

**Año 1; número 1, junio 2017**

# Consonancias

Revista del C.S.M.C.L.M.

**Conservatorio Superior  
de Música de  
Castilla-La Mancha**

**Junio de 2017**

**número 1**

<http://revistaconsonancias.csmclm.com/index.php>

**ISSN 2530-8866**

## **Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha**

Dirección: D. Miguel Ángel Orero García  
Jefatura de estudios: D. José Antonio García  
Secretaría: D. Pedro Jesús Gómez Lorente

C/ Zapateros, 25,  
02005, Albacete  
Tel. 967 240 177  
Fax 967 215 381  
<http://www.csmclm.com>

### ***Consonancias***

## **Revista del Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha**

ISSN 2530-8866  
Nº 1, junio de 2017  
[consonancias@csmclm.com](mailto:consonancias@csmclm.com)

### **Entidad editora:**

Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha

### **Coordinador:**

D. Rigoberto Macías Peraza

### **Consejo editorial:**

D. Sergio Adriá Bellver  
D. Gonzalo Devesa Valera  
D. Agustín Lozano Palacios  
D. Luis Alberto Navarro Valcárcel  
D. Albert Nieto López  
D. Francisco Javier Pérez Albaladejo

### **Diseño editorial:**

D. Sergio Adriá Bellver

El Consejo Editorial de la Revista Consonancias y el Conservatorio Superior de Música de Castilla La-Mancha no se hacen responsables de las opiniones y contenidos incluidos en cada uno de los artículos que integran la Revista. Los responsables son, en todos los casos, los autores de cada uno de los trabajos publicados.



## ÍNDICE

**P**resentación..... 3

### *INVESTIGACIÓN*

**Seguimiento frecuencial y ecualización dinámica: mejora de la inteligibilidad de dos instrumentos musicales que suenan simultáneamente con jerarquía de importancia entre ellos..... 6**  
Sergio Adriá Bellver

**Charles Ives: la estratificación de la textura en *Central Park in the Dark* ..... 15**  
Felipe García Atienzar

***Tribal Elements*, una aproximación etnomusicológica..... 31**  
José Benjamín González Gomis

**Estética de la información, dialéctica sencillez-complejidad y percepción musical ..... 64**  
Luis Navarro Valcárcel

**La forma suite desde la metodología *flipped classroom*: una propuesta para la asignatura de análisis en las enseñanzas profesionales de música..... 84**  
Francisco Javier Pérez Albaladejo

### *DIVULGACIÓN*

**Educación Musical 2.0. Breves propuestas ..... 116**  
Eduardo Gallego Ballesteros

**Diez falsos mitos y una reflexión acerca de la improvisación..... 129**  
Agustín Lozano

**En búsqueda de la buena sonoridad en el piano ..... 140**  
Albert Nieto



**La necesidad de un análisis destinado a la interpretación en la educación musical superior.....151**

Miguel A. Prida

**La esencia del estudio: “Inside out”.....163**

David Pons

### **MISCELÁNEA**

**Transcripción para guitarra de “Malagueña” de España, 6 hojas de álbum, Op. 165 No.3 de Isaac Albéniz .....168**

Pedro Jesús Gómez

**¿Investigar en los conservatorios? Mesa redonda en las “II Jornadas de Investigación Musical” del CSMCLM.....193**

Rigoberto Macías Peraza

**Entrevista a Jorge Fernández Guerra. “Los géneros viajan mal en el tiempo: ópera contemporánea en España en la actualidad” .....206**

Luis Navarro Valcárcel

**Conversación con el pianista Alfonso Gómez.....231**

Albert Nieto

**Reseñas .....239**

Rigoberto Macías Peraza

**Información para autores .....243**

## PRESENTACIÓN

**E**l presente proyecto es la culminación del esfuerzo realizado por parte del alumnado, profesorado y equipo directivo del Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha. No ha sido un camino fácil, pues en nuestra circunstancia como nueva institución educativa (es nuestro cuarto año de existencia), hemos tenido que asumir grandes retos. Sin embargo, hoy podemos decir con gran satisfacción que nuestro centro se ha venido posicionando gradualmente como referente musical en el panorama de los conservatorios superiores de música españoles.

Esta publicación nace con la firme convicción de que existe una urgente necesidad de crear espacios de comunicación académicos que ayuden a consolidar el emergente mundo del conocimiento artístico. Queremos reivindicar la importancia de los centros superiores artísticos no solo como transmisores de conocimiento, sino también como productores de nuevos conocimientos. Por esta razón, la revista que hoy sale a la “luz”, es una muestra de la labor intelectual que se promueve desde el interior de nuestro conservatorio.

*Consonancias* es un medio de difusión al servicio de toda la comunidad educativa. Es un espacio abierto para todos los alumnos, profesores y profesionales de la música y las artes que tengan interés en difundir distintas temáticas relacionadas con la música. Para ello, nuestro proyecto editorial está dividido en tres secciones: “Investigación”, “Divulgación” y “Miscelánea”. La primera sección está reservada a los artículos que han sido elaborados sustentándose en fuentes de información académicamente válidas, que son producto de un proceso de experimentación o trabajo de campo, o que para llegar a resultados plantean una metodología de



investigación sistemática. La sección de “Divulgación” acoge aquellos artículos que tienen por finalidad difundir, desde una perspectiva más personal, diferentes temáticas relacionadas con el arte musical. Es el caso de los textos en forma de ensayo, experiencias personales relacionadas con la interpretación musical, la educación u otras cuestiones de índole filosófico-estético. Por último, en la sección de “Miscelánea”, se incluyen textos que están relacionados con la difusión de actividades propias de nuestro centro de estudio, críticas y reseñas de materiales bibliográficos y discográficos, entrevistas, noticias, estrenos compositivos, ediciones musicales, etcétera.

El Consejo Editorial desea que este primer número de *Consonancias. Revista del Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha*, resulte de utilidad a todos los lectores interesados en el conocimiento musical académico. Esperamos que este proyecto que hoy comienza sus primeros pasos, ayude a fortalecer lazos entre toda la comunidad educativa y sirva como medio de difusión a todos aquellos apasionados de la música.

**Rigoberto Macías Peraza<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Doctor en Musicología y profesor del Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha.





## SEGUIMIENTO FRECUENCIAL Y ECUALIZACIÓN DINÁMICA:

### MEJORA DE LA INTELIGIBILIDAD DE DOS INSTRUMENTOS MUSICALES QUE SUENAN SIMULTÁNEAMENTE CON JERARQUÍA DE IMPORTANCIA ENTRE ELLOS

*FREQUENCY TRACKING AND DYNAMIC EQUALIZATION:  
INTELLIGIBILITY IMPROVEMENT OF TWO MUSICAL INSTRUMENTS  
PLAYING TOGETHER WITH HIERARCHY AMONG THEM*

**Sergio Adriá Bellver<sup>1</sup>**

#### RESUMEN

6

**E**l cometido de este artículo es mostrar un método para mejorar la inteligibilidad de dos instrumentos musicales grabados con sendos micrófonos en pistas distintas, que suenan simultáneamente a través de altavoces, siempre que haya una jerarquía de importancia entre ellos (por ejemplo solista y acompañamiento). El sistema se basa en utilizar, de forma combinada, un sistema de detección de frecuencia fundamental para el primero y un sistema de ecualización dinámica para el segundo, consiguiendo realizar un seguimiento de la frecuencia fundamental del primero (solista), además de atenuar dicha frecuencia al segundo, disminuyendo la distorsión por intermodulación en el altavoz y el efecto de enmascaramiento, mejorando por tanto la inteligibilidad de ambos cuando suenan juntos. El sistema mejorará la capacidad de detectar si el solista interpreta afinado.

---

<sup>1</sup> Profesor de Informática Musical en el Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha.





## **PALABRAS CLAVE**

Seguimiento frecuencial, ecualización dinámica, mejora de inteligibilidad, análisis de interpretación afinada

## **ABSTRACT**

The purpose of this article is to show a method to improve the intelligibility of two musical instruments recorded with both microphones onto two tracks, playing together through the speakers, when there is a hierarchy among them (for example soloist and accompanist). The system is based on using a fundamental frequency tracking system for the first instrument (soloist) and, by other hand, a dynamic equalizer for the other, decreasing that frequency to the accompanist and decreasing intermodulation distortion through the speaker and masking effect, thus improving intelligibility when they play together. The system will improve the ability to detect whether the soloist plays in tune.

## **KEYWORDS**

Frequency tracking, dynamic equalization, intelligibility improvement, in tune performance analysis

## **1. INTRODUCCIÓN**

Hemos desarrollado un sistema mediante el cual detectamos la frecuencia fundamental de un instrumento musical y utilizamos la información en Hz de esa frecuencia, a tiempo real o no real, para atenuar una cierta cantidad de la misma banda frecuencial, a otro instrumento jerárquicamente inferior en importancia (acompañamiento), cuando suena simultáneamente junto al primero a lo largo de la obra musical. Aunque ya se habían realizado propuestas de ecualización automática en este sentido con bandas fijas de ecualización (Pérez y Reiss, 2009), en este caso no se busca la ecualización automática, sino una ayuda para mejorar problemas de distorsión por intermodulación y así mejorar la sensación de escucha, además de usar una

frecuencia variable y no bandas fijas. Por otro lado se propone minimizar el efecto de enmascaramiento entre dos instrumentos lo que podría contribuir a determinar en mejor medida las disonancias y melodías ya que enmascaramiento y apreciación de la disonancia están relacionados (Bolger, 2003).

## SEGUIMIENTO FRECUENCIAL Y ECUALIZACIÓN DINÁMICA

Para este cometido se utiliza un análisis FFT realizando un seguimiento del RTA (Real Time Analysis) del espectro del violonchelo (solista), extrayendo la frecuencia más grave y de mayor amplitud (generalmente la frecuencia fundamental). Mediante un ecualizador dinámico se atenuará una cantidad en dB (alrededor de 1,5 dB) al contrabajo, de esa misma frecuencia, cuando suene simultáneamente con el violonchelo.

## 2. FÍSICA DEL SONIDO: EFECTO DE ENMASCARAMIENTO Y DISTORSIÓN POR INTERMODULACIÓN

En primer lugar describiremos los efectos de enmascaramiento y distorsión por intermodulación que suceden cuando dos señales de audio se hacen sonar simultáneamente a través de un mismo altavoz.

### *a) Efecto de Enmascaramiento*

El efecto de enmascaramiento se produce cuando dos sonidos suenan simultáneamente, siendo mayor ese efecto si la frecuencia de ambos sonidos es parecida. La sensación percibida es que el sonido más fuerte parece menos nítido.

### *b) Distorsión por Intermodulación*

La distorsión por intermodulación en un altavoz es un fenómeno por el cual la suma de dos señales de audio de distinta frecuencia que suenan por el mismo altavoz se escuchan ligeramente distorsionadas, mientras que si

escuchamos solo una de ellas por el mismo altavoz la cantidad de distorsión disminuye.

### 3. MODULOS DEL SISTEMA: ANALIZADOR DE ESPECTRO Y ECUALIZADOR DINÁMICO DENTRO DEL ENTORNO DE MAX MSP, LA HERRAMIENTA PARA LAS PRUEBAS DEL PROTOTIPO VÍA SOFTWARE

A continuación son descritos los sistemas de análisis espectral, herramientas de detección de frecuencia fundamental, así como el ecualizador dinámico capaz de atenuar el valor frecuencial recibido de la información del análisis previo.

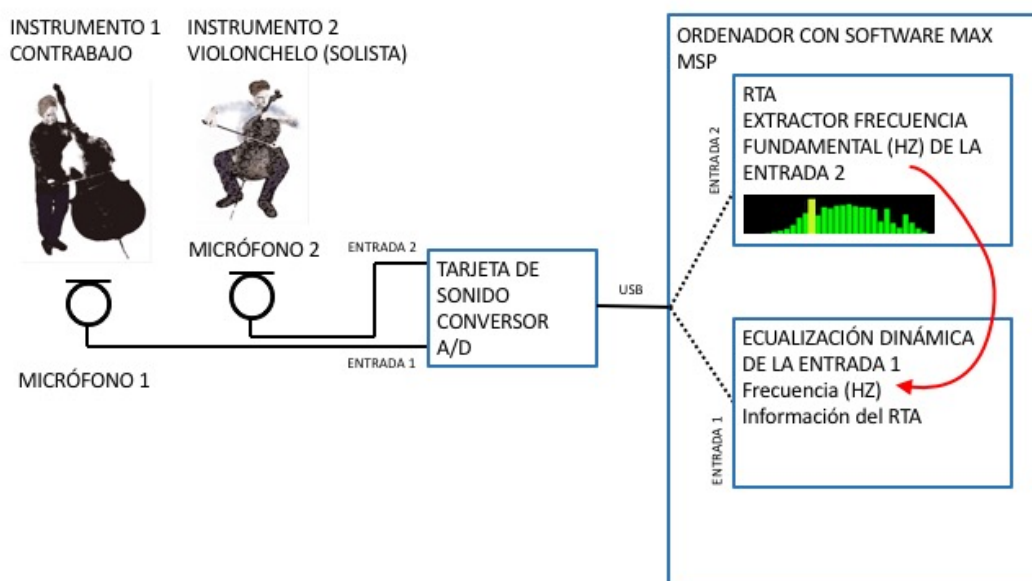


Figura 1. Diagrama de bloques de los elementos del sistema.

#### a) Análisis Espectral y Detección de la frecuencia fundamental

El análisis espectral nos da la frecuencia fundamental y los diferentes armónicos en cada momento para el violonchelo. Para detectarlo se suele recurrir a la estimación por el dominio temporal, por autocorrelación y por la estimación en el dominio frecuencial (Choon-ki Hong, 1992). A continuación, se puede apreciar en la Figura 2 y 3, como el segundo

armónico de la primera nota de contrabajo coincide con la fundamental de la primera nota del violonchelo (cresta de color amarillo). Estos análisis corresponden a la grabación de la partitura que se muestra en la Figura 4<sup>2</sup>.

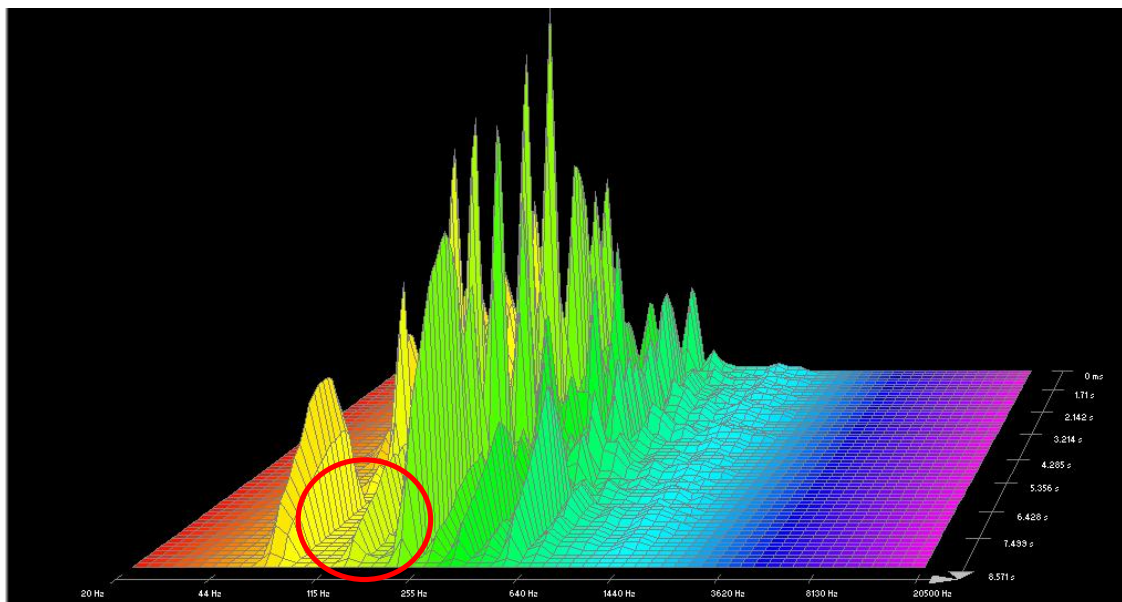


Figura 2. Análisis espectral del Contrabajo. Obsérvese el segundo armónico del contrabajo  $\approx 115$  Hz.

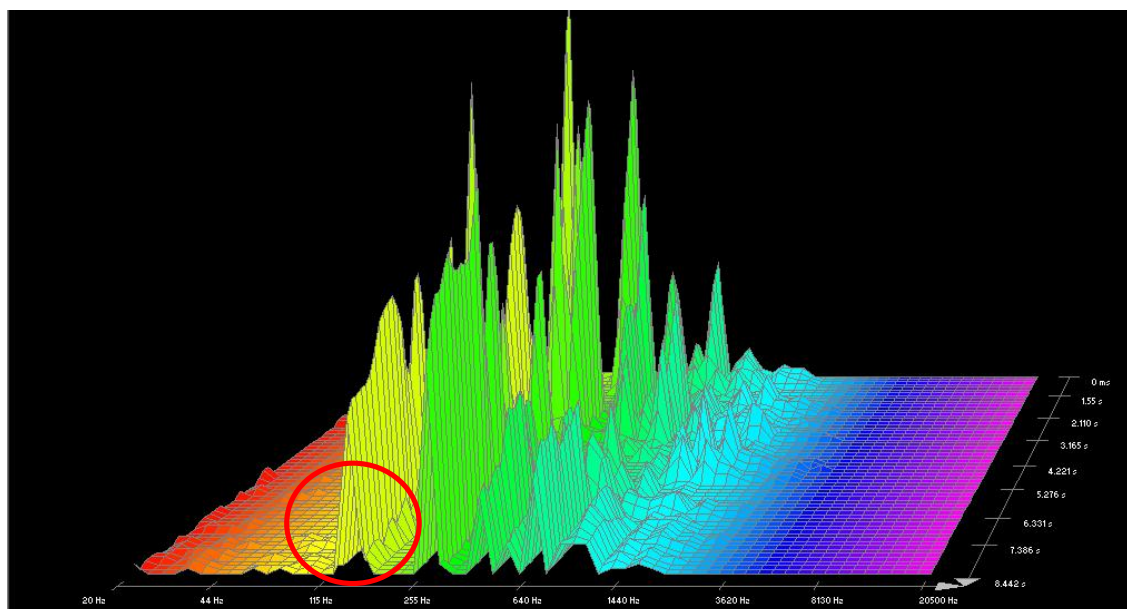


Figura 3. Análisis espectral del Violonchelo. Obsérvese la fundamental  $\approx 115$  Hz.

<sup>2</sup> Agradecemos la colaboración de José Francisco Giménez (Contrabajo) y Nadia Olmo (Violonchelo) que se ofrecieron a interpretar la partitura en las grabaciones de los archivos de audio utilizados en los prototipos.

♩ = 120

Violonchelo

Contrabajo

Figura 4. Partitura de la interpretación analizada.

*b) Herramienta para la extracción de la frecuencia fundamental del espectro del violonchelo*

Mediante módulos FFT de Max Msp extraemos una variable numérica que hace referencia a la frecuencia fundamental del violonchelo. Habitualmente hoy día predominan los sistemas de detección basados en el dominio de la frecuencia mediante la transformada rápida de Fourier o FFT (Jenssen, 1999).

*c) Análisis de la amplitud de la señal del violonchelo*

Mediante un módulo de Max Msp adicional podríamos determinar si la señal de audio del violonchelo sobrepasa un determinado umbral. Con esto comprobamos si suenan simultáneamente y por tanto nos aportará la información para que el sistema decida si ha de ecualizar o no.

11

*d) Ecualizador dinámico de fase lineal capaz de atenuar a lo largo del tiempo una frecuencia variable*

Mediante el módulo de Max Msp filtergraph ecualizaremos el contrabajo atenuando 1.5 dB una banda frecuencial cuya frecuencia central vendrá determinada por el módulo de Max Msp destinado a ofrecernos la información de la frecuencia fundamental del violonchelo, que será la frecuencia central de la banda a atenuar.

*e) Sistema de compensación temporal mediante el uso de cadena lateral en la fuente y la implementación de un delay para que ambas señales suenen simultáneamente.*

Como módulo opcional se propone aplicar un *delay* a la fuente que menos procesos de audio soporte para que los sonidos estén en fase.

#### 4. EL PROTOTIPO EN MAX MSP Y POSIBLES VARIANTES DEL SISTEMA

Max MSP es un software que permite generar y procesar señales de audio a tiempo real o no real, pudiendo implementarse diagramas de bloque y conexiones. Es el software que se utilizó para elaborar el prototipo para los diferentes ensayos.

##### 4.1. Prototipo

Sistema de detección utilizado para procesar el violonchelo y el contrabajo de la obra de la Figura 4, en la que ocasionalmente coinciden las mismas frecuencias. En los Prototipos 1 y 2 se utilizaron las herramientas *fzero~* y *vb\_pitch~* para la detección frecuencial, visibles en las Figuras 5 y 6<sup>3</sup>.

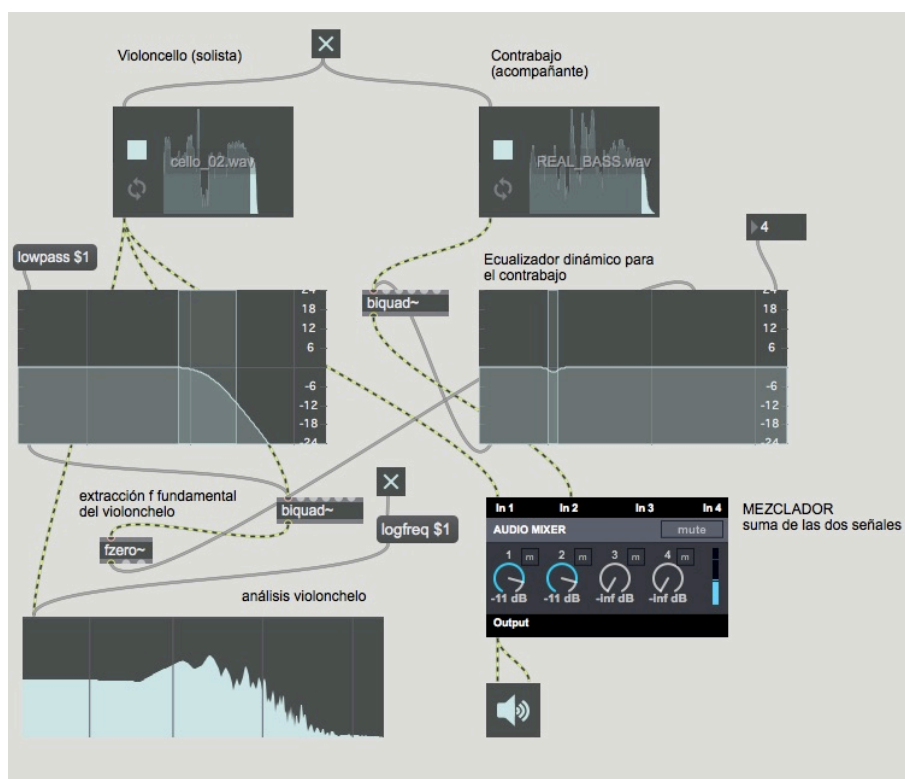


Figura 5. Prototipo 1 del sistema en Max MSP.

<sup>3</sup> Agradecemos la colaboración de Carlos David Perales en el Prototipo 2.

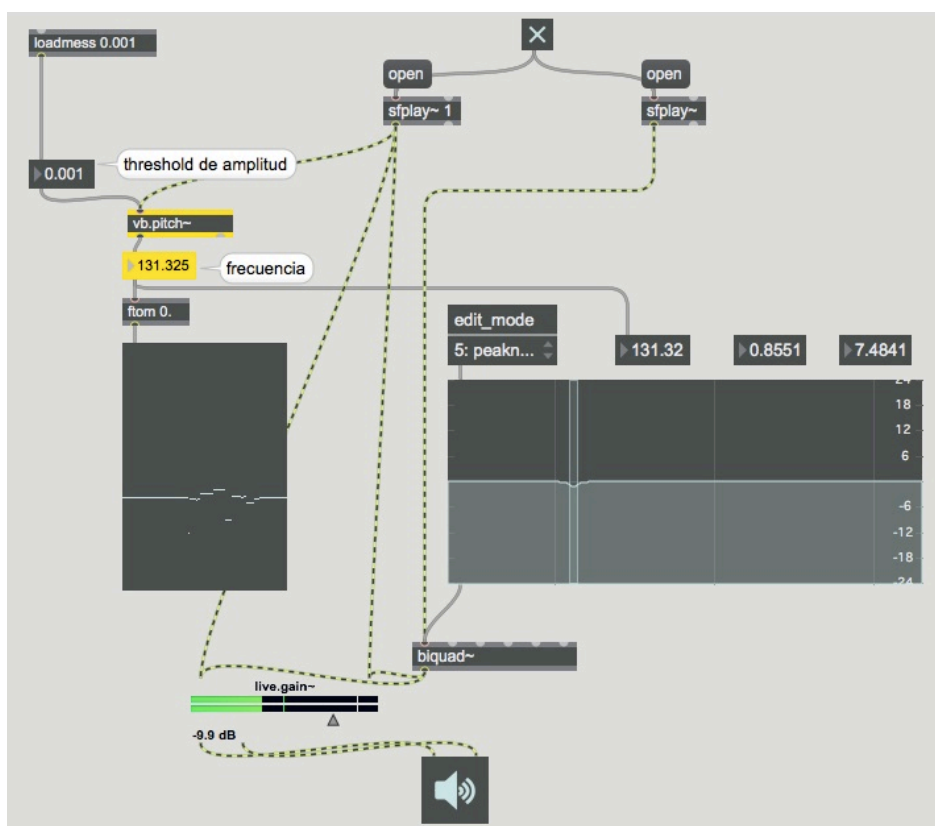


Figura 6. Prototipo 2 del sistema en Max MSP.

## 5. FUTURAS AMPLIACIONES DEL SISTEMA

Este sistema jerárquico podría ampliarse realizando un protocolo de importancia de los diferentes instrumentos de que consta una obra musical. La importancia de cada elemento o grupo de elementos generalmente varía a lo largo de la obra en muchos estilos musicales, de modo que esto supondría nuevos retos de cara a implantar sistemas globales que optimizaran el conjunto, y no solo un par de instrumentos. Por otra parte también podría aplicarse a sistemas de conferencia o coros donde un moderador o solista pudiera estar jerárquicamente por encima de otros interlocutores o voces acompañantes que utilizaran micrófonos. En el sistema se determinarían niveles jerárquicos para una mayor inteligibilidad de las fuentes más importantes cuando todos los micrófonos estén abiertos.

## 6. CONCLUSIONES

Basándonos en los ensayos podemos aseverar que un sistema de seguimiento de la frecuencia fundamental para un instrumento principal (solista) y una ecualización dinámica sobre un instrumento secundario, basada en la información suministrada por las cifras de la frecuencia fundamental del instrumento principal, puede ayudar a mejorar la inteligibilidad y el confort en la escucha del oyente de música, minimizando la distorsión, así como ayudar a detectar mejor las disonancias o desafinaciones en una interpretación grabada. Esto puede contribuir a una mayor eficiencia en la evaluación de las audiciones por parte de alumnos y profesores de música.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolger, G. (2003). *Dissonance and Tonality: The role of timbre in melodic relations*. Proceedings of the 5th Triennial ESCOM. Conference, 8-13 Septiembre.

Pérez y Reiss (2009). Automatic equalization of multi-channel audio using cross-adaptive methods (Paper). *127th Audio Engineering Society Convention*. October 9-12.

Choon-ki Hong (1992). *Non-linear Analysis of Cello Pitch and Timbre*. Media Arts and Sciences Section, School of Architecture and Planning Massachusetts. Institute of Technology. September.

Kristoffer, J. (1999). Timbre Models of Musical Sounds. *Rapport*, 7, 20. Datalogisk Institut, Københavns Universitet Department of Computer Science, University of Copenhagen.



## CHARLES IVES: LA ESTRATIFICACIÓN DE LA TEXTURA EN *CENTRAL PARK IN THE DARK*

### *CHARLES IVES: THE STRATIFICATION OF TEXTURE IN CENTRAL PARK IN THE DARK*

Felipe García Atienzar<sup>1</sup>

#### RESUMEN

El presente análisis nos ofrece una panorámica general de cómo está pensada y construida la obra *Central Park in the Dark*. El objetivo del autor no deja de ser lo programático, hecho pues, conseguido mediante lo que denominamos como estratificación de la textura. Esta presentación del material sonoro por estratos, determina directamente la forma final de la obra, cuyo desarrollo más bien puede considerarse más que en el tiempo en el espacio. Para conseguir una adecuada estratificación sonora, el autor se apoya en recursos compositivos tales como: politonalidad, polirritmias e indicaciones de tempo diferentes según la sección del orgánico.

15

#### PALABRAS CLAVE

Charles Ives, textura, forma musical, *Central Park in the Dark*.

#### ABSTRACT

The present analysis offers an overview of how the piece *Central Park in the Dark* is thought and built. The objective of the author is still the programmatic, achieved by what we call stratification of the texture. This

---

<sup>1</sup> Estudiante de tercer curso de Composición en el Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha.



presentation of the sound material by strata directly determines the form of the work, whose development can be considered in space rather than in time. To obtain sound stratification, the author relies on composing resources such as polytonality, polyrhythms and different tempo markings according to the instrumentation.

## KEYWORDS

Charles Ives, texture, form, *Central Park in the Dark*.

## 1. INTRODUCCIÓN

El compositor nacido en Danbury, Connecticut, Charles Ives (1874-1954), se une a la lista de compositores cuyo éxito le fue negado en vida, tal vez, por una sociedad carente de un apetito intelectual que le moviera en la búsqueda de nuevas sensaciones sonoras. Su trabajo como vendedor de seguros le otorga el respaldo económico suficiente para continuar dando al mundo su gran legado compositivo, a pesar de no obtener un buen respaldo del público. En la actualidad es considerado como un “American Originals”, un compositor experimentador que adoptó un estilo americano único (Swafford, 1996).

La obra que acoge nuestra atención y de la cual realizaremos su análisis, *Central Park in the Dark*, fue concebida originalmente como la segunda de las obras que componen una especie de pequeño ciclo de dos piezas: *The Unanswered Question* y *Central Park in the Dark*. Ives tituló este ciclo como: *Two Comtemplations*.

Sinclair (1999) por su parte, nos aporta algunos datos característicos acerca de la obra. El autor menciona como fecha de composición el año 1906, así como una posible revisión en 1936 y su título completo original: *Central Park in the Dark in the Gold Old Summer Time* o también como *A Comtemplations of Nothing Serious*, cuando esta acompaña a *The Unanswered Question* en el ciclo anteriormente comentado.

Si bien, la obra fue estrenada junto a *The Unanswered Question* el 11 de mayo de 1946 en Nueva York, ambas comparten algo más que la pertenencia a un mismo ciclo, una idea conjunta de la estratificación de la textura como medio para conseguir lo programático. Como se expone en la misma edición de la obra realizada en 1973 y avalada por la Charles Ives Society, la obra pretende recrear una imagen sonora de una calurosa noche de verano del Central Park de Nueva York, 30 años atrás, antes de que el motor de combustión y la radio monopolizaran la tierra y el aire.

En esta búsqueda de lo programático el autor asigna un papel narrativo a cada instrumento del orgánico:

Las cuerdas representan los sonidos nocturnos y la silenciosa oscuridad, interrumpida por los sonidos (el resto de la orquesta) del Casino al otro lado del estanque, de los cantantes callejeros que vienen del Circle cantando, aquí y allí, las melodías de esos años, de algunos búhos nocturnos de Healy's silbando lo último de los Freshman March, de un desfile callejero, de una “avería” en la distancia, de vendedores de periódicos gritando “¡¡¡extra!!!”, de dos pianolas manteniendo una guerra de ragtime en el piso “sobre la tapia del jardín”, de un tranvía y una banda de música ambulante que se unen al coro, de un camión de bomberos, del caballo de un carruaje que se escapa, de los caminantes que gritan. Y de nuevo se oye la oscuridad, un eco sobre el estanque, y nos vamos caminando a casa (Ives, 1973, p.31).

¿Cómo consigue Charles Ives ir un paso más allá y plantear una nueva búsqueda de lo programático en música, es decir, de narrar un hecho, un acontecimiento, una historia, sin caer en lo realizado por otros compositores? Este será el objetivo del presente análisis, ver como Charles Ives llega a ello generando una especie de estratos sonoros en la textura, tanto a nivel armónico como instrumental, que le otorga a la forma final un nuevo carácter más allá de un mero desarrollo temporal.

## **2. SOBRE LA FORMA**

Para poder realizar un adecuado tratamiento de la forma musical en *Central Park in the Dark*, debemos partir de la idea de que esta permanecerá condicionada por los distintos estratos de material sonoro que nos vamos a ir encontrando en el devenir de la obra. Con estrato sonoro nos referimos

principalmente a una serie de motivos, melodías o células rítmicas, las cuales poseen una personalidad propia, es decir, un modelo melódico-rítmico y un metro diferente al resto. Estos estratos sonoros sirven al autor para representar una serie de personajes, así como de eventos cotidianos que afloran en la propia idiosincrasia de Central Park.

El primero de estos estratos y el cual puede considerarse como el principal, es el generado por la sección de cuerdas desde el comienzo de la partitura. Se trata de una especie de *moto perpetuo* con una duración de diez compases, cuyo diseño melódico-rítmico es repetido otras diez veces, como si se tratase así de los llamados *coros* de la música Jazz (Ejemplo1).

Aunque la definición de *moto perpetuo* hace referencia a una pieza a base de figuras uniformemente muy movidas (Pérez, 1985), podemos adscribir dicho concepto a este primer estrato sonoro de diez compases, ya que la repetición melódico-rítmica y armónica es continua, no desarrollándose en un tiempo movido.

Esta especie de regeneración continua del primer estrato genera una negación continua en la música de Ives, es como si aún terminando la obra su final fuera de nuevo el principio. Así los conceptos más tradicionales de movimiento, principio y final se ven alterados. Nos encontramos por tanto ante una música anti-temporal, muchas veces criticada por su dificultad de escucha para el oyente (Morgan, 1974). Con todo esto, podríamos decir que estamos ante lo que Lambert (1998) denomina como *open form* o forma abierta, una de las características principales de la música de Ives.

The image shows a musical score for the piece 'Molto Adagio' from 'Central Park in the Dark' by Charles Ives. The score is for Violin I, Violin II, Viola, Cello, and Bass. It features a complex texture with overlapping lines, triplets, and a 'div.' (divisi) marking. The dynamics are marked 'ppp'. The score is labeled 'etc...' at the end.

Ejemplo 1. Primer estrato sonoro (cc. 1-6)<sup>2</sup>.

Del mismo modo, esta idea cíclica que encontramos en los primeros diez compases y que se repite una y otra vez, parece evocar los sonidos nocturnos, la oscuridad de Central Park, en definitiva un espacio o lugar sobre el cual se van desarrollando los acontecimientos cotidianos tal y como relata el autor en las notas de la obra. De esta manera, la forma estará delimitada por el nivel de combinación que podemos encontrar de los distintos estratos sonoros, otorgando así pues una nueva dimensión a la propia forma musical, una dimensión no ya basada en el tiempo, sino en el espacio.

Esta concepción formal donde lo espacial está por encima de lo temporal, debido en gran medida a la combinación de diversas texturas, como si de una atmósfera sonora se tratase, constituye lo que posteriormente Murray (2013) definió como *sound-scape* o paisaje sonoro:

Mediante el término paisaje sonoro nos referimos a cualquier campo de estudio acústico. Un paisaje sonoro puede ser, ya una composición musical, ya un programa de radio, ya un entorno acústico. De la misma manera que podemos estudiar las características de un determinado paisaje, podemos aislar un entorno acústico como un campo de estudio (Murray, 2013, p.24).

La primera sección de la obra establece un nivel de superposición de estratos bajos con respecto al movimiento continuo que realiza la sección de cuerdas.

<sup>2</sup> Nos hemos basado en la Ed. Boelke-Bomart (1973) para todos los ejemplos que contienen fragmentos de la partitura.

En esta sección que abarca del compás 1 al 66, comprendiendo las seis primeras repeticiones de la sección de cuerda o coros, encontramos un nivel de combinación de estratos sonoros que no supone más de dos contra la sección de cuerdas.

El primero de estos estratos que se superpone al *moto perpetuo* de las cuerdas es una melodía de clarinete que aparece a partir del compás 12, claramente desencajada de la rítmica que marcan las cuerdas por las figuraciones de grupos irregulares que presenta. De este modo, el autor es capaz de crear su propio tempo virtual o artificial dentro de un mismo compás sin alterar las indicaciones generales de tempo.

Algunos autores del siglo XX, como Alban Berg o Elliot Carter, especialmente este último, introducen cambios métricos alterando el agrupamiento métrico de un pulso constante, una técnica llamada modulación métrica (Lester, 2005, p. 34). Aunque el concepto de modulación métrica como tal no pueda aplicarse de manera categórica a este fragmento (ya que no hay una continuidad posterior en tempo y compás concreto), sí podemos utilizar estos principios para establecer la relación de *tempi* que presenta la intervención del clarinete con respecto al *moto perpetuo* general de la sección de cuerdas.

20

De esta manera, si consideramos el tempo general (*molto adagio*) con una equivalencia de negra=52 y lo multiplicamos por cinco (el valor del grupo artificial) y lo dividimos entre dos, nos origina un tempo de 130=negra. De este modo podemos apreciar cómo el estrato de clarinete posee un ritmo interno propio de negra=130. Así, Charles Ives utiliza la diversidad de tempos como medio para conseguir esa independencia en los estratos texturales de los que hemos hablado hasta ahora.



Ejemplo 2. Estrato melódico de Clarinete en sección A (cc. 13-17).

A esta nueva repetición de la melodía del clarinete, esta vez un tono más grave, se superpone otra melodía en la flauta a partir del compás 28 como apreciamos en el Ejemplo 3. Esta melodía servirá de enlace con un nuevo estrato melódico presentado en el oboe y con el final prolongado de la melodía del clarinete.

Ejemplo 3. Estrato melódico de flauta en sección A (cc. 30-34).

A partir del compás 44 aparece un nuevo estrato melódico diferente en la voz de violín solo. A esta voz se le superpone nuevamente en el compás 47 una melodía sincopada de estilo *rag-time* en el primer piano.

Ejemplo 4. Estrato melódico de violín en sección A (cc. 46-48).

Para concluir la primera de las secciones, podemos apreciar a partir del compás 59 la reexposición del primer estrato sonoro aparecido en el clarinete, al cual se le une un pequeño material extraído del estrato realizado por el piano con anterioridad, simulando así una especie de eco. Por lo tanto, encontramos cómo en esta primera sección el nivel de combinación de estratos sonoros superpuestos no es mayor a tres si contamos el *moto perpetuo* de la sección de cuerda.

La segunda sección abarca del compás 67 al 108, allí se desarrollan de manera más clara algunos de los motivos o estratos sonoros que aparecen en la primera sección. El *rag-time* es desarrollado por completo de manera ininterrumpida en la voz del primer piano, mientras que el segundo piano hace su aparición en el “Allegro con spirito” con figuraciones más marcadas, simulando así la guerra de pianolas de las que nos habla el propio Ives en sus notas (Ejemplo 5).

El *rag-time* del primer piano, que aparece a partir del compás 67, basado en la cita de la canción "Hello! Ma Baby" (Ejemplo 4), sirve de hilo vertebrador de toda la sección a manera de rondó (Herdenson, 1972).



Ejemplo 5. Comienzo *rag-time*, sección central (c.67).

Tirro (2001) establece que aunque las síncopas constituyen la principal característica del estilo *rag-time*, suelen aparecer en una proporción simple con respecto al ritmo. El mismo autor realiza un cuadro resumen (Figura 1) basándose en diferentes obras de los autores más representativos del estilo, para exponer los patrones rítmico-melódicos más destacados.

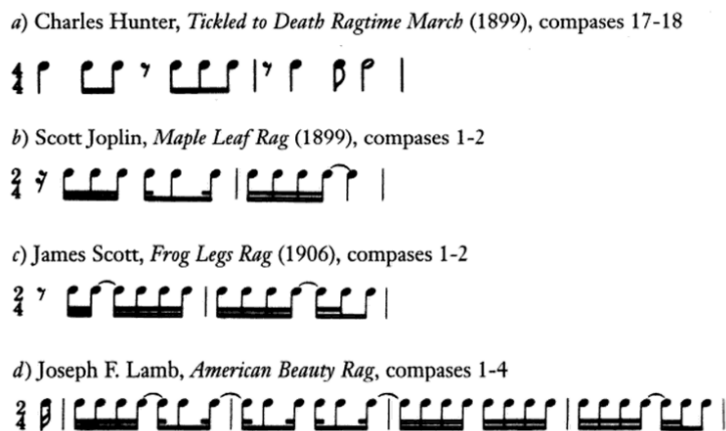


Figura 1. Figuras rítmicas de los motivos melódicos en el *rag-time* (En Tirro, 2001, p.45).



En esta línea, si apreciamos el Ejemplo 5 de la partitura de Ives, y lo comparamos con la Figura 1, podremos reconocer patrones rítmicos característicos tanto en el primero como en el segundo de los pianos, consolidando nuevamente la idea inicial de independencia de los diferentes estratos sonoros de la obra. De esta manera si observamos el primer piano, podremos reconocer patrones rítmicos asociados a los *rag-time* de Scott Joplin, James Scott o Joseph Lamb, con figuraciones propias como síncopas breves o síncopas generadas a través de la prolongación de la última semicorchea de un tiempo. En el caso del segundo piano se aprecia la similitud rítmica que guarda con el ejemplo presentado sobre la obra de Charles Hunter.

The image displays a musical score for two pianos, labeled 'I' and 'II'. Piano I is written on a grand staff (treble and bass clefs) and features a complex, syncopated rhythmic pattern with many beamed eighth and sixteenth notes. Piano II is also written on a grand staff and provides a more harmonic accompaniment with block chords and some melodic fragments. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The score is divided into measures by vertical bar lines.

Ejemplo 6. Yuxtaposición de las voces de los pianos (cc. 96-98).

Por su parte la masa de instrumentos de viento va aumentando desde la aparición de las maderas hasta los metales y percusión al final de la sección. Encontramos principalmente en esta textura de vientos melodías al estilo de las marchas interpretadas por bandas de desfile de la época. Estas marchas se superponen unas con otras al mismo tiempo que el compositor las escribe a modo sincopado, con el fin de generar así, una ilusión de lejanía originando una pérdida en la percepción del tiempo. Por tanto, el grado de combinación de estratos es significativamente mayor en esta sección.

A musical score for woodwinds and percussion. The instruments listed are Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet in B-flat (Cl. Bb), Bassoon (Bsn.), Trumpet (Tpt.), Trombone (Trb.), and Percussion (Perc.). The percussion part includes Snare Drum (S.D.) and Bass Drum (B.D.). The score shows multiple staves with complex rhythmic patterns and overlapping melodic lines, illustrating a dense texture. There are dynamic markings like 'cresc.' and 'pp'.

Ejemplo 7. Yuxtaposición en la sección de vientos (cc. 108-110).

Apreciamos el proceso de aparición paulatina de instrumentos superponiendo nuevas capas o estratos sonoros, originando una textura más densa y de alto nivel de complejidad.

La última de las secciones, la tercera, desde el compás 119 hasta el final de la obra, realiza una reexposición de los tres estratos sonoros que encontramos en la primera sección, tanto en clarinete, como en flauta y violín respectivamente. La melodía de la flauta esta vez es presentada haciendo sonar únicamente la primera de sus células motívicas y el violín dobla la voz en *divisi*.

A musical score for Flute (Fl.), Clarinet in B-flat (Cl. Bb), and Solo Violin (Solo VI.). The score starts at measure 130. The Flute part has a dynamic marking of 'pp'. The Clarinet part also has a 'pp' marking. The Solo Violin part has a 'pp' marking and includes the instruction '8va (harmonics ad lib.)' and 'div.'. The score shows the emergence of three distinct sound strata.

Ejemplo 8. Tercera sección, aparición de los tres estratos sonoros (cc.129-133).

A modo de resumen, en cuanto a la forma de la obra *Central Park in the Dark* se refiere, podemos apreciar un claro parentesco con la forma sonata. Obviamente, no es una forma sonata al uso, pero el trato del material sonoro sí genera esa especie de discurso de la forma tripartita. Así, encontramos en

la sección A una clara exposición de los materiales sonoros que posteriormente serán desarrollados en la sección central (B). La reexposición (A) hace reaparecer de nuevo los materiales del comienzo pero con alguna variación. Aunque encontramos un elemento sonoro en la sección de cuerdas que se repite constantemente, son los demás acontecimientos sonoros o estratos que se yuxtaponen por acumulación los que generan la forma antes comentada.

### 3. SOBRE LA ARMONÍA

Al igual que la forma musical de la obra viene determinada por la superposición de distintos estratos melódico-rítmicos, la armonía es lograda por una nueva superposición de estructuras, esta vez de carácter interválico. El análisis armónico de los dos primeros compases lo llevaremos a cabo desde la perspectiva de los postulados que Julien Falk recoge en su libro *Técnica de la música atonal*, con traducción al español por Catalán y Fernández en el libro: *Música no tonal. Las propuestas de J. Falk y E. Krener* (2012).

Como apreciamos en la Figura 2, el fundamento armónico de la música atonal, según Falk, lo constituyen los intervalos que en ella aparecen, ordenados de menor a mayor trascendencia, siendo la séptima mayor el intervalo más importante.

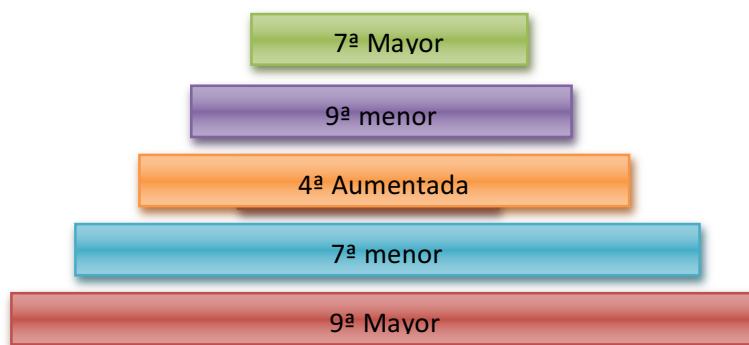


Figura 2. Base armónica de la música atonal según J. Falk.

Si analizamos los dos primeros compases del Ejemplo 9, la línea de violonchelo constituye una cuarta aumentada con la segunda voz de viola. Del mismo

modo el violonchelo nuevamente genera una séptima menor con la primera voz de viola. Por otro lado, la segunda parte del segundo violín produce un intervalo de cuarta aumentada con la primera voz, de séptima menor con la segunda voz del primer violín y finalmente un intervalo de novena menor con la primera voz del primer violín. Es decir, son todos los intervalos que fundamenta la base armónica de la música atonal. Los siguientes tres compases (cc. 3-5), presentan una superposición continuada de intervalos de cuarta justa que desemboca en una alternancia de intervalos de quinta disminuida y quinta justa de los compases 6 al 8.

The musical score illustrates the harmonic superposition of intervals across five string staves. A bracket above the first three measures is labeled "Superposición de 4ª Justa". The notation includes various intervals such as 7ªm, 4ªA, and 7ªm, along with dynamics like ppp and div. (divisi). The score shows a complex, atonal harmonic structure.

Ejemplo 9. Superposición armónica de intervalos 1 (cc. 1-6).

Por último, después de esta alternancia, los dos últimos compases que componen este estrato principal en la sección de cuerdas presentan un entramado armónico constituido por superposición de quintas justas.

The image shows a musical score for five staves: VI. I, VI. II, Va., C., and B. The score is divided into two sections. The first section, measures 7-8, is labeled 'Alternancia de 5 Justa / 5 Disminuida'. The second section, measures 9-10, is labeled 'Superposición de 5 Justa'. The notation includes various intervals, with '5J' and '5D' markings indicating specific intervals. Brackets above the staves indicate groupings of notes, with numbers 5 and 3 above them.

Ejemplo 10. Superposición armónica de intervalos 2 (cc. 7-10).

Como hemos podido apreciar, se dibuja en el desarrollo de estos diez compases una alternancia entre partes donde el nivel de complejidad sonora es mayor, con partes donde predominan intervalos de cuarta y quinta justa de forma superpuesta. Esto nos puede dar a entender una idea de tensión y distención en el resultado sonoro del fragmento. Aun así, sin seguir las normas estrictas que nos marca la armonía clásica, podemos percibir cómo la música nos sugiere una clara sensación de polaridad.

Catalán (2003) nos dice que la idea de un referente por tanto es antigua, pero los autores la fueron adaptando a los nuevos tiempos de una forma asistemática pero palmaria. Es decir, aunque la armonía presente cada vez más tintes hacia lo atonal y una complejidad destacada, la idea de punto de llegada o de culminación sigue estando presente en la obra de Ives, tal y como hemos visto en el fragmento anterior. Es por tanto, la idea de Ives que se sitúa en un terreno de transición desde los estilos basados en la tonalidad, hacia la búsqueda de fórmulas que rompan con esta concepción del hecho musical.

#### 4. CONCLUSIONES

El compositor norteamericano Charles Ives pretende evocarnos con su obra *Central Park in the Dark* a una calurosa noche de verano en uno de los parques más famosos del mundo. La búsqueda esencial del compositor es hacia lo programático. Para conseguir evocar la atmosfera propia del famoso parque neoyorquino establecemos los siguientes puntos a través de los cuales el autor consigue dicho objetivo:

- La estratificación de la textura como medio para conseguir lo programático. El desarrollo de la obra bien puede dividirse en estratos sonoros que aparecen y se interrelacionan entre sí. De la calma y oscuridad que plasma la sección de cuerdas con su *moto perpetuo* repetido, dando la sensación de estaticidad continuada, pasamos a una cada vez mayor vorágine combinatoria de estratos sonoros, simulando por tanto todo tipo de acontecimientos cotidianos de la vida en el parque. Este nivel de combinatoria delimita la forma de la obra, observando un proceso por el cual la combinatoria es cada vez mayor llegando a la parte central de la obra, para finalmente reexponer en un nivel de combinatoria de estratos sonoros parecido al de la primera sección. Se establece así una forma en tres grandes partes, diferenciadas estas a partir del nivel de combinación de los diferentes estratos sonoros. Esta manera de desarrollo formal, bien puede considerarse a un nivel más espacial que temporal, adelantando así el concepto de *sound-scape* o paisaje sonoro desarrollado posteriormente por Murray.
- El medio para conseguir construir estratos sonoros independientes unos de otros y contribuir a producir una atmosfera sonora más rica, se genera a través de la utilización de lo múltiple. El autor genera texturas independientes unas de otras utilizando procedimientos como: la politonalidad, superposición de fragmentos en diversas tonalidades, polirritmias o yuxtaposición de patrones rítmicos irregulares. A esto, se le une la utilización de secciones del orgánico instrumental con

indicaciones de tempo diferentes, sobre todo en la sección central de la pieza.

De esta manera, el análisis aquí presentado nos ofrece una panorámica general de cómo está pensada y construida la obra y especialmente, de cuál ha sido el proceso seguido por el autor para conseguir el objetivo de recrear de la manera más rica posible una noche de verano en Central Park.

Para futuros análisis de la pieza, se recomienda indagar más en los aspectos melódicos y armónicos de los diferentes estratos sonoros que podemos ver superpuestos en la segunda sección de la obra y a los cuales en sus notas el autor asigna un acontecimiento o suceso determinado dentro de la rica atmósfera de Central Park.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Catalán, T. (2003). *Sistemas Compositivos temperados en el siglo XX*. Valencia: Compendium Musicae.

Catalán, T. y Fernández, C. (2012). *Música no tonal. Las propuestas de J. Falk y E. Krener*. Valencia: Universitat de València.

Henderson, C.W. (1972). Ives' Use of Quotation. *Music Educators Journal*, 61 (2), 26.

Ives, C. (1973). *Central Park in the Dark*. New York: Boelke-Bomart. [Partitura]

Lamber, P. (ed.) (1998). *Ives studies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lester, J. (2005). *Enfoques analíticos de la música del siglo XX*. Madrid: Akal.

Morgan, R. (1977). Spatial form in Ives. En H. Wiley, V. Perlis (eds.), *Ives celebration: Papers and panels of the Charles Ives centennial Festival-conferences* (pp. 145-158). Urbana: University of Illinois Press.

Murray, R. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Barcelona: Intermedio.

Pérez, M. (1985). *Diccionario de la música y los músicos: Vol II*. Madrid: Istmo

Sinclair, J. (1999). *A descriptive catalogue of the music of Charles Ives*. New Haven: Yale University Press.

Swanfford, J. (1996). *Charles Ives: A life with music*. New York: W.W. Norton.

Tirro, F. (2001). *Historia del Jazz clásico*. Barcelona: Ma non troppo.



**TRIBAL ELEMENTS, UNA APROXIMACIÓN  
ETNOMUSICOLÓGICA**

*TRIBAL ELEMENTS, ETHNOMUSICOLOGICAL  
APPROACH*

**José Benjamín González Gomis<sup>1</sup>**

**RESUMEN**

**P**resentación de *Tribal Elements* (2013) de José Miguel Fayos desde el punto de vista de sus aspectos etnomusicológicos, tanto desde la perspectiva de los materiales empleados para su composición pertenecientes a tradiciones musicales no europeas, como los procesos de enculturación que se generan gracias a esta obra. Aparte de los procesos de comunicación cultural que han caracterizado tradicionalmente a las bandas de música a nivel sociológico, en *Tribal Elements* encontramos otros dos procesos. El primero de ellos está vinculado a su escritura, el empleo de técnicas contemporáneas poco usuales en la composición para banda. El segundo supone el estudio del contacto con otras músicas y la creación de oportunidades para el diálogo musical entre culturas. Los resultados dejan ver la transmisión e integración de técnicas y lenguajes propios de la música occidental del siglo XX, combinada con otros elementos fruto de la enculturación con otras culturas musicales.

---

<sup>1</sup> Estudiante de primer curso de Dirección de Banda en el Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha.



## **PALABRAS CLAVE**

Música para banda, tradiciones musicales no europeas, procesos de enculturación, técnicas contemporáneas.

## **ABSTRACT**

Introducing *Tribal Elements* (2013) by José Miguel Fayos Jordán from the point of view of its ethno-musicological aspects, both from the perspective of the materials used for their composition, belonging to non-European musical traditions, and the enculturation processes that are generated for the sake of this work. Besides the communication processes that have traditionally characterized music bands from a sociological approach, in *Tribal Elements* we can find another two processes. The first of these would be associated to its writing and the use of unusual contemporary techniques for the band composition. The second process would involve the study of the contact with other types of music and the creation of opportunities for the musical dialog among cultures. The results enable us to see the transmission and integration of techniques and languages more typical of 20th century western music, combined with other elements resulting from acculturation with other musical cultures.

32

---

## **KEYWORDS**

Band music, non-European music traditions, inculturation processes, contemporary techniques.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente artículo se centra en la obra *Tribal Elements*, escrita en 2013 por el compositor de Chella, José Miguel Fayos Jordán (1980). Esta obra destaca entre sus composiciones por los materiales musicales empleados, su lenguaje y sus técnicas instrumentales. Está compuesta para una formación de banda sinfónica típica de España, a la que se ha añadido una sección de percusión enormemente ampliada. Se requieren cinco partes distintas de percusión,



cada una con un set de varios instrumentos detallados al inicio de la partitura. El hecho de que se presente el análisis de una obra tan reciente, de un creador tan joven y en una etapa vital en la que todavía tiene mucho que ofrecer, lejos de ser un problema se puede ver como una opción muy interesante. El hecho de no recaer siempre en los mismos autores ya consagrados y en obras canónicas, permite ampliar la panorámica musical, se implica al propio compositor en la creación de fuentes primarias diferentes a la partitura y se le puede consultar durante las fases de la investigación. Otro aspecto positivo de la atención a obras recientes es que desde el primer momento se puede empezar a documentar la historia de la recepción de la obra. Cada vez más, el análisis de la recepción adquiere un mayor peso dentro de la musicología, y puede enriquecer el futuro diálogo académico sobre sus obras y su influencia.

En las notas al programa que introducen la partitura, el compositor nos explica que “pretende ser un homenaje a los ritos ancestrales de tribus milenarias de todo el mundo, desde el Amazonas hasta la Polinesia, pasando por África y Europa” (Fayos, 2013, p. III). En esas mismas líneas, Fayos incide en su atracción por el primitivismo, así como por “la energía y la fuerza que emanan de esos ritos” (p. III). Esta obra debe su nombre, y destaca, por el empleo de préstamos musicales tomados de culturas extraeuropeas, unidos a otros materiales sonoros “filtrados a través de un lenguaje serial” (p. III). Todo ello escrito con el auxilio de técnicas estudiadas en las corrientes de vanguardia de la segunda mitad del siglo XX. Como se ha señalado, todo este mundo sonoro toma cuerpo a través del orgánico típico de una banda sinfónica de nuestro país, demostrando las grandes posibilidades que tienen este tipo de formaciones para asumir nuevos lenguajes e introducir músicas y sonoridades muy diversas en sus programaciones. No es de extrañar que haya tenido un gran impacto en los círculos compositivos para banda, y se ha incluido en programas de algunas de las formaciones más importantes de España.

Blacking apunta que “en cualquier nivel de análisis las formas de la música se hallan relacionadas con las formas culturales de las cuales se derivan” (En Cruces, 2001, p. 185). Por este motivo, esta idea no representa un trabajo analítico desde el punto de vista del material musical, sino que analiza distintos procesos culturales presentes en y generados por la obra. Especialmente se ha estudiado la presencia de los fenómenos de enculturación y aculturación que se presentan a través de esta composición.

El interés de este tema se enmarca en la atención que los estudios musicológicos prestan a la creación actual. Además, esta obra permite acercarse a la composición contemporánea para banda de música, un sector que goza de gran vitalidad y que abarca un amplio espectro social gracias a los movimientos bandísticos que existen en países como Holanda, Estados Unidos, Italia, Japón, y por supuesto, España. En los últimos años la atención recibida por este repertorio ha aumentado, no obstante, si atendemos a un criterio de representatividad y presencia en nuestra sociedad, probablemente la atención que recibe la música hecha por este tipo de formaciones sigue siendo inferior a la que merece. No quiere ser éste un trabajo con aire reivindicativo, sino que pretende atender a ese criterio de representatividad anteriormente mencionado, y estudiar los procesos de implantación de nuevos lenguajes y mundos sonoros en el seno de las bandas.

Para comprender esta pieza no solo debemos prestar atención a los materiales en sí, realizando una aproximación positivista, sino que es necesario estudiar y tratar de comprender los procesos que llevan a la plasmación de unas ideas musicales en una composición. Y a su vez, estudiar la recepción de la propia obra, los procesos de escucha y de diálogo con otras músicas y con los oyentes. De ahí el gran interés de esta pieza, es una composición que está escrita en base al diálogo de músicas y culturas, originando con ello una gran posibilidad de interrelación.

La fuente principal para este artículo será la propia partitura de *Tribal Elements*, en edición facilitada por el propio autor. La labor del compositor como docente y su convicción ante la importancia comunicativa del creador,

explican la elaboración de diversos materiales para exposiciones y presentaciones de esta obra. Estos materiales se emplearán como fuentes secundarias.

En cuanto a la literatura sobre las bandas de música, ésta es muy dispar. Sí que se pueden encontrar bastantes libros sobre agrupaciones concretas. Pero acostumbra a ser una literatura fruto de una aproximación positivista donde importa mucho más la recolección de datos sobre la formación, hechos históricos, nombres de los integrantes en toda su historia, hechos biográficos de los directores, programas de conciertos, etc. Y en cambio apenas se presta atención al análisis de los procesos musicales y sociales en los que participa y forma parte. Por otro lado, como esta literatura es tan fragmentaria y con una circulación muy reducida, tampoco se han podido realizar estudios amplios que integren estos conocimientos y los lleven a un nivel superior de análisis que permita comprender tendencias de estas agrupaciones en nuestro país. Respecto al repertorio, están publicados algunos libros sobre géneros concretos, como *La forma marcha* (2013) de F. J. Gutiérrez Juan, *Música y toros* (2008) escrito por Juan Silva Berdús, u otros con ya muchos años como *El pasodoble español* (1961) de Mariano Sanz de Pedre, o *La música en los toros y la música de los toros* (1981) del mismo autor. También se han publicado numerosos artículos sobre música que interpretan las bandas de música en distintas festividades, como las de Moros y Cristianos en el levante español, pero no se ha conseguido constituir un marco teórico y su integración en los estudios académicos.

Sí que hayamos una amplia bibliografía sobre las músicas y mundos sonoros que Fayos incluye en su obra, por ello se ha acudido tanto a libros de referencia teóricos como *Anthropology of Music* de Merriam, así como a los principales manuales sobre estas músicas. Esta revisión bibliográfica se ha iniciado por los diccionarios musicales, principalmente el New Grove y *The Garland Encyclopedia of World Music*. Entre las monografías podemos destacar *Maorí Music* de M. McLean (2013), *Culturas Musicales del Pacífico*,

*Cercano Oriente y Asia*, de W. P. Malm (1985), *Músicas tradicionales de Japón*, de Akira Tamba (1997).

También es abundante la bibliografía existente sobre diálogo intercultural y análisis de la recepción. Para la elaboración de este artículo se han tomado tres textos de referencia para el estudio de estos procesos desde la música. El primer texto pertenece a Bruno Nettl, lleva por título *Recent directions in Ethnomusicology* (1992). Se ha trabajado su traducción al español que forma parte del libro de Francisco Cruces *Las Culturas Musicales* (capítulo cinco). Luis Costa lo ha traducido como *Últimas tendencias en etnomusicología*. El segundo es de Enrique Cámara de Landa, *Etnomusicología* (2003). El tercer texto pertenece a Margareth J. Kartomi, *The processes and Result of Musical Culture Contact: a discussion of Terminology and Concepts* (1981). A este texto también he accedido a través de la traducción realizada al español y publicada como capítulo catorce en el libro editado por Francisco Cruces, *Las Culturas Musicales*.

Pasamos a abordar los planteamientos estéticos de José Miguel Fayos, la poética de su música, entendiendo por ésta el “conjunto de principios o de reglas, explícitos o no, que observan un género literario o artístico, una escuela o un autor” (Real Academia Española de la Lengua, 1999). Fayos busca en su música tener varias vías conceptuales abiertas que le permitan proseguir senderos compositivos que no lo encajonan; destaca la deconstrucción como uno de los procesos más importantes en su música<sup>2</sup>. Ésta hunde sus raíces en la historia de la música, pero su forma de relacionarse con este mundo sonoro es marcadamente compleja. No se conforma con unas citas más o menos explícitas, alguna armonización y otras instrumentaciones. Establece todo un diálogo diacrónico con la música del pasado, deconstruye los materiales con los que trabaja encontrando nuevas relaciones a nivel celular, y le permite dotar de una honda coherencia a su música. Hablando de las músicas que le influyen y más presentes están en ese diálogo que establece con las músicas existentes, es necesario destacar la importancia que otorga a

<sup>2</sup> Comunicación personal del compositor producida el 25 de agosto de 2015.

recuperar la música de nuestro pasado musical. Se reconoce el periodo de los polifonistas españoles, los vihuelistas y organistas como la Edad de Oro de la música española. En la voluntad del compositor está el contribuir a través de sus obras a dignificarlas y a mostrarlas como interlocutoras válidas en su elaboración compositiva.

En conversaciones con el propio compositor, ha destacado tres grandes influencias en su música, estos son Ramón Ramos Villanueva, José Rafael Pascual Vilaplana y Alberto Posadas. Ramos fue su profesor y mentor durante su etapa de formación en Valencia. Pascual Vilaplana es uno de los máximos exponentes del fenómeno de las bandas de música en la Comunidad Valenciana. Alberto Posadas es un reconocido compositor, que a través de cursos y masterclass a los que Fayos ha asistido, ha supuesto una muy importante influencia en su lenguaje compositivo.

Esta herencia musical, así como muchas otras influencias de músicos de vanguardia, ensembles y personalidades varias del mundo de la cultura, se ha plasmado en un total de diez obras para banda, distribuidas entre los años 2004 y 2016, lo que demuestra el interés constante que despierta esta formación en Fayos y la atención continuada que le ha estimulado a hacer evolucionar su lenguaje musical para vientos. Por orden cronológico son: *La Cumbre de Masada* (2004), *Canticum* (2006), *Ecos de un mundo distante* (2008), *Cantares de la nueva tierra* (2011), *Del color de las mareas* (2012), *Tribal elements* (2013), *Abstracción de la sombra* (2014), *Pulsar-Mímeis* (2015), *Multaqa* (2015), *Doppelgänger Concerto* (2016).

## 2. EL RITMO Y LA PERCUSIÓN EN LA OBRA DE FAYOS

“El ritmo no es medida, sino tiempo original. La medida no es tiempo, sino manera de calcularlo” (Paz, 1956, p. 57). En el libro *El arco y la lira*, el genial pensador y literato mejicano Octavio Paz dedica todo un capítulo al ritmo y a su importancia en el universo poético. El ritmo ha sido uno de los grandes reencuentros musicales que se han llevado a cabo durante el siglo XX en la

música clásica. Evidentemente, existía la noción de ritmo con anterioridad, pero estaba basada en unos presupuestos muy marcados con herencia de los pies métricos latinos y peligraba por su encorsetamiento. Siempre había existido la percusión en nuestra música, pero generalmente, en ámbitos cultos, estaba reducida a un juego de timbales, herencia de los grupos que acompañaban a los reyes en sus presentaciones y representaciones y con carácter heráldico. Esta forma de emplear la percusión se puede ver en mucho repertorio barroco y algunas sinfonías clásicas. Pero poco a poco la sección de percusión adquiere importancia, desarrollando la línea preexistente y con la inclusión de la percusión turca proveniente de las bandas de jenízaros durante el siglo XVIII. Las guerras napoleónicas también traerán el desarrollo cada vez más independiente de las formaciones de viento y la percusión irá aumentando su importancia estratégica. Pero no será hasta la llegada del siglo XX cuando la percusión adquiera el alto grado de independencia e importancia en las plantillas orquestales. Siendo paradigmático el caso de Édgar Varése, sería este compositor el primero en escribir obras exclusivamente para conjuntos de instrumentos de percusión.

José Miguel Fayos ha sabido captar la importancia que tiene la percusión y el factor rítmico que genera en la música actual, y ha impregnado toda su obra para banda de este grupo instrumental. Por un lado, ha incluido los instrumentos clásicos propios de una plantilla de orquesta sinfónica. Por otro, una gran cantidad de instrumentos exóticos, que como en la poesía, ejercen una labor metafórica que remite directamente a otras culturas musicales y universos sonoros. Fayos ha sabido trasladar esta importancia de la percusión a sus páginas, y realizando una labor de síntesis ha logrado extraer de otras culturas musicales elementos percusivos para integrarlos en la banda de música. Como dice Paz (1956) “El ritmo no es medida: es visión del mundo” (p. 59). Esta idea la asume Fayos y la integra perfectamente en sus obras. Vemos como en *Del color de las mareas* (2012) la percusión tiene parte importantísima en la construcción del elemento marítimo como concepto. Por supuesto, en *Tribal Elements*, las cosmogonías que para Paz representa el ritmo están integradas en la partitura, bien rítmica, bien tímbricamente.





Incluso en *Abstracción de la sombra* (2014), que a priori podría tener un menor peso percusivo, surge la importancia de la campana como elemento rítmico unificador.

### 3. TRIBAL ELEMENTS (2013)

“Dedicado, con todo mi aprecio, a la Banda Municipal de Música de Pinto, Madrid y a su director, José Antonio Blasco Lambies” (Fayos, 2013, p. VII).

Nació por un encargo de la Banda Municipal de Pinto. Esta composición fue finalizada en el año 2013 y estrenada el 15 de junio del mismo año por la banda dedicataria, bajo la batuta de José Rafael Pascual Vilaplana, en el Auditorio Nacional de la capital española. Está escrita en un solo movimiento y su duración ronda los 15 minutos. La Banda Municipal de Música de Pinto, pese a ser de muy reciente creación (se funda en 1984), cuenta con numerosos premios cosechados desde el año 1993 en varios certámenes y concursos<sup>3</sup>.

39

Al aproximarnos al concepto *tribal* (por dar título a la obra), el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua solo nos dice que es “perteneciente o relativo a la tribu” (RAE, 2016). Si acudimos a la definición que ofrece de tribu, nos encontramos con tres acepciones. La primera hace referencia a la organización de “algunos pueblos antiguos”, como el hebreo o los romanos. La segunda definición destaca el carácter nómada de un grupo de familias que “obedecen a un jefe”. Y la última se centra en su uso en el campo de la biología.

Si buscamos en una publicación más específica, como es el gran diccionario en lengua española dedicado a la música, el *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* (2002), el término tribal o música tribal no aparece entre sus páginas. Por lo que tampoco nos permite delimitar con mayor exactitud el concepto.

---

<sup>3</sup> <http://www.ayto-pinto.es/banda-municipal-de-musica>

Saliendo del ámbito lingüístico español, y realizando la misma búsqueda en el diccionario musical de referencia en todo el mundo, el New Grove, la búsqueda de *tribal*, así como la de *tribal music*, no arroja ningún resultado que la defina como término; es decir, no recoge su uso como concepto definido por parte de la academia. Pero sí que ofrece muchos resultados donde se emplea este término refiriéndose a distintas músicas del mundo. La mayoría de estos resultados se refieren a entradas relacionadas con la etnomusicología, ya sea en voces que hablan de aspectos sobre la reflexión teórica de esta disciplina, o en entradas que se ocupan de la música en países y culturas de los que se suele ocupar esta rama de la musicología.

Retomando las palabras de Fayos en las notas al programa, se aprecia la importancia que confiere a “los ritmos de danzas, de los ritos y sobre todo, del primitivismo de estas costumbres” (Fayos, 2013, p. III). Cuando surge el término primitivismo en música, es inevitable mencionar la *Consagración de la Primavera* de Igor Stravinsky. El impacto histórico y en la escritura que tuvo esta obra en el momento de su estreno fue enorme, y se ha mantenido a lo largo de toda su existencia. En *Tribal Elements* se pueden percibir ostinatos rítmicos con un sentido percusivo que claramente beben de esta genial composición de Stravinsky. Así pues, la idea que envuelve toda la concepción de la obra y que se ve reflejada en el título es la inclusión de numerosos patrones musicales ajenos a la tradición musical europea. Para ello Fayos ha realizado una labor de búsqueda discográfica y bibliográfica siempre orientada hacia el propio sonido, para encontrar ritmos en Oceanía, África o la propia España, e ideas melódicas en Japón y en la India.

Este universo sonoro se presenta con una puesta en escena muy efectiva, de gran atractivo sonoro y que una vez más muestra la gran capacidad integradora de la música. Destacara la capacidad de Fayos para unir en la plantilla de una banda de música numerosas tradiciones musicales que son señas de identidad de su país, y embajadoras musicales y culturales de los mismos. Al igual que las bandas de música son un factor cultural de primer orden en toda España, los universos sonoros que ha integrado en *Tribal*

*Elements* también constituyen un sustrato sonoro con el que gran parte de los habitantes de esas regiones pueden identificarse.

Si los paradigmas de la etnomusicología han evolucionado desde la atención prioritaria y casi exclusiva del objeto musical, hacia los procesos, también podemos hablar en la obra de Fayos de un continuo interés por los procesos compositivos. Estos procesos están en constante evolución, no se conforma con un modelo de éxito y repite su fórmula. Como en toda composición musical, es necesario el contraste, y para que haya contraste se necesitan cosas que permanezcan y cosas que cambien. En este sentido, las constantes en la producción del compositor son una apuesta firme por las técnicas de escritura surgidas en el siglo XX. Una exploración constante de los timbres y los recursos técnicos instrumentales, y una gran búsqueda intelectual y conceptual en cada una de sus obras. Esta inspiración se traduce en la búsqueda de unos materiales, ya sean puramente originales o generados a partir de músicas pre-existentes. Los parámetros que cambian en cada una de sus composiciones serían ya las ideas que las generan y los materiales empleados.

Se presenta en primer lugar un análisis morfológico de *Tribal Elements*. Este análisis permite captar la estructura y división fraseológica de la composición, para así poder comprender mejor en qué partes del discurso musical se han integrado los distintos elementos. Tiene un total de cuatrocientos treinta y seis compases. En un único movimiento con marcadas secciones en su interior con una duración aproximada de quince minutos. Consta de numerosos cambios de compás y agógicos, así como de muy precisas indicaciones de carácter que acompañan a los tempi indicados.

Tabla 1. Esquema morfológico (de elaboración propia).

Compás	Indicación expresiva	Indicación metrónomo	Estructura	N.º de compases
	Calm, hidden almost free	q=ca. 54	(1) + 4 + 4 + 4+ 4 + 2	19
20	Rythmic and furious	q= 126	2 + 3 + 2 + 3 + 4	14
34			4 + 3 + 2 + 3 + 2 + 3 + 2 + 2	21
55			3 + 4 + 4 + 4	15
70	Latent	q = ca.152	(4) + (4+4+4+4) + 2 + 4	26
96	Frenetic		2 + 4 + 4 + 4 + 2 + 3	19
115	Intense	q = 152	4 + 4	8
123	"Haka", rising and with relief	q = 152	1 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 2	35
158			4+4+3+2+3+4+4	24
182			4+3+3+3+3+4+2	22
204			3+3+3+3+3+2+2+3	22
226	Strong, violent	q = 160	3 + 3 + 3 + 2 + 3 + 2 + 3 + 2 + 3 + 2 + 3 + 2 + 2	31
258	Sudden	q = 160	2+3+3+3+3+2	16
274			4+4+2+3+4+4+3+2+2	28
302	Rhythmic, like a dance	q = 80	2 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4	34
336			4 + 4 + 4 + 2	14
350	More violent	q = 80	(4+4+4+4) + (4+4+2)	26
376	Increasing	q = 107	4 + 2 + 3 + 4 + (3+3) + (1)*	19 + (1)
395	Like a war dance	q = 107	(1)* 3 + 4 + 3 + 4 + 2 + 4 + 3 + 4 + (3+3+2)	32
427	Savage	q = 107	4+4+1	9
436	Resolute	q = 107		1

La *Haka* aparece como tal en el compás 123, dónde Fayos indica “*Haka*, rising and with relief” (Fayos, 2013, p. 16) y añade una indicación metronómica de  $q=152$ . Durante veinticinco compases el ritmo es el protagonista absoluto, secundado por los ruidos producidos por los instrumentistas de viento de diversas formas. En el compás 148 toda la sección de metales y los contrabajos interrumpen el “golpear con el pie en el suelo” (Fayos, 2013, p. 19) para pasar a cantar el famoso *Ka mate Ka ora*. Una vez presentado al unísono, en los compases sucesivos va aumentando la complejidad de la textura, estableciendo policoralidades e instaurando el sistema responsorial típico de esta *Haka*, donde el líder es respondido por el resto del grupo. La *Haka* adquiere en la obra una importancia predominante frente a las otras influencias tribales, pues de todas ellas es la más fácilmente identificable, el uso de la palabra y la voz humana facilita su identificación. También el tiempo dedicado a ella supera otras músicas étnicas aquí contenidas. De hecho, es la única influencia que figura con su propio nombre en la partitura. Ninguna otra indicación de tempo y/o carácter remite a algunas de las músicas que se encuentran en su sustrato sonoro.

Así es como Fayos presenta la *Haka* en su obra. En el compás 123 se inicia el movimiento de la *Haka*, empiezan a realizar percusión corporal y a golpear el suelo con el pie, como está explicado en la propia partitura.

The image shows a musical score for the piece "Haka", rising and with relief, with a tempo of 152 beats per minute. The score is written for five staves: Flin (Flute), Fl. 1-2, Ob. 1-2, and Fg. 1-2. The music is marked 'mf' and includes instructions: 'golpear con las manos en las rodillas y con el pie en el suelo / hit with hands on knees and with the foot on the floor'. The score shows a rhythmic pattern of eighth notes and rests, with a dynamic marking of 'mf' and a tempo of 152.

Fig. 1. Partitura de *Tribal Elements* (Fayos, 2013, p. 16).

Tras establecer la base rítmica por fin entra (c. 108) la sección de metales (incluido el contrabajo) cantando. En la imagen no se muestra, pero este canto es acompañado por la rítmica previamente mostrada en las maderas y por la sección de percusión.

The image shows a complex musical score for 'Tribal Elements'. It features multiple staves for various instruments and voices. The vocal parts include lyrics in Spanish and English: 'fin de golpear con el pie en el suelo / end of hit with the foot on the floor'. The score includes performance instructions such as 'Cantado, sin afinación definida / Singing, without defined tuning', 'Tocado / Playing', and 'Singer Mute'. The instruments listed include Tpt 1, Tpt 2-3, Flts 1-2, Tpa 1-2, Tpa 3-4, Tbn 1, Tbn 2-3, Bdn 1-2, Tuba 1-2, and Cb. The score is written in a complex rhythmic style with many accidentals and dynamic markings.

Fig. 2. Partitura de *Tribal Elements* (Fayos, 2013, p. 19).

Presentamos aquí tres imágenes de unas tablas elaboradas por Fayos para la explicación armónica de su composición, que son buen reflejo de la complejidad y la escrupulosidad que se esconde en los planteamientos de esta obra y que confieren gran fortaleza a su técnica y a su pensamiento musical.

The image is a harmonic table titled 'Armonía Tribal'. It is divided into two series, 'SERIE 1' and 'SERIE 2'. The notes are arranged in a chromatic scale from Do to Si. For each note, there are two chord structures labeled 'Total 1' and 'Total 2'. The structures are represented by numbers and symbols: 4'5+0'5, 2+0'5, 2+2, 3+1, 1+1, 5'5+2, 5+2'5, 4'5+0'5, 2+0'5, 2+2, 3+1, 1+1, 5'5+2, 5+2'5. Below each structure, the notes of the chord are listed in a circle: a, b, c, d, e, f, g. The table is organized into two columns, one for each series, and rows for each note.

Fig. 3. Tabla armónica nº 1 (En *Tribal Elements. Una aproximación a la música de vientos* de José M. Fayos-Jordán, 2014, pág. 9).

The image shows a musical score for 'Tabla armónica nº 1'. At the top, two series of dominions are defined: 'Dominios Serie 1' and 'Dominios Serie 2'. Serie 1 includes intervals: 4<sup>5</sup>+0<sup>5</sup>, 2+0<sup>5</sup>, 2+2, 3+1, 1+1, 5<sup>5</sup>+2, and 5+2<sup>5</sup>. Serie 2 includes intervals: 1, 2, 3, 4, 5, 6, and 7. Below these, a box labeled 'Multiplicación de acordes' indicates that the following musical notation represents the multiplication of these dominions. The notation consists of seven staves, each labeled with a letter from 'a' to 'g', corresponding to the dominions in the series above. Each staff shows a sequence of chords in a specific key signature, with some chords marked with a circled letter (a-g) indicating their origin.

Fig. 4. Tabla armónica nº 1 (En *Tribal Elements. Una aproximación a la música de vientos de José M. Fayos-Jordán*, 2014, p. 10).

The image shows a musical score for 'Tabla armónica nº 1' with two series of intervals: 'SERIE 1' and 'SERIE 2'. Serie 1 includes intervals: O, I, R, and RI. Serie 2 includes intervals: O, I, R, and RI. The score consists of ten staves of music, each containing a sequence of notes. The notes are organized into groups corresponding to the intervals in the two series. Some notes are marked with a circled letter (O, I, R, RI) indicating their origin. The notation is complex, with many notes and accidentals, and the staves are arranged in a multi-measure format.

Fig. 5. Tabla armónica nº 1 (En *Tribal Elements. Una aproximación a la música de vientos de José M. Fayos-Jordán*, 2014, p. 11).

El compositor nos explica que este sistema está basado en el “Sistema armónico de multiplicación y suma de acordes” (Fayos, 2014, p. 8) propio de Pierre Boulez.

a) Teatro *Noh*

*Tribal Elements* se inicia con un gesto dramático típico de las obras del teatro *Noh*, Este tipo de representación teatral se atribuye a Kwannami Kiyotsugu (1333-1384), que fuera actor y escritor, y también a su hijo Zeami Motokiyo. El teatro *Noh* se caracteriza por su hieratismo y tempo dramático. Las personas que desconocen este género teatral deben realizar un importante esfuerzo para aproximarse. Todos sus componentes, el más mínimo de sus gestos, tienen una fuerte carga simbólica. Los músicos están presentes en la escena, y ya su forma de entrar (a través de un puente que prolonga el escenario), forma parte de un rito importantísimo que propicia la creación de la atmósfera buscada en cada una de las historias que se relatan en una representación de teatro *Noh*. Un aspecto importantísimo de esta entrada es que tanto los músicos (un flautista y dos percusionistas) como el coro entran en completo silencio. Silencio que el público guarda también. Es decir, toda la música y la representación del teatro *Noh*, se inicia, nace del silencio. Este silencio se ve interrumpido por una intervención de la flauta, a la que sigue muy poco después el golpeo de uno de los dos instrumentos de parche que tocan los percusionistas, y unas modulaciones de la voz del mismo intérprete. Con ello llama a escena a los actores, y pone en marcha todo el tempo interno de la obra, que volverá a morir en el silencio.

b) *Haka maorí*:

McLean (2013) empieza su descripción de la *Haka* con una definición concisa y clara: “The haka is a posture dance with shouted accompaniment”<sup>4</sup>. Nos encontramos ante un género de danza de gran tradición entre los nativos, con muchos rasgos rituales y que se empleaba en numerosas manifestaciones de la vida pública maorí. Conviene señalar, que pese a la gran divulgación que ha realizado la selección neozelandesa de rugby, la *Haka* que ellos interpretan no es la única, sino que existen numerosas *Hakas* con nombres propios, características diferenciadas, y circunstancias particulares que hacen apropiada o desaconsejable su interpretación. La danza que interpretan los

<sup>4</sup> “La *Haka* es una danza postural con acompañamiento de gritos”





All Blacks es la *Ka Mate*, la más popular entre las *Hakas* y una de las más interpretadas. He aquí la transcripción rítmica extraída del libro *Maori Music*, escrito por Mervyn McLean en 1996:

EXAMPLE 9 *Haka: McL 25B as led by Ira Manihera*

Fig. 6. Transcripción de la *Haka* (En McLean, 2013, p. 97).

c) *Ragas* y *Talas* hindúes y flamenco

Estas dos músicas no figuran en la partitura de *Tribal elements* de una forma tan explícita como en el caso de la *Haka*, no hay ninguna indicación agógica en la que se vean representados. No obstante, sí que han influido de forma genérica en la elaboración de la pieza, especialmente por su estructuración rítmica. Las *talas* hindúes y los palos flamencos comparten algunas características rítmicas, especialmente en lo relativo a los patrones rítmicos que se repiten y cuyo funcionamiento también puede recordar en cierto sentido a las *taleas* de los motetes isorrítmicos medievales y su combinación con el *color*. Estos patrones rítmicos han servido a Fayos para generar tensiones en combinación con líneas melódicas y armónicas al hacer que no coincidan los impactos principales en la barra de compás, y que solo se recupere el equilibrio tras una serie de repeticiones de la secuencia. Es un factor muy eficaz y físico. Se genera un estrés rítmico por la no coincidencia de los patrones rítmicos del acompañamiento con los apoyos rítmicos de la melodía, y esta tensión va aumentando y disminuyendo en función de las relaciones que se establecen una vez están lanzadas ambas secuencias, hasta que tras un número de repeticiones el equilibrio se vuelve a alcanzar.

Sí que hay un ritmo flamenco que se puede llegar a identificar, es el ritmo de las bulerías, distribuido en doce partes. En la página web <http://www.compas-flamenco.com/es/palos.html> nos explican: “La Bulería es quizás el palo más complicado, pero al mismo tiempo el palo más interesante por su ritmo. Es común interpretar el ritmo de la Bulería como un compás de 12 tiempos [...]”.

La construcción en doce partes está muy presente en la música flamenca, además de la bulería, otros palos también la emplean, pero con una organización interna distinta. Utrilla (2010) nos muestra la importancia de este tipo de compás: “es el más representativo y característico de la música flamenca, por su peculiaridad y por ser la base de cantes principales, como la soleá, la seguiriya, las bulerías o las cantiñas” (p. 6). Nos presenta una tabla con los acentos –una de las más comunes entre las posibles- propios del palo (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Acentos más comunes del palo (En Utrilla, 2010, p. 8).

	(12)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11)
<b>Compás</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2
<b>Esquema rítmico</b>	<u>1</u>	2	3	<u>4</u>	5	6	7	<u>8</u>	<u>9</u>	10	<u>1</u>	2
<b>Patrón base de palmas</b>		<u>I</u>	<u>I</u>	<u>I</u>	<u>I</u>	<u>I</u>		<u>I</u>	<u>I</u>	<u>I</u>	<u>I</u>	<u>I</u>
	pie		pie		pie		pie		pie		pie	

Estas músicas se han visto representadas más a nivel tímbrico. El imponente efectivo de percusión presentado en escena permite realizar asociaciones instrumentales que remiten a este tipo de músicas. Ya se ha hablado previamente, de forma genérica, de la importancia de la percusión y los efectos tímbricos en la obra de José Miguel Fayos. Aquí se presenta el efectivo instrumental extraño a la banda de música contenido en *Tribal Elements*.

Los instrumentos que demanda para la interpretación de esta pieza vienen detallados en la partitura con total precisión, indicando además los percusionistas que deben tocar cada instrumento y la composición del set de cada uno de ellos. Paso a enumerarlos tal y como vienen en la partitura:



- Percusión 1: Timbales, Shekere, Cortina de bambú, Tam-Tam (medio) (se ha abandonado la división tradicional proveniente de la práctica orquestal, y en esta obra, el papel de percusión 1 integra los timbales con otros instrumentos).
- Percusión 2: Floor Tom, Tom-Toms (3) Darbuka, 1 caja china o wood block.
- Percusión 3: Bongos (2), surdo, plato suspendido (crash), triángulo.
- Percusión 4: Djembe, Conga (high), Temple-Blocks (5), Plato Suspendido (sizzle), Bramadera.
- Percusión 5: Bombo, Conga (low), Tam-Tam (grande), Tabla de madera, Bramadera.

Además de estos instrumentos, cada uno de los intérpretes debe disponer de una botella de plástico de 33 cl. que deben tocar con las manos, siguiendo unas precisas instrucciones para obtener un sonido muy concreto, bien percutiendo o cantando dentro de la botella emitiendo vocales. En el caso de los intérpretes de tuba, bombardino y contrabajo la capacidad de la botella deberá oscilar entre los cinco y los veinte litros. El efectivo aporta una variedad tímbrica y sonora de gran riqueza. Pero lo más importante es la justificación de su uso. En este caso la coherencia y la lógica interna de Fayos le lleva a utilizarlos porque así lo requiere el material musical de la obra. Los sistemas armónicos, tímbricos y melódicos requieren de este instrumental, y no al revés. Es decir, no decide utilizar estos instrumentos y luego escribe música para ellos, que sería la opción fácil, sino que esboza las líneas y los planteamientos compositivos de la pieza y necesita utilizar todos estos instrumentos para que el todo adquiera coherencia.

De entre las composiciones de Fayos, probablemente sea *Tribal Elements* la que goce de un mayor reconocimiento. Desde su creación su recepción fue muy positiva. En la temporada 2015-2016 cosechó un gran éxito al ser programada en uno de los conciertos de la Banda Municipal de Bilbao. También se ha convertido en su obra más internacional, ya que además de España se ha interpretado hasta la fecha en Portugal, Eslovenia e Italia. Sin duda, esta

composición ha supuesto un punto de inflexión en su creación. Pero si analizamos *Tribal Elements* dentro del cómputo total de sus obras, se puede ver cómo este éxito no se debe a ninguna concesión en su estilo. No ha renunciado a sus propias convicciones sonoras y musicales. Sigue siendo una música que requiere una escucha atenta con múltiples lecturas, con unos pilares conceptuales muy sólidos que al conocerse todavía despiertan mayor interés a la escucha.

#### **4. TRIBAL ELEMENTS Y LOS PROCESOS DE ENCULTURACIÓN BANDÍSTICOS**

La Real Academia Española de la Lengua en su edición de 1992 nos ofrece esta definición del término: “Enculturación. (De *en-* y *cultura*.) f. Proceso por el cual la persona adquiere los usos, creencias, tradiciones, etc., de la sociedad en que vive” (RAE, 1992).

Siguiendo esta definición, se desprende de ella una idea de aprendizaje de los comportamientos culturales propios de una sociedad de forma no traumática. Es decir, no sería una actitud impuesta por otra cultura o grupo humano, sino que sería un proceso cultural fruto de pertenecer a una comunidad con una cultura propia. A esta cultura compartida se puede acceder a través de refranes, juegos, canciones y por supuesto músicas.

En España, así como en otros países de gran tradición bandística, las bandas de música tanto civiles como militares han sido un factor importantísimo en los procesos de enculturación musical. Basta realizar una simple cata en cualquier archivo de partituras de una banda de música con al menos un siglo de vida para darse cuenta de la gran cantidad de transcripciones que se conservan provenientes del repertorio occidental que conforma el canon de nuestras salas de conciertos. En muchos lugares se entendieron las formaciones de instrumentos de viento como sustitutos de las orquestas en lugares donde no se podían conformar estas últimas. Ya no solo las bandas como las entendemos en la actualidad en España, sino otras variantes como

las *brass band* inglesas se asociaron pronto con la educación y las buenas distracciones para los trabajadores de los movimientos fabriles. También en zonas rurales, especialmente en la valenciana, al crearse bandas en la mayoría de los pueblos, se pudo generar un acceso a la tradición musical occidental canónica en lugares donde las giras de las orquestas no llegan. Lamentablemente no existen estudios ni intensivos ni extensivos sobre la programación de las bandas de música en el siglo XIX y XX. Solo las bandas que cuentan con algún libro o publicación que recoge su historia se suele hacer eco de algunos de los programas que llevaron a cabo. Pero unas muestras suficientemente representativas nos descubren el lugar que ocupan las transcripciones de obras orquestales, así como selecciones de zarzuela. Las bandas permitieron un acceso a esta música en vivo, que se veía completada con la difusión de la radio. Si bien estas dos formas de divulgación musical son muy distintas, por su alcance y forma de escucha, individual o colectiva.

Pero no solo se puede hablar de enculturación en cuanto a la divulgación de un determinado repertorio. También se puede hablar de enculturación al analizar el aprendizaje técnico necesario para dominar un instrumento, así como para tocar dentro de un colectivo. Incluso hasta hace unas décadas fue tradicional que hubiese músicos de las bandas incapaces de leer notación musical, debiendo por tanto desarrollar otras capacidades musicales para compensar. Si hablamos de la función de las bandas es preciso mencionar el sistema de bandas escolares de Estados Unidos, donde existen bandas tanto en los colegios, como en los institutos y universidades. A raíz de esto se ha generado una potente industria, tanto de construcción de instrumentos como de edición de obras. Se ha establecido un sistema de catalogación numerado del uno al seis que identifica la dificultad de una composición. Uno de los compositores más destacados es Bob Margolis, tiene obras de estética variada, pero son especialmente interpretadas y han tenido un mayor impacto aquellas obras que incorporan elementos compositivos pertenecientes a periodos pasados de la historia de la música, especialmente del Renacimiento y Barroco. Entre estas, probablemente la más famosa sea *Terpsichore*, compuesta a partir de música original de Michael Praetorius, y que ha

permitido a muchos estudiantes de música estadounidenses aproximarse a la música de este autor y sus contemporáneos. También se puede entender como otro aspecto de la enculturación la profusión de material folclórico y perteneciente a músicas tradicionales que se emplean o inspiran música escrita para banda.

Dada la idiosincrasia de las bandas de músicas, existe una gran cantidad de elementos que las vinculan con los movimientos de nacionalismo musical. Los más destacados serían la fuerte impronta del mundo militar, el carácter amateur de la mayoría de los músicos en las bandas civiles, su participación en festividades y eventos muy arraigados en el seno de la cultura tradicional de la localidad a la que pertenecen, la ausencia de un repertorio canónico de grandes autores extranjeros. Considero que en el caso de las bandas también se puede emplear un concepto próximo a *enculturación*, como es el de *inculturación*. Este término no figura en la edición del diccionario de la RAE de 1992, pero actualmente sí que existe, y se puede consultar en la edición online. La RAE lo define como “1. F. Proceso de integración de un individuo o grupo en la cultura y en la sociedad con las que entra en contacto”.

En el libro *La Banda. L'orchestra del nuovo milenio* (2003), su autor, Lorenzo della Fonte, traza una historia de la música para banda. En él se puede apreciar cómo el mundo bandístico de los Estados Unidos se ha visto muy influido por las distintas comunidades de emigrantes llegados a esas tierras. Como toda la historia del país, el contacto entre distintos grupos étnicos y culturas ha generado una gran riqueza y numerosos conflictos. En la música para banda las influencias principales serían los músicos británicos y sus tradiciones de *brass bands*, los músicos negros provenientes del jazz y otros estilos híbridos, y los músicos de varios países europeos, como los italianos o el caso del español Claudio Grafulla, que fue un director muy importante de la histórica banda del Séptimo Regimiento del ejército de los Estados Unidos. En opinión de Della Fonte (2003), también ha supuesto un factor de importancia la formación de algunos compositores en ámbitos musicales europeos, de los que trajeron distintos lenguajes y técnicas compositivas.

Siguiendo esta línea, *Tribal Elements*, se entroncaría en los procesos de enculturación tradicionales al aproximar lenguajes compositivos y técnicas interpretativas generadas por los movimientos de vanguardia al ámbito de las bandas de música. En muchas ocasiones se ha tachado tanto la estética de la programación como las técnicas de interpretación y ensayo de las bandas de música de desfasadas. Obras como las de Fayos, contribuyen a una regularización estética del repertorio bandístico. Durante muchas décadas las transcripciones para banda de obras originales de orquesta permitieron familiarizarse con ese repertorio (de hecho, muchas de ellas siguen programándose). En el caso de *Tribal Elements*, ya no se trataría de una enculturación basada en productos concretos, sino que se integrarían los procesos compositivos ya mencionados. Su interpretación también obliga a un aprendizaje en cuanto al dominio técnico del instrumento se refiere, al emplear técnicas de producción de sonido poco usuales en el repertorio para banda.

## 5. TRIBAL ELEMENTS Y EL CONTACTO ENTRE CULTURAS

En las siguientes páginas se hablará del contacto entre culturas musicales como uno de los procesos más importantes en la música, y uno de los más identificativos de la modernidad y la posmodernidad. Se hará a través de unos términos que son los que más comúnmente se emplean en las investigaciones que estudian estos fenómenos y sus resultados.

Nettl (2001), en su artículo *Últimas tendencias en etnomusicología*, nos habla del “incremento del interés en el estudio de los aspectos procesuales, y de la música como proceso en lugar de como un simple producto” (p. 124). Este interés será una de las líneas predominantes en la investigación etnomusicológica de los últimos treinta años. El estudio en profundidad de términos como aculturación, enculturación, transculturación o sincretismo musical, van muy asociados con los cambios de paradigmas que se dieron en la década de los ochenta. Alguno de estos términos (como el de aculturación) ya existían con anterioridad, y se había trabajado sobre ellos, pero el estudio

de los procesos del que nos habla Nettl les ha dado una dimensión completamente nueva. Este recorrido lo recoge Cámara de Landa en el capítulo catorce de su libro *Etnomusicología*. En él nos traza una panorámica histórica de términos como aculturación, y comenta las ideas principales del texto de Kartomi, *The processes and Result of Musical Culture Contact: a discussion of Terminology and Concepts*. También se detendrá a reflexionar sobre sincretismo frente a aculturación y otros términos que se han ido proponiendo con el paso de los años. Kartomi es citada tanto por Nettl como por Cámara. Para realizar la discusión terminológica y conceptual que se propone, divide el texto en *Procesos; Resultados; Transculturación, síntesis, sincretismo, y Determinantes del Sincretismo* (Cruces, 2001). En él podemos ver como el término más antiguo de aculturación queda relegado por su polisemia y carga histórica, y se opta por otros términos, especialmente transculturación.

El primer término que aparece en el ámbito académico es el de aculturación. Enrique Cámara se apoya en Klaus Wachsman para remontar su uso hasta 1880. En aquella época se empleó para hacer referencia “a los préstamos culturales originados por contacto y que este término incluye procesos como la difusión y la asimilación” (Cámara, 2004, p. 218). En aquella época, la actividad colonial era importantísima. Todas las potencias europeas tenían establecidas colonias en distintos continentes. Los contactos entre culturas se potencian y adquieren gran importancia. Los antropólogos empezaron a detectar cambios y transformaciones en sus objetos de estudio habituales. Se pusieron a estudiar las causas que los podían provocar, y entre ellas incluyeron las influencias producidas por “situaciones de contacto intercultural” (Cámara, 2004, p. 218). Entre estos fenómenos incluyeron las relaciones asimétricas que se producían entre la potencia colonizadora occidental establecida en cada territorio y el territorio que recibía la influencia. Así pues, este será el concepto y uso original de aculturación. Como tantos otros términos nacidos en la antropología, pasará a usarse en musicología. En el año 1936 se decide tomar una definición que había sido elaborada por antropólogos como referencia. Los musicólogos que emplearon



este término en lo relativo a los estudios de músicas, consideraron que “la aculturación comprende los fenómenos que resultan de contactos entre grupos de individuos de culturas diferentes, con consecuente cambio en los patrones culturales de uno o de ambos grupos” (Cámara, 2004, p. 218).

Repasando otros diccionarios, esta vez ya específicos del ámbito musical, me ha llamado la atención la ausencia del término aculturación (o su equivalente en otro idioma) tanto en *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (MGG), como en el *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. El término *Akkulturation*, que sería el equivalente en alemán, no figura en el diccionario MGG en su edición de 1989. Tampoco aparece *aculturación* en la edición de 2002 del *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Sorprende su ausencia en los dos diccionarios musicales más importantes de sus respectivos ámbitos lingüísticos. Si nos detenemos en el caso del *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* dirigido por Emilio Casares Rodicio por ser el propio del idioma español, resulta sintomático que no aparezca este término entre sus páginas. Un término que tiene más de cien años de uso, en el ámbito de la música se gasta de forma consensuada desde 1936 y en los últimos treinta años ha sido fundamental. Creo que este hecho puede servir de muestra para percibir la falta de atención a algunas líneas de actuación propias de la etnomusicología. No querría hablar de retraso, porque el propio hecho de hablar de retraso nos hace caer muchas veces en el error de considerar las líneas evolutivas como únicas. Pero esta ausencia sí que manifiesta una renuncia generalizada en la historiografía española a tratar de ahondar en su pasado de ultramar. Apenas se ha introducido en su estudio, comparando discursos elaborados por otras historiografías, ya sea de los países europeos o de los propios países hispanoamericanos. Muchos de estos discursos están llenos de incorrecciones, de sesgos y de odios encubiertos. España ha sido víctima durante siglos de las tergiversaciones históricas provocadas por potencias europeas rivales (Leyenda Negra). Y en los últimos tiempos también ha aceptado los discursos hispanoamericanos anti-españoles. Si la ausencia del término *aculturación* en este *Diccionario* me parece grave es precisamente por la gran necesidad que tiene España de

detenerse a reflexionar sobre sus formas de contacto históricas y presentes con otras culturas. El hecho de que ni tan siquiera uno de los términos principales para estas líneas de investigación sea contemplado ya supone una gran barrera conceptual.

Sí que aparece la voz *acculturation* en la edición consultada del New Grove Dictionary of Music and Musicians (2002). Realiza un breve repaso histórico del término. Explica que por primera vez se usó en un estudio lingüístico de los indios americanos, en 1880. Nos habla de Herskovits y de cómo se extendió el término entre antropólogos y de ahí a la etnomusicología, también de Kartomi, vinculada al término *transculturation*. Finaliza con una reflexión interesante en el que señala un cambio de tendencia en los intereses de los etnomusicólogos. Timothy Rice, autor de la voz, explica que desde la década de los noventa los etnomusicólogos se han interesado más por “el mercado internacional de los medios musicales” (Rice, 2002, p. 67), y por los contactos de las personas que han emigrado a otros ámbitos (por ejemplo, las ciudades), y menos por el contacto directo entre culturas del que se venía ocupando la aculturación.

En 1938 será publicado en Nueva York el clásico libro de Herskovits *Acculturation. The study of culture contact*. Está enteramente dedicado al estudio de los contactos culturales, en su primer capítulo, cuando nos habla de los problemas, realiza un recorrido por la presencia del término en los diccionarios de etnología. Éstas, con lógicas variaciones, se asemejan a lo ya presentado en este trabajo. Herskovits nos explica que, con todo, esta palabra aún resulta novedosa en el ámbito académico americano, pese al gran interés que existe por el estudio de los cambios culturales. Añade que esta palabra ha sido utilizada por unos pocos alumnos alemanes, y que los británicos han optado por emplear “el término compuesto *culture-contact*” (Herskovits, 1938, p. 2). El término *Aculturación* recibirá su primer rechazo tan pronto como 1940, cuando el cubano Fernando Ortiz, en su libro *Contrapunteo cubano del tabaco y azúcar*, prefiera usar el término *transculturación*. Este libro es uno de los más importantes de la historiografía cubana, y se vio reforzado por el

prólogo que Malinowski realizó, y en el que secundaba el uso de este término. El propio Malinowski relata cómo entró en contacto con este término. Pese a la longitud de la cita, he considerado de interés transcribirla completa:

El Dr. Ortiz me dijo entonces que en su próximo libro iba a introducir un nuevo vocablo técnico, el término transculturación, para reemplazar varias expresiones corrientes, tales como “cambio cultural”, “aculturación”, “difusión”, “migración u ósmosis de cultura” y otras análogas que él consideraba como de sentido imperfectamente expresivo. Mi respuesta desde el primer momento fue de entusiasta acogida para ese neologismo. Y le prometí a su autor que yo me apropiaría de la nueva expresión, reconociendo su paternidad, para usarla constante y lealmente siempre que tuviera ocasión de hacerlo (En Ortiz, p. 22).

Malinowski en su prólogo ya deja ver una fuerte crítica al concepto de aculturación, empezando por su sonoridad y su emisión fonética en inglés. Ve en él algo tremendamente etnocéntrico y eurocéntrico, ya que implica que el inmigrante que llega a un nuevo país debe aculturarse, y de esto extrapola que “así han de hacer también los indígenas, paganos e infieles, bárbaros o salvajes, que gozan del beneficio de estar sometidos a nuestra Gran Cultura Occidental” (Ortiz, p. 23). La reflexión de Fernando Ortiz irá evidentemente por el mismo camino que nos anticipa Malinowski en su prólogo.

## 6. LA TRANSCULTURACIÓN EN LA MÚSICA PARA BANDA

Las formaciones de viento, por su flexibilidad en la conformación de las plantillas, su empleo en ámbitos más populares y menos codificados, las variantes regionales y su vinculación con la música tradicional a través de su empleo en el nacionalismo musical, ha supuesto un caldo de cultivo muy adecuado para la inclusión de músicas tradicionales de otros países extra-europeos. El hecho de emplearse bandas en los ejércitos, con los consabidos viajes e intercambios culturales que las guerras siempre han provocado, probablemente también haya tenido una influencia importante. No debemos olvidar que el empleo de la percusión que ahora conocemos como sinfónica, proviene de las bandas de jenízaros turcas, que entraron en contacto con la música europea a través de las guerras que sostuvieron los imperios austrohúngaro y otomano. En otros ámbitos también se ha dejado ver ese

influjo, por ejemplo, en Alcoy, a raíz de las fiestas de Moros y Cristianos, tan pronto como en 1908 ya se creó un género que pretendía representar musicalmente a las tropas mahometanas, incorporando elementos de percusión considerados exóticos y representativos de aquellas tierras.

Si se acude a los dos volúmenes de repertorio para todo tipo de ensembles de viento publicados por Felix Hauswirth y Markus Mauderer, se puede apreciar la gran cantidad de títulos que poseen un título evocador de otras tierras y culturas musicales. En el Istituto Superiore Europeo Bandístico, se suele dedicar todo un seminario (de viernes a domingo) de los seis que se celebran anualmente, al estudio del repertorio para banda con raíces culturales musicales tradicionales. Incluso se estima en un porcentaje cercano al 80% el de estas músicas si se suman tanto las de tradiciones europeas como las de otras culturas. *Tribal Elements* volvería a innovar en este aspecto, ya que en las más de 1500 obras que presentan los dos volúmenes (grados 2-3 y 4-6) no se incluyen obras que presenten una combinación de materiales de distintas partes del mundo mediante procesos conceptuales que permitan su manipulación conjunta. El repertorio habitual toma elementos musicales, melódicos, rítmicos, tímbricos, incluso canciones completas, para reelaborarlos y armonizarlos. Nuevamente, nos encontramos que *Tribal Elements* atiende a los paradigmas que hacen un mayor hincapié en las tendencias procesuales y no en el mero objeto musical.

Tras analizar los materiales, la estructura y el diálogo con otras manifestaciones musicales que ha generado la pieza, creo que se puede calificar *Tribal Elements* como una composición que atiende ampliamente las inquietudes musicales actuales. Las primeras inquietudes que atiende son las del propio compositor, ya que *Tribal Elements* se encuadra sin estridencias, de forma natural, en el catálogo completo de José Miguel Fayos. Ha continuado empleando texturas instrumentales que beben de la música de Stravinsky, Ligeti y otros grandes autores del siglo XX. También ha empleado esquemas de organización de alturas derivados de la obra de Pierre Boulez. Pero el empleo de estas técnicas seriales e instrumentales no ha impedido que

haya logrado crear una sonoridad y energía completamente original, gracias a todas las otras influencias de culturas musicales diversas que ha sabido hibridar. En este sentido, probablemente el parámetro musical que más fuertemente se ha visto influido por estas culturas haya sido el ritmo. Tanto la variedad de *Haka* empleada, como la influencia de la percusión africana o la rítmica de la bulería han sido fundamentales para el resultado final de *Tribal Elements*.

Si retomamos el esquema propuesto por LaRue, y bautizado como SAMeR (Sonido, Armonía, Melodía y Ritmo) vemos como todos estos elementos procedentes de esas culturas primitivas y del siglo XX europeo, han sido aglutinados interactuando entre ellos a través de estos parámetros. Culminando en el quinto elemento, el del crecimiento, resultando la forma completa de la obra. En este sentido, el sonido sería una confluencia de la sonoridad tradicional de la banda de música, tamizada por la percusión exótica y las técnicas instrumentales contemporáneas. La armonía se basaría en el sistema serial derivado de Boulez. La melodía también incorporaría distintos parámetros, desde la cita de la *Haka*, hasta material de nueva creación. El ritmo ya hemos mencionado como se ha visto influido por las músicas exóticas. Tras estas inquietudes, y gracias a la gran atención que está recibiendo de directores y músicos de banda, se desprende que ha sabido atender las de los intérpretes actuales de las bandas de música. Este perfil responde a un músico joven, cada vez con una formación más sólida, enraizado en el repertorio tradicional de las bandas de música, pero abierto a la recepción de nuevas sonoridades y propuestas musicales, propuestas que potencian la trans-culturalidad y el diálogo musical.

Esto nos lleva a las últimas inquietudes aquí señaladas. Vivimos en una cultura tan global como la nuestra, donde el impacto de los medios de comunicación ha reducido el tamaño del mundo, ha mejorado las comunicaciones y nos ha permitido acceder a muchísimas músicas que hasta hace poco desconocíamos. El bagaje musical que todos poseemos es mucho más diversificado y amplio respecto al que se podía poseer hace cincuenta

años y esto ha afectado a nuestras pautas de escucha. Fayos, a través de *Tribal Elements*, ha sabido percibir estas nuevas formas de recepción, y ha posibilitado el diálogo de ese bagaje que ahora poseemos. Probablemente, ahí radique buena parte de su éxito.

Ante esta perspectiva de una cultura musical tan viva, dinámica y cambiante cobra una mayor importancia la atención dedicada a obras nuevas y a autores poco conocidos. Si solo se convierte en objeto de estudio las obras con muchos años y los compositores con la trayectoria concluida, lograremos una gran cantidad de datos, pero estaremos llegando tarde a muchos otros factores musicales que se deben incluir en el análisis y que nos permitirán reflejar mejor esta sociedad poliédrica.

## 7. CONCLUSIONES

Por todo esto podemos concluir que *Tribal Elements* responde formalmente a una composición en un solo movimiento con distintos episodios que se distinguen por modificaciones agógicas, texturales y rítmicas en función del material etnomusicológico que tenga preeminencia en cada momento, logrando así una vertebración de la obra y dotándola de coherencia interna y cohesión estilística.

Para integrar estos materiales se ha optado por técnicas sonoras instrumentales contemporáneas, ampliando la paleta tímbrica de las distintas secciones. Se han empleado grafías musicales detalladas para especificar el timbre requerido y se ha recurrido a un amplio efectivo de percusión para integrar las sonoridades tribales en la formación de la banda.

Esta composición ha quedado encuadrada dentro del corpus compositivo de Fayos para banda de música, mostrándose no como un hecho aislado, sino como una obra fruto de la concepción compositiva de su autor. Si bien cada una de sus obras es distinta y tiene un planteamiento complejo y diferente, todas comparten rasgos comunes en cuanto a las influencias estéticas, el empleo de materiales y la escritura musical. *Tribal Elements*, entre todo su

catálogo, es la composición que goza en estos momentos de mayor difusión, siendo la obra de Fayos más programada e interpretada por las bandas tanto en España como en el extranjero. *Tribal Elements* se ha mostrado como una composición a través de la cual se han podido establecer procesos de enculturación musical al aproximar técnicas de escritura musical propias de la vanguardia europea al repertorio de las bandas de música. Además de los procesos de enculturación, a través de esta obra también han surgido diálogos musicales multiculturales que se han podido encuadrar dentro de los procesos de enculturación fruto del contacto entre culturas musicales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boulez, P. (1987). *Penser la musique aujourd'hui*. Gallimard.
- Cruces, F. (2001). *Las culturas musicales*. Madrid: Trotta.
- Della Fonte, L. (2003). *La banda. Orchestra del nuovo millenio*. Animando.
- Fayos Jordán, J. M. (2013). *Tribal elements*. Rivera Editores.
- Fayos Jordán, J. M. (2015a). *Una aproximación a la música de vientos de José M. Fayos-Jordán*. Material no publicado.
- Fayos Jordán, J. M. (2015b). In Pascual Vilaplana, J. R. (ed.). *Del color de las mareas*.
- Fayos Jordán, R. (s.d) *Celebridad José Miguel Fayos Jordán*. Recuperado el 4 de julio de 2016 de <http://www.fayos.org/celebridad.php?id=6>
- Fayos Jordán, R. (2015). *José Miguel Fayos Jordán*. Recuperado el 4 de julio de 2016 de <http://josemiguel.fayos.org/>
- Herskovits, M. (1938) *Acculturation*. New York City: J. J. Augustin Publisher.
- McLean, M. (2013). *Maori music*. Auckland University Press. [e-book]

Nettl, B. (2001). Últimas tendencias en etnomusicología. En Cruces, F. (ed.) *Las Culturas Musicales* (pp. 115-154). Madrid: Trotta

Ortiz, F. (1940) *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*.

Padilla, V. *Curso de matemáticas y física aplicadas a la música. tema 4*. Material no publicado.

Paz, O. (1956). *El arco y la lira* (Tercera edición, 1981 ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Rice (2002). Acculturation. *New Grove*, volumen 1. p. 67.

Temes, J. L. (1979). *Instrumentos de percusión en la música actual*. Madrid: Digesa.

Utrilla Almagro, J. (2010). La enseñanza de las palmas flamencas. *La Madrugá*, 3, 3.

### **Bibliografía complementaria**

Bertuzzo, L. (2008). *Manuale della musica militare*. San Vito al Tagliamento: Associazione Nazionale Bersaglieri Provincia di Pordenone.

Fayos Jordán, J. M. (2012). *Del color de las mareas, una aproximación analítica*. Material no publicado.

Fayos Jordán, J. M. (2015c). Sull'ombra di un ricercare. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mUKjfKUmTTs>

Hebert, D.G. (2012). *Wind Bands and Cultural Identity in Japanese Schools*. Dordrecht: Springer.

Malfatti, D. (2004). *An analysis of György Ligeti nonsense madrigals*.

Messer, T. M., & Cassou, J. (1964). *Alexander calder, a retrospective exhibition*. Nueva York: Solomon R. Guggenheim Foundation.



Pacheco del Pino, M. A. (2012). *Bandas de música en los Montes de Toledo: su aportación a la educación musical*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Valladolid.

Poemas del alma. Recuperado de <http://www.poemas-del-alma.com/el-cantaro-roto.htm>

Ramos Martínez, D. (2012). *Partiels*. G. Grisey. *Espacio Sonoro*, n° 27, 27.

Real Academia Española (1999). *Diccionario de la lengua española*. España: Espasa Calpe S.A.

# ESTÉTICA DE LA INFORMACIÓN, DIALÉCTICA SENCILLEZ-COMPLEJIDAD Y PERCEPCIÓN MUSICAL

## *INFORMATION AESTHETICS, SIMPLICITY- COMPLEXITY DIALECTICS AND MUSICAL PERCEPTION*

Luis Navarro Valcárcel<sup>1</sup>

### RESUMEN

64

---

**L**a música, entendida como un acto de comunicación, comparte una serie de características con el lenguaje hablado (desarrollo en el tiempo, lógica interna, comunicabilidad, etc.). Pero no comparte su semántica. Esta carencia da lugar a que habitualmente se asocien ciertos contenidos musicales, en principio reductibles a pura información, con valores de “expresividad”. El siguiente artículo es una reflexión sobre las consecuencias de la complejidad del material en el discurso musical, sobre cómo este es percibido por el oyente y cómo evoluciona y se adapta a nuevas formas según una dialéctica de la información.

---

<sup>1</sup> Compositor y profesor de Sociología y Estética de la Música en el Conservatorio Superior de música de Castilla-La Mancha.



## **PALABRAS CLAVE**

Estética de la información, complejidad, minimalismo, percepción musical, saturación, música contemporánea.

## **ABSTRACT**

Music, as a communication act, shares some characteristics with spoken language (development in time, internal logic, communicability, etc.). However, it does not share its semanticity. This lack leads to common associations between musical contents –that at first are reducible to pure information data, and expressivity values. The present paper treats about the consequences of the material's complexity in the musical discourse, on how this is perceived by the listener and how it develops and creates new forms through an informational dialectics.

## **KEYWORDS**

Information Aesthetics, Complexity, Minimalism, Musical Perception, Saturation, Contemporary Music.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Podemos definir la dialéctica sencillez-complejidad como un mecanismo que opera en las transformaciones formales de un estilo o de un periodo dado. Esta dialéctica cobra importancia en un contexto en el que el código (llamémosle *estilo*) ha dejado de ser compartido por todos y cada propuesta artística de nueva creación está obligada a reinventar, con la finalidad de autojustificarse, un nuevo código que pueda ser transmitido eficientemente a un receptor. Es decir, si el estilo no es una cualidad objetiva y consensuada sobre la que se pueda emitir un juicio, porque ese consenso ha desaparecido y el resultado del juicio sería demasiado subjetivo, quedando relegado a una cuestión de gusto, entonces la *información mensurable* que posee un objeto (artístico) puede sustituir como cualidad objetiva al estilo y cumplir la función que cumplía este anteriormente.

Toda manifestación cultural responde a una necesidad relacionada con la adaptación al entorno<sup>2</sup>. En las sociedades más complejas y urbanas, esta necesidad es menos evidente y se circunscribe al ámbito de las relaciones interpersonales. Las transformaciones en la cultura pueden ser explicadas, entonces, a partir de causas materiales. Pero el éxito de la adaptación dependerá, en última instancia, de la comunicación y del intercambio de información. Una explicación materialista aporta lógica, objetividad y sentido común. Sin embargo, intentar asociar directamente causas materiales con la utilización de los componentes y las formas musicales a lo largo de la historia de la música puede resultar una tarea muy especulativa. Pero la música, entre otras cosas, es un acto de comunicación<sup>3</sup> y, como tal, cumple una función destacada en el desarrollo de una sociedad en su conjunto. Representa de forma simbólica, a modo de *tótem* hecho de sonido-tiempo, a las herramientas culturales de primer orden de una sociedad compleja: el lenguaje, las estructuras, la cooperación, la abstracción. Las transformaciones estéticas y formales de la música están conectadas, por tanto, con las transformaciones del lenguaje, de las estructuras, etc., pero también podemos incluir la dialéctica sencillez-complejidad como un factor que interviene en su desarrollo en tanto que sistema comunicativo.

Para desarrollar este planteamiento podemos tomar como referencia la estética de la información.

## 2. ESTÉTICA Y TEORÍA DE LA INFORMACIÓN

### 2.1. La información

La teoría de la «estética de la información» fue desarrollada por Bense (1954) y Moles (1958) a partir de la teoría de la información de Shannon y Weaver (1949), Birkhoff (1933) y Wiener (1948). Esta propuesta parte de la idea de obra de arte como un conjunto de signos que emite una información

---

<sup>2</sup> Cf. Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.

<sup>3</sup> Cf. Claude Lévi-Strauss (2012). *Mito y significado*. Madrid: Alianza.

*cuantificable*, que es percibida y procesada por el receptor. Es decir, se concibe como un proceso comunicativo. La finalidad es analizar la experiencia estética y la percepción del objeto desde modelos semióticos y matemáticos<sup>4</sup> (y, por tanto, materiales). Sus antecedentes se remontan a las leyes de la percepción de Ernst Heinrich Weber, Gustav Theodor Fechner y a las investigaciones empíricas de la Gestaltpsychologie.

La ley de Weber-Fechner, por ejemplo, trata de cuantificar la relación entre un estímulo físico y su percepción. La conclusión es que para que la percepción cognitiva de un estímulo sea percibido como un aumento cuantitativo, representado en una escala aritmética, la intensidad del estímulo debe aumentar en proporción logarítmica. Esto es particularmente observable en relación a la intensidad sonora. G. Birkhoff (1933) propone, por su parte, una fórmula para obtener una *medida* estética (M) partiendo de los conceptos de orden (O) y complejidad (C):  $M=O/C$ , donde el orden hace referencia a la regularidad con que se presenta el material y la complejidad a la cantidad de elementos que forman el conjunto.

La información es cuantificable en *bits*. El bit (acrónimo de *binary digit*) se puede definir como “la unidad de disyunción binaria que sirve para individualizar una alternativa. (...) Por el método de disyunción binaria es posible individualizar una eventualidad entre un número infinito de posibilidades” (Eco, 1968, p. 41). Mediante el empleo de disyuntivas binarias también puede obtenerse información de sistemas complejos como el lenguaje, ya que los signos de una lengua, las palabras, se forman según combinaciones preestablecidas. Según ciertas reglas, unas combinaciones son posibles y otras no. Por lo tanto, obtenemos información cuando, entre disyuntivas, sabemos cuál se producirá. Se estima que la mente humana es capaz de procesar información entre 10 y 20 Bits/sec. (Piñuel, 1999, p. 5). Dada la

<sup>4</sup> Plantear la percepción desde estos modelos nos conduce forzosamente a la universalización de la experiencia estética. Implicaría que todas las culturas, a lo largo de la geografía y del tiempo, percibirían el mundo de igual forma. Pero, como veremos, el lenguaje es determinante en la forma en cómo percibimos la realidad. En la India, por ejemplo, se utiliza una única palabra para designar el color rojo y el naranja (cf. Eco, 1968, pp. 74-75).

analogía entre música y lenguaje, no deja de ser sugerente aplicar este concepto a la percepción musical.

El pensamiento, y por lo tanto el mundo, la realidad, en tanto que codificada por él, está determinado por los procesos lingüísticos, a los cuales no nos podemos sustraer. Mundo y pensamiento se encuentran, por tanto, en una relación de interdependencia. El arte en general, y la música en particular, quedan configurados según un modelo que, especulativamente hablando, quizá no sea el suyo propio. ¿Puede la música sustraerse a su condición discursiva? En el instante en que nos encontramos ante un fenómeno temporal entra en juego la memoria, que cumple la función de establecer referencias a lo largo del discurso musical. Gracias a la memoria tenemos, además, la facultad de operar en un sistema de significados que guardan una relación con sus signos, que conforman un sistema que ha de ser previamente aprendido. Sin la adquisición previa de un sistema no podemos interpretar un mensaje.

## 2.2. El mensaje estético

En la teoría lingüística se dice que un mensaje cumple una función estética cuando “se estructura de una manera ambigua y se presenta como autorreflexivo, es decir, cuando pretende atraer la atención del destinatario sobre la propia forma (...)” (Eco, 1968, p. 123). El lenguaje se encuentra en constante evolución y esto es posible porque el sistema permite la creatividad, incluso con fines puramente lúdicos. Esta facultad creativa del lenguaje es su *productividad*. Según Harris (1990):

(...) el lenguaje humano es infinitamente *productivo* semánticamente (Hockett y Ascher, 1964). Esto significa que a cada mensaje que enviamos siempre podemos añadirle otro cuyo significado no puede predecirse de la información de mensajes anteriores y que podemos continuar ampliando tales mensajes sin pérdida de la eficacia con la que tal información está codificada (p. 44).

La ambigüedad productiva capta la atención del receptor porque exige un esfuerzo interpretativo, que puede desembocar en la culminación de unas expectativas cuando el mensaje permite la descodificación.

Según A. Moles, podemos distinguir gradaciones en la relación entre la información y la recepción del mensaje, desde la *banalidad* máxima, en la que el observador entiende el mensaje mucho antes de que se haya completado debido a su alta predictibilidad, y la *originalidad* máxima, en la que el observador puede reconstruir formas a partir de una información altamente compleja pero que no sobrepasa el umbral de inteligibilidad. Moles lo expresa en términos de orden y desorden. Tanto una información extremadamente ordenada como una extremadamente desordenada no despertarán interés en el receptor. Ni la sencillez ni la complejidad poseen, por tanto, un interés estético intrínseco.

### 3. COMPLEJIDAD

Hacia finales del siglo XII, el obispo de París<sup>5</sup>, fascinado con los *organa* a cuatro voces del maestro Perotin («optimus discantor»), que con probabilidad sirvieron para la inauguración de Notre Dame, dispuso que estas composiciones se ejecutasen anualmente. Sin duda, puede tratarse de la primera vez en que una composición musical asciende al rango de *obra*<sup>6</sup>. Este “éxito” de los *organa* de Perotin radica en su complejidad estructural, equiparable a la complejidad arquitectónica del gótico: esta música reclama ser escuchada varias veces.

Esta anécdota nos permite afirmar que un mensaje que contiene información compleja es susceptible de interpretaciones variadas y, por lo tanto, contiene más *sentido*: “La complexité est aujourd'hui le prix à payer pour le sens. Telle est l'éprouvante loi de ces temps”<sup>7</sup> (Nicolas, 1987). En el lenguaje hablado, la

<sup>5</sup> Presumiblemente Maurice de Sully

<sup>6</sup> Cf. De la Motte, D. (1995). Contrapunto. Barcelona: Labor.

<sup>7</sup> “La complejidad es hoy en día el precio a pagar para el sentido. Tal es la ley demostrativa de estos tiempos”. (Trad. del autor).

sencillez favorece la comunicabilidad y su inmediatez. Pero el contenido se sacrifica, ya que debe presentarse como unívoco. El lenguaje complejo es susceptible de poseer más contenido, pues el receptor puede realizar interpretaciones múltiples. ¿Tener más contenido es tener más sentido? En el transcurrir histórico, un mensaje es reinterpretado porque cambia el contexto en el que aparece. Este es el motivo por el que los objetos artísticos con cierto grado de complejidad tienden a “perdurar” en el tiempo, a no consumirse rápidamente. Y esto ha llevado progresivamente a la confusión de asociar complejidad con calidad artística. Sin embargo, la complejidad no garantiza ni la calidad, ni la perdurabilidad de la obra. No es una *conditio sine qua non* del éxito de la obra. La complejidad debe ser un ingrediente dosificado a lo largo del discurso musical. Una dosificación equilibrada entre lo reconocido y lo nuevo.

Tradicionalmente se ha asociado la complejidad con lo oscuro (¿un ejemplo de sinestesia?) y con lo irregular. Pero incluso en la regularidad hay complejidad, pues es extremadamente difícil encontrar una repetición exacta de un estímulo y, de producirse, la percepción de ese estímulo ya no sería la misma después de su repetición, pues el sujeto tiene en cuenta una información previa de la que antes carecía. El sujeto se transforma a cada segundo que pasa: “l'identique est différent. Ce qui est encore une définition de la complexité” (Texier, s.f.).

Otra concepción tradicional del arte es la que afirma que la obra artística lo es porque no cumple con el canon esperado, dando lugar de esta forma a la *originalidad*. Eco (1968), introduce una interesante cita de Sklovski al respecto:

En arte hay orden; pero no hay ni tan solo una columna de un templo griego que lo siga exactamente y el ritmo poético es un ritmo prosaico violado..., no se trata de un ritmo complejo, sino de una violación del ritmo, de una violación que no se puede prever; si esta violación se convierte en canon, pierde toda la fuerza que tenía como procedimiento-obstáculo (p. 138).

En todo caso, el concepto de originalidad comenzó a ser relevante en el arte solo a partir del siglo XVIII, que es cuando comienza a adquirir su autonomía.



Si la complejidad no garantiza *per se* el éxito de la obra ni la originalidad, podemos hablar, sin embargo, de *complejidad efectiva*. En este caso la información y el desvío del código se mantienen a niveles que exigen un esfuerzo razonable para su interpretación pero sin alcanzar el punto de ininteligibilidad.

En las propuestas estéticas de lo complejo encontramos, así mismo, una voluntad implícita por conseguir que la obra sea tan solo el punto de partida y no el objetivo en sí mismo de la percepción estética, es decir, la obra nos permite acceder a ella y, debido a su complejidad, podemos realizar diversas interpretaciones, como si caminásemos a través de un laberinto en el que podemos elegir la ruta pero desconociendo a dónde conduce.

Esto, al fin y al cabo, proviene de un modelo de la subjetividad. Y no deja de resultar paradójico, pues las obras que pertenecen a la estética de la complejidad suelen asociarse a la categoría del formalismo, del cálculo y de la abstracción.

Finalmente, la hipertrofia de la estética de la complejidad da como resultado el *horror vacui*, la saturación.

#### 4. SATURACIÓN

Un mensaje se satura cuando el *ruido* introducido en el código es excesivo y resulta imposible analizar la información. La saturación aparece cuando la complejidad se convierte en un fin en sí misma. En principio, saturar la información intencionadamente en una acción comunicativa es una contradicción, como lo sería saturar una imagen fotográfica, pero puede ser habitual en un contexto puramente estético e, incluso a veces, imposible de evitar, como veremos más tarde.

Se establece un límite (relativo) en la percepción de la complejidad, llamado *principio de saturación cognitiva*:

Il existe une limite relative dans la complexité aperceptive au-delà de laquelle l'auditeur ne peut plus générer d'algorithme virtuel, c'est-à-dire qu'il n'a plus

de repère pour apercevoir et comprendre la chaîne d'information autrement que la seule lecture/perception du signal. Cette limite dépend de la nature de l'information mais également du comportement et de la culture de l'auditeur. Sur un plan scientifique, l'écoute «inintelligible», ainsi dénommée par Abraham Moles, consiste en une lecture littérale de la chaîne d'information sans possibilité de compression cognitive. La complexité perceptive est alors égale à la quantité d'information contenue dans la chaîne, et l'oeuvre paraît «aléatoire»<sup>8</sup> (Lévy, 2008, p. 8).

En la saturación la memoria pierde su función, deja de jugar un rol necesario. El análisis se convierte en un proceso imposible: percibimos caos. La obra del compositor Brian Ferneyhough se ha erigido como paradigma de la complejidad y la saturación. Para su diseño emplea programación computacional. El objetivo es que la obra sea inanalizable, para que la escucha, y por lo tanto la *forma*, no quede petrificada, sino que se re-forma en cada escucha: “C'est à chaque auditeur de démeler les indices sonores proposés et (...) de reconstruire l'oeuvre à sa propre image”. (Brian Ferneyhough, citado por Nicolas, 1980).

Según la semiótica, la *forma* se definiría como el efecto o la manifestación que no es producto de la casualidad. Si no podemos analizar la información no podemos obtener *forma*. Esta es la voluntad del propio Ferneyhough en el proceso compositivo, deducible a partir del concepto de «contenedor ausente», un material precomposicional generador de gestos musicales pero que nunca aparece en la partitura de forma literal. La paradoja se produce cuando el material está absolutamente determinado, calculado, y sin embargo el efecto resultante en la escucha es el de «obra abierta».

La propuesta de Ferneyhough se sitúa en las fronteras de lo realizable y de lo mentalmente procesable. ¿Con qué fin? Aquí surge la cuestión que plantea formidablemente Lévy (2008):

---

<sup>8</sup> “Existe un límite relativo en la complejidad perceptiva más allá del cual el oyente no puede generar algoritmo virtual, es decir, que no tiene punto de referencia para percibir y entender la cadena de información que no sea solamente la lectura/percepción de la señal. Este límite depende de la naturaleza de la información, pero también del comportamiento y la cultura del oyente. A nivel científico, la escucha "ininteligible", llamada así por Abraham Moles, consiste en una lectura literal de la cadena de información sin posibilidad de compresión cognitiva. La complejidad perceptiva es entonces igual a la cantidad de información contenida en la cadena, y la obra parece «aleatoria»” (Trad. del autor).

Ne perçoit-on pas souvent dans la musique de Ferneyhough des exemples de *saturation cognitive* (...), c'est-à-dire une pure écoute de la surface, bref, une saturation qui ne survivrait que par sa position épistémologique et sociologique (en d'autres termes: culturelle, hétéronome, théorique, documentée, mais non artistique)?<sup>9</sup> (p.18).

Si antes comentábamos que la complejidad, o al menos la «complejidad efectiva», es un factor que favorece la perdurabilidad de la obra en el tiempo, ¿es la saturación un factor que actúa en detrimento de esa perdurabilidad? Efectivamente, forzando el discurso hasta los límites peligra la concepción misma de la música, en su sentido ontológico, y la necesidad de su definición se hace más apremiante que su goce estético: la obra se convierte en un objeto de estudio. Sin embargo, algunos sociólogos se plantean si el arte mantiene una relación ancestral con el caos, porque presumiblemente nació junto al *logos* como una forma de aportar sentido a un entorno natural que se concebía como caótico.

El arte es como una *ventana sobre el caos*: lo muestra al mismo tiempo que trata de enmarcar su deforme fluir. (...) Es en este desvelar el caos cuando el arte 'cuestiona todos los significados establecidos, también el sentido de la vida humana y todas las verdades tenidas por irrefutables (Bauman, 2015, p. 14).

## 5. SENCILLEZ

Ce sont des musiciens qui, prenant conscience du caractère indépassable d'une certaine évolution, et de la nécessité de repartir sur d'autres bases, assument une certaine naïveté musicale, qu'ils nomment : fraîcheur, sensibilité, expressivité, classicisme, afin de retrouver l'émotion qui s'était perdue, disent-ils, dans le raffinement formel<sup>10</sup> (Texier, op. cit.).

Después de alcanzar la saturación un nuevo comienzo se hace necesario. La simplicidad cumple su función en este momento: es necesaria para transmitir un código nuevo, que como ha de ser aprendido, ha de ser claro, esto es, ha de

<sup>9</sup> “¿No se perciben a menudo en la música de Ferneyhough ejemplos de *saturación cognitiva* (...), es decir, una pura escucha de la superficie, breve, una saturación que no sobreviviría sino por su posición epistemológica y sociológica (en otras palabras: cultural, heterónoma, teórica, documental, pero no artística)?”.

<sup>10</sup> “Estos son los músicos que, conscientes del carácter indispensable de una cierta evolución, y de la necesidad de empezar de nuevo sobre otras bases, asumen una cierta ingenuidad musical, que ellos llaman: frescura, sensibilidad, expresividad, clasicismo, con el fin de reencontrar la emoción que se había perdido, dicen, en el exceso formal”.

poseer la información estrictamente necesaria y sin ambigüedades para que su transmisión sea efectiva. Este nuevo comenzar, sin embargo, no parte de cero sino que cuenta con la información de experiencias anteriores acumuladas.

Una vez que el código ha sido establecido con suficiente garantía comienza lo que llamamos la etapa *clásica* del estilo, que se caracteriza por una versión destilada del código y donde ya es posible introducir un cierto componente de «originalidad», de desviación de la norma establecida, que es la que proporciona al mensaje estético un valor de “expresión”. Esto no es posible antes de la estabilización del código, pero tampoco después como veremos a continuación.

En el discurrir de la etapa *clásica*, progresivamente es más imperativa la utilización de elementos originales, elementos que transgreden el propio código y que llaman la atención sobre él mismo porque la cantidad de manifestaciones estéticas en ese estilo ya ha aumentado cuantitativamente de forma considerable y las obras necesitan diferenciarse unas de otras con apremio. Estas desviaciones del código, que en un principio incluso fortalecen al código mismo enriqueciéndolo, terminan por petrificarse, por convertirse en un fin en sí mismo y se transforman en banalidad, en *clichés*. Esto es, se transforman en falsedad, como diría Adorno. Esta tendencia continúa en aumento y las desviaciones del código se ven obligadas a ser cada vez más abundantes y profundas si quieren seguir cumpliendo su función de captar la atención del receptor sobre el código mismo para dar lugar a la experiencia estética. Llegado un punto de originalidad extrema, de saturación del código, al receptor le es imposible interpretar el mensaje, ni siquiera mediante el análisis, de modo que termina por percibirlo como caótico, ininteligible. La situación se convierte en un acto de comunicación pero sin información que interpretar y el mensaje, por lo tanto, carece de interés. La incomprensibilidad nutre al mensaje de un aura de misterio, y este participa entonces de la categoría de lo místico, de lo *estético*, en detrimento de una actitud crítica y humanista de la escucha.

Según la Gestaltpsychologie, se pueden definir una serie de patrones o modos que tiene el sujeto de percibir los estímulos. Una característica común a todos ellos es que la mente tiende a simplificar los estímulos recibidos. Por ejemplo, según el principio de *semejanza*, tendemos a agrupar los elementos parecidos en aspecto, color, textura, en un único conjunto. Si la mente simplificará por inercia la información recibida, ¿tiene sentido, por lo tanto, introducir la complejidad y la saturación en el discurso? Así lo plantea Salvatore Sciarrino:

Mes œuvres veulent séduire, mais elles ne veulent pas plaire à tous. Leur complication doit être une richesse intrinsèque, ce n'est pas la peine de compliquer l'écoute par des pièges ou des chausse-trappes. Au contraire de Ferneyhough, je pense que l'œuvre doit le plus possible être donnée à l'auditeur. Ce n'est pas en la soustrayant que l'œuvre survit et résiste à l'épreuve de plusieurs écoutes; Elle doit être claire et se communiquer clairement. La complication ne sert à rien, car nous simplifions à l'écoute. Toutes mes pièces tentent de comprendre ce qui se passe quand quelqu'un les écoute. Les relations qui s'établissent à ce moment-là rendent l'œuvre complexe, l'a font résister au temps, à l'analyse<sup>11</sup> (*Entretien avec Salvatore Sciarrino*, 1990, p. 137).

En estas últimas palabras encontramos un punto de encuentro entre Sciarrino y Ferneyhough, a pesar del abismo estético que los separa: la voluntad consciente de que su obra resista el análisis. Esto puede ser entendido como un principio estético de la creación. Aquí, el análisis es concebido no tanto como un agente que opera sobre el objeto en cuestión sino más bien como una cualidad que posee el objeto, la cualidad de ser susceptible o no de analizarse. Es una visión evidentemente negativa del análisis en tanto que este ha sido asociado tradicionalmente con un procedimiento mecanicista, escolástico, artificioso, retórico, etc. La diferencia estriba en que, para Ferneyhough, la imposibilidad de análisis brinda la oportunidad para una escucha no determinada (es un proceso que parte de la extrema determinación escrita hacia la indeterminación perceptiva) mientras que para Sciarrino, la imposibilidad de análisis supone la garantía de “naturalidad” del discurso (un

<sup>11</sup> “Mis obras quieren seducir, pero no desean complacer a todos. Su complicación debe ser una riqueza intrínseca, no merece la pena complicar la escucha mediante trampas o abrojos. A diferencia de Ferneyhough, creo que la obra debe estar dada al oyente tanto como sea posible. Esto no quita que la obra sobreviva y resista a la prueba de escuchas posteriores; debe ser clara y comunicarse con claridad. La complicación es inútil porque nosotros simplificamos en la escucha. Todas mis piezas tratan de comprender lo que sucede cuando alguien las escucha. Las relaciones que se establecen en ese momento hacen que la obra sea compleja, la hacen resistir al tiempo, al análisis”.

proceso inverso: la escritura es más “abierta” pero la escucha queda más determinada).

Algunos elementos contribuyen eficazmente a la simplificación (a veces aparente):

a) El silencio

He aquí una sugerente definición de silencio:

El silencio –la ausencia de sonido- es negro. (...) [El silencio] aún cuando se produce después de un sonido, reverbera con la textura de ese sonido y esa reverberación continua hasta que otro sonido lo desaloja, o se pierde en la memoria. Ergo, si bien tenuemente, el silencio suena. (...) No hay en la música nada más sublime o anonadante que el silencio. El silencio esencial es la muerte. (Schafer, 1967, p. 17).

El silencio, la pausa, entendido como “antimateria” del sonido, ha sido introducido en el discurso musical como un material autónomo relativamente tarde. En el Barroco, el silencio posee una carga emotiva importante; aparece normalmente asociado a figuras retóricas como la *suspiratio* y el *lamento*, figuras que expresan dolor. A partir del Clasicismo, que busca un desarrollo discursivo fundado sobre un modelo humano, un modelo de la respiración, se introduce el silencio casi siempre con una función estructural (separa secciones temáticas), pero a veces también como procedimiento para crear expectativas. A partir de aquí comienza un proceso progresivo de independización que culmina en la obra de Anton von Webern, donde adquiere su autonomía y su homologación plena con el sonido.

El silencio juega un papel decisivo en la simplificación de la escucha, a la vez que es portador de un inmenso significado. Crea los espacios necesarios para que el oyente pueda procesar adecuadamente la información recibida. El silencio es el “sonido” que mejor representa a la naturaleza. ¿Es el silencio esencialidad?: “[le silence] (...) n’est qu’un grouillement infini de sonorités microscopiques” (*Entretien avec Salvatore Sciarrino*, 1990, p. 139).

b) La repetición (idéntica o variada)

La repetición se manifiesta en la naturaleza en forma de ciclos y sirve de modelo para la imagen mecanicista del universo. Desde que nacemos convivimos, por ejemplo, con el latir del corazón, o con la cadencia binaria que se genera al caminar. La repetición tiende a crear orden, *metrum*. En términos generales, la repetición supone uno de los mayores riesgos para el discurso musical, ya que si en una cadena de información se repiten los elementos de forma que podemos predecir la continuación, entonces el mensaje se vuelve *banal*, antiestético, y la atención decae. Sin embargo, en un contexto “abstracto” como es el musical, en el que la información no es referencial, la repetición puede contribuir a la comprensibilidad. Así lo explica Moles (1957):

Pour qu'un message nous soit intelligible, il conviene que l'information qu'il convoie ne sois pas en moyenne trop riche: c'est pratiquement toujours le cas du message artistique, et sa richesse même oblige le sujet récepteur à l'*épuiiseur* par des re-présentations successives. (...) Ainsi, le message musical, très riche, fait-il grand usage de la répétition qui diminue progressivement le taux d'information<sup>12</sup> (p. 238).

Un equilibrio entre lo repetido y lo nuevo: el desarrollo motivico y, más tarde, la variación desarrollada, cumplían precisamente esa función. Un ejemplo maravilloso de este equilibrio son las *Quattro pezzi per orchestra su una sola nota* (1959) de Giacinto Scelsi.

c) El proceso gradual

Un proceso gradual contiene una información previsible. No se generan expectativas y la atención se focaliza plenamente en el instante presente. El peligro que supone la previsibilidad está compensado, sin embargo, por efectos imprevistos que se manifiestan en la escucha, tal como lo comenta Reich (1974):

(...) cuando todas las cartas están sobre la mesa, y todo el mundo puede entender eso que se produce gradualmente en el curso de un proceso musical, existen aún

---

<sup>12</sup> “Para que un mensaje nos sea inteligible, conviene que la información que transmite no sea de media demasiado rica: este es prácticamente siempre el caso del mensaje artístico, y su riqueza misma obliga al sujeto receptor a la *absorción* por sucesivas re-presentaciones. (...) Así, el mensaje musical, muy rico, hizo un gran uso de la repetición, la cual disminuye progresivamente la tasa de información”.

bastantes misterios como para satisfacer a todos. Estos misterios están constituidos por los subproductos psicoacústicos impersonales e involuntarios de los procesos intencionales. Encontramos, entre otros, sub-melodías albergadas en el seno de motivos melódicos repetitivos, efectos estereofónicos en relación a la ubicación del oyente, ligeras irregularidades en la ejecución, armónicos, diferenciales entre los sonidos, etc. (p.2).

d) La *neutralidad* de los materiales

Este es, quizá, el concepto más difícil de definir. Un material neutro es un material que contiene poca información, que no destaca o contrasta con un fondo. Es homogéneo y tiende a pasar desapercibido para la memoria. También podemos definirlo como *abstracto*, es decir, que evita en todo momento ser asociado a otro material que ya ha sido “contaminado” con un significado. Grisey (1989) comenta:

Si ningún suceso sobresaliente choca con nuestra conciencia, nuestra memoria resulta inconsistente. Ella no tiene donde asirse -de ahí el intenso efecto de fascinación o hipnosis- y solo emerge el recuerdo vago de los contornos de la evolución sonora. El tiempo que fluye no es ya medible (p. 17).

Para concluir, cabe mencionar que la sencillez deriva en la simplificación cuando terminan por imponerse los valores del mercantilismo y del consumo en el ámbito de la creatividad y de la cultura. Nuestro consumo ya no es acumulativo, ahora es voraz. Y exigimos que sea inmediato. De este modo, la generalización de las tecnologías ha permitido la proliferación masiva de productos culturales mayoritarios que no obedecen a criterios de calidad de ningún tipo.

La velocidad de los cambios tecnológicos dejan a los sistemas pasados de moda y caducos antes de que haya habido tiempo de profundizar en ellos, y se corre el riesgo de poner en peligro la memoria, el legado –no solamente en el arte. Estoy preocupado por esta amnesia y consternado por la deriva mercantil de la distribución de “productos culturales” efímeros, por la práctica del zapping y del “aplaudímetro”, que privilegian el efectismo impactante pero fácil, las satisfacciones inmediatas pero superficiales. (Risset, 2001, s. p.).

## 6. CONCLUSIÓN

De lo expuesto anteriormente, que no representa sino un sucinto compendio de algunos conceptos que jugaron un papel destacado en la teoría estética de



la segunda mitad del siglo XX, tanto del arte en general como de la música, se pueden extraer una serie de reflexiones a modo de conclusión.

### 6.1. El «principio de la media estética»

Según este principio, el receptor tiende a preferir los mensajes que contienen una cantidad de información equilibrada, ni muy baja ni muy elevada. El estudio que efectuó Fechner (1876) al respecto, utilizando rectángulos de diversos tamaños y proporciones, demostró que los participantes mostraban una predilección por aquellos cuyos lados correspondían a una proporción cercana a la *sección áurea*, una proporción que está presente en numerosas formas de la naturaleza (caracolas, flores, galaxias...). Otros estudios posteriores confirmaron esta tendencia:

A similar conclusion was reached by Birkhoff (1933) from his studies of aesthetic preference and complexity, and resulted in his theory of aesthetic value, which stated that pleasing and interesting works of art are neither too regular and predictable, nor too irregular and unpredictable<sup>13</sup> (Beauvois, Michael W., 2007, p. 1).

Este principio expresa, al fin y al cabo, comunicabilidad. Aplicado al discurso musical no implica, sin embargo, que haya que recuperar un discurso tradicional, un discurso “literario”, entendido este como búsqueda de clímax, división en frases, etc., que por su referencia a un repertorio musical secular e íntimamente asumido se entiende como *comunicable*.

### 6.2. La complejidad no es una cualidad inmanente del objeto

Debido a que el acto comunicativo depende de una interpretación, el grado de complejidad dependerá, por tanto, de su interpretación. Y esta interpretación estará predeterminada por la información previa que posea el receptor a partir de la cual pueda descifrar un mensaje dado. Por ejemplo, la caligrafía del árabe se manifiesta como un código extremadamente difícil para un

<sup>13</sup> “Una conclusión similar fue obtenida por Birkhoff (1933) a partir de sus estudios sobre complejidad y preferencia estética, que dio lugar a su teoría del valor estético, que establecía que las obras de arte interesantes y agradables no eran ni demasiado regulares y predecibles, ni demasiado irregulares e impredecibles”.

intérprete cuyo código de referencia es el alfabeto latino. Esto equivale a concluir que la complejidad del mensaje estará sujeta al «fondo cultural» del receptor, como sostiene la estética de la recepción. También la *Gestalt* lo expresa en el denominado «principio de la experiencia»; interpretamos la información según nuestras experiencias previas, nuestro bagaje cultural. Este factor entra en conflicto con una concepción de la experiencia estética como un fenómeno cuantificable y universal.

Así mismo, la semiótica nos dice que la información que recibimos no adquiere *sentido* (orden) hasta que no adquiere *significación*. Lo cual implica que los datos, por muy simples que se presenten, si carecen de significado para el receptor, tendrán tan poco sentido como el más complejo de los mensajes. El oyente re-construye el mensaje, percibe forma, a partir de la significación.

Es, en efecto, el oyente el que selecciona, el que crea el ángulo en movimiento de la percepción, que va sin cesar a remodelar, perfeccionar, y a veces a destruir la forma musical soñada por el compositor. El tiempo de este oyente está correlacionado con los tiempos múltiples de su lengua materna, de su grupo social, de su cultura y de su civilización. (Grisey, 1989, p. 17).

### 6.3. La escucha

Existen innumerables formas de escuchar. Pero la escucha es un acto heterónomo, está condicionado por el lenguaje, por nuestro entorno social, por los *mass media*, por el espacio acústico, por la Historia... Sería deseable librarse del “ruido interior”, del discurso infinito de la mente, con el fin de percibir el mensaje sonoro en toda su esencia. Adoptar una actitud específica, como comenta Sciarrino (1998):

Essere ricettivi è sempre necessario per ascoltare (...). Bisogna fermarsi, fare il vuoto nella mente, come quando osserviamo il variare della luce, quando osserviamo il Mutare di una nuvola (...). Per seguire meglio ogni trasformazione sonora dobbiamo assumere un atteggiamento contemplativo (...) un atteggiamento muscolare e mentale di rilassamento e di totale disponibilità nel percepire<sup>14</sup>. (p. 77).

---

<sup>14</sup> “Siempre es necesario estar receptivo para escuchar (...). Es necesario detenerse, poner la mente en blanco, como cuando observamos cambios en la luz, cuando observamos el mutar de una nube (...). Para seguir mejor cualquier transformación sonora debemos adoptar una actitud contemplativa (...) una actitud muscular y mental de relajación y de total disponibilidad a la hora de percibir”.

#### 6.4. Neurociencia cognitiva de la música

Más recientemente se están llevando a cabo observaciones directas de la actividad que presentan algunas áreas del cerebro ante un estímulo, y se están obteniendo datos sobre la percepción de las alturas, del ritmo, de la armonía, etc.<sup>15</sup> Una observación interesante nos muestra que el lenguaje y la melodía son procesados en áreas del cerebro que tienen funciones similares. También se ha observado que nuestra memoria musical se caracteriza por ser autónoma de otros sistemas de memoria y por ser especialmente perdurable:

Musical memory is considered to be partly independent from other memory systems. In Alzheimer's disease and different types of dementia, musical memory is surprisingly robust, and likewise for brain lesions affecting other kinds of memory. However, the mechanisms and neural substrates of musical memory remain poorly understood. Interestingly, the regions identified to encode musical memory corresponded to areas that showed substantially minimal cortical atrophy” (Jacobsen, Stelzer, Fritz, Chételat, La Joie, Turner, 2015, p.1).

Estudios en este campo aportan datos determinantes para conocer cómo responde nuestro cerebro a la escucha. Sin embargo, podemos afirmar que algunos estudios no han seleccionado correctamente las piezas musicales que sirven para tal investigación, o bien porque se tratan de piezas que pertenecen exclusivamente a un periodo histórico concreto (por ejemplo el empleo de músicas tonales), o bien porque se emplean grandes éxitos comerciales, en los que la mayoría de los parámetros musicales se presentan reducidos a su mínima expresión. Para que estos estudios tengan una validez definitiva, sería adecuado que los equipos formados para la investigación contaran, efectivamente, con la colaboración y el asesoramiento de expertos en la materia (compositores, intérpretes, musicólogos...).

Para concluir, y retomando las reflexiones que abrían este ensayo, cabe preguntarnos si esta dialéctica de la complejidad que comentábamos, que presenta una no deseada tendencia natural hacia un modelo hegeliano del devenir histórico, puede superar efectivamente este obstáculo planteándola desde una perspectiva materialista basada en la estética de la información.

<sup>15</sup> Cf. Koelsch, S. (2012). *Brain & Music*. Hoboken (New Jersey): Wiley.

Según esta perspectiva, podemos deducir que las transformaciones estéticas hacia la simplificación serían inevitables, dado que el arte es una manifestación de la comunicación y la estética tenderá siempre, por su propia idiosincrasia, a la comunicabilidad. Esto se hace evidente, finalmente, ante un mundo que ha eclosionado en todos los sentidos; un mundo que es informacionalmente inabarcable y abrumador (la información que contiene la *nube* crece exponencialmente cada año) en el que nos sentimos avocados a indagar en un psicológicamente asumible microcosmos, en la búsqueda de lo esencial. Y, en su tendencia más radical, en la búsqueda del *vacío*.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, Th. W. (1949). *Filosofía de la nueva música*. Madrid: Akal.

Bauman, Z. (2015). *Arte, ¿líquido?* Madrid: Sequitur.

Beauvois, Michael W. *Quantifying Aesthetic Preference And Perceived Complexity For Fractal Melodies*. Music Perception: An Interdisciplinary Journal, Vol. 24, No. 3 (February 2007), pp. 247-264. Published by: University of California Press.

Brown, Steven; Martinez, Michael J.; Parsons, Lawrence M. (2006). "Music and language side by side in the brain: A PET study of the generation of melodies and sentences". European Journal of Neuroscience, 23 (10): 2791–803. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/wol1/doi/10.1111/j.1460-9568.2006.04785.x/full>

Eco, U. (1968). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen.

*Entretien avec Salvatore Sciarrino*. Entretiens IX, 1990.

Galanter, Ph. (2003). *What is generative art?* Recuperado de [http://philipgalanter.com/downloads/ga2003\\_what\\_is\\_genart.pdf](http://philipgalanter.com/downloads/ga2003_what_is_genart.pdf)

García-Sampedro Vega, Xosé Antón (ed.); Díaz Nafría, J.M. (2010). "Estética de la Información". en Díaz Nafría, J.M.; Pérez-Montoro, M. y Salto Alemany, F. (eds.) *Glosario de conceptos, metáforas, teorías y problemas en torno a la información*. León: Universidad de León.

Grisey, G. (1989). *Tempus ex machina*. Entretiens, VIII.

Jörn-Henrik Jacobsen, Johannes Stelzer, Thomas Hans Fritz, Gael Chételat, Renaud La Joie, Robert Turner. *Why musical memory can be preserved in advanced Alzheimer's disease*. [Abstract]. *Brain* (2015) 138 (8): 2438-2450.

Lévy, F. (2008). *Inintelligible, injouable, incomprehensible: la complexité musicale est-elle analytique, instrumentale, perceptive ou heteronome?* Itamar, revista de investigación musical, Rosa Iniesta ed., Universidad de Valencia, pp.61-87.

Moles, A. *Théorie de l'information et perception esthétique*, *Revue Philosophique de la France Et de l'Etranger* 147 (1): 233 - 242 (1957). Presses Universitaires de France. Recuperado de <https://philpapers.org/rec/MOLTDL-4>

Moles, A. (1958). *Théorie de l'information et perception esthétique*. París: Flammarion.

Nicolas, Fr. *Éloge de la complexité*. *Entretiens III*, 1987. Recuperado de <http://www.entretiens.asso.fr/Nicolas/TextesNic/Ferneyhough.html>

Nicolas, Fr. *Cahier Musique*, 1, Festival de La Rochelle (1980).

Piñuel, J. L. (1999). *Abraham A. Moles*, *Revista CIC* (4), 157-185. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/viewFile/CIYC9899110157A/7406>

Reich, Steve. *La música como proceso gradual*. *Écrits et entretiens sur la musique*. Christian Bourgois Éditeur. París. 1974.

Risset, Jean-Claude. *Portraits polychromes*. INA-GRM, 2001. Recuperado de <http://www.inagram.com/categories/jean-claude-risset>

Schafer, M. (1967). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Sciarrino, S. (1998). *Le Figure della musica da Beethoven a oggi*. Milano: Ricordi.

Texier, M. (S.f.). *Quelques contrevérités sur l'œuvre de Brian Ferneyhough*, Publication partielle dans livret du cd Auvidis-Montaigne «*Œuvres de Brian Ferneyhough*». Ircam-Centre Pompidou. Recuperado de <http://brahms.ircam.fr/documents/document/4359>

## LA FORMA SUITE DESDE LA METODOLOGÍA *FLIPPED CLASSROOM*:

### UNA PROPUESTA PARA LA ASIGNATURA DE ANÁLISIS EN ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA

#### *SUITE FORM THROUGH FLIPPED CLASSROOM METHODOLOGY: A PROPOSAL FOR ANALYSIS IN INTERMEDIATE LEVEL OF MUSIC GRADE*

Francisco Javier Pérez Albaladejo<sup>1</sup>

84

#### RESUMEN

Este artículo aborda una investigación teórica a partir de la metodología *flipped classroom* en la asignatura de Análisis en Enseñanzas Profesionales de Música. En el marco teórico se realiza un recorrido por la metodología *flipped*, se plasman las características del alumnado y se muestran las competencias necesarias del profesorado para llevarla a cabo. Posteriormente, se diseña la propuesta didáctica que se trabajará durante tres sesiones de una hora y treinta minutos en Análisis I. También se aportan nuevos materiales audiovisuales y una rúbrica de evaluación. Por último, las conclusiones están organizadas en dos apartados: en base a la investigación y de cara al futuro.

---

<sup>1</sup> Compositor y profesor de Armonía en el Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha.



## **PALABRAS CLAVE**

*Flipped classroom*, análisis musical, conservatorios, música, enseñanzas profesionales, nuevas metodologías, suite, forma musical.

## **ABSTRACT**

This paper carries a theoretical research based on the flipped classroom methodology in the subject of Analysis in *Intermediate Level of Music Grade*. First, the theoretical framework is established: a tour of the flipped methodology is carried out, the characteristics of the students are shown and the necessary competences of the teaching staff are detailed. Furthermore, the didactic proposal that will be worked during three one-hour and thirty-minute sessions in Analysis I is designed. New audiovisual materials and a rubric of evaluation are also provided. Finally, conclusions are organized in two sections: based on the research and looking to the future.

## **KEYWORDS**

*Flipped classroom*, musical analysis, conservatories, music, Intermediate Level of Music Grade, new methodologies, suite form, musical form.

## **1. INTRODUCCIÓN**

*Flipped classroom* o aprendizaje invertido es una metodología de enseñanza que surgió a principios de siglo XX, y que aún hoy se sigue aplicando y desarrollando en distintas materias y niveles.

Este artículo tiene como objetivo principal llevar a cabo una investigación teórica sobre la metodología *flipped classroom* en la asignatura de Análisis 5º de Enseñanzas Profesionales de Música. Concretamente se llevará a cabo esta investigación sobre la temática denominada la forma suite<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> “Suite -partita en italiano- denomina una serie de movimientos de danza. Junto a la música vocal predominante desde antiguo, la música de danza es la segunda raíz de la música instrumental. En la suite se integran piezas de uso elementales (al igual que en la sonata de cámara barroca) que son estilizadas hasta un nivel artístico. Tan importante es la suite para la música instrumental barroca como perceptible resulta el anuncio de su despedida ya en Bach”. (Kuhn, 2003, p. 233)

En el segundo apartado se aborda el desarrollo histórico de la metodología *flipped*, las necesidades del docente para llevarla a cabo, las características idiomáticas del alumnado de Enseñanzas Profesionales de Música<sup>3</sup> y el contexto donde se aplicará. El tercer apartado concreta una propuesta didáctica para el aprendizaje de la forma suite basada en la presente metodología durante tres sesiones de una hora y media. Esta propuesta es el producto de la presente investigación teórica. En este apartado también se plantea y da respuesta a las cuestiones ¿cómo debe el profesor organizar la clase? ¿qué materiales utilizar? o ¿cómo evaluar?. El cuarto apartado finaliza con las conclusiones y reflexiones que esta investigación básica ha generado.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Qué es la metodología *flipped classroom*

El término *flipped classroom* o aula invertida se consolida en 2007, cuando Bergman y Sams, del Instituto de Colorado de USA, se unen para grabar contenidos de presentaciones en PowerPoint narradas y capturadas en vídeo, con la idea de que los alumnos que no asistían a clase no perdieran parte de las enseñanzas que se impartían en la sesión. Comprobaron que estas grabaciones eran seguidas por otros estudiantes diferentes de aquellos hipotéticos destinatarios (García Aretio, 2013, p. 1) por lo que no solamente ayudaban a sus estudiantes sino a estudiantes de otras instituciones.

El acceso de otros estudiantes a dichos vídeos marca un antes y un después en la concepción de la *flipped classroom*. No se trataba simplemente de una educación a distancia, desde donde se puede acceder a materiales, apuntes, enlaces o vídeos de terceros complementarios, sino de una metodología que acercaba el contenido escrito de forma audible y comentada a cualquier interesado.

---

<sup>3</sup> De ahora en adelante se utilizará el acrónimo E.P.M. para referirse a Enseñanzas Profesionales de Música.



A partir de esta concepción, no fueron pocos los profesionales que optan por desarrollar parte de su enseñanza desde otra perspectiva, entre ellos destaca Salma Khan que en 2009 puso en marcha Khan Academy<sup>4</sup>, una web educativa cuya máxima es que todo el mundo pueda aprender de todo gratis, a través del visionado de vídeos realizados por docentes y expertos en las distintas materias (Thompson, 2011, p. 1-5.). Esta web se ha alzado como una referencia en el aprendizaje de materias más complejas ya que permite a los alumnos visualizar cada vídeo cuantas veces les sean necesarias para adquirir el conocimiento que se le resiste.

En los últimos años, estas realidades educativas han dado lugar a los MOOC, cursos abiertos, online, de divulgación masiva y colaborativos, donde la relación jerárquica profesor – alumno se transforma en una relación cooperativa donde todos los integrantes del curso pueden generar conocimiento (García, 2015, pp. 2-6). Si bien, estos cursos están enfocados a la enseñanza superior.

En las enseñanzas básicas estas nuevas ideas (visionado de vídeos en casa, plataformas abiertas de aprendizaje, etc.) también han tenido cabida. El simple hecho de resolver una duda utilizando un vídeo de Youtube hace que los alumnos estén utilizando una metodología de aprendizaje que el profesor puede que ni haya contemplado: la *flipped classroom*.

Así, Tourón, Santiago, y Díez, (2014, p. 3), definen que la *flipped classroom* es un sistema que invierte el método tradicional de enseñanza, llevando la instrucción directa fuera de la clase y trayendo a la misma lo que tradicionalmente era la tarea para realizar en casa. Además, el papel del profesor en la *flipped classroom* consiste en “ser un orientador que se pasea por el aula” a diferencia de la clase tradicional cuyo papel consistía en ser “el sabio en el escenario”.

---

<sup>4</sup> El aprendizaje a través de la red (e-learning) hace que el conocimiento sea accesible en diversos formatos y modalidades. Aparte de Khan Academy, se pueden señalar otros alojamientos virtuales como Coursera, edX (MIT Open Course Ware), ck12, Udacity, si bien ninguno de ellos presenta una gran variedad de cursos en el ámbito de la música. La oferta musical, en comparación con otras materias, es muy escasa.

La aplicación de esta metodología se ha llevado a cabo en materias de distintas ramas de conocimiento y niveles educativos, desde puntos de vista teóricos y aplicados. Véase Gértrudis Barrio y Rivas Rebaque, (2015); Sáez Pizarro, Viñegla, y Piedad, (2013); Sánchez Vera, Solano Fernández, y González Calatayud, (2016) o Barreras Gómez, (2016) para el nivel de enseñanza superior y Calvillo, (2014) para nivel de enseñanzas medias.

Es a partir del presente artículo donde la metodología *flipped classroom* entrará en connivencia con la enseñanza del análisis musical haciendo hincapié en los aspectos básicos de planteamiento, posibilidades, necesidades, propuestas y vías de acción.

## **2.2. El alumnado de Enseñanzas Profesionales de Música**

El alumnado de E.P.M presenta determinadas características que influyen en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de sus docentes. En este apartado se muestran algunas de ellas que son relevantes para el diseño de la propuesta didáctica que se desarrollará en el tercer apartado.

### ***La creatividad***

La mayoría de alumnos de E.P.M. poseen cualidades humanas, artísticas y creativas que los hacen diferentes y destacados entre otros perfiles de alumnos. Si bien es sabido que en muchas ocasiones dichas cualidades no repercute de forma positiva en el proceso de enseñanza, sino más bien son penalizadas por no adaptarse al marco de conocimientos y criterios presentes en las programaciones. Este problema también se hace evidente en las enseñanzas obligatorias y autores como Robinson (2012) o Marina y Marina (2013) denuncian tal situación, a la vez que fomentan la idea de Stenberg, donde se concibe la enseñanza de la “creatividad como un hábito” (Stenberg, 2006, pp. 8-24). Como he dicho anteriormente, muchos de nuestros alumnos viven la creatividad como una costumbre, por lo que no es necesario enseñarla de forma metódica. Eso sí, no se debe “penalizar la creatividad de nuestros alumnos” (Stenberg, 2006, p. 3) sino canalizar dicha cualidad a través de las

distintas asignaturas y en pro de un mejor aprendizaje. Por tanto, las metodologías aplicadas en esta investigación tendrán en cuenta dicha realidad e intentarán canalizar dicha creatividad a través de actividades centradas en la relación de contenidos, la investigación, la personalización, y la interacción.

### ***La cooperación***

En los últimos años, el aprendizaje cooperativo ha adquirido un protagonismo trascendental en el ámbito de la enseñanza. La educación musical, a menudo a remolque de la innovación metodológica ¿puede aportar algo?, por supuesto que sí, y mucho. La práctica musical no se entiende sin cooperación: desde un grupo de cámara, o una orquesta, o una banda, el éxito precisa de un trabajo en equipo en el que cada uno de sus miembros presenta una responsabilidad individual y colectiva. Es más, la música dispone de un sistema de organización único: el papel del director. La labor del director implica dirección musical, motivación, conciliación musical, canalización de emociones, o filtro de selección de repertorio. Todos estos atributos conjuran un perfil característico que puede ser muy útil a nivel didáctico si se aplica con un interés determinado. Si revisamos esas características, este perfil se parece mucho al nuevo perfil del profesorado alejado de la ponencia magistral y cerca de las necesidades y realidades de los alumnos. Los músicos ya poseen esta metodología de trabajo cooperativo en su propia idiosincrasia interpretativa, ahora es el momento de aplicarla al resto de proyectos o materias y estoy convencido de que dicha implantación metodológica será aprehendida de forma más rápida que en las enseñanzas obligatorias.

### ***Motivación y voluntad***

El hecho de que las E.P.M. sean un tipo de enseñanza de régimen especial, es decir, no sean enseñanzas obligatorias, hace que el alumno despliegue una serie de capacidades únicas: la motivación, la voluntad, el deseo de aprender, de interpretar, la capacidad de conciliación, o la capacidad de trabajo. Esto hace que la aplicación de nuevos métodos de enseñanza no se encuentre con impedimentos propios que sí se dan en la enseñanza obligatoria. La formación

y educación en E.P.M. se construye sobre la voluntad de “estar” y “ser”. De este modo, la evaluación podría ser mucho más equilibrada ya que la realidad del alumnado es más uniforme en cuanto a voluntad y motivación. Además, los resultados educativos podrían ser extrapolables a la enseñanza obligatoria sobre todo en las asignaturas “teóricas” como pueden ser Armonía, Análisis o Historia de la Música.

### ***El alumno protagonista de su aprendizaje***

La existencia y convivencia con los servicios y dispositivos digitales hacen que las aulas se tornen más abiertas, creativas y diversas (Aula Planeta, 2014, p. 1), es decir, los estudiantes se implican cada vez más en su propio proceso de aprendizaje. Si realizo una reflexión sobre el protagonismo de los alumnos en su aprendizaje en las E.P.M., llego a la conclusión de que este es muy alto, por no decir único. Un músico es el protagonista total y absoluto de su interpretación, ya que aquello que aprende solo se canaliza a través de lo que él mismo es capaz de conseguir. Este protagonismo también se refleja en los distintos perfiles de alumno que se dan en los conservatorios (intérpretes de música clásica, de música moderna, pedagogos, investigadores, compositores...). Además de generar una individualización y un perfil musical propio de cada estudiante, hacer que el alumno sea el protagonista implica un grado de responsabilidad y de emprendimiento sorprendentemente alto. El éxito de cada alumno dependerá del trabajo individual que realice y de su capacidad para hacerse un hueco entre tanta oferta artística. Estos pensamientos llegan a los estudiantes de enseñanzas generales una vez concluidos los estudios superiores (universidad, formación profesional, etc.), sin embargo, en los músicos se genera a edades mucho más tempranas (16-17 años) en las que deben desarrollar una interpretación propia, composiciones propias o estilo musical propio. En las asignaturas como Análisis, el protagonismo se realizará a través de dispositivos y aplicaciones digitales, donde el alumno dispone de un mundo infinito a nivel investigativo, formativo o publicitario.

***El error como posibilidad de aprendizaje***

En este punto confluyen dos ideas principales. La primera nos viene de profesores, pedagogos y experiencias que claman ante la penalización del error por parte de otros docentes, en vez de fomentar los aciertos y progresos de los alumnos<sup>5</sup>. Por otro lado, se debe ver el error como una nueva posibilidad para el fomento del aprendizaje. En la interpretación, se dan ambos casos. Los errores son una excusa para trabajar nuevas obras. Si un alumno falla en un aspecto técnico (por ejemplo, un trino), se propone un estudio u obra que fomente esa técnica para superar esa carencia. Además, para el intérprete, el error no es una losa pesada que impide el progreso sino la motivación para continuar trabajando la obra y lograr éxito. El error forma parte de un todo, y entendido así se puede superar fácilmente. Esta concepción del error, que no se suele dar en asignaturas teóricas, fomenta el aprendizaje.

**2.3. Las competencias del profesorado**

Tras analizar las características del alumnado del siglo XXI tanto en enseñanzas obligatorias como en E.P.M., se llega a la conclusión de que hay que enseñar de otra forma aplicando metodologías que aprovechen las cualidades de los alumnos y minimicen las carencias de modo que se dé un aprendizaje de forma satisfactoria. Esto implica que los docentes también deben “cambiar” para poder llevar a cabo nuevas propuestas de enseñanza adaptadas al alumno.

En el siguiente apartado señalaré algunas de las características y papeles que un docente de conservatorio debe poseer para desarrollar la metodología propuesta en esta investigación. Muchas de estas características se podrán extrapolar a otras enseñanzas y ámbitos profesionales.

---

<sup>5</sup> En la realización de ejercicios no se utiliza el bolígrafo rojo para señalar los fallos en el proceso de aprendizaje, sino el bolígrafo verde que señala los aciertos y realizaciones correctas. Esto fomenta que en la mente solamente quede aquello que se ha hecho bien, sin concentrarse en el error, mejorando la motivación y el aprendizaje (Ivanko, 2015).

***Competencias: conocimiento digital, trabajo en red, gestión de la información y comunicación digital***

Las competencias señaladas, aun no influyendo directamente sobre los contenidos de la asignatura de Análisis, sí influyen en la forma en que estos contenidos son presentados y tratados. El dominio de estas competencias docentes es imprescindible para abordar esta metodología por diversos motivos. El primero de ellos es la credibilidad y motivación del alumno. Para un “nativo digital”<sup>6</sup> es mucho más llamativo que un profesor posea carencias a nivel informático (búsqueda, comunicación...) que a un nivel epistemológico ya que considera que el profesor no habla su mismo lenguaje y que además es incompetente en el mundo actual. Si el alumno identifica carencias por parte del profesorado a la hora de relacionarse con su entorno, le será mucho más difícil entablar una relación de confianza para que el docente contribuya a su educación y puesta a punto para el mundo actual. Su motivación disminuirá y la credibilidad en el profesorado también. La adquisición de estas competencias no solo es necesario para un profesor sino para cualquier profesional del siglo XXI. (Marquina, 2014, p. 1)

***Formación continua***

Señala Martínez Navarro (2010), que uno de los deberes del profesor es “procurar la autoformación y puesta al día en el dominio de las técnicas educativas, en la actualización científica y en general en el conocimiento de las técnicas profesionales”. Para lograr este cometido, Muñoz (2015) propone que la formación debe estar liderada por uno mismo a través de lecturas, investigaciones, gestión cultural y temporal de su entorno, cursos de perfeccionamiento artístico/técnico, congresos, concursos, planes de reciclaje, idiomas, viajes, nuevas metodologías o nuevas tecnologías. La formación (o

---

<sup>6</sup> “Estos nuevos usuarios [nativos digitales] enfocan su trabajo, el aprendizaje y los juegos de nuevas formas: absorben rápidamente la información multimedia de imágenes y videos, igual o mejor que si fuera texto; consumen datos simultáneamente de múltiples fuentes; esperan respuestas instantáneas; permanecen comunicados permanentemente y crean también sus propios contenidos.” (García y otros, 2007)

carrera) artística y educativa repercutirá de forma directa sobre la formación del alumnado, a través del denominado currículum oculto<sup>7</sup>.

### ***Motivación, compromiso y dedicación***

El profesorado debe ser capaz de identificar los problemas o carencias de su metodología y llevar a cabo diseños y cambio para poder mejorarla, sin embargo, esto no siempre es fácil debido al aislamiento metodológico, la falta de recursos o las características del alumnado. Para dar la vuelta a esta situación y llevar a cabo mejoras, nada mejor como buscar una mayor perspectiva, sociabilidad e integración (Moll, 2013). El simple hecho de marcarse objetivos a medio-largo plazo, hablar con compañeros sobre dinámicas de aula o aplicar metodologías nunca utilizadas hará que el aula despierte del inmovilismo al que ha estado sometida.

### ***El papel del profesorado para la propuesta didáctica***

La propuesta didáctica que aborda la presente investigación requiere un profesorado que cumpla las características mencionadas en los epígrafes anteriores o que esté dispuesto a adquirirlas, ya que solo así podremos hacer frente a un sistema que dispone de “alumnos del siglo XXI, profesores del siglo XX y metodología del siglo XIX” (Lozano, 2015, p. 1).

Llevando metodología *flipped classroom* a la asignatura de Análisis, el papel del docente debe regirse de forma específica por los siguientes ítems:

1. Seleccionar, filtrar, buscar y/o generar contenidos que el alumno abordará en casa. Esto puede incluir vídeos, partituras, presentaciones, audios, etc. No se trata de un repositorio online o una carpeta de archivos que se envían por correo a principio de la propuesta didáctica y que actúan como material complementario, sino que el profesor también delimitará el trabajo y acceso en cada sesión.

---

<sup>7</sup> “El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional”. (Santomé, 1991, p. 198)

2. Fomentar el trabajo de los alumnos en casa, que en ningún caso será realizar ejercicios o tareas (en este caso análisis de partituras) sino más bien: leer, hablar, localizar, mirar, citar, visitar, navegar, bloguear, encontrar, visualizar, entrevistar, recopilar, solucionar, localizar...
3. Diseñar la clase a partir del trabajo realizado fuera del aula. La clase se centrará en el análisis práctico (formal, tonal, auditivo, tímbrico, estético...).

Reverte (2016, pp. 1-2) señala las principales dificultades a las que se enfrenta el profesor al aplicar la metodología *flipped classroom* por no estar acostumbrado a ella o por ser primerizo, destacando: “traicionar al *flipped* cayendo en repetir la misma clase como si no se hubiera realizado trabajo en casa”, “no estimar correctamente el tiempo de trabajo necesario para cada tarea en casa”, “dar por hecho que los alumnos saben trabajar con vídeos”<sup>8</sup> o “mantener a las familias al margen” ya que es importante que estas conozcan el método de funcionamiento del aula.

Por último, la gran dificultad que Reverte (2016, p. 2) señala es “primar la (antigua) programación al verdadero aprendizaje” y nunca se debería abandonar parte de la metodología para poder terminar los contenidos programados. Las clases expositivas permiten ver mucho más contenido en el aula, pero esto no significa que dicho contenido se aprenda. Con la *flipped classroom* los contenidos deben ser más selectos y proclives a la apertura hacia otros contenidos. El objetivo no es adquirir un mínimo de conocimientos de todos los que se trabajan en el aula, sino a partir de un núcleo reducido de contenidos, tener la capacidad de expansión y adquisición de competencias, primando la capacidad de los alumnos para lograrlo como una competencia necesaria.

---

<sup>8</sup> Puede que sea necesario educar a los alumnos sobre cómo trabajar un vídeo, aplicando la pausa, el retroceso, extracción de ideas principales, ejemplos, ya que, aunque sean nativos digitales, puede que aún no sean capaces de aprovechar al máximo rendimiento el tiempo dedicado a la realización de la tarea.



## 2.4. La asignatura y el contexto

### *Análisis I*

A pesar de que el Real Decreto 1377/2006, de 22 de diciembre, creado a partir de la Ley Orgánica de Educación de 2006, no incluye la asignatura de Análisis entre los contenidos mínimos de las E.P.M., las comunidades autónomas han incluido esta asignatura en los cursos de 5º y 6º. En función de la comunidad autónoma, la asignatura de Análisis se sitúa dentro del itinerario de especialización instrumental (véase Decreto 75/2008, de 2 de mayo, de Comunidad Autónoma de la Región de Murcia) o se situó como asignatura obligatoria (véase Decreto 75/2007 de 19-06-2007, de Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha). En ambas comunidades, esta asignatura dispone de 1,5 horas de duración semanal en cada uno de los últimos cursos, 5º y 6º.

### *Características del alumnado y del centro*

En este apartado se incluyen las características del centro, y concretamente del alumnado de Análisis I. Esta contextualización no es real, pero pretende ser lo más verosímil posible, facilitando al lector la contextualización de la propuesta didáctica del tercer apartado.

El centro incluye las enseñanzas elementales y las E.P.M y dispone de unos 600 alumnos, si bien la mayoría de ellos concentrados en los cursos más inferiores. En quinto curso de E.P.M., 15 alumnos cursan la asignatura Análisis I. Estos quince alumnos están divididos en dos grupos de 9 y 8 alumnos respectivamente<sup>9</sup>. Sobre el grupo de ocho alumnos se programarán las intervenciones didácticas. Los ocho alumnos pertenecen a siete especialidades instrumentales: piano, violín, saxofón, viola, dos clarinetes, percusión y guitarra clásica. Seis de estos alumnos tienen 16 años y cursan 1º de Bachillerato. Otro alumno, de 18 años, cursa simultáneamente 5º y 6º curso, con dedicación exclusiva a las E.P.M. Otro alumno tiene 45 años y compagina la vida laboral con su formación musical.

<sup>9</sup> La ratio numérica máxima profesor/alumno es de 1/15 (Decreto 75/2008, p. 14363). Esta ratio puede variar en función de la Comunidad Autónoma.

El centro está situado en una localidad de 50.000 habitantes, ofrece un servicio al municipio donde se encuentra y a otros municipios cercanos. El Conservatorio cuenta con 300 alumnos matriculados en el curso actual y la tendencia continúa al alza para próximos cursos. Si bien, la mayoría de los alumnos se concentra en los niveles elementales y las promociones finales de sexto curso no superan actualmente los 10/12 alumnos.

### 3. LA PROPUESTA DIDÁCTICA: LA FORMA SUITE DESDE LA METODOLOGÍA *FLIPPED CLASSROOM*

#### 3.1. Justificación y temporalización

Esta propuesta se enmarca dentro de la asignatura de (Análisis I), que se imparte en 5º curso de E.P.M. La programación se ha diseñado a partir de un recorrido histórico a partir de las formas musicales, en cuanto a su origen y relación con los periodos de la música. La siguiente tabla muestra una hipotética temporalización del curso, donde las unidades didácticas 8 y 9, cuya temática es la forma suite, serán sustituidas por la propuesta didáctica actual.

Tabla 1. Temporalización tradicional e inclusión de la propuesta.

		Temporalización tradicional	Propuesta didáctica
1 <sup>er</sup> trimestre	Septiembre	U.D.0: ¿Análisis?. ¿Para qué?	
	Octubre		
	Noviembre	U.D.1: Acordes, armonía, frases	
	Diciembre	U.D.2: El Barroco musical U.D.3: El coral armonizado U.D.4: Mi criterio estético e intereses	

2º trimestre	Enero	U.D.5: El contrapunto	La forma suite desde la <i>flipped</i> <i>classroom</i>
	Febrero	U.D.6: La invención I	
	Marzo	U.D.7: La invención II U.D.8: La suite I U.D.9: La suite II	
3er trimestre	Abril	U.D.10: El clasicismo musical	
	Mayo	U.D.11: La forma sonata I U.D.12: La forma sonata II	
	Junio	U.D.13: Introducción a la orquestación e instrumentación.	

### 3.2. Objetivos y competencias de la propuesta

Los objetivos didácticos que se trabajarán en la propuesta didáctica son los siguientes:

1. Diferenciar los conceptos “suite de danzas” y “forma suite”.
2. Conocer e identificar los elementos temáticos y formales que conforman la forma suite.
3. Analizar obras que presenten la forma binaria (suite) desde el punto de vista armónico, fraseológico, formal, sintáctico y motivico.
4. Comprender la interrelación de la forma suite y los procedimientos compositivos (contraste, variación, repetición) que de ellos se derivan.
5. Identificar de forma auditiva los elementos y procedimientos compositivos que conforman la forma suite.
6. Conocer los principales movimientos de la suite barroca y sus características (*preludio, alemana, minueto, courante, sarabanda, giga*).

7. Utilizar las nuevas tecnologías y plataformas digitales como medio de aprendizaje y ser capaces de ponerlas en práctica en el futuro.
8. Acceder a la información y a la investigación desde las TIC.
9. Desarrollar la escucha activa y la interacción en la formación fuera del aula.
10. Ser consciente de su propio aprendizaje, marcando los tiempos, los espacios y tomando decisiones.

Los objetivos 6-10 son propios de la metodología *flipped* por lo que su ámbito se extiende mucho más allá de los contenidos y adquieren una mayor repercusión a nivel competencial. Los cinco primeros objetivos se alcanzarán a través de los últimos cinco. Cabe señalar que estos objetivos no son solo finales, sino que se desarrollarán durante todo el proceso, teniendo un cierto carácter procedimental y actitudinal.

### **3.3. Desarrollo de la propuesta didáctica**

Duración: 3 sesiones. 1h 30 minutos por sesión.

Material para el alumno: Vídeos *flipped* de elaboración específica (¿Qué es una suite?; La forma suite; Análisis - Gavota Suite francesa nº 5 en Sol M – Bach;) Características de la suite barroca; *Suite Iberia* – Albéniz; *Suite para violonchelo nº 1* – J.S. Bach; *Suite francesa nº 4 en Mi b Mayor J.S. Bach*; *Suite Bergamasque* – C. Debussy.

En esta metodología hay que programar tanto el desarrollo de la sesión como la preparación y el tiempo que los alumnos dedicarán en casa. Por ello, cada sesión presenta dos partes: trabajo previo y desarrollo de la sesión.

Tabla 2. Trabajo previo a la sesión 1 y sesión 1.

Trabajo previo en casa a la sesión 1	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualización del vídeo 1: “¿Qué es una suite?”<sup>10</sup></li> <li>• Audición activa de varias obras que conforman una suite y extracción de las características <i>Suite española</i> de Albéniz y <i>Suite para cello en Sol M</i> de J.S. Bach<sup>11</sup></li> </ul>	
Sesión 1 (1h 30 minutos)	
Actividad 1: Escucha del contraste	
<b>Duración:</b> 1h (30min. + 30min.)	<b>Agrupamientos:</b> individual
<b>Orientaciones metodológicas:</b> Debate constructivo	<b>Objetivos:</b> 7, 8, 9 y 10
<p><b>Desarrollo de la actividad:</b> Una vez los alumnos conocen la teoría a partir de la visualización del vídeo, escuchamos en clase distintos movimientos de dos suite diferentes: <i>Suite francesa n°4 en Mib Mayor</i> de Bach y la <i>Suite Bergamasque</i> de Debussy. Los alumnos deberán extraer las características de cada movimiento a partir del contraste entre ellos. Valorarán el carácter, duración, tempo y relación entre cada uno de los movimientos. Se observa que cada movimiento es contrastante con su anterior y posterior movimiento, y es a partir de esa diferencia como se construye la suite con un sentido musical complementario.</p>	
Actividad 2: Redacción de la audición	
<b>Duración:</b> 30 minutos	<b>Agrupamientos:</b> individual
<b>Orientaciones metodológicas:</b> Expresión escrita	<b>Objetivos:</b> 7, 8, 9 y 10
<p><b>Desarrollo de la actividad:</b> El alumno redactará un texto con el análisis auditivo realizado. Esta actividad queda totalmente justificada ante la imperante realidad de que los alumnos han perdido capacidad de expresión oral y escrita. Por tanto, será necesario trabajar la redacción, organización formal del texto, ejemplos en pro de mejorar la comunicación musical a través del lenguaje escrito.</p>	

<sup>10</sup> El vídeo 1 “¿Qué es una suite?” es un vídeo de elaboración propia al estilo de un vídeo explicativo. En la descripción del vídeo se encuentra una transcripción del contenido explicativo. El vídeo se encuentra en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=gJMk1LyH0Bk&t=3s>

<sup>11</sup> En este caso no se propone ninguna interpretación específica ya que el interés del alumno en la obra es a nivel lingüístico, temático y armónico. Además, puede que sea la primera vez que el alumno escucha la pieza. La libertad de elección fomentará la búsqueda de una interpretación adecuada para aquellos alumnos que así lo deseen del mismo modo que buscan una nueva canción o vídeo que les interesa.

Tabla 3. Trabajo previo a la sesión 2 y sesión 2.

Trabajo previo en casa a la sesión 2	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualización del vídeo 2 “La forma suite”<sup>12</sup></li> <li>• Visualización del vídeo 3 “Análisis <i>Gavota Suite francesa n° 5 en Sol M - Bach</i>”<sup>13</sup></li> </ul>	
Sesión 2	
Actividad 3: Un análisis armónico, fraseológico y formal	
<b>Duración:</b> 1h	<b>Agrupamientos:</b> pequeños grupos (4 alumnos)
<b>Orientaciones metodológicas:</b> Puzzle de Aronson <sup>14</sup> modificado y trabajo individual analítico.	<b>Objetivos:</b> 1, 2, 3 y 4
<p><b>Desarrollo de la actividad:</b> Los alumnos analizarán el primer movimiento (Allemande) de la <i>Suite francesa n° 4 en Mi b Mayor</i> de J.S. Bach). Cada uno de ellos se centrará en un elemento (armonía, forma, modulaciones, frases...) según el método <i>Análisis del estilo musical</i> (LaRue, 1989) y al cabo de 20 minutos se llevará a cabo una puesta en común de los resultados obtenidos. Posteriormente cada uno completará su análisis a partir de las aportaciones del grupo.</p>	
Actividad 4: La coherencia entre la escucha y el análisis	
<b>Duración:</b> 30 minutos	<b>Agrupamientos:</b> Individual
<b>Orientaciones metodológicas:</b> escucha activa	<b>Objetivos:</b> 5, 6

<sup>12</sup> El vídeo 2 “La forma suite” es un vídeo corto en el que se explica la forma binaria tipo suite en dos secciones. Para ello, se utiliza una imagen de apoyo procedente de la web educativa musicnetmaterials.wordpress.com. Su sencillez visual y su longitud permite al alumno volver a él las veces necesarias hasta adquirir la organización formal de los movimientos de la suite. El vídeo se encuentra en el enlace: <https://youtu.be/yPLLJaumlGM>

<sup>13</sup> En el vídeo 3 “Análisis *Gavota Suite francesa n° 5 en Sol M – Bach*” se analiza armónica, formal, fraseológica y temáticamente el movimiento *Gavota* de dicha suite, de modo similar a como sería la explicación o comentario en el aula. Para el análisis se ha utilizado el cifrado gradual (números romanos). El vídeo se encuentra en el siguiente enlace: <https://youtu.be/CObrQHNIkXk>

<sup>14</sup> Puzzle de Aronson, 1978: “Técnica en la cual los estudiantes son asignados a diferentes grupos para trabajar un material académico que ha sido partido o dividido en tantas partes como miembros tenga el grupo. Cada miembro se encargará de trabajar cada una de estas partes. Después los miembros de diferentes grupos que han estudiado las mismas secciones se reúnen en grupos de expertos para discutirlos. [...]” (Barrachina, y Torrent, 2010)

**Desarrollo de la actividad:** Se escuchará la pieza propuesta y se identificarán todos los elementos trabajados sobre la partitura (cadencias, modulaciones, secuencias, frases, etc.) de una forma participativa y dirigida por el profesor.

Tabla 4. Trabajo previo a la sesión 3 y sesión 3.

<b>Trabajo previo en casa a la sesión 3</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura y extracción de las características de los principales movimientos del género suite<sup>15</sup>.</li> <li>• Realizar un recorrido por el repertorio barroco que han interpretado como solista o en grupo de cámara y llevar a clase aquellas que puedan tener forma de suite.</li> </ul>	
<b>Sesión 3</b>	
<b>Actividad 5: Puesta en común y práctica analítica</b>	
<b>Duración:</b> 1 hora	<b>Agrupamientos:</b> gran grupo
<b>Orientaciones metodológicas:</b> síntesis grupal	<b>Objetivos:</b> 5, 6, 8, 9, 10
<p><b>Desarrollo de la actividad:</b> Se expondrán las distintas partituras que los alumnos han llevado a clase y se procederá al análisis grupal centrado en la interpretación. Para ello se utilizarán vídeos o grabaciones de distintas interpretaciones, las experiencias de cada alumno, consejos interpretativos, etc.</p>	
<b>Actividad 6: Semejanzas y diferencias estilísticas en las danzas de la suite</b>	
<b>Duración:</b> 30 minutos	<b>Agrupamientos:</b> individual
<b>Orientaciones metodológicas:</b> investigación/análisis	<b>Objetivos:</b> 5, 6, 7, 8, 9,10
<p><b>Desarrollo de la actividad:</b> Cada alumno, que dispondrá de su ordenador/tablet, seleccionará dos suite barrocas con danzas similares entre ellas. El trabajo consistirá en aplicar las características de cada danza a las suite que está analizando y viceversa, extraer conclusiones de los distintos objetos de análisis, realizando así un método de investigación y razonamiento inductivo y deductivo. Para ello utilizará páginas web de repositorio de</p>	

<sup>15</sup> Para la extracción de estas características se propone el Capítulo IV, (pp. 155-167) del *Curso de formas musicales* de J. Zamacois (2002)

partituras como [www.ismlp.org](http://www.ismlp.org); [www.free-scores.com](http://www.free-scores.com); [www.mutopiaproject.org](http://www.mutopiaproject.org);  
[www.sheetmusicarchive.net](http://www.sheetmusicarchive.net); [www.classical-scores.com](http://www.classical-scores.com);

### 3.4. Evaluación

#### *Criterios de evaluación*

Los criterios de evaluación de esta propuesta didáctica combinan por un lado los criterios basados en los contenidos conceptuales de la forma suite (1-4) y por otro lado los criterios basados en la metodología *flipped classroom*. Estos últimos criterios son idiomáticos de esta metodología (5-8).

1. Identificar los acordes, armonías, funciones tonales y modulaciones que dan lugar a la forma y constituyen el lenguaje musical de la suite barroca.
2. Identificar la forma a pequeña y a gran escala a partir del análisis de la obra.
3. Identificar auditivamente los elementos que configuran las distintas frases de la suite a través de cadencias, repeticiones, funciones armónicas, inflexiones, modulaciones...
4. Realizar comentarios relativos a los elementos, procedimientos y aspectos estilísticos e históricos en relación con la forma suite a través de un discurso ordenado, oral o escrito.
5. Interrelacionar y aplicar los conocimientos extraídos de los vídeos, lecturas y documentos con el análisis de las partituras.
6. Superar con dominio y capacidad crítica los objetivos y contenidos de la propuesta didáctica con una capacidad autónoma de trabajo y de toma de decisiones.
7. Habituar a escuchar música y establecer un concepto estético a partir de los medios informáticos disponibles al alcance del estudiante (TIC).
8. Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético sobre música barroca como fuente de formación y ser capaz de ampliar dichos



criterios a partir de investigaciones rigurosas y basadas en fuentes fiables.

### *Procedimientos de evaluación*

La enseñanza tradicional utiliza formas de evaluación basadas en a) resultados en base a referencias numéricas y b) test para medir dichos resultados. En cambio, la enseñanza basada en el aprendizaje intercambia dichos elementos por a) resultados en base a criterios de evaluación<sup>16</sup> y b) portfolio y demostraciones como instrumento de evaluación en todos los momentos de la enseñanza. (Tourón, J., Santiago, R., y Díez, A., 2014, p. 2).

Para valorar el éxito del aprendizaje en base a criterios de evaluación propongo una rúbrica<sup>17</sup> en la que se valoran los distintos aspectos del análisis que el alumno debe dominar. Todos ellos se han trabajado en las diversas actividades de un modo equilibrado. La rúbrica de la tabla 2 se compone de cinco puntos principales: forma, armonía, elementos temáticos, relación estética/histórica, investigación en TIC.

Tabla 5. Rúbrica de evaluación: análisis de la forma suite.

	<b>EXPERTO (Sobresaliente)</b>	<b>AVANZADO (Notable)</b>	<b>APRENDIZ (Suficiente)</b>	<b>NOVEL (Insuficiente)</b>	<b>PESO</b>
	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	
<b>Forma</b>	Correcta identificación de la forma musical tipo suite a partir de cadencias, frases, armonía y elementos temáticos	Identificación de la forma sin justificación armónica, fraseológica o temática suficiente	Identificación formal de la pieza a partir del análisis fraseológico sin importar el desarrollo armónico	Identificación incorrecta de la forma de la pieza, debido al análisis incorrecto de la armonía, la fraseología o los elementos temáticos	20%

<sup>16</sup> La referencia a criterios de evaluación en este contexto podría extrapolarse a las capacidades o a las competencias, es decir, a todo aquello que pueda expresarse en un rango de consecución de forma medible, siendo esta la verdadera evaluación del alumno y no el valor numérico.

<sup>17</sup> “La rúbrica, [...] muestra las expectativas que alumnado y profesorado tienen y comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento: desde el menos aceptable hasta la resolución ejemplar, desde lo considerado como insuficiente hasta lo excelente.” (Masmitjà y otros, 2013)

<b>Armonía</b>	Tonalidades principales de la pieza, modulaciones, cadencias, cifrado armónico y funcional, ritmo armónico y notas de adorno	Tonalidades principales de la pieza, modulaciones, armonía, cifrado armónico y cifrado funcional	Identificación incompleta de las tonalidades principales, modulaciones, cifrado armónico y funcional	Identificación errónea de las principales tonalidades, modulaciones, cadencias y cifrados	30%
<b>Elementos temáticos</b>	Elementos temáticos principales, repetición, variación, cambios de textura, movimientos contrapuntísticos, mutaciones y células.	Elementos temáticos principales, células, repetición, variación, cambios de textura	Elementos temáticos principales, células, repetición y variación	Identificación errónea de los elementos temáticos principales, repeticiones y variaciones.	10%
<b>Relación estética / histórica</b>	Relacionar las características de la pieza con la estética del Barroco. Proponer un contexto histórico, social, organológico e interpretativo. Incluir la pieza en una obra de mayor envergadura. Señalar similitudes y diferencias con otras obras similares	Relacionar el contexto histórico, organológico y estético con la pieza, incluyendo la pieza en una obra de mayor envergadura	Señalar las características estéticas e históricas del periodo musical Barroco y su relación con alguna característica de la pieza	No conocer las características musicales, históricas y estilísticas del periodo Barroco. No enmarcar la pieza en un periodo estético determinado	20%
<b>Investigación en TIC</b>	Relacionar los contenidos (textos, vídeos...) con las partituras. Utilizar las TIC como recurso de aprendizaje en todo su potencial. Desarrollar un criterio de búsqueda correcto, adecuado y en un tiempo concreto. Capacidad de ampliar información. Correcta documentación	Extraer las principales ideas de las TIC en relación con los contenidos. Ampliar posibilidades de aprendizaje utilizando correctamente criterios de búsqueda, análisis y relación de contenidos.	Conocer los recursos básicos de las TIC y extraer de ellos el conocimiento mínimo para afrontar la tarea analítica	Desarrollar una búsqueda de información incorrecta o incompleta para desarrollar un análisis musical	20%

### ***Instrumentos de evaluación***

No todos los instrumentos de evaluación son consonantes con la metodología utilizada. Por ello, en este apartado he seleccionado los instrumentos de evaluación cuya forma de recogida de información y tratamiento de datos combina con la metodología *flipped* aplicada a la asignatura de Análisis.:

#### a) Diario de clase

El docente evaluará la comprensión de los documentos previos a las sesiones a través de la relación con las actividades del aula, además de la relación con la tarea realizada en casa previamente. En el diario de clase también se incluirá la capacidad y rigor del alumno en el uso de las TIC como elemento potenciador y necesario del aprendizaje. No se trata de plasmar los conocimientos, sino el trabajo, eficacia y capacidad de síntesis sobre ellos.

#### b) Portafolio de análisis

Se trata de una carpeta (física o virtual) que incluye los análisis, partituras, documentos, que han colaborado en el aprendizaje. Dicho portfolio muestra un recorrido en el grado de adquisición de conocimientos y de madurez del alumno durante todo el desarrollo de la propuesta didáctica.

105

#### c) Exposición oral

Se plantea la exposición oral como un instrumento de evaluación de los análisis realizados, obras interpretadas, en los que se pretende que el alumno desarrolle un discurso coherente y ordenado sobre un tema en concreto.

### ***Criterios de calificación***

Los criterios de calificación para esta propuesta didáctica se ponderarán de forma conjunta con el resto de unidades didácticas del trimestre. Se recomienda que tanto el diario de clase como el portfolio de análisis alcancen un 70% de la ponderación final y la exposición oral el 30%, ya que esta ponderación se asemeja de forma similar a la utilizada en el campo profesional a la hora de presentar proyectos, becas, bolsas de trabajo, etc.



***Evaluación de la práctica docente***

Una vez realizado el proceso de evaluación del alumnado, es necesario abordar la evaluación de la práctica docente. El proceso de evaluación consta de tres partes diferenciadas: 1) obtención de información, 2) formulación de juicios y 3) toma de decisiones. Este apartado será capaz de evaluar los programas escolares, centros, profesorado, materiales, técnicas, o hábitos intelectuales del alumnado. (Arredondo, Diago, y Cañizal, 2010, pp. 52-53).

Una vez llevada a cabo este tipo de reflexión y evaluación, puede que surjan los problemas que evidencian Cabaní y Torre (2015, p. 117). Estos autores destacan que uno de los problemas en la enseñanza secundaria obligatoria es la diferencia de criterios de evaluación entre los distintos profesores de una misma materia y que estos no se hacen explícitos entre ellos, por lo que los alumnos no pueden mejorar su aprendizaje en base a criterios de evaluación. En los Conservatorios Profesionales de Música es posible que se dé también esta realidad, y además pueden existir varios factores que la agraven. Entre ellos se destacan: 1) los departamentos son muy pequeños, 2) no existe un órgano colegiado o de inspección que se involucre en los criterios de cada centro, 3) los profesores disponen de una gran autonomía, 4) no existe un protocolo de evaluación del profesorado en el centro. Ante esta situación, el profesorado debe disponer suficiente interés para paliar estas carencias, que se identificarán a partir de una correcta evaluación.

106

Una vez se aborda los elementos más estructurales de la evaluación docente, el siguiente paso se centrará en evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir metodología y los contenidos trabajados en la propuesta didáctica. Para llevar a cabo la evaluación docente propongo los siguientes recursos:

***Listas de seguimiento y portfolio***

La lista de seguimiento pretende registrar las dificultades, aciertos y posibilidades de mejora en la aplicación de esta metodología desde una perspectiva semanal. Supone un análisis específico y global de cada sesión al mismo tiempo que complementa el diario de sesiones. Así se podrá valorar y

evaluar desde una perspectiva semanal la evolución del proceso de enseñanza. Cada profesor puede diseñar su propia lista de seguimiento. Tómese como modelo las tablas de evaluación de Agirre (2013, pp. 68-82).

### ***Informe de evaluación final y comparación de resultados***

Esto implica la comparación entre los resultados académicos de otros cursos o grupos y el curso actual. Si el porcentaje de alumnos que superan la asignatura e incrementan su aprendizaje aumenta, esta metodología adquirirá el suficiente respaldo como para seguir llevándose a cabo<sup>18</sup>.

### ***Cuantitativa vs cualitativa***

La evaluación docente no solo implica la evaluación de los resultados de los alumnos (cuantitativa) sino que la evaluación debe ser también cualitativa y en ello podría participar el resto de la comunidad educativa. Se podrá analizar la aportación cualitativa de cada profesor al centro, la disponibilidad con el alumnado, las propuestas de mejoras académicas, pedagógicas y del centro, los proyectos llevados a cabo y otros elementos que contribuyan al buen funcionamiento de la asignatura. Si bien dicha evaluación podrá hacerse desde una perspectiva global, a nivel trimestral o anual.

## **4. CONCLUSIONES**

### ***Desde el objetivo inicial***

Esta investigación ha logrado llevar a cabo un proceso de integración entre la metodología *flipped classroom* y la asignatura de Análisis, resultando una propuesta didáctica concreta que se desarrollará durante tres semanas, y tiene como temática principal la forma suite. Además, los objetivos propuestos (apartado 3.2) no se ciñen únicamente a los propios de la asignatura de Análisis sino que en ellos se integran objetivos propios de la metodología

---

<sup>18</sup> En la investigación *Didáctica de la armonía: una propuesta de enseñanza basada en el aprendizaje significativo*, Mas Devesa (2013) realiza una investigación-acción en la que representa los resultados a través de esquemas y diagramas. Véase como ejemplo para abordar un análisis cuantitativo del aprendizaje del alumnado durante un curso académico.

*flipped classroom*. La inclusión de los objetivos propios de la metodología en la propuesta didáctica supone que la asignatura de Análisis también contribuya a la adquisición de competencias generales y específicas tanto de la etapa de E.P.M. como de la Enseñanza Obligatoria o Bachillerato. Estas capacidades y competencias generales no se alcanzan de forma automática por el simple hecho de superar las distintas asignaturas que integran las enseñanzas de música, sino que precisan del diseño de dinámicas concretas en las distintas asignaturas para su consecución final.

El alumnado de E.P.M. posee unas características propias que los profesionales de la educación deben conocer a la hora de llevar a cabo nuevas didácticas de aprendizaje. En este caso, el apartado 2.2 plasma de forma reducida y clara cuáles son esas características que los diferencian de otro perfil de alumnado. El apartado 2.3, destinado a señalar las competencias que debe poseer el profesorado para llevar a cabo esta propuesta didáctica, explicita los caminos por los que puede transitar la formación actual del profesorado. Los apartados 2.2 y 2.3 influyen directamente en el diseño de la propuesta didáctica (apartado 3). Además, se ha tenido en cuenta las características de la asignatura, la evolución psicológica y el contexto sociológico de su aplicación para el diseño de estos apartados.

En el apartado 3, se desarrolla el producto final de esta investigación teórica. Los materiales con los que trabaja el alumnado proceden en su mayoría de internet. Algunos de ellos han sido creados específicamente para esta propuesta como los tres vídeos que el alumnado visualiza antes de la sesión 1 y 2. El acceso al conocimiento por parte del alumnado no está limitado al ritmo de exposición del profesor, sino que es totalmente de libre elección por parte del alumno, pudiendo visualizar los vídeos, lecturas... tantas veces como desee, adaptando los materiales a sus ritmos de aprendizaje.

La forma en que el alumno se relaciona con el medio que le rodea ha variado en los últimos años, de modo que las enseñanzas deben incorporar las tecnologías y recursos que ellos utilizan en su vida diaria. De este modo, habrá una coherencia entre la forma de aprender y la forma de vivir del alumno. Si

los procedimientos de aprendizaje resultan familiares, el acceso al conocimiento resultará mucho más familiar y motivador. De este modo, el uso de nuevas tecnologías como instrumento educativo no responde a una moda, sino a la certeza de que el alumnado aprende mejor y más rápido si las utiliza. El profesor debe velar por el buen uso de éstas teniendo siempre en cuenta los objetivos didácticos que se pretenden alcanzar.

### ***Hacia el futuro***

La propuesta didáctica basada en la metodología *flipped classroom* (apartado 3) ha partido de la idea de que la innovación, la reflexión y la investigación mejora siempre el proceso de enseñanza-aprendizaje y repercute de forma muy positiva en el centro, en el profesorado y en el alumnado. Cualquier reflexión o aportación por parte del profesorado es necesaria para poder seguir mejorando y ampliando las posibilidades de aprendizaje de nuestros alumnos, ya sea a partir de la presente investigación o a partir de otras investigaciones en otras materias.

Las posibilidades de investigación educativa en el campo de las E.P.M. surgen de la necesidad de crear conocimiento para entender la realidad o solucionar un problema. Las posibilidades de actuación e intervención son muy amplias y pueden ayudar a toda la comunidad educativa de los Conservatorios Profesionales de Música.

Las metodologías aplicables a asignaturas de Enseñanzas Obligatorias o Bachillerato son extrapolables, en algunos casos, a las asignaturas propias de las E.P.M. tales como Análisis o Historia de la Música. Además, las E.P.M. son un marco ideal para la innovación y experimentación educativa debido a las características del alumnado y de las enseñanzas: poseen creatividad, capacidad de emprendimiento, son protagonistas de su aprendizaje, conocen el trabajo cooperativo, están motivados, disfrutan de su trabajo, participan en proyectos relacionados con la música, y su formación continua es primordial para su evolución profesional.

La adquisición de capacidades señaladas en el párrafo anterior es uno de los objetivos principales de la enseñanza obligatoria y bachillerato en los últimos años. Como se puede observar, el alumnado de enseñanzas profesionales ha desarrollado estas capacidades de forma paralela a su formación musical. Es por ello, que las E.P.M. puedan ser objeto de investigación para entender otras realidades educativas o predecir comportamientos en otras enseñanzas. Las E.P.M. pueden ayudar a la investigación educativa en otros niveles, además de seguir creciendo en el conocimiento y solución de problemas educativos en los ámbitos específicos de la enseñanza musical.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agirre, J. (2013). *Mejora de la práctica docente: una experiencia de autoevaluación*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Arredondo, S. C., Diago, J. C., y Cañizal, A. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Prentice Hall.

Aula Planeta (2014). Cinco iniciativas para convertir a los alumnos en protagonistas de su propio aprendizaje. Recuperado de <http://www.aulaplaneta.com/2014/12/10/recursos-tic/cinco-iniciativas-para-convertir-tus-alumnos-en-protagonistas-de-su-propio-aprendizaje/>

Barrachina, L. A., y Torrent, M. S. (2010). El juego-concurso de de Vries: una propuesta para la formación en competencias de trabajo en equipo en la evaluación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 121.

Barreras Gómez, M. A. (2016). Experiencia de la clase inversa en didáctica de las lenguas extranjeras a flipped-classroom experience in Didactics of Foreign Language. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 173–196.

Cabaní, M. L. P., y Torre, M. R. C. (2015). La evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: análisis de un proceso de cambio. *LÍMITE Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 4 (19), 93-126.



Calvillo, A. J. (2014). *El Modelo Flipped Learning Aplicado a La Materia De Música En El Cuarto Curso De Educación Secundaria Obligatoria: Una Investigación-Acción Para La Mejora De La Práctica Docente Y Del Rendimiento Académico Del Alumnado*. Universidad de Valladolid.

Decreto 75/2007, de 19-06-2007, por el que se regula el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Castilla La-Mancha. D.O.C.M Número 131 (I). Castilla-La Mancha, España. 22 de junio de 2007.

Decreto 75/2008, de 2 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música para la Región de Murcia. B.O.R.M. Número 105. Región de Murcia, España. 7 de mayo de 2008.

García Aretio, L. (2013): Flipped classroom, ¿b-learning o EaD? *Contextos Universitarios Mediados*, 13 (9).

García, C. M. (2015). Diseño e implementación de cursos abiertos masivos en línea (MOOC): expectativas y consideraciones prácticas. *Revista de Educación a Distancia*, 39.

111

García, F., Portillo, J., Romo, J., y Benito, M. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. En *SPDECE*. Recuperado de <http://ftp.informatik.rwthachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-318/Garcia.pdf>

Gértrudis Barrio, F., y Rivas Rebaque, B. (2015). Producción y diseño instructivo de vídeos didáctico-musicales. Una experiencia de aprendizaje abierto y flipped classroom. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 277–294.

Ivanko, T., (2015) El método del bolígrafo verde. *Genial Gurú*. Recuperado de <http://genial.guru/inspiracion-crianza/el-metodo-del-boligrafo-verde-42755>

Kühn, C. (2003). *Tratado de la forma musical*. Cornellá de Llobregat: Idea Books.

LaRue, J., (1989). *Análisis del estilo musical*. Barcelona: Editorial Labor.



Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. Número 106. Madrid, España. 04 de mayo de 2006.

Lozano M., (2015). Alumnos del siglo XXI, profesores del siglo XX, metodología del siglo XIX. *El País estudiantes*. Recuperado de <http://estudiantes.elpais.com/EPE2015/periodico-digital/ver/equipo/1800/articulo/alumnos-del-siglo-xxi--profesores-del-siglo-xx--metodologa-del-xix>

Mas Devesa, M., (2013). *Didáctica de la armonía: una propuesta de enseñanza basada en el aprendizaje significativo*. Universidad de Alicante. Tesis doctoral.

Masmitjà, J. A., Irurita, A. A., Trenchs, M. A., Miró, M. B., Marín, A. C., Busquets, M. C., y Ruiz, L. M. (2013). Rúbricas para la evaluación de competencias. *Cuadernos de docencia universitaria*, 26.

Marina, J. A., y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.

112

Marquina, J. (2014). *Las 8 competencias digitales que todo profesional debe tener*. Recuperado de <http://www.julianmarquina.es/las-8-competencias-digitales-que-todo-profesional-debe-tener/>

Moll, S. (2013). *7 razones por las que las Nuevas Tecnologías te hacen mejor docente*. Recuperado de <http://justificaturespuesta.com/7-razones-por-las-que-las-nuevas-tecnologias-te-hacen-mejor-docente/>

Pérez-Albaladejo, F.J. (2016). Vídeo 1 “¿Qué es una suite?”. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gJMk1LyH0Bk&t=3s>

Pérez-Albaladejo, F.J. (2016). Vídeo 2 “La forma suite”. Recuperado de <https://youtu.be/yPLLJaumlGM>

Pérez-Albaladejo, F.J. (2016). Vídeo 3 “Análisis - Gavota Suite francesa nº 5 en Sol M – Bach”. Recuperado de <https://youtu.be/CObrQHNIkXk>

Real Decreto 1377/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. Número 18. Madrid, España. 20 de enero de 2007

Reverte, A. (2016). Mis cinco tropiezos iniciales con el Flipped. *The Flipped Classroom*. Recuperado de <http://www.theflippedclassroom.es/mis-cinco-tropiezos-iniciales-con-el-flipped-senal-inequivoca/>

Robinson K., (2012). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. En: Robinson K, Aronica L. Barcelona: Conecta.

Sáez Pizarro, B., Viñegla, R., y Piedad, M. (2013). Una Experiencia De Flipped Classroom. *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria E*. Recuperado de [http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3618/x\\_jiiu\\_2014\\_345.pdf?sequence=2](http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3618/x_jiiu_2014_345.pdf?sequence=2)

Martínez Navarro, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Ed. Desclee de Brouwer.

113

Sánchez Vera, M. del M., Solano Fernández, I. M., y González Calatayud, V. (2016). Una experiencia de Flipped Classroom con alumnos de Magisterio. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(3), 69–81. <https://doi.org/10.17398/1695>

Santomé, J. T. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

Sternberg R. J., (2006) Creativity is an habit. *Education Week*. 25 (24).

Sunyer, Albert y otros (2015). *Ideario para la renovación pedagógica en las enseñanzas musicales*. Recuperado de <http://www.docenotas.com/127225/ideario-para-la-renovacion-pedagogica-en-las-ensenanzas-musicales/>

Thompson, C. (2011). How Khan Academy is changing the rules of education. *Wired Magazine*, 126.



Tourón, J., Santiago, R., y Diez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Grupo Océano.

Zamacois, J. (2002). *Curso de formas musicales*. Cornellá de Llobregat Idea Books.



## EDUCACIÓN MUSICAL 2.0

### BREVES PROPUESTAS

Eduardo Gallego Ballesteros<sup>1</sup>

#### 1. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

**S**i la infancia de tiempos atrás conocía el mundo a través de la cultura cercana, de la experiencia familiar y, más tarde, de la escuela y de los libros, hoy, a todo esto, se une una invasión de imágenes, sonidos y movimientos. Vivimos en una época poblada de imágenes visuales, auditivas o audiovisuales, su poder ha alcanzado dimensiones increíbles a través de los omnipresentes medios de comunicación. La tecnología está presente continua y cotidianamente a nuestro alrededor, haciéndose poco a poco imprescindible para la mayoría de las situaciones.

116

En torno a los cambios que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están propiciando en todos los ámbitos sociales encontramos diferentes términos. El término «sociedad del conocimiento» trata de conceptualizar las transformaciones que se están produciendo en la sociedad moderna, así como propiciar el análisis de dichas transformaciones. Como señala Krüger (2006), el concepto de la «sociedad del conocimiento», no es un término universal, utilizándose otros términos como «sociedad de la información» o «sociedad red» para referirse también a todas las continuas transformaciones que la actual sociedad viene sufriendo en las últimas décadas.

---

<sup>1</sup> Alumno de tercer curso de la especialidad de Dirección de Banda en el Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha.



### 1.1. Educación 2.0 y web 2.0

Los ordenadores y sus aplicaciones o internet se pueden considerar algo cotidiano. Día a día visitamos páginas web y nos conectamos a través de redes sociales, utilizamos programas de sonido, imagen y edición de documentos sea cual sea el ámbito donde nos manejemos seguro que utilizamos múltiples herramientas tecnológicas.

En el ámbito de la educación, en el que más tarde nos adentraremos, observamos cambios a simple vista. Pero exactamente ¿cómo podemos conceptualizar la educación 2.0? Entre muchas definiciones y conceptos destaco la reflexión de Juan José de Haro, en su blog EDUCATIVA que dice lo siguiente:

La educación 2.0 tiene como centro el mismo concepto que la web 2.0: el trabajo colaborativo y la creación de conocimiento social, todo ello con una fuerte componente de altruismo y de democratización. El aula es un medio idóneo para el concepto 2.0 puesto que en sí es una pequeña sociedad formada por los profesores y los propios alumnos. Es pues un lugar apto para el trabajo conjunto y de ayuda mutua. Además, el uso de herramientas de interacción abiertas hace que sea posible la intervención de personas totalmente ajenas al mecanismo educativo en sentido estricto, por lo que se puede ver enriquecida notablemente de cara a los alumnos y al propio profesor. Esto último era, hasta ahora, algo totalmente desconocido y seguramente es un factor temido por más de uno que puede ver peligrar su intimidad docente.

---

 117

Todos sabemos cómo era el aspecto de internet antes de la web 2.0 y el salto que hubo cuando se rompió la monopolización de la producción y distribución de la información. Con la web 2.0 todos podemos incluir información y distribuirla al igual que recibir información de otros, creando un inmenso grupo social en casi continua interacción. Esto lleva a que la web sea una plataforma flexible y dinámica además de intuitiva y muy gráfica para que sea asequible a todo usuario que se preste.

El trabajo del pedagogo hoy en día es entender y analizar la situación actual y observar si la metodología en el aula está adaptada a este gran recurso. La web 2.0 ofrece posibilidades pedagógicas muy ricas tanto para docentes y discentes que, como veremos más adelante, no se están explotando lo suficiente.

## 1.2. TIC y educación

El paulatino desarrollo de las tecnologías de la información y su introducción en todos los ámbitos sociales, laborales, comerciales y de ocio, están alterando la naturaleza del trabajo y el entorno social del ciudadano, haciéndolo, también, en el ámbito educativo, transformando el qué y el cómo aprendemos y cómo funcionan las instituciones educativas.

Marqués (2011) define las TIC, bajo esta perspectiva amplia del término, señalando que:

En el concepto de tecnología de la información y la comunicación (TIC) incluimos, no solamente la informática y sus tecnologías asociadas, telemática y multimedia, sino también los medios de comunicación de todo tipo: los medios de comunicación social (mass-media) y los medios de comunicación interpersonales tradicionales con soporte tecnológico, como el teléfono (p. 19).

Las TIC se introducen como herramientas al servicio del conocimiento, la experiencia y la expresión, aprovechando su carácter motivador y su potencial de enseñanza. Los ordenadores, los programas multimedia, las PDI, las cámaras, los escáneres... todo se convierte en un medio más, en un recurso habitual del aula que, por su carácter interactivo, son atractivos y ayudan a generalizar habilidades y conocimientos. Todos ellos les permiten una aproximación a los códigos tecnológicos en los que nuestra sociedad actual está inmersa.

Se debe conseguir que el alumnado integre en su rutina habitual de trabajo el uso habitual de las TIC, empezando a ser consciente de cómo usar esta nueva forma de acceder al conocimiento, construir aprendizajes y relacionarse. Además, la fuerza del cine, la fotografía, la televisión, el vídeo y los ordenadores exigen la urgencia de una «alfabetización audiovisual», tanto para educadores como para los escolares. Como apuntan Area, Gros y Marzal (2008):

Los sujetos que no sepan desenvolverse con la tecnología digital de un modo inteligente (conectarse y navegar por redes, buscar la información útil, analizarla y reconstruirla, comunicarla a otros usuarios) no podrán acceder a la cultura y el mercado de la sociedad de la información. Es decir, aquellos



ciudadanos que no estén cualificados para el uso de las TIC tendrán mayores probabilidades de ser marginados culturales en la sociedad del siglo XXI. Este analfabetismo digital provocará, seguramente, mayores dificultades en el acceso y la promoción en el mercado laboral, indefensión y vulnerabilidad ante la manipulación informativa, incapacidad para la utilización de los recursos de comunicación digital (p.39).

## 2. LA ENSEÑANZA TIC Y LA MÚSICA

¿Todo esto qué grado de inclusión ha tenido en la educación musical? ¿Se aprovechan todos los recursos tecnológicos a la hora de trabajar esta disciplina a lo largo de los distintos niveles educativos?

Actualmente, las posibilidades de aplicación de las tecnologías en el ámbito musical son múltiples y diversas desde un punto de vista teórico. La puesta en práctica de estas dependerá del grado de resolución de determinadas cuestiones como: la formación del profesorado, los equipamientos disponibles en los centros, su mantenimiento y del proyecto de centro. El Technology Institute for Music Educators (TIME) identificó en el año 2000 siete áreas de aplicación de las nuevas tecnologías en la educación musical. Dichas áreas están directamente relacionadas con el tipo de instrumentos o materiales tecnológicos de los que se puede disponer en el aula. Destaquemos los siguientes:

- El uso de instrumentos electrónicos, que dotan al aula de nuevos sonidos o la recreación de instrumentos infrecuentes en una escuela
- El uso de software para la secuenciación de sonidos a través del sistema MIDI, su mezcla por pistas y las transformación y manipulación del sonido (audacity).
- La creación de nuevas obras a través de editores de partituras offline (Sibelius, musescore, etc.) y online (NoteFlight).
- La enseñanza apoyada y asistida por ordenador (e-learning), desde la plataforma de un aula virtual hasta las explicaciones en una mediateca o en un blog.

- Los materiales multimedia y resto de medios digitales, entre los que figura la presencia de dispositivos como las pizarras digitales o las tabletas.
- El uso de internet, o red de redes, donde el acceso a la información es ilimitado, y donde el tiempo y el espacio alcanzan una nueva dimensión.
- Finalmente, el ordenador como lugar de ordenación y almacenaje de las actividades planteadas.

Fuertes (1996) nos plantea una doble vertiente en la utilización de las TIC, como recurso del profesorado en el aula de música y como recurso de aprendizaje para el alumno.

Como recurso para el profesorado, el conocimiento y manejo de un editor de partituras proporciona al docente la capacidad de generar sus propios materiales impresos además de contar con un versátil reproductor de archivos MIDI adaptados a las necesidades del aula de música. Además, con el hardware y software complementario necesario, el ordenador se convierte en una potente herramienta multimedia, poniendo al alcance del docente un importante abanico de posibilidades y pudiendo reproducir un gran número de formatos tanto de vídeo como de audio (p.22).

120

---

Como recurso de aprendizaje para el alumno es necesario salvar las barreras del equipamiento, su experiencia constata:

Que para integrar los medios tecnológicos en el área de música es conveniente que el centro educativo disponga de un aula de informática con una dotación que permita trabajar en una relación de dos alumnos por máquina. Además, es necesario que todos los ordenadores a utilizar dispongan de placas de sonido a las que se conectarán auriculares para evitar la polución sonora (Fuertes, 1996, p 24).

A partir de estas premisas los alumnos pueden realizar experiencias autónomas para la adquisición de conocimientos musicales a través de programas abiertos, trabajar con actividades creadas por el profesor o en programas cerrados para afianzar los conocimientos adquiridos en el aula.

Por su parte, Torres (2010b) señala claramente cuatro ventajas de la utilización de las TIC en la educación musical:

- Mayor interés y motivación.

- Potencia la participación e interacción del alumnado.
- Favorece el aprendizaje a partir de los errores.
- Mayor comunicación entre profesorado y alumno.

Puede resultar extraño que en pleno 2017 se citen textos de 1996, pero por desgracia, las premisas actuales no varían mucho. Por mucho que haya avanzado la tecnología y los posibles recursos nos seguimos encontrando con una educación musical tradicional que no evoluciona por falta de formación del profesorado, por falta de recursos o incluso por estar encorsetada en un currículum no propio de nuestros tiempos.

Por otro lado, añadiría a la cita de Fuertes, el hecho de la falta de software diseñado con el fin de desarrollar una metodología para el desarrollo de una habilidad musical concreta. Ya hemos visto software de ayuda a la armonía o a la educación auditiva, pero sin fundamentarse en una metodología clara o adaptada al aula para el real desarrollo del alumnado. Solo hay que mirar las áreas que apunta el TIME para observar que por sí solas las herramientas no proponen un campo de desarrollo concreto. Es cierto, que la habilidad didáctica del profesor puede utilizarlas para desarrollar una metodología propia, pero difícilmente se adaptará al día a día de un centro educativo cualesquiera. Las barreras que suele crear la propia organización del centro cierra las puertas a múltiples actividades que, en el mejor de los casos, se aplazan como talleres o actividades en horario extraescolar.

Para poder entender mejor esto vamos a hacer un repaso de las aplicaciones que más se utilizan en el aula de música tanto en educación primaria, como en educación secundaria. Al ser niveles obligatorios, es de vital importancia crear la motivación y el interés por todos los medios posibles. Aun así, no encontramos grandes innovaciones y propuestas metodológicas. Sí podemos encontrar desarrollos de proyectos puntuales, pero el día a día no es muy diferente de lo que nosotros podemos recordar de nuestro paso por la educación primaria.

Para hacernos una idea, a través de mi propia experiencia y de diversas encuestas a alumnos y profesores, los tres recursos más utilizados son el blog, Youtube y la Pizarra Digital Interactiva (PDI). Recursos que en muchos casos son metodologías pasivas muy lejos de desarrollar competencias artísticas.

Nada nuevo sobre los blogs de aula, una página soportada en el espacio virtual, frecuentemente actualizada, donde por un sistema de entradas se va almacenando la información. Cada entrada aparecerá en el blog en un orden cronológico inverso. Una de las mayores ventajas de los blogs en general viene dada por la cantidad de hipervínculos que los autores comparten con los usuarios que, añadidos a las opciones que ofrecen algunas plataformas de seguir a otros blogs y que ese blog sea seguido, crean una magnífica red de información.

Aunque esta herramienta puede desarrollar actividades activas para el alumnado en lo que se refiere a la creación y redacción de entradas críticas, se centraría en el desarrollo de la competencia lingüística y no desarrollaría la competencia artística ni las habilidades que de ella se desprenden. El blog en el aula de música acaba siendo un mero canal de información en el cual se visualizan videos y se proponen actividades. Se convierte en una pizarra en la nube.

En cuanto a Youtube, plataforma mundialmente conocida, también se usa como herramienta pasiva a la metodología. Aun así es una herramienta con gran posibilidades de difusión de proyectos y actividades del centro como veremos más adelante.

La Pizarra Digital Interactiva (PDI) no deja de ser una extensión de un PC. El monitor del PC se convierte en una gran superficie, habitualmente táctil, para visionar e interactuar con diferentes aplicaciones. Como deducimos de esta aplicación, una vez más no podemos generar un método activo para utilizar la PDI, simplemente es una gran ayuda al profesor para el desarrollo de su clase.

Nadie negará que si visualizamos estas tres herramientas las veremos como herramientas de apoyo al desarrollo de la clase, pero no algo que motive el desarrollo de la competencia artística desde una metodología en la cual el alumno sea el protagonista y sea el propulsor del material que se construye. No se malinterprete mi postura, estas herramientas son útiles y necesarias para facilitar la labor docente y finalmente serán complementarias y necesarias para hacer uso de la web 2.0. Pero, ¿cómo podemos desarrollar una metodología activa a través de las nuevas tecnologías? Aquí es donde reside la creatividad de la didáctica del docente, deben ser capaces de combinar todos los recursos de los que se disponen y proponer un trabajo por proyectos acorde a la materia que nos ocupa.

A continuación, vamos a tratar otras formas más elaboradas de ver la educación musical a través de la tecnología, fomentando la colaboración entre compañeros y usando la práctica para adentrarnos más en lo que son experiencias musicales. Veremos como la educación musical puede enfocarse, desde los niveles más bajos, a la creación y producción.

### **3. PROPUESTAS DE METODOLÓGIA ACTIVA**

#### **3.1. La electroacústica como medio de creación**

Nos empeñamos en hacer creer que el concepto de música clásica es el más adecuado para los niños. Actualmente vemos como en el currículum de Castilla-La Mancha las diferentes épocas se distribuyen por diferentes cursos, como si de una catalogación por edades se tratara. Difícil es ver cómo, incluso en conservatorios, se aborda por más allá del siglo XX.

En la actualidad los medios compositivos son totalmente diferentes a los de hace un siglo y, curiosamente, son estos los que más motivan al alumnado de corta edad, básicamente porque son los medios que representan el contexto en el que crecen. A pesar de ello, el currículum se empeña en hacer partícipes a los jóvenes de unos siglos pasados, que de momento no pueden asimilar por su pronunciada descontextualización.

Por suerte hace unos años y en el marco de la Universidad de Castilla-La Mancha pude asistir a unos talleres que nos hacían partícipes de la creación de un pequeño laboratorio de electroacústica en un aula de primaria. A raíz de esta experiencia son muchas las metodologías que se puede proponer en el aula con el material adecuado.

Será de vital importancia que toda metodología se desarrolle como un trabajo colectivo en grupo, que cada miembro del grupo se sienta importante y con una función clara y definida de cara a la consecución final de proyecto.

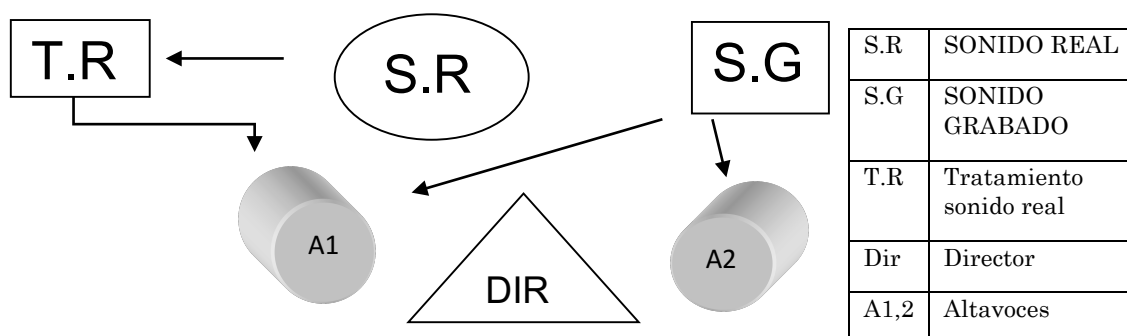
Los recursos materiales necesarios son:

- Ordenadores portátiles: Los alumnos utilizarán un ordenador portátil como cuaderno de campo, donde realizarán todos los trabajos preliminares de la actividad. Y desde donde manejarán el software propuesto.
- PDI: Como dije antes, los recursos más comunes son totalmente complementarios. En este caso la pizarra digital interactiva será de vital importancia para guiar a los alumnos en el aprendizaje de un nuevo software.
- Micrófonos: Cada grupo de trabajo dispondrá de un micrófono para grabar los sonidos que sirven como materia prima.
- Software: Hay cientos de programas capaces de tratar un sonido previamente grabado. Actualmente se desarrollan aplicaciones aptas para niveles de primaria, pero desde el software libre tenemos Audacity. Sus funciones más básicas serán muy útiles a los discentes.

¿Qué actividades se pueden hacer con estos materiales? Lo ideal será presentar el año en 3 grandes proyectos. Por ejemplo: las estaciones, los elementos y las zonas geográficas. A partir de una temática concreta los alumnos deberán crear una estación sonora que represente la temática elegida. Lo importante de esto es que los alumnos experimenten en sus propias manos como son capaces de crear un objeto sonoro:

- Deberán grabar en directo ruidos o sonidos de su paisaje sonoro que les ayude a representar la temática elegida.
- Utilizar el software para modificar los sonidos grabados y dar coherencia a la construcción sonora. Gracias al software una simple palmada puede convertirse en un centenar de objetos diferentes.
- En la exposición final también tenemos la posibilidad de grabar y emitir sonidos en riguroso directo.
- Una vez construido el paisaje que el grupo haya elegido, deberán configurar una partitura gráfica para la correcta representación y puesta en escena.

La puesta en escena o presentación del paisaje sonoro definitivo se hará de la siguiente manera:



Una vez expuesto el trabajo nos podemos servir, ahora sí, de las herramientas que nos permiten contribuir a la web 2.0. Podemos dejar constancia del trabajo tanto en video como en audio y aprovechar Youtube o Soundcloud para crear canales del centro e intercambiar materiales y experiencia entre diferentes centros que desarrollen proyectos similares.

### 3.2 COMPOSICIÓN COMO DESARROLLO DE LA FORMA

Uno de los contenidos con más peso en el currículum educativo en niveles obligatorios es la forma musical. Muchos recursos metodológicos se derivan

de este contenido. La danza, la expresión corporal o la audición activa son algunos ejemplos.

¿Cómo podemos desarrollar la forma por medio de la tecnología? Los editores de partituras son la mejor opción. Permite al alumno escribir y escuchar de inmediato el resultado de su escritura. Esto a priori puede parecer demasiado complicado, pero con una correcta guía del docente se puede conseguir. Por suerte, después de idear esta metodología puede desarrollarla con un grupo de alumnos de 5º de primaria con buenos resultados.

La forma más propicia para iniciarnos en esta actividad es el tema con variaciones. A partir de un tema dado cada alumno puede proponer su propia variación para después, con la ayuda del profesor, aunar todas las variaciones en un único trabajo final. Para esquivar el escollo de la armonía, el docente puede poner guías sobre las notas a utilizar en cada compás, incluso una vez asimilada la metodología se podrán usar notas extrañas a la armonía sin ningún problema. Es una metodología que nos permitirá incluir una gran cantidad de contenidos contemplados en el currículum.

Si usamos Musescore tendremos la oportunidad de compartir nuestros trabajos fácilmente. Este software tiene una plataforma online, en la cual cada usuario puede subir sus trabajos y compartirlos con los demás integrantes de la comunidad, dando la oportunidad de escuchar o descargar las partituras creadas.

Con estas dos metodologías descritas podemos lograr varios objetivos:

- Experimentar el proceso de creación musical.
- Desarrollar diferentes contenidos a través de la práctica viva.
- Motivar al alumno al poder escuchar su propio trabajo.
- Desarrollar la competencia digital tan importante para nuestros días.
- Compartir los trabajos para el desarrollo de una actitud crítica y de escucha.



### **En conclusión:**

La capacidad de adaptación al medio, la creatividad para la motivación, y el saber combinar todos los recursos que nuestra época nos brinda, convierten a la didáctica desde hace décadas en un auténtico arte.

*Para que las TIC desarrollen todo su potencial de transformación (...) deben integrarse en el aula y convertirse en un instrumento cognitivo capaz de mejorar la inteligencia y potenciar la aventura de aprender (Beltrán Llera).*

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Sevillano García, M. L. (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Madrid: Pearson Education, S.A.

Aparici, R. (2010). Comunicación y Web 2.0. En Aparici, R. (Ed.). *Conectados en el ciberespacio* (pp. 27-37). Madrid: UNED.

Siemens, G. (2010). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. En Aparici, R. (ed.). *Conectados en el ciberespacio* (pp. 77-93). Madrid: UNED.

Delambre Trejo, R. (2010). Internet como expresión y extensión del espacio público. En Aparici, R. (ed.). *Conectados en el ciberespacio* (pp. 151-175). Madrid: UNED.

Morrissey, J. (2010). El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. En Aparici, R. (ed.). *Conectados en el ciberespacio* (pp. 235-247). Madrid: UNED.

Gabelas Barroso, J.A. (2010). Educación en la red. Algunas falacias, promesas y simulacros. En Aparici, R. (ed.). *Conectados en el ciberespacio* (pp. 247-263). Madrid: UNED.

Burdules, N.C. (2010). Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años? En Aparici, R. (ed.). *Conectados en el ciberespacio* (pp.285-295). Madrid: UNED.

Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Labra Paredes, J. (2011). Introducción de las TIC en la enseñanza secundaria. En Medina Rivilla, A., De la Herrán Gascón, A., y Sánchez Romero, C. (eds.). *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 153-178). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

## DIEZ FALSOS MITOS Y UNA REFLEXIÓN ACERCA DE LA IMPROVISACIÓN

Agustín Lozano<sup>1</sup>

A lo largo de mi carrera profesional me he encontrado con requerimientos absolutamente dispares en mi trabajo como músico: desde la situación en la cual debes ceñirte exactamente a la partitura, habitual en la música clásica, hasta acompañar a un *bluesman* americano que se niega incluso a decirte qué temas se van a interpretar, y simplemente a la hora del concierto él comienza a tocar un tema y espera que todos los músicos le sigan inmediatamente. Por supuesto, pasando por todos los infinitos estadios intermedios (partituras con cierta flexibilidad en la interpretación, cifrados de acordes, partes cerradas y abiertas, improvisación libre...). En el trabajo profesional en estudio ocurre lo mismo: los músicos nos podemos encontrar con grabaciones en las cuales está absolutamente todo escrito, que haya un escueto guion de la pieza, o que directamente haya que llegar al estudio y ponerse a improvisar. También he tenido que intervenir como actor y músico en obras de teatro, tocar cortinillas en galas o entregas de premios, en las cuales debes tocar hasta el momento exacto en que el premiado sube al escenario, y multitud de trabajos más en los cuales un requisito imprescindible es la improvisación.

Como docente también me he encontrado en muchos contextos diferentes, desde impartir clases de Bajo Eléctrico, de Armonía, de Combo o dirigir a una Big Band hasta enseñar a improvisar a alumnos de Enseñanzas Superiores de Música con formación clásica. En mis clases de Improvisación me he

---

<sup>1</sup> Bajista eléctrico, contrabajista, cantante y compositor. Actualmente es profesor de Big Band, Idioma Aplicado e Improvisación en el CSMCLM.



encontrado con algunos mitos y leyendas urbanas que humildemente me gustaría refutar en este artículo, que desde luego está escrito desde mi subjetivo punto de vista.

### **MITO 1: “LOS CLÁSICOS NO IMPROVISABAN”**

Poca gente parece conocer que **la mayoría de los grandes compositores de la historia eran al mismo tiempo grandes improvisadores**. De hecho, es lógico que lo fueran. No parece razonable que músicos con tan inmenso talento para componer como Bach, Vivaldi, Haendel, Mozart, Schubert, Beethoven Chopin, Liszt, Paganini y Albéniz (por citar sólo unos cuantos) no improvisasen en su instrumento a gran nivel. Porque ¿qué es improvisar sino componer al instante? Y para componer ¿no hay que empezar improvisando, hasta que fijas las ideas que quieres plasmar? Muy probablemente algunas de las obras de Mozart o Bach (conocido por improvisar al momento fugas completas) que ahora vemos como una cosa acabada e inamovible, en realidad son sólo una de las versiones que ellos tocaban, la que escribieron un día en particular, y que ellos, en cada ocasión en que tocaban esa pieza cambiaban la ornamentación, el patrón de acompañamiento e incluso la melodía. Estos maestros del pasado improvisaban sobre sus propias creaciones, un lujo que a muchos músicos de hoy se les niega.

No entraremos en este artículo en el momento en que se estableció esa rígida separación entre el compositor y el intérprete que todavía hoy es mayoritaria en la llamada “música clásica”. Como ejemplo, la moda de improvisar preludios e interludios en los conciertos de piano se extendió hasta mediados del siglo XIX. Por no hablar de las cadenzas, que fueron siempre improvisadas hasta que los compositores encontraron que algunos intérpretes no “daban la talla” en sus improvisaciones, y decidieron comenzar a escribirlas.

**MITO 2: “LA MÚSICA ES LO QUE ESTÁ ESCRITO”**

¿Pero tú sabes música? Todos hemos oído esa pregunta dirigida a algún niño cuando coge un instrumento. Y la mayoría de la gente interpreta que saber música consiste en ser capaz de leer los símbolos musicales escritos en una partitura. Ahora bien, ¿son realmente esos símbolos musicales la música? Por supuesto que no. **LA MÚSICA ES LO QUE SUENA.** Lo que está escrito no es más que una representación de lo que suena. Por supuesto, alguien que pueda leer todas las notas de una partitura y tocarlas correctamente con las dinámicas y las articulaciones escritas se puede decir que sabe música. Al igual que podemos decir que sabe noruego alguien que pueda leer sin dificultad un texto en noruego, con un perfecto acento de Oslo. Ahora bien, todos esperaríamos que si le preguntamos a esa persona “*Hva heter du?*” (¿Cómo te llamas? en noruego), nos pueda contestar. O que pueda contarnos qué es lo que ha hecho hoy. No esperamos que solamente sea capaz de hablar si tiene un discurso escrito delante. Y este es el equivalente lingüístico a esperar que alguien que sabe música pueda leer perfectamente una partitura, pero no pueda improvisar, contarnos su propia historia con el lenguaje de la música. Y dentro del llamado “Lenguaje Musical” deberíamos prestar atención tanto al lenguaje hablado como al escrito. **Improvisar no es más que expresarse en el lenguaje de la música.**

**MITO 3: “IMPROVISAR ES TOCAR LO PRIMERO QUE SE TE OCURRE”**

Hay muchísimas maneras diferentes de aproximarse a la improvisación: tonal, modal, rítmica, libre... Cada una de ellas tiene sus usos y sus reglas. Pero en general improvisar no consiste en tocar lo que nos viene a la cabeza aleatoriamente, salvo en ciertos contextos de improvisación muy libre. La improvisación está sujeta a los mismos condicionantes físicos que la música escrita: ciertas notas suenan de cierta manera sobre ciertos acordes, por razones derivadas de las frecuencias de las notas y sus armónicos. El oyente no tiene por qué saber si estamos improvisando o leyendo una partitura sino

que simplemente escucha el resultado final, una música que le provoca una u otra sensación. Por tanto, **la improvisación está sujeta a las mismas reglas o falta de ellas que la música escrita, porque en esencia es lo mismo**. La cantidad de normas que apliquemos a la música y la importancia que demos a éstas depende de nosotros. Y en la mayoría de los contextos improvisatorios hay muchas normas que respetar (a veces también que romper), así que no, definitivamente no se tocan las notas “al tuntún”.

#### **MITO 4: “PARA IMPROVISAR HAY QUE SABER MUCHA ARMONÍA”**

Esto tampoco es cierto. Cualquier niño pequeño puede improvisar desde la primera vez que toma un instrumento, y de hecho esa es la forma más natural de acercarse a un instrumento. **Para improvisar sólo debes escucharte a ti mismo**: ¿te gusta cómo suena lo que estás tocando sobre el contexto musical en el que te encuentras? Entonces está bien, no importa lo que diga la teoría. Tu oído te dirá si la nota que estás tocando sobre cierto acorde suena bonita, interesante, inquietante u horrible. Y dependiendo del objetivo que quieras conseguir en el oyente, te quedarás en esa nota o huirás de ella. Realmente no hace falta saber absolutamente nada de teoría musical para comenzar a improvisar.

#### **MITO 5: “ENTONCES NO NECESITO SABER ESCALAS O ACORDES PARA IMPROVISAR”**

Todos conocemos a músicos que tocan cualquier instrumento completamente de oído, y pueden reproducir al instante las canciones que escuchan en la radio, o improvisar con soltura sobre cualquier acompañamiento musical. Hay mucha gente que se ha hecho rica y famosa con la música con tan sólo ese bagaje. Mi primer aprendizaje musical fue de esa manera, sin ningún profesor y con la única ayuda de mis discos. Como los niños pequeños, cuando oyen hablar a sus padres y aprenden su idioma imitándolos. Es la manera más natural, pero tiene sus limitaciones. Llega un punto en el que es más difícil

avanzar, al igual que un niño no puede saber si haber se escribe con o sin hache, junto o separado, hasta que no lo ve escrito. El del propio Paco de Lucía es un caso ejemplar: él improvisaba en su contexto flamenco con total maestría y sin saber ni siquiera donde estaban las notas en su guitarra, hasta que, siendo ya una gran figura del flamenco, le surgió la posibilidad de hacer una gira junto a los guitarristas de jazz Al di Meola y John McLaughlin. Entonces se dio cuenta de que cuando intentaba improvisar con ellos, musicalmente ocurrían cosas que no entendía, y decidió estudiar teoría musical relacionada con el jazz, aprendió a leer partituras y se abrió a nuevas escalas y acordes, sonoridades que posteriormente introdujo en sus obras.

Por tanto, aunque para comenzar a improvisar no es necesario ningún conocimiento teórico, para la gran mayoría de la música improvisada, **es muy importante comprender las relaciones entre las notas, la armonía.** Como siempre dice ese gran defensor de la Improvisación en los Conservatorios en España, Emilio Molina: “En el idioma de la música, las notas son las letras. Las notas, como las letras, no significan nada por sí solas. Las palabras de la música son las escalas y acordes”. Cuando sabes cómo combinar esas escalas y acordes puedes crear un discurso musical fluido instantáneamente. Aunque conocerlas teóricamente no garantiza nada: tienes que asimilarlas, y sobre todo poder oírlas en tu cabeza para sacarles el mayor partido. Por eso opino que la Educación Auditiva es la asignatura más importante que puede estudiar un músico. Y, como decía Charlie Parker: “Practica, practica y practica. Aprende los acordes y las escalas. Y cuando finalmente estés sobre el escenario, olvídate de todo eso”. Cuando improvises, habla en el lenguaje que elijas (ya sea bebop, romántico, dodecafónico, rock o folk de tu tierra) y además con tu propio acento.

### **MITO 6: “PERO SI YO YA ME SÉ LAS ESCALAS Y LOS MODOS...”**

Mi experiencia como profesor de Improvisación me ha enseñado que a la práctica totalidad de mis alumnos, en algún momento de su aprendizaje musical, se les han “enseñado” las escalas (armónica, melódica, pentatónicas,

hexátona) y los modos (dórico, frigio, mixolidio...) más utilizados para la improvisación, pero la gran mayoría no sabe para qué sirven ni cómo se usan para improvisar. Se les dice qué notas llevan, se les preguntan en un examen de teoría y nunca más vuelven a verlos. De hecho, pasan años tocando partituras en las cuales usan todas esas escalas y modos, pero sin ser conscientes de este hecho. De nuevo, es como recitar un texto en arameo, sin comprender lo que quiere decir. O quizá pueden escuchar la sintonía de su serie favorita y no darse cuenta de que está construida sobre el modo dórico o la escala lidia b7. **No basta con saber las notas que lleva una escala: hay que conocer auralmente el especial color musical que evoca, el “soniquete” que nos permite identificarla, que es lo que nos va a permitir pintar nuestro cuadro sonoro de los colores que queramos.**

#### **MITO 7: “ESO DE IMPROVISAR ES PARA TOCAR JAZZ”**

Mucha gente, cuando oye la palabra improvisación, la asocia con ciertos estilos musicales, sobre todo modernos, y específicamente el jazz. Es cierto que el género del jazz se ha desarrollado sobre el concepto de la improvisación, y que es en el terreno del jazz en el cual la improvisación ha alcanzado el mayor desarrollo en todos los aspectos, incluso a nivel de enseñanza. Esto, además, ha hecho que podamos meter en el saco del jazz casi cualquier música improvisada, aun cuando no sea propiamente jazz. Pero eso no significa que la improvisación sea patrimonio de un género: como ya hemos apuntado, en la música barroca, clásica o romántica se improvisaba. En casi todas las músicas populares o étnicas se improvisa. Se improvisa cuando se acompaña para danza, o cuando se hace una “jam session” de cualquier estilo. Si quieres improvisar al estilo Barroco, sólo tienes que tener en cuenta cuáles son sus características, y aplicarlas en tu discurso musical: uso de arpeggios, notas pedal, flujo continuo de semicorcheas, sustitución de acordes disminuidos sobre los dominantes alterados... si usas las características del lenguaje del Barroco, lo que toques sonará barroco, al igual que ocurre con el lenguaje del jazz o de otros estilos.



Usando la misma analogía anterior entre música y lenguaje, si las notas son las letras, y las palabras son las escalas y acordes, podríamos relacionar los estilos no con distintos idiomas, sino simplemente con jergas: si un cirujano y un marinero se ponen a hablar de cirugía o de barcos, usarán palabras que la otra persona no comprenderá, y no serán capaces de usar términos técnicos en el campo de experiencia del otro. Pero sí que podrían hablar de fútbol, de política o de sus libros favoritos, al igual que músicos de estilos muy diferentes pueden tocar o improvisar juntos, porque la música es siempre música, independientemente del estilo. Si estás acostumbrado a improvisar y tienes buen nivel con tu instrumento, te puedes “defender” en casi cualquier estilo, aunque no seas un experto en él.

Realmente **lo que normalmente limita la capacidad de improvisación, más que el estilo, es la cantidad de músicos que intervienen.** Es normal que en el contexto de una orquesta tocando una sinfonía no se permita improvisar. Si cada músico cambiase sólo una nota en un pasaje dado, la pieza se convertiría con toda probabilidad en un caos. En las grandes agrupaciones de este tipo hay muy poco margen para la improvisación, excepto en partes solistas, salvo que se sigan unas pautas para dicha improvisación que toda la orquesta conozca y ejecute bien. Desde luego ello no es habitual en la música sinfónica, aunque este tipo de improvisación en grandes ensembles, que se utiliza en la música tradicional en distintas partes del mundo, tiene muchas y muy interesantes posibilidades.

### **MITO 8: “YO SÉ TOCAR EN TODAS LAS TONALIDADES”**

Un colega, reputado pianista español tanto de clásico como de jazz, me contó una vez esta anécdota: un titulado superior en piano y concertista fue una vez a recibir una clase con él, para aprender algo sobre jazz. Después de hacer una interpretación virtuosísima de Rachmaninoff para mostrarle su nivel instrumental, el profesor le pidió que tocara “Cumpleaños Feliz”, y el pianista lo interpretó perfectamente en Do mayor. A continuación le pidió que lo volviese a tocar, pero en la tonalidad de Fa sostenido. El concertista fue

incapaz de hacerlo. Es sorprendente la cantidad de alumnos de cursos avanzados que no son capaces de hacer esto, y considero que los docentes de música no podemos permitir que estas paradojas ocurran.

Tenemos que crear músicos completos **que sean capaces de tocar en todas las tonalidades, pero no cada obra en su tonalidad, sino cada una de las obras en todas las tonalidades.** Esto es lo que nos ayuda a comprender las relaciones armónicas, y nos proporciona una comprensión más profunda de la música. En realidad, mi opinión es que en prácticamente todos los instrumentos **no existen tonalidades intrínsecamente mucho más difíciles de ejecutar que otras a nivel técnico,** sino que la dificultad radica sobre todo en que esas tonalidades se han practicado menos, se han marginado, o resultan más difíciles de leer, no de interpretar físicamente. La diferencia entre tener que poner los dedos en un lugar u otro, a partir de cierto nivel, es mínima. Creo que es muy importante trabajar las escalas en todas las tonalidades y la transposición de melodías, porque son la vía para que nuestro oído reconozca los patrones que subyacen en todos los tipos de música y que constituyen nuestro asidero, nuestro atajo, nuestra senda por la cual adentrarnos en el bosque de la música.

### **MITO 9: “A PAPEL APRENDIDO NO HAY MÚSICO MALO”**

Esta popular afirmación puede ser cierta en ciertos contextos. Si tú tocas tu partichela correctamente, y si todos los demás músicos también lo hacen igual, la interpretación de obra funcionará. Y a mucha gente esto le basta para su experiencia musical. Pero también he conocido a mucha gente frustrada por depender únicamente de este enfoque. La posibilidad de expresarse uno mismo por medio de la música puede que sea una de las cosas más bonitas de la vida, y al mismo tiempo posiblemente la mejor parte de todo lo relacionado con tocar un instrumento musical. Y, aunque naturalmente puedes expresarte tocando música de otros, hay algo único y especial en tocar la música que nace de dentro de ti.

Opino que el propio concepto de “estudiar música” no es del todo correcto. En inglés la expresión “tocar música” es “play music”, es decir, literalmente “jugar música”. Y esta puede ser la clave del aprendizaje: jugar significa aprender. **Y cuando te estás expresando libremente, estás jugando y aprendiendo.** Advierta el lector que no estoy abogando porque los estudiantes de música no estudien y pasen a ser simplemente “jugantes” de música. Pero propongo que además de estudiar una partitura durante horas se trabajen otras áreas, como la creatividad y la improvisación. Un sólo problema ¿o no es un problema?: el tiempo vuela cuando estás improvisando, pero ¿no es ese el objetivo de la música?

#### **MITO 10: “PARA IMPROVISAR HAY QUE TENER OÍDO ABSOLUTO”**

El oído absoluto, a mi parecer, está sobrevalorado. Tiene muchas utilidades, pero no es realmente necesario para un músico de máximo nivel. No tiene gran aplicación cuando llega el momento de tocar música, salvo para identificar cuál es la primera nota que oyes. **Una vez la pieza ha empezado, lo que hay que poner en marcha es el oído relativo.** Y esta capacidad, es decir, el poder distinguir cualquier intervalo tras una nota dada, es vital. Hay quien afirma que un músico es tan bueno como lo es su oído. Aunque no es exactamente así (hay algo todavía más vital, el pulso. Un músico con dificultades a nivel rítmico verá que no llega muy lejos en su carrera), está claro que un buen oído relativo proporciona unas ventajas cruciales. Primero, la capacidad de escuchar cualquier melodía o progresión armónica, en la radio o en un restaurante, y saber inmediatamente cómo tocarla en tu instrumento en cualquier tonalidad. Segundo, la habilidad de poder tocar en tu instrumento lo que oyes en tu cabeza, tocar como si cantarás. Chopin decía a sus alumnos que para tocar bien el piano había que saber cantar. Para mí este es el aspecto más importante para el cual es útil el desarrollo del oído. Dejar de estar constreñido por los patrones en tu instrumento y simplemente materializar sobre él las melodías que aparezcan en tu cabeza.

Los alumnos de nuestros Conservatorios están muy acostumbrados a asociar cada nota escrita con la digitación de esta nota en su instrumento, y muchas veces solamente asocian lo que tocan y lo que ven escrito, pero no asocian lo que tocan y lo que oyen. Y, como se ha dicho anteriormente, aunque parezca obvio, la música es lo que suena, no lo que pone en una partitura. Por eso es tan importante romper esa barrera y conectar la nota que imaginamos, la que está en nuestra cabeza, con la nota que suena en nuestro instrumento: **primero cantar lo que tocas para poder llegar a tocar lo que cantas**, cualquier melodía que pase por tu cabeza. Un buen oído relativo proporciona libertad y seguridad a la vez, esas dos cosas tan deseables y que se perciben a veces como antagónicas.

## REFLEXIÓN FINAL

Como ya se ha argumentado en este artículo, improvisación no es más que el nombre que se le da a hablar espontáneamente el idioma de la música. Por ello, no parece que tenga que ser una asignatura perdida en un plan de estudios, sino una constante en la formación musical de cualquier persona. Quizás lo natural es que un niño que toque un instrumento improvise con él cada día, además de leer partituras, preparar piezas, entrenar el oído, hacer ejercicios técnicos/rítmicos/melódicos y sobre todo tocar con otros músicos (de cualquier nivel, añadiría, al igual que un niño mantiene conversaciones no sólo con niños sino con mayores), tanto leyendo partituras como improvisando. Un estudiante de música debería cada día tocar de oído una melodía que le guste, aprender música escuchándola y no sólo leyéndola. Pero para ello tiene que darse un cambio en los rígidos sistemas de enseñanza musical, y ese cambio sólo puede ser propiciado por los propios docentes, ya lo sean de instrumento o de materias complementarias. A mi modo de ver, dicho cambio ya se está produciendo y es inexorable, aunque exasperantemente lento para algunos de nosotros, y para generaciones de músicos, que todavía perciben la improvisación musical como algo que no va con ellos y de lo que no les han hablado en clase.

La buena noticia es que, confrontados con la improvisación, la mayoría de los estudiantes descubren todo un nuevo mundo de posibilidades, y todos están a tiempo de “hablar música”, en vez de solamente limitarse a leerla. Los músicos con mejores oportunidades de futuro no serán los que mejor lean e interpreten las partituras, ni los que puedan improvisar con fluidez, sino sobre todo los que sean capaces de hacer ambas cosas a buen nivel.

## EN BÚSQUEDA DE LA BUENA SONORIDAD EN EL PIANO

Albert Nieto<sup>1</sup>

¿Por qué la actuación de un determinado músico nos “atrae”, nos “llega”, nos “llena”, nos “comunica”? ¿Qué cualidades del intérprete son las que nos transmiten esas sensaciones? La primera que percibimos, es la mera presencia de ese músico, que “conecta” con el auditorio. Andrei Gavrilov acuñó el término biocampo para intentar explicar el poder de comunicación que establecía Sviatoslav Richter con el público; hoy sabemos que hay personas cuyo aura es de fuerte proyección, lo que explicaría esta sobrecogedora presencia del artista en el escenario. Evidentemente que, junto a la proyección natural del intérprete, también hay que considerar su gesto expresivo, su movimiento musical, que hace que refuerce el carácter musical y nos sintamos atraídos en mayor medida por el intérprete.

140

### LA BUENA SONORIDAD

Pero además de estos factores innatos o de índole personal de un artista, quizás la cualidad más apreciable de un músico sea su sonido.

«La música es el arte del sonido. No produce imágenes visibles, no dispone ni de nociones concretas ni de palabras; pero habla tan claramente como la imagen o la palabra». De esta guisa comienza el capítulo dedicado al sonido uno de los más reputados pedagogos de todos los tiempos, Heinrich Neuhaus,

---

<sup>1</sup> Doctor en Música y profesor de piano en el Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha.



quien fue profesor de Richter, de Gilels y de Lupu entre muchos otros pianistas.

El sonido es el medio de expresión más importante al igual que lo es el color y la luz en las artes visuales. Es el idioma italiano quien mejor define el acto de hacer música: “suonare il piano”, bella expresión de la que se apropia un artista como Saint-Saëns cuando dice que «tan solo el estudio de la sonoridad otorga al piano su interés». En el caso de un pianista, aparte de depender principalmente de un factor corporal que más tarde analizaremos, por desgracia está a expensas del piano que se encuentre en cada recital. Evidentemente, de ello se libran los famosos pianistas que se pueden permitir el lujo de llevar su propio piano “a costas”, como Horowitz, Zimerman o Schiff, o bien pueden escoger un piano para la gira por un determinado país, como Maria Joao Pires. No obstante, y tal como nos dice el pianista Grigory Kogan, siguiendo la tradición de Chopin, «el pianista tiene que ser capaz de tocar en cualquier piano, pero sólo estudiar en uno bueno».

Disponiendo de un magnífico piano, la sonoridad obtenida es intrínseca a cada pianista; pero incluso en un mal piano, un buen pianista puede obtener un sonido excelente; esto queda reafirmado con la anécdota que nos detalla el pianista Tibor Szász sobre Horowitz: «(...) el pianista ruso tuvo que tocar en un piano horrible para unos estudiantes de conservatorio, quienes se esperaban que se levantara asqueado; en lugar de ello, se produjo tal milagro que, una vez finalizado el concierto, se precipitaron los estudiantes sobre el escenario para comprobar que se trataba del mismo piano y no de su Steinway preferido, el que acostumbraba a utilizar para sus recitales». E incluso el profesor Szász nos sigue explicando que después de la muerte de Horowitz, el excepcional instrumento no producía la misma sonoridad en las manos de otros pianistas. El “alma del piano” no era el Steinway sino Horowitz mismo. Alfred Brendel lo resume corroborando una conocida frase: «no hay pianos de cola malos sino tan sólo malos pianistas».

¿Qué es lo que hace que un piano suene diferente según quién sea el pianista? Hay dos factores influyentes, como son el empleo de los pedales de resonancia

y “celeste” y el nivel de relajación muscular que implica a los movimientos y modos de ataque (peso de brazo, ataque de impulso vertical, ataque *leggero*, empleo de la punta o de la yema del dedo, tipo de legato, la elección del dedo que interviene...), todo ello antes y durante el hundimiento a la tecla, pues una vez el martillo ha percutido, el pianista ya no puede modificar la sonoridad. Haciendo un poco de historia, fue hacia 1900 que Aline Tasset, alumna del alsaciano Schiffmacher quien había estudiado a su vez con Thalberg y muy probablemente con Chopin, escribió que «si el sonido es el efecto, el gesto es la causa; el gesto es el movimiento y la fuerza. Por lo tanto, para tocar es necesario moverse, y si se quiere variar el sonido, hay que variar los gestos». Más tarde, Antoine-François Marmontel lo amplía un poco más, citando la incidencia de la conformación orgánica de la mano, su naturaleza ósea o carnosa, la finura o espesor de la epidermis, el temperamento, y la flexibilidad. Neuhaus recoge esto último especificando que es necesaria la soltura del brazo y de la mano, desde el hombro hasta la punta de los dedos.

Me atrevo a citar algunos ejemplos de pianistas que alcanzan una extraordinaria calidad sonora: Krystian Zimerman, que consigue una amplísima gama de timbres en los *Preludios* de Debussy; o la calidez de Ignaz Friedman en las *Romanzas sin palabras* de Mendelssohn; o la increíble por etérea sonoridad que obtiene Edwin Fischer en la introducción del *Concierto para piano y orquesta n.º 4* de Beethoven.

Conviene recordar, tal como comenta Neuhaus, que «la belleza del sonido no es una entidad sensual estática, sino una noción dialéctica. El mejor sonido, el más bello pues, es el que mejor expresa la obra ejecutada». Esto es comprensible si pensamos en algunos sonidos un tanto desgarradores propios de la obra de Prokofiev, o en algunos percutidos propios de Bartok, o en algunos indicados como “muy duro” por Poulenc; o bien cuando en la quinta pieza del 2º cuaderno de *Música callada*, Mompou nos pide un sonido “metálico”. Por tanto, aunque el encanto del sonido deba constituir el anhelo de todo pianista, no siempre hay que dejarse arrastrar por su belleza sensual, sino buscar el sonido apropiado para cada estilo. El pianista y pedagogo Boris



Berman corrobora lo anterior, aunque también nos dice que el “sonido feo” sí que existe, y que todo pianista debe saber cómo evitarlo. Puesto que la música es sonido, el trabajo sobre él debería ser la mayor preocupación de cualquier intérprete, y que el alumno se interese antes por la calidad de su sonido que por otras cuestiones técnicas como la agilidad, velocidad o memorización. Giesecking tiene la convicción de que el solo medio de aprender a tocar con una bella sonoridad es el entrenamiento sistemático del oído, acompañado de una gran relajación muscular.

### **RIQUEZA TÍMBRICA**

Grandes personalidades del mundo del piano, encabezadas por Ferruccio Busoni, han dejado constancia de las excelentes posibilidades que tiene el piano para imitar el timbre de otros instrumentos, debido precisamente a su carácter sonoro neutro. La trompeta es siempre la trompeta, como la flauta o el violín, mientras que el piano, bajo unas manos hábiles, puede evocar a casi todos. Neuhaus lo corrobora cuando comenta que «el piano es el mejor de los actores», pues puede interpretar papeles muy diferentes por el carácter abstracto de su sonoridad: «Sólo pidiendo lo imposible, se puede obtener del piano todo lo que puede dar de sí». Daniel Barenboim afirma que su neutralidad es lo que le da tantas posibilidades de expresión, y lo compara a una pared blanca para un pintor: «es menos atractiva que una de color, pero al pintar sobre ella, su blancura le da un mayor margen de creatividad». Charles Rosen afirma que «una de las grandes glorias del piano ha sido su capacidad de imitar otros instrumentos», y Alfred Brendel no duda en decir que «la pulsación, la dinámica y los pedales permiten una considerable diferenciación de timbre», llegando incluso a especificar cómo se puede imitar a los diferentes instrumentos con los parámetros aludidos. Monique Deschaussées, con una visión orgánica y filosófica de la música, nos lo plantea con las siguientes palabras: «la búsqueda de una paleta infinita de timbres en el piano se convierte en una cuestión de vida o muerte musical, porque los macillos pulsados sin discernimiento no van a generar milagrosamente un

mundo sonoro feliz. Ahora bien, el piano brinda posibilidades insospechadas de sonidos, de colores, de vibraciones. Todo es posible para quien sabe tratar un teclado y utilizar sus recursos: sonido de campanas, batir de timbales, timbres de flauta, de arpa, de violonchelo...el “piano-macillo” se transforma entonces en un “piano-orquesta”. Pero este logro exige horas, años de búsqueda y de receptividad. Un verdadero trabajo de escucha, una aproximación sonora cada vez más agudizada deberían enseñarse con el mismo merecimiento que la técnica instrumental, puesto que cualquier trabajo que realice un instrumentista hallará su realización formal, se quiera o no, en la emisión de sonidos».

Es interesante saber que si tratamos de imitar los movimientos que emplearíamos para hacer sonar el instrumento al que queremos acercarnos tímbricamente –ya sea arpa, guitarra, pizzicato de la cuerda, o instrumentos de percusión- el resultado es sorprendentemente más exitoso; y además, gestualmente daremos una pista adicional al espectador sobre el instrumento al que estamos imitando.

## **EL INSTRUMENTO POLIFÓNICO POR EXCELENCIA**

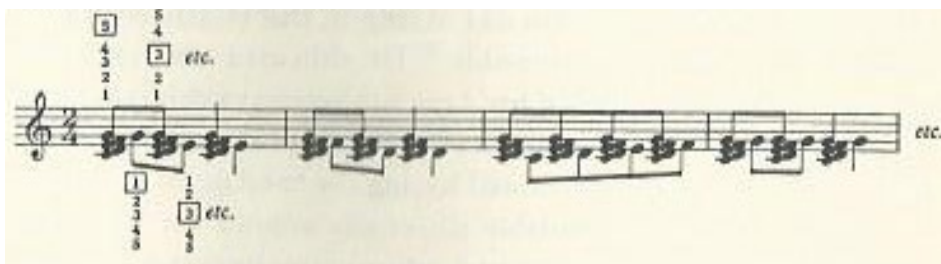
El piano posee la suerte, a diferencia de la mayoría de los demás instrumentos, de poder plasmar muchas voces simultáneamente, a modo de un instrumento polifónico que se aproxima a las posibilidades de una orquesta, motivo por el que fue denominado “instrumento rey”. Pero ello también hace que se incremente su dificultad, al tener que diferenciar los planos sonoros. Por ejemplo, si no se tiene en cuenta la separación dinámica entre la melodía y el acompañamiento se produce lo que Neuhaus denomina “falta de aire”; se pierde la fabulosa perspectiva que pueda poseer una pintura, como la que afortunadamente poseen las telas de Perugino, Rafael, Lorrain o Leonardo Da Vinci, en donde la silueta parece salir del marco. En este sentido, Antón Rubinstein denominaba a los dos meñiques «los conductores de la música».

Karl Leimer comenta que el adiestramiento en diferenciar la intensidad sonora de las notas de un acorde en una misma mano es muy difícil y exige máxima aplicación y mayor concentración, pero que es también una de las tareas más interesantes. «No hay nada que suene tan vulgar en un piano como un acorde en el que todas las notas gritan indiscriminadamente», es lo que comenta burlonamente Boris Berman. No hay duda de que el equilibrio sonoro o “balance” de los acordes, dicho de otro modo, el “toque polifónico”, es uno de los parámetros que más influyen en la consecución de una buena sonoridad, incrementándose la dificultad cuantas más notas intervengan. Obtener la independencia entre los diferentes ataques en una sola mano es una de las leyes fundamentales de la música para un pianista, según comenta el malogrado pianista rumano Dinu Lipatti: «obteniendo esta independencia, la interpretación cobra de repente un relieve inesperado, y el toque del pianista refleja la plasticidad y la diversidad de una ejecución orquestal». Este tipo de ataque para poder diferenciar las voces, lo pusieron en práctica desde el primer momento en el que los clavicordios y los pianofortes ofrecieron la posibilidad de influir en el nivel dinámico por medio de la velocidad de bajada de la tecla, lo que hace posible, entre otras cosas, destacar la entrada de cada sujeto en una fuga. A finales del siglo XIX aparecieron los primeros ejercicios y estudios dedicados a desarrollar esta técnica, y diversos pianistas y teóricos han intentado explicarnos cómo conseguirlo –Blanche Selva, Leschetitzki...-, aunque afortunadamente, tal como nos dice Matthay «una vez las cosas se han aprendido, hay que olvidarlas...la técnica debe llegar a ser subconsciente». Escuchemos, por ejemplo, cómo Walter Giesecking destaca la melodía en el último de los *Momentos Musicales* de Schubert dando la impresión que el resto del acorde suena en la lejanía. Es sorprendente el testimonio de Alfred Brendel cuando nos relata cómo Arthur Schnabel se pasaba horas y horas buscando el mejor equilibrio sonoro en los acordes.

Maurice Dumesnil dedicó un texto teórico, *How to Play and Teach Debussy*, a explicar la técnica del pianismo debussyano, así como para resolverla; propone unos ejercicios a base de acordes repetidos de tres, cuatro y cinco notas, para acostumbrar a sentir la resistencia de la tecla manteniendo

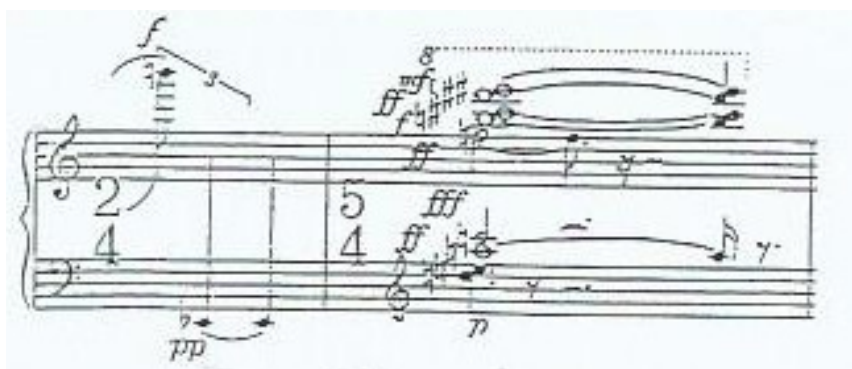
siempre la yema en contacto con ella, y conseguir una gama de pianísimo; pero al mismo tiempo, pide que se destaque una nota en el interior del acorde, o bien realizar una serie de acordes a cuatro voces con un crescendo únicamente en una de ellas. El testigo fue recogido por Arthur Schnabel, que concedía tal importancia a esta cuestión técnica, que sugería a sus alumnos que tocasen el cluster do-re-mi-fa-sol con los dedos 1-2-3-4-5, destacando cada vez una nota distinta para crear una melodía; por ejemplo, 5-3-3, 4-2-2 y 1-2-3-4-5-5-5, para construir la célebre canción infantil alemana *Hauschen Klein* (Ej.1). Este tipo de práctica es el que nos puede conducir a alcanzar (o al menos a aproximarnos) el acorde “imposible” que nos propone Stockhausen en el octavo compás de su *Klavierstucke n°2*, acorde de cinco notas y de amplia extensión, donde indica para cada nota diferentes dinámicas: *p*, *ff*, *fff*, *ff*, *f*, *ff*, *mf* (Ej.2).

Ej.1



146

Ej.2



Yo propongo al alumno un ejercicio más asequible que el acorde de Stockhausen, como es un acorde de cómoda posición y digitación (por ejemplo Do-Mi-La, con 1,2,5, en mano derecha, y su contrario en mano izquierda) destacando alternativamente cada una de las tres notas. Para ello deberemos tener en cuenta ciertas consideraciones técnicas:

1. Ataque desde la tecla con aplicación del peso del brazo, con la máxima relajación en la mano y flexibilidad de muñeca.
2. El molde de la mano bien firme, cuidando la verticalidad del meñique sin que se doble la falangeta, y estirando un poco el dedo cuya nota no deba destacarse.
3. Llevar el peso del brazo hacia el dedo cuya nota deba destacarse, lo cual implica una orientación determinada de la mano y del antebrazo, traducándose en una diferente separación del codo con el cuerpo. Según el registro, el cuerpo deberá permitir la cómoda colocación del codo.

También se puede ejercitar acordes de topografía como Do#-Mi-La o similares, donde utilizaremos una digitación práctica para destacar la nota central, y que consiste en colocar el pulgar en el centro.

Algunos pedagogos añaden que el dedo que acciona la nota a resaltar debe llegar antes al fondo del teclado, lo que conlleva tal complejidad en el planteamiento que se escapa a las pretensiones de este artículo de divulgación.

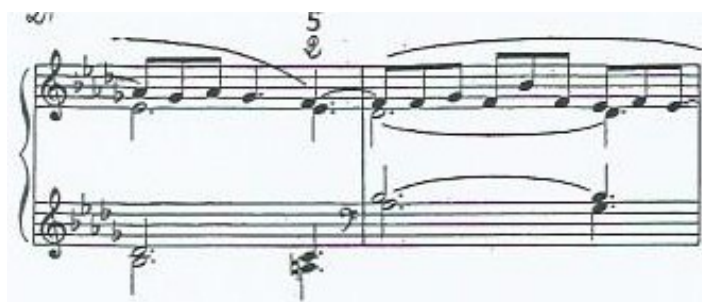
### **EL FATÍDICO CLAXON: ¿SONIDO O RUIDO?**

Todos conocemos lo desagradable que resulta escuchar el claxon de los coches, que yo lo comparo con un intervalo conjunto de segunda, ya sea mayor o menor; de esta manera, advierto a mis alumnos de la plaga que existe en la escritura pianística; evidentemente, les suplico que obtengan un buen balance hacia la nota melódica.

El alumno necesita cultivar su oído y también reforzar su técnica para que, con ambas cosas a la vez, logre evitar que se introduzca la contaminación acústica en la clase o en su casa. Muchas veces el claxon está aislado, es decir, tan sólo tenemos las dos notas; cuando podemos repartirlas entre las dos manos, estamos salvados, pues se alcanza fácilmente el éxito al poder cantar bien la melodía; pero cuando no podemos repartirlas, debemos hacer buen uso de nuestra técnica, sobre todo procurándonos una digitación con dedos no contiguos. Especialmente peligroso por la topografía del teclado (teclas blancas y negras) es el “claxon” que hay al inicio del *Clair de lune* de la *Suite bergamasque* de Debussy, y donde también aconsejo una digitación nada tradicional (Ej.3). De una gran delicadeza me parece el inicio de la melodía del “puente o transición” en Almería de Albéniz, para el que me atrevo a aconsejar la conjunción de meñique con el pulgar, que facilita la máxima decantación lateral del brazo (Ej.4). El “claxon” no deja de ser una de las múltiples dificultades que debe vencer un buen pianista; pero si no está bien resuelto, se puede convertir en un suplicio para un oído sensible y atento.

Por tanto, la educación auditiva será primordial para darnos cuenta de nuestras deficiencias y poder corregir la sonoridad producida por nuestras manos, así como la creada por nuestros pies por medio del pedal.

Ej.3



Ej.4

145 **i** a tempo et très doux et atténué

*ppp*

*m.g.*

*bien chanté*

*pp* 1/5

Como conclusión, la educación auditiva será primordial para darse cuenta de nuestras deficiencias y poder corregir la sonoridad producida por nuestras manos, así como la creada por nuestros pies por medio del pedal. La célebre pedagoga y pianista Maria Tipo lo argumenta con estas palabras: «Una de las características de mi enseñanza es la búsqueda de las sonoridades, de colores. Es una búsqueda infinita que se hace con una balanza de farmacéutico. Exige un oído muy desarrollado, muy sutil, capaz de calcular al milímetro el sonido que queremos obtener, ese sonido que debe pasar por la punta de los dedos. Es la calidad, la naturaleza de la pulsación que se transmite a la cuerda. Encontrar estos matices exige una precisión matemática. Pero en primer lugar, oído. ¡La inteligencia y el corazón deben estar al servicio del oído, el oído al servicio de la inteligencia y del corazón!».

149

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barenboim, D. (1991). *Daniel Barenboim. Una vida para la música*. Vergara.
- Bargauan/Tanasescu (1991). *Dinu Lipatti*. Lausanne: Payot.

- Berman, B. (2010). *Notas desde la banqueta del pianista*. Boileau.
- Rosen, C. (2005). *El piano: notas y vivencias*. Alianza Editorial.
- Brendel, A. (1994). *Musique. Côté cour, côté jardin*. Éditions Buchet/Chastel.
- Brendel, Alfred (1979). *Réflexions faites*. Buchet/Chastel.
- (2013). *De la A a la Z de un pianista. Un libro para amantes del piano*. Acantilado.
- Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Alianza Música.
- Deschaussées, Monique (1991): *El intérprete y la música*. Rialp.
- Dumesnil, M. (1932). *How to Play and Teach Debussy*. New York: Schroeder and Gunther.
- Giseking, W. (1991): *Comment je suis devenu pianiste*. Fayard/Van de Velde.
- Kaemper, G. (1968). *Techniques pianistiques*. Leduc.
- Levaillant, D. (1982). *El Piano*. Span Press.
- Leimer-Giesecking (1950). *La moderna ejecución pianística*. Ricordi.
- Marmontel, A. (1887). *Conseils d'un professeur*. Paris: Heugel et Cie.
- Neuhaus, H. (1987). *El arte del piano*. Real Musical.
- Nieto, A. (2001). *El pedal de resonancia: el alma del piano*. Barcelona: Boileau.
- Parncutt, R. y Troup, M. (2002). *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford University Press.
- Wolff, K. (1972). *Schnabel's Interpretation of Piano Music*. Faber & Faber.



# LA NECESIDAD DE UN ANÁLISIS DESTINADO A LA INTERPRETACIÓN EN LA EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR

Miguel A. Prida<sup>1</sup>

**E**l presente artículo reflexiona sobre la necesidad de transformar los objetivos de la asignatura "Análisis" en el grado superior de música para acercarla a la práctica instrumental, apoyándose en argumentos sociológicos, estéticos, psicológicos y pedagógicos.

## 1. INTRODUCCIÓN

151

Vivimos con arreglo a un esquema socio-cultural heredado, producto de una época que nos es completamente ajena por motivos sociales, políticos, ideológicos y tecnológicos. Aceptamos adoptar un rol dentro de la cadena de producción creyendo que lo hacemos libremente porque hemos podido escoger qué papel queríamos desempeñar en ella. Nosotros, los músicos "prácticos", no estamos acostumbrados a reflexionar sobre este hecho, así como sobre la posibilidad de transformar el esquema para adaptarlo a la realidad actual. El concierto es un formato decimonónico en decadencia que poco a poco se está sustituyendo por otro en el que la interacción con el público es cada vez más palpable.

Señala el sociólogo Peter Erzkorn (1982) que "aunque la producción de música es típicamente un fenómeno de grupo [...] no es infrecuente que la veneración

---

<sup>1</sup> Violinista, compositor y director de orquesta. Profesor de Análisis Musical en el Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha.



de un artista determinado, o de un compositor 'excepcional' impida reconocer la naturaleza colectiva del fenómeno" (p. 619). Si conseguimos recordar esta naturaleza podremos comprender qué papel jugamos en nuestra sociedad y no nos quedaremos perplejos ante la pregunta del profano "¿para qué vale lo que haces?". Todos nosotros, antes o después, quedaremos expuestos ante esta situación y más vale estar convenientemente armados cuando ocurra.

## 2. EL ESQUEMA SOCIO-CULTURAL

Siempre que se hable de "interpretar" es necesario reflexionar sobre cuál es la función social de la música y cuál es el papel del intérprete en ella. Algunos antropólogos (Mithen, 2007) sugieren que el canto (por extensión la música) y el lenguaje tienen un origen común, pero la necesidad de una herramienta de comunicación cotidiana relegó a un segundo plano la prosodia, encargada de transmitir el mensaje emocional. Hace milenios dejamos de "cantar" para comunicarnos, sin embargo aún podemos encontrar vestigios de esa prosodia en el habla popular y en la declamación; sólo un puñado de lenguas, como el mandarín, conservan la prosodia como un elemento semántico fundamental.

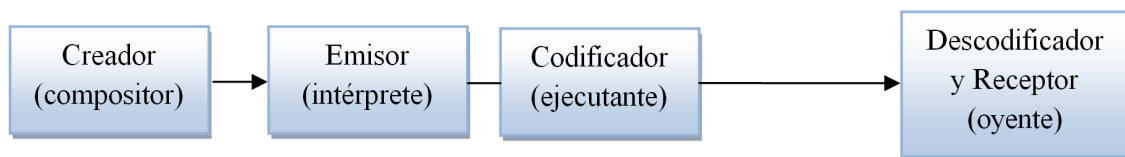
Una de las hipótesis comúnmente aceptadas por la antropología es la de que el fenómeno musical nace como una actividad social, en la que toda la comunidad intervenía de forma activa. Esto quiere decir que, al menos en un primer momento, no habría diferenciación entre compositor, intérprete y oyente. El refinamiento de la música, en un desarrollo constante, lleva al surgimiento de la figura del creador, ya que una expresión musical más elaborada no estaba al alcance de todos y por tanto requería de una formación específica y de una práctica. En la Grecia Clásica se veneraba la figura del músico como una mezcla de poeta, cantante y tañedor de lira. Terpandro de Lesbos (S. VII a.C.) es su más famoso exponente.

No es sino hasta el siglo XIX que contemplamos la separación entre el compositor y el intérprete por dos razones fundamentales. La primera, porque no todos los compositores tenían condiciones para ser virtuosos de un

instrumento, o porque otros tenían unas condiciones extraordinarias, la figura del intérprete surgió con tal fuerza que eclipsa en parte al compositor que había detrás (Chopin, Liszt, Paganini, Clara Schumann, Pablo Sarasate, etc.).

La segunda de las razones es la composición de obras para instrumentos que el compositor no domina, o para conjuntos de instrumentos o voces que eran al principio dirigidas por el autor pero que, con el crecimiento de la orquesta, da paso a la figura del director especializado. Hoy en día, la orquesta es considerada como un conjunto de ejecutantes y solamente el director ostenta el rango de intérprete.

En la actualidad, podemos explicar el mecanismo de la comunicación musical como un proceso unidireccional que puede comprenderse a través del esquema de la comunicación de Shannon (1981):



**Figura 1. Esquema de la comunicación musical**

### 3. ¿QUÉ ES INTERPRETAR?

En esta gran intermediación entre creador y receptor el papel del intérprete es fundamental: evitar la corrupción del mensaje y ayudar al oyente con una codificación clara. Según Deschausses (2009) "es labor del intérprete redescubrir un ser humano que ha vivido realmente" (p. 35). También se remonta al origen latino del término:

En el sentido etimológico del término *-inter-prestare-*, el intérprete, por su propia definición, es un vínculo, un intermediario, un transmisor. Su misión consiste en hacer inteligible un texto que, sin él, sería letra muerta. Los traductores-intérpretes nos permiten comprender una lengua desconocida, extraña. La palabra expresa claramente lo que quiere decir: son, pues, lazos indispensables para la comunicación (Deschausses, 2009, p. 21).

Durante la década de 1950 surgen en el medio literario dos corrientes derivadas de la hermenéutica que, por vez primera, estudian la relación entre la obra y el lector. Según la "estética de la recepción" de Jauss, el texto literario propondría un *horizonte de expectativas* mientras que el lector añadiría su propio *horizonte de experiencias* (Jauss, 1977). Según la "teoría de la respuesta del lector" defendida por N. Holland entre otros, es el lector, como agente activo, el que confiere a la obra su *existencia real* (Tompkins, 1980). En otras palabras, la obra no existe hasta que alguien la "recibe".

La obra literaria se presenta codificada en signos lingüísticos estandarizados (letras) que el lector es capaz de descodificar de manera subvocal (mentalmente, sin sonido). Sin embargo la obra teatral, aunque también es plasmada por escrito por su autor, es concebida para ser codificada de manera sonora y visual. Esto quiere decir que, aunque el lector pueda subvocalizar la obra escrita en el libreto, así como recrear mentalmente todas sus acotaciones escénicas, pierde parte del mensaje si el canal de recepción no es el mismo que el autor concibió. Todas las obras artísticas que se desarrollan en el tiempo son también sonido, gesto, intención... y lo más importante, son experiencia viva que se comparte en comunidad.

Trasladada a la música, esta codificación se refiere tanto al dar forma sonora a la idea inmaterial recogida en la partitura como a la codificación sintáctica del significado contenido en ella. Aquí entramos en un debate que trata sobre un aspecto exclusivo de la música: ¿tiene significado?, ¿cuál es? Meyer (2009), en su libro *Emoción y significado en la música*, sostiene que:

El significado musical incorporado es, en pocas palabras, un producto de la expectativa. Si, sobre la base de la experiencia pasada, un estímulo presente nos lleva a esperar un acontecimiento musical consecuente más o menos definido, entonces ese estímulo tiene significado (p. 54).

Meyer está de acuerdo con Jauss en tanto que contempla una trama de expectativas en la obra y, en ausencia de texto o de alguna referencia extramusical, es ésta la que en exclusiva regula la experiencia afectiva del oyente.

Quizá sea el momento oportuno para señalar lo desafortunado del término "oyente" en referencia a la persona que recibe y descifra el mensaje musical; es una palabra que denota pasividad frente a la recepción del sonido, lo que sugiere que "escuchante" sería más adecuado. De hecho, en lengua inglesa se utiliza el vocablo "listener" que es mucho más preciso.

Podemos aceptar que la obra musical comunica de una manera sonora un significado que el oyente recibe en forma de emociones, así que el intérprete actuará teniendo en cuenta este precepto. Sin embargo, ¿se adecúa esto a la realidad?

El Diccionario Oxford de la Música define la interpretación así (Latham, 2008):

Proceso por el cual un ejecutante traduce una obra de notación a un sonido artísticamente válido. Debido a la ambigüedad inherente a la notación musical, un ejecutante debe tomar decisiones importantes respecto al significado y la realización de aspectos de una obra que el compositor no puede señalar con toda precisión (p. 781).

Según esta definición, es la imprecisión de la partitura la que legitima la interpretación, mientras que si la notación fuera absolutamente precisa sólo sería necesaria una ejecución de la obra. Ya que esto es así, más adelante define la interpretación musical como el conjunto de los "recursos de interpretación que determinan un estilo musical." (p. 782) La interpretación, por lo tanto, sería una cuestión de estilo. Es célebre la cita de Gustav Mahler: "todo está escrito en la partitura, menos lo esencial" (En Deschausses, 2009, p. 45).

#### 4. EXPRESAR Y COMUNICAR

En el New Grove Dictionary encontramos un pasaje que revela un valor añadido en referencia al término *performance* (Dunsby, 1980): "What comprises good performance? The ability through singing or playing to make the ear conscious of the true content and affect of a composition". Hacer consciente al oído del verdadero contenido y afecto de la composición ya se

refiere a algo que trasciende la grafía musical, alude a la necesidad ya no sólo de comunicar fielmente la idea del compositor, sino sobre todo de explicar su contenido. Y es que, en este modelo de comunicación, el intérprete debe poner algo de su parte ya que es imposible explicar algo si no se ha comprendido previamente, con lo que éste se convierte en un primer receptor.

Mantel (2010) sostiene a este respecto una tesis integradora:

La comunicación y la expresión están indisolublemente unidas entre sí. La expresión muestra la idiosincrasia de una persona a la hora de comunicarse con otras personas. La expresión musical, vista así, ha de entenderse como la variante individual con la que un músico, utilizando como medio una música que en la mayor parte de las ocasiones él no ha compuesto, establece una comunicación con otros seres humanos, por ejemplo, con su público (p. 199).

¿Cuál es el margen de maniobra del intérprete? Aquél que se refiere a lo que está vagamente plasmado en la partitura. Mantel enumera los siguientes parámetros interpretables: ritmo, dinámica, articulación, timbre y tempo. Sloboda (2012) es aún más amplio a la hora de añadir aspectos a la expresividad de la interpretación:

Las modulaciones de la afinación y del timbre no son simplemente 'problemas' que haya que superar. Son parte del repertorio expresivo de la música. El análisis espectral de los sonidos naturales producidos, por ejemplo, por trompistas profesionales, muestran que, durante una sola nota larga no hay sólo un 'espectro de la trompa' típico, sino hasta 30 ó 40 espectro diferentes en tiempos diferentes, lo que hace que surja una impresión auditiva de un sonido 'vivo' (p. 148).

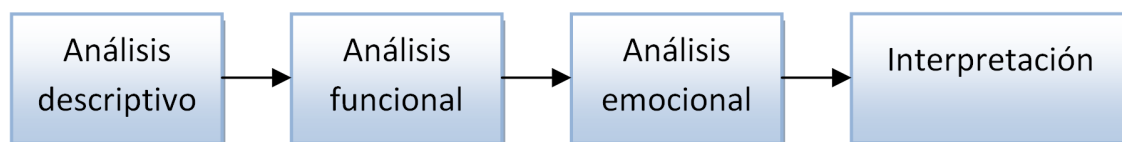
Una vez definidos los parámetros modulables dentro del acto interpretativo, ¿cómo podemos saber de qué manera modularlos? Deschausses (2009) responde así a esta misma cuestión:

Partir del texto, de los signos, y reencontrar su profundo significado abre inmensos horizontes, pero crea también grandes peligros, ya que se puede dar lugar a la arbitrariedad si no se sitúan dichos signos en relación a los datos fundamentales y a la misma sintaxis de la escritura musical (p. 44).

La comprensión del texto musical sólo puede lograrse a través del análisis. Analizar una obra desde todos los puntos de vista posibles (incluidos el histórico y el semiótico), mediante todos los procedimientos conocidos, y utilizar herramientas de representación adecuadas puede parecer a priori un

trabajo desmesurado aunque es absolutamente necesario para erradicar la arbitrariedad de nuestra interpretación.

Sin embargo, a este proceso le falta una etapa fundamental en la que se ha de definir de una manera no menos precisa cómo los datos que se han obtenido del análisis se traducen en decisiones sobre aspectos interpretativos. En primer lugar es imprescindible hallar las relaciones entre cada uno de los términos; hemos de pasar de un análisis puramente descriptivo, en el que se identifican los distintos elementos (p.e. Sol Mayor - Do Mayor), a uno funcional, en el que se determina la función de cada uno de ellos según el contexto al que pertenecen (p.e. Dominante - Tónica); la definición del análisis que Bent defiende contempla estas dos etapas: "la resolución de una estructura musical en elementos constitutivos relativamente más sencillos, y la búsqueda de las funciones de estos elementos en el interior de esa estructura" (Nagore, 2004). La siguiente etapa, que podríamos llamar "análisis emocional" de acuerdo con la teoría de Meyer, nos ayudará a establecer ese horizonte de expectativas y, en última instancia, a comprender el significado musical. Finalmente debemos relacionar cada significado, cada expectativa proyectada, con una decisión interpretativa que aluda a uno o varios de los parámetros antes indicados (ritmo, dinámica, etc.) y mantener un mismo criterio para cada caso desde el principio hasta el fin de la ejecución de la obra.



**Figura 2. Etapas del análisis a la interpretación.**

A este respecto Nagore (2004) señala que:

A. Pople, [...] a la pregunta inicial "¿Qué es esto?" o "¿Cómo funciona esto?" anticipa otras: "¿Qué significa esto?", "¿Qué es esto para mí? (o para ti, o para nosotros)". De este modo se abre el concepto de obra musical a las dimensiones

semántica, psicológica y perceptiva, y el objeto del análisis pasa de ser algo estático a convertirse en algo cambiante y fluido.

## 5. ¿POR QUÉ ES NECESARIO UN ANÁLISIS ENFOCADO A LA INTERPRETACIÓN?

De todos los argumentos que podemos esgrimir en defensa de esta forma de proceder existe uno que tiene un mayor peso específico por su transversalidad. Aunque el alumno no sea consciente de ello, se ha visto involucrado desde el principio de su formación instrumental en un proceso de adquisición de destrezas que se fundamenta en la incapacidad del ser humano de mantener unos valores constantes: no podemos tocar de manera maquina, es ajeno a nuestra naturaleza. Para nosotros es mucho más sencillo regular un cambio constante, p.e. un *crescendo*, que mantener un valor estático; y ya que esto es así debemos utilizarlo en nuestro beneficio condicionando la planificación técnica de la ejecución a este principio de desigualdad controlada.

Otro de los argumentos a destacar es el objetivo de que el alumno adquiera una independencia de criterio durante su formación. De otra forma estaría perpetuando unos conocimientos carentes de reflexión: el alumno recibe la versión de cómo debe tocarse tal obra de su profesor, que a su vez la ha recibido del suyo. Este círculo vicioso no puede romperse sino mediante disciplinas que le obliguen a reflexionar, como son la estética y el análisis, entre otras.

No sólo el alumno del itinerario de interpretación, o el de dirección, debe familiarizarse con estos procedimientos, sino también compositores e investigadores. Todos estamos involucrados en el mismo esquema socio-cultural y por tanto debemos comprender la idiosincrasia de cada uno de los roles que intervienen en él. Además, es peligroso entregarnos a esta tendencia de excesiva especialización ya que conseguiremos productos muy refinados pero vacíos de contenido; debemos perseguir el ideal del músico absoluto que es tanto creador como intérprete como oyente sensible y cualificado.



No debemos olvidar que la música necesita del músico sensible para acceder a ella de una manera viva, práctica y sensorial. Algunos músicos, entre ellos Copland (1955), subrayan la importancia de sentir la música a través del sonido y no de manera visual o teórica. La recepción de la obra por canales distintos a los que el autor ha concebido sólo puede suponer una desvirtuación de ésta: incluso el director de orquesta necesita oír la obra para comprenderla completamente.

La última razón está dirigida a los docentes: si no conseguimos que el alumno integre el análisis en su vida musical es cuestión de tiempo que todas nuestras enseñanzas caigan en saco roto.

## 6. ¿POR QUÉ ESTO NO SE HACE?

Quizá la principal causa de que esto no se lleve a la práctica reside en la abrumadora pluralidad de estilos musicales, sobre todo aquellos que surgen con posterioridad al período tonal. Mithen (2007) señala que:

Una [...] diferencia crucial entre las reglas de un estilo musical y la gramática de una lengua es la velocidad de los cambios. [...] Como usamos el lenguaje para comunicarnos y necesitamos comprender las intenciones de nuestros interlocutores, existe una enorme presión de estabilidad sobre las reglas gramaticales de la lengua. Sobre las reglas musicales existen presiones muy distintas, porque valoramos positivamente las desviaciones que se producen dentro de los estilos musicales (p. 37).

Innegablemente el estilo musical evoluciona más rápido que nuestra capacidad de comprenderlo, y más que nunca en el presente. Eitzkorn (1982) señala que "el arte y la música no han conocido jamás en la historia un periodo en el que se dé una presencia simultánea de expresiones estilísticas tradicionales y contemporáneas [...]" (p. 621).

Otra cuestión que contribuye a agravar este desfase en la recepción del estilo es el hecho de que los principales teóricos de la música del siglo XX, véase H. Schenker, L. Meyer, R. Reti, E. Narmour, D. de la Motte, C. Kühn... hayan centrado sus estudios en la música tonal, sugiriendo en algunos casos que todo estilo posterior carece de valor. Estas opiniones son producto de una

época en la que aún no se gozaba de suficiente perspectiva sobre los fenómenos musicales que estaban sucediendo, perspectiva que actualmente, si bien dista de ser completa, es mucho más comprensible.

Interpretar, como ya hemos dicho, implica una comprensión previa y por tanto una reflexión más profunda. Sloboda (2012) nos indica que la obra presenta al principio de ella las reglas de su funcionamiento y, por tanto, cualquier estilo musical para el que no tenemos desarrolladas competencias puede ser comprendido ya que la propia obra nos introduce en él.

Por otro lado, el "análisis emocional" antes referido es una etapa del trabajo que no suele realizarse de manera sistemática; habitualmente nos encontramos comentarios sobre la tensión, el suspense, la resolución... en un determinado pasaje. Si esto nos es familiar entonces el "análisis emocional" no es tan ajeno a nuestro día a día. Lamentablemente, no practicarlos tiene un efecto inevitable de desconexión entre el análisis al que se refiere Bent y la interpretación.

Conviene volver la vista sobre los planes de enseñanza musical que históricamente estuvieron presentes en nuestro país. Hasta la extinción del plan del 66 (ver el *Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música*), el músico finalizaba sus estudios superiores habiendo cursado un solo año de la asignatura llamada "Formas musicales" que, dicho sea de paso, pertenecía al grado medio. Los contenidos, que solían plantearse de manera cercana al tratado de Zamacois (1960) por ejemplo, eran muy limitados y dogmáticos, y no invitaban a la reflexión. Durante generaciones esta era la única formación que el instrumentista recibía en materias analíticas por lo que no es de extrañar que el nivel fuera francamente mejorable. La aparición del plan L.O.G.S.E. (*Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*) contribuyó en gran medida a cambiar esta situación, incluyendo dos años de análisis en el grado profesional y otros dos en el superior.

Es significativo cómo en Europa la educación superior haga hincapié en la formación teórica ya que ésta demanda una mayor madurez intelectual y emocional que las destrezas instrumentales, que se desarrollan desde una edad más temprana.

Con todo, la razón más obvia por la que en la práctica el análisis y la interpretación no se conectan vuelve a ser la "ley del mínimo esfuerzo". Ser coherentes en nuestras decisiones interpretativas supone un trabajo que, si no comprendemos su necesidad, es lógico que nos ahorremos.

## 7. CONCLUSIONES

Como ya hemos visto al principio, este artículo presenta una visión fuertemente cimentada en razones por fortuna cada vez más aceptadas por las corrientes analíticas e interpretativas más modernas y, sobre todo, pretende inducir a la reflexión. El pensamiento filosófico es a día de hoy más necesario que nunca, puesto que nuestra sociedad, cada vez más cínica y pragmática, está olvidando por qué el ser humano necesita del arte. Si permitimos que la interpretación musical se convierta en una mera ejecución, por limpia y brillante que sea, estaremos contribuyendo a la muerte de la música en la sociedad actual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Copland, A. (1955). *Cómo escuchar la música*. México: Fondo de Cultura económica.

Deschausses, M. (2009). *El intérprete y la música*. Madrid: Rialp.

Dunsby, J. (1980). Performance. En VVAA, *New Grove Dictionary of music and musicians* (págs. 1848-1857). Londres: Macmillan.

Erzkorn, P. (1982). Sociología de la práctica musical y de los grupos sociales. *Revista internacional de ciencias sociales* , 619-636.

- Jauss, H.-R. (1977). La historia literaria como desafío a la ciencia literaria. En H. Gumbrecht, *La actual ciencia literaria alemana*. Salamanca: Anaya.
- Latham, A. (2008). Interpretación. En A. Latham, *Diccionario enciclopédico de la Música* (págs. 781-787). México: Fondo de la Cultura económica.
- Mantel, G. (2010). *Interpretación, del texto al sonido*. Madrid: Alianza.
- Meyer, L. (2001). *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza.
- Mithen, S. (2007). *Los neanderthales cantaban rap*. Barcelona: Crítica.
- Nagore, M. (2004). El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica. *Músicas al sur* .
- Shannon, C. (1981). *Teoría matemática de la comunicación*. Madrid: Forja.
- Sloboda, J. (2012). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Machado.
- Tompkins, J. (1980). *Reader-response Criticism: From Formalism to Post-structuralism*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Zamacois, J. (1960). *Curso de formas musicales*. Barcelona: Labor.

## LA ESENCIA DEL ESTUDIO: “INSIDE OUT”

David Pons<sup>1</sup>

Con los años de experiencia, puedo corroborar que una de las principales inquietudes del alumnado, de manera general, es la de preocuparse de la velocidad de las piezas desde el primer momento, de manera que subir la velocidad del metrónomo cuanto antes se convierte en una especie de obsesión. Parece ser que conseguir la velocidad en el menor tiempo posible es la parte difícil del estudio. Nada más lejos de la realidad... Lo realmente difícil en el estudio de la música es mantener la musicalidad y la perfección de todos los elementos en tiempos cada vez más lentos. El estudio serio es aquel donde, con una velocidad baja, el estudiante es capaz de profundizar al máximo en el hecho musical, tanto expresivo como técnico. Creo sinceramente que esta es la diferencia entre trabajar para el éxito o hacerlo para el fracaso.

163

¿Habéis visto la película “Del revés” (Inside Out)? La pequeña joya de Pixar trata de explicar el funcionamiento interno de las emociones con el fin de responder a la forma en la que actuamos. En ella aparecen cinco personajes principales que interactúan con el fin de tomar decisiones e ir construyendo el aprendizaje basándose tanto en la experiencia como en la memoria. Bien, ¿por qué empezar por aquí si se va a hablar de música? Porque encuentro bastantes relaciones entre el estudio musical con los principios de la película. Me explico: cuando tocamos un estudio, pasaje u obra, damos por supuestos una serie de procesos que tienen lugar a la vez, los cuales se podrían independizar y analizar por separado. Por ejemplo, para un instrumentista de viento, existe una cantidad de aire junto a una presión determinada a la

---

<sup>1</sup> Profesor de saxofón en el Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha.



embocadura, una articulación concreta, una duración temporal de la nota, unos movimientos precisos de los dedos, una dinámica preestablecida, una intención musical... Son elementos que, superpuestos, afectan al resultado final. Para el instrumentista de cuerda es casi lo mismo, solo que piensa en la presión y duración del paso del arco, la posición exacta de los dedos... Todos los procesos automáticos que tienen lugar al unísono suelen pasar muy desapercibidos para el estudiante en general, la prioridad del cual siempre son las notas y los pasajes rápidos. La pregunta que suelo hacer a los estudiantes es: ¿en qué piensas cuando estudias el pasaje? Y la respuesta (si existe) suele ser muy poco definida. Esto significa que no solemos tener en nuestra mente un objetivo concreto a la hora del estudio. Así pues, la intención del instrumentista al abordar una partitura, al igual que en la película, debería ser siempre el de analizar continuamente cómo funcionan y se desarrollan cada uno de los elementos que interactúan en la música. Únicamente dirigiendo nuestra atención hacia dichos procesos se puede profundizar y desarrollar al máximo nuestras capacidades con el instrumento.

La diferencia entre los compañeros que han conseguido éxito en la música con los que no radica, seguramente, aquí. He trabajado con gente que ha dedicado mucha parte de su tiempo de estudio buscando la esencia del sonido a través del análisis de su producción (ya sea soplando, pasando el arco o con presión sobre las teclas), focalizando su atención al resultado sonoro para analizarlo y experimentar sobre él continuamente. Abordar e inquietarse sobre los aspectos básicos es la única manera de diferenciarnos, a corto y largo plazo, de aquellos que únicamente tocan las notas. Pocos son aquellos que desarrollan y trabajan sobre los cimientos musicales, tanto técnicos como expresivos.

Otro elemento que trabaja la película y que creo básico es el tema de la “zona de confort”. Tal y como recrea Pixar, con la experiencia se crea una estabilidad que nos hace sentir tranquilos y seguros. Pero, en música, estar cómodo no es sinónimo de progreso. Para muestra, entendamos un niño al

inicio de su experiencia sonora con el instrumento: al cabo de un pequeño período de tiempo de experimentación con embocaduras raras y posiciones, el niño empieza a sentir confort pero no significa que ya exista calidad en lo que hace ni que el instrumento suene ya bien... (¡desgraciadamente!). El resultado profesional dependerá de la exigencia personal que tenga el propio niño, aplicado al tiempo y esfuerzo que decida invertir. Su experiencia musical creará poco a poco circuitos y conexiones instrumentales que irán moviéndose, destruyéndose y reconstruyéndose continuamente para ampliar cada vez más su “zona de confort”. Es así como se desarrollará el propio aprendizaje instrumental, ampliando cada vez más los límites en búsqueda de una mejora en la calidad sonora.

Así pues, mis consejos son los siguientes: ¿deseas realmente que tu estudio sea productivo?, ¿tienes poco tiempo y debes conseguir lo máximo? Entonces selecciona primero las dificultades y solvéntalas de manera independiente; selecciona el estudio, obra o pasaje y trabajálo por partes, con muchas repeticiones. Trabaja con fragmentos pequeños, incluso por compases o pulsaciones, pero focalizando al máximo cada detalle de articulación, dinámica, fraseo, afinación. Subdivide la pulsación del metrónomo y no solo vayas en dirección ascendente sino también hacia el lento. Crea enlaces en las secciones y consigue hacer partes pequeñas perfectas. Al final, lo único que hay que hacer es enlazar todo el trabajo, de arriba a abajo, de manera que es el momento de subir la velocidad. ¡Este es el último paso, no el primero!

Como conclusión, valdría reflexionar de forma personal cuándo ha sido la última vez que nos hemos fijado en cada parámetro en concreto del instrumento, aplicado a la obra, y delimitáramos cuánto tiempo le hemos dedicado a trabajarlo. Si a la pregunta la respuesta es ayer, o anteayer, ¡enhorabuena! Vamos por el buen camino. Si por el contrario no nos acordamos de cuándo fue la última vez, hemos pasado demasiado tiempo sin hacer un trabajo valioso y profundo con el instrumento, donde realmente potenciamos la esencia de cada parámetro, la esencia de la música. Trabajar

desde el interior al exterior, amplía los límites de tu confort y profundiza al detalle, de manera que construyas un camino sólido, pero con cimientos de los buenos.





**TRANSCRIPCIÓN PARA GUITARRA DE  
“MALAGUEÑA” DE *ESPAÑA*, 6 HOJAS DE  
ÁLBUM,  
OP. 165 N° 3 DE ISAAC ALBÉNIZ**

Pedro Jesús Gómez<sup>1</sup>

**1. EL PIANO Y LA GUITARRA EN LA ESTÉTICA DE ALBÉNIZ**

Las confluencias entre la obra pianística de la etapa nacionalista de Albéniz y la guitarra van más allá de lo que la intuición dicta al oír las obras del maestro de Camprodón<sup>2</sup>. Según refiere Riba (2006) en su artículo “Albéniz y los guitarristas de su tiempo”, Kalfa (1999) hace referencia explícita a la “inspiración guitarrística de Albéniz” en la entrada dedicada a Albéniz en el *Diccionario de música española e hispanoamericana*. Tal y como describe Kalfa, en la exposición universal de París de 1889, Albéniz mostró ante una representación muy escogida de músicos franceses, como podía imitarse el efecto del rasgueado guitarrístico en el piano.

Si bien es cierto que Albéniz no compuso ninguna obra para guitarra, esto no se debió a la falta de motivación que la guitarra influía en el compositor, sino más bien al hecho de que a finales del siglo XIX, y desde que la guitarra desapareció del orgánico habitual de las agrupaciones orquestales hacia mediados del siglo XVIII, este instrumento quedó conceptual y culturalmente circunscrito en su faceta más depurada en mayor medida a los ambientes burgueses y los reducidos círculos de la “música de salón” que

<sup>1</sup> Profesor de guitarra en el Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha.

<sup>2</sup> I. Albéniz: Camprodón (Gerona), 29 de mayo de 1860 – Cambo-les-Bains (Aquitania, Francia), 18 de mayo de 1909.



a los circuitos donde compositores e intérpretes consagrados exponían sus creaciones musicales. En otras palabras, no entraba dentro de las opciones reales para un compositor como Albéniz el hecho de componer para guitarra, al considerarse un instrumento muy carismático pero relacionado con ambientes populares por un lado, o con diletantes burgueses por otro. Esto mismo les ocurría a los referentes franceses del músico catalán, como d'Indy, Fauré, Ravel, Debussy o Dukas.

Podríamos decir que el testigo que dejó Albéniz al componer para piano inspirándose en la guitarra, lo recogió su coetáneo<sup>3</sup> Tárrega al transcribir para guitarra algunas de las composiciones de Albéniz, precisamente en un intento de reintroducir al instrumento español por excelencia en lo que más adelante Andrés Segovia describiría como “ambientes filarmónicos”. Tal fue el caso de *Cádiz, Granada y Sevilla*, de la *Suite española op. 47*, o la *Pavana-Capricho, op. 12* (Cagna-Carfagni, 1978).

Según relata Clark (2002), Albéniz y Tárrega trabaron relación de amistad, y hay constancia de que compartieron escenario según recoge Adrián Rius.<sup>4</sup> En esa crónica, Rius vuelve a hacer referencia al desconocimiento por parte de compositores y público de la época acerca de las posibilidades que para la música académica tenía la guitarra.

El musicólogo barcelonés J. M. Mangado puso a la luz una correspondencia entre el escritor y artista plástico Apel·les Mestres<sup>5</sup> y su maestro José Ferrer de la que se deduce que el primero recibió clases del segundo. Mestres, en su obra *Volves Musical*, relata que “cuando Albéniz oyó ejecutar su famosa serenata, arreglada para guitarra por el propio Tárrega, sintióse tan emocionado, tan sobrecogido, que no pudo por menos de exclamar: ¡esto es lo que yo había concebido!” (Riba, 2006).

---

<sup>3</sup> Francisco Tárrega Eixea: Villarreal (Castellón), 21 de noviembre de 1852-Barcelona, 15 de diciembre de 1909. Albéniz y Tárrega fallecieron el mismo año.

<sup>4</sup> Rius (2002), p. 56: “Las salas más prestigiosas de Barcelona le abrieron sus puertas: de entre ellas, podríamos destacar la sala Bernareggi, en la que Tárrega tocó junto a su amigo Isaac Albéniz. Los periódicos de la época se volcaron con Tárrega, que sorprendió a críticos y público por sus cualidades de intérprete y músico en un instrumento desconocido para la mayoría”.

<sup>5</sup> Nacido en 1854, Mestres tocaba la guitarra y recibió clases del guitarrista José Ferrer (1835-1916). Agradezco a Javier Riba la información acerca de esta fuente.

No siendo una cita directa ni de Albéniz ni de Tárrega, cabe la posibilidad de que esté recogida por Mestres más como un mito que como una realidad, pero también es posible que el propio Mestres fuera testigo de esta frase, dada su relación con la guitarra, y en ese caso la cita es enormemente ilustrativa. Por todas las otras referencias citadas es muy posible que Albéniz hiciera esa afirmación, o en términos semejantes.

El discípulo de Tárrega, Miguel Llobet, también transcribió diversas obras de Albéniz entre las que se cuentan *Torre Bermeja* de las *12 piezas características*, op. 92 (1888); *Cádiz y Sevilla* de la *Suite española*, op. 47 (1886); así como *Oriental y Córdoba* de *Cantos de España*, op. 232 (1892). Y desde entonces las transcripciones de música de Albéniz editadas por parte de guitarristas de prestigio<sup>6</sup> no han hecho más que sucederse unas a otras, hasta el punto de que celeberrimas obras como *Asturias* (leyenda), de la *Suite española*, op. 47 son más conocidas por el gran público por sus versiones guitarrísticas que por sus interpretaciones en su instrumento original, el piano.

### 1.1. La Malagueña en la etapa nacionalista. Albéniz y Tárrega

Podemos diferenciar tres etapas a lo largo de la producción pianística de Albéniz. En la primera, que abarca, con matices, el periodo de tiempo entre los años 1870 a 1885 y que podríamos denominar de juventud, el músico gerundense compuso obras de pequeño formato y carácter romántico e intimista. A esta etapa pertenecen obras como *Pavana fácil para manos pequeñas*, op. 83; *Pavana-Capricho*, op. 127; *Barcarola*, op. 23 (*Barcarolle catalane*); *Seis pequeños valsos*, op. 25 o *Seis mazurcas de salón*, op. 66. Los géneros y estilos de esta etapa coinciden en el tiempo con el tipo de repertorio que, aproximadamente en esos mismos años, estaba componiendo su contemporáneo el guitarrista Francisco Tárrega.

<sup>6</sup> Podemos citar entre otros a Severino G. Fortea, Andrés Segovia, Julian Bream, Manuel Barrueco, Javier Riba, Carles Trepal, Margarita Escarpa y un largo etcétera.

<sup>7</sup> Transcrita para guitarra por Francisco Tárrega.

Entre los años 1882 a 1892, tras entrar en contacto con el compositor y musicólogo Felipe Pedrell, el maestro de Camprodón escribe para el piano obras de marcado carácter nacionalista, evocadores de lugares y ambientes concretos característicamente vinculados a las raíces culturales españolas. Puede considerarse esta etapa como influenciada por la corriente general dentro del nacionalismo español conocida como “alhambrismo”, tendencia estética que también marcó profusamente la obra de Tárrega. En este periodo Albéniz compone en 1886 la primera serie de la *Suite Española op. 47* (*Granada*<sup>8</sup>, *Cataluña*, *Sevilla*<sup>9</sup>, *Cádiz*<sup>10</sup>, *Asturias*, *Aragón*, *Castilla y Cuba*), la segunda serie de esa suite en 1888 con el op. 97 (*Zaragoza*, *Sevilla*, *Cádiz-gaditana* y *Zambra granadina*), y la colección *Cantos de España op. 232* (*Preludio*, *Oriental*, *Bajo la palmera*, *Córdoba* y *Seguidillas*) entre 1891 y 1894. La *Malagueña* en la que se centra el presente artículo fue compuesta en 1890 y es el tercer número dentro de la serie *España, 6 hojas de álbum Op. 165*.

La tercera etapa abarca el periodo de tiempo comprendido entre alrededor de 1893 y su fallecimiento, en 1909. Éste es el periodo en el que Albéniz compone las obras de mayor madurez y entre las que destaca la *Suite Iberia*. Está dividida en cuatro cuadernos, el primero con *Evocación*, *El Puerto*, y *El Corpus en Sevilla*; el segundo que incluye *Rondeña*, *Almería* y *Triana*; el tercero en el que se encuentran *El Albaicín*, *El Polo* y *Lavapiés*; y el cuarto formado por *Málaga*, *Jerez* y *Eritaña*. *Iberia* fue compuesta entre los años 1905 y 1908 y aunque mantiene las referencias a la música de raíces culturales españolas, se halla claramente influenciada por los conceptos impresionistas que Albéniz comenzó a seguir tras entablar amistad con Claude Debussy. Otras obras de esta última etapa son sus *Tres improvisaciones*, *Navarra*<sup>11</sup> y *Azulejos*<sup>12</sup>.

---

<sup>8</sup> Íbidem.

<sup>9</sup> Íbidem.

<sup>10</sup> Íbidem.

<sup>11</sup> Obra completada por Déodat de Séverac.

<sup>12</sup> Obra incompleta y que terminó de componer Enrique Granados.

## 1.2 Estructura e imitaciones en esta obra

La malagueña es una de las diversas manifestaciones del fandango como danza radicada en diferentes regiones españolas. Dentro de los espectáculos flamencos más habituales en las ciudades españolas, la malagueña se convirtió en uno de los géneros más populares y solicitados por parte del público de diversas ciudades españolas. En la década de 1830 ya aparece referenciado por Estébanez Calderón un tipo de fandango llamado “malagueña al estilo de jabera”, que podría ser más apropiada para el cante que para el baile, para ser escuchada más que para ser bailada, lo que pudo configurar estilos de esta danza cercanos a la malagueña flamenca. Podríamos hablar, por tanto, de dos tipos de malagueñas: por un lado los fandangos existentes en Málaga ca. 1790, y por otro lado la malagueña recreada en estilo flamenco que surge hacia 1870 en recreaciones como las del cantaor Juan Breva (Núñez, 2011).

Esta *Malagueña* tiene dos secciones, como corresponde a la forma musical del fandango: el baile de los cc. 1 al 63, y la copla de los cc. 63 al 82. En la copla Albéniz refleja la alternancia entre el cante y las respuestas armónicas de la guitarra flamenca, usando el piano como trasmisor directo de la melodía que podría perfectamente ser cantada, e intercalando un arpegiado armónico como haría la guitarra flamenca acompañando esa copla. Es en esta sección donde más literalmente asume el piano el papel que hubieran asumido en el referente popular de Albéniz el cante y el toque flamencos en la guitarra.

## 2. RECURSOS UTILIZADOS EN ESTA TRANSCRIPCIÓN

### 2.1. Transposición

Albéniz escribe la Malagueña en modo de Si frigio (fa#-mi-re-do-si), con un sostenido en la armadura. En esta transcripción la versión guitarrística aparece transportada al modo de La frigio (mi-re-do-si $\flat$ -la), con un bemol en la armadura, de tal manera que se pueda aprovechar lo más posible la

pulsación de las cuerdas al aire en la guitarra: sexta (mi), quinta (la), cuarta (re) y primera (mi).



Ilustración 1: cc. 14 ss. y caída al 17 en la fuente original pianística, donde se aprecia el tetracordo descendente en el modo de Si frigio en la primera nota de cada compás en la voz del bajo.



Ilustración 2: cc. 14 ss. y caída al 17, donde se aprecia el tetracordo descendente en el modo de La frigio en la primera nota de cada compás en la voz del bajo.

## 2.2. Texturas

La diferencia entre las posibilidades de textura armónica entre el piano y la guitarra son más que evidentes, por tanto a la hora de transcribir desde el instrumento de teclado al de cuerda pulsada es fundamental la tarea de escoger cuál es la densidad de la escritura armónica más recomendable, ya sea simultánea o arpegiada, que no desfigure la esencia de la obra original.

Esta malagueña presenta una densidad armónica especialmente adelgazada en origen para lo que puede ser posible en un piano, lo cual ha posibilitado mantenerla igual en casi toda la primera sección de la danza, excepción hecha de los cc. 49 a 54, donde el movimiento paralelo a dos octavas ha sido reducido a una textura monódica a la manera de las falsetas en la guitarra flamenca.







Ilustración 4: comienzo de la *Malagueña* en la presente transcripción.

Desde el c. 5 al 13 la voz del bajo se ha mantenido en su altura original para posibilitar que el Mi que dura tres o cuatro compases, según el caso, suene en una cuerda al aire, en este caso la sexta.



Ilustración 5: cc. 5 al 7 en la presente edición. La nota Mi se ha ubicado en su altura original, quedando la distancia entre las voces en este pasaje en dos octavas, igual que en el piano.

Isaac Albéniz elige marcar una diferencia de altura en la mano izquierda en sendos pasajes repetidos, escribiendo en el segundo la voz del bajo una octava alta de como aparece en su antecedente. Es esta ocasión es posible en la guitarra mantener esa diferencia, con una digitación diferente que se indica en el texto musical.



Ilustración 6: cc. 21 y 45 en la fuente pianística. En el primero la mano izquierda está en clave de Fa, en el segundo en clave de sol, por lo que suena una octava más aguda que en su antecedente.

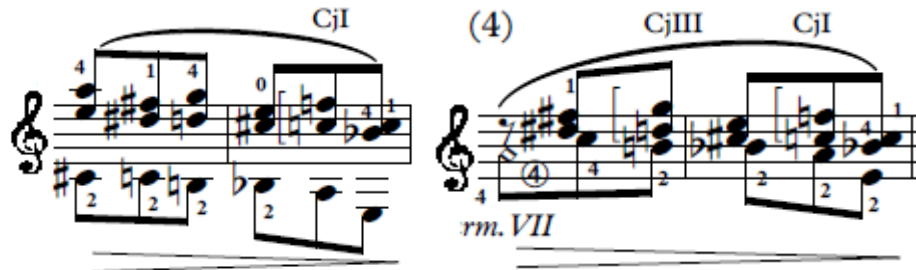


Ilustración 7: cc. 22 y 45 en la presente edición. Se mantiene la diferencia de octavas en la voz del bajo, igual que en la fuente pianística.

En los pasajes de arpeggios del *adagio*, Albéniz abarca una extensión de más de cuatro octavas, pero las razones anteriormente expuestas, el diseño arpegiado de la escritura musical se ha reescrito en esta transcripción para producir un efecto de movimiento ascendente similar en un ámbito de dos octavas, que es la máxima extensión que permite la guitarra en arpeggios tonales en posición fija de mano izquierda.



Ilustración 8: cc. 67 y 71 en la fuente pianística. Los pasajes arpegiados en la fuente original abarcan más de cuatro octavas.



Ilustración 9: cc. 67 y 71 en la presente edición. Los pasajes arpegiados en esta versión guitarrística, abarcan en todos los casos solamente dos octavas en cualquiera de sus diseños.

## 2.4. Disposiciones acordales

Si nos fijamos en las ilustraciones expuestas inmediatamente arriba, observaremos que los diseños de arpegio en la versión guitarrística son diferentes con respecto a la obra original en el piano, y a su vez, diferentes entre sí. Esto se debe a tres razones: en primer lugar, la búsqueda de la naturalidad en la interpretación guitarrística. Bien fuera porque Albéniz tuvo la oportunidad de escuchar a algún guitarrista flamenco acompañar la copla de una malagueña, o bien porque el pianista catalán imaginó una guitarra acompañante, en cualquier caso la manera en la que estos arpegios habrían sonado en la referencia del compositor sería la más natural posible, por lo improvisado del gesto guitarrístico. Lo natural, lo más inmediato al tocar un acorde arpegiado en la guitarra es hacerlo en una posición fija de mano izquierda, y esto implica un ámbito en ese arpegio de dos octavas como máximo. Para mantener el efecto del sentido musical ascendente ininterrumpidamente, dado lo reducido de su ámbito, en la guitarra hay que comenzar de nuevo a escribir las notas hacia el registro agudo en cada tiempo para poder completar todo el compás en arpegio sin tocar más de dos notas seguidas en sentido descendente.

La segunda de las razones ya ha quedado expuesta: la limitación de ámbito en los arpegios en posición fija de mano izquierda en la guitarra.

En tercer lugar, y dado que es obligado alterar el diseño original del arpegio con respecto a la fuente pianística, en esta transcripción se ha aprovechado la ocasión para ayudar con estos arpegios a estructurar toda la sección del

*adagio*, comenzando con un arpeggio más sencillo para luego dar paso a los más complejos en la parte central y terminar con uno más simple aún, diluyendo la energía improvisatoria que emana de esta sección. A excepción del primero, el resto de los desarrollos acordales en arpeggio mantienen el característico comienzo acéfalo del diseño original en la fuente pianística.

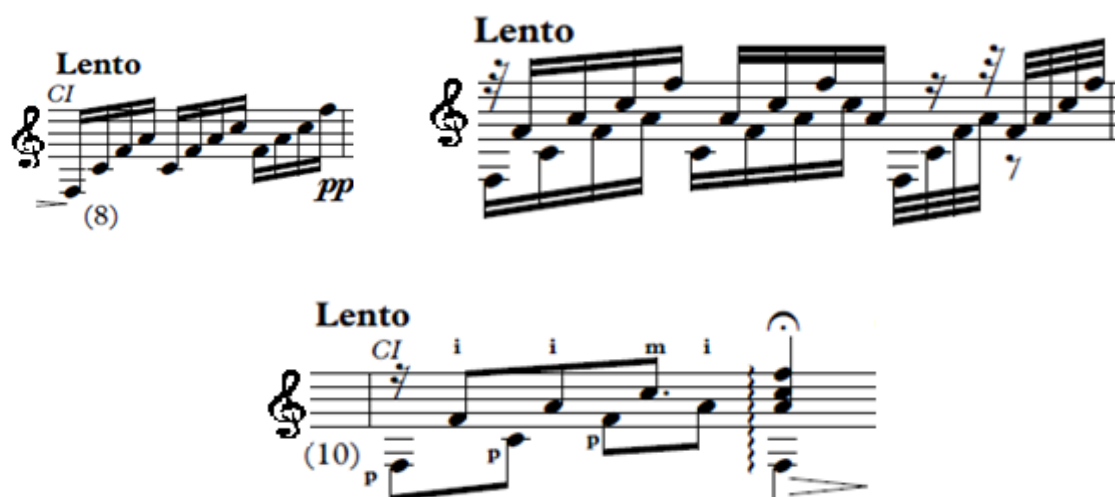


Ilustración 10: diseños inicial, central y final en la sección *adagio* de la presente edición (cc. 67, 75 y 82). Los diferentes diseños de arpeggio colaboran a estructurar el discurso musical de la sección.

### 3. BIBLIOGRAFÍA

Albéniz, I. (1965). *Malagueña* Op. 165, nº 3. *España, 6 hojas de álbum*. Leipzig: Peters.

Clark, W. A. (2002). *Issac Albéniz, Retrato de un romántico*. Madrid: Turner Publicaciones.

Gómez, P. J. (2017). *Malagueña (España Op. 165 III) I. Albéniz*. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=iiPHicfS-KE&list=UUQZkHyKcJiICrp6TtVw\\_LPw](https://www.youtube.com/watch?v=iiPHicfS-KE&list=UUQZkHyKcJiICrp6TtVw_LPw) Grabación en directo el 02-03-17 (Última consulta 24-07-17).

Gimeno, J. (2003). *Apel.les Mestres y José Ferrer*. Foro *Guitarra artepulsado*. Recuperado de <http://guitarra.artepulsado.com/foros/showthread.php?169-Apel%B7les-Mestres-y-Jos%E9-Ferrer> (Última consulta 22-07-17).

Kalfa, J. (1999). Albéniz Isaac. En Casares E. (Coord.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Madrid: SGAE.

Núñez, F. (2011). “Malagueñas”. *Flamencopolis*. Recuperado de <http://www.flamencopolis.com/archives/282> (Última consulta 27-04-2017).

Rius, A. (2002). *Francisco Tárrega. 1852-2002*. Villarreal: editora municipal.

Riba, J. (2006). Albéniz y los guitarristas de su tiempo. *Guitarra artepulsado*, artículo nº 4. Recuperado de <http://guitarra.artepulsado.com/guitarra/albenizriba.htm> (Última consulta 26-07-17).

Pérez Sellés, J.T. (s.f.). Albéniz: Malagueña. Copia heliográfica del manuscrito de su transcripción para guitarra, archivo particular.

Tárrega, F. (1978). Albéniz: Cádiz, Granada. En Carfagna, C. y Gangi, M. (Ed.), *Tárrega. Opere per chitarra, vol. 4º* (pp. 1 - 9). Ancona: Bèrben.

#### 4. NOTAS DE EDICIÓN

(1) En el c. 5 comienza el tema *cantabile* de la *Malagueña*, que discurre por la voz de bajo. Hemos ubicado en la sexta cuerda esta voz para mantener con naturalidad tanto la duración de tres compases más la caída al cuarto del primer Mi de la melodía inferior como el efecto de pedal requerido en la fuente de piano, así como para conseguir una distancia interválica mayor con respecto al acompañamiento rítmico de la voz superior de lo que resultaría al tocar ese Mi en cuarta cuerda. La primera nota de ese acompañamiento se ha suprimido solamente la primera vez que se ejecuta para facilitar la realización del mordente del bajo. En la fuente pianística este intervalo es de dos octavas y una cuarta, en esta transcripción queda en una octava y una cuarta, ya que el registro de la guitarra no permite mayor distancia. El Mi al aire de la sexta cuerda en la guitarra permite mantener esa primera nota

del bajo durante tres compases a la vez que libera la mano izquierda, que así dispone de los cuatro dedos para la realización en *staccato* del acompañamiento rítmico de la voz superior.

En consecuencia el mordente auxiliar de ese primer Mi de la melodía, un La, cambia el sentido del intervalo con respecto a su nota real, pasando de la quinta justa ascendente de la fuente original a su inverso, una cuarta justa descendente. Al digitar este mordente en sexta cuerda, la nota La puede tocarse de la manera más natural en la guitarra, con un ligado descendente de mano izquierda.



Ilustración 11: c. 5 en la fuente pianística. La nota Fa del bajo se encuentra a dos octavas y una cuarta justa del Si del acompañamiento. Se observa la indicación *ten. col Ped.* para la mano izquierda.

Esta adaptación de tocar ese Mi del bajo en cuerda al aire soluciona además la problemática de la realización del floreo superior en tresillos de semicorchea, a partir del compás 6, que de esta manera puede realizarse siempre con el mismo tipo de digitación, esto es, las tres notas siempre en la misma cuerda y pulsando con la mano derecha solamente la primera.



Ilustración 12: cc 5-7 en la presente edición. La nota Mi se ha ubicado en la sexta cuerda por lo que el sentido interválico del mordente con respecto a su nota real se ha invertido. El resultado es más natural en la guitarra. La primera nota del acompañamiento se ha suprimido para facilitar la realización del mordente del bajo y dado que también es un La dos octavas más alto que el La que ya ha sonado al ejecutar el mordente. Ese acompañamiento en *ostinato* se va a escuchar completo repetidas veces a lo largo de la obra.

- (2) El acorde del c. 16 en la fuente pianística mantiene las dos notas de la mano izquierda durante todo el compás. Esto no es posible en la guitarra dado que el ámbito de una octava fuera del pentagrama por la parte aguda que muestra el diseño melódico de la voz superior obliga a la mano izquierda a realizar un gran cambio de posición que retira los dedos que pisan las notas de la base armónica. Como solución hemos optado en esta edición por mantener la inversión del acorde en el primer tiempo, y añadir un Re<sup>15</sup> en cuarta cuerda al aire en el bajo en el segundo tiempo que facilite la resonancia armónica durante todo el compás mientras la mano izquierda se desplaza desde la primera a las posiciones séptima y décima.

<sup>15</sup> 3ª. del acorde en segunda inversión de dominante de La Mayor.



Ilustración 13: c. 16 en la fuente pianística. Las notas Do y Fa de la mano izquierda se mantienen todo el compás.



Ilustración 14: c. 16 en la presente edición. El Re añadido en segundo tiempo y la ubicación del Sol de la melodía en segunda cuerda permiten mantener la resonancia armónica todo el compás.

(3) El acorde del compás 17 queda exactamente en la misma disposición que el original para piano. Digitando el Do# en cuarta cuerda, el dedo 2 de la mano izquierda puede tapar a la vez la tercera cuerda para que al tocar rasgueado no suela la nota Sol, que sería extraña al acorde de tónica de La Mayor.



Ilustración 15: c. 17 en la fuente pianística. Disposición original del acorde de dominante de Mi menor.





Ilustración 16: c. 17 en la presente edición. Se mantiene la disposición del acorde en la fuente original. El Do# con el dedo 2 permite tapar el Sol de la tercera cuerda.

- (4) Los cc. 45-46 y 21-22 son dos pasajes uno repetición del otro, aunque Albéniz introduce una diferencia entre ambos con el registro ocupado por la voz del bajo para dar mayor coherencia formal al fraseo. En esta transcripción se mantiene esa diferencia escribiendo el bajo de los compases 45 y 46 una octava alta de su antecedente en los cc. 21 y 22 y realizando el primer La del pasaje como armónico natural, lo que ayuda a llevar la intención del fraseo desde este La al Fa del c. 47. Esta octavación del bajo obliga en la guitarra a una digitación diferente del antecedente, que dejamos indicada en el texto musical.



Ilustración 17: cc. 21–22 y 45–46 en la fuente pianística. La altura del bajo cambia.

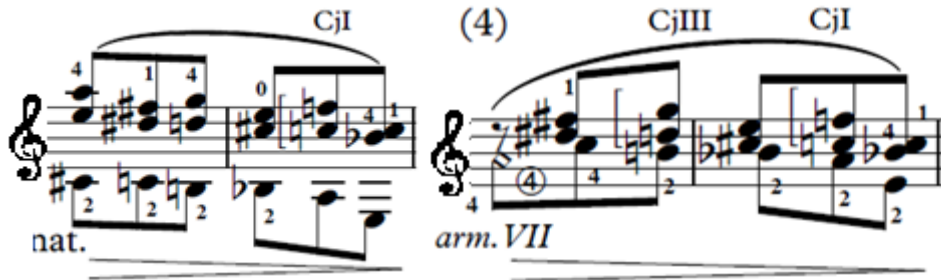


Ilustración 18: cc. 21–22 y 45–46 en la presente edición. La altura del bajo cambia de igual modo que en el original de piano. El cambio de digitación aparece reflejado en el texto musical.

- (5) Los pasajes de escalas a partir del c. 49 están escritos por Albéniz en notas homónimas a dos octavas por movimiento paralelo para crear un efecto de mayor textura musical. Elegimos la realización guitarrística que debió inspirar al maestro de Camprodón, es decir, a la manera de falsetas flamencas<sup>16</sup> en textura monódica, mucho más naturales para la guitarra que los pasajes de semicorcheas en octavas.



Ilustración 19: cc. 49 y ss. en la fuente pianística. La textura del diseño melódico es de notas homónimas a dos octavas por movimiento paralelo.

<sup>16</sup> Frase melódica de carácter improvisatorio y ornamental, de textura monódica que se intercala entre las sucesiones de acordes destinadas a acompañar la copla.



Ilustración 20: cc. 49 y ss. en la presente edición. Elegimos por naturalidad en la interpretación un diseño monódico imitando a las falsetas flamencas.

(6) En los cc. 54 y 63 hemos propuesto alternativas ornamentales para las repeticiones que no están en la fuente original.

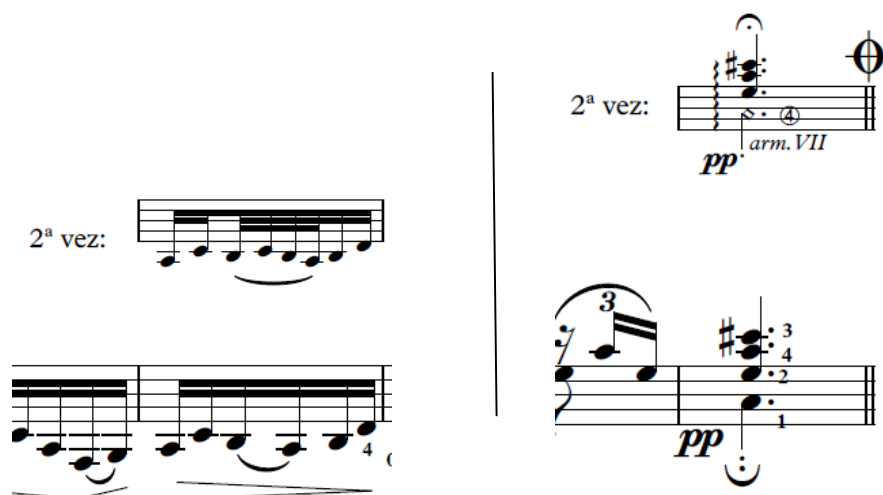


Ilustración 21: alternativas ornamentales editoriales en los cc. 54 y 63 como opción para ser interpretadas en las repeticiones.

(7) Mantenemos constante una fórmula de arpeggio que permite realizar la articulación *stacatto* del bajo con una digitación de mano derecha uniforme.<sup>17</sup> El orden de los dedos de la mano derecha es siempre la misma en la parte superior del arpeggio para permitir fluidez y ligereza en la interpretación en la guitarra, aun a costa de alterar en los compases pares la dirección de los intervalos de la fuente

<sup>17</sup> El arpeggio queda así siempre con una digitación de pulgar, índice, medio. Albéniz elige para el piano el movimiento más ágil para la mano derecha, siempre en dirección del dedo 5 al 1. En la presente edición mantenemos en concepto, la digitación más ágil, en este caso en la guitarra, que se traduce en pulgar, índice, medio en la mano derecha en todos los compases.

pianística, donde son siempre descendentes en la mano derecha. El efecto al tocar *a tempo* es de mayor naturalidad. La textura del arpegiado de mano derecha pierde una nota en esta realización guitarrística, por lo que en los compases pares de este pasaje cambiamos la última nota del bajo, que debería ser Re, por un Si, que es la nota suprimida del acompañamiento superior. De esta forma dentro de cada compás suenan todas las notas del acorde de quinta disminuida sobre pedal de tónica, y la mano izquierda puede mantener una posición fija dentro de cada compás para que el desarrollo del arpegio dependa solamente de la mano derecha, como es natural en la guitarra.



Ilustración 22: cc. 55 y 56 en la fuente pianística. La posibilidad de usar las dos manos para tocar notas en el piano permite que la textura en la segunda semicorchea de cada tiempo sea de dos notas, mientras que por otro lado la realización es la más natural en el piano para pasajes arpegiados en velocidad, en dirección del dedo 5 al 1.

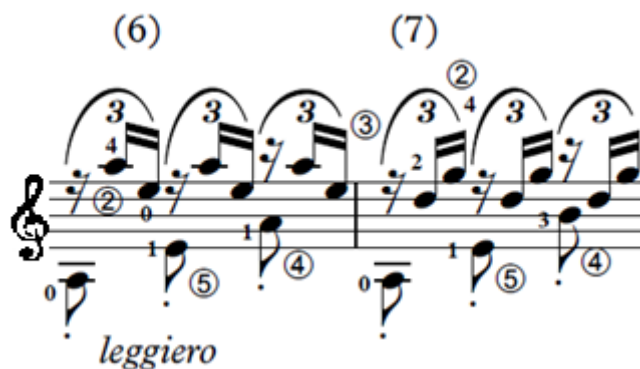


Ilustración 23: cc. 55 y 56 en la presente edición. Se ha cambiado la disposición acordal por otra equivalente para mantener uniforme la digitación.

(8) A partir del c. 64, el *adagio* marca la sección correspondiente en el fandango a la copla, alternando frases de carácter *cantabile* que representan las partes cantadas de la copla, con desarrollos de arpeggios en los grados tonales de la copla que representan las referencias armónicas de la guitarra que van dando pie a las intervenciones vocales.

Albéniz elige una fórmula de desarrollo de arpeggio en el piano caracterizada por la alternancia de intervalos de 6.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup> y 8.<sup>a</sup> y por el comienzo acéfalo en la segunda semicorchea. Es decisión editorial de esta edición compensar la menor capacidad de ámbito y textura de la guitarra con respecto al piano con la variedad de las fórmulas utilizadas en cada intervención armónica en este *adagio*-copla. La densidad de la fórmula se incrementa en la parte central de la sección en esta edición guitarrística para relajarse en el último de estos arpeggios.



Ilustración 24: c. 67 en la fuente pianística. Fórmula de arpeggio utilizada por Albéniz para todas las respuestas armónicas a los pasajes *cantabile* del *adagio*.



Ilustración 25: c. 67 en presente edición. Fórmula de arpeggio guitarrístico al principio de esta sección.

- (9) En la parte central del *adagio* tanto la textura como el característico comienzo acéfalo de la voz superior se aproximan a la realización pianística, aunque con una digitación de mano derecha y una posición fija de mano izquierda que resulta muy fluida en la guitarra.



Ilustración 26: c. 71 en la presente edición. Fórmula de arpeggio utilizada en la presente edición para las respuestas armónicas a los pasajes *cantabile* en la sección central del *adagio*.

- (10) En la parte final del *adagio* la realización guitarrística en esta edición se reduce en textura para contribuir a la finalización de la sección y dar paso a la *cadenza*.



Ilustración 27: c. 82 en la presente edición. Fórmula de arpeggio que mantiene el comienzo acéfalo característico de la idea original de Albéniz utilizada en la presente edición para el final del *adagio*.

- (11) En las escalas finales de la *cadenza* los ligados entre notas consecutivas son editoriales, corresponden a la realización de ligados mecánicos con mano izquierda



Ilustración 28: parte final de la *cadenza* en la fuente pianística. No aparece ningún tipo de ligado.



Ilustración 29: parte final de la *cadenza* en la presente edición. Los ligados son editoriales.

## 5. EDICIÓN DE LA MÚSICA

# Malagueña

I. Albéniz, op. 165

Tr: Pedro J. Gómez

**Allegretto** ♩ = 60 ♩ = 90

Guitarra

staccato

nat. *mp*

*f* *ten.* (1)

8

*ben tenuto*

15

(2) (3) *ff* sempre stacc. *sul pont.* *nat.*

CII CIII CjI

23

CI *mp* *sul pont.*

*f* *ten.*

30

*ben tenuto* *nat.*

©Pedro J. Gomez, 2017





TRANSCRIPCIÓN PARA GUITARRA DE "MALAGUEÑA"

2

37 *mp*  
*ff* sempre stacc. sul pont. *sf* sul pont. nat.

44 *mf* sonoro

2ª vez: *leggiere*

57 *sonoro*  
 sul pont. nat.

2ª vez: *pp* arm. VII

sempre stacc. ma dim. *pp*

64 **Adagio** **Lento** **poco più**  
8 *mf marcato* *CI* *pp cantando cresc. cantando*

70 **Lento** **poco più**  
8 *e sempre piano* *CIV* *p p i p p i p i m a*

74 **Lento** **poco più**  
8 *m* *CI* *f*

78 **Lento** **poco più**  
8 *i m i* *CVIII* *marcato*

81 **Lento** **Cadenza**  
8 *CI* *i i m i* *(10)*

84 **ben marcato** **rall.**  
8 *arm. XII* *(11)*

**D. C. de ♯ a φ y sigue**  
85 **arm.**



## **¿INVESTIGAR EN LOS CONSERVATORIOS?**

### **MESA REDONDA EN LAS “II JORNADAS DE INVESTIGACIÓN MUSICAL” DEL CSMCLM**

**Rigoberto Macías Peraza<sup>1</sup>**

**P**or segundo año consecutivo, el pasado 27 y 28 de abril de 2017 celebramos en el Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha las “Jornadas de Investigación Musical”. La finalidad de este evento fue promover la investigación musical en los centros superiores de música. Alumnos y profesores de nuestro centro participamos exponiendo los trabajos de investigación que estamos desarrollando. Fue una buena oportunidad también para que los alumnos de la asignatura de “Metodología de la Investigación” pudieran explicar sus últimos avances en el proyecto individual que están realizando.

193

En esta ocasión hubo tres mesas de investigación: “Educación musical”, “Musicología, teoría y composición” e “Investigación performativa”. En cada una de las mesas participaron una media de ocho alumnos que discutieron y reflexionaron sobre las diferentes líneas de investigación. El público asistente también mostró interés por indagar en cada una de los proyectos expuestos.

Para inaugurar el evento organicé una mesa redonda de profesores con el título: *¿Investigar en los conservatorios?* Compartí la mesa con los profesores de nuestro conservatorio, Francisco Javier Pérez y Albert Nieto. A lo largo de 90 minutos expusimos nuestras reflexiones y discutimos con el público asistente en torno a ¿qué, por qué y para qué investigar? A continuación

---

<sup>1</sup> Doctor en Musicología y profesor del Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha.



transcribo un resumen de cada una de las intervenciones en el orden en que se presentaron<sup>2</sup>. Confío en que esta discusión sea una aportación constructiva al inquietante tema de la investigación desde los conservatorios superiores de música.

## INTERVENCIÓN DE RIGOBERTO MACÍAS

Como profesor de la asignatura de “Metodología de la investigación” y tutor de Trabajos Fin de Estudios, a menudo contemplo la expresión de asombro de los alumnos de los últimos cursos del título superior de música cuando les explico que deberán desarrollar un trabajo de investigación. La objeción lógica de estos alumnos a tan atrevida tarea es decir que ellos tienen como interés único el convertirse en grandes intérpretes-directores-compositores, y que no ven en qué puede ayudarles a lograr este propósito el destinar un tiempo “valioso” (que podrían dedicar a la práctica musical) en investigar “algo”. Esta impresión de los estudiantes superiores de música no es “gratuita”, es el síntoma más claro de que algo no está funcionando bien en el diseño de los estudios de conservatorio. Desde mi opinión personal, creo que la investigación no tiene que ser solamente una competencia más que cumplir entre las decenas que se incluyen en un programa de estudios superiores de música. La investigación tiene que ser una “actitud” profesional.

Para entender cómo ha terminado siendo la investigación una tarea a cumplir dentro de los estudios superiores de música, es necesario mirar hacia el pasado. La Ley General de Educación de 1970, en las disposiciones transitorias (disposición segunda), estableció la posibilidad de que las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático, pudieran incorporarse a la universidad. Lamentablemente, solamente las escuelas de Bellas Artes aprovecharon esta coyuntura para incorporarse a las universidades y los conservatorios

---

<sup>2</sup> Agradezco a Francisco Javier Pérez y Albert Nieto que me facilitasen los resúmenes de sus intervenciones de la mesa de discusión, mismas que transcribo en este artículo.

quedaron excluidos (las razones fueron amplias y complejas). Un testimonio revelador a este respecto, es el que se incluye como prólogo a un libro de Moltó Doncel que se publicó recientemente<sup>3</sup>. En dicho prólogo, Román de la Calle, catedrático de la Universidad de Valencia, explica su experiencia directa con esta coyuntura. Narra que le pareció muy oportuno en ese momento que los conservatorios superiores pasaran a formar facultades universitarias. Sin embargo, se llevó una decepción cuando en una importante reunión que discutía tal incorporación en la Universidad de Valencia a principios de la década de 1980, la mayoría de los que intervinieron rechazaron dicho proceso que estaba a punto de llevarse a cabo. La razón principal de tal negativa fue la siguiente: la investigación, que es la parte fundamental de la actividad universitaria, no figuraba en los programas de los conservatorios superiores<sup>4</sup>. Al parecer, el resto de las universidades españolas coincidieron con este argumento.

Con el paso de los años, concretamente en 1999, se inició un nuevo proceso de transformación educativa que cuestionaría nuevamente el lugar que debían ocupar los conservatorios superiores. La “Declaración de Bolonia” fue un acuerdo firmado por los ministros de educación europeos en la ciudad de Bolonia el 19 de junio de 1999. Se acordó facilitar el intercambio de titulados y mejorar la educación universitaria. Para ello se estableció un sistema de cuantificación de créditos común: el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS). A partir de entonces se creó el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Y en medio de todos estos cambios, ¿en dónde quedaron los conservatorio superiores?

La “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” (LOE), definió la forma de organización de los estudios artísticos superiores, mismos que ubicó a la misma altura que la enseñanza universitaria (art. 3). Estableció que los alumnos/as que hayan terminado los estudios superiores de música obtendrían el título superior en la especialidad de que se trate, y que sería

---

<sup>3</sup> Moltó Doncel, J. L. (2016). *La investigación artística en las enseñanzas superiores de música*. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pp. 14-15.

equivalente a todos los efectos, al título universitario de “Grado” (art. 54). Esta ley abrió nuevas posibilidades para que las Administraciones educativas fomentaran convenios con las universidades para organizar doctorados propios de enseñanzas artísticas (art. 58). Asimismo se estableció que los centros superiores de estas enseñanzas deberían fomentar programas de investigación.

Más tarde, el “Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”, equiparó a los estudios superiores de música y a los estudios universitarios con la misma denominación: “Grado”. Se hizo así justicia y reconocimiento social a una antigua reivindicación de los titulados de música. Sin embargo, la alegría duró poco. La aplicación del EEES generó un conflicto, ya que el Grado en Musicología de la universidad no era compatible ni en forma ni intención con el recién creado “Grado” en Musicología de los conservatorios (antes “Título Superior”). La Universidad de Granada interpuso una demanda contra el Real Decreto antes citado, y en el año 2012 el Tribunal Supremo anuló la denominación de “Grado” a las enseñanzas artísticas superiores. El descontento social en la comunidad musical fue unánime. Sin embargo, dicho Decreto confirmó lo establecido por la Ley Orgánica del año 2006, al establecer la posibilidad de que máster y doctorados de enseñanzas artísticas en música pudieran impartirse en los conservatorios superiores mediante convenios con las universidades (art. 2). Asimismo, hizo hincapié explícitamente en el desarrollo de la investigación “científica y técnica” en los conservatorios:

Los centros de enseñanzas artísticas superiores de Música fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina, para contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito. Las Administraciones educativas establecerán los mecanismos adecuados para que estos centros puedan realizar o dar soporte a la investigación científica y técnica, que les permita integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología (Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo. Art. 2).

Aún queda mucho por hacer para que la materialización de la investigación en los conservatorios superiores sea una realidad. Siguiendo lo establecido por el mencionado Real Decreto, actualmente los planes de estudio de todos los centros superiores de música españoles incluyen competencias de investigación y establecen la elaboración de un Trabajo Fin de Estudios. Pero lejos de esta actividad que cualquier aspirante al título superior de música debe hacer, todavía no se han creado las estructuras y la organización institucional necesaria para que la investigación sea efectiva por parte del profesorado, pues no existen los recursos para ello.

A partir de lo que hemos comentado hasta ahora, vemos evidente que este nuevo proceso de incorporación de los conservatorios superiores de música y el resto de enseñanzas artísticas al EEES, ha generado muchos conflictos. El conflicto principal está en que los conservatorios no solo deben ser instituciones transmisoras de conocimiento, sino también productoras de conocimiento. El conocimiento solamente se puede producir mediante la investigación. Entonces, nos encontramos de nuevo en las mismas condiciones que hace casi 40 años cuando en la década de 1980 se valoraba la incorporación de los conservatorios a la universidad, pues la investigación sigue siendo una asignatura pendiente en las enseñanzas artísticas superiores.

Debemos ser conscientes de que si queremos lograr el reconocimiento de nuestros estudios superiores de música en el contexto de la enseñanza universitaria, es necesario que nuestra disciplina artística dé un paso más adelante mediante un desarrollo e innovación sustentados en la investigación para la producción de conocimiento artístico.

En la tradición científica occidental siempre ha habido tendencia a excluir a las artes del saber humano y a no considerarlas “conocimiento”. Generalmente, en las universidades las ciencias experimentales, naturales y técnicas han sido más relevantes que las ciencias humanas o sociales. Bastaría con visitar cualquier departamento de humanidades de cualquier universidad, y compararlo, por ejemplo, con el departamento de biología

molecular para darnos cuenta que la infraestructura, recursos y presupuestos son significativamente diferentes entre ambos. Si a ello añadimos que en Europa ha persistido también la tradición de separar la formación práctica de la académica, los conservatorios han quedado en cierto sentido marginados de la universidad.

En la mayoría de países europeos las enseñanzas superiores de música se imparten en conservatorios o escuelas que no forman parte de la universidad. Lejos de las exigencias académicas universitarias, los conservatorios han fomentado un aprendizaje basado en la oralidad, en la transmisión de conocimiento maestro-alumno. Ese conocimiento que el alumno recibe de su profesor casi nunca es cuestionado ni criticado, limitándose el “aprendiz” a reproducir ese conocimiento aun cuando pasa a convertirse en maestro. Así, el ciclo se repite.

Recientemente se han dado cambios importantes en algunos países que pueden servir como precedente para el futuro de las enseñanzas superiores de música. Es el caso de Reino Unido y Alemania, en donde algunos conservatorios tienen cierto grado de integración en las universidades. También tenemos el caso de Estados Unidos, Canadá y Latinoamérica, en donde es más frecuente y cotidiano encontrar facultades y escuelas de música dentro de las universidades.

Indiscutiblemente, la política educativa europea, a través del EEES, está fomentando que los conservatorios desarrollen la investigación para que puedan integrarse plenamente en el sistema educativo superior. Pero más allá de las ventajas institucionales que los conservatorios puedan adquirir si pasasen a integrarse en la estructura universitaria, están otros muchos grandes retos:

- Investigar para generar conocimiento artístico.
- Investigar para desarrollar la disciplina artística, que no sea algo estático, inamovible, tradicional. El conocimiento musical debe estar en movimiento.
- Investigar para innovar, para crear nuevos productos artísticos.



Otro grande reto que tenemos los que formamos parte de las enseñanzas superiores de música, es crear modelos de investigación artística que sean favorables para nuestra disciplina. Este tema es el centro de discusión de la Asociación Europea de Conservatorios (AEC)<sup>5</sup>, que creó la “European Platform for Artistic Research in Music”, que de manera periódica se reúne para encontrar soluciones viables a este tema.

Por ahora se está apostando por una investigación de tipo performativa, en donde la práctica artística sea el centro de confluencia. Investigar a través y desde el arte es una de las mejores soluciones hasta hoy. Se trata de un tipo de investigación que busca como resultado final un producto artístico, ya sea una composición, un concierto, una interpretación musical concreta. El camino aún no se ha terminado de recorrer, las posibilidades son infinitas.

Como conclusión a mi intervención puedo decir que la integración de la investigación en los conservatorios es más que necesaria, pero es un reto de tipo político, económico, pedagógico y social. Es necesario buscar nuevas vías de investigación, nuevas metodologías y nuevos espacios de difusión del conocimiento artístico. La investigación no debe ser un ejercicio aislado ni solamente protocolario, debe ser una actitud ante nuestra profesión. Tenemos que ser capaces de adaptarnos a las nuevas circunstancias de nuestro contexto.

## **INTERVENCIÓN DE FRANCISCO JAVIER PÉREZ**

Una de las grandes posibilidades de investigación en los Conservatorios Superiores de Música es llevar a cabo investigación musical relacionada con el ser humano y su lugar en el mundo. Así, como músicos formados y expertos debemos ser capaces de adquirir las metodologías propias de las ciencias sociales para crear un conocimiento con rigor social desde el punto de vista musical. La Educación, la Psicología, la Lingüística, la Sociología, o la Antropología realizan a menudo investigaciones donde la música tiene un

---

<sup>5</sup> Red cultural y educativa establecida en 1953, con sede en Bruselas. La integran más de 280 instituciones educativas de más de 55 países.

lugar muy relevante. Sin embargo, el tratamiento que estas investigaciones realizan de la música como disciplina es en muchas ocasiones trivial, limitándose a aquello socialmente entendido o aceptado, es decir, no se trata el hecho musical desde un punto de vista cualificado. Es en este tipo de investigaciones donde los músicos debemos intervenir y participar en proyectos de investigación de índole social donde la música sea tratada como una disciplina como cualquier otra y se precisen expertos para diseñar, seleccionar, interpretar, o analizar cualquier tipo de música que se utilice en la investigación.

Para poder participar de la comunidad científica debemos ser capaces de entender lo que realmente hacemos: interpretación, composición, dirección. La pretensión del músico no puede ser abordar la investigación de la misma manera en la que lo haría un historiador, un educador o un sociólogo, ya que dejaría de lado aquello que realmente le es importante: el hecho musical. Para ello, es preciso seguir desarrollando metodologías de investigación que sean capaces de abordar la música en sí misma y a partir de ella, genere un conocimiento válido para la comunidad musical.

Borgdorff y Schuijjer<sup>6</sup> proponen tres posibilidades de investigación en música: *into*, *for*, and *in and through*. *Into* se refiere a la investigación *en* música e implica metodologías de investigación más académicas, donde el resultado es un informe de investigación. En esta línea de investigación se encuentra la musicología, o la educación musical. *For* se refiere al objetivo de la investigación *para* la música, es la aplicación de los conocimientos de investigación en la propia interpretación. Esta modalidad incluye la investigación sobre instrumentos, materiales, tecnología y teoría de la música. *In and through* es la investigación *en y a través de*, o simplemente *desde*. Abre la posibilidad a un conocimiento puramente artístico donde la práctica musical es una parte de la investigación o donde la investigación genera una interpretación, dirección o composición específica.

---

<sup>6</sup> Borgdorff, H., & Schuijjer, M. (2010). Research in the conservatoire: Exploring the middle ground. *Dissonanz/Dissonance*, 110, 14-19.

Esta modalidad de investigación *desde* el arte es la propia de los músicos, ya que investiga y metodiza aquello que realmente realizan. Las técnicas metodológicas para este tipo de investigación se siguen explorando en la actualidad. Desde los conservatorios, debemos fomentar este tipo de investigación y contribuir de este modo al conocimiento científico de nuestro campo, basado en un paradigma de investigación relativamente nuevo como es el conocimiento científico en la práctica artística.

## INTERVENCIÓN DE ALBERT NIETO

En primer lugar, quiero agradecer a Rigoberto el esfuerzo para organizar estas II Jornadas y animarle para que tengan continuidad; y también agradecerle su invitación para que exponga en este foro mi experiencia investigadora y participar en el debate. Me provoca rubor hablar de mí, pero he aceptado hacerlo con la intención de que os pueda aportar ideas y daros ánimos para vuestros inicios en el campo de la investigación. Mi tiempo dedicado a la investigación es considerable, quizás un tercio de mi actividad profesional, junto a las facetas pedagógica y concertística, ya que se ha concretado en seis libros, una edición de ámbito técnico y musicológico de la *Iberia* de Albéniz, artículos, prólogos, crítica discográfica, comentarios y notas críticas a edición de partituras, y una tesis doctoral. Todo ello a pesar de que, lamentablemente, no recibí ningún estímulo en el campo de la investigación durante mis Estudios Profesionales y Superiores; y a pesar de que, debido al estatus de los conservatorios, ha sido de muy difícil compaginación con el trabajo docente.

Mi interés por investigar surgió cuando amplié estudios en Bélgica, al ver que mi profesor tenía unas ideas interesantísimas sobre digitación, y me surgió la idea de recopilarlas y ordenarlas, pues no había libros que trataran el tema. Pero las condiciones para investigar en los años 80 no tenían nada que ver con las de hoy en día: sin ordenador, tenía que trabajar con una máquina de escribir; sin internet, tenía que documentarme y patear el máximo de bibliotecas posibles, pero con el aliciente de descubrir y tocar unos pequeños tesoros, libros agotados en su mayoría. Quedé tan exhausto

después de varios años de esfuerzo que pensé en no investigar nunca más. Pero pasados unos diez años, al tener que elaborar el Proyecto Curricular por imperativo de la LOGSE, me volvió el gusanillo hacia la investigación y surgió el libro que titulé *Contenidos de la técnica pianística*, compendio de todos los contenidos, secuenciados por ciclos, que se pueden enseñar en un conservatorio. Y eso me dio alas para seguir investigando, al ver que había todavía lagunas bibliográficas en el campo de la técnica pianística, y surgieron los libros *El pedal de resonancia* y *La clase colectiva de piano*, asignatura esta última un tanto infravalorada con un sinfín de posibilidades interesantes.

En los años 90, ante la posible entrada de los conservatorios en la Universidad, se puso de moda hacer un doctorado. Así, realicé el DEA y la posterior Tesis doctoral (sobre la obra pianística del compositor valenciano Francisco Llácer Pla), con la suerte de aprender por fin los planteamientos correctos sobre investigación, comprendiendo los aspectos formales y de redacción.

Otra posible línea de investigación es realizar una nueva edición que pueda aportar alguna mejora. Yo lo hice sobre una de las obras pianísticas más complejas: *Iberia* de Albéniz. Aparte de corregir errores de notación (aspecto que ya traté anteriormente con el *Trío* y con los dúos de violín y de violoncelo con piano de Granados), se pueden aportar otros aspectos musicológicos o técnicos, como pueden ser comentarios descriptivos de la obra, análisis formal y armónico, digitación, pedalización, etc.

Hoy en día, tenemos a nuestra disposición una ingente cantidad de información audiovisual por vía internet, por lo que se pueden abrir líneas de investigación en ese campo. Yo lo he hecho para realzar la importancia del gesto expresivo de los intérpretes y de las tendencias actuales de la música clásica, en el libro titulado *El gesto expresivo del músico o cómo disfrutar de un concierto*, completando el trabajo de texto con numerosos vídeos colgados en una plataforma online.

A pesar del esfuerzo que me ha representado todo el trabajo expuesto, continúo llevando encima el gusanillo de la investigación, con muchas ideas pendientes para abordar. Pero el día tan sólo tiene 24 horas.

Entrando en el debate, para la cuestión planteada de *por qué* y *para qué* hay que investigar, veo difícil la separación entre ambas. En el *por qué*, considero que, tal como afirma Aristóteles, la curiosidad por saber es inherente al ser humano; pero para mí, también hay otros dos motivos, que son el placer de compartir los nuevos conocimientos con los demás y el placer de crear algo nuevo. En la cuestión del *para qué*, voy a enumerar diversos motivos: aprender más, reflexionar sobre nuestra labor, intercambiar información (en publicaciones, en congresos...), abrir nuevas líneas de investigación y actualizarse o desarrollarse profesionalmente. Sobre el *qué* investigar, hay cada día más medios a nuestra disposición (informática, audio y vídeo) y más campos de acción, entre los que podemos citar:

- Técnica instrumental
- Pedagogía
- Repertorio instrumental
- Historia
- Revisión de ediciones
- Divulgación musical: nuevos modelos de concierto, conciertos pedagógicos, programas de radio...
- Relación compositor-intérprete

Centrándonos en el alumnado, los miembros de la mesa coincidimos en que la necesidad de investigación surge en gran parte por la gran competencia laboral, que implica la realización de másteres y doctorados; por tanto, ello hace muy conveniente que en los Estudios Superiores se encauce a los alumnos hacia una buena labor de investigación. En el currículum se les solicita en el cuarto curso que realicen un Trabajo de investigación, siendo la

opinión de los tutores de este conservatorio, que por primera vez dirigen estos trabajos, que hay unas carencias no tan sólo en la práctica de la investigación, sino en el hábito de la lectura y de una correcta redacción. Es triste que el compositor Tomás Marco titule uno de sus artículos “Analfabetos musicales”, y comente el siguiente chiste: ¿Por qué los analfabetos saben leer y escribir? Porque tienen que usar WhatsApp.

Yo creo necesario que se incentive a los alumnos a la lectura, a la adquisición de libros y a realizar trabajos escritos a partir de los últimos cursos de las Enseñanzas Profesionales; y dentro de las Superiores, propongo que en la Guía Docente se incluyan dos cuestiones: mayor cantidad de pruebas con redacción obligada en las materias teóricas, que sustituyan al examen oral o de tipo test, y que en las asignaturas instrumentales se solicite a los alumnos la lectura de libros o artículos científicos de técnica o de historia instrumental de manera obligatoria.

## **DEBATE FINAL**

Una vez concluidas las tres intervenciones, pasamos a abrir el debate con el público asistente. Alumnos y profesores expresaron su inquietud con respecto al tema de la investigación en los conservatorios. Se hizo evidente que en general existe interés por renovar y actualizar la práctica performativa, no solo como una posibilidad, sino como una urgente necesidad. También hubo comentarios referentes a las probabilidades de la incorporación de los conservatorios en las universidades y una reclamación social por la valoración de los estudios superiores de música como estudios de “nivel” universitario. El profesor Francisco Javier Pérez reivindicó, una vez más, la idea de que la investigación artística tiene el mismo valor que la investigación de tipo científico. Se trata, simplemente, de dos ámbitos de conocimiento diferentes. Algunos alumnos comentaron la necesidad de dotar a los conservatorios de los medios necesarios para investigar, acceso a recursos, biblioteca, etc. Finalmente, se comentó la necesidad de crear estudios de máster y doctorado adaptados al perfil de los egresados de

enseñanzas artísticas superiores y que desarrollen líneas de investigación performativas.



Imagen 1. Mesa de debate en las "II Jornadas de Investigación". De izquierda a derecha:  
Francisco Javier Pérez, Rigoberto Macías y Albert Nieto

## ENTREVISTA A JORGE FERNÁNDEZ GUERRA

### “LOS GÉNEROS VIAJAN MAL EN EL TIEMPO: ÓPERA CONTEMPORÁNEA EN ESPAÑA EN LA ACTUALIDAD”

Luis Navarro Valcárcel<sup>1</sup>

**E**l compositor Jorge Fernández Guerra (Madrid, 1952) ha sido galardonado con el Premio Nacional de Música (2007), y nombrado Chevalier de l'Ordre des Arts et des Lettres por el Ministère de la Culture de Francia. Así mismo, destaca su actividad en la gestión musical como Director del Centro para la Difusión de la Música Contemporánea (CDMC) entre 2001 y 2010, del Festival de Música de Alicante y como miembro del Consejo Artístico del Auditorio Nacional de Música. Es autor del libro *Cuestiones de ópera contemporánea. Metáforas de supervivencia* (Ed. GCG, Madrid, 2009), donde realiza un análisis exhaustivo del fenómeno operístico del siglo XX desde un punto de vista sociológico, filosófico y también como creador. Hasta la actualidad ha compuesto y estrenado tres óperas: *Sin demonio no hay fortuna* (Madrid, 1987), *Tres desechos en forma de ópera* (Madrid, 2012) y *Angelus Novus* (Madrid, 2015). Completa su actividad como ensayista musical en diversos medios: Radio Clásica, ABC, El Mundo, El País y otros. En 1996 fundó y dirigió, en colaboración con la crítica de arte y editora Gloria Collado, la revista Doce Notas<sup>2</sup> de ensayo y creación artística.

Hablamos con él extensamente sobre cuestiones técnicas y estéticas que afectan a la ópera de nueva creación.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Compositor y profesor de Sociología y Estética de la Música en el Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha.

<sup>2</sup> [www.docenotas.com](http://www.docenotas.com)

<sup>3</sup> Entrevista realizada en Madrid el 14 de abril de 2017.





*L.N.V. (Luis Navarro Valcárcel). En relativamente poco tiempo se han estrenado en España una cantidad considerable de óperas: tu ópera Angelus Novus, El Público de Mauricio Sotelo, La ciudad de las mentiras de Elena Mendoza, disPLACE de Raquel García Tomás y Joan Magrané, Le Malentendú de Fabián Panisello, Il Giardino della vita de José María Sánchez Verdú. ¿Podemos afirmar que se han superado los clásicos prejuicios de los autores de vanguardia sobre el género?*

J. F. G. (Jorge Fernández Guerra). A lo largo del siglo XX la ópera primero fue descabalgada de su lugar de honor, por los medios de difusión y comunicación más populares, fundamentalmente el cine, que transitaba por el mismo terreno de expresión y llegaba a las masas de manera más eficaz, mucho más barata y exhaustiva en cuanto a masas. Hasta el siglo XIX la ópera era el espectáculo más importante que existía, pero también por razones de “aparato escénico”, es decir, la ópera cubría, incluso acústicamente, dos o tres veces más rango de lo que podía cubrir la obra de teatro normal, que era con la que competía. La formación vocal permitía que una voz llenara un teatro de dos mil o tres mil localidades y sin embargo el actor que tenía que hablar y recitar un texto no podía llegar a esos tamaños de teatros.



Imagen 1. El compositor Jorge Fernández Guerra.

En ese momento la ópera era lo más poderoso, pero en el siglo XX deja de serlo radicalmente, no de un día para otro, porque el cine primero es mudo y ese cine mudo no está exactamente compitiendo con la ópera todavía, pero ya se

posiciona como hegemónico. Es un ataque bastante consistente. A su vez, el rango estético que se le concedía a la ópera, o que se auto-concedía la ópera a sí misma, a partir de que los compositores más comprometidos querían elevar su nivel y convertirla en una manifestación no solo de alto nivel estético, sino también de alto nivel político, estiraba en otra dirección. Por ejemplo Wagner, quería hacer una ópera nacional alemana, y necesitaba que toda Alemania estuviera detrás de su proyecto. Eso también justificaba que tuviera esa hipertrofia de medios, esas instrumentaciones gigantescas, esos aparatos enormes, esas duraciones bastante largas; no es que fueran más largas que la ópera barroca por ejemplo, pero si exigían una concentración que no exigía la ópera barroca, por lo tanto, tener a gente cuatro horas absolutamente absorta en un espectáculo era una novedad y era una exigencia desmesurada en esos momentos, de hecho casi todavía lo es. Entonces todo esto estiraba también el género en una dirección, que posiblemente como espectáculo ya no podía permitirse, es decir, la ópera podía ser un espectáculo absolutamente político, que diera la imagen de Alemania que Wagner quería que diese y la prueba es que Hitler la heredó tal cual, como la manifestación de la nueva Alemania que el nazismo quiere imponer. En otro orden político podía pasar lo mismo, también la URSS quería tener una ópera adecuada a su régimen político y a sus objetivos, pero era claramente el canto del cisne, precisamente por hipertrofia, porque habían sectores que estiraban desmesuradamente las posibilidades del género y al mismo tiempo las grandes masas aculturizadas empezaban a tener más que suficiente con el cine, etc. Entonces, en un momento determinado, que coincide con la gran crisis de entreguerras y finalmente con la Segunda guerra mundial, el género se ve descabalgado de una manera definitiva.

Un género se construye colectivamente, no lo crea una persona aunque sea un genio, un género se define entre todos y si todos (y cuando digo todos me refiero a quien lo va a recibir y por lo tanto al público) no participan en su construcción, no hay género. Habrá experiencias líricas que pueden ser apasionantes o interesantísimas o magistrales, pero no género. El género es aquello que todos coincidimos en que es algo concreto y con lo que decidimos

que vamos a participar. Ese pacto (porque todo género es al fin y al cabo un acto de lenguaje) si se rompe, se rompe. De pronto es como si desaparece el lenguaje y no nos entendiéramos y cada uno llamara a las cosas con nombres diferentes; y, cuando se rompe, es posible que no se pueda volver a recuperar, en todo caso de la misma forma, porque romper un lenguaje puede ser fácil, basta con exterminar a toda la gente que lo habla (y como sabemos tampoco es complicado); pero luego la recuperación es un esquema de consensos muy delicados y muy complejo y que además es raro que vuelvan a dar el mismo resultado incluso reconstruyéndose. Por lo tanto, el género en sí mismo, entendido como pacto, se puede decir que desapareció. ¿Entonces qué quedaba?: el legado histórico, el patrimonio, las grandes óperas, todo aquello que es el pasado, como pueden quedar los grandes cuadros de los siglos del XVI al XIX. Cuando se dice que la ópera ha muerto lo que se está diciendo es que ha muerto el consenso, el género, pero no el repertorio. Es más, de hecho, la pervivencia de la ópera solo como repertorio es una manifestación clara de la muerte de la ópera. En la medida en que cuando uno pregunta qué es la ópera la gente te dice: Verdi, Mozart, Puccini. No, la ópera no es eso. Si preguntas a alguien qué es el cine no te dicen que es Orson Wells, Cecile B. DeMille, Lubitsch, etc. No, te dirán que el cine es lo que van a ver mañana o esta tarde y si alguien es muy erudito sabrá quién es Orson Wells, Lubitsch y Cecile B. DeMille. En la ópera es el mundo al revés. Lo que sobrevive tiene todo su derecho y su legitimidad, porque es pasado y muy filtrado y por lo tanto no puede haber la menor duda de que son obras geniales. Pero lo que no existe es la convención de género que determina que la ópera está viva, que es algo que podamos ir a ver mañana y que nos esté diciendo algo acorde a nuestros días y que además lo compartamos todo tipo de públicos. Eso en la medida en que murió, lo que dejó es un hueco a una práctica, por una parte los grandes públicos lo que hacen es consumir pasado, pero esos públicos no son tan grandes como habían sido antes o como han sido las artes de masas. Queda la posibilidad de que creadores, por su cuenta y riesgo, decidan hacer experiencias, porque a partir de que el género no existe, cada ópera es una experiencia. Eso no es un juicio de valor, puede haber y ha habido

experiencias extraordinarias, lógicamente. De hecho, en el S. XX se han compuesto muchísimas óperas, muchísimas más de las que la gente puede llegar a contabilizar y simplemente están fuera del debate. Tenemos familiaridad con óperas de nuestra área cultural, pero ¿qué no habrá en los cajones de la URSS que se dedicaban a hacer óperas para el régimen?, de esas que estaban hechas para ensalzar los logros del régimen, seguro que hay muchas, muchas. A mi lo que me produce curiosidad, es la cantidad. Pienso a priori (como piensa todo el mundo) que deben de ser muy malas, pero no tengo la certeza, porque no las conozco. Algo parecido se dice aquí en España, con mucha razón, cuando se habla de la zarzuela, se dice que en los archivos de la SGAE puede haber entre cinco mil y diez mil zarzuelas, y lo que la gente más o menos oye no pasa nunca de un centenar. ¿Dónde están las restantes? Bueno, se sabe dónde están, pero evidentemente no se cuenta con ellas. Es decir, estamos hablando de masas de obras líricas, que como han perdido por completo cualquier posibilidad de representar algo en la sociedad, están en un limbo, no se sabe qué pasa con ellas. ¿Qué pasa con las óperas de Joseph Haydn, que es un compositor absolutamente fuera de cualquier apreciación que no sea la de genial? Sin embargo sus óperas, que las hay, y bastantes, de vez en cuando se graba alguna. Algo parecido le pasa también a Vivaldi, o a Johann Christian Bach. Lo poco que se puede estar recuperando de esos años es Händel, es decir, hay aspectos de género que entonces estaban establecidas y que nosotros digerimos mal o en absoluto. Es otra reflexión interesante sobre el género.

Los géneros viajan mal en el tiempo. Es decir, lo que una generación considera paradigmático y les retrata perfectamente, a la generación siguiente no le interesa. Los grandes momentos de la historia de la ópera, por lo menos hasta el S. XIX que conocemos, son la excepción y no la norma. Mozart era la excepción y además está situado en un punto político muy especial, que es el del final del absolutismo y principios de la Revolución Francesa. Además Mozart hace prácticamente toda su producción operística de relieve en apenas diez años. Es un periodo muy corto, muy intenso, muy localizado en un punto exacto del tiempo y del espacio. El espacio era la Viena del emperador José II.

Es claramente una excepción, porque, ¿qué sabemos de las óperas de Martín i Soler? Por hablar de un compositor que el propio Lorenzo Da Ponte decía que era del mismo nivel que Mozart –También decía lo mismo de Salieri–, si Da Ponte lo decía, estamos obligados a tomarnos en serio esa declaración. ¿Qué sabemos de Cimarosa? O del Vivaldi operístico. No sé, la ópera es un género que viaja mal, porque precisamente al haber tenido unos compromisos de género tan fuertes, se heredan muy mal. Lo que le interesa a nuestros padres no nos interesa a nosotros.

*L.N.V. Actualmente, ¿se puede decir que el público y, a nivel general, también los creadores, etc. reciben ya una ópera de nueva creación como algo normalizado?*

J.F.G. Eso exigiría definir lo que entendemos por normalizado. Normalizado, como acontecimiento curioso, sí, pero normalizado como la recuperación de un pacto que diga que ese es el género que tiene que ser en función de los ingredientes que le planteas, no. Es decir, la ópera ha tenido que demostrar toda su historia una cosa: que expresar cantando una historia era la mejor forma de contar esa historia. Esa no es una batalla ganada nunca. En la famosa «Querrela de los Bufones» en mitad del siglo XVIII, Voltaire por ejemplo intervenía diciendo que la ópera es un espectáculo absurdo, y que en la vida nadie habla cantando. En el otro lado, por ejemplo estaba Jean Jacques Rousseau, que decía que no, que posiblemente el canto fuera la primera manifestación del lenguaje. Una idea muy bonita, pero seguramente falsa, o en todo caso indemostrable. ¿Quién llevaba razón? Las estructuras de género son contingentes, se establecen por casualidad. Sólo que una vez establecidas crean una institución muy estable. Si un determinado sector poblacional se ve identificado con un espectáculo en el que se canta porque le parece que esa es la mejor manera de contar ese espectáculo, se crea una estructura institucional, en el sentido de que es un pacto entre determinado tipo de personas para designarlo así. Si eso se produce empieza a engordar hasta que puede terminar sufriendo hiperinflación y rompiéndose. Pero decir que es lo normal no lo podemos decir. Cada ópera que se puede hacer ahora

mismo es un experimento. Lo que pasa es que puede ser un experimento estético, un experimento de códigos que propones a un público para que se identifique con ellos o no, o puede ser un experimento en el sentido de que haces una prueba. Si sale, bien, o si no sale, pues nada: a la basura de la historia y a hacer otra. Ese creo que es el punto actual de la ópera desde los últimos ochenta o noventa años. Esto es lo que yo llamo el «paradigma de la muerte de la ópera», y estoy convencido de que todavía está vigente.

*L.N.V. Pasando a un plano más específico, quería que nos comentaras algo sobre el canto, pues ha estado asociado al género desde el principio. Pero parece que hoy día en las óperas de nueva creación, el canto cada vez tiende más a difuminarse, tiende en convertirse en un parlato. Incluso gran parte del texto es hablado, como evitando constantemente cualquier similitud con el canto lírico, o cualquier referencia al repertorio. ¿Se ha convertido el canto en un tabú para la ópera contemporánea?*

J.F.G. Es el resultado de un estado de cosas que también se pueden incluir dentro del paradigma de la muerte de la ópera. Me vais a permitir un pequeño inciso hacia atrás en el tiempo. Cuando yo hablo del paradigma de la muerte de la ópera, hablo de varios títulos, que establecen en el plano estético, no en el plano del espectáculo, la primacía de la muerte de la ópera. Yo digo que la muerte de la ópera se produce como un género más cuando una serie de obras maestras incluyen en su propio argumento la imposibilidad de realizar la ópera, relacionado con el propio argumento en el que hay otras imposibilidades. En el tema concreto del canto el ejemplo grandioso es *Wozzeck*<sup>4</sup>. En *Wozzeck* el protagonista, el soldado Wozzeck, el pobre soldado al que todo el mundo hace daño, es un ser absolutamente alienado, no le permiten tener nada. Ni su identidad, ni su memoria, ni su pareja: nada. Es el ser al que le han desposeído de todo. Y ese personaje se expresa hablando (en el famoso «Sprechgesang» schönbergiano). Es decir, el personaje que no tiene nada, no tiene ni canto. Y esa relación entre una técnica y el propio argumento, que establece la imposibilidad de disponer de nada del

<sup>4</sup> Ópera de Alban Berg (1885-1935), estrenada en Berlín en 1925.

protagonista, convertido además en una obra maestra, es un elemento paradigmático de cómo va a ser el modelo muerte de la ópera. ¿Cuál podría ser el siguiente? *Moses und Aron*. En ésta ópera Moisés no puede cantar, mientras que Aarón, sin embargo, puede cantar bien. A Moisés le falta la palabra para designar aquello que él ve como la verdad, que es la palabra de Dios, de un dios monoteísta, de un dios único y es incapaz de transmitirlo al pueblo, como no sea a través de la fe y la fe es irracional e inexplicable, o inefable. O la tienes o no la tienes. Y él lo que propone es que hay que tenerla y no dudar. Y Aarón dice que la gente es como es y que si se les pone por delante las dudas, hace lo que haga falta. Moisés no canta, habla. De hecho el final de la versión incompleta dice: “¡Palabra que me faltas!”. En realidad lo que le falta es el canto, es decir, la metáfora de que no puede cantar se convierte en la referencia de que no puede hablar, de que no puede expresar, porque la verdad es irrepresentable. Mientras que aquel que lo único que hace es representar y que la verdad la considera una herramienta de trabajo para conducir políticamente a su pueblo, sí canta. Y canta con toda libertad y todo tipo de florituras. Esas dos óperas establecen ya un arquetipo de la muerte de la ópera. De hecho, quien verdaderamente lo establece es *Wozzeck*, porque se estrena en su momento, el año 1925 y tiene mucho éxito. Mientras que *Moses und Aron* no se ha estrenado hasta mucho tiempo después: en la posguerra y en versión incompleta y empezó a tener importancia como fenómeno en la segunda mitad del siglo XX, cuando ya el paradigma de la muerte de la ópera era ya prácticamente hegemónico. Así que no tuvo tanta intervención en la creación del paradigma. Pero *Wozzeck* sí, ¿por qué? Porque tuvo éxito. Y como tuvo éxito, lo tuvo a partir de un planteamiento y es que hay momentos en que la ópera ya no puede tener su respuesta natural que es cantar. Una vez rotos los esquemas que compartimos como género, el resto se empiezan a convertir en experiencias. Experiencias legítimas todas ellas en el plano artístico, pero que no crean referentes de género. Si nos vamos al esquema del canto, cualquier forma de emitir sonido puede ser legítima y puede ser apasionante. La cuestión es si se convierte en una clave de género. Es decir, hasta ahora que yo sepa, cualquier modalidad de *parlato* musicalizado (no

hablar teatralmente, como en la zarzuela o en el singspiel o en la ópera cómica), no es realmente una convención de género, es un recurso. Pero sobre ese recurso no se establece un pacto de género. El pacto de género de la ópera fue cantar. ¿Y cómo cantar? La técnica occidental de canto fue creada para conseguir llenar grandes auditorios y no dañar la voz. Y a partir de ahí extraer belleza. Pero al haberse convertido en un estándar, se convirtió también en un elemento de escritura, un compositor que escribe para voz, evidentemente tiene que saber cómo funciona la voz, pero también sabe que puede escribir una nota detrás de otra y no necesita dar más explicaciones, mientras que si tú haces experiencias, como se han hecho en el ámbito de las vanguardias, a partir de distintos tipos de emisiones vocales, tienes que estar inventando esas emisiones vocales (aunque algunas pueden ser muy sencillas), pero esas invenciones de escritura no son invenciones compartidas. Si tú coges un modelo vocal, por ejemplo a Cathy Berberian, por hablar de una mujer que tuvo muchísima fama en su momento y que hacía cosas increíbles, ahí no había el intento de crear elementos compartibles, al contrario: normalizar la digresión, es decir, ser capaz de emitir sonidos de distintas maneras, de cualquier forma. Pero, ¿cómo se escribía eso? Evidentemente las propias escrituras de vanguardia eran también una manifestación de la muerte del canto en este caso, porque cada una era una forma única, que no se relacionaba con las otras. Por ejemplo, otra forma de entender la muerte de la ópera podía venir de la afirmación de Adorno, cuando decía que toda obra de arte es enemiga mortal de otra obra de arte. Es decir, una obra de arte en el periodo que él define como el del silencio absoluto por los acontecimientos de Auschwitz y de la bomba atómica. Ese periodo no podía tener más lógica que la del silencio, la del enmudecimiento. Y por lo tanto ese enmudecimiento hacía que cualquier obra solamente se justificara en ella misma y no era intercambiable con otras. Eso ha tenido muchas maneras de expresarse. Yo tengo muchos amigos compositores que dicen: “cada obra hay que aprender a hacerla de cero”. Cosa que los compositores entendemos intuitivamente muy bien, pero que no se si siempre es una verdad o simple inspiración. Porque si eso es así, aunque quede muy bien decirlo y es muy sugerente, queda claro



que hay una absoluta y total división de la posibilidad del lenguaje de la música. La música, al ser fenómenos independientes y autónomos, como átomos que no se pueden relacionar unos con otros, como no sea para colisionar, ya no tienen posibilidad de trasvasar experiencias de uno a otro, de trasvasar elementos comunicables o compartibles, ni siquiera entre sí, ni mucho menos con públicos. Los públicos están, por decirlo así, condenados a ver esos fenómenos como cuando ves fenómenos de la astronomía, que no los entiendes: un agujero negro, un quásar, una enana marrón, cosa que por más bonito que lo pintemos, no nos hacemos prácticamente ni idea de lo que realmente son. Pero como hemos asumido que no lo vamos a entender en toda su verdad, en toda su intensidad, nos conformamos con una imagen vagamente poética de ellas y así vamos teniendo una idea de nuestro cosmos.

*L.N.V. ¿Es el español una dificultad añadida al canto?*

J.F.G. Partiendo de la idea que he dicho antes del género, el idioma español no ha establecido un pacto de género para un espectáculo operístico y por lo tanto a partir de ahí todo es muy, muy difícil. Que eso sea culpa del idioma no lo creo, porque las mismas reglas funcionarían para la canción y existe canción en español (y cuando digo canción me refiero a un fenómeno que puede tener miles de traducciones, desde canciones de periodos antiguos hasta lo que entendemos por canciones de nuestros días u otras formas corales, por ejemplo, en las que el idioma se ha podido establecer como algo asumible). Así que si eso ha ocurrido en otras maneras de ejercer la relación texto-voz, imposible no es. Es más, sería absurdo que fuera imposible (que fuera más imposible que en cualquier otro idioma). Lo único que resulta muy difícil es establecer un nuevo marco de género, un nuevo pacto, para lo que es una ópera. ¿Por qué? Primero, porque cuando la ópera era importante, España no lo era y ahí había apuestas de tipo político que hacían que si no imponías un género en tu idioma, no te comías una rosca. Pero eso no quiere decir que si lo hubiéramos hecho lo hubiéramos conseguido. Por ejemplo, Francia apostó por un teatro lírico, con toda la fuerza de un imperio como hizo Luis XIV y los restos de los Luises e incluso, la Revolución Francesa, la

posrevolución y todo el siglo XIX que fue un siglo en Francia de mucho poder económico y sin embargo no ha conseguido llegar a ese pacto. Si no lo consiguieron los franceses después de doscientos cincuenta años de poderío, sin poderío ya las cosas son mucho más complicadas. Entonces ¿qué ocurrió? Tenías que luchar contra una convención de género que era refractaria a tu propio idioma y es que la ópera era el ámbito de lo italiano. Que la ópera sea en italiano es una regla de género y las reglas de género, como he dicho antes, son contingentes, es decir, que pueden ser lo que sea hasta que se imponen. Pero una vez producido tiene una fuerza brutal, porque empieza a extender esas reglas de género por todas partes. Entonces, contra el italiano era muy difícil luchar y luchaban todos. No había país poderoso en Europa que no tuviera la pretensión de tener un teatro lírico nacional: Alemania, Francia, Inglaterra... España. Con el romanticismo y los nacionalismos: Rusia, República Checa y, si entras en más detalle, todos. Todos han intentado hacer una ópera en su idioma. De hecho el intento a partir del nacionalismo romántico de la segunda mitad del S. XIX, el intento de que cada idioma tuviera su propia ópera, fue otro de los elementos que tensionó el género y que ayudó a romperlo. Porque claro, también cada idioma era un experimento y el experimento que triunfaba iba en detrimento del otro. Podemos establecer *sui generis*, y de una manera un poco ruda, que la ópera ha sido italiana hasta la primera mitad del siglo XIX y luego por supuesto ha seguido existiendo, pero son inercias. Las cosas no desaparecen históricamente de golpe. Empezó a ser alemana a partir de la segunda mitad del siglo XIX y hasta la guerra ha tenido una fuerza enorme el alemán y es muy posible que en la segunda mitad del siglo XX y hasta nuestros días y lo que nos quede por delante, la lengua hegemónica de la ópera sea el inglés. Es donde se está haciendo más y mejor intento de tener ópera. Entonces, como a todo el mundo le interesa tener una *lingua franca* para que el género sea rentable, es muy difícil luchar contra eso. ¿Cómo se puede luchar contra eso? Sólo hay una forma: dando un golpe de fuerza con una producción poderosa que tenga éxito. Si tiene éxito, tienes una oportunidad de continuar. Si no lo tienes no has conseguido nada, estás otra vez en la casilla de salida. Eso es a lo que podríamos llamar la

instauración de un pacto. Esto por ejemplo en España lo deberíamos entender bien con lo que ocurrió con la zarzuela. Los padres de la zarzuela, Barbieri, Gaztambide, etc., justamente en la mitad del siglo XIX, querían hacer un teatro lírico nacional. No necesitaban llamarlo ópera, entre otras cosas porque sabían que el enemigo era muy fuerte, pero querían hacer un teatro lírico nacional y sabían que tenía que haber un pacto con el público. Entonces, como no iban a luchar en la primera división de la ópera entendiendo por ópera un teatro cantando desde la primera hasta la última nota, empezaron por el género popular en el que hay un intermedio de teatro con canto. Esa hipótesis les funcionó admirablemente. De hecho, fue un ejemplo de lo que es un gran éxito. Ahora bien, como era un gran éxito conseguido para pelearse en la segunda división del teatro lírico mundial, de ahí no salió. Pero estableció un pacto, es decir, la gente desde 1850 hasta la guerra, tenía la zarzuela como su referencia en muchos ámbitos. Y sobre todo, su referencia fundamental en el canto con su idioma. En qué sentido eso no nos sirve para nada: porque habían hecho un pacto con un tipo de público con el que no tenemos nada que ver. Si las reglas de género no se heredan ni se transmiten fácilmente ésta menos que ninguna, porque era una España modesta, pobre, con muchos vaivenes. La zarzuela también atravesó muchos vaivenes: desde los primeros éxitos de Barbieri y Gaztambide, etc., con zarzuelas grandes de tres, cuatro actos, etc., hasta episodios como el teatro de los bufones y finalmente el género chico, etc. Ahí hay una dificultad de transmisión de ese legado. La zarzuela ya no era una ambición de teatro lírico, sino un divertimento sin contemplaciones, para sacar dinero. Y como lo sacaba, se engancharon a ese mecanismo y les funcionó. En 1915-20 una nueva generación ligada a la regeneracionista, donde estaban los grandes intelectuales y el propio Falla, etc., vuelve a soñar con que se puede hacer una zarzuela grande. Esto alcanza posibilidades cuando una de esas zarzuelas grandes que es Doña Francisquita, de Vives, resulta que es muy buena y gusta mucho. Se establece como modelo y a partir de ahí se vuelve a intentar hacer zarzuela grande. No olvidemos que Bretón y Chapí también hicieron óperas y no consiguieron el resultado deseado.

*L.N.V. Precisamente hablando de texto, ¿cómo afrontas el texto en el proceso de la composición? ¿Tiene algún tratamiento especial? ¿Es el texto la fuente del material? ¿El texto es una excusa?*

J.F.G. He hecho tres óperas y cada una la he tenido que hacer de una manera distinta, así que también estoy en la muerte de la ópera, aunque sea en el punto en que me gustaría creer que todavía puede vivir un poco. Es decir, no asumo experiencias en una ópera que valgan para la siguiente. Lo que si existe en mi caso es una cierta convicción, basada en la experiencia, de que el canto y la relación con el texto no pueden ser absolutamente experimentales. Lo serán en la medida en que vas a hacer algo que la gente no está acostumbrada a ver, pero sin regodearse en el experimento, porque creo que quien tiene que definir que eso pueda ser ópera no es sólo el creador sino el creador más el espectador. Yo diría –y lo digo de vez en cuando, aunque haya que matizar, que la ópera es un espectáculo colectivo. Para empezar, lo que no he hecho nunca es una línea de canto fuera de la tradición, por la sencilla razón de que no estoy preparando un espectáculo de teatro musical trabajando con cantantes o actores que me muestren sus hallazgos, sino que preparo una partitura que tiene que tener su vida fuera de mi presencia. Y eso significa que tú escribes una línea de canto intentando poner la menor cantidad posible de invenciones técnicas individualizadas y, por lo tanto, trabajo desde una determinada manera de entender el canto desde el punto de vista de su lectura. No es tanto porque no me guste lo otro, sino porque creo que si es ópera es así, pero podría hacer teatro musical si tengo las herramientas adecuadas, gente que me dé determinado tipo de recursos vocales y de emisión que sean específicos. Que en España hay poquito. Por ejemplo he vivido en Francia y había mucha gente que está especializada en Aperghis o en Kagel o en teatros musicales especiales. Y además he conocido y amado ese tipo de experiencias. Recuerdo que, de joven, hacía teatro experimental, en el TEI, y hubo una compañía teatral invitada, Roy Hart Theatre, que trabajaba sobre la emisión vocal, originalmente no sobre el canto, sino exclusivamente sobre la emisión vocal y eran absolutamente alucinantes. Yo entonces tenía veinte años y me quedé absolutamente

embobado. Hicieron un largo taller de un mes en Madrid, que yo me bebí como si fuera agua cristalina. Y había cantantes especiales, como por ejemplo Esperanza Abad.

Pero cuando he decidido volver a hacer ópera, y que esa ópera funcione como un artilugio que la gente pueda hacer suyo, sin contar con mi propio a priori, he recurrido a no especificar ninguna técnica de canto. A hacer una línea y que cada cual la cante como considere que mejor va a hacerlo. Hay que tener en cuenta que, incluso para canto convencional, existen debates sin solventar. Por ejemplo, si es mejor tener una técnica de canto de música antigua con el menor vibrato posible o lo contrario. A mí ese debate me interesa, pero no tengo posición. Hay también el debate del micrófono y la amplificación. En algunos casos para una grabación o en otros sencillamente por homogeneizar. Y esas discusiones son sutiles, en el sentido de que ni tienen por qué estar escritas en la partitura, ni tiene por qué enterarse el público. Y por lo tanto apenas entran en el debate de cómo tiene que ser la emisión vocal y, sin embargo, están ahí interviniendo y creando un cuestionamiento al que hay que enfrentarse. Aunque solo sea porque con una escritura que sitúe los registros donde mejor tienen que estar para que den lo mejor de sí en un canto a viva voz, si lo amplificas te puede producir desajustes o incluso una distorsión del demonio.

Otro debate en el que yo no he entrado, y es una cuestión de gusto propio, es el de las voces tipo contratenor. A mí no me gusta mucho en general, me identifica un tipo de papel, un tipo de interpretación, que todavía no he asumido como mía. He visto cosas muy buenas, por ejemplo *Written on the Skin*, de George Benjamin, en el que el protagonista es un contratenor y está muy, muy bien encajado el personaje en esa voz. En estos ejemplos la técnica vocal no se cuestiona, simplemente se amplía. Así que si entramos en ámbitos donde la voz puede literalmente hacer cualquier tipo de emisión, se nos amplía el campo. Pero si uno trabaja como hago yo, partiendo de la base de que hago escritura y que no voy a definir cómo se va a cantar, como mucho puedo estar en ese campo en el que puede haber divergencia de emisión de

voz, o puede haber problemáticas que pidan amplificación o no, pero nada más. No entro en otro tipo de experiencias. Y no entro porque considero que bastante experimental es ya la ópera como para añadirle más problemas. Eso en lo que respecta a la emisión vocal.

*L.N.V. Hablando sobre tu ópera Angelus Novus ¿Escoger un texto filosófico implica una renuncia a una narrativa tradicional a favor de un mensaje más abstracto?*

J.F.G. No lo veo así. De hecho creo que el principal enemigo de la ópera es la abstracción, porque no identifica elementos de género capaces de establecer pactos. Y eso afecta a la escritura musical, a la escritura de textos, etc. En el caso de *Angelus Novus* es evidente que Walter Benjamin era filósofo, pero no era esa parte la que me ha interesado aislar para hacer esta ópera. Me ha interesado sobre todo su peripecia personal, biográfica, su huida delirante, por el sur de Francia hasta llegar a la frontera española y terminar muriendo en Port Bou. Lo que me interesaba mucho era hacer una indagación sobre lo que podría ser ese final de una vida tremendo y azaroso: ese “hasta aquí hemos llegado y ya no puedo más porque no soportaría que me entreguen a los nazis”. ¿Qué pasa en esos últimos momentos de una vida en los que realmente uno se repasa a sí mismo su trayectoria? Ahora bien: como he utilizado textos del propio Benjamin, no podía contar eso, porque Benjamin no está diciendo en ningún momento que está en Port Bou delirando y que va a morir. Es posible incluso que esa famosa noche que pasó en Port Bou escribiera algo y lo metiera en esa maleta que desapareció. No se sabe. A partir de que me interesaba eso, ese repaso a una vida, he buscado y he encontrado con facilidad –de hecho si nos lo hubiera encontrado no habría empezado a pensar en ello, textos muy biográficos, especialmente recuerdos de infancia. Hay dos libros en los que habla mucho de recuerdos de infancia. Y con esos recuerdos de infancia salía una idea muy potente de lo que puede ser la sugerencia de alguien que recuerda su vida. Y bueno, ya puestos a completar ese panorama, pues ya en algún otro momento he añadido algún otro alegato político –que a mí personalmente me gustaba mucho, pero no es

un texto profundamente filosófico, es decir, la filosofía está ahí porque no podía evitarla, pero lo que me ha interesado retener es lo que era más lírico y poético de esas afirmaciones, porque necesitaba tener un lenguaje lo más sugestivo posible. Y eso entra de lleno en mis razones para elegir un texto.

Para elegir un texto, la primera pregunta que te haces es: ¿Y por qué se canta esto? ¿Por qué esto no se habla en vez de estar cantado? La famosa maldición de Voltaire. Y las razones para encontrar respuesta a eso están por ahí perdidas, en el sentido de que uno puede representar en canto cualquier cosa que dicha tiene un exceso de significado y que el lenguaje no cubre. Eso pasa en general con la poesía, que tiene exceso de significación y que la música puede realmente interpretar. Pero también los recuerdos de un filósofo tienen exceso de significación, a condición de que sea un lenguaje lo más bello posible, dentro de que hagas justicia a lo que ha querido decir. Y a mí, Benjamin, en estos textos concretos sí que me daba ese exceso de significación en un lenguaje muy bello y muy sugerente. Esas claves me permitían pensar que era legítimo interpretarlo cantando. Y diría más, Benjamin en general tiene una expresión muy difícil. Hubo un momento en el que pensé que era por las traducciones, pero al final me he informado con amigos filósofos que controlan bien el alemán que dicen que en alemán es igual de difícil. Es decir, frases con muchas oraciones subordinadas, casi un poco como Adorno. El trabajo que he hecho con esos textos consiste precisamente en simplificar eso: eliminar oraciones subordinadas, dejarlas desnudas, convertirlas en unas frases que digan lo que él estaba diciendo, o lo que yo creo que estaba diciendo, pero con frases más sencillas de construcción, más comprensibles y sugestivas. Porque, si no, es que realmente se entiende muy mal. Cuesta mucho trabajo comprender en ciertos momentos la forma que tiene Benjamin de expresarse. Pero claro, ese era mi trabajo, si no hubieran sido simplemente frases de Benjamin que yo he juntado y pegado. He buscado que tuviera la mayor simplicidad posible y la mayor eficacia. Lo que me interesaba sobre todo era conseguir ese extra de significado desde un lenguaje sugestivo, lírico, etc. Porque esas son las claves que permiten que el canto se justifique automáticamente. Si no, no encuentras tampoco muchas claves para justificar

por qué estás cantando eso. Porque la justificación siempre nace ahí. Como de hecho puede ocurrir en cualquier canción. Esa es la razón por la cual me ha interesado el trabajo de Benjamin, los textos de Benjamin, pero no tanto como filósofo, sino como personaje con una peripecia muy dramática, muy ligada a España a través de ese final tremendo de morir aquí, justo en la línea, en la frontera. Creo que nos concierne y además de concernirnos he visto la posibilidad de extraer un texto bello y con un significado saturado que me permite que el canto se justifique.

En lo que respecta a mi trabajo como libretista, en las dos últimas óperas, *Angelus Novus* sobre textos de Walter Benjamin, y la anterior, *Tres deshechos en forma de ópera*, el libreto es mío, pero apenas hay nada que haya escrito. Bueno, evidentemente hay enlaces y empalmes, pero me interesaba el trabajo de coger textos ajenos. No tengo una trayectoria como escritor que me permita mostrar una significación extra. Pero tengo una práctica de periodista y divulgador. Desde mi escritura no se consigue ningún extra de significado, que yo sepa. En *Tres desechos en forma de ópera*, anterior a *Angelus Novus*, quería hacer el libreto en plan ligero, y para los textos, partí de la idea del deshecho, muy ligada a “pasticciar” una pieza de Eric Satie, *Tres fragmentos en forma de pera*, de Satie, que también podrían considerarse desechos, en el sentido de que incluso para Satie aquello era una reapropiación de improvisaciones que él hacía cuando era más joven en Montmartre. Me planteo buscar textos que, como muchos de la gran cultura, se pueden encontrar directamente en las aceras de los rastrillos o en los márgenes de Internet, que también es un depósito de deshechos importante.

A partir de que la música la usaba como deshecho y el argumento iba a ser unos músicos que están tocando en la calle y pedían, empecé a buscar unos textos que pudieran justificarse en esa situación y que tuvieran también un significado musical inmediato. Y que también fueran de alguna manera deshechos: adivinanzas infantiles y cosas de este estilo. Y con esas adivinanzas infantiles, que entraban también en eso que te puedes encontrar en cualquier cubo de la basura, te encontrabas con que la fórmula de la



canción fluía con una facilidad y una libertad asombrosa y no necesitaba justificar por qué una adivinanza infantil está en verso rimado. “En un caminito estrecho va caminando un bicho” no tienes por qué justificar por qué es así, los niños lo cantan así y lo cojo como tal. Y luego le pongo música y de repente esa música se adapta con una facilidad enorme. Eso te lleva rápidamente a pensar en las enormes dificultades que nos ponemos los compositores cuando estamos intentando hacer canto sobre textos no rimados. O sin ningún ritmo poético, porque aparte de ser enormemente difíciles, lo normal es que resulten muy extraños a la gente y esa extrañeza siempre se inscribe en esa famosa pregunta: “¿Y esto por qué lo cantan en lugar de hablarlo? Por ejemplo, si tú coges una obra de teatro realista en la que alguien está hablando con otro y le está diciendo lo que sea: “vete, que quiero estar sola” ¿qué demonios puedes hacer con eso? ¿Cómo puedes justificar que eso es mejor cantado que hablado? Es muy, muy difícil. A veces la dificultad crea éxitos. *La voz humana* de Poulenc tiene algo de eso, pero es un esfuerzo desmesurado para resultados pequeños y que además tampoco te sirven para una siguiente operación. La prosa realista no pide canto y por lo tanto es un callejón sin salida para el canto. ¿Qué tipo de textos tienes que encontrar? Según vas teniendo más experiencias empiezas a darte cuenta de que hay cosas que es mejor evitar. Por ejemplo, en el realismo absoluto, que está ahí para el teatro, para el cine, para la televisión, y que no va a dar mejor resultado cantado que hablado. Eso también, de rebote, te dice que otra de las fórmulas que expresan que la ópera ha muerto, es la de pensar que la ópera sirve para todo, por ejemplo, óperas para efemérides. Cada año ‘92 desde hace tres siglos, siempre hay una ópera sobre Colón.

Hay que tener en cuenta que hacer una ópera es enormemente costoso. Es un esfuerzo muy grande. Y que sea simplemente para ver qué pasa, sabiendo que con casi toda seguridad no pasará nada, es muy duro; y en muchos casos no estás afrontando los problemas reales, sino otros. Es muy normal que las óperas –las que yo he conocido en los últimos 30 años y sobre todo aquellas que son próximas a mí por idioma que son las que puedo juzgar integralmente, tengan una música extraordinaria y una vocalidad

problemática. ¿Por qué? Porque la música la saben hacer bien y hacen todo lo posible por dotarla de significado, y eso siempre da beneficios, pero queda algo sin resolver.

*L.N.V. En el libreto de Angelus Novus encontramos varias referencias al progreso con un sentido negativo. ¿Es pesimista el mensaje de Angelus Novus? ¿Es el mismo progreso el que ha "dañado" la música en el siglo XX?*

J.F.G. Es evidente que no hay mensaje en *Angelus Novus*, pero hay un contexto pesimista. Tan pesimista como que es una persona que está a punto de morir porque la historia le ha condenado y no puede pasar una raya. Y además no es una persona cualquiera, sino uno de los grandes pensadores de ese periodo y posiblemente de todo el siglo XX. Y además eso no se produce por un accidente, sino por un contexto histórico brutal, tremendo, irracional, y que todavía nos interpela, como es la violencia política llevada a esos extremos. Ahora bien, los mensajes artísticos lo que tienen es que uno puede tomárselos en virtud de tu propia respuesta. Si ante una situación condenable, o una situación en la que el pesimismo es la única respuesta, uno puede situarse a la contra y decir, bueno, puesto que esto clarifica ese entorno y nos lo propone como una reflexión a evitar, el pesimismo puede convertirse en un optimismo histórico según la respuesta de cada cual. Lo que ocurre es que no tiene nada que ver con lo que podríamos llamar un pesimismo de la historia de la música. Ni de la historia de la ópera. Es que además el pesimismo de la historia de la música y de la historia de la ópera, es una respuesta a los pesimismos históricos. Es decir, la mayor respuesta pesimista de la historia de la música del siglo XX es la música de la posguerra que decide hacer tabula rasa con el pasado, porque el pasado es culpable de todo lo que ha sucedido hasta llegar a ese conflicto, a esa lucha de poderes tremendos, especialmente el nazismo y sus enemigos. Y por lo tanto no se puede contar con nada que haya estado ligado a ellos. El resultado es una música absolutamente estructuralista, el serialismo integral que dice que todo lo que esté relacionado con el pasado tiene culpa. Y ese serialismo integral, como tiene una componente científicista o, para ser más exactos, epistemológica,

parece que es la respuesta de la generación joven, la respuesta lógicamente optimista a una situación de impasse, una situación sin retorno. Como han pasado ya muchos años, creo que esa vanguardia era pesimista. La prueba es la facilidad que tenía para adecuarse cuando podía a mensajes artísticos que son claramente pesimistas, como por ejemplo el teatro de Samuel Beckett, o el de Heiner Müller, o el de Kafka.

No sé si la *Segunda Sonata* de Boulez es pesimista, pero sí sé que *Esperando a Godot* o *Final de Partida*, de Samuel Beckett, son pesimistas. Y hay mucha proximidad. O incluso, Boris Vian, y digo Boris Vian porque parece ser, según reza la leyenda urbana, que Boulez estuvo a punto de intentar hacer una ópera con un texto de Boris Vian. Ese estructuralismo era primo hermano del existencialismo francés de esos años. Y ese sí era pesimista. No es un reproche, es una situación histórica. Si no eras pesimista entonces, ¿cuándo ibas a serlo?

En cuanto a la ópera, el único pesimismo que puede tener, es haber incorporado a su nueva seña de identidad del siglo XX la muerte de la ópera como única posibilidad de ser y de existir. Eso evidentemente puede considerarse pesimista. Pero el tiempo todo lo matiza y lo tapa. Ahora, creo que ese pesimismo no es nuestro pesimismo. Seguramente nosotros tenemos otro, pero no ese. Y tendrá que tener otras formas de manifestarse.

*L.N.V. ¿Qué dificultades encuentra una obra de creación actual para pasar a formar parte del repertorio?*

J.F.G. Si me atengo a la experiencia, la dificultad nace de que la ópera hoy no se consume como antes. La ópera de creación de nuestros días es un producto exótico que aparece por ahí molestando siempre, porque la gente se ha adaptado a consumir pasado y nada más, y el presente es un “tostón” por muchos motivos. Entre otras cosas porque es evidente que una ópera de nuestros días puesta al lado de Verdi va a sonar más feo, hasta que te acostumbres. Incluso suponiendo que sea una ópera suficientemente buena como para ser el Verdi de dentro de cien años. También Verdi sonaba muy raro si lo colocabas al lado de Cimarosa o de Bellini. Entonces, en la medida

en que la manera en que se consume la ópera de hoy es absolutamente anormal, es decir, como si se te aparece un bicho raro, pues ¿quién define que esa ópera puede ser un clásico? Cuando la ópera era un género vivo, el público que definía si esto era bueno o malo, pagaba. Era como el cine o como la canción popular, etc. Y eso generaba toda una serie de aparatos de opinión. La crítica, la difusión, los empresarios, etc.

En los últimos 50-70 años los teatros de ópera han tenido que ser tratados como museos, porque, si no, no sobrevivían. Y eso significaba un modelo de subvención pública, con la que tenían que proponer el pasado en las mejores condiciones posibles para que no desapareciera. Y eso se pagaba con dinero público en un porcentaje elevado. Incluso en aquellos teatros en los que cuesta mucho la entrada, ésta nunca financia más allá de un pequeño porcentaje. Por lo tanto, el público tiene muy poco peso en la decisión de que una cosa es o no es. Al final la decisión la toman aquellos que tienen el control sobre las producciones. Y como suelen ser de ámbito público, pues pueden ser los intendentes, los políticos que controlan a los intendentes, la gente que puede influir en los políticos sobre los intendentes, toda esa cadena que determina que quienes deciden cosas no suelen ser ni público de a pie, ni siquiera mecenas caprichosos que pueden permitirse el lujo de financiarte, por ejemplo, el estreno del *Retablo de Maese Pedro* de Falla, como hizo la princesa de Polignac, o ese tipo de cosas. O Diághilev, que se jugaba el dinero que conseguía como sabía hacer, para apostar por unos espectáculos. Esa cadena de apuestas por determinado tipo de espectáculos se contagiaba. Si un señor que se llamaba Diághilev cogía a un chaval de 28 años que se llamaba Stravinsky y le encargaba *El pájaro de fuego* y lo ponía con todo lujo (no estoy hablando de ópera, en este caso, es ballet, pero se parece mucho) en el Châtelet de París, pues ya había un a priori: esto tiene que ser algo importante, tiene que ser algo gordo. Y eso se sabe antes incluso de estrenar. Hace tres ballets en un cortísimo periodo, en 4 años, y de pronto ya es el mejor compositor del siglo XX. A través de una promoción que es el capricho de un señor que tiene instinto, que tiene capacidad de sacarle dinero a unos y a

otros, de estar en el sitio donde los espectáculos crean tendencia y moda, y generan éxito.

¿Cómo se genera éxito a partir de la gestión de un teatro público, que lo que tiene que hacer es el pasado de la manera más pulcra, y de vez en cuando, por cubrir el expediente, algo contemporáneo que nadie sabe qué es? No sé. Diría que de ninguna manera. Ahora estoy viviendo en primera persona un espectáculo operístico que está lleno de connotaciones extraoperísticas, que le podrían haber convertido en un exitazo, y de hecho la están convirtiendo en una ópera que puede sobrevivir al silencio después del fenómeno de su estreno y de sus controversias de su momento: *Bomarzo* de Ginastera. Debe parte de su reputación a que nada más estrenar en Washington, con mucho éxito, pero el típico éxito que se hubiera olvidado, en Buenos Aires la prohíben. Por cuestiones morales y de sexualidad. Y se monta tal escándalo que lo ha convertido en un acontecimiento. En España ha tardado mucho en llegar, pero como fue estrenada en 1967 y recuperada después en Argentina después de la caída de la dictadura militar en 1972 (son periodos negros en esta historia)... En España eran periodos negros hasta para enterarte de lo que pasaba en Argentina.

Lo que rodeó esa ópera es extraoperístico, y a veces eso extraoperístico tiene mucho peso, y aún así no ha tenido lo suficiente como para instaurar un paradigma de ópera en español, es más, Ginastera después hizo una tercera ópera, y ya nunca más. Cuando los teatros son públicos es difícil crear éxito. Porque la decisión de coger una ópera u otra no se sabe de dónde viene. No hay apuestas verdaderamente importantes por un compositor o por un artista o por otro. Al final hay una prudencia institucional para que alguien que se considere solvente, que no vas a hacer el ridículo con él, o que tiene ya un nombre en otro sitio, te lleva a cubrir el expediente, pero no hay una verdadera elección caprichosa como suele ser toda aquella que lleva a un éxito, que sea transmisible al público, y el público suele captar que esto se le está poniendo por obligación. Antes había escándalos, ahora ya no los hay, ahora siempre hay aplausos de cortesía y las óperas pasan así como volando.

En ese contexto, si no hay éxito –que es el primer ladrillo de una permanencia, no hay nada que hacer. ¿Qué otra posibilidad tendría esa ópera que no ha tenido ese éxito fulgurante? Que una generación posterior la rescate porque hay un musicólogo que tiene mucha curiosidad y dice esto es muy bueno y vuelve a empezar de cero, pero en ese otro periodo en el cual a lo mejor esa ópera, que es ya del pasado, les dice cosas. Pensemos en espectáculos como los de Luigi Nono en los años 60 y 70, que ahora ya son arqueología. ¿A quién le interesa recuperar eso? No lo sé. ¿Cómo se construye un canon de estas óperas? Los únicos que están apostando por ello son los británicos. Y son los únicos que, creo yo, lo van a conseguir. Empezó Britten, que tuvo la astucia o la clarividencia de crear un modelo de compañía teatral para hacer sus propias óperas y poder hacer todas las que quisiera. Hizo un montón y todas son buenas, algunas buenísimas. Determinar que además sean geniales no nos corresponde seguramente a nuestra generación, pero están ahí y son perfectamente asumibles, digeribles, y cada vez que se reponen hay un punto más de interés. A su vez, ahí está instaurado ya el gusto por el idioma inglés en la ópera. Entonces tú te puedes encontrar que alguien como Harrison Birtwistle tiene ya ocho o diez óperas, y algunas buenísimas. Estrenadas en el Covent Garden, etc. George Benjamin, ha hecho dos y son excepcionales. Una pequeña y otra ya grande que están funcionando como cañones. Thomas Adés está haciendo también otro porrillo, es decir, está haciendo más de las que debiera, pero en fin. No seré yo quien le reproche al aparato británico esa apuesta. Son muchos autores y estrenados en los lugares más importantes con buenos medios, sin locuras, sin tirar la casa por la ventana y con unas calidades enormes. Siempre con los mejores músicos, las mejores orquestas, con cantantes excepcionales, con una tradición musical grande. No se puede competir con tanto despliegue.

*L.N.V. Se ha dado una normalización, o cierta normalización.*

J.F.G. Yo diría que lo más cercano a una normalización, sí. Y a eso añádele que han conseguido normalizar el idioma en ópera. Y ellos solos no, además está EE.UU., está Nueva Zelanda, está Australia e incluso, muchos

compositores que no son angloparlantes de origen, son alemanes, u holandeses, etc., que las óperas ya las hacen en inglés, la nueva lingua franca de la ópera. Con esas condiciones, quien lleva todas las papeletas para decir cuál va a ser el canon o cuál ha sido o está siendo el canon en los últimos 50 o 60 años y lo que va a venir, son ellos. Si no queremos ni siquiera parecernos, no lo conseguiremos. Lo más sencillo del mundo es fracasar y hacer las cosas mal. Es tan fácil que no hay que darle mucha importancia.

*L.N.V. Recientemente has sido comisario del ciclo Límites de la identidad, una serie de conciertos dedicados a compositoras. ¿Cuál es el papel de la mujer compositora en la ópera actual?*

J.F.G. Por la misma razón por la que no le han dejado estar en muchos sitios, la recuperación de un papel que es el que le corresponde está siendo muy reciente. Está teniendo fuerza, pero es muy reciente. Quizá la persona que ha conseguido mayor resonancia mundial es Kaija Saariaho, que ya va por su cuarta ópera, y que están funcionando muy bien y está recibiendo encargos de sitios importantes y se están repitiendo en varios sitios. Quizá sería la compositora más importante a escala mundial en el ámbito de la composición de ópera. En el ámbito español también está siendo muy reciente. Y de hecho, tan reciente como que en este último trimestre hemos visto dos ejemplos de un total de cuatro. ¡Por fin la paridad! Y es que la ópera grande, la ópera que encargó el Teatro Real era de Elena Mendoza, que a su vez también había hecho otra de teatro musical hace unos años, que se hizo aquí en Operad Hoy, sobre textos de Unamuno, *Niebla*, que estaba muy bien, y es un poco el antecedente de *La ciudad de las mentiras*. Y también es muy notable en el ámbito más joven, la presencia de Raquel García Tomás, que ha hecho no sabría decir si media ópera o una ópera compartida, el *disPLACE*, que está hecha a dos. El primer acto es de Joan Magrané y el segundo de Raquel García Tomás y que se ha puesto en los Teatros del Canal. Esto de compartir ópera es una especie de curiosidad, pero no es la primera vez que lo hacen, ya que hace cuatro o cinco años, Ópera de Butxaca de Barcelona les encargó a cuatro un montaje, una especie de revisión sobre Dido y Eneas, y estaban Joan

Magrané y Raquel García Tomás, junto a otros dos compositores más<sup>5</sup>. Y de ahí surgió el encargo de esta siguiente ópera compartida, el *disPLACE*. Es una ópera curiosa que está basada en la gentrificación, una historia en dos actos en los que lo único común es el piso.

La ópera de Elena Mendoza, para mí es una especie de espectáculo de alto nivel del teatro musical. Teatro musical diría que ampliado. Para mí tiene más relación con Mauricio Kagel o con Aperghis que por ejemplo con la ópera. Y tiene cosas excelentes. Por ejemplo, hay seis u ocho intérpretes que están en escena tocando a la vez que actúan. Que es una idea muy de Kagel y que lo hacen muy bien porque han trabajado mucho. Es un trabajo muy bonito, pero la parte cantada es pequeña...

¿Qué pasará en el futuro? Pues no lo sé. Pero bueno, estamos hablando de dos compositoras jóvenes. Y eso quiere decir que el camino está ya abierto. En todo caso ha sido muy largo llegar hasta aquí y sería deseable que no se volviera a cerrar.

---

<sup>5</sup> Junto con los compositores Octavi Rumbau y Xavier Bonfill. Libreto de Cristina Cordero.



## CONVERSACIÓN CON EL PIANISTA ALFONSO GÓMEZ

Albert Nieto<sup>1</sup>

**A**lfonso Gómez, profesor invitado recientemente a nuestro conservatorio a través del programa ERASMUS, es profesor de piano en las Universidades de Música de Freiburg y Stuttgart. Después de finalizar sus estudios superiores de piano en el Conservatorio Superior de Música “Jesús Guridi” de Vitoria-Gasteiz bajo mi dirección, continuó sus estudios en los conservatorios de Rotterdam (Holanda) y de Freiburg (Alemania), además de recibir clases de numerosos profesores, y fue galardonado en importantes concursos nacionales e internacionales. Su disciplina y afán de superación le han llevado a ser un reputado profesor y un concertista de amplio espectro, pues es un importante divulgador tanto de la música contemporánea (ya sea con piano solo o en diversos grupos) como de cualquier tipo de música, como por ejemplo la de Ravel, cuya integral está grabando en disco en estos momentos. Anteriormente, había realizado grabaciones discográficas de las integrales pianísticas de Jean Françaix, de Félix Ibarrodo y de los Preludios de Debussy.

231

Además de haber escuchado a nuestros alumnos en unas clases interesantísimas, el departamento de Piano consideró oportuno que Alfonso Gómez expusiera sus opiniones pedagógicas y que las compartiera en una mesa de debate donde intervenimos profesores del Conservatorio Superior y del Conservatorio Profesional “Torrejón y Velasco”, a quienes agradezco su colaboración. Recogiendo las ideas del debate, mantuve con él una conversación que transmito ahora a toda la comunidad educativa a través de

---

<sup>1</sup> Doctor en Música y profesor de piano en el Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha.



esta incipiente e ilusionante revista que comienza su andadura.

*A.N. (Albert Nieto). Fuera de Vitoria estudiaste con dos de los profesores que había invitado al conservatorio, Aquiles Delle Vigne y Tibor Szász, y frecuentaste también la enseñanza de otro de los profesores invitados, Eric Heidsieck. ¿Cómo ha sido tu experiencia con ellos y en los países antes citados?*

A.G. (Alfonso Gómez). Mis experiencias tanto en Holanda como en Alemania han sido muy importantes y decisivas, tanto a nivel musical como personal. Son dos países de una gran cultura, donde el arte y la música se valoran mucho en la sociedad. Mis estudios con Aquiles Delle Vigne, quien a su vez fue alumno de Claudio Arrau, fueron decisivos ya que tuve la oportunidad de trabajar con él muchísimo repertorio, profundizar en la tradición centroeuropea, y de centrarme exclusivamente en mi trabajo. Pero aún más decisivos aún fueron mis estudios con Tibor Szász, con quien tuve que hacer prácticamente tabula rasa y plantearme mi técnica pianística desde cero. Fue un trabajo muy duro (especialmente desde el punto de vista psicológico), pero eso me permitió llegar a un nivel que antes no hubiera podido alcanzar. Con Heidsieck solo pude trabajar en un par de cursos y en su residencia en París, por lo que por desgracia no pude profundizar tanto como me hubiera gustado. Pero sí que me dio unos impulsos e ideas musicales que me siguen ayudando aún hoy en día.

232



Imagen 1. De izquierda a derecha: Alfonso Gómez, Albert Nieto, David Canals, Eduardo Palomares, Julián Sánchez y Mario Mora.

*A.N. Fuiste un alumno modélico, entre otras cosas, en realizar diariamente los ejercicios técnicos que solicitaba a todos mis alumnos, y considero que tu progresión fue exponencial.*

A.G. Me halaga que digas eso. No sé muy bien si fui modélico, pero recuerdo que tenía un interés y unas ganas de aprender enormes (más si cabe recibiendo clases de alguien como tú). Siempre he tenido mucho respeto hacia mis profesores y he intentado trabajar lo más concentradamente posible.

*A.N. Una de mis prioridades como profesor es que el alumno asimile la partitura desde el primer momento y, tocándola de memoria, pueda volcar todos sus sentidos en la música para disfrutar de la interpretación y poder tener la máxima comunicación con el público. Además, en mi experiencia de más de treinta años como profesor, he constatado que los alumnos prefieren tocar de memoria, pues aunque parezca contradictorio, se dan cuenta que están más tranquilos y pueden concentrarse totalmente en la música.*

*Como alumno, no sólo aplicaste el sistema de trabajo memorístico con todo rigor, sino que además desarrollaste profundamente el trabajo analítico de la partitura y del estudio sin piano. Recuerdo que durante tu estancia en Rotterdam, llegaste a preparar y tocar con orquesta el segundo concierto de Brahms en pocas semanas.*

A.G. Leer a vista regularmente desde pequeños nos ayuda a acelerar el proceso de comprensión y asimilación de los signos musicales y transmitirlos en nuestro instrumento, así como la improvisación nos ayuda a mejorar y potenciar nuestro sentido armónico. Ambas cosas son muy importantes en nuestra formación musical. Por otro lado, el análisis o la comprensión detallada de una obra nos ayuda a memorizar mejor y más rápidamente las obras que interpretamos. Y es más: tocar de memoria nos ayuda a comprender más detalladamente lo que tocamos. Es un viaje de ida y vuelta. En cualquier caso, no creo que podamos memorizar lo que no comprendemos.

En mi caso, durante mis estudios me esforcé por aprender de memoria lo más rápidamente posible, ya que considero muy importante hacer el máximo de

repertorio posible y porque me daba cuenta que eso potenciaba mi cultura musical y mejoraba mis interpretaciones. Lo importante en cualquier caso es saber que la memorización no es el final del proceso, sino el principio.

*A.N. Entre las tres o cuatro audiciones organizadas por el departamento de piano, las dos o tres ante los profesores invitados, más algún concierto en la ciudad, solías tocar ante el público entre seis y nueve veces durante un curso. Siempre he creído que es uno de los pocos medios que tenemos los profesores para motivar a un alumno, además de lo beneficioso para que se acostumbre al escenario. Recuerdo a una alumna recién incorporada a mi clase de Superior que, fue tal el pánico cuando tuvo que tocar la primera vez, que lloró antes y después de su actuación; el motivo era que en todo su Grado Profesional apenas lo había hecho una o dos veces. ¿Qué sentido tiene si no que un alumno pase muchísimas horas enclaustrado en su estudio ante un piano?*

A.G. La música está evidentemente hecha para ser tocada y escuchada, y me parece elemental que los alumnos que se quieran dedicar a esta profesión, sean en el futuro intérpretes, docentes o ambas cosas, lo hagan desde temprana edad y regularmente. No hacerlo sería algo parecido a aprender durante muchos años un idioma y no hablarlo nunca.

234

La música es también una forma de comunicación, y para ello se requiere de un oyente, en este caso el público. Si por ejemplo me pusiera a hablar solo en casa sí que podría decir que estoy hablando, pero no me estoy comunicando. Con la música sucede lo mismo.

*A.N. Ahondando en este tema, quiero comentarte que tuve la ocasión recientemente de impartir un curso en el conservatorio de Jerez de la Frontera, y mi sorpresa fue mayúscula al saber que su departamento de piano organiza durante el curso cuatro audiciones donde tocan todos los alumnos, siendo evaluados por todos los profesores para consensuar unos niveles de exigencia; y además, cada profesor en particular organiza otras audiciones con sus alumnos. Y no sólo eso, sino que el alumno, además de su profesor, cuenta con la ayuda de los demás, que es justamente lo que el departamento de piano del Conservatorio Superior de Castilla-La Mancha ha propuesto*

*en su Guía docente, cuestionando el factor posesivo profesor-alumno. ¿Qué piensas de todo ello?*

A.G. Veo ambas cosas como algo extremadamente positivo. La comunicación y el trabajo en equipo dentro del departamento son importantísimos, tanto para la formación de los estudiantes como para las cuestiones organizativas. Y que los profesores escuchen y valoren a los alumnos de otras clases garantiza la calidad del centro. Ya comenté en el curso que existe siempre cierto peligro de que un profesor se acostumbre a los fallos y deficiencias de un alumno, y es ahí donde nuestros compañeros nos pueden ayudar. No hay que tener miedo a la crítica constructiva, sino ser consciente de sus beneficios para el conjunto de los estudiantes, que es al fin y al cabo de lo que se trata.

*A.N. Al impartir cursos por los conservatorios españoles, me encuentro frecuentemente con alumnos que interpretan obras de un nivel superior al que están capacitados, lo que a mi modo de ver causa un perjuicio en cuanto a un incremento de tensiones, además de no estar cómodos ni disfrutar de la música. Por citar un ejemplo, recientemente una alumna de 3er curso de Enseñanzas Profesionales, con una mano muy pequeña, me presentó la Rapsodia de Brahms n°1 y se extrañaba de que tuviera calambres. Y en las pruebas de acceso a Grado Superior de cualquier conservatorio, no es extraño escuchar Los requiebros de Granados, el Scherzo n°2 o la Balada n°1 de Chopin, por poner algunos ejemplos. Recuerdo que en los programas de examen del conservatorio de Amberes, al lado de obras de gran virtuosismo, se tocaba algún nocturno de Chopin u otras piezas donde, en definitiva, se valoraba la musicalidad y el acabado perfecto de la obra más que la dificultad en sí. ¿Qué sucede en Holanda o en Alemania?*

A.G. He observado que el querer avanzar más rápido de lo que es posible y el querer demostrar más de lo que somos es un problema especialmente latino. En países centroeuropeos tienen una mentalidad más pragmática y antes de empezar una labor se valoran las posibilidades personales y el tiempo del que se dispone para llevarla a cabo. Quizás tenga que ver con la tradición

protestante de estos países, en la que se valora el esfuerzo personal y la disciplina, pero también la humildad.

En cualquier caso el tocar este tipo de obras demasiado pronto tiene consecuencias devastadoras, y a que el alumno se acostumbre a tocar mal, sin calidad ni control, y en el peor de los casos puede llevar incluso a una lesión corporal. Es el profesor el que tiene la responsabilidad de decidir la dificultad del repertorio y ajustarlo al nivel del alumno.

*A.N. Lamentablemente, es habitual en España que los alumnos, incluso los de estudios superiores, no tengan avidez por leer; no ya libros de literatura o de arte, sino tan siquiera sobre música o sobre técnica pianística; incluso los alumnos de Enseñanzas Superiores. Creo que no hay una tradición en todo ello, siendo raro el alumno que se informe de todo lo que envuelve a la obra que está tocando y sobre su autor, ni tan siquiera por el significado del título. Y en un plan anecdótico, pero significativo, me encuentro con alumnos de Enseñanzas Profesionales que, muchas veces, ni conocen el título ni el autor, puesto que disponen de unas fotocopias donde no lo indican. ¿No crees que sería interesante que los alumnos adquirieran la integral de sonatas de Mozart o de Beethoven, o El clave bien temperado de Bach y que se les animara a escuchar todas las piezas? ¿Qué ocurre en otros países?*

236

A.G. La falta de interés por la lectura no es solo un problema español, sino por desgracia bastante global. Estoy viendo casos muy similares (aunque no tan graves como los que describes) entre los alumnos asiáticos, que están dispuestos a estudiar ocho horas al día pero no a leer cinco minutos sobre lo que están tocando. Me parece algo terrible... Los estudiantes alemanes por el contrario suelen ser auténticas ratas de biblioteca, ya que en las escuelas les enseñan a utilizar y sobre todo a valorar enormemente la información.

No es solamente nuestra labor, sino también la de las familias, centros educativos y en especial de la política que los jóvenes crezcan en un ambiente que potencie la lectura y valore tanto la ciencia como la cultura. Si los jóvenes crecen en un ambiente donde lo que se admira es al futbolista que más dinero gana y al personaje de televisión que más barbaridades dice, difícilmente

vamos a poder hacer gran cosa. Pero entre todos tenemos una gran responsabilidad, y en tiempos donde los populismos están haciendo estragos en Europa y Estados Unidos, y las *Fake News* están minando la confianza en la ciencia empírica, esta responsabilidad me parece incluso democrática.

*A.N. Estuviste unos años como profesor en Musikene (Conservatorio Superior del País Vasco) y ahora impartes docencia en Alemania, compaginándolo con tu actividad concertística y discográfica. ¿Ves necesario que un docente compagine estas actividades e incluso la de investigación? Recuerdo que después de un concierto que hice en el conservatorio de Vitoria me viniste a saludar con mucho entusiasmo para comentarme que te habías sentido muy estimulado al escuchar a tu profesor en un concierto.*

A.G. Por supuesto. El investigar o desarrollar nuestra actividad concertística es de gran valor en primer lugar para el docente, ya que así adquiere conocimientos y experiencias que posteriormente podrá aportar a sus estudiantes, pero también beneficia al centro en el que trabaja, ya que como músicos en activo representamos a nuestro centro en cada concierto que ofrecemos o artículo que publicamos. Me parece además muy importante que los docentes se mantengan en forma con su instrumento, ya que una gran parte de nuestro trabajo docente es mostrar ejemplos en el instrumento. Por otra parte el estudiante se siente evidentemente muy motivado al escuchar a sus profesores. En tu caso, por ejemplo, siempre ha sido una causa de orgullo escuchar tus conciertos, discos o leer tus amplísimas publicaciones. Son las cosas que nos hacen seguir hacia delante en nuestra profesión.

*A.N. ¿Cuáles son tus proyectos profesionales?*

A.G. Se acaba de publicar en Alemania mi octavo disco, que está dedicado a la obra pianística de Ravel. Mientras trabajo en completar la integral, se publicará dentro de poco otro disco con obras contemporáneas alemanas. En cuanto a conciertos, en el mes de mayo hago un recital contemporáneo con obras de Boulez, Ligeti, Stroppa y Haas, mientras que en junio presento en la Universidad de Friburgo un programa sobre Debussy y la modernidad. En verano colaboro con un Ensemble en Stuttgart en un proyecto pedagógico

dirigido por la afamada compositora y profesora de Harvard Chaya Czernowin y que acoge a decenas de jóvenes compositores de todo el mundo. Posteriormente tengo un par de conciertos con orquesta en Alemania, con el 3º de Beethoven y el 3º de Bartók.

*A.N. Para finalizar nuestra pequeña pero creo que intensa conversación, ¿qué puedes comentar de tu estancia en nuestro conservatorio?*

A.G. Fue una experiencia fantástica. En especial me impresionó el interés y entrega de todos los alumnos y profesores, y la verdad es que no había estado en un curso donde la asistencia de los docentes fuese tan alta. Además el trato personal fue totalmente exquisito. ¡Mil gracias de nuevo a todos!

*A.N. Gracias a ti por aceptar nuestra invitación y por dejarnos una muestra de tu calidad artística y humana, y espero que te podamos ver de nuevo por Albacete.*



## RESEÑAS

Nieto, A. (2015). *El gesto expresivo del músico o cómo disfrutar de un concierto*. Barcelona: Editorial de Música Boileau, 132 pp. / Nieto, A. (2016). *El gesto expresivo del pianista. El espíritu del directo*. Barcelona: Editorial de Música Boileau, 251 pp.



Dos novedades editoriales íntimamente relacionadas, escritas por el Doctor en Música y pianista Albert Nieto, nos hacen reflexionar respecto a un tema que hasta ahora no se había estudiado sistemáticamente. *El gesto expresivo del músico o cómo disfrutar de un concierto* y *El gesto expresivo del pianista. El espíritu del directo*, son dos trabajos que inauguran una nueva vía de conocimiento artístico. Aunque la utilización del gesto como recurso comunicativo en la interpretación musical no es una novedad, lo cierto es que en las últimas décadas los intérpretes han venido explorando, como nunca antes, una cantidad importante de recursos gestuales para reforzar visualmente el discurso musical. Ello se debe, probablemente, a que el complejo mundo de la *performance* musical contemporánea se está desarrollando en un entorno cada vez más



competitivo y exigente. En este cambiante mundo, el intérprete tiene que “conquistar” a su público a través de una mayor comunicación.

Albert Nieto consigue realizar un estudio profundo de las tendencias del gesto expresivo de los músicos. Para ello utiliza como herramienta fundamental el análisis de cientos de grabaciones audiovisuales de conciertos de intérpretes en directo, mismas que pueden ser consultadas en una plataforma online de más de 500 vídeos que la Editorial Boileau pone a disposición de los lectores. De esta manera, la lectura de ambos libros se convierte en una experiencia “viva”, donde la explicación teórica adquiere sentido práctico con la visualización de cada uno de los vídeos que el autor va citando en el momento oportuno.

Los dos trabajos discuten en la primera parte, titulada “El gesto en la interpretación”, los fundamentos principales del tema objeto de estudio. Para ello el autor recurre inteligentemente a citas textuales de importantes personalidades del ámbito de la interpretación musical y de otros especialistas relacionados con el mundo artístico. Continúa exponiendo cómo ha cambiado la postura del intérprete frente a un público que exige que el músico-artista “deje hablar” a su cuerpo. El texto se abre camino a la reflexión del músico como actor en una puesta en escena en la que no es conveniente que se haga “teatro” ni caer en la sobreactuación. Los gestos del intérprete deben mostrarse con coherencia respecto al discurso musical. Es a partir de aquí donde el gesto expresivo se convierte en objeto de estudio minucioso. Se explican las diferentes posibilidades gestuales de los intérpretes según la naturaleza de su instrumento, se hace un breve análisis de la evolución de la gestualidad en la historia del arte musical y se exponen las tendencias actuales de la interpretación de la música clásica, como son los nuevos formatos de concierto, la escenografía, el acercamiento a otros géneros musicales, o el acercamiento al humor.

La segunda parte, titulada “Caracteres”, hace una interesante explicación de los diferentes elementos musicales que de forma implícita o explícita, pueden ser objeto de interpretación gestual. Es el caso del contraste

armónico, las notas inesperadas en el discurso musical habitual, cromatismos, cambios dinámicos o fraseológicos, así como los contrastes formales de una obra.

La tercera parte, “El discurso musical y el gesto”, hace una clasificación de los diferentes tipos de gesto. Por ejemplo, expone diversos elementos gestuales que se pueden expresar por medio del silencio (silencio interrogante, humorístico, dramático o apasionado), diferentes gestos que se pueden relacionar con el carácter inicial o final de una obra, la conexión gestual entre las diferentes secciones de una composición, los puntos culminantes, gestos relacionados con el ritmo, el fraseo, etcétera.

A partir de la cuarta parte los dos libros diversifican sus contenidos. Aunque las tres primeras partes presentan coincidencias generales en ambos libros, cada una de ellas es expuesta con ejemplos diferentes según se trate del músico en general o del intérprete pianista en específico. A manera de reflexión final, *El gesto expresivo del músico o cómo disfrutar de un concierto* concluye con una cuarta parte llamada “El gesto por el gesto”, en donde se exponen los principales compositores que han buscado mediante sus obras el gesto del instrumentista.

Por otro lado, *El gesto expresivo del pianista. El espíritu del directo* termina con dos partes adicionales; se titulan “La digitación al servicio de la gestualidad” y “Obras gestuales”. En ellas el autor se centra en la relación que hay entre la digitación pianística y el gesto expresivo, además de presentar una relación interesante de obras para piano en las que sus compositores pensaron explícitamente en explorar elementos gestuales diversos.

Sin lugar a dudas, los dos libros publicados recientemente por Albert Nieto, son de lectura obligada para cualquier profesional de la música interesado en explorar nuevos recursos interpretativos. A la misma vez son manuales de gran utilidad para los profesores de instrumento y sus alumnos. Incluso nos atrevemos a recomendar la lectura atenta del libro *El gesto expresivo del músico o cómo disfrutar de un concierto* para cualquier aficionado a la

música, pues podrá descubrir una nueva perspectiva que le ayudará a comprender, como espectador, el proceso creativo de la *performance* musical.

**Rigoberto Macías Peraza<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Doctor en Musicología y profesor del Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha.



## INFORMACIÓN PARA AUTORES

La revista *Consonancias* recibe propuestas de cualquier miembro de la comunidad educativa y profesional de la música. Sus tres secciones, Investigación-Divulgación-Miscelánea, pueden acoger un amplio espectro de temáticas relacionadas con el arte musical. Para todos los interesados adjuntamos las siguientes normas de publicación:

- Los trabajos deben ser originales e inéditos y no deben haberse presentado para su evaluación en ninguna otra revista o medio de difusión escrito.
- La extensión máxima de los trabajos deberá ser de 30 páginas. En el caso de ser necesario adjuntar anexos documentales o ejemplos musicales, podrán añadirse hasta 10 páginas adicionales.
- Las citas y referencias bibliográficas deberán atenerse a la normativa APA, 6ª edición.
- Tipo de letra Times New Roman, tamaño 12 para el cuerpo del texto, 11 para las citas y 10 para notas a pie de página. Interlineado de 1.5 puntos. Márgenes globales de 3 cm.
- Las ilustraciones, figuras y ejemplos musicales deberán entregarse por separado y con buena resolución (formato jpg., resolución mínima de 300 dpi). Se deberá indicar en el texto el lugar exacto de su ubicación. El autor del trabajo es responsable de haber obtenido, previamente, las correspondientes autorizaciones por propiedad intelectual.
- Los trabajos que se envíen para su posible inclusión en la sección de investigación, deberán además presentar lo siguiente: resumen de un máximo de 150 palabras y de 4 a 7 palabras clave. Se deberán



presentar traducidos al inglés (“Abstract” y “Keywords”). El título del trabajo también traducido al inglés.

- El texto original deberá enviarse en formato WORD (no PDF) a la dirección de correo electrónico de la revista: [consonancias@csmclm.com](mailto:consonancias@csmclm.com)
- Adjuntar la siguiente información del autor: nombre, email, dirección postal, teléfono, datos académicos, filiación institucional, breve currículum.

El Consejo Editorial de la revista evaluará las propuestas y emitirá un dictamen a cada colaborador, en un máximo de 90 días a partir de su recepción, con la notificación de aceptación, no aceptación, o aceptación condicionada de la correspondiente colaboración.



<http://revistaconsonancias.csmclm.com/index.php>

ISSN 2530-8866

