

Programación de la Música Contemporánea en los estudios de Piano

Autor: **Antonio Narejos Bernabéu**

Centro de destino: **Conservatorio Superior de Música de Murcia**

Índice

Prólogo	4
Capítulo 1	
Estado de la cuestión en los Conservatorios de Música	5
1. Introducción.....	5
1.1. Punto de partida	5
1.2. Una actitud demasiado frecuente en la clase de piano	6
1.3. A dónde nos ha llevado la creación musical contemporánea	7
2. Los Currículos de la enseñanza de piano en las distintas Comunidades Autónomas	9
2.1. Planteamiento general	9
2.2. Enseñanzas Elementales	10
2.3. Enseñanzas Profesionales	14
2.4. Enseñanzas Superiores	16
2.5. Balance final	22
2.6. Las nuevas expectativas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior	24
Capítulo 2	
Los sistemas de escritura musical	27
Introducción	27
2.1 Un poco de historia.....	28
2.2 Aproximación al signo musical en la música contemporánea.....	32
2.3 Revisión de las grafías contemporáneas más frecuentes	34
2.3.1 Altura	35
2.3.2 Dinámica.....	39
2.3.3 Timbre	40
2.3.4 Ritmo	42
2.3.5 Tempo	44
2.3.6 Forma.....	44

Capítulo 3

Nuevos horizontes en la interpretación musical.....	47
Introducción	47
3.1 Dos actitudes ante la interpretación en el siglo XX	48
3.2 Una toma de posición	49
3.3 Los nuevos recursos expresivos y las nuevas formas de interpretación.....	50
3.4 Ampliando las posibilidades sonoras del piano	50
3.5 Improvisación libre.....	53
Guías didácticas	
Guía Didáctica nº 1: <i>Es menos dos</i>	57
Guía Didáctica nº 2: <i>Dominó-Klavier</i>	66
Guía Didáctica nº 3: <i>Für Alina</i>	70
Guía Didáctica nº 4: <i>Hai-Ku</i>	76
Guía Didáctica nº 5: <i>Sonatas e Interludios</i>	83
Unidades didácticas	
Unidad Didáctica nº 1: Descubriendo el Piano	91
Unidad Didáctica nº 2: El <i>Álbum de Colien</i>	98
Unidad Didáctica nº 3: El joven jazzman.....	105
Unidad Didáctica nº 4: Electroacústica	113
Unidad Didáctica nº 5: El Flamenco en el piano contemporáneo	118
Bibliografía consultada y recomendada	123

Prólogo

El presente trabajo es el resultado de un Proyecto de Investigación e Innovación educativa desarrollado en el CPR Murcia 1 (Centro de Profesores y Recursos) durante el curso 2006-2007 por Antonio Narejos, profesor de Piano del Conservatorio Superior de Música de Murcia.

Por su naturaleza, se orienta tanto a la formación del profesorado de Piano como a los estudiantes de grado superior y futuros profesores de la especialidad. Aunque, por extensión, puede ser de utilidad para los estudiantes de Composición y de Pedagogía.

El trabajo se articula en tres capítulos. El primero de ellos acomete un estudio de los currículos de las enseñanzas elementales, profesionales y superiores en todas las Comunidades Autónomas españolas en lo que se refiere a la especialidad de Piano y la presencia de la música contemporánea en los diferentes planes de estudio. De este examen se extraen conclusiones que permiten hacer propuestas educativas concretas.

El segundo capítulo se orienta hacia la reflexión sobre los problemas fundamentales derivados de la escritura musical contemporánea y de sus formas de interpretación. Se analizan los extremos más significativos con la aportación de ejemplos que tratan de clarificar al máximo los aspectos desarrollados.

El tercero, de contenido práctico, se divide a su vez en dos apartados y tanto el uno como el otro buscan la aplicación en el aula, ofreciendo nuevas líneas de actuación didáctica y materiales elaborados a disposición del profesorado de piano de los conservatorios de música. En primer lugar, el trabajo con *Unidades Didácticas* sigue un modelo planteado por Antonio Narejos hace ya algunos años y desarrollado en diferentes cursos de formación.

Otra sugerencia, complementaria de las UDD, son las *Guía didácticas*, en donde se estudian obras concretas desde una aproximación analítica, a la que se suman propuestas educativas aplicables, completando una oferta que puede ser de utilidad en su aplicación y de estímulo para la práctica docente de los conservatorios de música.

Capítulo 1

Estado de la cuestión en los Conservatorios de Música

1. Introducción

1.1 Punto de partida

En el marco del *XXIV Festival de Música contemporánea* de Alicante, celebrado en septiembre de 2007, se debatió acerca de la situación de la música actual en España, al tiempo que se propusieron caminos concretos al Ministro de Cultura para una *Ley de la Música*. Las conclusiones se recogieron en la llamada *Declaración de Alicante*, donde los compositores e intérpretes mostraron su honda preocupación por el estado de la enseñanza en los conservatorios españoles manifestando lo siguiente: «Los Conservatorios no están a la altura del desafío».

¿Dónde fallan las propuestas educativas de los conservatorios? ¿Dónde radica ese supuesto desafío en relación a la música contemporánea en un momento en que, ya lejos del siglo XX, comenzamos a considerar superadas, por digeridas y normalizadas, muchas de las propuestas de las llamadas vanguardias musicales?.

Las generalizaciones no son buenas, y quizá sea necesario matizar que las críticas de la *Declaración de Alicante* se orientan principalmente hacia la enseñanza de la composición, pero al mismo tiempo no esconden su inquietud acerca de la actitud de los centros de enseñanza en el ámbito de la interpretación instrumental. Es un hecho que los conservatorios miran más a la música del pasado que a la de su propia época, incluyendo en este último periodo la creación musical de los últimos 60 años. Hace más de tres décadas Iannis Xenakis ya ponía en evidencia este problema y aseguraba que «*es una cuestión de educación musical, una educación que nunca se lleva a cabo. Es decir, la enseñanza de la música se sigue pareciendo a la del siglo XIX*»¹. Poco han cambiado las cosas desde entonces.

Muchas especialidades instrumentales cuentan con un repertorio compuesto fundamentalmente en el siglo XX. No olvidemos que, por ejemplo, los instrumentos de percusión logran su emancipación de la orquesta precisamente en el siglo pasado, lo que permite el desarrollo de un repertorio propio. Otros como los de viento o el acordeón han adquirido una importante revalorización como solistas y como componentes de agrupaciones camerísticas inusitadas en épocas anteriores. Sin embargo en el caso de la enseñanza del piano apenas se muestra el dinamismo y la permeabilidad necesarias hacia el inmenso repertorio de ese mismo periodo, aun tratándose del instrumento más demandado y con mayor número de alumnos en los conservatorios españoles. El desafío planteado en nuestra época, desde el mundo interpretativo y educativo, es la necesidad ineludible de dar una respuesta educativa a la importancia del piano en la música actual, asumiendo así el compromiso con la creación de nuestros días.

¹ XENAKIS, IANNIS. «En la música no hay marcha atrás» (1974). Citado por GARCÍA LABORDA, J.M. *La Música moderna y contemporánea a través de los escritos de sus protagonistas: una antología de textos comentados*. Sevilla: Doble J, S.L.U., 2004, pág. 229.

No obstante, la presente investigación no se ha desarrollado con el fin esencial de rehabilitar una parte del repertorio, el cual aun a pesar de su interés sigue siendo ignorado en las aulas de piano de nuestros conservatorios. Tampoco de defender a ultranza determinados postulados estéticos. La fundamentación que ha guiado este trabajo ha sido intentar despertar el interés por las nuevas formas de expresión musical, los nuevos procesos de escucha y la inquietud por conocer y participar de la realidad musical de nuestra época. El verdadero reto, o al menos el que estoy asumiendo con este planteamiento, es el de invitar a los alumnos a abrir sus oídos y sus mentes a la vida musical que se respira en nuestros días, deudora en gran medida de la creación de las últimas décadas del siglo pasado, lo que les permitirá desarrollar sus potencialidades expresivas y sus conocimientos para alcanzar su máximo grado de desarrollo personal como músicos. El espacio de interés que creo debe ocupar la música contemporánea en la formación integral del pianista no se orienta tanto al aprendizaje de un repertorio concreto, sino al desarrollo de unas capacidades que al mismo tiempo le permitirán enriquecer su visión de la música para piano de periodos anteriores. No trato de postular pianistas que se hagan cargo del *repertorio contemporáneo*, sino *pianistas contemporáneos* capaces de asumir con criterios más sólidos la interpretación del repertorio de cualquier época.

Este trabajo no es, por tanto, un estudio en profundidad sobre los autores y obras más relevantes de la música contemporánea, ni tampoco una revisión histórica de estilos y tendencias a modo de inventario. Lo que pretende es ofrecer una reflexión sobre las claves que han configurado la música contemporánea para piano, haciéndoles corresponder una serie de planteamientos para la reflexión, unas propuestas de trabajo aplicables directamente al aula en los distintos niveles educativos, así como unas orientaciones técnicas y didácticas a disposición del profesor de piano interesado.

1.2 Una actitud demasiado frecuente en la clase de piano

No todos los pianistas y profesores de piano se preocupan por enriquecer el repertorio con obras actuales. Tampoco les interesa mucho explorar nuevos modos de expresión musical o nuevos modos de escucha. Con frecuencia el repertorio trabajado suele oscilar en torno a unos pocos compositores, generalmente los más relevantes de acuerdo al canon vigente, llegando como máximo a la primera mitad del siglo XX. Con Prokofiev, Bartók o Dutilleux en la nómina de compositores de las programaciones didácticas, muchos profesores dan por cubierto el compromiso con la música contemporánea.

Los argumentos por los que tratan de justificar esta actitud son diversos y van desde la falta de tiempo suficiente para trabajar un número mínimo de obras entre las más relevantes de periodos históricos anteriores, a la consideración de que la mayor parte de las propuestas compositivas desde la mitad del siglo XX solo hacen "perder el tiempo", ya que aparentemente se caracterizan por hacer justo lo contrario de lo que se venía haciendo hasta ese momento en la creación e interpretación musicales. No obstante, muchos profesores reconocen explícitamente su carencia formativa y una falta de competencia interpretativa cuando se acercan a una música, como ésta, que quizá no conozcan lo suficiente. Ahora bien, este desconocimiento ya no puede entenderse hoy sino como una muestra de descuido y en ocasiones hasta de mala fe. Digamos que en gran medida la música contemporánea no sólo se limita en las programaciones de la asignatura de piano, sino que incluso es expresamente rechazada. La música post-tonal no es aceptada en estos casos por sus características intrínsecas, al desconcertar al intérprete y situarle frente un abismo ante el que no se siente

preparado. El refugio en la gran música del pasado no es solo un argumento aparentemente noble, sino que en cierta manera es también un planteamiento espurio.

Pero ante lo nuevo o desconocido no hay por qué ocultarse. Ciertamente que muchos músicos prefieren rodearse de un sistema de garantías que le orienten acerca de lo que está bien y lo que no, que le permitan valorar la calidad en una obra y sentir que sus gustos y convicciones son compartidas al menos por su entorno más próximo (y esto vale tanto para los detractores como para ciertos defensores a ultranza de las vanguardias). Es cierto que la educación en la tradición tonal ha configurado en nosotros un tipo de comprensión musical, una forma de escucha, y unas actitudes frente a la música de contenido cultural muy arraigado. Nadie puede oír la música nueva despojándose de todo lo que ha aprendido: la *tabula rasa* en música no es posible. Pero sí puede adoptarse una nueva actitud en el acercamiento a la música activando nuestra capacidad de sorprendernos ante lo nuevo, liberando nuestra curiosidad y, en definitiva, haciéndonos oídos nuevos y desprejuiciados.

1.3 A dónde nos ha llevado la creación musical contemporánea

Carecemos de perspectiva suficiente para aproximarnos a la música que se hace en la rigurosa contemporaneidad. Los periodos históricos necesitan contemplarse desde una visión estructural unitaria, en el entramado de interrelaciones que los tejen. En todas las épocas se ha producido música de calidad entre una gran cantidad de obras menores y también otras sencillamente desechables. Uno de los principales problemas que la música actual plantea es el de su valoración estética. El arte actual carece de marcos de referencia. Hoy nadie piensa que sean necesarios contextos que den legitimidad a una manifestación artística determinada. Sencillamente todo vale.

Sin embargo creo que es imprescindible aceptar cuanto antes que no todo lo que se crea es necesariamente bueno, ni lo nuevo, por el hecho de serlo, encierra un valor en sí mismo. Muchos compositores, en nombre del progreso musical, se han llevado por delante demasiados valores tradicionales sin ofrecer nada a cambio. El cenagal a que nos ha conducido gran parte de las propuestas creativas de nuestro tiempo ha llevado a suscribir en distintos momentos la tesis de Arthur C. Danto sobre *El fin del arte*. En realidad esta teoría no suponía un certificado de defunción del arte, o la imposibilidad de cualquier forma de arte, sino que «*cualquier nuevo arte no podría sustentar ningún tipo de relato en el que pudiera ser considerado como su etapa siguiente*»². Lo que anunciaba en realidad es que el arte ya no podía ser entendido como lo que se había tenido como tal hasta entonces y que, de algún modo, la historia del arte había quedado clausurada.

Con frecuencia los músicos contemporáneos han asumido el papel de héroes esforzados, de espíritus iluminados en disputa por su cuota de verdad y de trascendencia histórica, apoyándose apenas en la razón que les otorgaba estar viviendo la música de su tiempo. Daba lo mismo qué principio creativo se siguiera: todo ha sido válido durante demasiado tiempo.

En el otro extremo, la actitud humilde del científico resulta cuanto menos significativa. Solo tras pruebas, falsaciones y refutaciones se atreve a formular una tesis con visos de consistencia. Sus conclusiones son ofrecidas a la comunidad científica para su discusión. El

² DANTO, ARTHUR C. *Después del fin del arte: el arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós, 1999, pág. 27.

compositor contemporáneo, por su parte, muestra la cara opuesta: el primer resultado de su experimento es ya una obra de arte. Nadie se atreve a discutir su grado de validez y si alguien muestra desdén hacia su propuesta, inmediatamente es tachado de retrógrado o reaccionario.

La segunda mitad del siglo nos ha dejado, junto a unas pocas obras maestras, una gran cantidad de ellas sin vocación de serlo. Muchas propuestas concebidas de espaldas al público eran ofrecidas en los mismos santuarios de la música tradicional. Incluso en las propuestas radicalmente nuevas se empleaban los mismos instrumentos que en los últimos dos siglos. Hoy día, hasta el elogio del *pataleo*, considerado a menudo un honor para el compositor, ya ha pasado a la historia. El público se ha domesticado y cualquier propuesta es aceptada sin rechistar: uno de los menosprecios más graves que puede infligirse tras un estreno es aquél tópico que reza: «¡la obra ha sido muy interesante!». Muy pocos se atreven, aun hoy, a calificar abiertamente de mala una obra musical por mala que sea. Y es que, siguiendo a Peter Brook en una reflexión en torno al teatro contemporáneo, perfectamente extrapolable al ámbito musical,

«Una obra triunfa no a pesar sino debido a su monotonía. Después de todo, uno asocia la cultura con un cierto sentido del deber, así como los trajes de época y los largos discursos con la sensación de aburrimiento; por lo tanto, y a la inversa, un adecuado grado de aburrimiento supone una tranquilizadora garantía de acontecimiento digno de mérito»³.

En su dimensión más constructiva, la creación musical contemporánea ha priorizado el discurso como proceso, la experiencia viva, el devenir incierto y cautivador. Estas son, a mi entender, algunas de las cualidades más originales que ha aportado la segunda mitad del pasado siglo, que ha sabido abrir de par en par las puertas de la creatividad, ofreciéndonos la posibilidad de mirar desde otras perspectivas y de modificar la línea de nuestro horizonte.

Estoy convencido del enriquecimiento que las líneas estéticas abiertas desde la segunda mitad del pasado siglo son una valiosa contribución a la configuración de un espíritu crítico, abierto y flexible del intérprete actual. Pero no solo por lo que se refiere a la interpretación de las obras compuestas en ese periodo, sino también por los recursos y valores que incorpora a sus capacidades perceptivas y expresivas, bien sea para afrontar con placer el trabajo de las *Sonatas e Interludios* de John Cage, bien de la *Sonata Op. 111* de Beethoven o bien para ponerse a hacer música según le dicte el azar en el juego de los dados.

³ BROOK, PETER. *El espacio vacío*. Barcelona: Ediciones Península (3ª ed.), 2006, p. 14.

2. Los Currículos de la enseñanza de piano en las distintas Comunidades Autónomas

2.1 Planteamiento general

El momento actual de la educación musical en España se enfrenta a un gran número de cambios significativos derivados de la entrada en vigor de la LOE⁴, cuyo desarrollo normativo y su calendario de aplicación todavía no ha finalizado. En líneas generales, la primera consecuencia en relación a los estudios elementales es su desregularización por parte del Estado. El Artículo 48.1 de la citada Ley dice expresamente que estas enseñanzas «tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen». Esto significa que a partir de ahora su estructura, ordenación académica y régimen de funcionamiento queda en manos de cada autonomía, según sus propios criterios y preferencias. Nos encontramos en un momento en el que es muy difícil aventurar cuál será el futuro de estas enseñanzas en los conservatorios. Probablemente tiendan a reducir su presencia en función del crecimiento externo de la oferta (escuelas privadas o municipales, incorporación en los colegios, etc.).

En cuanto a las enseñanzas profesionales, los cambios introducidos por la LOE no son muy significativos. Además de eliminar la estructura en ciclos que ha estado vigente durante el periodo de vigencia de la LOGSE⁵, se reduce en parte la carga lectiva (que en la época anterior llegaba a ser de difícil convivencia con las enseñanzas de régimen general), la incorporación de la asignatura de Conjunto para las especialidades instrumentales no orquestales (entre las que cuenta Piano), y la regulación de determinadas especialidades hasta ahora ausentes de las enseñanzas regladas de los conservatorios, como la Guitarra y el Bajo eléctricos, el Cante y la Guitarra flamencos.

Las enseñanzas superiores son las que más cambios van a experimentar, fundamentalmente por la necesidad de integrarse en el Espacio Europeo de Educación Superior en el plazo previsto de 2010. Las modificaciones que tendrán que acometerse de forma inminente son: la adaptación de los estudios a la estructura de Grado y Postgrado, la introducción del sistema de créditos europeos ECTS y otras modificaciones relacionadas con la equiparación de los estudios superiores de enseñanzas artísticas al mismo nivel que los universitarios, la potenciación de la investigación y la posibilidad de llevar a cabo el máster y el doctorado en los propios centros o mediante el establecimiento de acuerdos con las universidades.

El presente estudio se atiene únicamente a lo relacionado con las enseñanzas de Piano en los conservatorios en sus tres grados durante el curso 2007-2008. La principal referencia se refiere a los currículos de cada ámbito autonómico, además de las aportaciones tanto académicas como extracurriculares de los propios conservatorios. La información manejada está basada pues en documentos oficiales publicados en los diferentes Boletines Oficiales, ampliada posteriormente con los contenidos ofertados en las páginas web de los diferentes centros educativos. En este sentido es obvio que no se recogerá el total de actividades

⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (BOE de 4 de Mayo).

⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de Octubre).

realizadas en los conservatorios, por lo que no puede considerarse un examen exhaustivo sino solo de tipo orientativo del que podrán, no obstante, extraerse conclusiones significativas.

2.2 Enseñanzas Elementales

En los inicios de la formación musical, más que nunca, es necesario procurar una adaptación de los contenidos y las metodologías de enseñanza a las características propias de las etapas de maduración mental en la que se encuentran los alumnos. La experiencia en la práctica musical, los conocimientos y los valores adquiridos irán configurando un bagaje, a través del aprendizaje significativo, que les capacitará para seguir evolucionando en el futuro.

Por esta razón la experimentación con los elementos musicales básicos tales como el ritmo, la intensidad, la entonación o la expresividad deberían procurar el máximo de opciones que permitan un desarrollo íntegro del futuro músico profesional. Al mismo tiempo que se van fijando las habilidades y conceptos fundamentales, convendría no cerrar las puertas al amplio mundo de experimentación y los valores estéticos que nos ha otorgado la evolución musical del siglo XX.

La experiencia como docente, ejercida ya desde hace más de 25 años, me ha demostrado cómo los alumnos que toman contacto con la música más reciente, la desarrollada desde parámetros experimentales puros, lo hacen con un grado de interés, curiosidad y disfrute mucho mayor que la mostrada hacia el repertorio de la primera mitad del siglo XX. Un niño se identifica mucho más con la aleatoriedad y la exploración sonora con el instrumento que con el repertorio canónico compuesto *ad hoc* por compositores de la talla de Strawinsky, Bartók o Casella.

Ante la falta de regulación de las enseñanzas elementales LOE por parte del Estado, la mayoría de CCAA han optado por impartir las nuevas enseñanzas elementales siguiendo el modelo de lo establecido en el antiguo grado elemental LOGSE. Por esta razón partiremos en nuestro estudio de los *Objetivos generales* que se establecieron en el Decreto de aspectos básicos de la LOGSE⁶, que ya ponía el acento en el desarrollo de capacidades en lugar del aprendizaje de un repertorio, como sucedía en los planes de estudio anteriores. Como se verá, estos objetivos son perfectamente compatibles con la inclusión de la música contemporánea en las programaciones específicas de Piano:

- a) Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas.
- b) Expresarse con sensibilidad musical y estética para interpretar y disfrutar la música de las diferentes épocas y estilos, y para enriquecer sus posibilidades de comunicación y de realización personal.
- c) Interpretar en público, con la necesaria seguridad en sí mismos para vivir la música como medio de comunicación.
- d) Interpretar música en grupo habituándose a escuchar otras voces o instrumentos y a adaptarse equilibradamente al conjunto.
- e) Ser conscientes de la importancia del trabajo individual y adquirir las técnicas de estudio que permitan la autonomía en el trabajo y la valoración del mismo.

⁶ Expresados en el Real Decreto 756/1992, de 26 de Junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música (BOE de 27 de Agosto).

f) Valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración, la audición interna y el pensamiento musical.

Estos objetivos se concretaron en el primer currículo LOGSE que estableció el Ministerio de Educación⁷ en 1992, y siguen vigentes en muchas CCAA. Si echamos un vistazo igualmente a los *Objetivos específicos* de la especialidad de Piano, y salvo el primero de ellos (a) que está orientado específicamente a la adquisición de la posición así como al control de las acciones técnicas básicas, podemos ver que los otros cuatro están abiertos a la programación de la música contemporánea, tanto desde el punto de vista del desarrollo de las capacidades musicales como del trabajo de un repertorio de la mayor amplitud y diversidad posibles:

- a) Adoptar una posición adecuada del cuerpo con respecto al instrumento, que posibilite y favorezca la acción del conjunto brazo-antebrazo-mano sobre el teclado.
- b) Conocer las características y posibilidades sonoras del instrumento y saber utilizarlas dentro de las exigencias del nivel.
- c) Conocer las diferentes épocas que abarca la literatura pianística a lo largo de su historia y de las exigencias que plantea una interpretación estilísticamente correcta.
- d) Mostrar un grado de desarrollo técnico que permita abordar siempre dentro de las exigencias del nivel los distintos estilos de escritura que son posibles en un instrumento de la capacidad polifónica del piano.
- e) Interpretar un repertorio de obras representativas de las diferentes épocas y estilos de una dificultad adecuada al nivel.

Tras la aprobación de la LOE en 2006, el Ministerio de Educación publicó un primer currículo para las enseñanzas elementales que solo es de aplicación en *Ceuta y Melilla*⁸. En sus *Objetivos generales* se incide nuevamente en la meta de formación global del alumno y, por primera vez, se desarrollan unos *Objetivos específicos* de las enseñanzas elementales de música, expresados en términos de capacidades:

- a) Expresarse con sensibilidad musical y estética para interpretar y disfrutar la música de los diferentes estilos y épocas, y para enriquecer sus posibilidades de comunicación y de realización personal.
- b) Enriquecer la relación afectiva con la música a través del canto y de la participación instrumental en grupo, compartiendo vivencias musicales de grupo en el aula y fuera de ella.
- c) Valorar el cuerpo y la mente para utilizar con seguridad la técnica y poder concentrarse en la audición e interpretación.
- d) Tocar en público, con la necesaria seguridad, dominio de la memoria y de la técnica instrumental adecuada a cada obra, mostrando la capacidad comunicativa para expresarse uno mismo a través de la interpretación musical y los reflejos necesarios para resolver las eventualidades que surgieran en la misma.
- e) Interpretar música en grupo habituándose a escuchar otras voces o instrumentos y a adaptarse equilibradamente al conjunto.

⁷ Orden de 28 de Agosto de 1992 por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de música y se regula el acceso a dichos grados (BOE de 9 de Septiembre).

⁸ Orden ECI/1889/2007, de 19 de Junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de música de Ceuta y Melilla (BOE de 28 de Junio). Téngase en cuenta que, salvo las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, todas las Comunidades Autónomas tienen transferidas las competencias en materia de educación.

- f) Conocer los elementos básicos del lenguaje musical.
- g) Desarrollar el «oído interno» como base de la afinación, de la calidad sonora, de la audición armónica y de la interpretación musical.
- h) Formar una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales de cada uno, tanto a nivel individual como en relación con el grupo, con la disposición necesaria para saber integrarse como un miembro más del mismo.
- i) Interrelacionar y aplicar los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas que componen el currículo, en las vivencias y en las experiencias propias, para conseguir una interpretación artística de calidad.
- j) Cultivar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical.
- k) Desarrollar el conocimiento de las características de los distintos estilos y de las épocas, así como en los recursos interpretativos de cada uno de ellos, a través de la interpretación de obras escritas en diferentes lenguajes musicales.

Y en cuanto a los Objetivos específicos de Piano, comprobamos nuevamente que, salvo el segundo orientado al desarrollo de la memoria, igualmente todos son compatibles y susceptibles de ser satisfechos por contenidos propios de la música contemporánea:

- a) Conocer las diversas convenciones interpretativas vigentes en distintos períodos de la música instrumental, especialmente las referidas a la escritura rítmica o a la ornamentación.
- b) Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria.
- c) Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento.
- d) Practicar la música de conjunto, integrándose en formaciones camerísticas de diversa configuración y desempeñando papeles de solista con orquesta en obras de dificultad media, desarrollando así el sentido de la interdependencia de los respectivos cometidos.
- e) Aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar por sí mismo los diversos problemas de ejecución que puedan presentarse relativos a digitación, pedalización, fraseo, dinámica.
- f) Dominar en su conjunto la técnica y las posibilidades sonoras y expresivas del instrumento, así como alcanzar y demostrar la sensibilidad auditiva necesaria para perfeccionar gradualmente la calidad sonora.
- g) Interpretar un repertorio que incluya obras representativas de diferentes épocas y estilos de dificultad adecuada a este nivel.

Como se ha dicho, en la mayoría de las CCAA las enseñanzas elementales de piano se imparten conforme al currículo correspondiente al Grado Elemental LOGSE, en algunos casos por no haber desarrollado un currículo propio y en otros porque, aun contando con normativa propia, sus objetivos y contenidos no difieren sustancialmente de los anteriores.

Las comunidades de Aragón⁹, Castilla y León¹⁰, Extremadura¹¹ y La Rioja¹² recogen contenidos específicos para la especialidad de Piano, aunque reproducen prácticamente los mismos de la LOGSE, mientras que en los casos del Principado de Asturias¹³ y Murcia¹⁴ se introducen variantes y algún nuevo objetivo partiendo del mismo texto de referencia.

En el currículo de la Comunidad de Castilla La Mancha¹⁵, el currículo viene definido por objetivos y contenidos comunes para todas las especialidades instrumentales sin diferenciación. Y lo mismo sucede con la Comunidad de Andalucía¹⁶, que además diferencia entre *objetivos específicos de las enseñanzas básicas de música*, de otra modalidad de enseñanza con objetivos diferenciados a que denomina *enseñanzas de iniciación*, que son aquellas enseñanzas de introducción a la cultura musical, o de dinamización de la misma, dirigidas a todas las personas, sin distinción de edad o preparación previa.

La verdadera aportación de la LOE¹⁷ en relación a las enseñanzas elementales reside en la mayor autonomía pedagógica que otorga a los centros docentes, posibilitando que sea en éstos, a través de sus órganos de gobierno y de coordinación docente, donde se concrete el currículo dentro de sus correspondientes proyectos educativos. Así se recoge expresamente en el Art. 121.1: «El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará *la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa* que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas». Esta circunstancia puede ser aprovechada por el profesorado a la hora de programar explícitamente la música contemporánea en la iniciación de los futuros pianistas. La definición de los objetivos, como hemos visto, permite por su parte una perfecta integración de los contenidos de la música contemporánea en este nivel, sin esperar a las enseñanzas profesionales para iniciarse en ella. Si se pierde la oportunidad desde los primeros años, después puede ser demasiado tarde.

⁹ Orden de 3 de Mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 1 de Junio).

¹⁰ Decreto 60/2007, de 7 de Junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León (BOCyL de 13 de Junio).

¹¹ Decreto 110/2007, de 22 de Mayo, por el que se regula el currículo de las enseñanzas elementales de música de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (DOE de 29 Mayo).

¹² Decreto 28/2007, de 18 de Mayo, por el que se establecen las características y la organización de las enseñanzas elementales de música y se determina su currículo (BOR de 22 de Mayo).

¹³ Decreto 57/2007, de 24 de Mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música en el Principado de Asturias (BOPA de 18 de Junio).

¹⁴ Decreto 58/2008, de 11 de Abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música para la Región de Murcia (BORM de 16 de Abril). Este Decreto se completa con la Corrección de error del Decreto número 58/2008, de 11 de Abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música para la Región de Murcia, por omisión de la publicación de sus anexos (BORM de 23 de Abril).

¹⁵ Decreto 75/2007, de 19 de Junio, por el que se regula el currículo de las enseñanzas elementales de música y danza y se determinan las condiciones en las que se han de impartir dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 22 de Junio).

¹⁶ Decreto 17/2009, de 20 de Enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía (BOJA de 4 de Febrero).

¹⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (BOE de 4 de Mayo).

2.3 Enseñanzas Profesionales

El Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la LOE está sirviendo de base para el desarrollo de los currículos propios en cada Comunidad Autónoma de acuerdo al nuevo ordenamiento.

Entre los Contenidos de Piano del citado Real Decreto se cita una única, aunque importante, referencia a la música actual, como es la «*Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos*».

En otras asignaturas del currículo también encontramos referencias a la música contemporánea, en particular entre los Objetivos de la asignatura de Lenguaje musical cuenta el de «*Interpretar correctamente los símbolos gráficos y conocer los que son propios del lenguaje musical contemporáneo*» y entre los Contenidos de la misma el «*Conocimiento del ámbito sonoro de las claves. Iniciación a las grafías contemporáneas*».

También entre los criterios de evaluación de la asignatura Música de cámara encontramos una nueva alusión en el nº 6) «*Interpretación pública de una obra contemporánea con formación instrumental heterogénea*».

Al igual que hizo con las enseñanzas elementales, el Ministerio ha elaborado un currículo de las enseñanzas profesionales mediante la Orden ECI/1890/2007 de 19 de junio¹⁸, que únicamente es de aplicación obligada en Ceuta y Melilla. En este documento se reproduce la misma estructura y se recoge el mismo contenido específico anteriormente citado.

Algunas comunidades han publicado ya su currículo LOE, manteniendo básicamente estos mismos objetivos y contenidos, aunque adaptándolos a sus peculiaridades regionales, así como precisando y en algunos casos aumentando los ítems de los bloques de objetivos y contenidos.

En numerosas CCAA la única referencia explícita a la música contemporánea en el currículo de Piano se reduce al único contenido específico ya citado, como en el caso de Aragón¹⁹, Asturias²⁰, Cantabria²¹, Castilla La Mancha²², Extremadura²³, Navarra²⁴, Murcia²⁵ y

¹⁸ En lo que afecta a las enseñanzas de Piano, téngase en cuenta también Orden ECI/2892/2007, de 2 de Octubre, por la que se corrige error de la Orden ECI/1890/2007, de 19 de Junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de música de Ceuta y Melilla (BOE de 6 de Octubre).

¹⁹ Orden de 3 de Mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón.

²⁰ Decreto 58/2007, de 24 de Mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en el Principado de Asturias.

²¹ Decreto 126/2007, de 20 de Septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 1 de Octubre).

²² Decreto 76/2007, de 19 de Junio, por el que se regula el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 22 de Junio).

²³ Decreto 111/2007, de 22 de Mayo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (DOE de 29 de Mayo).

²⁴ Decreto Foral 21/2007, de 19 de Marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra (BO de Navarra de 4 de Mayo).

Valencia²⁶. No obstante, con las asignaturas optativas se abre la puerta a su adecuación a las nuevas prácticas y nuevas corrientes musicales, tanto las que vienen definidas por currículo, como las que pueden definir los propios centros en función de los recursos materiales y humanos disponibles.

Únicamente el caso de Andalucía²⁷ suprime el citado contenido compartido por las demás comunidades (al menos hasta ahora, según lo publicado en su Decreto de Currículo) con lo que desaparece cualquier referencia al particular de la música contemporánea.

Algunas CCAA introducen entre los objetivos específicos para las enseñanzas profesionales *«Conocer e interpretar obras escritas en lenguajes musicales contemporáneos, como toma de contacto con la música de nuestro tiempo»*. Este es el caso de Castilla y León²⁸ y Madrid²⁹, aunque en realidad se trata de uno de los objetivos que ya venía incluido en el currículo LOGSE de Grado Medio³⁰.

Por su parte la Comunidad de Castilla y León introduce entre sus propios Objetivos generales otro muy significativo: c) *«Evaluar estéticamente, de acuerdo con criterios correctos, los fenómenos culturales coetáneos»*.

Y de modo particular en el currículo de la Comunidad de Canarias³¹ se apuesta de modo más concreto por la música actual proponiendo en su Introducción el *«acceso las corrientes musicales actuales y contemporáneas en toda su amplitud. No hay que olvidar que, en la mayoría de los casos, ésta va a ser la única oportunidad real de que dispondrá el alumnado para acceder a la música de vanguardia»*. En la definición de los Contenidos de Piano encontramos entre los denominados «Contenidos de concepto», en el nº 16, la *«Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos»* y en el 23, la *«Profundización en la interpretación y el conocimiento de las grafías y efectos de la música contemporánea»*.

Tras revisar los diferentes currículos puede concluirse que el bagaje general de los mismos orientado hacia la música contemporánea es bastante limitado. Serán en las Programaciones de Piano en donde pueda desarrollarse estos contenidos de forma más precisa, además de acometer su desglose por cursos. Hay que tener en cuenta que dichos contenidos se refieren a capacidades globales y que, por las características de las enseñanzas musicales, estas se desarrollan a lo largo de todo el proceso formativo, por lo que es posible repartir diferentes contenidos parciales de modo que cubran el espacio de todos los cursos académicos.

²⁵ Decreto n.º 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 (BORM de 7 de Mayo).

²⁶ Decreto 158/2007, de 21 de Septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas (DOCV de 25 de Septiembre).

²⁷ Decreto 241/2007, de 4 de Septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en Andalucía (BOA de 14 de Septiembre).

²⁸ Decreto 60/2007, de 7 de Junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL de 13 de Junio).

²⁹ Decreto 30/2007, de 14 de Junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de música (BOCM de 25 de Junio de 2007).

³⁰ Real Decreto 756/1992 (véase nota 6).

³¹ Decreto 364/2007, de 2 de Octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOCA de 16 de Octubre).

Si hacemos una lectura más flexible de estos currículos, donde encontraremos las verdaderas posibilidades de expansión de la enseñanza de la música contemporánea es en la interdisciplinariedad, de modo que en la colaboración entre los distintos departamentos se encontrarán vías que enriquecerán la formación integral de nuestros alumnos.

Una de las aportaciones más significativas, cuyo desarrollo puede reportar una buena oportunidad para la práctica de la música contemporánea consiste en la aparición de la nueva asignatura de *Conjunto* dirigida al alumnado de especialidades no orquestales.

El conjunto instrumental constituye un espacio de formación de primer orden para experimentar y aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas tanto en la clase de instrumento de la especialidad como en el conjunto de las asignaturas. Desde este punto de vista, la práctica de conjunto también permitirá recorrer el repertorio para diferentes formaciones de diferentes épocas o estilos, y particularmente el contemporáneo, dada las posibilidades combinatorias que éste abre.

No obstante, esta clase puede considerarse al mismo tiempo un espacio de intercambio de ideas y experiencias conjuntas, mucho más enriquecedor que el ofrecido por la antigua clase *Colectiva*, dirigida exclusivamente a alumnos de la misma especialidad de Piano.

2.4 Enseñanzas Superiores

La publicación del presente estudio coincide con el último curso en el que se impartirá el Grado Superior LOGSE, si se cumplen los plazos previstos para el Plan Bolonia. Las nuevas enseñanzas LOE deberían comenzar a impartirse en el año 2010. A la reciente aprobación del Real Decreto de ordenación de los Estudios Superiores de Enseñanzas Artísticas (RD 1614/2009, BOE de 27 de octubre) seguirá de forma inminente la del Decreto que establezca la estructura y contenido básico de las enseñanzas superiores de música. A partir de ese momento las diferentes CCAA podrán desarrollar sus propios currículos LOE. Dado que este trabajo de investigación

ha sido desarrollado sin conocer cuáles serán los contenidos de la futura normativa educativa, aquí se contemplarán exclusivamente los currículos LOGSE, todavía vigentes en la actualidad.

De este modo, el estudio de los currículos de Piano a punto de extinguirse servirá tanto para hacer un balance provisional de lo que ha dado de sí la década LOGSE, como para extraer conclusiones que puedan contribuir a mejorar la oferta educativa y las metodologías de trabajo futuras, en lo que a la música contemporánea pueda afectar.

Como podrá observarse, los currículos de grado superior de las distintas CCAA³² apenas en algunos casos incluyeron asignaturas obligatorias relacionadas con la música contemporánea, aunque durante estos años han existido dos líneas abiertas que han permitido contemplar materias y actividades que se relacionan con la misma: Por un lado las asignaturas optativas y de libre configuración, y por otro las clases magistrales, talleres y actividades extraacadémicas organizadas por los centros.

³² No se incluyen en este estudio las Comunidades que hasta el momento no cuentan con el grado superior de música en su oferta educativa (Cantabria, Castilla-La Mancha, La Rioja y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla).

2.4.1. Andalucía

El currículo de grado superior de Andalucía³³, en la especialidad de piano, no cuenta con ninguna asignatura específica relacionada con la música contemporánea. No obstante los centros sí desarrollan actividades orientadas a su práctica. Así en 2007 encontramos las siguientes propuestas, casi todas ellas con carácter permanente:

El Conservatorio Superior de Sevilla incluye entre las asignaturas «Optativas» de 1º y 2º cursos un *Taller de composición y taller de música contemporánea*, con 4,5 créditos para cada curso (1h y ½ semanales). El taller está organizado en torno a diversos grupos y se orienta a preparar diversas obras de entre las realizadas por los alumnos en las clases de «Técnicas de Composición» y a la preparación de dos conciertos (el de Fin de Curso y la Actividad Académica Dirigida convocatoria de Junio).

El Conservatorio Superior de Granada incluye dentro de un epígrafe denominado «Materias del Conservatorio» la asignatura *Lenguajes de la música contemporánea*. Se trata de una materia obligatoria dirigida a todos los alumnos excepto a los de composición, con una carga de 4,5 créditos para cada curso (1h y ½ semanales) y una ratio 1/15. Entre sus contenidos cuenta el estudio de los elementos técnicos y estéticos de los lenguajes musicales propios de la música contemporánea y de vanguardia, así como el estudio de las obras y los autores recientes más representativos. No obstante hay que resaltar que se define como una asignatura de contenido teórico.

La actividad extraacadémica del Conservatorio cuenta no obstante con una diversidad de «Cursos monográficos» a los que puede optarse como cursos de libre configuración, aunque como tales sujetos a la dinámica de cada curso académico. Entre éstos cuentan el *Ensemble XX*, el *Ensemble XXI*, *Improvisación y Armonía Moderna Aplicada al Jazz*, *Manuel de Falla* y *Música Contemporánea de América*, todos ellos valorados con 3 créditos (1h semanal).

El Conservatorio Superior de Córdoba ofrece también diversas asignaturas «Optativas» de tipo práctico y colectivo. Éstas son: *Fundamentos del Jazz 2º y 3º*, *Música del siglo XX*, que se presenta con dos alternativas posibles: *Taller de música contemporánea* en 2º curso e *Interpretación de la música contemporánea* en 3º curso, todas ellas con una carga de 4,5 créditos (1h y ½ semanales).

El Conservatorio Superior de Málaga cuenta entre las «Materias del Conservatorio» las asignaturas de *Taller de música contemporánea* en 2º y 3º curso, y entre las «Optativas» la de *Conjunto de Jazz* dirigida a los alumnos de 2º y 3º curso, en todos los casos con 4,5 créditos (1h y ½ semanales).

2.4.2. Aragón

El currículo de grado superior de Aragón³⁴ incluye para la especialidad de Piano la materia *Análisis de la música desde el siglo XX* impartida en 4º curso y que cuenta entre las

³³ Decreto 56/2002, de 19 de Febrero (BOJA de 5 de Marzo) por el que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de música en los conservatorios de Andalucía.

³⁴ Orden de 8 de Julio de 2002 del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen aspectos generales del currículo del grado superior de las enseñanzas musicales conforme a la nueva ordenación del

«Asignaturas obligatorias» ubicadas en el epígrafe B, «Conocimientos teórico-humanísticos», con una carga de 4,5 créditos (1h y ½ semanales). Entre sus contenidos cabe destacar las nuevas formas de relación con el espacio sonoro, una revisión histórica y estética del tránsito del romanticismo a las primeras vanguardias y algunas tendencias estéticas actuales que van desde el serialismo integral a la electroacústica y el postestructuralismo.

En el itinerario de «Música de cámara» para pianistas está programada además la asignatura *Repertorio camerístico contemporáneo I y II*, con 4,5 créditos (1h y 1/2 semanales)

2.4.3. Asturias

El Principado de Asturias no cuenta con un currículo propio, sino que aplica el desarrollado por el Ministerio de Educación en la Orden de 25 de junio de 1999, por la que se establece el currículo LOGSE del grado superior de las enseñanzas de Música³⁵. El Conservatorio Superior de Oviedo ofrece entre las «Asignaturas obligatorias», en el apartado de «Otras asignaturas» la de *Lectura e interpretación de la música contemporánea* impartida en los cursos 2º y 3º, así como la de *Repertorio solista contemporáneo*, en la modalidad curricular de *Solista*, ubicada en los cursos 3º y 4º, con 4,5 créditos (1h y ½ semanales).

Por otra parte, la oferta de «Optativas», cuenta con una diversidad de materias como *Análisis de la Música contemporánea I y II*, *Historia de la Música contemporánea*, *Fundamentos de electroacústica e informática musical*, *Historia de la Música electroacústica*, *Aproximación práctica a la Música de cámara contemporánea I-III y Jazz en el Piano*.

2.4.4. Baleares

La Comunidad Autónoma de Baleares publicó los aspectos generales de su propio currículo de grado superior, al mismo tiempo que determinó con carácter experimental el desarrollo curricular de estas enseñanzas³⁶. En su oferta educativa se incluyen para 1º curso, y dentro del marco de «Otras asignaturas» la de *Música pianística de les Illes Balears*, con 3 créditos (1h semanal) que, sin ser específicamente una asignatura de música contemporánea, puede considerarse como tal por la presencia mayoritaria de compositores del siglo XX.

En 4º curso, y en el epígrafe «Conocimientos teóricos y humanísticos», se cuenta con otra asignatura de contenido más amplio que la anterior, y también ofertada para los pianistas, como es *Compositors de les Illes Balears*, con la misma carga horaria y crediticia.

sistema educativo y se determina con carácter experimental el desarrollo curricular de los cursos que comprenden estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 24 de Julio). Modificaciones en el BOA de 26 de Mayo de 2003.

³⁵ Orden de 25 de Junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música (B.O.E. de 3 de Julio). La normativa autonómica de aplicación es la Resolución de 1 Marzo 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se implanta el nuevo grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a dicho grado (BOPA de 12 de Marzo).

³⁶ Ordre del conseller d'Educació i Cultura, d'1 de setembre de 2003, per la qual s'estableixen aspectes generals del currículum del grau superior dels ensenyaments de música i es determina, amb caràcter experimental, el desenvolupament curricular dels cursos que comprenen aquests ensenyaments a la comunitat autònoma de les Illes Balears (BOIB de 16 de Septiembre).

En este mismo curso y englobadas como «Otras asignaturas» figuran en 4º curso *Repertori de la música per a tecla del s. XX* y *Repertori d'instruments de tecla del segle XX*. Entre los contenidos de éstas cuentan la práctica del repertorio original más característico y la profundización en su interpretación según estilos, escuelas e instrumentos (téngase en cuenta que la asignatura se dirige tanto a pianistas como a organistas y clavecinistas).

2.4.5. Canarias

La comunidad de Canarias es otra de las que no cuenta con un currículo propio, sino que aplica el desarrollado por el Ministerio³⁷. Su oferta de grado superior en relación a la música contemporánea en la enseñanza del Piano se concreta en tres asignaturas «Optativas»³⁸, como son Música de nuestro tiempo: el *Taller didáctico de Músicas Actuales* (4,5 créditos), *El Lenguaje del Jazz*, niveles I y II con 3 créditos/nivel (1h semanal) y Música de nuestro tiempo: *Taller de Creación e Interpretación contemporánea*, con 4,5 créditos (1h y ½ semanales) en este caso.

Esta última asignatura se propuso tras haberse detectado un enorme interés e implicación del alumnado de todas las especialidades en torno a los lenguajes, la creación y la interpretación de la música contemporánea, así como por la experimentación instrumental y compositiva. La asignatura surge con la intención de aglutinar todas estas necesidades e intereses, en el marco de un grupo de trabajo multidisciplinar y activo, al mismo tiempo que pretende conectar con el «Taller de Composición» de 5º de Composición. A su vez cabe resaltar que la asignatura estaría abierta, además, a compositores, instrumentistas y directores ajenos a la comunidad educativa del CSMC, que pueden participar como invitados en la actividad, siempre dentro de los objetivos y contenidos pedagógicos propios de la asignatura.

2.4.6. Castilla y León

En la Comunidad de Castilla y León se aplica igualmente el currículo LOGSE desarrollado por el Ministerio³⁹. Entre las «Asignaturas Obligatorias» para los alumnos de piano de 2º y 3º curso, cuenta la de *Lectura e interpretación de la música contemporánea*, y la de *Repertorio solista contemporáneo* en 3º y 4º, ambas con 4,5 créditos (1h y ½ semanales).

Esta oferta se completa con las «Optativas» *Taller de música contemporánea I, II, III y IV*, con 6 créditos (2h semanales) y *Taller de jazz I y II* con 3 créditos (1h semanal).

Además, el Conservatorio Superior de Música de Salamanca, cuenta entre sus proyectos con el *Taller de música contemporánea*, creado con la intención de acercar a los alumnos de este centro al mundo de la música escrita a partir de la segunda mitad del ya “siglo pasado” hasta la compuesta en nuestros días. Se trata de un grupo instrumental variable en el que el piano es un componente obligado.

³⁷ Orden de 25 de Junio de 1999 (ver nota 35). La normativa autonómica de aplicación es el Decreto 137/2002, de 23 de Septiembre por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Canarias (BOC de 18 de Octubre).

³⁸ Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y educación de adultos, por la que se autorizan las asignaturas optativas a ofertar en el Conservatorio Superior de Música de Canarias, a partir del curso académico 2005-2006, Santa Cruz de Tenerife, 9-06-2005.

³⁹ Orden de 25 de Junio de 1999 (ver nota 35).

2.4.7. Cataluña

El currículo de grado superior de Cataluña⁴⁰ no incluye asignaturas específicas de música contemporánea en las enseñanzas de piano.

La Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC) clasifica el piano dentro de la denominación *instrumentos de música clásica y contemporánea*, pero esto es únicamente para diferenciarlos de *instrumentos de jazz de música moderna*, los de *música antigua* y de *música tradicional*.

Cuenta con un Departamento de Jazz y Música Moderna encargado de gestionar las asignaturas específicas de sus ámbitos respectivos, así como el profesorado que las imparte y las actividades relacionadas con las disciplinas de la teoría, la interpretación, la improvisación y la composición musicales de estos estilos. Se invita periódicamente a un profesor visitante de reconocido prestigio internacional para impartir clases magistrales, seminarios o talleres, ya sean de interpretación o conjunto, o bien de otras especialidades. Obsérvese que la única conexión con la música del siglo XX en la estructura curricular de la ESMUC sigue una línea alejada de la denominada música culta.

El Conservatorio Superior de Música del Liceo también cuenta con un *Aula de Música Moderna y Jazz*, que también está abierta a pianistas. *L'Aula* está especializada en la enseñanza de la música jazz, rock, pop, latin, blues y otros géneros de la música actual.

2.4.8. Comunidad Valenciana

El currículo valenciano de grado superior⁴¹ incluye como asignaturas propias de la especialidad en Piano la *Història del piano i la seua literatura*, con una extensión de cuatro cursos de 4,5 créditos cada uno (1h y ½ semanales) que aborda aspectos del s. XX dentro de unos contenidos más amplios.

Además de esta asignatura, de impartición obligada en los tres conservatorios superiores de la Comunidad Autónoma, el Conservatorio Superior de Música Alicante, introduce la asignatura «Optativa» *Taller de música contemporánea*, con un curso de duración y 9 créditos de formación (3h semanales).

2.4.9. Extremadura

En la Comunidad autónoma de Extremadura se aplica también el currículo LOGSE desarrollado por el Ministerio⁴² incluyendo en Conservatorio Superior de Badajoz la asignatura de *Lectura e interpretación de la música contemporánea*, con 4,5 créditos (1h y ½ semanales).

⁴⁰ El Decreto 63/2001, de 20 Febrero (DOGC de 5 de Marzo) establece la ordenación curricular del grado superior de Música y regula la prueba de acceso. Modificado por el Decreto 58/2005, de 5 de Abril (DOGC de 8 de Abril).

⁴¹ Decreto 132/2001, de 26 de Julio 2001, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del grado superior de música en la Comunidad Valenciana y el acceso a dichas enseñanzas (DOGV de 14 de Agosto).

⁴² Orden de 25 de Junio de 1999 (ver nota 35).

El este mismo centro se ha creado el *Grupo de Electroacústica*, entre cuyos objetivos se encuentra la creación y difusión de obras de estreno, así como del repertorio tradicional de estas corrientes musicales de la electrónica, electroacústica y mixta.

2.4.10. Galicia

El currículo de grado superior en Galicia⁴³ no introduce asignaturas específicas de música contemporánea en los estudios de Piano. Sin embargo, el Conservatorio Superior de Vigo cuenta con la asignatura «Optativa» *Lectura e interpretación da música contemporánea para piano*, contando a su vez en el centro con un *Aula de Música contemporánea*. Por su parte, el Conservatorio Superior de A Coruña imparte la especialidad de Jazz y al mismo tiempo se cuenta con un *Aula de Electroacústica*.

2.4.11. Madrid

El currículo de grado superior de la Comunidad de Madrid⁴⁴ prevé las tres líneas formativas posibles para los estudios de *Piano Solista*, *Música de Cámara con Piano* y *Acompañamiento vocal*.

En el apartado de «Asignaturas obligatorias», se incluye la *Lectura e interpretación de la música contemporánea* a impartir en el curso 3º de las tres líneas mencionadas, con una carga de 4,5 créditos (1h y ½ semanales), además de *Repertorio solista contemporáneo* en 3º y 4º cursos de la línea de *Piano Solista* y con la misma carga horaria y de créditos.

2.4.12. Murcia

La Comunidad Autónoma de Murcia incluye en su currículo⁴⁵, entre las asignaturas «Propias de la especialidad» de los estudios de Piano, la de *Elementos de la música contemporánea*, en los cursos 1º y 2º y con 3 créditos (1h semanal). Esta asignatura se configura como teórico-práctica y cuenta entre sus contenidos el estudio de las características del repertorio musical del siglo XX, con particular atención a las producciones no tonales y el estudio de los nuevos recursos gráficos de la notación. Se incluye un módulo de aplicación práctica al repertorio instrumental de la especialidad.

Entre el grupo de asignaturas «Troncales» dirigidas a la totalidad del alumnado, cuenta con la de *Fundamentos de Informática aplicada I y II* en los cursos 3º y 4º y con 3 créditos para cada curso (1h semanal). La asignatura tiene una orientación específica a los programas de aplicación en el campo de la notación y la edición musicales, la composición, la síntesis y descomposición del sonido, software de edición de sonido, etc. Sin ser propiamente una materia específica de música contemporánea, sí abre las opciones de introducir a los alumnos

⁴³ Decreto 183/2001, de 19 Julio, por el que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de música y el acceso a dicho grado (DOG de 13 de Agosto).

⁴⁴ La Orden 1754/2001, de 11 Mayo, estableció el Currículo del grado superior de Música para la Comunidad de Madrid (BOCM de 22 de Mayo). Rectificaciones en BOCM de 12 Noviembre y BOCM de 8 Enero.

⁴⁵ Orden de 22 de Noviembre de 2001, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a dicho grado en la Región de Murcia (BORM de 18 de Diciembre). Corrección de errores BORM de 12 de Febrero de 2002.

de piano, como a los del resto de especialidades, tomando contacto con algunos de los procedimientos creativos más significativos del siglo XX.

Entre las «Optativas» se ofertan las asignaturas de *Jazz I y II*, *Rítmica I y II* y el *Taller de música contemporánea*, de carácter eminentemente práctico y con proyección tanto interna como externa respecto a las actividades artísticas del conservatorio.

Desde el curso 2007-2008 se viene produciendo anualmente una *Ópera de cámara* anual, compuesta e interpretada por el alumnado del Conservatorio Superior y la Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia.

2.4.13. Navarra

La Comunidad Autónoma de Navarra aplica el Currículo desarrollado por el Ministerio⁴⁶. Entre las asignaturas «Optativas» se ofertan para los alumnos de Piano la de *Música moderna I* en 3^{er} curso, con 6 créditos (2h semanales), que se define como una asignatura práctica orientada a ofrecer una panorámica global del repertorio que permita ampliar el conocimiento sobre el pop, rock, latina, fusión, etc., así como de los dispositivos instrumentales propios de los diferentes estilos. También la *Armonía de jazz I* orientada a los alumnos de 2º curso, y con una carga lectiva idéntica trata de aproximarse a los elementos y procedimientos armónicos del Jazz y la evolución de los mismos a lo largo de su historia, incluyendo la práctica instrumental de los diferentes aspectos estudiados así como de los distintos tipos de cifrado armónico.

2.4.14. País Vasco

Tampoco cuenta con currículo propio el País Vasco, por lo que aplica el Currículo LOGSE del Ministerio⁴⁷. Al igual que Madrid, oferta los tres itinerarios formativos posibles para los estudios de *Piano Solista*, *Música de Cámara con Piano* y *Acompañamiento vocal*.

En el apartado de «Asignaturas obligatorias», se incluye la *Lectura e interpretación de la música contemporánea* a impartir en los cursos 2º y 3º de los tres itinerarios mencionados, con una carga de 4,5 créditos (1h y ½ semanales), además de *Repertorio solista contemporáneo* en 3^{er} y 4º cursos de la línea de *Piano Solista* y *Música de Cámara con Piano* (en el Itinerario camerístico con piano), dotadas con la misma carga horaria y de créditos.

2.5 Balance final

La situación descrita es muy desigual para los tres grados en relación a la música contemporánea. En el grado superior se permite a los alumnos interesados tener acceso a determinados contenidos y prácticas específicas, aunque las opciones distan mucho de ser

⁴⁶ Orden de 25 de Junio de 1999 (ver nota 35). La normativa autonómica de aplicación es la Orden Foral 109/2002, de 17 de Abril, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se autoriza al Conservatorio Superior de Música de Navarra "Pablo Sarasate", de Pamplona, la impartición del grado superior de música conforme a la LOGSE, y la implantación de especialidades de dicho grado (BOR de 1 de Mayo).

⁴⁷ Orden de 25 de Junio de 1999 (ver nota 35). La normativa autonómica de aplicación es el Decreto 73/2001, de 24 Abril, de implantación en la Comunidad Autónoma del País Vasco de los estudios superiores de Música de acuerdo con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (BOPV de 8 de Mayo).

generalizadas en el conjunto de Conservatorios, por lo que el balance general no puede ser del todo positivo.

En el grado medio, las opciones quedan restringidas a los dos últimos cursos, dentro de las asignaturas optativas, por lo que la mayor presencia en este nivel las enseñanzas superiores no supone que el alumno haya recibido una formación adecuada en los niveles anteriores que le permita acceder a ellas con un background rico y diverso.

Recordemos que la duración previa de los estudios de piano, antes de iniciar el grado superior, es de diez años. Tiempo suficiente como para haber configurado unas actitudes, conocimientos y recursos técnico-interpretativos en los que la música contemporánea sencillamente puede haber estado ausente. Obviar o simplemente ignorar la educación en los lenguajes y técnicas de la música actual en los primeros cursos es crear las condiciones para su fracaso en los niveles posteriores.

Como ejemplo, quizá no representativo del conjunto pero significativo como elemento de reflexión, mencionaré la respuesta de mis propios alumnos de la asignatura *Elementos de la música contemporánea II* en el Conservatorio Superior de Música de Murcia. En primer lugar hay que considerar que se trata de una asignatura obligatoria para todos los alumnos de piano; al mismo tiempo conviene tener en cuenta que ya habían cursado la materia durante su primer año en el grado superior y, por último llamaré la atención sobre el hecho de que el alumnado procede de diversas CCAA (habitualmente están representadas Andalucía, Castilla la Mancha, Murcia y Comunidad Valenciana, aunque ocasionalmente la lista se amplía con alumnos procedentes de cualquier otra comunidad) y que el número de alumnos oscila entre 10 y 15. La respuesta a la que me estoy refiriendo es la que ellos dan a mi pregunta el primer día de clase: «¿Habéis interpretado al piano alguna obra contemporánea?» La respuesta es desoladora y se resume en una negativa generalizada. Sólo en un caso durante el curso 2006-2007, otro en el curso 2007-2008 (este último motivado por la convocatoria de un concurso de piano, en donde se incluía obligatoriamente una obra contemporánea) y ninguno en el curso 2008-2009.

¿Es el acceso a los estudios superiores el momento adecuado para enmendar las carencias formativas que se arrastran tras una década de estudio del piano? ¿Han sido hasta ahora las asignaturas optativas y los talleres especializados las fórmulas adecuadas para una iniciación postrera en el lenguaje musical contemporáneo? Los inconvenientes que pueden señalarse a estas propuestas de solución son los siguientes:

- Las materias optativas tienen una limitación en el número de plazas disponibles (Sobre todo en las de tipo práctico).
- En su mayoría no están dirigidas únicamente a pianistas, por lo que el número de opciones de participación se reduce.
- Mucho más limitadas son las opciones de formar parte en un taller o grupo de música contemporánea, donde solo aquellos pianistas (uno o dos de ellos) con una preparación previa podrían tener opción de participar.

Sin embargo, esta situación de excepcionalidad vivida hasta hoy, con mucho ha sido la mejor aportación que se puede encontrar en los currículos LOGSE vigentes, aunque debemos plantear la pregunta sobre su grado de validez. La clave para resolver la cuestión es dilucidar si los contenidos de música contemporánea deben ser tratados en asignaturas específicas ubicadas en momentos concretos del currículo, o por el contrario deberían integrarse dentro de los programas habituales de estudio.

El futuro diseño de los currículos de acuerdo a Bolonia se basará en la autonomía del alumno y en la cuantificación su esfuerzo. Esto permitirá considerar la dedicación a talleres o clases magistrales, por ejemplo, como partes integrantes de su currículo, con su correspondiente valoración crediticia y no como una dedicación extra, fuera del horario lectivo.

Las conclusiones a la que he llegado, después de analizar la presencia de la música contemporánea en el conjunto de los currículos, tanto en las enseñanzas elementales, como profesionales y superiores, pueden concretarse como sigue:

- Es necesario iniciar la práctica desde las enseñanzas elementales.
- Debe tener una continuidad a lo largo de toda la carrera.
- Los Contenidos deben ser distribuidos preferiblemente dentro de las asignaturas ofertadas en el currículo oficial y no como materias separadas y a veces extraacadémicas.
- La opcionalidad debería orientarse a aspectos particulares donde pudiera buscarse una especialización (repertorio solista o de conjunto, pero sobre todo el acercamiento a líneas estéticas específicas dentro del amplio espectro que ofrece la música de los últimos sesenta años).
- Buscar la complementariedad entre materias –se alude únicamente a las que afectan directamente a la especialidad de piano– a través de actividades interdepartamentales, evaluación de las programaciones:
 - Piano, en todos los niveles.
 - Lenguaje musical.
 - Teóricas y teórico-prácticas (historia, estética, análisis, armonía, etc.).
 - Asignaturas de grupo (Clase colectiva de Piano, Música de cámara y Conjunto).
 - Coordinación e intercambio entre alumnos de Composición e intérpretes de instrumentales (enseñanzas superiores).

2.6 Las nuevas expectativas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

En apenas una década desde su implantación, el plan LOGSE que ahora se extingue ha adolecido de una estructura demasiado trabada, con bloques de contenidos muy cerrados y poco margen para la personalización curricular, al mismo tiempo que se ha puesto en evidencia una carga lectiva muy elevada, que apenas dejaba tiempo para la práctica necesaria en las especialidades instrumentales.

El modelo de músico integral que se proponía desde sus planteamientos iniciales llevó a crear un currículo saturado de materias y asignaturas que en muchos casos han resultado ser redundantes en contenidos y de una presencia reiterada en diversos años. La implantación de perfiles profesionales en el grado superior (solo en algunas CCAA) no ha resuelto el problema de la especialización profesional, ya que las competencias demandadas en la vida real son mucho más diversas y requieren un mayor grado de apertura curricular. La disyuntiva está en delimitar los aspectos formativos realmente relevantes para cada una de estas competencias y su optimización en cuanto a contenidos y carga lectiva, esfuerzo del alumno, con una oferta educativa de calidad, que fuera realmente competitiva. En otros países europeos, por ejemplo,

muchas asignaturas que aquí se organizan en cursos completos tienden a impartirse en cuatrimestres, concentrando los contenidos y desarrollando una metodología más dinámica.

La diferente concreción de los currículos LOGSE en las CCAA ha permitido que la incidencia de este esquema cerrado adquiriera ciertos matices diferenciales entre unas y otras, respondiendo a los márgenes permitidos por la Ley a partir de los mínimos estatales. Pero en muy pocos casos se ha atendido en los currículos de Piano a la música contemporánea. Solo la vía de las asignaturas optativas y materias de libre configuración ha sido determinante en este proceso de apertura de los centros a las nuevas propuestas interpretativas y los nuevos lenguajes.

Otro espacio en el que se han desarrollado actividades lectivas y artísticas donde la música contemporánea ha tenido una presencia significativa, ha sido el de las clases magistrales, los talleres de formación y las actividades extracurriculares. Estos aspectos no han sido abordados en nuestro estudio, por cuanto hubieran significado un seguimiento exhaustivo del día a día de los conservatorios, pero plantea una reflexión fundamental: Muchos profesores y alumnos están interesados en la música actual, tanto en la creación como en la interpretación y el análisis, pero este interés no ha encontrado vías naturales para integrarse en las programaciones oficiales.

El panorama que se abre ante la nueva ordenación académica derivada de la LOE, y de acuerdo a las necesidades de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior, va a impulsar todavía más la posibilidad de ofrecer una enseñanza más rica y variada. En ella tendrán mayor cabida las innovaciones metodológicas y la oferta de contenidos que tuvieron menor presencia en el pasado, como las nuevas tecnologías, la gestión cultural, el Jazz y otras músicas, como todo el espectro que cubre el amplio concepto de música contemporánea. Y los centros tendrán una mayor autonomía en la confección de su oferta educativa, lo que los hará más o menos competitivos y determinará en un futuro su grado de excelencia como instituciones.

Entre las novedades más significativas que entrarán en vigor con el desarrollo de la LOE cuentan las siguientes:

1. La estructuración de las enseñanzas en Grado, Máster y Doctorado. De este modo se concretará una formación en la que la adquisición de habilidades y conocimientos a lo largo del Grado que se orientarán posteriormente a su aplicación en postgrados especializados, alguno de los cuales podría estar orientado a la música contemporánea. Por último, la producción de conocimientos a través de la investigación del hecho creativo, regirá el tercer grado, incluyendo la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, que podrá consistir tanto en un trabajo original de investigación, como de interpretación o de creación.
2. La implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) y las consiguientes modificaciones en la distribución de la carga lectiva y los procesos de evaluación del alumnado. Se impone una remodelación radical de la estructura de las carreras, de los contenidos curriculares y las metodologías de trabajo. El ECTS, como nueva la unidad de medida se basará en los resultados del aprendizaje y el volumen de trabajo realizado por el estudiante y garantizará la movilidad del alumnado entre las

distintas instituciones educativas europeas. El Grado en música, se estructurarán en un solo ciclo con una carga máxima de 240 créditos europeos (ECTS). La duración de los estudios será de cuatro cursos académicos, a razón de 60 ECTS por curso. En los estudios superiores de música, el número de horas de trabajo correspondientes a un ECTS será entre 25 y 30.

3. Implantación del Suplemento Europeo al Título, como un elemento de transparencia y comparabilidad entre los diferentes países, fundamentado en mecanismos y procesos de evaluación, certificación y acreditación.

Pero lo que deberá cambiar es el propio modelo de enseñanza para basarlo en el trabajo y la autonomía del alumno, definiendo competencias, resultados del aprendizaje, etc. Habrá que replantear las metodologías de trabajo y las formas de evaluar, etc.

Capítulo 2

Los sistemas de escritura musical

Introducción

El estudio del lenguaje musical en los conservatorios de música está basado tradicionalmente en un conjunto limitado de sonidos. Esta gama de sonidos se concreta en los doce semitonos sobre el que basamos nuestro sistema musical occidental. A estos sonidos se les hace corresponder un modo de representación sobre el que se configura un sistema de signos estructurado y con suficiente amplitud como para poder llegar a considerarlo un lenguaje.

Muchas son las analogías que pueden darse entre la música y el lenguaje hablado. A través suyo adquirimos las capacidades de la comprensión y la expresión comunicativas, pero también las cognitivas mediante el manejo de unidades significantes. Un lenguaje no es solo un conjunto de signos manejados con cierta habilidad, sino que éstos responden a unas necesidades expresivas y reflexivas, por lo que la configuración de nuestro propio mundo está directamente relacionada con el alcance de nuestros lenguajes. Fuera de ellos no tenemos conciencia de nada.

La enseñanza de la música en los conservatorios se circunscribe básicamente al aprendizaje del lenguaje musical a la esfera de la tradición modal-tonal, lo que acota el horizonte del conocimiento y las posibilidades de expansión expresiva de los alumnos. Durante mucho tiempo, cualquier supuesto que escapase al orden impuesto por la tradición tonal ha sido sistemáticamente puesto bajo sospecha. Un sonido que, por ejemplo, no se dejase encerrar en sus márgenes de influencia era considerado extraño. Esta concepción suponía un sistema cerrado de ideas. La norma de fijar la octava en una división de partes iguales (llevada a su máxima expresión con el *temperamento igual*) deja fuera de nuestro ámbito musical los sistemas de otras culturas, como aquellas basadas en intervalos móviles. Este es el caso, por ejemplo, de la música hindú, donde la octava se divide en 22 intervalos llamados *srutis*. Este pequeño valor sirve de medida para diferenciar entre el tono mayor, que corresponde a 4 *srutis*, el menor a 3 y el semitono a 2. Pero mucho más cerca, nos encontramos con las notas *blue* del jazz o determinadas notas del flamenco, sobre las que Falla ya nos alertaba ante su imposibilidad de notación:

«... las canciones populares de Andalucía se derivan de una escala mucho más sutil que la que puede encontrarse dentro de la octava dividida en doce notas [...] Todo lo que puedo hacer en el momento actual es dar la ilusión de esos cuartos de tono, superponiendo acordes de una tonalidad sobre los de otra. Pero se acerca rápidamente el día en que nuestra anotación actual tendrá que ser abandonada por otra más capaz de responder a nuestras necesidades»⁴⁸.

No será necesario insistir aquí en la falacia que encierra uno de los tópicos más extendidos en el mundo musical occidental, como es el pensar que “la música es un lenguaje

⁴⁸ FALLA, M. DE. «Declaraciones» en A. SALAZAR, *Sinfonía y ballet*, Mundo Latino, Madrid, 1929.

universal”. Evidentemente, la música es un producto cultural y como tal depende de un gran conjunto de factores propios que resultan del intercambio intra-cultural y no solo del aparato psicofisiológico con el que venimos dotados. Los *universales* en música se concretan en cada ámbito histórico y geográfico y hasta social en manifestaciones diferenciadas que pueden llegar a ser singulares e incommensurables entre sí.

En el marco de nuestra propia tradición occidental, la pérdida de confianza en las capacidades expresivas de la música, que hizo mella en los creadores de principios del siglo XX como rechazo de la herencia de la tradición del romanticismo, dejó en manos del compositor un conjunto de signos que se estaban quedando vacíos de contenido. Con ellos ya no podía volver a intentar la construcción de totalidades significantes en el mismo sentido que se había hecho hasta entonces. En ese momento sólo le quedaba la opción del silencio, o bien intentar nuevas formas de expresión a partir de los restos de materiales procedentes del derribo del gran edificio tonal.

2.1. Un poco de historia

La escritura musical, cuya norma está vigente desde varios siglos atrás, estalló a consecuencia del cambio en el orden musical predominante: de las nuevas necesidades expresivas surgieron otras formas de representación. Sin embargo el compositor no prescindió sin más del pasado, suprimiendo la carga significativa del signo, sino que tuvo muy en cuenta que la historia de la escritura musical es un proceso diacrónico y como tal está sujeto a cambios. Incluso dentro de la propia tradición tonal, la escritura no ha sido siempre uniforme en su devenir histórico. Si analizamos su evolución observaremos las transformaciones experimentadas en función de los contenidos musicales y su adaptación a los mismos.

El intento de fijar en el papel las alturas del sonido constituyó una de las primeras preocupaciones de los músicos en nuestra tradición occidental, desde las aportaciones de la música eclesiástica. Éstas no suponían un sistema cerrado, e incluían normas de interpretación que no estaban fijadas en la escritura sino que permanecían en el ámbito de la retórica y exigían una intervención decisiva por parte del intérprete. Pero la evolución de las necesidades expresivas musicales fue demandando una progresiva concreción de los distintos parámetros sonoros. La aparición de la polifonía exigía una precisión mucho mayor en la representación de las alturas, y al mismo tiempo de la medida del tiempo. Sólo más adelante, y conforme se expandía el horizonte expresivo, fue necesario anotar con mayor precisión aspectos tan importantes como el *tempo*, las dinámicas, la articulación, el carácter o el timbre.

En el proceso de progresiva selección y concreción de los procedimientos de escritura, observamos también cómo con frecuencia un mismo signo ha cambiado de interpretación y cómo en ocasiones ha surgido la necesidad de crear signos *ad hoc* cuando no existía un recurso adecuado. No vamos a detenernos aquí en los problemas rítmicos de la escritura del renacimiento o del barroco ni tampoco, por ejemplo, en el valor relativo que experimentaron los signos de puntuación a lo largo del clasicismo, pero sí mencionaremos el caso particular de la ornamentación. Éste puede ser quizá el ejemplo más representativo de la falta de uniformidad en la notación musical a lo largo de toda la historia y su considerable grado de indeterminación. Si bien cada época ha desarrollado sus normas de gusto interpretativo para la realización de los ornamentos y los autores han aportado soluciones propias para

representarlos, la sistematización de la ornamentación se ha mostrado siempre escurridiza, al no dejarse encerrar en una simbología uniforme y universalmente compartida.

Este margen de variación en sus formas de escritura y las normas de ejecución se ha movido fundamentalmente dentro de los límites otorgados al intérprete en relación al texto musical propuesto por el compositor. La importancia de la ornamentación ha ido variando según los distintos períodos estéticos y ha oscilado entre la máxima libertad del intérprete y la restricción por parte del compositor, optando por indicar de modo preciso los adornos que habían de incluirse en la obra y de qué modo debían ejecutarse.

En una aproximación general a la ornamentación, podemos dividirla en dos grandes bloques: las *notas de adorno*, también conocidas como *ornamentación esencial*, que se refiere a fórmulas convencionales fijadas por el uso y que se representan por medio de símbolos especiales, y la *ornamentación libre*, que sencillamente no se indicaba expresamente en la partitura y cuya ejecución dependía en gran medida del *gusto* de la época.

En el primer caso, citaremos algunos ejemplos como los conocidos *trinos* (tr ♯ ♯ ♯ +) o los *grupos* (∞ ∞ S).

Junto al procedimiento de emplear signos con una traducción implícita, lo que se conocía en el s. XVIII como ornamentación *a la francesa*, se desarrollaron fórmulas de ornamentación libre, generalmente improvisadas, transformando o modificando la melodía. Este procedimiento estaba muy extendido en la tradición mediterránea y se denominaba con frecuencia ornamentación *a la italiana*. Solo en contadas ocasiones los compositores anotaban la ornamentación con su realización en notación tradicional mensurada, como hizo Bach en su *Concierto Italiano*:



Ej. 1. J.S. Bach: *Concierto Italiano* BWV 971(segundo mov.)

No obstante, este margen de libertad representativa de la ornamentación planteó desde muy pronto los límites de la participación del intérprete y los espacios abiertos del texto musical se vieron como rendijas por las que se escapaba la intención del compositor. Baste un ejemplo, citar a Miguel de Fuenllana en su *Orphénica Lyra* (1554), en su queja de la intervención de los intérpretes:

«No pongo glosa todas las vezes en las obras compuestas, porque no soy de opinion que con glosas ni redobles se obscurezca la verdad de la compostura, contentos con sola su opinion, las obras que muy buenos authores han compuesto con excelente artificio y buen espíritu, puestas en sus manos, las componen ellos de nuevo, cercenandolas con no se que redobles, ordenados a su voluntad».

No menos discutido, y también prontamente atajado por los compositores, fue el grado de libertad otorgado a la intervención del intérprete en *cadenzas* de los conciertos. En rigor la

cadenza no era escrita por el compositor (que indicaba el lugar con un acorde con calderón), sino que era improvisada por el intérprete. Sin embargo la cadencia del *Concierto en La mayor* (K. 488) de Mozart o la del *Concierto n° 5 en mi b mayor, op. 73 'Emperador'* de Beethoven, por ejemplo, aparecen compuestas expresamente por el compositor e indicadas en la partitura, como alternativa a la *colaboración* del intérprete, tan en boga como peligrosa, ya que éste no siempre era respetuoso con el estilo de la obra ni guardaba unas proporciones adecuadas a la longitud de la misma.

Otros aspectos interpretativos permanecieron tradicionalmente en un ámbito mucho menos controlado por parte del compositor, como los matices, tempo, pedal, etc. Mencionaré como ejemplo el caso de J. S. Bach, en cuyo *Clave bien temperado* solo aparecen dos indicaciones de tempo (en el *Preludio* en Do m. y en el *Preludio y fuga* en Si m. del primer libro), además de una única indicación dinámica (en el *Preludio* en Sol# m del segundo libro). Esta breve aproximación histórica al fenómeno de la ornamentación tiene como fin mostrar que la escritura musical no es un sistema cerrado en el que todos los elementos interpretativos están fijados. No lo ha sido a lo largo de toda su historia y no lo es tampoco cuando hablamos de música contemporánea.

2.1.1 Determinismo relativo de la partitura musical

El determinismo ingenuo nos lleva a pensar que la labor del intérprete se reduce a realizar el ideal del compositor y que la partitura encierra todo el contenido musical. Pero digamos que el proceso de escritura no es en absoluto simétrico respecto de su interpretación. La existencia de un código no agota sus posibilidades de interpretación y así, aunque el compositor pudo tener una idea de la música que quería representar, una vez concretada ésta, el texto deviene en algo autónomo y no es más que el punto de partida de un número infinito de interpretaciones. No se trata aquí de un diálogo entre sujetos (autor-intérprete) sino entre estrategias discursivas a partir de que la obra está escrita: el autor se convierte en un intérprete más.

Umberto Eco plantea el problema de esta dualidad de la obra de arte y se pregunta cómo ésta puede, por un lado solicitar de sus destinatarios una intervención interpretativa, y por otra mostrar unas características estructurales que provocan, y al mismo tiempo regulan, el orden de sus interpretaciones⁴⁹.

Esta doble lectura del signo musical escrito, en relación a la participación del intérprete, ha marcado dos posturas opuestas en los compositores del siglo XX. Si bien por un lado se han ofrecido soluciones abiertas a una gran intervención por su parte, por otro se ha tratado de fijar la música de modo que esta participación quedase reducida al mínimo.

Los márgenes de libertad interpretativa son muy amplios y transcurren entre la mera ejecución musical de una partitura, sin mayor implicación en la toma de decisiones, hasta una intervención decisiva en la propia génesis de la obra. En este último supuesto, la partitura puede llegar a incluir espacios más o menos amplios de indeterminación en los que la aportación del intérprete, e incluso la resultante del azar, pueden llegar a configurar el resultado de la obra de forma totalmente imprevisible por parte del autor. De este modo llegamos al concepto de *música aleatoria* como supuesto estético que cobra su verdadero

⁴⁹ ECO, UMBERTO. *Lector in fábula, la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen, 1987, p. 13 y ss.

valor en el siglo XX, aunque podemos encontrar algunos antecedentes en la música anterior. Etimológicamente el término procede del latín: *aleatorius* y *alea* del griego *kybeia*, con la que se designa los juegos de azar, especialmente el de los dados. W. Amadeus Mozart, por ejemplo, compuso en 1787 una obra *Musikalisches Würfelspiel K. 294*, cuya particularidad es que no se trata de una partitura para piano cerrada, sino que puede considerarse un generador de vales. Mozart escribió 176 compases, y los agrupó en 16 conjuntos de 11 compases cada uno entre los que las posibilidades combinatorias surgen del lanzamiento de dos dados⁵⁰.

Pero el desarrollo de las tendencias aleatorias en la música del siglo XX se basó en gran medida en la influencia oriental sobre el pensamiento occidental. José María García Laborda reflexiona sobre cómo «*la filosofía budista y el misticismo zen propiciaron un giro hacia una música de carácter más espontáneo, libre e improvisativo, especialmente en los compositores americanos*»⁵¹.

Y será con John Cage, cuyo proceso creativo se apoyó en gran medida en el *I-Ching* (libro de filosofía oriental), cuando el concepto de azar estableció el enfrentamiento entre determinismo e indeterminismo a la hora de elegir el material sonoro compositivo. En su obra para piano *Music of Changes (1951)* su forma de proceder fue la de leer una serie de oráculos del *I-Ching* dejándose llevar por la primera idea que le sugerían, sin otra intencionalidad. La interpretación de la obra puede durar entre cuatro y veinte minutos.

La introducción de las matemáticas como proceso compositivo musical del siglo XX vino a ampliar las opciones de indeterminación, en la línea de aleatoriedad, la teoría del caos y el cálculo de probabilidades. Históricamente la vinculación de las matemáticas con la música, desde la época pitagórica, se circunscribía a tratar de explicar y sistematizar los fenómenos musicales desde presupuestos racionalistas. Pero el interés de los nuevos compositores era el de plantear la composición como un procedimiento matemático integral, o bien interviniendo cálculos matemáticos en el proceso creativo de las obras.

Uno de los antecedentes más significativos de las matemáticas en las nuevas tendencias lo constituye Béla Bartók, que empleó la *sección aurea* y otras fórmulas, como la *serie de Fibonacci*, para la construcción formal de algunas de sus obras⁵². En su Sonata para dos pianos y percusión, el primer movimiento de 443 compases tiene situado su punto culminante el c.274, lo que responde a la proporción aurea: $443 \times 0.618 = 274$. Lo mismo sucede en el nº 140 del *Mikrokosmos*, «Variaciones libres», cuya sección *molto più calmo, lugubre*, que se inicia precisamente en el punto donde se sitúa su sección aurea, el compás 51 ($82 \times 0.618 = 51$). Otra obra pianística, el *Allegro Barbaro*, sigue una estructura de compases según la serie de Fibonacci: 3: 5: 8: 13.

Este ámbito de la música inspirada en las matemáticas ha tenido, no obstante, dos vertientes, una estrictamente racionalista, predominante entre los compositores del serialismo, con Boulez a la cabeza, y de la música electrónica, frente a otra de corte místico entre quienes destaca Karlheinz Stockhausen. En la música para piano, el compositor griego Iannis Xenakis

⁵⁰ En 1757 Johann Philipp Kirnberger había publicado *Der allezeit fertige Polonoisen und Menuettencomponist*, un sistema para componer polonesas y minuetos basado en el azar, obra que sirvió a Mozart de modelo.

⁵¹ GARCÍA LABORDA, J. M. *La Música moderna y contemporánea a través de los escritos de sus protagonistas: una antología de textos comentados*. Sevilla: Doble J, S.L.U., 2004, pág. 204.

⁵² Para ampliar este aspecto ver LENDVAI, ENO. *Béla Bartók. An analysis of his music*. Londres: Kahn & Averill, 1971.

introdujo en la creación los cálculos matemáticos, en lo que él denominó *música estocástica*, en la que huía del determinismo para regirse más bien por las leyes de la probabilidad. En *Herma* emplea el *álgebra booleana* y en *Evryali* sigue las leyes matemáticas de las *arborescencias*.

No obstante, la intervención de las matemáticas en la creación musical se refiere básicamente a la composición y no a la interpretación. Si bien con la música antigua el margen de intervención del intérprete era muy grande (desarrollo de bajos cifrados, ornamentación, articulación, etc.) se confiaba en las normas del gusto de los estilos. Estas normas eran compartidas por la comunidad musical y no necesitaban ser indicadas expresamente en la partitura (rubato, desigualdad no escrita – o *inegalité* –, etc.).

Progresivamente la necesidad de limitar la libertad de los intérpretes fue adquiriendo mayor significado y así lo manifestaron diversos compositores, como el caso de Igor Stravinsky ya en el siglo XX: «*Mi música está hecha para ser leída o para ser ejecutada, pero no para ser interpretada*»⁵³. La fijación de los parámetros interpretativos conduce a una profusión de signos en la partitura dotándola de un alto grado de concreción. De este modo se trata orientar de forma inequívoca al intérprete, al mismo tiempo que se reduce al mínimo su capacidad de decisión.

Pero fueron los serialistas a partir de la década de los 50 quienes optaron por sistematizar hasta el último detalle de la partitura. En principio la intención no era tanto la de acotar el margen de intervención del intérprete, sino la de desarrollar un nuevo proceso creativo en el que todo respondía a una planificación exhaustiva. Los diferentes valores musicales que en otras épocas eran considerados complementarios, pasaban ahora a tener un valor constructivo fundamental. Véase por ejemplo este fragmento extraído del *Klavierstück IX* de Stockhausen:



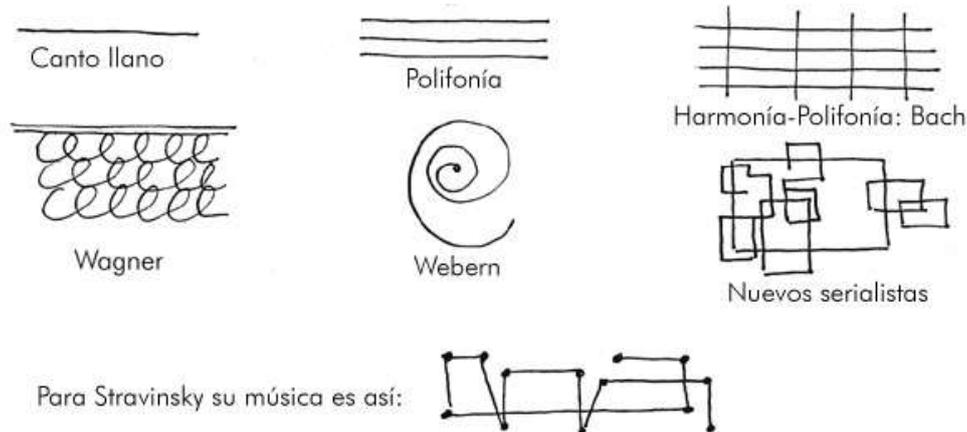
Ej. 2. K. Stockhausen: *Klavierstück IX* (© Universal Edition 1967).

2.2 Aproximación al signo musical en la música contemporánea

La conexión entre el fenómeno musical y su representación gráfica puede definirse como una relación arbitraria, ya que el signo no tiene por qué guardar similitud alguna con el fenómeno musical que representa. El signo musical tampoco es capaz de reproducir la totalidad de elementos que confluyen en la interpretación de un fragmento musical, sino que solo apunta a determinadas características susceptibles de ser representadas.

⁵³ CRAFT, ROBERT. *Conversaciones con Igor Strawinsky*, Madrid: Alianza, 1991.

Antes de considerar la escritura musical propiamente dicha, voy a detenerme en dos ejemplos que muestran asociaciones libres de determinados elementos sonoros con formas gráficas de representación, desde lo que podríamos llamar un *isomorfismo*, si admitimos que algunos aspectos visuales puedan tener su correlato en la construcción mental del sonido, aunque ésta solo sea subjetiva. Así el propio Stravinsky nos ofreció unos dibujos improvisados sobre cómo él veía algunos estilos compositivos⁵⁴:



Ej. 3. Dibujos de I. Stravinsky

No se trata de una grafía musical, con intención de ser traducida sonoramente, pero refleja la relación gráfica que Stravinsky intuyó respecto a los procesos constructivos.

Por su parte Kandinsky indagó en la correlación entre pintura y música, desde la que trató de establecer procedimientos pictóricos concretos partiendo exclusivamente de combinaciones y secuencias de puntos, algo así como un *solfeo* de la pintura. En su libro *Punto y línea frente al plano* trata de desarrollar toda una teoría sistemática de los elementos pictóricos en los que hace frecuentes alusiones a la música y donde nos ofrece algunos ejemplos como los siguientes referidos a la *Sinfonía n° 5* en do menor Opus 67 de L. v. Beethoven⁵⁵, donde llega a realizar verdaderas *traducciones gráficas* del fenómeno sonoro:

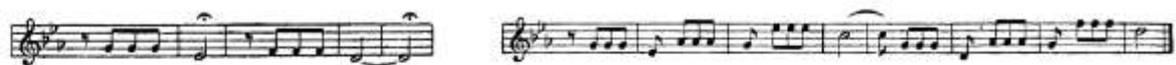


Figura 11

V. Sinfonía de Beethoven (Primeros compases).



Lo mismo traducido a puntos.

Ej. 4. V. Kandinsky: *Punto y línea frente al plano*

⁵⁴ CRAFT, ROBERT: *Op. cit.*

⁵⁵ Kandinsky, V.: *Punto y línea frente al plano*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1969, pp. 51 y ss.

Planteo estos casos de aproximación intuitiva a las formas de representación gráfica de la música porque en buena medida los compositores del siglo XX, en su búsqueda de nuevos recursos gráficos optaron, bien por introducir pequeñas modificaciones en los usos convencionales de la escritura o bien por explorar alternativas radicalmente distintas.

En todos los casos estas búsquedas se orientaron no solo a la notación de las cualidades propias del sonido (timbre, altura, intensidad, etc.) sino también a la delimitación de unidades mínimas significativas, las cuales pudieran integrarse en estructuras cada vez mayores, capaces de configurar un sistema global. Como en el lenguaje hablado, puede hablarse en música de la existencia de elementos tanto morfológicos como sintácticos sobre los que apoyar el discurso.

2.3 Revisión de las grafías contemporáneas más frecuentes

Los diferentes recursos de la escritura pueden ser clasificados según los parámetros sonoros y musicales a los que se refieren, teniendo en cuenta que un mismo signo puede contener potencialmente una carga representativa mayor modificando alguno de sus rasgos básicos. Esta capacidad polisémica del signo no es radicalmente nueva y podemos encontrar muchos ejemplos en la música anterior al siglo XX, como en el caso del *Estudio Op. 25, n° 1* de F. Chopin, en donde las cabezas de determinadas notas no solo delimitan la altura del sonido por su situación en el pentagrama, sino que modificando su grosor sugieren al mismo tiempo una dinámica expresiva diferente:



Ej. 5. F. Chopin: *Estudio Op. 25, n° 1*

El signo musical puede ser considerado como una matriz significativa en la que sus diferentes elementos constitutivos [a, b, c, ..., x] se relacionan con sus correspondientes parámetros sonoros (altura, duración, intensidad, articulación, timbre, etc.). Uno de los problemas planteados en torno a la escritura es precisamente la oscilación entre dotar de un gran valor simbólico a signos muy sencillos (capaces de connotar una gran cantidad de información) o bien acumular pequeños signos con un significado parcial en conjuntos más complejos. Este último es en realidad el procedimiento evolutivo observado a lo largo de toda la historia de la escritura musical y que puede apreciarse en casos de gran sofisticación como en *Mode de valeurs et d'intensites* de O. Messiaen:

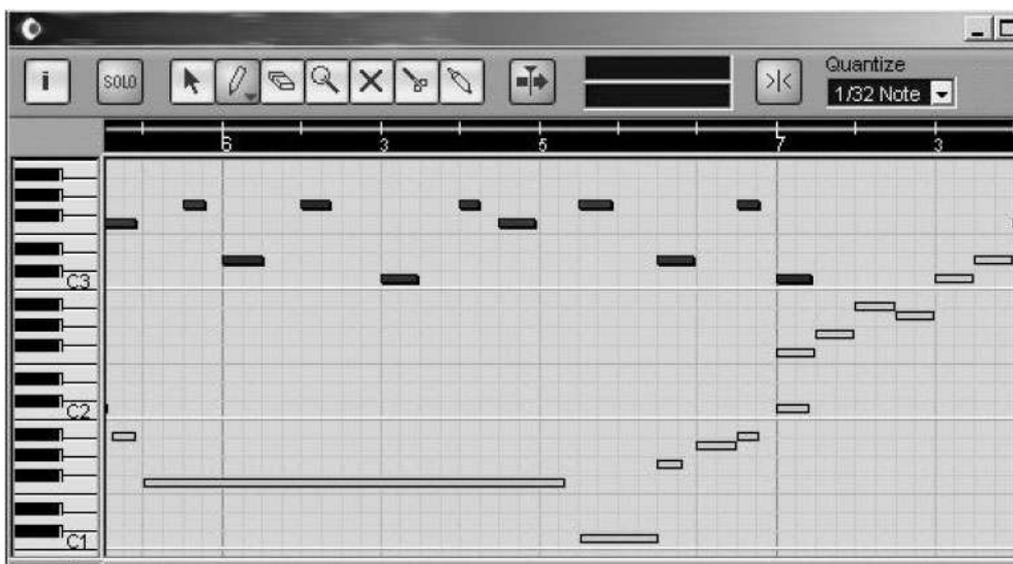


Ej. 6. O. Messiaen: *Mode de valeurs...*

2.3.1 Altura

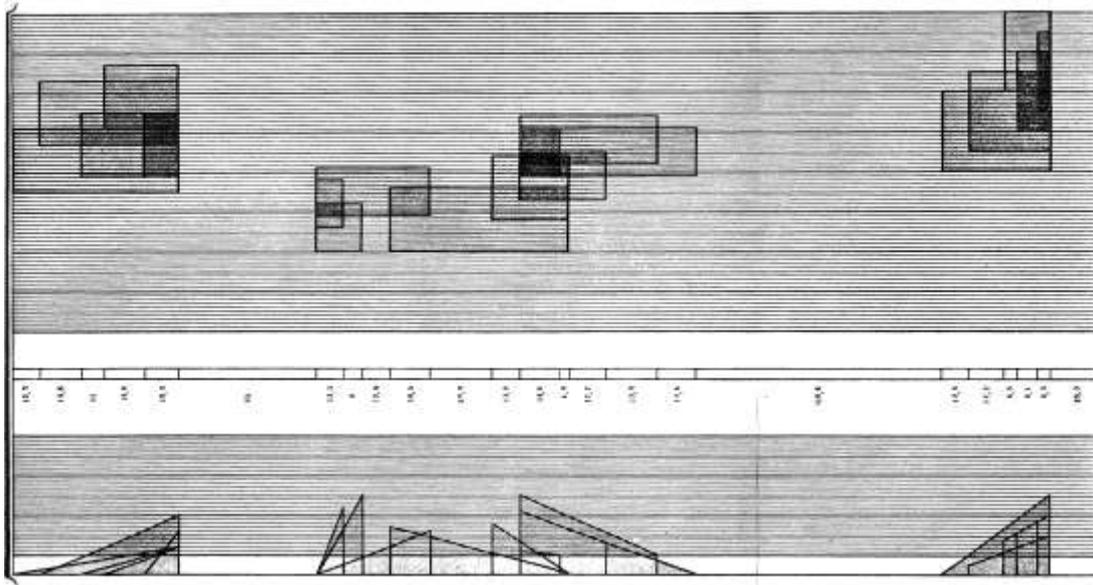
Se suele asociar la representación de la altura de sonido a su posición en un eje vertical. La percepción de los sonidos agudos como una elevación, que tiene su correlato gráfico en una ubicación más alta en el plano de referencia (sea el pentagrama o cualquier otro sistema) mientras que sucede lo contrario con los sonidos más graves. En relación al teclado pianístico esto no se observa de modo equivalente, ya que los sonidos agudos se encuentran hacia la derecha del teclado y los graves hacia la izquierda. Esto, que puede parecer una obviedad, pone en cuestión si realmente existe una relación innata entre la percepción de las alturas del sonido y su ubicación en un punto determinado del plano de representación o si por el contrario se trata de un mecanismo aprendido.

Los programas de edición de MIDI disponen de una ventana en la que los eventos se representan en un plano de distribución similar a la partitura en el que cada fila corresponde a un sonido y para cuya referencia se ha situado a la izquierda un teclado en posición vertical (no solo hay disponibles 5 líneas y 5 espacios, sino un teclado completo de 10 octavas). En el Ejemplo 7, se aprecia cómo la diferente duración de los sonidos se corresponde con la longitud de los rectángulos que representan las notas individualmente. La cuadrícula que divide el plano cuenta con segmentos que sirven de referencia para ubicar cada valor en un compás, tiempo o parte.



Ej. 7. Editor de teclado del programa *Cubase*

En la notación electroacústica, la partitura no está dirigida a un intérprete ejecutante, sino que representa la música directamente mediante la indicación de los valores correspondientes a los distintos parámetros. Por ejemplo para expresar la intensidad se indican los decibelios, la duración en cm/seg. y para la altura en número de vibraciones por segundo (Ejemplo 8):.

Ej. 8. Estudio II de Stockhausen⁵⁶

El sistema de la parte superior representa las alturas sonoras. En el fragmento reproducido se muestran tres variantes de las mezclas de sonidos sinusoidales. La densidad por la superposición temporal de estas mezclas se aprecia en las zonas de intersección, con un sombreado más oscuro. Las duraciones de tiempo están indicadas en centímetros a una velocidad de cinta de 76,2 cm/seg. según se indica en la zona central. Por su parte el sistema de la parte inferior sirve para la representación de las intensidades mediante lo que se denominan curvas envolventes. A cada mezcla de sonidos del sistema superior corresponde una curva envolvente.

A lo largo del siglo XX ha habido diversos intentos para trasladar los intervalos menores del semitono a la escritura pianística. En su forma de representación, valiéndose de procedimientos tradicionales, Manuel de Falla en su *Fantasia Bætica* intenta simular los intervallos microtonales que se producen en el *cante jondo*, utilizando el recurso de la falsa relación de octava y con pequeños mordentes que acentúan el efecto de quiebro de la voz del *cantaor*.

Ej. 9. Manuel de Falla: *Fantasia Bætica* (© Chester, 1924).

⁵⁶ Reproducido por Eimert, Herbert. *¿Qué es la música dodecafónica?*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1959, encartada entre las págs. 132 y 133.

Ferruccio Busoni formuló una nueva división del tono en tres partes iguales y en su libro *Apuntes sobre una nueva estética de la música*, publicado en 1907, pide que la música se libere de los moldes tradicionales abriéndose a nuevas posibilidades, entre otras, la división en tercios y sextos de tono. Incluso llegó a plantearse la construcción de teclados con sistemas mecánicos que pudieran emitir los cuartos de tono.

Paul von Jankó creó un nuevo piano en 1882, formado por seis filas de pequeñas teclas superpuestas, como en una máquina de escribir.

Charles Ives compuso en 1903 la primera de sus tres piezas en cuartos de tono. Para ello utilizó dos pianos afinados con una diferencia de un cuarto de tono entre ambos. En la escritura, como se ve en el ejemplo siguiente, no se aprecia ninguna diferencia, solo que al inicio indica que el primer piano se encuentra $\frac{1}{4}$ de tono más alto:

The image shows a musical score for two pianos, labeled 'Pf 1 (1/4 #)' and 'Pf 2'. Both parts are marked 'Largo, very slowly' and 'ppp'. The music is in 3/4 time and features complex chromatic textures with triplets and slurs. The score is for Charles Ives' *Three Quarter-Tone Pieces, I Largo*.

Ej. 10. Charles Ives: *Three Quarter-Tone Pieces, I Largo* (© Peters, 1968).

El compositor Iván Wischnegradsky trabajó desde 1920 junto a Alois Hába en la construcción de un piano de dos teclados para producir cuartos de tono, el cual llegó a ser construido por la firma Pleyel.

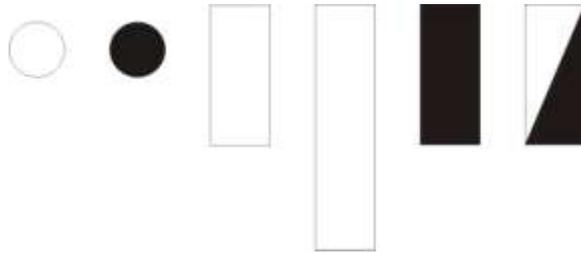
La coincidencia de intervallos cromáticos simultáneos conjuntos hacía muy difícil la representación mediante el sistema tradicional de escritura de acordes, como puede verse en una de algunas soluciones adoptadas como la que se muestra en el ejemplo 11. La impresión visual de conformar un racimo de notas (*cluster* en inglés) inspiró el nombre de un nuevo recurso, dotado de mayor simplicidad en la escritura. El compositor opta por simplificar la escritura y sintetiza el conjunto con un signo circular

The image shows a musical staff with a cluster of notes. A single circular symbol is placed above the notes, representing the cluster. This is a simplified notation for a group of simultaneous notes.

Ej. 11. Conglomerado de sonidos

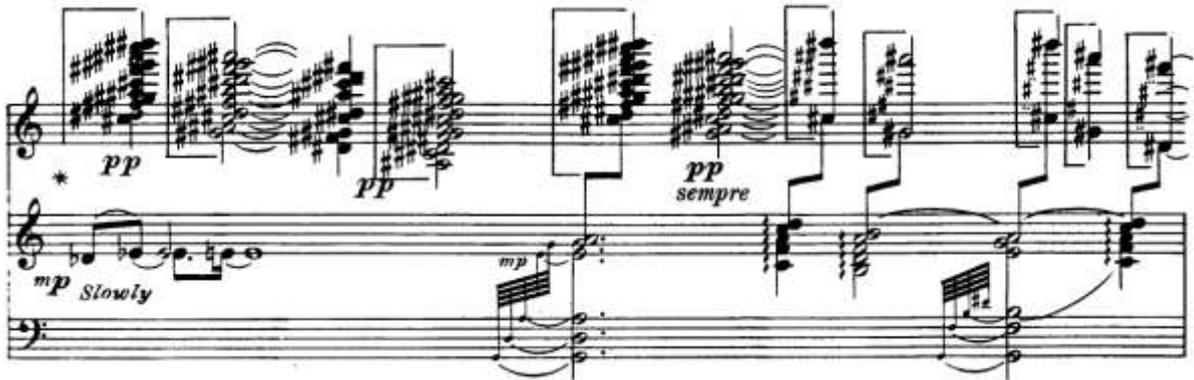
o rectangular (en negro teclas negras, en blanco lo correspondiente). En el origen de esta decisión está la pérdida del valor relativo que el sistema tonal da a cada sonido, de modo que estos clústeres no se refieren a acordes en sentido estricto, sino a aglomeraciones sonoras, más o menos indeterminadas. La forma de tocar los clústeres depende de su extensión: con la palma de la mano para los ámbitos estrechos, con el antebrazo para los más amplios. Y su representación más frecuente, en función de su extensión, el juego de teclas que afecta

(negras, blancas o ambas indistintamente) e incluso el segmento corporal encargado de realizarlos, puede apreciarse a continuación:



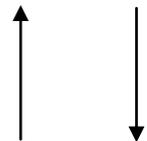
Ej. 12. Algunos clústeres (puño, antebrazo, brazo; teclas blancas, negras o ambas).

Los primeros clústeres fueron incluidos por Charles Ives en su segunda *Sonata, Concorde* (1911-1915) y debían ser ejecutados con un listón de madera de 14-3/4 pulgadas (37.5 cm. aprox.) de forma que no produjesen ningún ruido en su contacto con las teclas. En el fragmento que sigue pueden verse los clústeres acotados por rectángulos, además del conglomerado de notas que incluye:

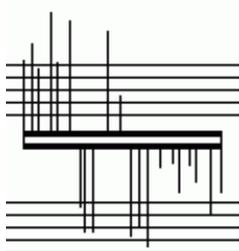


Ej. 13. Charles Ives: *Sonata, Concorde* (© Associated Music Publishers, 1947).

En determinados pasajes de la música aleatoria a menudo se tiende a no indicar con precisión las teclas que hay que tocar, por lo que se recurre a la indicación de flechas ascendente (un sonido agudo) o descendente (un sonido grave).



Ej. 14.



Ej. 15.

A menudo se escriben grupos de notas que han de ser ejecutados siguiendo una trayectoria sugerida. Las plicas no tienen cabeza, por lo tanto la altura de los sonidos varía en función de la longitud de los palos y de la situación que ocupan en el compás. En el ejemplo los valores temporales vienen representados por la mayor o menor proximidad de las plicas entre sí (Ejemplo 15).

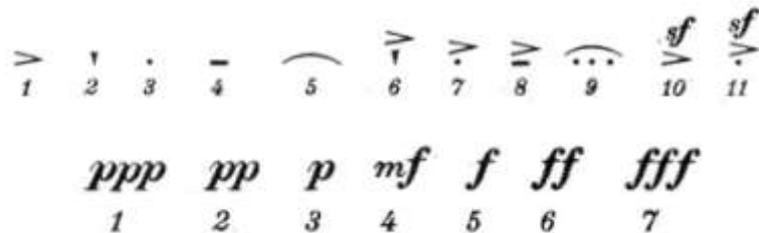
Otras veces la grafía se convierte en un verdadero dibujo que sugiere una posible trayectoria melódica, tanto si se escribe para el teclado, como para el arpa armónica en el interior del instrumento (Ejemplo 16). En el primer caso se interpreta con notas digitadas o bien *glissandi* y en el segundo bien con las uñas, una púa o cualquier otro utensilio propuesto por el compositor (una barra metálica o de madera, etc.).



Ej. 16. a y b

2.3.2 Dinámica

Olivier Messiaen compuso su *Mode de valeurs et d'intensités* (de Quatre Études de rythme) donde utiliza cuatro *modos* de creación propia: uno melódico, integrado por 36 sonidos, otro de ataques (12 ataques) y otro de dinámicas (7 intensidades). En lo que aquí se refiere se ofrecen los modos de ataques (donde el ataque nº 12 corresponde al ataque normal) e intensidades:



Ej. 17. O. Messiaen: Tabla de ataques e intensidades en *Mode de valeurs et d'intensités*

La novedad que presenta el serialismo integral no está referida al signo como tal, sino a la necesidad de representar cada uno de los elementos que configuran la serie, lo que le otorga la cohesión propuesta por el compositor.

El empleo de grafías específicas encuentra un caso particular en la *Suite Op. 25* de Schoenberg, al proponer una serie de signos de acentuación para indicar acentos como parte fuerte **f** o débil **mp** de compás:



Ej. 18. A. Schoenberg: «Giga» de la *Suite Op. 25*

Con mayor frecuencia se encontrarán signos que afectan a procesos dinámicos (*crescendo* o *diminuendo*) con



Ej. 19.

A lo largo del s. XX el uso del pedal *tonal* comienza a indicarse cada vez más. Hay que considerar que en gran medida el pedal central del piano es un recurso que el pianista utiliza bajo su criterio, sin necesidad de indicación por parte del autor. Algunos compositores en cuyas obras se suele aplicar con frecuencia, como el caso de Debussy, no reflejó su uso en ninguna partitura⁵⁷. La gran diversificación de la escritura y la preocupación por indicar los más pequeños detalles, unido a la intencionalidad expresa del compositor por un efecto derivado de su empleo, obligan a una indicación precisa del pedal tonal. Obsérvese en el ejemplo correspondiente a la *Sonata n° 3* de Boulez (Ejemplo 22) la coincidencia de los tres pedales y la precisión con la que indica el pedal derecho (punto donde se pisa y se suelta, ½ pedal) el celeste (*u.c.*) y el tonal (*St.*).

The image shows a musical score for the piano and bass staves of Boulez's Sonata n° 3. The score is annotated with various performance instructions and pedal markings. At the top, there are markings for 'Retenu' and 'Tempo'. The piano staff (top) has markings for 'sfz assai', 'quasi f', and 'f'. The bass staff (middle) has markings for 'ff', 'bien accentué', 'm.d.', 'mf', and 'poco sfz'. The bass staff (bottom) has markings for 'sfz assai', 'réenfoncer sans jouer', 'poco sfz', and 'poco sfz'. Pedal markings are located below the staves, including 'Ped.', '½ Ped.', and 'St.' with asterisks indicating specific points of application and release. The score also includes fingering numbers like '5' and '4'.

Ej. 22. P. Boulez: *Sonata n° 3* – Texte (© Universal Edition, 1961).

Otro recurso del pedal muy empleado en la escritura del siglo XX es el de pisarlo retardadamente tras soltar la tecla. Para obtener este efecto es necesario atacar la nota con un impulso vivo, soltándola rápidamente y pisando inmediatamente el pedal derecho a continuación. Los restos de resonancia del ataque son los que el pedal podrá “atrapar” *in extremis*. Véase el siguiente fragmento de Cristóbal Halffter en el Ejemplo 23:

⁵⁷ Ver TOLLEFSON, ARTHUR: *Debussy's Pedaling*, en “Clavier”. Octubre, 1970.



Ej. 23. Cristóbal Halffter: *Espacios no simultáneos* (Piano I) (© Universal Edition, 2000).

En su *Tratado de Armonía*, Schönberg plantea la idea de una “melodía de timbres” con la que «desaparece el concepto de una música constituida por alturas y revestida posteriormente con timbres, sino que de lo que se trata es de que al concebir un “organismo sonoro”, el timbre ya va unido a la creación misma junto con la altura»⁵⁸.

En la escritura pianística, no obstante, el recurso no es de tan sencilla aplicación como en la orquesta o en la música electrónica. Generalmente será necesario recurrir a formas de producción sonora en el interior del instrumento (en el arpa, el barraje, etc.) mediante percusiones o frotamientos.

2.3.4 Ritmo

Una forma de representar la velocidad relativa de las notas, muy usada en la segunda mitad del siglo XX, es la que juega con la mayor o menor proximidad en su representación horizontal: Los sonidos más rápidos aparecen escritos más próximos, mientras una mayor separación gráfica de las notas indica al mismo tiempo un mayor distanciamiento en su ejecución, lo que se conoce como *notación espacial* o *notación proporcional* (Ejemplo 24).



Ej. 24.

Algunos signos convencionales indican que los sonidos deben interpretarse sin una medida determinada. En el ejemplo siguiente las barras de las semicorcheas aparecen entrecortadas, lo que implica que debe suprimirse cualquier sensación de regularidad entre las notas (Ejemplo 25).



Ej. 25.

Otras veces, como la línea transversal que cruza el barrado, indican que se ejecuten lo más rápidamente posible (Ejemplo 26):



Ej. 26.

⁵⁸ SCHÖNBERG, ARNOLD.: *Tratado de Armonía (Harmonielehre)*, traducción de Ramón Barce. Madrid: Real Musical, 1974.

Entre los signos que afectan a la duración de los sonidos aparecen con frecuencia diferentes tipos de calderones, indicando la mayor o menor prolongación del sonido. No hay uniformidad en su interpretación y el compositor debe aclarar la correspondencia entre los mismos: cuál será el más largo y cuál el más corto



Ej. 27.

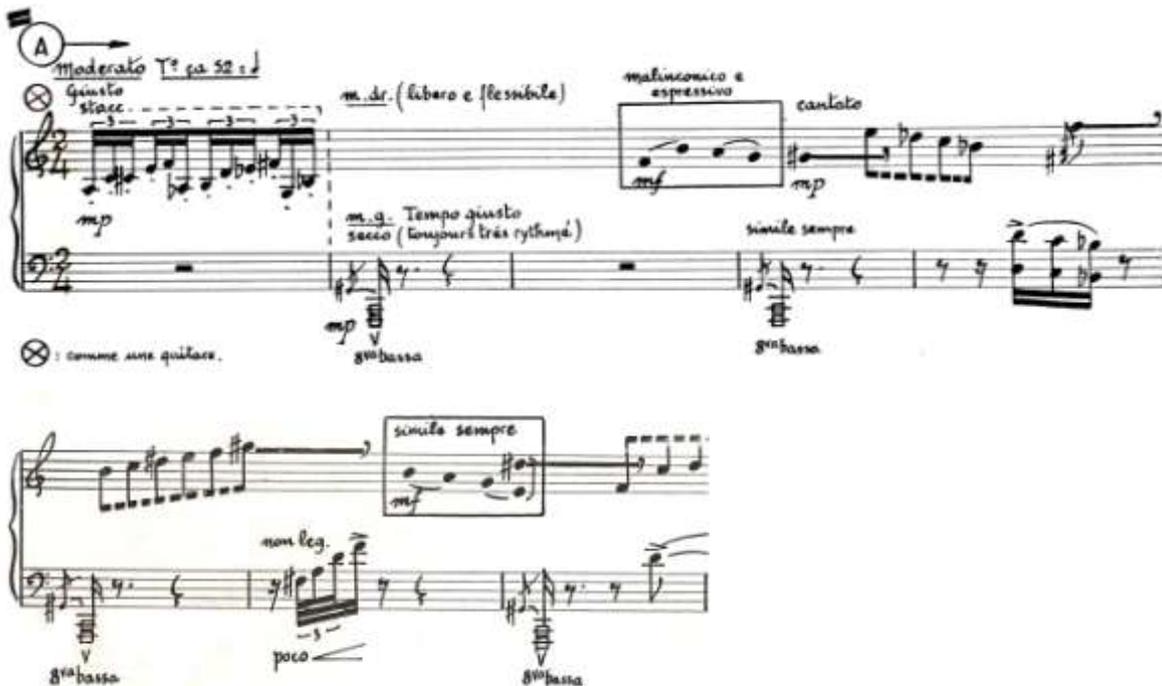
En algunos casos, el compositor opta por indicar la duración de los eventos (notas, silencios, calderones, etc.) mediante su expresión en segundos, lo que se denomina notación temporal (*time notation*)

En ocasiones el compositor opta por dejar a cargo del ejecutante la duración de las notas, escribiendo solo las cabezas de las notas, como en *Piano Piece* (1963) de Morton Feldman:



Ej. 28. M. Feldman: *Piano Piece*

Con fines de estudio puede ser de gran utilidad transcribir en notación tradicional la escritura libre del autor, fijando los valores según las preferencias del intérprete. Personalmente he recurrido a este procedimiento en distintas obras, lo que me permite trabajar ordenadamente para luego improvisar el ritmo a partir de los modelos aprendidos. Como ejemplo muestro un fragmento de *Jondo* de Joan Guinjoan, primero tal y como él lo escribe y después como yo lo transcribí con fines de estudio y para mi propio uso.



Ej. 29 a. Joan Guinjoan: *Jondo* (© Editions Max Eschig)



Ej. 29 b. Joan Guinjoan: *Jondo* (transcripción mesurada propuesta)

Como en el ejemplo 23 de Cristóbal Halffter, Guinjoan recurre quí a líneas horizontales que delimitan la duración del sonido, como ejemplo de notación espacial.

2.3.5 Tempo

La velocidad del pulso puede venir indicada por una referencia del metrónomo, o también por la expresión en segundos que debe durar un compás o un formante. En el primer caso, el propio Schoenberg llegó a indicar que los valores metronómicos son solo aproximados. Pero en otros casos se exige la máxima precisión respecto a las indicaciones.

Las variaciones de velocidad (*accel. ó rit.*) pueden indicarse variando la proximidad de las barras de grupo (siguiendo la misma idea del ejemplo anterior).



Ej. 30.

Otras veces sugieren una fluctuación del tempo en una zona determinada, lo que se indica con frecuencia con una especie de línea ondulada:



Ej. 31

Estas variaciones agógicas progresivas pueden ser también representadas con indicación metronómica del tempo inicial y final de la sección:

MM. 45 —————> 85

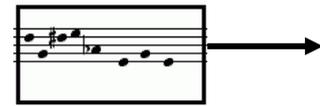
Ej. 32. Variación progresiva de valores metronómicos

2.3.6 Forma

Entre los recursos más frecuentes que afectan a la estructura de las obras contemporáneas figuran la flexibilidad e incluso la indeterminación en la organización de sus elementos constructivos. Esto tiene como consecuencia que la estructura formal puede cambiar de una a otra interpretación, al existir diferentes opciones de lectura. lo que se ha

dado en llamar obras abiertas⁵⁹ o formas móviles. Con frecuencia el compositor ofrece una serie de fragmentos o módulos que pueden ser ordenados por el intérprete a voluntad. A éstos suele denominárseles *Formantes*. La primera obra emblemática compuesta sobre estos principios fue la *Sonata* nº 3 de Pierre Boulez, en la que el intérprete tiene la facultad de elegir, entre otras cosas, el orden en que interpretará los *formantes* (*Texte*, *Parenthèse*, *Commentaire* y *Glose*). Otra obra representativa de este procedimiento es el *Klavierstück XI* de Stockhausen, cuyos 19 módulos pueden ser tocados en cualquier orden y también repetirse arbitrariamente, hasta que uno de ellos aparezca por tercera vez, lo cual determina el final de la obra.

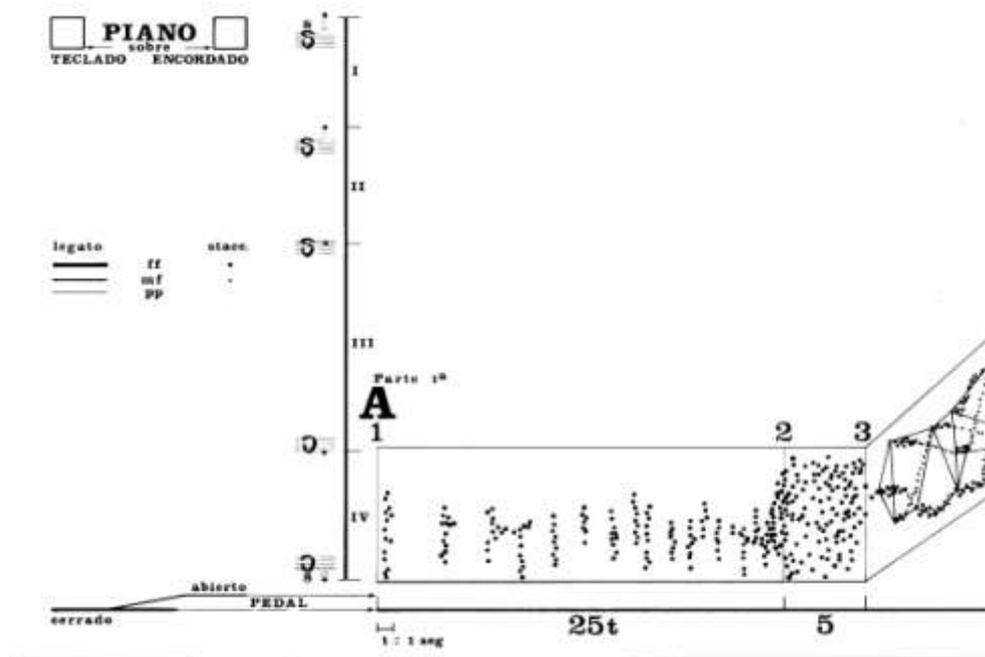
En dimensiones más pequeñas, encontramos los *anillos*, que son una especie de células que se repiten durante un tiempo determinado. En su interior el intérprete puede variar el orden y la rítmica más o menos libremente. El segmento longitudinal indica la duración relativa durante el que debe prolongarse la repetición del anillo. En muchos casos, al final de la flecha, también suele indicarse la duración global del pasaje en segundos.



Ej. 33. Anillo

La concepción de la obra desde el punto de vista formal tiene en ocasiones su correlato en la grafía, produciendo unidades de representación que inspiran su carácter y procedimiento interpretativo. Como ejemplo de *obras gráficas*, podemos encontrar las que guardan una relación con las grafías tradicionales, o las que se alejan de notación musical convencional.

Quodlibet V para piano de Gabriel Brncic guarda reminiscencias con las formas tradicionales de escritura, aunque su grafía plantea problemas nuevos:



Ej. 34. Inicio de *Quodlibet V* para piano de Gabriel Brncic⁶⁰

⁵⁹ El concepto de *obra abierta* fue propuesto por Umberto Eco en *Obra abierta* (ed. original *Opera aperta*, Milán: 1962), Barcelona: Ariel, 1979 (2ª ed. español).

⁶⁰ AAVV. *Libre per a piano*. Barcelona: Associació Catalana de Compositors, pág. 102.

Otro ejemplo de obra gráfica lo encontramos en la «Sipiral Galaxy» del *Makrokosmos* (Volumen 1) de George Crumb:

12. Spiral Galaxy
[SYMBOL]
Aquarius

Media, Pennsylvania I

Ej. 35. Fragmento de *Makrokosmos* vol. I, de George Crumb (EP 66539a).
(c) Copyright 1974 by C.F. Peters Corporation, New York
Reproducido con la amable autorización de Peters Edition Limited, London.

Capítulo 3

Nuevos horizontes en la interpretación musical

Introducción

En el capítulo dedicado a los nuevos recursos de la escritura musical planteé dos maneras de entender el texto. La del compositor, quien orienta su proceso creativo a encontrar formas de representación de las ideas musicales, y la del intérprete, cuya actividad se define más por sugerir propuestas interpretativas que por la mera traducción sonora del texto escrito. Concluimos que la partitura, lejos de ser el espacio definitivo donde el compositor ha plasmado sus intenciones de forma inequívoca, constituye el punto de partida de infinitas interpretaciones. El proceso interpretativo no puede ser entendido únicamente como la descodificación de un conjunto de signos. Si falta la comprensión musical, la captación del sentido del texto, los signos se convierten en un puro artificio y una simple mecánica sin sentido.

El afán determinista llevó a muchos compositores a creer en la falacia de que en la partitura está todo escrito. Declaraciones como las siguientes de Igor Strawinsky, «*Mi música está hecha para ser leída o para ser ejecutada, pero no para ser interpretada*»⁶¹, inducen a fetichizar la partitura, como si el signo escrito fuera el punto final del proceso creativo. Sin embargo, el mismo Strawinsky reconoce en otro momento que la necesaria participación del intérprete, ya que

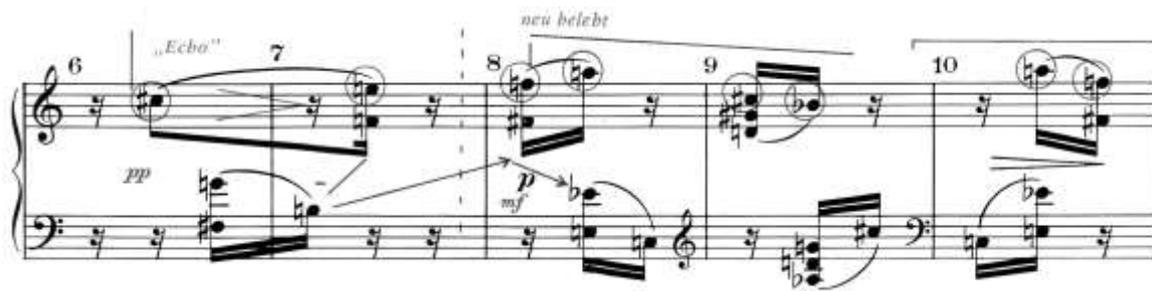
*«...por escrupulosamente anotada que esté una música y por garantizada que se halle contra cualquier equívoco en la indicación de los tempi, matices, ligaduras, acentos, etc., contiene siempre elementos secretos que escapan a la definición, ya que la dialéctica verbal es impotente para definir enteramente la dialéctica musical. Estos elementos dependen, pues, de la experiencia, de la intuición, del talento en una palabra, de aquél que está llamado a presentar la música»*⁶².

Como muestra de este planteamiento, consideraremos el trabajo interpretativo que Anton Webern desarrolló sobre sus *Variaciones Op.27* con el pianista Peter Stadlen, quien se hizo cargo del estreno de la obra. A pesar de que todo parece estar recogido en la partitura, Webern se permitió introducir modificaciones en las dinámicas indicadas en la edición, notas a destacar, dirección del fraseo, indicaciones expresivas, etc., tal y como se recoge en la partitura sobre la que Stadlen trabajó con el compositor⁶³:

⁶¹ CRAFT, ROBERT. Op. cit., ver nota 53.

⁶² STRAWINSKY, IGOR: *Poética musical*. Madrid, 1981.

⁶³ WEBERN, ANTON: *Variationen für Klavier Op.27*, Universal Edition.

Ej. 36. Anton Webern: *Variaciones Op.27* (© Universal Edition).

Las indicaciones que a lápiz Webern aparecen en rojo sobre la partitura editada, mientras que las verbales que Stadlen anotó posteriormente, figuran en verde. Estas indicaciones complementan y matizan (cuando no contradicen) las que figuran en la edición original.

3.1 *Dos actitudes ante la interpretación en el siglo XX*

Los recursos interpretativos se han orientado desde distintos ámbitos del conocimiento, bien como una pura intuición, o como una objetividad casi científica.

Desde el primer punto de vista han tratado de desarrollarse imágenes estéticas como guías de la interpretación, bien sea desde la imaginación poética o sinestésica (a través de interconexiones sensoriales). La imagen estética tiene la virtud de que con solo evocarla se pondrán en marcha los mecanismos interpretativos que le hemos asociado durante el estudio. A través de dichas conexiones intersensoriales y hasta puramente mentales el alumno trabajará su imaginación y desarrollará su creatividad.

Hay que reconocer que estas posturas ante la obra han sido muy devaluadas por algunas tendencias estéticas del siglo XX que veían en ellas un peligro de involución hacia las tesis del romanticismo. Tratar de desligar la experiencia musical, como estética pura, de las experiencias sensoriales y emocionales ha sido uno de los objetivos prioritarios de gran parte de la creación contemporánea. El primer e inevitable correlato estético fue el poner la emoción bajo sospecha. La pérdida de la fe en las posibilidades expresivas del lenguaje operada en las primeras décadas del pasado siglo no ha sido capaz de suscitar otras formas alternativas, sino que ha abandonado al sujeto en el silencio y le ha desnudado ante el frío invierno de la objetividad musical.

En un sentido opuesto se han situado las tesis objetivas, liberando la música de cualquier implicación *extramusical*. La idea de Paul Hindemith, impregnada del pesimismo de la posguerra alemana, le lleva a exaltar una interpretación mecánica en la que «*la belleza del sonido no es más que accesorio*». El propio Hindemith, y otros como Conlon Nancarrow, trataron de fijar la interpretación de sus composiciones mediante la cinta perforada del sistema Welte-Mignon, de modo que existiera el mínimo margen para su interpretación, que ahora quedaba reducida a un autómata. Para Hindemith la ventaja de utilizar este sistema radicaba en

«...la posibilidad de fijar absolutamente los deseos del compositor, la independencia respecto a la disposición momentánea del intérprete, la ampliación de las posibilidades técnicas y sonoras, la reducción del sistema de producción de conciertos y del culto a la

persona, ambos caducos desde hace tiempo, así como la difusión económica de buena música»⁶⁴.

Algunos compositores llegan a proponer la supresión total del intérprete, lo cual es en cierto modo consustancial a determinados sistemas electroacústicos de producción, fundamentalmente en la *música acusmática*, en la que el intérprete sencillamente deja de ser necesario, ya que la comunicación de la obra se agota en la reproducción misma de la grabación tal y como el compositor la ha concebido y resuelto.

3.2 Una toma de posición

El presente trabajo de investigación debe dar cuenta de ambas posturas, en pro y en contra de la intención decisiva del intérprete. Pero inevitablemente el marco que acoge mi trabajo tiene vocación pedagógica y está orientado precisamente a ofrecer ideas a los alumnos y a los profesores de piano, y asume la interpretación tanto como una competencia adquirida por los conocimientos teóricos como por la exploración del sonido, de las posibilidades expresivas de la obra y de las propias potencialidades individuales.

No voy a ocultar aquí uno de los principios fundamentales de mis tesis pedagógicas e interpretativas, como ya he manifestado en diversas ocasiones: el proceso de interpretación es central en el fenómeno musical y tanto el compositor, como el ejecutante y el oyente no hacen sino participar de procesos interpretativos compartidos. Desde la perspectiva del pianista, el ideal como intérprete no es el de emplear el piano como vehículo para transmitir la obra musical como algo ajeno, sino el de identificarse con ella de tal modo que el piano llegue a ser una prolongación de sí mismo: El teclado le permite ampliar su conciencia corporal y amplificar sus capacidades expresivas. Al final del proceso el sonido del piano se convierte en nuestra propia voz⁶⁵.

Esta percepción dialógica de la interpretación musical tiene uno de sus paradigmas en el concepto de juego. Y la música contemporánea nos ha enseñado, más que nunca, que la interpretación musical es un juego. Cristóbal Halffter⁶⁶ ha puesto en evidencia cómo el término *Spiel*, que en alemán significa *juego*⁶⁷, también se usa para referirse a la acción de "tocar" un instrumento. «Para hacer música ya que ésta es también una forma de transformar la realidad al dar vida a una grafía -la partitura- de transformar esa realidad estática en algo que como la música está en el tiempo y que sin esa transformación no llegaría a existir. Cualquier obra musical, cualquier partitura de cualquier tiempo, sólo existe, sólo se convierte en música -en realidad-cuando se "juega" con ella tomando esta palabra en su más alto significado».

El que juega se somete a unas reglas y estar implicado en el juego supone entregarse a él hasta el punto de abandonarse a sí mismo. El proceso interpretativo es un juego en el que la partitura marca las reglas y en el devenir del juego, de modo permanente pero al mismo

⁶⁴ Citado por SUPPER, MARTIN. *Música electrónica y música con ordenador, historia, métodos, tecnología, bibliografía*. Madrid: Alianza Música, 2004, p. 82. Hindemith grabó directamente sobre una cinta perforada para el Welte-Mignon su *Tocatta* en 1926.

⁶⁵ Ver NAREJOS, ANTONIO. «Nueva mirada sobre la actividad del pianista», en *Revista electrónica de Educación Musical, LEEME*, n.º 5, 2000 (Ejemplar dedicado a las Actas de las I Jornadas de Educación Musical. Ceuta 1-3 Octubre 1998).

⁶⁶ HALFFTER, CRISTÓBAL. «Memento a Dresden: su proceso de creación», en *Boletín de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando*. N.º 81, segundo semestre de 1995.

⁶⁷ Lo mismo sucede con el término *play* en inglés o *jouer* en francés.

tiempo siempre nuevo, surge la obra en el ámbito sonoro. Sí, ese *alto significado* del que habla Halffter supone considerar el juego como algo sagrado, como algo muy serio. ¿No decimos que cuando alguien no se toma *en serio* el juego es un aguafiestas?

3.3 Los nuevos recursos expresivos y las nuevas formas de interpretación

Las formas de expresión de la música contemporánea no solo tienen su reflejo en los cambios constructivos y en su forma de representación, sino que al mismo tiempo plantean al intérprete nuevos procedimientos. Los problemas son de distinta índole: por un lado comprender lo que el compositor ha plasmado a través del signo, por otro establecer el diálogo interpretativo con el texto y por último resolver los problemas mecánicos asociados a la realización musical. Las soluciones técnicas con frecuencia ofrecen cambios de actitud respecto del instrumento tal y como se había concebido en relación a la música tonal. Pero además se presenta la exigencia de nuevos recursos y habilidades para poder realizar un desempeño exitoso.

Jean-Pierre Dupuy realizó una breve pero interesante aportación como resumen de la evolución de la técnica desde la perspectiva de la música del siglo XX, en donde dice:

Muchos de los sistemas de composición actuales ponen de manifiesto la necesidad de una técnica de posiciones, automatismos, desplazamientos, etc. En definitiva, muestran un pianismo que, por desvincularse del sistema tonal, poco tiene que ver con la técnica clásica⁶⁸.

Digamos que cada estilo musical provoca una serie de recursos técnicos que le son propios, sin los cuales la interpretación haría perder su identidad a la obra.

3.4 Ampliando las posibilidades sonoras del piano

Una de las búsquedas más importantes emprendidas por el compositor contemporáneo se ha basado en el timbre y diversificación. La exploración de recursos sonoros nuevos ha provocado que se considerase el piano ya no desde su uso habitual, sino tratando de encontrar modos nuevos de producción del sonido, aunque para ello hubiese que acceder a zonas del instrumento nunca antes tenidas en cuenta.

Desde el punto de vista constructivo, el piano fijó su "perfeccionamiento" a finales del XIX. Un fabricante tan importante como Steinway, en pleno siglo XXI no invierte en innovación tecnológica, sino que básicamente mantiene las mismas patentes y los mismos procedimientos de fabricación que hace un siglo, igual que la fabricación del violín se estandarizó en el siglo XVIII.

Digamos que, en cierta manera, esta búsqueda de nuevos recursos encierra una especie de conformismo: al no poder influir en la modificación constructiva de pianos que pudieran adaptarse a las necesidades sonoras buscadas por el compositor, éste ha preferido explotar todos los recursos a su alcance aprovechando el instrumento tal cual, aunque también se haya permitido introducir pequeños cambios *de quita y pon* que han multiplicado sustancialmente

⁶⁸ DUPUY, JEAN-PIERRE. «Evolución de la técnica pianística en el siglo XX, en AAVV, *Música Contemporània: perspectives des del nostre temps*. Barcelona: Publicacions de la Residència d'Investigadors, 21, pp. 33-44.

los efectos sonoros imaginables, al mismo tiempo que proponiendo modos *poco ortodoxos* de tocar el instrumento. Se trata en definitiva de aproximarse al piano, libre de prejuicios y aprender a escuchar con oídos nuevos.

Los *Contembeibi Op. 6, n° 1 y 2* de Miguel. Álvarez-Argudo (Valencia: Ed. Piles, 2008), son una oportunidad muy interesante para introducir a los más pequeños en la exploración sonora en el arpa del piano, tanto mediante el uso de pizzicati, glissandi y clusters, como con el uso de objetos colocados sobre las cuerdas.

Una de las primeras propuestas de ejecución en el interior del piano, tocando directamente sobre las cuerdas, es la obra *Aeolian Harp* del compositor americano Henry Cowell, compuesta en 1923.

Aeolian Harp

Henry Cowell
(1923)

Tempo Rubato

Ej. 37 Henry Cowell. Copyright © 1930 (Renewed) by Associated Music Publishers, Inc. International Copyright Secured. All Rights Reserved. Used by Permission.

Una guía técnica para la interpretación de esta obra puede resumirse como sigue:

- Todas las teclas deben ser presionadas sin producir sonido, al mismo tiempo que con la otra mano, se frota las cuerdas que han quedado liberadas de los apagadores.

- “Sw.” indica que se debe realizar un *glissando* directamente sobre las cuerdas, desde la nota más grave hasta la más aguda del acorde dado, o, si aparece una flecha hacia abajo junto al arpeggio, desde la nota más aguda hasta la más grave del acorde.
- “Pizz.” indica que la cuerda debe ser pinzada. Tanto los *glissandi* como las notas pinzadas se realizan con la yema del dedo, siempre que no se diga lo contrario.
- “Inside” indica que las notas deben tocarse cerca del centro de la cuerda, dentro del armazón que corre paralelo al teclado a lo largo de las cuerdas.
- “Out” indica que las notas deben ser tocadas fuera del armazón, cerca del clavijero.
- Excepto donde aparezca indicado, el pedal no debe presionarse nunca mientras se realiza un *glissando*, ya que de otro modo, además de las notas seleccionadas mediante la presión del teclado, resonarían todas las demás.

John Cage, quien había estudiado con Henri Cowell, ideó la introducción de elementos extraños entre las teclas para producir sonoridades diferentes. El *piano preparado* implica una adecuación previa del instrumento para colocar los materiales empleados, tiras de cuero, corcho, tornillos y otros elementos. Entre las más de veinticinco obras escritas expresamente para piano preparado destacan *Meditation* y *Sonatas and Interludes*, a la que dedicamos la Guía didáctica nº 5.

Aquí mostraremos un ejemplo del compositor Carles Guinovart extraído de su obra *Arabesco*, donde ofrece un espacio para una improvisación facultativa dentro del piano y a partir de unos *formantes* presentados en hoja adjunta.

Como normas para su interpretación hay que tener en cuenta que:

- Si se prefiere, puede hacerse una improvisación rítmico-tímbrica libre, sin perder el pulso de semicorcheas de la precedente *Toccata*.

- Si bien se ha pensado en golpear distintos puntos de las cuerdas (mayormente “senza pedale”) en el interior del piano, con variedad de matices mediante las manos planas o bien con los nudillos, pueden también ser utilizadas baquetas de fieltro (timpani).

- Dentro del piano se distinguirán principalmente tres ámbitos para efectos percusivos:

- a) - bordones graves, de una sola cuerda.
- b) - bordones medios, de dos cuerdas.
- c) - registro central, de tres cuerdas.

- Para efectos tímbricos especiales podrá utilizarse el registro agudo y ultraagudo (pinzar alguna nota señalada previamente, o “ad libitum”, glissandos suaves, etc.). Para ello puede disponerse, si se desea, de un pequeño plectro.

The image shows a handwritten musical score for 'Improvisación en Arabesc' by Carles Guinovart. The score is written on multiple staves with various musical notations, including notes, rests, and dynamic markings. Key annotations include 'Impromptuazione arabica facoltativa', 'senza rit.', 'Molto ritmico', and 'Pizzica hacia arriba con mano derecha y hacia abajo con mano izquierda'. There is also a small diagram of a hand on the right side of the top staff.

Ej. 38. Improvisación en *Arabesc* de Carles Guinovart

3.5 Improvisación libre

Trata de superar los estereotipos derivados de la música clásica y en especial los de la música tonal. La improvisación libre se centra en la exploración de la realidad sonora como fenómeno vivo y de su relación con la creatividad del individuo, como germen del hecho musical. Se propone llegar a los conceptos de ritmo, altura, forma, timbre, expresividad, etc., partiendo de las posibilidades sonoras del piano. La exploración musical permite además conectar las capacidades sensorio-motrices, mentales y emocionales del alumno, en la globalidad del proceso creativo.

La actitud ante la improvisación libre es la de mostrarse abiertos a todas las combinaciones sonoras, sin sentirse constreñidos por los procesos de construcción tonal; por lo tanto hay que admitir todas las posibilidades, dejando de lado el concepto de notas falsas. Incluso el piano se nos muestra como susceptible de provocar sonidos por procedimientos no habituales como los *clusters*, la acción directa sobre las cuerdas, las vibraciones por simpatía, percusiones en diferentes zonas del instrumento, etc.

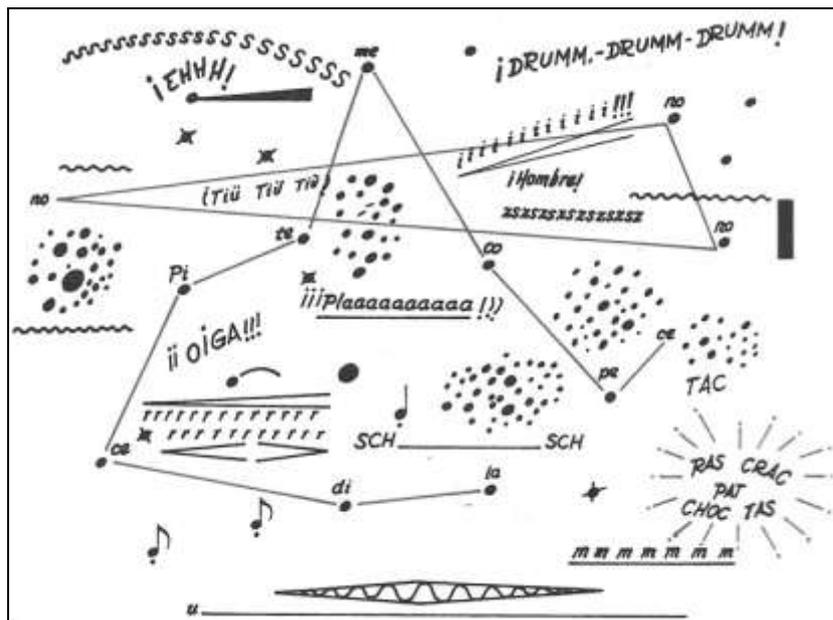
Como parte fundamental de la improvisación se buscará que el alumno sea capaz de expresar sus estados anímicos, la alegría o la tristeza, así como utilizar cualquier tipo de metáfora capaz de despertar la imaginación.

Uno de los procedimientos a seguir sería el partir de lecturas, dibujos, experiencias motrices, etc., que guíen la improvisación. Antes de tocar puede invitarse al alumno a

permanecer un momento en silencio, tratando de escuchar lo que le sugieren los objetos, las luces y colores que le rodean y tratar de reflejarlos en su improvisación. También puede partirse de obras o fragmentos dados, tratando de llegar a su abstracción, buscando aquello que las hace únicas. Esta forma de improvisación ofrece muchas posibilidades para el desarrollo de las clases colectivas.

También resulta interesante inventar grafías que puedan representar de algún modo algunos de los procesos improvisados, de modo que el alumno comprenda la esencia del signo musical y aprenda a valorar la relación que guarda con el fenómeno sonoro que trata de expresar. A tal fin pueden utilizarse signos convencionales de la música contemporánea, como también desarrollar otros propios, con colores, jeroglíficos, etc.

En este último sentido, Luciano González Sarmiento propone la observación activa del entorno sonoro como desencadenante de formas de expresión y notación musicales. La experiencia propuesta se apoya en la interiorización de los sonidos de la ciudad llevada a cabo de forma experimental con niños de 9 a 11 años. En primer lugar pide a los niños que cierren los ojos y se dispongan a percibir toda la gama de sonidos que les envuelve y que, normalmente, no son percibidos de forma consciente. «Sin embargo, son estímulos constantes de conductas e incluso de alteraciones en nosotros mismos»⁶⁹. Se trata de permitir que el cuerpo describa espontáneamente lo que percibe, lo que también puede ser trasladado a la interpretación improvisada con objetos sonoros como respuesta a los estímulos percibidos.



Ej. 39 Gráficos musicales realizados por niños, según experiencias recogidas por L. González Sarmiento: *Psicomotricidad profunda*

Según el gráfico anterior (Ejemplo 39), Luciano González transcribe en diferentes colores la experiencia sonora referida, para la que se emplearon 2 timbales grandes, 4

⁶⁹ GONZÁLEZ SARMIENTO, LUCIANO: *Psicomotricidad profunda: La expresión corporal*. Valladolid: Editorial Miñón, 1982. Pág. 61.

timbaletas, 1 tambor, 2 platos suspendidos, 1 platillo de choque, 2 pares de claves, mesas de madera, sillas de madera, suelo pateado, además de voces (risas, gritos)⁷⁰.

Otro ejemplo de improvisación libre es la que conocida como *Free Jazz* surge en 1960 con la publicación del disco homónimo de Ornette Coleman y que fue adoptada rápidamente por grupos y músicos como el saxofonista John Coltrane o el pianista Sun Ra. Su naturaleza totalmente libre, basada en recursos experimentales sobre la sonoridad, los ritmos y demás aspectos musicales, se desarrollaba en un ámbito de improvisación colectiva, en la que los diferentes instrumentistas reaccionaban entre sí.

Entre los apasionantes proyectos que ofrece John Paynter en su libro *Sonido y estructura*, donde en capítulo «De los sonidos a la música» plantea cómo los sonidos que producen los instrumentos, y hasta el modo de tocarlos pueden inspirar ideas musicales: «Los dedos son unos grandes inspiradores». Entre otros proyectos, propone hacer piezas para piano aprovechando la forma de la mano o las formas en que éstas se adaptan a las piezas, o que diseñen y construyan una “escultura sonora”⁷¹.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ Paynter, John. *Sonido y estructura*. Madrid: Akal, 1999 (traducido de la primera edición: *Sound & Structure*, Cambridge University Press, 1992, págs.33-63).

Guías didácticas

Guía Didáctica nº 1

Es menos dos

1. Reseña de la partitura

1.1 Título y referencias

Título:

«Es menos dos». Para piano y cinta (o sintetizador controlado por ordenador).

Compositor:

Adolfo Núñez

Año de composición:

1989

Edición:

Adolfo Núñez (edición del autor).

Producción electrónica:

LIEM-CDMC

Otras referencias:

Seleccionada para la ICMC, Montreal (Canadá) 1991. Se trata de la segunda versión de la obra original (1988) para teclado y sintetizador controlado por ordenador.

1.2 Breve biografía del autor

Adolfo Núñez nació en Madrid (1954), posee los títulos superiores de Composición, Guitarra e Ingeniería Industrial. Estudió con los compositores Guerrero, Bernaola, G. Abril, Alis, Ferneyhough y de Pablo; así como Música por Ordenador en el CCRMA (Stanford, EEUU) con J. Chowning y L. Smith, becado por el Comité Conjunto. Diseñó y dirige el laboratorio LIEM del CDMC (Madrid). Su obra abarca la música sinfónica, electroacústica, por ordenador, para la imagen, para la radio y las instalaciones sonoras.

Su catálogo incluye diversas obras para piano, entre las que destacan *Todas cantan*, *Sistema* y *Surcos* en las que utilizó la informática en su proceso de gestación.

Ha sido premiado, entre otros, en los concursos de Polifonía 1982 (Cuenca), Paul & Hanna - Stanford 1986 (EEUU), Bourges 1994 (Francia), Musica Nova'95 (R. Checa), Neuen Akademie Braunschweig 1996 (Alemania) y III Premio SGAE de Música Electroacústica 2003.

Entre sus discos cabe destacar el LP (Tecnosaga) de Ana Vega Toscano con su obra para piano y el CD «Anira» (de Hyades Arts) con su música por ordenador. También imparte regularmente cursos y escribe en diversas publicaciones sobre ciencia y nuevas tecnologías para la música. Es autor del libro *Informática y Electrónica Musical* (Paraninfo).

1.3 Duración aproximada de la obra

10:00 min

2. Descripción de la obra

Es menos dos supone un claro exponente del repertorio mixto para piano y electroacústica, al combinar la escritura pianística con los sonidos generados por medios electrónicos, y producidos por ordenador. Ana Vega, la pianista que estrenó la obra, nos ofrece una valiosa información sobre el proceso creativo de la obra:

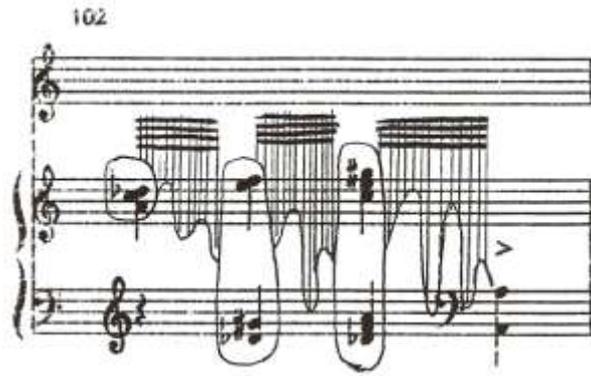
«En una primera versión no estaba destinada al piano, sino a un dúo de un intérprete tocando directamente en el teclado de un sintetizador en diálogo con otro músico que manejaba el ordenador, controlando éste a su vez a un sintetizador. Posteriormente la parte de teclado fue adaptada por el compositor para el piano, enriqueciendo en algunos puntos su escritura, para hacerla más pianística, y cambiando algunos de los timbres de la parte electroacústica para una mejor fusión. [...] La obra está concebida como un dúo: mientras un intérprete toca el piano, el otro da instrucciones a un ordenador para que improvise. El ordenador se utilizó también para la composición de la obra a priori, en el desarrollo de sonoridades de acordes y generación melódica inspirada por la teoría de las curvas fractales, así como para realizar la partitura del pianista. Los mismos procesos que se utilizaron entonces, los usa en el concierto el ordenador Macintosh que controla un sintetizador en tiempo real, empleando programas escritos por el autor en MIDI Lisp, que es una extensión del lenguaje de programación Le-Lisp que permite control MIDI, y que fue desarrollado por el equipo del IRCAM de París y Act Informatique»⁷².

La obra consta de 126 compases y se divide en tres secciones que desarrollan entornos sonoros diferenciados, tanto desde el punto de vista tímbrico como dinámico y temporal.

La partitura viene acompañada de una cinta o un CD que contiene la grabación de la parte electrónica que consta de cuatro cortes. La parte electrónica se indica en la partitura mediante un pentagrama adicional (indicado como *Synth. or Tape* -Sintetizador o Cinta) empleando una representación gráfica aproximada de los efectos sonoros producidos. Esta escritura esquemática se complementa con indicaciones cronométricas precisas, expresadas en minutos y segundos, sirviendo de guía al intérprete de piano para ajustar su intervención.

La escritura pianística incluye partes de grafía indeterminada que proponen la realización de improvisaciones, como el que se muestra en el ejemplo:

⁷² ANA VEGA TOSCANO. «Música mixta para piano y electroacústica», en *Revista de Musicología* XX, Vol. 20, nº 1, 1997.



3. Análisis musical

Desde el punto de vista formal, la obra consta de tres secciones, como se ha dicho en el apartado anterior. La correspondencia de estas secciones con los cuatro cortes de la grabación se distribuye tal y como se indica a continuación:

Primera sección: Cortes 1 y 2 (éste hasta el seg. 31).

Metrónomo negra = 84

Breve sección inicial (coincidiendo con el primer corte) con sonoridades *f* y *ff* en el piano que juega en el registro grave con sonidos en staccato en diálogo con largas sonoridades de la parte electrónica a modo de irisaciones tímbricas. La continuación en el segundo corte produce una mayor tensión, al introducir trinos en el piano y un incremento de las turbulencias electrónicas que culmina con dos compases de intensa sonoridad en los que el piano permanece en silencio (compases 15-17). Anteriormente se producen otros momentos más breves de silencio en el piano (compases 2-3, 5-6, 12) que van produciendo un progresivo incremento de la expectativa.

Segunda sección: Corte 2 (desde el seg. 31 hasta el final) y 3 (hasta el min. 1:53').

Metrónomo negra = 52

Un cambio radical en la sonoridad se introduce en el seg. 31 del segundo corte (cuya duración total es de 3'), con un carácter más lírico, sonoridades más tenues, desde el punto de vista electrónico sonidos más puros, con menos armónicos que producen una sensación de paz, a la que el piano contribuye con acordes espaciados, resonancias y un juego rítmico siguiendo una línea quebrada que va aportando ligeros puntos luminosos.

Esta segunda sección incluye una intervención a solo del piano (compases 46-50) tras una progresiva extinción del sonido electrónico (*fade out*) que enlaza el final del segundo corte con el principio del tercero. Los últimos compases de esta sección vuelven a ser protagonizados por un solo electrónico que conectará con la siguiente sección.

Tercera sección: Cortes 3 (desde el min. 1:53' hasta el final) y 4

Metrónomo blanca = 72

El arranque en súbito *f* de esta sección anuncia lo que será el espacio de mayor disgregación en ambos instrumentos, piano y cinta. Esta es la sección en la que aparecen las improvisaciones en el piano y una interacción con el sonido electrónico mucho más diversa desde el punto de vista tímbrico y rítmico.

Es sobre un pulso con cierta regularidad en la parte electrónica, que el piano va desgranando un diseño en el que predominan la semicorcheas de la mano derecha transmitiendo una sensación de *ostinato* de conjunto con el que finaliza la obra.

4. Análisis didáctico

4.1 Nivel educativo

Es menos dos puede ser interpretada en 4^{er} curso de las enseñanzas profesionales. En este nivel el alumno ha completado su formación en *Lenguaje Musical*, dispone de los recursos técnicos necesarios y comienza su tercer curso de *Conjunto*, asignatura en la que encaja perfectamente la participación en formaciones heterogéneas, justo un año antes de comenzar los estudios de *Música de cámara*.

4.2 Objetivos educativos

- a) Respetar las normas que exige toda actuación en grupo y valorar la interpretación en conjunto como un aspecto fundamental de la formación musical e instrumental.
- b) Aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento.
- c) Interpretar obras del repertorio mixto de piano y electroacústica, profundizando en el conocimiento estético, así como en los recursos interpretativos.

5. Orientaciones educativas

5.1 Sugerencias de actividades para el trabajo de la obra

Uno de los aspectos que requiere mayor concentración en el estudio y a la hora de interpretar la obra es la coordinación precisa entre las partes instrumentales: piano y sonido grabado.

La interpretación exige la participación de una persona a cargo de la electrónica, ya que el inicio de los cortes de la grabación es simultáneo con el piano (cortes 1 y 3) o bien se produce cuando el piano está en proceso de ejecución (cortes 2 y 4) lo que le impediría manipular el reproductor (CD, ordenador, etc.) al mismo intérprete.

En este sentido el encargado de la parte electrónica debe hacer señales al pianista especialmente al principio de los compases 27 (tiempo parcial 1:30), 34 (tiempo parcial 2:05) y 53 (tiempo parcial 0:18). Estos puntos están indicados en la



partitura con el signo:

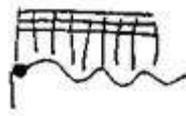
Para el estudio individual del pianista, es necesario manejar un cronómetro (aparte del eventual uso del metrónomo). Al principio de cada uno de los cortes el pianista debe poner su cronómetro a 0:00 y arrancarlo a la vez que la grabación. Después de un periodo corte de práctica, como hay suficientes referencias en la parte electrónica, el cronómetro ya no será necesario.

También hay que tener en cuenta la ubicación de los altavoces y el balance de la intensidad para que no se produzcan descompensaciones entre las dos partes instrumentales.

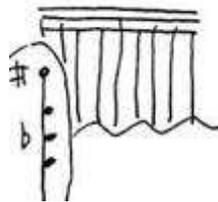
Esto permite jugar con el concepto de espacialidad, de modo que las fuentes sonoras pudieran proceder de lugares distintos. En caso de que los altavoces estuvieran alejados del pianista, podría ser necesario el empleo de monitores orientados hacia él para tener una percepción lo más ajustada posible de cómo llega el sonido al público y evitar así posibles descoordinaciones.

Es imprescindible tener muy presente el uso del pedal, tal y como lo indica el compositor, con un criterio muy preciso de dónde debe ponerse y dónde habrá que abstenerse de usarlo.

A continuación se recogen las grafías específicas en las que el pianista tiene un margen de libertad en la interpretación:



Improvisación cromática a la velocidad indicada y siguiendo el dibujo melódico indicado



Igual que el anterior pero utilizando sólo las notas indicadas



Clúster cromático en el registro indicado



Clúster arpegiado rápido

5.2 Sugerencias para la evaluación

La concreción de algunos puntos de referencia permitirá conocer si los objetivos propuestos han sido alcanzados y en qué medida:

- a) Adaptar la sonoridad a la parte electrónica buscando el equilibrio sonoro entre las partes.
- b) Valorar el conocimiento global de la partitura y la utilización de los recursos de sonido, timbre, medida, habilidades para la improvisación, etc.
- c) Valorar el sentido de responsabilidad teniendo en cuenta cómo asume su papel dentro de la interpretación de conjunto y, en particular, la actitud ante las propuestas musicales mixtas de piano y electroacústica.

6. Materiales complementarios

6.1 Bibliografía recomendada

- BERENGUER, JOSÉ. *Introducción a la música electroacústica*. Valencia: Fernando Torres, 1974
- NÚÑEZ, ADOLFO. *Informática y Electrónica musical*. Madrid: Editorial Paraninfo (2ª ed.) 1993
- POLONIO, EDUARDO. «Sobre el análisis de música electroacústica: menú del día, análisis», en *Quodlibet: Revista de especialización musical*, nº 34 (2006), págs. 36-45
- SUPPER, MARTIN. *Música electrónica y música con ordenador: historia, estética, métodos, sistemas*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.
- VEGA TOSCANO, ANA. «Música mixta para piano y electroacústica», en *Revista de Musicología XX*, Vol. 20, nº 1, 1997 (Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Musicología, La investigación musical en España (I)), págs. 729-766.

Es menos dos

Adolfo Núñez

1 ♩ = 84 (START TAPE) 0:00 0:05 2 0:13

SYNTH. OF TAPE

PIANO

1st CUT

ff *mf* 7 5

3 4 0:26 0:31 5 0:33

8th

6 7 0:39

poco rubato 5 5

6 5 5 5

© Adolfo Núñez, Madrid 1989

[Se reproducen, con autorización del autor, únicamente las tres primeras páginas]

8

Musical score for measure 8. The piano part (bottom staff) features a sequence of eighth notes with fingerings 5, 6, 6, 5. The violin part (top staff) has a melodic line with slurs and accents. The middle staff (viola) has a rhythmic pattern with accents.

9

Musical score for measure 9. The piano part continues with eighth notes and fingerings 5, 5, 5. The violin part has a melodic line with slurs. The middle staff has a rhythmic pattern with accents.

10

STOP TAPE (END OF 1ST CUT)

Musical score for measure 10. The piano part ends with a double bar line and a *ff* dynamic marking. The violin part has a melodic line with a slur. The middle staff has a rhythmic pattern with accents. The text "STOP TAPE (END OF 1ST CUT)" is written above the violin staff.

11

12

2nd CUT START TAPE

0:00 0:06

Musical score for measures 11 and 12. Measure 11 is in 2/4 time and ends with a double bar line. Measure 12 is in 4/4 time and starts with a double bar line. The piano part has a sequence of eighth notes with a *ff* dynamic marking. The violin part has a melodic line with slurs. The middle staff has a rhythmic pattern with accents and the text "trmm trmm trmm". The text "2nd CUT" is written above the piano staff, and "START TAPE" is written above the violin staff. Time markers "0:00" and "0:06" are written above the violin staff. The text "Ped" is written below the piano staff.

13

tr

5

Ped

14

15

0:18

tr

16

17

Guía Didáctica nº 2

Dominó-Klavier

1. Reseña de la partitura

1.1 Título y referencias

Título:

«Dominó-Klavier»

Compositor:

Carlos Cruz de Castro

Año de composición:

1970

Edición:

Editorial Alpuerto

Otras referencias:

El compositor la clasifica en el grupo de «obras gráficas»

La misma partitura puede ser interpretada en cualquier otro instrumento de teclado

1.2 Breve biografía del autor

Carlos Cruz de Castro nació en Madrid en 1941, estudió en el Conservatorio con Gombau, García Asensio i Calés, y más tarde en Dusseldorf, en la Hochschule Robert Schumann, con Milko Kélemen. En 1973 funda con Alicia Urreta el Festival Hispano Mexicano de Música Contemporánea, por cuya labor recibió en 1977 el Premio de Música de la Unión Mexicana de Cronistas de Teatro y Música. Fue uno de los fundadores de la Asociación de Compositores Sinfónicos Españoles. Actualmente trabaja como programador musical en Radio Nacional de España en Madrid.

Ha seguido vías creativas muy diferentes, desde la aleatoriedad controlada de *Discepción* (un cuarteto de cuerda sin partitura general) a la escritura orquestal más rigurosamente compaseada de *Capricornio* (el signo zodiacal del compositor), del empleo de la mecánica combinatoria basada en juegos de mesa de *Ajedrez* (1969) o *Dominó-Klavier* (1970) al teatro musical (*El momento de un instante*, 1972), del empleo de instrumentos no musicales con un resultado sorprendente que se acerca a la electrónica (*Menaje*, 1970, para objetos de cocina de metal y cristal) a la propia electroacústica de *Modales* (1960) o a la música sobre gráficos de las *Variaciones laberinto* (1973).

1.3 Duración aproximada de la obra

5:00 min

2. Descripción de la obra

El compositor emplea el juego del dominó como argumento para componer una pieza en la que se mezcla la aleatoriedad con el determinismo. Algunos aspectos están claramente definidos por el autor, mientras que en otros el intérprete puede decidir entre todas las opciones disponibles. Podemos hablar por tanto de un azar controlado.

La obra consta de cinco piezas.

Antes de comenzar la ejecución, el intérprete debe elegir aleatoriamente las notas para cada una de las manos.

Se trata de repartir los 12 sonidos de modo que se hagan corresponder un grupo de 6 a la mano derecha y otro también de 6 a la izquierda.

Cada grupo debe estar al alcance de la mano, es decir en relación a una posición fija.

Los grupos no sobrepasarán la amplitud de la octava.

Una vez elegidos, estos grupos y su respectiva posición, deben ser mantenidos rigurosamente a lo largo de toda la pieza. Al iniciar una nueva, los grupos de notas cambiarán..

Del mismo modo también ha de cambiarse de octava para cada pieza. Así, las diferentes regiones del teclado pueden ser distribuidas dando a cada una de las cinco piezas una topografía diferenciada. Por ejemplo:

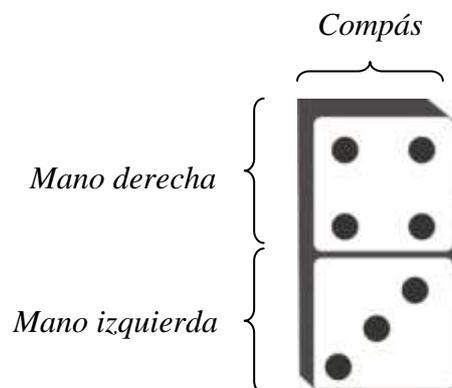
- 1ª pieza: Las dos manos en el registro central
- 2ª pieza: La mano derecha en el central, izquierda grave
- 3ª pieza: La derecha en agudo, izquierda en central
- 4ª pieza: Las dos manos libres, permitiendo alterar la norma de la posición fija de las otras cuatro
- 5ª pieza: La derecha en el agudo izquierda en el grave

3. Análisis musical

La escritura musical está basada en una sucesión horizontal de fichas de dominó. Como en cualquier juego, es necesario tener en cuenta unas normas iniciales, lo que permitirá controlar el desarrollo de la interpretación.

Cada una de las fichas representa un compás.

La parte superior de la ficha corresponde a la mano derecha y la inferior a la izquierda.



Si analizamos uno de los lados de una ficha cualquiera, vemos que se compone de tres columnas. A cada una de ellas corresponde un tiempo. Por tanto estamos ante un ritmo ternario.

Si una de las columnas está en blanco, se mantendrá el valor correspondiente en silencio.

Las notas se representan por los puntos de cada ficha.

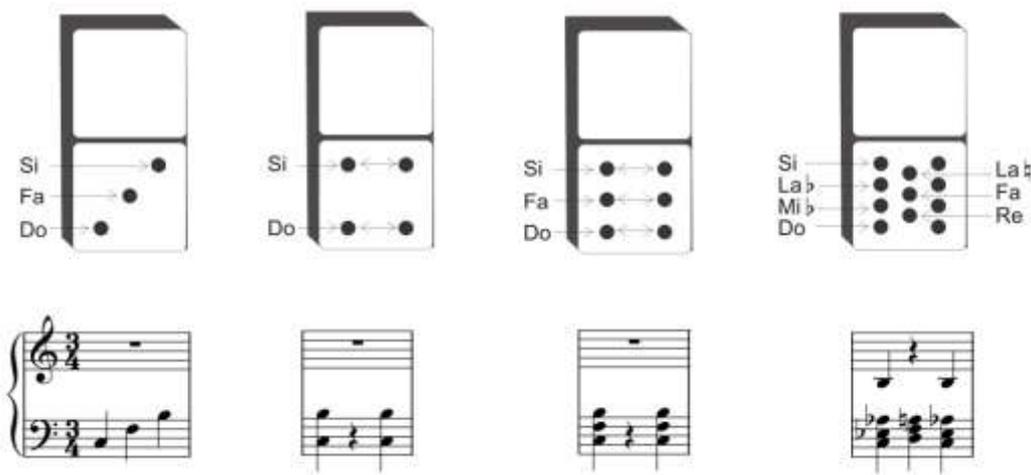
La situación de los mismos, más o menos alejada de la línea central de cada compás, se corresponde con las notas más o menos agudas según la relación visual aproximada.

Los puntos situados verticalmente han de ser ejecutados simultáneamente formando acordes.

Hay compases, o fichas, en las que aparecen cuatro notas, o puntos, en cada columna, por lo que una de las manos se verá obligada a utilizar una nota del grupo correspondiente a la otra.

El tempo viene determinado por el autor con un valor metronómico de 104 para el tiempo, es decir, para cada una de las tres columnas que contiene una ficha.

En los ejemplos siguientes se ofrecen algunos de los supuestos contemplados en las normas descritas con su correspondiente transcripción a notación tradicional:



4. Análisis didáctico

4.1 Nivel educativo

La obra puede ser interpretada en cualquier nivel. Puede considerarse más un juego musical que una obra acabada, en el sentido convencional.

Por una parte la elección de materiales puede ser llevada a cabo con criterios más o menos selectivos y apoyarse o no en conocimientos armónicos previos. Pero al mismo

tiempo, es posible abordar su ejecución incluso antes de que el alumno sepa leer una partitura musical.

Carlos Cruz de Castro compuso una colección de doce piezas para piano titulada *Imágenes de infancia* cuya grafía también es la de las fichas de dominó. Una de estas piezas se titula «El dominó del seis doble» que incluye siete contrapuntos con el tipo de dominó que sólo llega hasta el seis doble. Esta pieza resulta algo más sencilla de ejecutar, ya que con el dominó completo que llega hasta el doce doble, con lo que la ejecución resulta algo más compleja. *Imágenes de infancia* fue editada por Real Musical.

4.2 Objetivos educativos

- a) Conocer otras formas de grafía musical, diferentes a la convencional, siendo capaz de emplearla en la práctica pianística con el mismo rigor interpretativo.
- b) Desarrollar la creatividad y el sentido crítico a partir de las opciones elegidas en la interpretación de una obra abierta.
- c) Dar continuidad al discurso mediante el mantenimiento del *tempo*.
- d) Aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento.

5. Orientaciones educativas

5.1 Sugerencias de actividades para el estudio de la obra

Con el trabajo de esta obra puede propiciarse un acercamiento al piano desde una actitud lúdica y creativa, no necesariamente relacionada con las obras de repertorio, lo que invita a iniciar una actividad más creativa, desinhibida y espontánea.

Sin embargo, al mismo tiempo exige al intérprete una práctica concentrada:

- El *tempo* debe mantenerse rigurosamente, lo que añade un grado de exigencia.
- La dificultad en la resolución de los pasajes es mínima, ya que una vez elegidas las notas y la posición de la mano, éstas se mantienen de manera constante a lo largo de cada pieza.
- En la cuarta pieza, la sugerencia de cambiar libremente entre las diferentes octavas la posición de las manos en realidad no debe afectar a la organización interválica ni a la posición relativa de los dedos.

En resumen, se trata de una obra adecuada para comenzar la clase, como práctica de la improvisación y antes de iniciar el trabajo de las obras específicas que el alumno trae estudiadas.

Así considerada, no es necesario trabajar las cinco piezas al mismo tiempo sino que pueden abordarse por separado, incluso repartiéndolas entre diferentes alumnos, donde cada uno de ellos por turno ofrece su solución particular al juego.

También puede plantearse su trabajo como práctica de la lectura a primera vista.

5.2 Sugerencias para la evaluación

La concreción de algunos puntos de referencia permitirá conocer si los objetivos propuestos han sido alcanzados y en qué medida:

- a) Demostrar un mínimo grado de iniciativa ante la obra
- b) Valorar el grado de originalidad o el interés de las propuestas ofrecidas (que no solo respondan al azar).
- c) Controlar la regularidad del pulso métrico
- d) Ser capaz de atender a los aspectos interpretativos musicales además de resolver las cuestiones mecánicas del juego.

6. Materiales complementarios

6.1 Bibliografía recomendada

Es posible encontrar una bibliografía muy extensa en el ámbito de los juegos musicales, que pueden ser empleados fundamentalmente en el grado elemental y en muchos casos pueden ser llevados a cabo desde el piano, entre los que proponemos el siguiente:

PESCETTI, LUIS M. *Taller de animación y juegos musicales*. Buenos Aires: Guadalupe, 1992.

Podemos encontrar propuestas interesantes de juegos musicales en:

MAFFIOTTE, LILIANA. *Piano actual (Cuentos musicales para niños de 7 a 99 años)*, Barcelona: Editorial Boileau, 2009.

MORTON FELDMAN. *Intersection 2*. New York: Ed. Peters, 1951.

JESÚS VILLA ROJO. *Juegos gráfico-musicales*. Madrid: Alpuerto, 1982.

6.2 Materiales de referencia

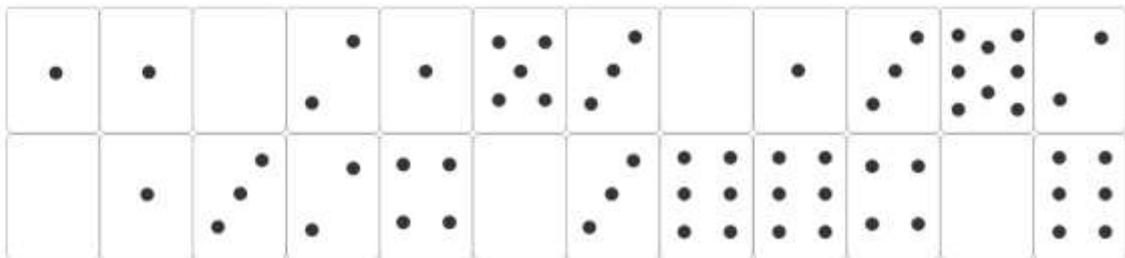
Buscar información sobre las siguientes piezas inspiradas en el juego de los dados:

- *Der allezeit fertige Polonoisen - und Menuettencomponist* de Johann Philipp Kirnberger, publicada en 1757.
- *Musikalisches Würfelspiel K. 294*, de W. Amadeus Mozart, compuesta en 1787.

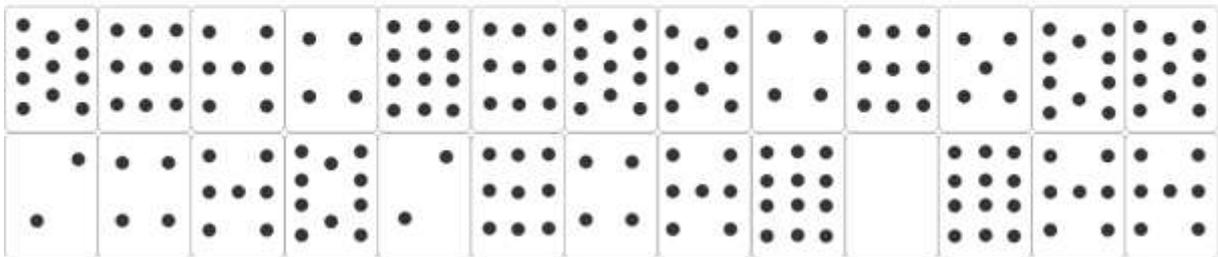
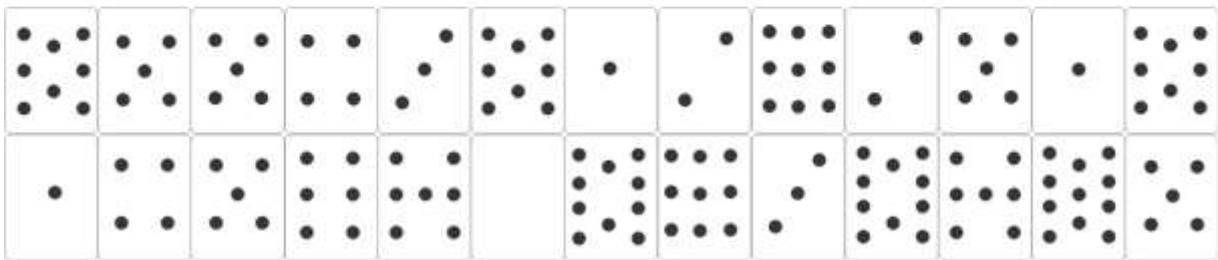
Dominó-Klavier

Carlos Cruz de Castro

 = 104



pp
staccato *crescendo poco a poco*



© Carlos Cruz de Castro, Madrid 1970

Primera página de la obra.

Edición de Antonio Narejos

Guía Didáctica nº 3

Für Alina

1. Reseña de la partitura

1.1 Título y referencias

Título:

«Für Alina»

Compositor:

Arvo Pärt

Año de composición:

1990

Edición:

Viena: Universal Edition

1.2 Breve biografía del autor

El compositor estonio Arvo Pärt, nacido en Paide en 1935, uno de los máximos exponentes de la escuela minimalista y, más específicamente, del llamado "minimalismo santo" o "minimalismo sagrado". Es considerado un pionero de este estilo, junto con sus contemporáneos Henryk Górecki y John Tavener.

La obra de Pärt se suele dividir en dos periodos. El primero de herencia neoclásica con gran influencia de Shostakovich, Prokofiev y Bartók. Posteriormente comenzó a componer utilizando la técnica dodecafónica de Arnold Schönberg y el serialismo, vía que abandonó definitivamente, al considerarla sin solución de continuidad.

Tras un largo periodo de estudio de la música antigua y la búsqueda de las raíces de la música occidental, desarrolló una nueva línea creativa inspirada en armonías muy sencillas y estructuras repetitivas. Pärt ha afirmado en alguna ocasión que su música es similar a la luz que pasa a través de un prisma: la música puede tener un significado ligeramente diferente para cada oyente, creando un espectro de experiencias musicales similar al arco iris luminoso.

Una de sus aportaciones de más trascendencia es el *tintinnabuli* (pequeñas campanas), que lo describe así: «He descubierto que es suficiente cuando una única nota es tocada bellamente. Esta única nota, o un momento de silencio, me aporta tranquilidad. Trabajo con muy pocos elementos y construyo con materiales primitivos. Las tres notas de una tríada son como campanas y es esto lo que yo llamo *tintinnabulatio*». Sus composiciones han sido utilizadas en diversas películas, como *Väike motoroller*, *Les Amants du Pont-Neuf* o *Promised Land*.

1.3 Duración aproximada de la obra

2:15 min Puede variar en función del número de repeticiones (facultativas).

2. Descripción de la obra

Compuesta en el estilo "tintinnabuli" (sonoridad de campanas).

La pieza se estructura sobre una célula melódica que se repite con ligeras variantes. En cada una de estas progresivas repeticiones va sufriendo una modificación genética que, en un primer periodo es de crecimiento progresivo, para continuar con otro periodo de estrechamiento y volver después al estado inicial más simple: una negra y una redonda.

Esta modificación genética tiene lugar añadiendo una negra con cada repetición, según una progresión que va desde 1 hasta 7, para luego ir restando el mismo valor siguiendo el proceso inverso.

3. Análisis musical

La pieza comienza con un *Si* en doble octava situado en el registro grave. La nota se prolonga indefinidamente, por lo que el pedal derecho debe mantenerse pisado sin moverlo, salvo en una única ocasión expresamente señalada por el compositor, justo en el último sistema de la partitura.

La detención en las redondas permite disminuir la resonancia de modo que en ningún caso se produzcan superposiciones molestas, sino todo lo contrario: la resultante sonora ofrece una atmósfera muy sugerente.

Las dos manos transcurren "nota contra nota" en una suerte de polifonía muy sencilla, siguiendo movimientos paralelos u oblicuos, pero nunca contrarios.

En líneas generales encontramos la melodía que se mueve libremente, con las dos voces simultáneas, la mano derecha tocando notas de la escala de *si menor*, y la izquierda notas de la triada correspondiente.

4. Análisis didáctico

4.1 Nivel educativo

La pieza puede ser interpretada por alumnos de las enseñanzas elementales o profesionales.

El nivel técnico no es muy exigente, aunque sí el musical. El control de la sonoridad y los ataques implica un grado de sensibilidad con el que difícilmente se encuentran los alumnos con pocos años de experiencia.

4.2 Objetivos educativos

- a) Ser capaz de crear una atmósfera sonora equilibrada.
- b) Desarrollar una actitud contemplativa y placentera.
- c) Control de las resonancias mediante el uso del pedal y el control de los ataques.
- d) Comprensión del orden estructural y la síntesis de elementos.

5. Orientaciones educativas

5.1 Sugerencias de actividades para el trabajo de la obra

La apariencia simple de la escritura sugiere que un pianista novato podría ser capaz de tocarla con apenas práctica. Pero el control de los ataques y la creación de una sonoridad global transparente y delicada exigen sin embargo un control técnico y musical mucho más alto. El carácter exige un sonido delicado y ensimismado.

La pieza puede ser trabajada por fragmentos, coincidentes con los espacios que delimitan las líneas divisorias.

La métrica es libre y los valores son solo relativos.

Las negras deben dar la impresión de fluidez y las redondas de pausa. Es importante desarrollar el sentido de la escucha para comprender cuándo puede reanudarse cada nuevo motivo: la propia interpretación sugiere el tiempo de prolongación en cada cadencia.

La obra tiene apenas una extensión de 15 compases, pero se sugiere hacer varias repeticiones cambiando en cada una de ellas la octava de cada mano por separado o de ambas, hacerlo en tempo, *rubato*, con un ligero énfasis o gran lentitud, marcando más o menos las esperas en las redondas, de modo que no se caiga en una mera repetición mecánica.

Se propone la escucha de otras obras de inspiración minimalista, como la banda sonora de la película *El Piano*, compuesta por Michael Nyman.

Al mismo tiempo se propone el trabajo de otras obras minimalistas, como «Mínimal» (de *El Álbum de Maricarmen Fiastre*) de Manuel Seco de Arpe.

5.2 Sugerencias para la evaluación

La concreción de algunos puntos de referencia permitirá conocer si los objetivos propuestos han sido alcanzados y en qué medida:

- a) Demostrar un control de la sonoridad adecuado al carácter de la obra.
- b) Producir un estado psicológico de sencillez y concentración.
- c) Ser capaz de variar las condiciones expresivas y del fraseo dentro de las repeticiones del material repetitivo.
- d) Ser capaz de mantener el pulso interno y la continuidad del discurso dentro de la sensación de abolición del *tempo*.

6. Materiales complementarios

6.1 Bibliografía recomendada

STRICKLAND, EDWARD. *Minimalism: origins*. Bloomington: Indiana University Press, 2000.
 NYMAN, MICHAEL. *Música experimental: de John Cage en adelante*. Girona: Documenta Universitaria, 2006.

Materiales de referencia

- CD de audio: *Alina - Arvo Part*. Intérpretes: Spivakov,Bezrodny, Schwalke, Malter. Sello: ECM New Series

Für Alina
(para piano)

ARBO PÄRT
(* 1935)

Ruhig, erhaben, in sich hineinhorchend

The musical score is written for piano and consists of three systems. The first system begins with a fermata over a whole note chord in the right hand and a whole note chord in the left hand. The second system continues with a similar texture. The third system features a more active right hand with eighth notes and a steady left hand accompaniment. The score is marked 'p' for piano.

© Copyright 1990 by Universal Edition A.G., Wien/UE 19823
Primera página de la obra. Reproducida con autorización.

Guía Didáctica nº 4

Hai-Ku

1. Reseña de la partitura

1.1 Título y referencias

Título:

«Hai-Ku»

Pieza perteneciente al *Álbum de Colien. Música española y portuguesa del siglo XX*

Compositor:

Tomás Marco

Año de composición:

1995

Edición:

Ediciones Cecilia Colien Honegger

1.2 Breve biografía del autor

Tomás Marco nació en Madrid en 1942. Estudió Violín y Composición junto a la licenciatura en Derecho. Amplió estudios en Francia y Alemania. Ha recibido numerosos premios y enseñado en varios centros universitarios.

Durante once años trabajó en Radio Nacional de España. Responsable técnico de la Orquesta y Coros Nacionales de España de 1981 a 1985 y de 1991 a 1995; director del Centro de Difusión para la Música Contemporánea de 1985 a 1995. Fundador y director del Festival de Alicante. Crítico musical e historiador.

Compositor español. Ha sido discípulo de K. Stockhausen, P. Boulez, B. Maderna, G. Ligeti y T.W. Adorno. Sus composiciones, fruto de su interés por las nuevas técnicas, se caracterizan por una interesante experimentación sonora (*Los mecanismos de la memoria*, *Concierto para violín*, 1972; *Misa básica*, para violín y dos coros, 1978; *Concierto austral*, para oboe y orquesta, 1981; *Ceremonia barroca*, para conjunto instrumental, 1991; *Primer espejo de Falla*, para violín y piano, 1995; *Florestas y jardines*, para clarinete bajo y marimba, 1997). Ha cultivado también el teatro musical y la música para danza. Académico de número de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando desde 1993 y director de los Festivales de la Comunidad de Madrid, fue director general del Instituto Nacional de Artes Escénicas (INAEM) desde 1996. En 1998 fue nombrado Doctor honoris causa por la Universidad Complutense de Madrid.

1.3 Duración aproximada de la obra

0:44 min

2. Descripción de la obra

«Su música abarca todos los géneros y se orienta en direcciones múltiples hacia una síntesis técnica y un estudio de los procesos de percepción, así como la consecución de formas que expresen un sentido cultural y sean una síntesis del pensamiento lógico, incluso científico, e intuitivo».

En la obra podemos diferenciar claramente tres secciones:

cc. 1-5 Desde el principio, la mano derecha juega con dos motivos en semicorcheas formados por intervalos melódicos de 4ª y 5ª el primero y por grados conjuntos el segundo. Frente a esta línea, la mano izquierda presenta una melodía en valores más largos que siempre se mueve por grados conjuntos.

cc. 6-12 Esta segunda sección tiene lugar en un tempo *meno mosso*, pasando los valores más rápidos a la mano izquierda (corcheas) y los más largos a la derecha (tresillos de negras). Las articulaciones de esta sección cambian respecto a la primera, al aparecer notas en *staccato*, con apoyos y acentos.

cc. 13-17 El tempo vuelve a ser como el del principio, *andante con moto*, pero el cambio se produce sin transición, tras la pausa provocada por un calderón situado en la doble barra que separa las dos últimas secciones.

c. 18 Al final de la pieza se añade un compás que surge como una brusca interrupción del diálogo mantenido desde el principio.

Aquí se oye el único acorde de toda la composición, formado por seis sonidos diferentes.

3. Análisis musical

Forma

La estructura en tres partes que conforma la estructura del poema japonés haikú es la misma que sirve de base a Marco para su composición: versos de aproximadamente siete y cinco sílabas organizados del siguiente modo: 5+7+5 compases.

El número de versos del haikú equivale al número de partes en la pieza de Tomás Marco (3) y el número de sílabas, al número de compases (17) aunque el compositor añade uno al final como conclusión.

La estructura puede representarse gráficamente como sigue:



Armonía

La utilización de la escala de seis tonos iguales suprime cualquier relación tonal en la pieza.

Puesto que disponemos de 12 semitonos en la escala temperada solo son posibles dos escalas diferentes compuestas de 6 sonidos.

A la primera le llamaremos escala sobre *Mi*, a la segunda escala sobre *Fa*. Estas dos escalas son la base armónica de la pieza, con predominio de la escala sobre *Mi* al final de la pieza.

También pueden encontrarse en la pieza escalas pentafónicas (de 5 sonidos) que acentúan el carácter oriental.

El único acorde que aparece en toda la pieza se sitúa en el último compás. Si se mira con atención se aprecia que está formado por los 6 sonidos de la escala sobre *Mi*.

Melodía

Las líneas melódicas de *Haiku* presentan dos fisonomías diferentes:

- Pasajes por línea quebrada
- Pasajes en escalas por grados conjuntos

Con solo dos voces el compositor nos atrae hacia un fino contrapunto en el que predominan imitaciones y simetrías.

Como ejercicio se propone buscar todas las combinaciones por movimiento directo, contrario y retrógrado que el compositor aplica a sus fórmulas melódicas.

Ritmo

Desde el punto de vista rítmico, la pieza alterna continuidad-discontinuidad en una sensación de permanente inestabilidad. El único punto de reposo se alcanza en el acorde final.

En la primera sección los tresillos de corcheas en la mano izquierda deben encajar con las cuatro semicorcheas de la mano derecha (polirritmia).

En la segunda sección, son los tresillos de negras en la derecha los que se superponen a las corcheas de la izquierda.

En la tercera sección no hay polirritmias, pero es donde más se diversifica el ritmo.

El tempo que sugiero es de 92 MM. Para la negra en la primera sección y 83 MM. en la segunda sección. Hay que prestar atención porque es frecuente el error de tocar más rápido el *meno mosso*.

Sonido

Los cambios dinámicos son muy frecuentes:

- Exigen un tratamiento continuamente diferenciado entre ambas manos.
- Los matices varían en márgenes muy sutiles, a veces apenas entre *mp* y *mf*.
- El techo sonoro se encuentra en el acorde *arpeggiato* final en *ff*.
- La gran variedad de tipos de articulación y acentuación hacen que la textura resulte muy diversa.
- El silencio adquiere un valor expresivo, sobre todo en el compás 15, como interrupción súbita en ambas manos.

Interpretación

Algunos rasgos de esta pieza pueden considerarse descriptivos, traduciendo aspectos del teatro japonés.

Los signos *sfz* de los compases 10 y 11 pueden ser pensados como acentos agógicos, es decir acentos de tiempo, alargando ligeramente el valor de cada una de estas notas, como si te supusiera un esfuerzo salir de ellas. Si se prefiere puede pensarse que son golpes de los sables de los guerreros del teatro *kabuki*. Un movimiento amplio del antebrazo desde el codo te dará la clave para realizar estos ataques.

Los pasajes rápidos en sentido contrario de la segunda sección (fusas) parecen representar el abanico de la geisha, al abrirse y cerrarse rápidamente.

El acorde arpegiado final bien podría ser un golpe de la maza en el gong.

Técnica

Las principales tareas que pueden afrontarse son:

Dominar distintos tipos de ataque: vertical del antebrazo (en el *staccato*, *non legato*, *apoyato*) y de rotación (en el *legato*).

Trabajo de diferentes tipos de articulación y acentuación (*staccato*, *legato*, *apoyato*, articulaciones de dos en dos, acentos, *sforzandi*).

Con fines de estudio se puede modificar las articulaciones, invirtiendo el *legato* y el *non legato*.

Trabajo de diferentes tipos de ataque (articulación de los dedos, rotación del antebrazo, impulso vertical golpeado y por presión).

Superación de las dificultades polirrítmicas. El trabajo de manos separadas puede ayudar.

4. Análisis didáctico

4.1 Nivel educativo

La pieza puede programarse para alumnos de los últimos años de las enseñanzas profesionales.

Las mayores dificultades se encuentran en la exigencia de independencia entre ambas manos. Por un lado las diferentes métricas, por otro las acentuaciones y articulaciones, además de la sonoridad y el carácter, factores todos que en este nivel educativo ya están suficientemente adquiridos.

4.2 Objetivos educativos

- a) Búsqueda de nuevas sonoridades.
- b) Trabajo de diferentes tipos de articulación y acentuación y de ataques diferenciados en cada mano.
- c) Superación de las dificultades polirrítmicas, de articulación y acentuación

5. Orientaciones educativas

5.1 Sugerencias de actividades para el trabajo de la obra

La obra está escrita para dos voces con caracteres contrastados que se enfrentan entre sí. El ritmo es diferente para cada una de ellas (polirritmia), pero también lo son las escalas sobre las que se basan, las dinámicas y las articulaciones.

La sonoridad recuerda la música japonesa. Hay muchos recursos musicales y expresivos utilizados en *Hai Ku* que refuerzan su carácter oriental, pero uno de los que más fácilmente se percibe es la utilización de la escala pentatónica y la escala de tonos enteros, que divide la octava en seis sonidos separados por intervalos iguales.

El haikú es una de las formas más bellas de la literatura japonesa, por lo que sería interesante completar el trabajo musical con la lectura poética tanto de haikús originales traducidos del japonés, de autores como Basho o Masuoka Shiki, o de poetas occidentales, como Mario Benedetti.

5.2 Sugerencias para la evaluación

La concreción de algunos puntos de referencia permitirá conocer si los objetivos propuestos han sido alcanzados y en qué medida:

- a) Demostrar la iniciativa en la búsqueda de imágenes estéticas como guía para la interpretación musical.
- b) Integrar las novedades de la música del siglo XX con su experiencia de la música anterior, sin disociar la ejecución de la intención musical.

- c) Resolver los problemas de disociación manual, tanto métricos como sonoros y expresivos.

6. Materiales complementarios

6.1 Bibliografía recomendada

CAVAYE, RONALD. «Los juegos de György Kurtág», en *Quodlibet: Revista de especialización musical*, nº 4, 1996, pags. 73-89.

6.2 Materiales de referencia

CD

AAVV: *Album de Colien: Música española y portuguesa del siglo XX: Obras breves para piano*

Sello: Cecilia Colien Honegger: Tecnodisco, 1995.

Intérprete: Ananda Sukarlan, piano.

Lecturas

Rincón de haikus

Mario Benedetti

Ed. Visor de Poesía (Madrid, 1999).

HAI KU
del Album de Colien

TOMÁS MARCO

Andante con moto

Meno mosso

Tempo primo

Guía Didáctica nº 5

Sonatas e Interludios

1. Reseña de la partitura

1.1 Título y referencias

Título:

«Sonatas e Interludios» para piano preparado

Compositor:

John Cage

Año de composición:

1948

Edición:

Edition Peters

1.2 Breve biografía del autor

John Cage nació en Los Ángeles en 1912 y murió en Nueva York, en 1992. Ha sido uno de los compositores de vanguardia más reconocidos e influyentes del siglo XX y aun hoy sigue siendo nuevamente visitado por los nuevos creadores, sobre todo por la originalidad de sus planteamientos estéticos.

Estudió junto a los compositores estadounidenses Henry Cowell y Adolph Weiss y aportó a la música contemporánea un aire de libertad que se reclamaba ante el predominio del serialismo más ortodoxo. Supo continuar la trayectoria de Edgar Varèse y Charles Ives, desarrollando sus propuestas más revolucionarias.

A partir de los años 50, su lenguaje se radicalizó al introducir métodos aleatorios de composición y signos de notación cada vez más indeterminados. Podríamos considerar al menos tres propuestas que le llevaron a definir su personalidad creadora: la filosofía oriental, como resultado de su progresivo interés por la filosofía hindú y por el budismo zen; el silencio, al que otorga una función discursiva, podríamos decir gramatical, presente en la articulación de las frases musicales tal y como propone en *Composition as a Process*; y el azar, como en *Music of Changes* donde establece el enfrentamiento entre determinismo e indeterminismo a la hora de elegir el material sonoro, al leer los oráculos del *I-Ching* dejándose llevar por la primera idea sugerida, sin intervención de ningún tipo de intencionalidad.

En sus piezas para “piano preparado”, como *Amores* (1943) o *Sonatas and Interludes* (1948), determinados objetos colocados entre las cuerdas del piano modifican los sonidos de éste. Compuso obras de danza para el coreógrafo estadounidense Merce Cunningham. Entre sus libros destacan *Silence* (1961), *Empty Words* (1979) y *X* (1983).

1.3 Duración aproximada de la obra

La obra completa dura aproximadamente una hora. La *Sonata XI*, puesta como ejemplo tiene una duración de 3:30 min.

2. Descripción de la obra

El piano preparado fue ideado por Cage ante la necesidad de resolver un problema práctico. Le habían encargado una obra para un espectáculo de danza pero por distintas razones tuvo que renunciar a la posibilidad de contar con un grupo de percussionistas, como en principio había pensado. En ese momento se le ocurrió utilizar un piano, pero alterando su sonoridad original con diversos objetos introducidos entre las cuerdas (básicamente tornillos y gomas). De este modo, los macillos del piano provocaban percusiones de sonoridades inesperadas y sorprendentes.

La obra se estructura en 16 Sonatas y 4 Interludios intercalados éstos entre aquéllas. Se trata de piezas de una duración relativamente breve que oscila entre 2 y 5 minutos aproximadamente cada una de ellas.

3. Análisis musical

Forma

La estructura formal de las sonatas responde al esquema barroco de la sonata bipartita, con dos partes que se repiten, mientras que los interludios responden a una forma más libre y a la vez desarrollada, con un carácter más improvisado.

La solidez formal sirve de recipiente coherente de un contenido en apariencia caótico por lo que tiene de inusual e imprevisible para el oyente.

Armonía

La utilización de los acordes en esta obra pierde en gran medida el sentido tradicional, ya que muchos de los sonidos resultantes son de afinación indeterminada. No obstante la escritura se apoya más en líneas simples para cada mano y dobles notas con mayor frecuencia que acordes completos.

Melodía

Las líneas melódicas no responden a un criterio de cantabilidad sino de organización rítmica y tímbrica. Más que una orquesta o un coro, el resultado sonoro nos sugiere un pequeño grupo de percussionistas.

Ritmo

El ritmo en las sonatas es uno de los pilares fundamentales. Cada una de ellas gira en torno a estructuras rítmicas con cierta regularidad, lo que, junto al *tempo*, les da una gran unidad. Por su parte los interludios están dotados de mayor libertad rítmica, encontrando los patrones regulares solo en fragmentos aislados.

Sonido

Junto al ritmo, el timbre es el elemento esencial de la obra, por la paleta de sonidos tan diversa y atractiva resultado de la preparación. En la escritura, la distribución de las notas se hace pensando más en el resultado rítmico que en el melódico, de modo que se oyen percusiones en los espacios que deja la melodía, cuando en la escritura nada hace presuponer ese cambio de sonoridad. De hecho si se toca sin preparar las cuerdas, el resultado pierde prácticamente todo su interés.

Según el propio Cage, las preparaciones del piano « *fueron elegidas de igual forma que uno elige las conchas que coge mientras camina por la playa*»⁷³. Esto sugiere una intervención del azar que otorga a la preparación del piano un grado de variabilidad e indeterminismo.

Interpretación

Las mayores dificultades se encuentran en la precisión rítmica. No hay que olvidar que el origen de la obra fue la de acompañar un espectáculo de danza.

También encontramos un reto en el carácter contrastado que deben tener las diferentes partes, si se toca la obra completa.

Las sonoridades de las notas preparadas deberán adaptarse a la imagen tímbrico-dinámica que cada alumno quiera conseguir, variando ligeramente la colocación de objetos utilizados para la preparación o la elección de los materiales.

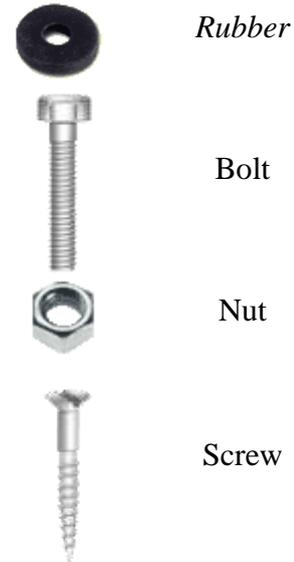
En muchos momentos recuerda la sonoridad de los instrumentos de la orquesta de Gamelán, por lo que sería conveniente oír alguna grabación de este tipo de formación.

Preparación del piano

Para su correcta preparación de las 45 de las teclas del piano, que puede llevar incluso horas, Cage elaboró una tabla suficientemente detallada donde se explica qué objetos y en qué posición exacta deben ubicarse. Pero las diferentes construcciones, tanto a nivel estructural como en cuanto a las dimensiones y orientación de las barras, encordado, etc., hacen totalmente imposible respetar las referencias al pie de la letra. Conviene guardar, eso sí, las proporciones sugeridas: determinadas cuerdas cuentan con varios elementos en distintos puntos longitudinales, más o menos próximos entre sí y eso sí puede ser respetado, aunque sea de forma aproximada.

⁷³ Citado por SUESCÚN, KATHERINE. *Reflexiones en torno a la interpretación de las Sonatas e Interludios para piano preparado de John Cage*, notas al programa del concierto celebrado en el Teatro Colón, Buenos Aires, 19 de Junio de 2002.

Por otra parte los elementos a los que alude Cage deben ser escogidos de forma que sean lo más respetuosos con la mecánica del instrumento. Hay que extremar el cuidado de no forzar el encordado y manipularlo con precaución para no dañarlo. Para los Rubber pueden ser empleadas gomas de las que se utilizan en los grifos (comúnmente llamadas zapatillas). En cuanto a los tornillos conviene calcular el grosor en función del espacio que hay entre dos cuerdas contiguas. Considerando que el tornillo puede ser enroscado, esta solución es mucho más interesante que simplemente colocar el tornillo a presión, forzando las cuerdas en el caso de ser demasiado grueso. El otro tipo de tornillo, screw, debe quedar suelto entre las cuerdas de modo que pueda vibrar. Para los plásticos puede emplearse pequeñas láminas recortadas que ofrezcan suficiente firmeza como para sujetarse, pero al mismo tiempo flexibilidad para poder colocarlas y retirarlas sin forzar nada.



Se ofrece un fragmento de la tabla expresada por John Cage como Anexo I, junto con una plantilla elaborada por mí a partir de los datos precisos dados por el autor, donde puede verse la colocación relativa de los diferentes materiales. La plantilla completa está construida a tamaño real, pudiéndose colocar sobre el encordado para localizar exactamente las posiciones propuestas por el compositor.

4. Análisis didáctico

4.1 Nivel educativo

La obra puede programarse para alumnos de los últimos años de las enseñanzas profesionales o de las superiores. Es conveniente considerar que la aproximación a esta composición debe hacerse de manera desprejuiciada evitando comparaciones con otros repertorios, lo que de otro modo podría crear actitudes de extrañeza en el alumno.

4.2 Objetivos educativos

- a) Exploración de nuevas sonoridades.
- b) Des-habituarse a la lectura y la escucha, de modo que no reaccione automáticamente a los signos de la partitura, sino que se plantee su interpretación como algo nuevo cada vez.
- c) Valorar la ampliación de las posibilidades sonoras del piano más allá de los procedimientos tradicionales.

5. Orientaciones educativas

5.1 Sugerencias de actividades para el trabajo de la obra

Se propone el trabajo de la *Sonata XI*, cuya primera página se reproduce en el Anexo II.

La preparación del piano se hará, por tanto, teniendo en cuenta únicamente las notas que en este fragmento serán necesarias.

Es conveniente realizar un primer trabajo sobre el teclado sin preparar el piano, de modo que puedan asegurarse los pasajes desde el punto de vista rítmico.

Observar las indicaciones del pedal derecho y del pedal *una corda*, teniendo en cuenta cómo se distribuyen en zonas bastante prolongadas y con muy pocos cambios.

5.2 Sugerencias para la evaluación

Los puntos de referencia presentados a continuación están en relación con los objetivos propuestos y la evaluación deberá permitir valorar si han sido alcanzados y en qué medida:

- a) Demostrar la iniciativa en la búsqueda de nuevas sonoridades como unidades significativas que pueden ser establecidas, recordadas y modificadas por la escucha activa y la reflexión.
- b) Grado de implicación a la hora de resolver los problemas técnicos que surgen en la preparación de los materiales externos que hay que colocar entre las cuerdas.
- c) Interpretar al menos una *Sonata* o un *Interludio*.

6. Materiales complementarios

6.1 Bibliografía recomendada

CAVAYE, RONALD. «Los juegos de György Kurtág», en *Quodlibet: Revista de especialización musical*, nº 4, 1996, pags. 73-89

6.2 Materiales de referencia

CD

John Cage: *Obras de piano preparado*. Intérprete: Joshua Pierce

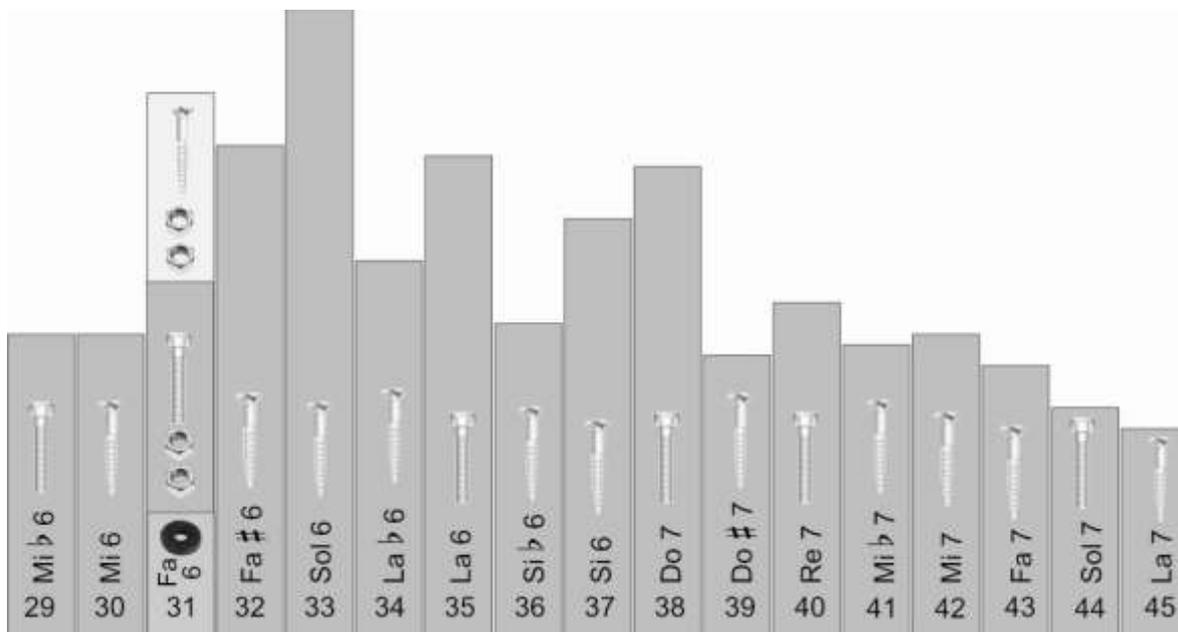
Lecturas

- Pardo Salgado, M. Carmen. *La Escucha oblicua: una invitación a John Cage*. Valencia: Editorial de la UPV, DL 2001.
- Nyman, Michael. *Música experimental: de John Cage en adelante*. Girona: Documenta Universitaria, 2006.

Anexo I

TONE	MATERIAL	STRINGS LEFT TO RIGHT	DISTANCE FROM THE PEG (cm)	MATERIAL	STRINGS LEFT TO RIGHT	DISTANCE FROM THE PEG (cm)	MATERIAL	STRINGS LEFT TO RIGHT	DISTANCE FROM THE PEG (cm)	TONE
15va				SCREW	2-3	1 3/8"				A
				MED. BOLT	2-3	1 3/8"				G
				SCREW	2-3	1 3/8"				F
				SCREW	2-3	1 3/8"				E
				SCREW	2-3	1 3/8"				D
				SM. BOLT	2-3	2"				C
				SCREW	2-3	1 1/8"				B
				FURNITURE BOLT	2-3	2 3/8"				B
				SCREW	2-3	2 1/2"				B
				SCREW	2-3	1 1/8"				B
				MED. BOLT	2-3	2 3/8"				A
				SCREW	2-3	2 1/4"				A
				SCREW	2-3	3 1/4"				G
				SCREW	2-3	2 3/8"				F
		SCREW	1-2	1 3/8"	FURN. BOLT + 2 NUTS	2-3	2 3/8"	SCREW + 2 NUTS	2-3	3 1/4"
				SCREW	2-3	1 1/8"				F
				FURNITURE BOLT	2-3	1 1/8"				F

Extracto de la tabla con indicación de materiales y su colocación elaborada por John Cage para la preparación del piano en *Sonatas and Interludios* (fragmento)



Extracto de la plantilla diseñada a partir del mismo fragmento anterior según las referencias dadas por J. Cage (© Antonio Narejos, 2006)

Anexo II

XI

The image displays a handwritten musical score for Sonata XI, organized into six systems. Each system consists of two staves (treble and bass clef) joined by a brace on the left. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and dynamic markings such as *pp*, *ppp*, *dim.*, and *ff*. The score is written in a fluid, cursive style characteristic of a composer's manuscript. The first system begins with a tempo marking of $\text{♩} = 102$. The piece concludes with a final cadence in the sixth system.

© Copyright Peters Edition Limited, London

[Se reproduce únicamente la primera página de la *Sonata XI*]

Unidades didácticas

Unidad Didáctica nº 1

Descubriendo el Piano

1. Introducción: Fundamentación y Encuadre

1.1. Justificación de la UD

El desarrollo de las capacidades perceptivas del alumno en relación con la calidad sonora del piano y el control de sus acciones puede enriquecerse con una mejor comprensión de la mecánica y funcionamiento del instrumento. En las clases no suele dedicarse una atención especial al modo en que el piano responde a nuestras acciones y cuáles son sus posibilidades mecánicas, con independencia de las obras a interpretar.

Esto implica una aproximación basada fundamentalmente en la experimentación, atendiendo en primer lugar a la descripción de las partes y del mecanismo del piano, y después a sus características sonoras, especialmente a las posibilidades de producción, modificación y extinción del sonido.

Por otra parte, conocer la dimensión tímbrica del piano supone sentar las bases para un posterior control de la sonoridad, incluso en la interpretación de obras de periodos anteriores.

1.1.a. Nivel al que va dirigida la UD

«Descubriendo el Piano» es una UD pensada para ser llevada a cabo durante el cuarto curso de las enseñanzas elementales. El desarrollo sensorial y musical alcanzado en este nivel permite que se busque un incremento de sus capacidades expresivas, mediante una diversificación y toma de conciencia de la mecánica del instrumento, sus posibilidades de funcionamiento y sus consecuencias sonoras.

El repertorio apropiado a este curso tiene ya unos niveles de complejidad que le permite un uso consciente de todos los recursos puestos en juego con el consiguiente enriquecimiento de la interpretación resultante.

1.1.b. Conexión con los niveles de aprendizaje previo y posterior

El trabajo del repertorio en los niveles iniciales hace que la atención sobre el instrumento se centre fundamentalmente sobre el teclado y los pedales. Solo eventualmente el profesor suele ofrecer explicaciones acerca de aspectos mecánicos y sonoros del piano, pero no suele dedicarse en las clases un tiempo para observar y experimentar con estos aspectos.

En este curso el nivel de profundización será básico, y solo pretende despertar la curiosidad del alumno y ofrecerle unos primeros principios sobre los que apoyar sus experiencias posteriores. Después de tres años de práctica con el piano, el alumno está en condiciones de conectar sus vivencias con el conocimiento

Cara a un futuro, estas conexiones contribuirán a desarrollar un criterio interpretativo más sólido que dará soporte a una ejecución consciente de las obras musicales.

1.2. Ubicación y secuenciación de la UD dentro del curso

El momento más adecuado para la ubicación y secuenciación de las sesiones específicas de esta UD es el primer trimestre, aunque siempre después de haber trabajado otros contenidos de tipo musical, además de otros orientados al conocimiento del propio cuerpo.

1.3. Temporalización de la UD

Aunque la conexión con las características sonoras y mecánicas del piano será de utilidad directa en las clases individuales de instrumento, hemos planteado una UD de tipo Colectiva, lo que nos ofrece la posibilidad de aprovechar las explicaciones por parte del profesor para un grupo de alumnos y de estimular el intercambio de opiniones entre ellos.

La distribución temporal de esta UD se ha realizado en dos sesiones, con una duración de 60 minutos, es decir la clase completa.

2. Relación y desarrollo curricular: Objetivos y Contenidos

2.1. Programación de Objetivos y Contenidos de la UD.

2.1.a. Objetivos didácticos específicos

1) Conocer la mecánica del piano, identificando sus partes y comprendiendo su funcionamiento básico.

La técnica pianística no puede entenderse desligada del funcionamiento del instrumento, mucho menos cuando se trata de enriquecer sus posibilidades sonoras. En sus inicios puede plantearse una aproximación que atenderá en primer lugar a la descripción de las partes y del mecanismo del piano, y después a las características del sonido producido.

2) Conocer las características del instrumento y sus formas de producción sonora.

La sonoridad del piano está determinada en primer lugar por el modo de producción del sonido, es decir la percusión de las cuerdas mediante la acción directa sobre el teclado. En este sentido se desarrolla la conciencia de cómo influyen en el ataque, la masa, la velocidad y el impulso.

3) Comprender las distintas formas de influencia sobre el ataque y la resonancia.

Una formación pianística completa del alumno no puede conformarse con el control del ataque sobre las teclas. Prestar atención al modo de producción del sonido implica también considerar las vibraciones por simpatía que las distintas cuerdas provocan entre sí, como también el control de la resonancia, por la presión mantenida de los dedos o el uso del pedal.

4) Descubrir otras posibilidades sonoras.

A las formas de producción contempladas en los objetivos anteriores hay que sumar diversas alternativas que surgen de las nuevas necesidades expresivas del s.XX, como las percusiones en distintas partes del instrumento y los frotamientos, bien directamente con las manos o mediante elementos externos.

2.1. b. Programación de Contenidos

En relación a los Objetivos expuestos, planteamos de forma secuenciada los siguientes contenidos como objeto de trabajo en nuestra UD.

a) Partes constructivas del piano.

Conviene mostrar las coincidencias y diferencias fundamentales entre el piano de cola y el vertical, atendiendo a sus principales partes constitutivas: el bastidor metálico que mantiene las cuerdas, una tapa armónica, el mecanismo accionado por teclas, los pedales y la caja o mueble exterior.

b) Mecanismo de la tecla.

Al pulsar la tecla se pone en marcha un complejo mecanismo que, en última instancia, se encarga de lanzar el martillo sobre las cuerdas. Al mismo tiempo se acciona el apagador que se separa de las cuerdas permitiéndoles vibrar libremente. Esta misma acción, pero afectando a todos los apagadores, es realizada por la acción del pedal de resonancia.

c) La sonoridad pianística y su variación respecto a la tesitura.

Tras la observación de la longitud, grosor y número de cuerdas por nota, el alumno comprenderá mejor como las distintas regiones del piano producen sonoridades muy diferentes. Poniendo en relación estos factores con la altura del sonido, puede comenzar a plantearse la necesidad de equilibrar el sonido en función de los estos aspectos.

d) Sonidos extraños y concepto de piano extendido.

Se trata de hacer descubrir al alumno los factores que influyen sobre la riqueza del sonido pianístico. Las técnicas modernas que implican la utilización de todo el instrumento en su más amplio sentido, conducen a una visión del piano que trasciende los usos tradicionales ampliando sus posibilidades, incluido el concepto de *piano preparado*.

3. Metodología y recursos didácticos

3.1.a. *Estrategias y procedimientos metodológicos relacionados con las actividades didácticas que se desarrollan en esta UD:*

- a. Método *didáctico*, mediante la exposición de conceptos y ejemplificación práctica por parte del profesor, estará orientado a la síntesis y ordenación de las ideas ya percibidas de forma intuitiva para desarrollar una base teórica que permita un aprendizaje posterior.
- b. Mayor importancia tendrá para esta UD el método *heurístico*, que se concreta en observación y la exploración a partir de los fenómenos sonoros del piano. Lo que se busca de este modo es que el alumno asimile en la práctica los contenidos teóricos que está aprendiendo, al mismo tiempo que va desarrollando su iniciativa, con la aportación de soluciones creativas.

3.1.b. *Organización del tiempo y del espacio*

La **distribución temporal** de las clases colectivas, tendrá una primera parte dedicada a las explicaciones y ejemplificaciones del profesor, y a continuación se desarrollarán las actividades por parte de los alumnos, las cuales tendrán una eminente base práctica.

El **espacio físico** del centro en el que se desarrolla la UD es el aula asignada para las clases colectivas. En todo caso sería necesario disponer dos tipos de piano, uno de cola y otro vertical, para la observación directa y comparativa de sus respectivos mecanismos y la exploración de su sonoridad.

3.1.c. *Recursos y materiales didácticos*

No son muchos los libros disponibles sobre la construcción y la mecánica del piano en español. Mucho menos los que pueden referirse a su explotación en el repertorio de la música contemporánea. A menudo los catálogos de pianos ofrecen información bastante clara y con profusión de fotografías sobre estos aspectos que pueden ser muy útiles para trabajar con alumnos de 4º de las enseñanzas elementales.

De gran importancia es también el poder contar con la reproducción del mecanismo de una tecla de las que suelen tener en los comercios de piano, ya que la comprensión de su funcionamiento se simplifica mucho, al mostrarse las partes que no son observables sin desmontar el piano.

Relación de recursos didácticos necesarios:

Libros

- LEVAILLANT, DENIS: *El piano*. Labor, Barcelona, 1990.
- PINKSTERBOER, HUGO: *Piano. Guías Mundimúsica*. Madrid, 2000.

Partituras

- MIGUEL. ÁLVAREZ-ARGUDO, *Contempeibi Op. 6, nº 1 y 2*: Valencia: Ed. Piles, 2008.

Otros recursos

- Mecanismo de una tecla, marca *Renner*.
- Baquetas de percusión de distinta dureza, corcho, papel, etc.

3.2. Programación de las actividades didácticas**3.2.a Descripción de las actividades: tipología**

Estrechamente ligadas a las estrategias y procedimientos metodológicos expuestos anteriormente en el apartado 3.1.a., el tipo de actividades didácticas que hemos programado en esta UD consisten en:

- a) Exposiciones y ejemplificaciones del profesor sobre los aspectos teóricos y técnicos ligados a la construcción y mecánica del piano.
- b) Prácticas de experiencias específicas.
- c) Observación directa de las partes del instrumento y los mecanismos.
- d) Observación y valoración de las cualidades sonoras del piano.
- e) Lecturas complementarias.
- f) Coloquios centrados en alguno de los aspectos tratados en clase.

3.2.b. Aplicación y desarrollo de las actividades didácticas por sesiones

Clases Colectivas

SESIÓN 1ª:

- En la primera parte de la clase el profesor realizará una explicación sobre las características constructivas del instrumento y la descripción de sus partes. Conviene describir el instrumento en sus grandes secciones siguiendo un orden que proceda del exterior al interior:
 - Diferencias entre los distintos tipos de pianos (vertical y cola).
 - La tapa superior y el bastón: distintas posiciones y sus consecuencias sonoras.
 - El teclado: número y características de las teclas; funcionamiento del mecanismo de ataque, calado, peso, doble escape, etc.
 - Las cuerdas: distintos tipos, agrupación, el puente, formas de vibración, etc.
 - Los distintos tipos de apagadores.
 - Los pedales: efectos, funcionamiento y posibilidades de regulación.
 - El arpa armónica.
 - Elementos externos que pueden emplearse para ampliar las posibilidades sonoras.
- Según los procedimientos metodológicos que hemos propuesto, esta aproximación al piano incluirá desde la visualización y la experimentación directa con el instrumento y demostraciones por parte del profesor, hasta representaciones gráficas (fotografías y esquemas), como definiciones y formulaciones teóricas.

SESIÓN 2ª:

- La explicación y experimentación de la segunda clase se orientará a la comprensión de las características del sonido:

1. Producción del sonido:

- Invitaremos al alumno a provocar el sonido mediante acciones no habituales: pinzando las cuerdas, rasgueando (como un arpa) o incluso golpeando (con la palma de la mano). Estas percusiones pueden diversificarse mediante el uso de baquetas de percusión de distinta dureza, llamando especialmente la atención del alumno acerca de la calidad variable que provocan. Como metodología también pueden interactuar dos alumnos, improvisando uno sobre el teclado y otro sobre las cuerdas.
- Desde el teclado será conveniente llamar la atención de los jóvenes sobre las diferencias de intensidad y calidad provocadas por las distintas velocidades del martillo al golpear las cuerdas.
- Puede realizarse esta primera actividad usando el pedal derecho, de manera que tome conciencia de conceptos como los de ataque y resonancia, vibración por simpatía, armónicos, etc.

2. Extinción del sonido. El alumno debe tomar conciencia de la duración del sonido, por lo que es conveniente escuchar la vibración de la cuerda hasta su desaparición. La experiencia de interrumpir voluntariamente el sonido puede ser obtenida de tres modos:

- Mediante el teclado, al soltar la tecla. Esta actividad debe coincidir con una breve explicación del profesor (que guiará los descubrimientos del alumno) sobre el mecanismo de los apagadores. Llamar la atención también sobre el hecho de que los apagadores son cada vez más grandes hacia la región grave y que, por el contrario, hacia el agudo incluso llegan a no ser necesarios (y de hecho se suprimen en el ámbito de la última 8ª).
- Mediante el uso del pedal, observando la acción simultánea de éste sobre todos los apagadores. Intencionalmente el profesor puede detener algún apagador elevado antes de soltar el pedal, de modo que identifique la vibración de esa nota o notas seleccionadas. Esto puede permitirle además entender cómo actúa el pedal *sostenuto* (o tonal).
- Mediante la acción directa de sus dedos. Tras percutir una tecla, mantenerla presionada e invitar al alumno a que haga de apagador pulsando sobre la cuerda para interrumpir la vibración.
- Producir sonidos mediante elementos externos, bien por percusión directa sobre las cuerdas (baqueta de timbal o de triángulo) o por frotamiento (cepillo, o bien una moneda deslizada longitudinalmente sobre los bordones). Probar los efectos con y sin pedal de resonancia.
- Probar otros efectos, como golpear el lateral del mueble con el pedal derecho pisado como también, en estas mismas circunstancias, emitir algún sonido corto e intenso cerca del encordado (una palmada por ejemplo), lo que proyectará las vibraciones producidas en las cuerdas de forma indirecta.

4. Evaluación y Calificación de la Unidad Didáctica.

4.1 Evaluación del aprendizaje.

A. Criterios de Evaluación específicos de la UD

En relación a los Objetivos didácticos de esta U.D., los criterios de evaluación del alumno son los siguientes:

- a) Identificar las partes fundamentales que constituyen el piano
- b) Producción de diversos tipos de ataque, conociendo los distintos factores que influyen en el resultado sonoro.
- c) Aprender la diferencia sonora entre el ataque y la resonancia
- d) Comprender la relación entre algunas de las características sonoras del piano y su aplicación al resultado musical durante la interpretación.

B. Técnicas e instrumentos de evaluación

La información que vamos a obtener de los alumnos procederá de dos fuentes complementarias:

1. La **evaluación continua** a partir de las actividades realizadas durante las clases. La información la obtendremos principalmente de dos modos:
 - a) Observando su grado de interés y asimilación durante las clases.
 - b) Escuchando sus preguntas y razonamientos sobre las explicaciones y prácticas propuestas.
2. **Controles específicos** aplicados en momentos muy determinados. En este caso, la obtención de datos se realizará por medio de las siguientes técnicas:
 - a) Respuestas a un formulario sencillo con cinco preguntas sobre los contenidos tratados en clase.
 - b) Interpretación de diferentes ejercicios o fragmentos musicales propuestos en relación a los contenidos trabajados

Unidad Didáctica nº 2

El Álbum de Colien

1. Introducción: Fundamentación y Encuadre

1.1. Justificación de la UD

El *Álbum de Colien* es un compendio de recursos técnicos y expresivos de gran riqueza, pensado para jóvenes estudiantes de todos los niveles educativos. A partir de las 32 piezas de compositores españoles y portugueses del siglo XX que componen la obra, esta Unidad Didáctica se orienta a canalizar los descubrimientos que el alumno experimentará a partir del trabajo específico de alguna de éstas y su relación con el conjunto.

1.1.a. Nivel al que va dirigida la UD

«El Álbum de Colien» es una UD pensada para ser trabajada durante el tercer curso de las enseñanzas profesionales. El desarrollo de las capacidades mentales, propio de esta edad, permite un mayor grado de comprensión de los procesos de ruptura de la tonalidad y todo su sistema acontecido a lo largo del siglo XX, y el descubrimiento de nuevos planteamientos.

Dentro del escaso repertorio de música contemporánea disponible para los alumnos de este nivel, se ha elegido esta colección por haber sido especialmente concebida con fines didácticos y contar con un buen número de piezas que se adapta muy bien a los primeros cursos de las enseñanzas profesionales.

1.1.b. Conexión con los niveles de aprendizaje previo y posterior

En etapas anteriores algunos alumnos habrán practicado música contemporánea, aunque quizá hayan mostrado algún tipo de extrañeza e incluso rechazo. A partir de este curso se pretende que la música contemporánea, reciente o del siglo XX, se integre como parte necesaria del programa de trabajo para todo el grado.

En cursos posteriores se abordará un repertorio significativo más diverso, lo que permitirá, desarrollar una visión amplia en lo que respecta a las diferentes opciones compositivas que han visto la luz a lo largo del siglo pasado.

1.2. Ubicación y secuenciación de la UD dentro del curso

El momento más adecuado para la ubicación y secuenciación de las sesiones específicas de esta UD es el tercer trimestre, momento en el cual se propone el trabajo de la obra moderna o contemporánea. Si bien los primeros trimestres tuvieron una componente técnica muy importante, progresivamente se ha ido conformando un repertorio más abierto, donde la creatividad y el aprendizaje de a nuevos recursos interpretativos han ido ganando presencia.

1.3. Temporalización de la UD

El trabajo de esta UD se llevará a cabo combinando clases de piano individuales y en colaboración, en su caso, con el profesor de Conjunto. En este sentido, conviene tener en cuenta que también existe un Álbum de Colien para guitarra, lo que ofrece otras opciones de colaboración interdepartamental. En las primeras clases se trabajará un repertorio específico, mientras que en las segundas, se realizará otro tipo de actividades que permitirán conocer y valorar la obra en su conjunto, reforzando algunos conocimientos y experiencias, mediante las explicaciones y audiciones propuestas por el profesor para todo el grupo.

La distribución temporal de esta UD se ha realizado en tres sesiones de clase individual y dos sesiones de clase de Conjunto. En el primer caso, la duración estimada para el tratamiento específico en cada una de las sesiones es de 30 minutos, de modo que pueda compaginarse en la misma clase con otra UD durante el mismo trimestre. La duración para la clase de Conjunto será de 60 minutos, es decir la clase completa.

2. Relación y desarrollo curricular: Objetivos y Contenidos

2.1. Objetivos didácticos específicos

La relación de nuestra UD con el Currículo de las enseñanzas profesionales de Piano se establece con el objetivo de propiciar el conocimiento y la práctica de obras escritas en lenguajes musicales contemporáneos. Planteamos a continuación los objetivos didácticos de esta Unidad:

1) Reflexionar sobre las relaciones entre el sonido y sus formas de representación.

A lo largo del siglo XX las nuevas necesidades expresivas de la música provocaron la necesidad de desarrollar nuevas fórmulas de escritura que hicieran posible su representación gráfica. La nueva partitura contiene diversos signos originales o modificados por el compositor que el intérprete debe conocer para interpretarla.

2) Conocer e interpretar obras escritas en lenguajes musicales contemporáneos.

El músico, como artista, está influenciado por las corrientes estéticas de su época. Lejos de la actitud conservadora que mantiene a la música actual alejada de la práctica en los conservatorios, en esta UD se pretende despertar en el alumnado la inquietud acerca de la música de nuestro tiempo.

3) Conocer el repertorio pianístico de compositores españoles.

Una buena parte de la música del siglo XX tiene al piano como protagonista, y particularmente entre los compositores españoles. Si bien las plantillas instrumentales se diversificaron, como respuesta a la exploración de nuevas sonoridades, el piano siguió manteniendo su presencia, tanto como solista o en formaciones camerísticas. Las obras para piano vienen a ser por tanto una llave magnífica para conectar con el universo de la música contemporánea.

2.2. Programación de Contenidos

En relación a los objetivos expuestos, planteamos de forma secuenciada los siguientes contenidos como objeto de trabajo en nuestra UD.

a) Búsqueda de nuevas sonoridades.

La conquista de nuevas posibilidades sonoras, desde el punto de vista tímbrico y dinámico, ha caracterizado la música del siglo XX, aspirando a ofrecer al mismo tiempo nuevas formas de escucha y de interpretación.

b) Trabajo de diferentes tipos de ataques diferenciados en cada mano.

La interpretación de la música contemporánea reclama nuevas técnicas de ejecución, pero al mismo tiempo sirve para diversificar y perfeccionar las técnicas tradicionales, enriqueciendo el bagaje del pianista al enfrentarse a situaciones no habituales.

c) Superación de las dificultades polirrítmicas, de articulación y acentuación.

La búsqueda de nuevos recursos expresivos se extiende a todos los parámetros musicales, afectando al ritmo y su métrica, a las dinámicas y al concepto de articulación musical, lo que ofrece nuevos retos técnicos al pianista.

d) Valoración de las aportaciones de la música del siglo XX a la escritura y a los diferentes ámbitos que conforman el estilo musical.

Desde el punto de vista del estilo, las transformaciones que experimentaron el tratamiento de la armonía, la melodía, la estructura formal, el ritmo o el sonido, configuraron un hecho musical diverso cuya valoración artística no puede ser ignorada por el intérprete del siglo XXI.

3. Metodología y recursos didácticos

3.1.a. Estrategias y procedimientos metodológicos relacionados con las actividades didácticas que se desarrollan en esta UD:

Los contenidos conceptuales son importantes para comprender y disfrutar de la música contemporánea. Siguiendo el método *didáctico*, el profesor desarrollará estos contenidos mediante explicaciones relacionadas con las piezas a trabajar. Siguiendo esta estrategia metodológica, el grado de participación del alumno es esencialmente receptivo, por lo que las bases teóricas deben adaptarse al nivel de evolución intelectual del alumnado. Lo más importante es que la conexión entre teoría y práctica sea siempre muy cuidada y que no se ofrezcan explicaciones abstractas o retóricas. Por eso es muy importante en esta UD la posibilidad de escuchar la música conectándola a los principios estéticos que la inspiraron.

Una parte fundamental de esta UD es la que se refiere a la práctica real de la música al piano, ya que no es posible una verdadera interiorización de la realidad musical sin tener la oportunidad de explorar las nuevas soluciones expresivas. Es el llamado método *heurístico*, que busca la asimilación de los contenidos estéticos y conceptuales en la práctica, al mismo tiempo que el alumno va desarrollando su iniciativa respondiendo con actitudes creativas.

Finalmente realizaremos actividades relacionadas con el método *dialéctico*, basado en el intercambio dialogado de criterios y opiniones dentro del grupo. Estas conversaciones pueden ser consecuencia tanto de las explicaciones y demostraciones prácticas, como de lecturas y audiciones musicales. Lo que se pretende es que el alumno tome conciencia de lo que ha aprendido, plantee preguntas o comentarios coherentes, revise sus propias ideas y preste atención a las opiniones de los demás.

3.1.b. Organización del tiempo y del espacio

La distribución temporal de las clases individuales se hará en base al trabajo específico de una obra perteneciente a *El Álbum de Colien*. Dentro de cada sesión se complementará este trabajo con explicaciones y experiencias relacionadas.

En cuanto a la clase de Conjunto, en su caso, se introducirán al principio de la clase los contenidos teóricos a través de las exposiciones y ejemplificaciones del profesor, ya que en ese momento el alumnado está más receptivo. A continuación se desarrollarán las actividades prácticas por parte de los alumnos.

El espacio físico del centro en el que se desarrolla la UD es el aula habitual para el desarrollo de cada una de las clases. Para la actividad prevista en Internet será necesario desplazarse al Aula de Informática, lo que permitiría incluirla como actividad complementaria programada para el Aula Plumier⁷⁴.

3.1.c. Recursos y materiales didácticos

La bibliografía existente sobre música contemporánea es muy amplia, pero a la vez muy especializada y erudita. Pocos materiales son de verdadera utilidad para ser aplicados durante los estudios profesionales, y casi todos ellos tienen un valor historiográfico más que práctico.

El propio *Álbum de Colien* aporta unas reflexiones sobre la estética de cada uno de los compositores, que ayuda a situar las diferentes obras en un contexto estético-musical. Estas reflexiones acompañan a una breve reseña biográfica del compositor que completa la aproximación teórica al trabajo técnico e interpretativo que se realizará al piano. Toda la obra se halla grabada en disco, cuya publicación conjunta conforma un paquete pedagógico muy estimable.

Por último es posible conectar en Internet con el sitio www.narejos.com donde seguir un análisis musical de algunas de las piezas, como trabajo complementario en el que se integra el uso de las TIC.

Relación de recursos didácticos necesarios:

Partituras

AAVV.: *El Álbum de Colien*. Ediciones Cecilia Colien Honegger, Barcelona 1995.

CD de audio

Ananda Sukarlan: *El Álbum de Colien*⁷⁵

Internet

www.narejos.com/colien.htm

⁷⁴ *Plumier*, es el nombre del proyecto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la Región de Murcia, en aplicación de la apuesta de la Consejería de Educación de dotar a todos los centros educativos de un *Aula de informática* con el hardware y software adecuados, así como de conexión a Internet.

⁷⁵ La partitura y el CD son distribuidos por Editorial de Música Boileau y por Seemsa –Sociedad Española de ediciones Musicales, S.A.

3.2. Programación de las actividades didácticas

3.2.a Descripción de las actividades: tipología

Estrechamente ligadas a las estrategias y procedimientos metodológicos expuestos anteriormente en el apartado 3.1.a., el tipo de actividades didácticas que hemos programado en esta UD consisten en:

1. Exposiciones y ejemplificaciones del profesor sobre la música contemporánea en general y sobre el *Álbum de Colien* en particular. Se tratará de que el alumno conozca la obra más allá de la pieza o piezas trabajadas.
2. Interpretación al piano de alguna de las obras que componen el álbum, para la adquisición o mejora de las destrezas técnicas aprendidas.
3. Análisis técnico sobre los ejemplos y ejercicios seleccionados.
4. Audición de la obra en versión discográfica y en la interpretación al piano a cargo de los compañeros y/o el profesor.
5. Coloquios centrados en alguno de los aspectos tratados en clase.

3.2.b. Aplicación y desarrollo de las actividades didácticas

Comenzaremos trabajando con el alumno alguna de las piezas de el *Álbum de Colien*. Para nuestro ejemplo hemos seleccionado *Cristalls* de Salvador Brotons. En esta primera fase del trabajo se hará una primera prospección de la partitura para apreciar algunos de sus rasgos más singulares, como por ejemplo la estructura: Introducción - Frase A - Frase B - Frase C y Coda.

- Se prestará atención a los diversos aspectos analíticos, como la conformación melódica y armónica siguiendo intervalos de 4ª y de 6ª.
- La búsqueda de una imagen estética adecuada a la interpretación de la obra nos ha hecho acercarnos al mundo de los cristales. La forma de la pieza está estructurada en secciones bien delimitadas, como el cristal, que ofrece una estructura equilibrada, ordenada y definida. Pero incluso la materia sonora surge como de un cristal diminuto (una nota sola que se repite) y va extrayendo del entorno nuevos materiales, nuevos sonidos para su propio desarrollo. En cristalografía se llama a esto *crecimiento cristalino*.
- Cuando estudiamos la armonía de la pieza se observa una ambigüedad tonal que puede sugerirnos los reflejos multicolor que se producen al mirar los cristales de diamante, que refractan la luz en muchas direcciones.
- Desde el punto de vista técnico las sonoridades en *pianissimo* exigen un control del ataque muy preciso para su realización. Puede proponerse un ataque desviado: en lugar de presionar perpendicularmente la tecla hacia abajo, puede hacerse mediante un ligero desvío oblicuo, en la dirección longitudinal de la tecla.

El *Álbum de Colien* ofrece varias piezas en las que se introducen nuevas grafías y procedimientos técnicos de interpretación, lo que puede ser aprovechado para extender la visión de la notación actual, partiendo de piezas como *Cristalls* y continuando con otras como

Siete apuntes para un meccano de Álvaro Salazar, en donde el compositor pide al intérprete: “cantar (desafinado), tararear, improvisando...”

El trabajo de estas piezas con nuevas propuestas de notación permite cubrir objetivos como los siguientes:

1. Comprender mejor el proceso de representación gráfica del lenguaje musical

El intérprete lee el texto musical en una única dirección, del signo al sonido. La comprensión de la música solo puede ser total si se realiza el esfuerzo de comprender en el proceso inverso, es decir, del sonido a su representación.

2. Encontrar fórmulas de representación de los fenómenos sonoros mediante la abstracción

Plantearse las alternativas de escritura a partir de la expresión sonora obliga a una actuación reflexiva y no meramente reproductiva en la aproximación del alumno a la partitura. Se trataría de reinventar el sistema de escritura partiendo de la experiencia sonora y siguiendo un proceso de interrogación en lugar de considerar hechos invariables lo aprendido en el solfeo.

3. Eliminar prejuicios sobre la escritura contemporánea

La inercia en la práctica musical arrastra con frecuencia hacia la falsa percepción de que “ya se ha aprendido lo que se debía aprender”. Es necesario desarrollar la constante actitud de búsqueda en el proceso interpretativo y el respeto por las nuevas propuestas.

4. Valorar el signo como punto de partida de infinitas interpretaciones

Otro prejuicio reduccionista es considerar que la partitura contiene en su representación todos los elementos que intervienen en el proceso de la interpretación musical. Tomar conciencia de la génesis del signo ayudará a plantearse la problemática del texto musical y su interacción con las propuestas discursivas del intérprete.

Finalmente se sugiere el trabajo de la pieza de Tomás Marco *Hai-Ku*, siguiendo la Guía didáctica incluida en el presente trabajo.

3.2.c. Clases de Conjunto

Las sesiones deben comenzar con una explicación a cargo del profesor tratando de dar una idea global de la colección del *Álbum de Colien* (número de piezas, compositores representados, estilos de escritura y de interpretación, sugerencias de los títulos, etc.).

A continuación se escuchan algunas de las piezas que posteriormente serán comentadas entre todos. Se sugieren *Preludios nº 1* de Carlos Cruz de Castro, *Cristalls* per a Piano de Salvador Brotons, *Paisaje* de José Luis Turina y *Siete apuntes para un meccano* de Álvaro Salazar. En esta última obra se plantean las novedades de la escritura, el concepto de obra abierta y, como ya se ha dicho, la intervención de la voz en el anillo nº 6. Este último anillo no aparece en la grabación de Ananda Sukarlan, por lo que puede ser una experiencia muy interesante tratar de resolverlo entre todos en la clase.

La última sesión está destinada a que los alumnos interpreten la pieza del *Álbum de Colien* que cada uno haya preparado.

Antes de tocarla deberán hacer una breve presentación, en la que comentarán con sus palabras quién es el autor, algún aspecto que le haya llamado la atención acerca de su estética y lo que más le ha gustado al trabajar la obra.

4. Evaluación y Calificación de la Unidad Didáctica.

4.1 Evaluación del aprendizaje.

A. Criterios de Evaluación específicos de la UD

En relación a los Objetivos didácticos de esta U.D., nuestra concreción de los criterios de evaluación correspondientes es la siguiente:

- a) Demostrar la iniciativa en la búsqueda de imágenes estéticas y su relación con la escritura como guía para la interpretación musical.
- b) Integrar las novedades de la música del siglo XX con su experiencia de la música anterior, sin disociar la ejecución de la intención musical.
- c) Interpretar al menos una pieza del *Álbum de Colien*.

B. Técnicas y herramientas de evaluación

La información que vamos a obtener de los alumnos procederá de dos fuentes complementarias:

1. La **evaluación continua**, mediante la observación directa de las actividades que realizan durante las clases. La información la obtendremos principalmente de tres modos:
 - a) Viendo actuar al alumno durante su ejecución pianística.
 - b) Escuchando sus razonamientos sobre las actividades propuestas .
 - c) Observando su comportamiento durante el coloquio.
2. **Controles específicos** aplicados en momentos muy determinados. En este caso, la obtención de datos se realizará por medio de las siguientes técnicas:
 - a) Pruebas orales, como el comentario sobre la pieza del álbum previo a su interpretación.
 - b) Interpretación de la pieza seleccionada durante la última clase de Conjunto.

En defecto de ésta puede organizarse una audición pública, programada dentro de las actividades extraacadémicas.

Unidad Didáctica nº 3

El joven jazzman

1. Introducción: Fundamentación y Encuadre

1.1. Justificación de la UD

La práctica del jazz en la clase de piano contribuye a la formación integral del músico, desde el punto de vista de la diversificación estética y de enfoques estilísticos. Esta experiencia busca un mejor conocimiento de esta genuina manifestación musical del siglo XX, pero también el desarrollo de una serie de valores de respeto y valoración hacia otras manifestaciones musicales y por último a la comprensión de los procesos musicales en general. Esta Unidad Didáctica pretende ofrecer una aproximación teórica y sobre todo práctica a los elementos fundamentales del jazz y la práctica de la improvisación que permita al alumno desarrollar algunas de las habilidades y conceptos necesarios para su práctica, así como el enriquecimiento de su imaginación y su individualidad artística.

Sin embargo, el jazz ha tenido una presencia muy escasa en nuestros centros de enseñanza oficial y casi ha estado relegado al aprendizaje autodidacta o a escuelas privadas.

1.1.a. Nivel al que va dirigida la UD

«*El joven jazzman*» es una UD pensada para ser llevada a cabo durante el primer curso de las enseñanzas profesionales. El alumno que alcanza este nivel ha desarrollado las habilidades técnicas que le permiten abordar un repertorio diferente, con el fin de descubrir nuevos recursos y acercarse a otros planteamientos interpretativos. Integrar una iniciación a estos contenidos en los primeros años del grado no sería incompatible con seguir alguna asignatura optativa sobre el jazz en los últimos cursos. Si optase por ella, esta unidad didáctica habría servido para iniciarle en una experiencia musical que a menudo resulta tan excitante como desconcertante al alumno de piano de los conservatorios, por lo general poco orientado a la improvisación.

El nivel que se pretende desarrollar durante esta UD no va más allá de la iniciación y de propiciar el trabajo de un pequeño repertorio en forma de estudios que contribuirá además a enriquecer su progreso técnico.

Finalmente, se tendrá en cuenta que el alumno de los primeros cursos de las enseñanzas profesionales no ha recibido una formación específica en Armonía, por lo que los conceptos manejados deberán ser igualmente tratados de forma intuitiva, sin descartar que pueda ir tomando conciencia de algunos contenidos de esta asignatura desde la práctica.

1.1.b. Conexión con los niveles de aprendizaje previo y posterior

Si bien en el grado elemental las melodías populares, procedentes del folklore y en ocasiones también del jazz, tratan de ofrecer materiales atractivos para propiciar un acercamiento del niño a la interpretación musical, en ningún caso se plantea una aproximación a las cuestiones de estilo propias de estas músicas. En realidad se utilizan en

tanto son de utilidad para el aprendizaje de la técnica e interpretación de la música clásica y de su repertorio tradicional.

En cursos posteriores podrá abordar un repertorio más específico, inspirado en el jazz. Muchos grandes compositores del siglo XX prestaron una atención especial a esta música, con obras que pueden ser incluidas en el programa junto al repertorio más convencional.

1.2. Ubicación y secuenciación de la UD dentro del curso

El momento más adecuado para la ubicación y secuenciación de las sesiones específicas de esta UD es el tercer trimestre, una vez trabajados los contenidos que pudiéramos denominar básicos del curso.

Podríamos decir también que a través de estos nuevos planteamientos musicales el alumno tendrá ocasión de revisar aquellos aspectos técnicos e interpretativos más relevantes, aplicados ahora a un contexto diferente. Por esta razón puede considerarse esta UD como una unidad de refuerzo, al mismo tiempo que de introducción de nuevas capacidades musicales.

1.3. Temporalización de la UD

Los contenidos de esta Unidad Didáctica pueden ser tratados tanto en clases individuales como en colaboración con el profesor de Conjunto. Las primeras permiten el trabajo específico de estudios y repertorio, mientras que las segundas propician la práctica de la improvisación junto a otros instrumentos y la audición colectiva de interpretaciones de jazz que luego serán comentadas entre todos.

La distribución temporal de las sesiones para el trabajo de esta UD se ha realizado en dos sesiones de clase individual y una de Conjunto.

La duración estimada para el tratamiento específico en cada una de las sesiones individuales es de 30 minutos y 60 minutos para la de Conjunto.

2. Relación y desarrollo curricular: Objetivos y Contenidos

2.1. Objetivos didácticos específicos

1. Conocer y valorar la música de jazz

La contribución del jazz a la música clásica del siglo XX ha sido significativa. Muchos grandes compositores del pasado siglo prestaron una atención especial al jazz, en el que se inspiraron para la creación de su propia música, como son el caso de Béla Bartók, Igor Stravinski, Aaron Copland o Darius Milhaud. Pero también debe ser conocido el jazz en su medio y entorno más auténtico, a través de las interpretaciones, por ejemplo, de músicos como Scott Joplin, Ray Charles y Oscar Peterson.

2. Saber interpretar el cifrado americano.

El trabajo de la armonía puede ser introducido antes de abordar las asignaturas de Armonía y de Acompañamiento de un modo muy simple a través del *cifrado* de la música de jazz.

3. Aproximarse a la armonía y el ritmo en el jazz.

Se trata de conocer algunos rudimentos armónicos y rítmicos del jazz. Plantearemos identificar algunos aspectos auditivamente y ser capaz de llevarlos a la práctica desde un nivel básico.

4. Improvisar en el ámbito del jazz.

La improvisación es una de las características esenciales de la interpretación jazzística. Pero esta improvisación debe hacerse a partir de pautas previamente establecidas como guía para la creatividad. En esta UD solo se pretende practicar la improvisación a partir del esquema formal del “blues”.

2.2. Programación de Contenidos

En relación a los Objetivos expuestos, planteamos de forma secuenciada los siguientes contenidos como objeto de trabajo en nuestra UD.

a) El cifrado de jazz.

El denominado cifrado americano es el sistema de cifrado del jazz. Se expresa mediante las letras del alfabeto A B C D E F G seguidas de cifras numéricas y otros signos complementarios. Su utilización en esta Unidad Didáctica se limitará a identificar las fundamentales y construir sobre ellas las triadas correspondientes, como también los acordes con la séptima menor añadida.

b) Interpretación del *swing*.

Se trata de una de las claves interpretativas del jazz. El *swing*, entendido como una ligera modificación en la medida de los valores iguales, con una ligera prolongación de la primera nota de cada dos, será entendido y practicado a partir de audiciones y estudios específicos.

c) El blues, estructura rítmica y armónica.

Planteamos en esta UD el estudio de una sencilla estructura rítmica y armónica, a partir del esquema del blues, sobre el cual los alumnos practicarán sencillas improvisaciones.

d) Audición de diferentes estilos de jazz.

La audición a partir de los grandes intérpretes del jazz se centrará en la diferencia entre dos de los más populares estilos jazzísticos, como son los clásicos Ragtime y Blues.

e) Improvisación a partir de estándares.

Puede plantearse una audición que trate de distinguir algunos de los *estándares* más importantes del jazz y las improvisaciones que sobre ellos se desarrollan. Esto contribuirá a comprender la estructura formal de estas interpretaciones y darán ideas para la práctica incipiente de la improvisación en nuestra clase.

3. Metodología y recursos didácticos

3.1.a. Estrategias y procedimientos metodológicos relacionados con las actividades didácticas que se desarrollan en esta UD:

El método *didáctico*, por el que el profesor puede presentar los nuevos conceptos a través de ejemplos prácticos no exige del alumno más que una actitud receptiva, y en todo caso las explicaciones teóricas deben adaptarse al nivel de evolución intelectual del alumnado. No es conveniente ofrecer más información de la que se considere necesaria para la comprensión de los contenidos expuestos.

Por otra parte, en esta UD, el método *heurístico* es el que mejor se adapta al trabajo específico del jazz, al estar basado en gran medida en la práctica de la improvisación y en algunas normas no escritas de interpretación como el *swing*. Lo que se busca de este modo es que el alumno asimile en la práctica los contenidos teóricos que está aprendiendo, y que vaya desarrollando su iniciativa, con la aportación de soluciones creativas.

Método *dialéctico*, o intercambio dialogado de criterios y opiniones en el grupo, es necesario a la hora de llevar a la práctica en forma de dúo con el acompañamiento del profesor.

3.1.b. Organización del tiempo y del espacio

En la clase de Conjunto se introducirán los contenidos teóricos a través de las exposiciones y ejemplificaciones del profesor, al principio de la clase, momento en el que el alumnado está más receptivo. A continuación se desarrollarán las actividades prácticas por parte de los alumnos. Podría ofrecerse otra clase colectiva al final, tratando de aprovechar las características del grupo, tanto por su diversidad instrumental como por el nivel de cada uno de ellos. El último tramo de la clase estará reservado a la audición de las versiones discográficas y su posterior comentario.

La distribución temporal de las clases individuales se hará en función del método *Piano Jazz* de Oscar Peterson, el cual ofrece por un lado breves estudios técnicos y por otro, pequeñas piezas de jazz relacionadas con estos estudios. En primer lugar se trabajarán los estudios, también como ejercicio de lectura, seguidos por las piezas.

El espacio físico del centro en el que se desarrolla la UD es el aula asignada para la clase de piano y la de las clases de Conjunto.

3.1.c. Recursos y materiales didácticos

Los recursos didácticos necesarios para una clase de iniciación al jazz se limitan a las partituras que servirán de base para su práctica y algunas grabaciones sobre las que poder apreciar diferentes estilos jazzísticos.

Partituras

OSCAR PETERSON: *Jazz piano, for the young pianist*, vol. 1, 2 y 3, Ed. Tomi Music Co. and Doe Music Co.

CD de audio

Alguna grabación de Scott Joplin, como *The Gold Collection*, publicada por Fine Tune.

Alguna grabación de Ray Charles, como *Music Legends: Ray Charles-Ray's Blues*, disponible en Cd y Dvd en BCI Music.

3.2. Programación de las actividades didácticas*3.2.a. Descripción de las actividades: tipología*

Estrechamente ligadas a las estrategias y procedimientos metodológicos expuestos anteriormente en el apartado 3.1.a., el tipo de actividades didácticas que hemos programado en esta UD consisten en:

- a) Exposiciones y ejemplificaciones del profesor sobre los aspectos teóricos y técnicos ligados a la música de *jazz*, a su evolución histórica y a algunos de sus estilos fundamentales.
- b) Prácticas de realización al piano de ejercicios específicos e interpretación de un pequeño repertorio específico.
- c) Práctica de la lectura a primera vista y de la improvisación.
- d) Análisis técnico sobre los ejercicios y estudios trabajados.
- e) Audición de los discos en donde puedan apreciarse aspectos concretos vinculados a los contenidos tratados en clase.
- f) Coloquios centrados en las interpretaciones de los propios alumnos y en las grabaciones escuchadas.

3.2.b. Aplicación y desarrollo de las actividades didácticas por sesiones.

SESIÓN 1ª (clase de Conjunto):

- Introducción histórica al jazz. Audición de dos estilos diferentes, como el Rag-time y Blues a través de Scott Joplin y Ray Charles, señalando las diferencias más sobresalientes. Introducción a la armonía del jazz y su cifrado.
- Práctica en el piano de los acordes de 7ª sobre Dominante, Subdominante y Tónica en una tonalidad de Do.
- Improvisación sobre el esquema de blues. La práctica se resolverá a cuatro manos, el profesor o algún alumno realizarán el acompañamiento (Ejemplos 1 y 2).

Ejemplo 1. Esquema formal y armónico del *Blues*

Ejemplo 2. Posible fórmula de acompañamiento

- Otro alumno improvisará a partir de las cuatro notas fundamentales del “blues” cambiando la dirección, ascendente o descendente, de las notas y repitiendo las notas libremente, aunque sin saltarse ninguna de ellas (ver Ejemplo 3). En cuanto el ritmo el alumno debe intentar la introducción de variables a partir del patrón rítmico inicial, incluso optando por soluciones imprevisibles pero siempre respetando el pulso y el tempo.
- Cabe plantear la improvisación junto a alumnos de otros instrumentos, dependiendo de la conformación de la clase de Conjunto.



Ejemplo 3. Notas fundamentales de la escala de Blues sobre las que se propone improvisar:

SESIÓN 2ª (clase de individual):

- Se trabaja un ejercicio de O. Peterson, por ejemplo el nº 8 del segundo volumen. El estudio en clase se inicia con una lectura a primera vista de las manos separadas, llamando la atención sobre el estilo del *walking bass* de la mano izquierda, con una

3.2.c. Programación de actividades de refuerzo

Como medida de adaptación a la diversidad, y en el caso de observar que algún alumno queda descolgado del ritmo previsto, es necesario contemplar qué tipo de actividades se llevarán a cabo para ayudarle a progresar.

Si el alumno no es capaz de organizar una improvisación melódica sobre las cuatro notas del blues, se le propondrá un patrón escrito por el profesor. Cuando sea capaz de tocarlo, se le pedirá que introduzca variaciones en la duración, repetición y orden de las mismas notas, respetando su extensión en el número de compases.

4. Evaluación y Calificación de la Unidad Didáctica

4.1 Evaluación del aprendizaje

A. Criterios de Evaluación específicos de la UD

En relación a los Objetivos didácticos de esta U.D., nuestra concreción de los criterios de evaluación correspondientes es la siguiente:

- a) Distinguir entre el Rag-time y el Blues y apreciar sus diferencias.
- b) Ejecutar una sencilla sucesión de acordes (tipo I-IV-V-I) escrita en cifrado americano. No se le pide que se despliegue el acorde, ni que se ejecute siguiendo pie rítmico alguno.
- c) Ejecutar una serie de acordes añadiendo posteriormente la 7ª menor.
- d) Ser capaz de improvisar durante 8 compases sobre las cuatro notas fundamentales del blues.

B. Técnicas e instrumentos de evaluación

La información que vamos a obtener de los alumnos procederá de dos fuentes complementarias:

1. La **evaluación continua**, mediante la observación directa de las actividades que realizan durante las clases. La información la obtendremos principalmente de tres modos:

- a) Viendo actuar al alumno durante su ejecución al piano de las tareas propuestas.
- b) Escuchando sus razonamientos sobre las preguntas realizadas
- c) Observando su comportamiento durante los coloquios.

La finalidad principal de la evaluación continua es realizar los diagnósticos oportunos que permitan reorientar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje realizando las adaptaciones metodológicas que permitan mejorar el progreso de cada alumno. En el caso de que los resultados obtenidos por parte de alguno de ellos estén muy distantes de los objetivos propuestos, se pondrán en práctica las actividades de refuerzo.

2. Controles específicos aplicados en momentos muy determinados. En este caso, la obtención de datos se realizará por medio de las siguientes técnicas:

- a) Improvisación a partir de un esquema dado.
- b) Interpretación de los *Minuets* de Peterson trabajados.

Unidad Didáctica nº 4

Electroacústica

1. Introducción: Fundamentación y Encuadre

1.1. Justificación de la UD

Los nuevos medios tecnológicos han impulsado gran parte de las innovaciones estéticas en la creación musical. La utilización de la electrónica y los ordenadores puede considerarse una de las aportaciones más importantes de las últimas décadas, al mismo tiempo que encierra un gran potencial para el desarrollo de la música en el siglo XXI.

Partiendo de los recursos de la electrónica y la informática el compositor puede controlar con libertad cada uno de los parámetros del sonido y experimentar con él, ampliando el número de opciones disponibles hasta el infinito. Su combinación con los instrumentos acústicos de la música tradicional ofrece al mismo tiempo nuevas posibilidades expresivas a tener en cuenta por el compositor contemporáneo. Aunque no se trata de un estilo de música determinado, sino que se refiere a los medios de producción, su introducción en las técnicas compositivas ha dado lugar a nuevos lenguajes musicales.

Hasta hace apenas una década, se necesitaban sistemas costosos para llevar a cabo una experiencia educativa en este terreno. Pero el avance de la informática y las tecnologías, su abaratamiento y su gran despliegue en los centros educativos permiten hoy desarrollar una actividad orientada a la música electroacústica en los conservatorios.

1.1.a. Nivel al que va dirigida la UD

«Electroacústica» es una UD pensada para ser trabajada durante el quinto curso de las enseñanzas profesionales. El desarrollo de las capacidades mentales y las habilidades tecnológicas mínimas, previsiblemente ya adquiridas en esta edad, permite abordar un trabajo coherente y efectivo.

1.1.b. Conexión con los niveles de aprendizaje previo y posterior

Por sus características propias, las enseñanzas musicales impartidas en los conservatorios han tenido un desarrollo muy tímido en relación a las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), el cual se reduce a un conocimiento básico del ordenador para realizar búsquedas en Internet o manejar algún programa de edición de partituras. Por otra parte la audición de música electroacústica habrá sido una experiencia rara para el alumno. En esta UD desarrollará una experiencia directa que le permita forjarse un criterio

mínimo de valoración a la hora de afrontar la experiencia de esta música, tanto si es un mero oyente como si asume su interpretación.

1.2. Temporalización de la UD

El trabajo de esta UD se llevará a cabo combinando clases de Piano individuales y en colaboración con el profesor de Música de cámara. En las primeras se trabajará un repertorio específico de música mixta, donde el piano participe junto con instrumentos electrónicos, o bien deba ser previamente grabado para su posterior proceso digital. En las clases de conjunto podrán desarrollarse bien las sesiones propias de ensayo para la interpretación en público, o bien la audición comparada de grabaciones. Pero al mismo tiempo se aprovechará para abordar los conocimientos teórico-prácticos necesarios, la edición musical con el ordenador o las audiciones propuestas por el profesor, haciendo uso del aula Plumier⁷⁶.

La distribución temporal de esta UD se ha realizado en dos sesiones de clase de Piano y dos sesiones de la clase de Música de cámara (o bien alguna asignatura optativa afín e incluso encuentros entre diferentes profesores en el seno del Departamento de piano). En el primer caso, la duración estimada para el tratamiento específico en cada una de las sesiones es de 30 minutos, de modo que pueda compaginarse en la misma clase con otra UD durante el mismo trimestre. La duración para la clase colectiva será de 60 minutos, es decir la clase completa.

2. Relación y desarrollo curricular: Objetivos y Contenidos

2.1. Objetivos didácticos específicos

- a) Conocer e interpretar obras electroacústicas y las escritas para combinaciones mixtas de electrónica y piano.
- b) Posibilitar la adquisición de los conocimientos que permitan grabar y procesar informáticamente el sonido digitalizado
- c) Ofrecer la formación necesaria para el manejo de los recursos materiales que reclaman las tecnologías de la información y la comunicación en relación a la música.

2.2. Programación de Contenidos

En relación a los objetivos expuestos, planteamos de forma secuenciada los siguientes contenidos como objeto de trabajo en nuestra UD.

- a) Exploración de las posibilidades sonoras de la electroacústica y aproximación al repertorio específico.
- b) Manejo de un programa de edición de onda y/o MIDI.

⁷⁶ Ver nota 74.

- c) Grabación, procesamiento y reproducción del sonido con intención musical.
- d) Superación de las dificultades de adaptación en la interpretación mixta de piano y electrónica.

3. Metodología y recursos didácticos

3.1.a. Estrategias y procedimientos metodológicos relacionados con las actividades didácticas que se desarrollan en esta UD:

La estrategia del método *didáctico* será empleada por el profesor para la exposición de los contenidos conceptuales adaptados al nivel de evolución intelectual del alumnado. Lo más importante es que la conexión entre teoría y práctica esté siempre muy cuidada y que no se ofrezcan explicaciones abstractas o retóricas. Por una parte la selección de materiales para la escucha y por otra el aprendizaje del manejo básico de programas de edición musical como *Adobe Audition* o *Cubase*, exigen una parte de comprensión y análisis previo a cargo del profesor.

Una parte fundamental de esta UD es la que se refiere a la práctica real, tanto sobre el piano como sobre la grabadora y el ordenador sin perder de vista la orientación de la actividad como exploración de las nuevas soluciones expresivas que ofrece la electroacústica. Es el llamado método *heurístico*, que busca la asimilación de los contenidos estéticos y conceptuales en la práctica, al mismo tiempo que el alumno va desarrollando su iniciativa, con la aportación de actitudes creativas.

Finalmente realizaremos actividades relacionadas con el método *dialéctico*, basado en el intercambio dialogado de criterios y opiniones dentro del grupo. Estas conversaciones pueden ser consecuencia tanto de las explicaciones y demostraciones prácticas, como de lecturas, audiciones e interpretaciones musicales. Lo que se pretende es que el alumno tome conciencia de lo que ha aprendido, plantee preguntas o comentarios coherentes, revise sus propias ideas y preste atención a las propuestas de los demás.

3.1.b. Organización del tiempo y del espacio

La distribución temporal de las clases individuales girará en torno al trabajo de la parte pianística con dos fines concretos: uno, el de preparar la interpretación de una obra mixta de piano y electrónica, y otro, la preparación de materiales sonoros grabados durante la clase para su posterior procesado digital.

En cuanto a las clases de Conjunto, se introducirán al principio de las mismas los contenidos teóricos a través de las exposiciones y ejemplificaciones del profesor, ya que en ese momento el alumnado está más receptivo. A continuación se desarrollarán las actividades prácticas por parte de los alumnos, con el manejo de los ordenadores y la posterior producción e interpretación de los resultados.

El espacio físico del centro en el que se desarrolla la UD será principalmente el Aula de informática (o el Aula de electroacústica, si se contase con este recurso) y eventualmente el salón de actos. El aula de Piano será el lugar habitual para la clase individual.

3.1.c. Recursos y materiales didácticos

La bibliografía existente sobre música contemporánea no es muy amplia y en todos los casos sus contenidos exceden los propósitos de esta UD, pero al menos es conveniente que el profesor maneje algunos textos para su lectura en las clases. Las referencias incluidas en la Guía didáctica «Es menos dos» pueden ser de gran utilidad en este sentido.

La audición de grabaciones de compositores reconocidos puede ser también un recurso estimable, tanto si guardan relación directa con el trabajo propuesto en el aula como si se hace con fines de análisis de la escucha.

Por último es posible conectar en Internet con algunos lugares especializados, donde incluso es posible escuchar ejemplos y tomar una perspectiva real de la situación actual de la música electroacústica como realidad musical, y no sólo como una rara opción.

Partituras

- GYORGY LIGETI: *Artikulation*. Mainz: Schott, 1994. Más que una partitura para ser interpretada, el compositor hace una detallada descripción gráfica de los fenómenos sonoros producidos mediante electroacústica, para lo que se vale de diversos colores. Muy ilustrativa para seguir por los alumnos.
- ADOLFO NÚÑEZ: *Es menos dos*. Para piano y cinta (o sintetizador controlado por ordenador). Ver la Guía didáctica nº 1, desarrollada en el presente trabajo.

CD de audio

- *Ligeti: Continuum, Quintet, Artikulation, Glissandi*. Editado por el sello Wergo.
- *Música electroacústica en el Festival de Granada* [CD] / R. Díaz, J. Medina, E. Polonio, D. Alarcón, C. G. Cuéllar, J. L. Carles. Editado por el Festival de Granada, 2001.

Internet

- *Ears. ElectroAcoustic Resource Site*: <http://www.ears.dmu.ac.uk/spip.php>
- *Karlheinz Stockhausen*: <http://www.stockhausen.org/>

3.2. Programación de las actividades didácticas

Estrechamente ligadas a las estrategias y procedimientos metodológicos expuestos anteriormente en el apartado 3.1.a., el tipo de actividades didácticas que hemos programado en esta UD consisten en:

- a) Exposiciones y ejemplificaciones del profesor sobre la música electroacústica en general y sobre la obra u obras trabajadas en particular.
- b) Grabación de supuestos sonoros, bien sean fragmentos de obras, como improvisaciones sobre el teclado o sobre el piano extendido (interior del instrumento u otras zonas externas).
- c) Aprendizaje del manejo básico de un programa de *edición de onda* y eventualmente un programa *secuenciador*, en el caso de trabajar con MIDI.

- d) Análisis técnico sobre la interacción del piano con la música electrónica.
- e) Audición de obras de música electroacústica.
- f) Coloquios acerca de las propuestas, los ejemplos y actividades realizadas.

4. Evaluación y Calificación de la Unidad Didáctica

4.1 Evaluación del aprendizaje

A. Criterios de Evaluación específicos de la UD

En relación a los Objetivos didácticos de esta UD, nuestra concreción de los criterios de evaluación correspondientes es la siguiente:

- a) Demostrar la iniciativa en la propuesta de soluciones creativas.
- b) Integrar las novedades de la música del siglo XX con su experiencia de la música anterior, apreciando el valor estético de las propuestas y no solo considerándolas un mero pasatiempo.
- c) Crear y/o interpretar al menos una composición dentro del ámbito de la música electroacústica o la música mixta de piano y electrónica.

B. Técnicas e instrumentos de evaluación

La información que vamos a obtener de los alumnos procederá de dos fuentes complementarias:

1. La evaluación continua, mediante la observación directa de las actividades que realizan durante las clases. La información la obtendremos principalmente de tres modos:
 - a) Viendo actuar al alumno durante las clases de piano.
 - b) Escuchando sus razonamientos y propuestas sobre las actividades planteadas.
 - c) Observando su comportamiento durante las clases de Conjunto.
2. Controles específicos aplicados en momentos muy determinados. En este caso, la obtención de datos se realizará por medio de las siguientes técnicas:
 - a) Pruebas técnicas, como la valoración de los ficheros sonoros que se hayan podido generar durante las clases en el Aula de informática.
 - b) Interpretación de la pieza seleccionada, tanto si se realiza desde el piano como manejando los instrumentos informáticos o electrónicos manejados durante las clases.

Unidad Didáctica nº 5

El Flamenco en el piano contemporáneo

1. Introducción: Fundamentación y encuadre

1.1 Justificación de la UD

La música nacionalista española está presente en los estudios de piano prácticamente en todos los niveles educativos. Existe un repertorio rico y variado, con obras que se adaptan a la programación tanto de los alumnos que se inician como en los niveles de virtuosismo más exigente, entre las que las inspiradas en la música de raíz andaluza ocupan un puesto privilegiado.

Sin embargo el repertorio nacionalista en general y andaluz en particular está localizado en su mayor parte en torno al nacionalismo de finales del XIX y primeras décadas del XX. No es frecuente en la música contemporánea encontrar manifestaciones que conecten con el folklore y mucho menos con el andaluz, por cuanto se relaciona con una visión parcial de la música española, asociada a unos clichés que durante décadas los compositores contemporáneos han tratado de superar.

El nacionalismo de Falla influyó en los jóvenes compositores de la República, desde sus planteamientos neoclásicos, más próximos a la tradición de la música culta que al andalucismo anterior. Sin embargo, tras su muerte en 1949 la vanguardia musical comenzó a mirar a otro lado, orientando sus intereses a la esfera centroeuropea como modelo y referencia. Se trataba de evitar una tradición que les pesaba demasiado y de romper definitivamente con los lazos que les ataban al romanticismo⁷⁷.

No obstante, en las últimas décadas, una vez superados ciertos prejuicios pasados, se está prestando una especial atención al *cante jondo* huyendo del folclorismo fácil explotado en la primera mitad del siglo XX tanto por españoles como por extranjeros.

A través de esta UD se propone una reflexión sobre los elementos esenciales y su transformación a través del filtro de la música contemporánea para piano.

1.1.a. Nivel al que va dirigida la UD

«El Flamenco en el piano contemporáneo» es una UD pensada para ser trabajada en el grado superior. Las obras propuestas son de gran dificultad, propias de los dos últimos cursos de grado superior y del repertorio profesional. Pero además, el desarrollo de las capacidades mentales y las habilidades técnico-expresivas de los alumnos de grado superior se encuentran

⁷⁷ Ver VALLS GORINA, M. *La música española después de Manuel de Falla*. Madrid: Revista de Occidente, 1962.

en el nivel óptimo para abordar un repertorio de gran abstracción y fuerte contenido intelectual.

1.1.b. Conexión con los niveles de aprendizaje previo y posterior

Se requiere que los alumnos hayan hecho ya una aproximación idiomática anterior, para que los rasgos más genuinos no pasen desapercibidos y puedan ser destacados en la interpretación. No se trata únicamente de ejecutar las partituras, sino de asimilar los elementos expresivos esenciales.

1.2. Temporalización de la UD

No requiere un tratamiento diferenciado respecto al resto del repertorio. La UD puede plantearse como el trabajo de fragmentos más o menos amplios, de forma que contengan un grado suficiente de completitud, o bien como el trabajo en profundidad de una de las propuestas.

En todo caso, para la distribución temporal de esta UD, pueden ser necesarias al menos dos sesiones de clase individual y una tercera con dos alumnos para trabajar la obra a dos pianos, para lo que se puede contar con la colaboración del profesor de Música de cámara.

2. Relación y desarrollo curricular: Objetivos y Contenidos

2.1. Programación de Objetivos de la UD

2.1.a. Objetivos didácticos específicos

- a) Conocer algunos rasgos esenciales del flamenco y estudiar los procesos de transformación a los que se han sometido en el s. XX.
- b) Ampliar repertorio contemporáneo español para piano.
- c) Práctica de la interpretación a dos pianos.

2.1.b. Programación de Contenidos

En relación a los Objetivos expuestos, planteamos de forma secuenciada los siguientes contenidos como objeto de trabajo en nuestra UD.

- a) Exploración de las sonoridades, ritmos y rasgos expresivos del flamenco.
- b) Elementos de la evolución en el tratamiento de los materiales populares a lo largo del s. XX.
- c) Empleo de diversos recursos contemporáneos en la interpretación pianística, como la manipulación en el interior del piano.

3. Metodología y recursos didácticos

3.1.a. Estrategias y procedimientos metodológicos relacionados con las actividades didácticas que se desarrollan en esta UD:

El método *didáctico* será empleado para la exposición los contenidos conceptuales por parte del profesor. Lo más importante es que la conexión entre teoría y práctica sea siempre muy cuidada. Por una parte la selección de materiales para la escucha, como la explicación de los ritmos y el carácter de los elementos del flamenco exigen una parte de comprensión y análisis previo guiado por el profesor.

Una parte fundamental de esta UD es la que se refiere a la práctica real, tanto sobre el teclado, en sentido tradicional, como sobre las cuerdas, bien sea en la preparación previa como en la manipulación de las mismas. Es el llamado método *heurístico*, que busca la asimilación de los contenidos estéticos y conceptuales en la práctica, al mismo tiempo que el alumno va desarrollando su iniciativa en la exploración sonora, con la aportación de actitudes creativas.

Finalmente realizaremos actividades relacionadas con el método *dialéctico*, basado en el intercambio dialogado de criterios y opiniones en referencia al dúo o bien a un grupo más amplio, en caso de considerarse oportuno. Estas conversaciones pueden ser consecuencia tanto de las explicaciones y demostraciones prácticas, como de lecturas, audiciones e interpretaciones musicales.

3.1.b. Organización del tiempo y del espacio

La distribución temporal de las clases atenderá en primer lugar a las clases individuales, en las que se trabajarán las obras de piano solo y las partes del dúo por separado. A continuación la clase del dúo podrá hacerse extensiva a un grupo mayor, de modo que pudieran realizarse explicaciones de interés global e incluso audiciones y debates.

El espacio físico en el que se desarrolla la UD solo requiere tener en cuenta que para la clase del dúo será necesaria un aula con dos pianos de cola.

3.1.c. Recursos y materiales didácticos

Para *Arabesco* de Guinovart, el autor señala en la partitura que el *Sib* debe ser una nota preparada, pero no da indicaciones de cómo hacerlo. Esto deja abierta la puerta a la imaginación del alumno, de modo que se decida por el efecto que mejor considere integrado con el contexto sonoro. Se sugiere probar con una pequeña cuña de corcho entre insertada entre las cuerdas de la misma nota, o bien con otro material (incluso con un tornillo).

En *Flamenco II* para dos pianos de Guinjoan, la manipulación del piano segundo puede hacerse directamente con los dedos, aunque es recomendable probar con plectros de distinta dureza hasta obtener los efectos deseados.

Las cuerdas deben ser señaladas para su localización. El procedimiento recomendado es colocar algún adhesivo ligero (sin olvidarse de retirarlo al terminar) sobre los apagadores correspondientes con el nombre de las notas. También pueden usarse colores diferentes para un reconocimiento más rápido, por ejemplo, agrupados por pasajes.

La audición de las fuentes musicales flamencas que puedan ser localizadas aporta una información muy interesante para la interpretación. En este sentido se recomienda oír *Cascabeles Azules* de Pepe Marchena, para comprender *Flamenco II*, o una *soleá*, como referencia para entender el ritmo y la acentuación en la obra de Tomás Marco.

Partituras

- Manuel de Falla: *Fantasía Bætica*.
- Carles Guinovart: *Apunte jondo* y *Arabesco*
- Tomás Marco: *Soleá*
- Joan Guinjoan: *Jondo* y *Flamenco II*, para dos pianos

CD de audio

- *Fantasía Bætica* de Falla, por Joaquín Achúcarro (DECCA).
- *Flamenco* de Guinjoan, por el dúo Uriarte-Mongrovius (WERGO).

3.2. Programación de las actividades didácticas

Estrechamente ligadas a las estrategias y procedimientos metodológicos expuestos anteriormente en el apartado 3.1.a, el tipo de actividades didácticas que hemos programado en esta UD consisten en:

- a) Exposiciones y ejemplificaciones del profesor sobre los ritmos y la estructura de los palos empleados (por ejemplo la *soleá*).
- b) Experimentación con la sonoridad en el caso de la preparación de las cuerdas, en su caso, y la manipulación en el interior del piano.
- c) Comprensión del carácter imitativo de los recursos guitarrísticos, el cante y el zapateado en aquellos pasajes que evocan tales recursos.
- d) Audición de las fuentes empleadas por el compositor, o bien de otras interpretaciones que puedan situar al alumno en el contexto del flamenco.
- e) Coloquios acerca de las propuestas, los ejemplos y actividades realizadas.

4. Evaluación y Calificación de la Unidad Didáctica

4.1 Evaluación del aprendizaje

A. Criterios de Evaluación específicos de la UD

En relación a los Objetivos didácticos de esta UD, nuestra concreción de los criterios de evaluación correspondientes es la siguiente:

- a) Demostrar la iniciativa en la propuesta de soluciones creativas.

- b) Transmitir los rasgos que definen el estilo flamenco, especialmente el ritmo y la expresión en los pasajes melódicos.
- c) Interpretar al menos una composición inspirada en el flamenco.

B. Técnicas e instrumentos de evaluación

La información que vamos a obtener de los alumnos procederá de dos fuentes complementarias:

- 3. La evaluación continua, mediante la observación directa de las actividades que realizan durante las clases. La información la obtendremos principalmente de tres modos:
 - a) Viendo actuar al alumno durante las clases
 - b) Escuchando sus razonamientos y propuestas sobre las actividades llevadas a cabo.
 - c) Observando su comportamiento durante el trabajo a dúo o eventualmente en las clases de cámara.
- 4. Controles específicos aplicados en momentos muy determinados. En este caso, la obtención de datos se realizará por medio de las siguientes técnicas:
 - a) Pruebas técnicas, como comentarios por escrito sobre los contenidos desarrollados.
 - b) Interpretación de la obra seleccionada para su trabajo específico.

Un buen procedimiento para controlar la autoevaluación puede ser que los alumnos rellenen una ficha al final de cada unidad didáctica o del curso. En ésta se recogerán los contenidos trabajados para que ellos mismos reflejen la valoración que hacen de sus propios progresos.

Bibliografía consultada y recomendada

- ADORNO, THEODOR W. *Filosofía de la nueva música*. Buenos Aires: Ed. Sur, 1959.
- ÁLVAREZ-ARGUDO, MIGUEL. *Signografía para Piano*: Valencia: Ed. Álvarez-Argudo, 1999.
- AUSTIN, W. *La música en el siglo XX*. Madrid: Taurus, 1984.
- BANDUR, MARKUS. *Aesthetics of total serialism: contemporary research from music to architecture*. Basilea: Birkhäuser, 2001.
- BANUS, ENRIQUE. *El legado musical del siglo XX*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, Eunsa, 2003.
- BARCE, RAMÓN. *Fronteras de la música*. Real Musical: Madrid, 1985.
- «Grafización», en *Boletín Interamericano de Música*. Washington: Organización de Estados Americanos, 1968, n° 66.
- BAYER, F. *De Schoenberg á Cage. Essai sur la notion d'espace sonore dans la musique contemporaine*. París: Klincksieck, 1981.
- BECERRA, GUSTAVO. «La ejecución de la nueva música», en *Boletín Interamericano de Música*, Washington: Organización de los Estados Americanos, 1969, n° 72.
- BERENGUER, J. *Introducción a la música electroacústica*. Valencia: Fernando Torres, 1974.
- BOULEZ, PIERRE. *Penser la musique aujourd'hui*. Maguncia: Editions Gonthier, 1963.
- BRELET, GISÉLE. *Estética y creación musical*. Buenos Aires: Hachette, 1957.
- CAGE, JOHN. *Silencio* (4ª Ed.). Madrid: Ardora Ediciones, 2002.
- CALDERARO, JOSÉ. *La dimensión estética del hombre*, Buenos Aires: Paidós, 1961.
- CATALÁN, TERESA. *Sistemas compositivos temperados en el siglo XX*. Valencia: Institució Alfonso el Magnanim, 2003.
- COLIEN HONEGGER, CECILIA. *Álbum de Colien: Música española y portuguesa del siglo XX: obras breves para piano, para estudiantes y profesionales*. Castelldefels: Ediciones Cecilia Colien Honegger, 1995.
- CHAILLEY, JACQUES. *40.000 ans de musique*. París: Ed. Plon 1961.
- *La musique et le signe*. París: Ed. Rencontre Lausanne et la Guilde du Disque, 1967.
- *Les notations musicales nouvelles*. París: Ed. Leduc, 1950.
- CHARLES SOLER, AGUSTI. *Análisis de la música española del siglo XX: en torno a la generación del 51*. Valencia: Rivera Editores, 2002.
- DIBELIUS, ULRICH. *La Música contemporánea a partir de 1945* (ed. original: *Moderne Musik nach 1945*. Munich, 1998). Madrid: Akal, 2004.
- ECO, UMBERTO. *Obra abierta* (ed. original *Opera aperta*, Milán: 1962). Barcelona: Ariel (2ª ed. español), 1979.
- *Lector in fábula, la cooperación interpretativa en el texto narrativo* (ed. original Milán: 1979). Barcelona: Lumen, 1981.

- EIMERT, HERBERT. *¿Qué es la música dodecafónica?*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1959.
— *¿Qué es la música electrónica?*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1959.
- ETIEMBLE. *L'écriture*. París: Ed. Delpire, 1961.
- FISCHERMAN, DIEGO. *La música del siglo XX*, Buenos Aires: Paidós Argentina, 1998.
- FUBINI, ENRICO. *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- GARCÍA CALERO, PILAR. *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona: Octaedro, 2005.
— *La música del color y el color del sonido: literatura*. Málaga: Ediciones Maestro, 2006.
- GARCÍA LABORDA, JOSE MARÍA. *El Expresionismo musical de A. Schoenberg*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1989.
— *Forma y Estructura en la música del siglo XX. Una aproximación analítica*. Madrid: Editorial Alpuerto, 1995.
— *La música del siglo XX, modernidad y emancipación*. Madrid: Alpuerto, 2000.
— *La Música moderna y contemporánea a través de los escritos de sus protagonistas: una antología de textos comentados*. Sevilla: Doble J, S.L.U., 2004.
- GOLDARAZ GAINZA, J. JAVIER. *Las músicas del siglo XX*. Madrid: Dykinson, 2005.
- GONZÁLEZ SARMIENTO: *Psicomotricidad profunda*, Valladolid: Miñón, D.L. 1982.
- KAROLYI, OTTO. *Introducción a la música del siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- LARKIN, PHILIP. *All What Jazz: Escritos sobre Jazz, 1961-1971*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica, 2004.
- LENDVAI, ENO. *Béla Bartók. An analysis of his music*. Londres: Kahn & Averill, 1971.
- LOCATELLI DE PÉRGAMO, ANA MARÍA. *La notación musical contemporánea*. Buenos Aires: Melos (Ricordi Americana), 1973.
- MACHABEY, ARMAND. *La notation musicale*. París: Presse Univ. de France, 1960.
- MARCO ARAGÓN, TOMÁS. *Historia de la música española: siglo XX* (Vol. 6), Alianza Editorial S.A., 2002.
— *Historia general de la música: el siglo XX* (T.4) (9ª Ed.). Madrid: Ediciones Istmo, 1993.
— *Pensamiento musical y siglo XX*. Madrid: Fundación Autor, 2002.
- MESSIAEN, OLIVIER. *Técnica de mi lenguaje musical*. Paris: Alphonse Leduc, 1993.
- MORGAN, ROBERT P. *Antología de la música del siglo XX*. Tres Cantos, Madrid: Ediciones Akal, 1998.
- NYMAN, MICHAEL. *Música experimental: de John Cage en adelante*. Girona: Documenta Universitaria, 2006.
- PAYNTER, JOHN. *Sonido y estructura*. Madrid: Akal, 1999 (traducido de la primera edición: Sound & Structure, Cambridge University Press, 1992).

- PRIEBERG, FRED. *Música de la era técnica*. Buenos Aires: Ed. Eudeba, 1961.
— *Música ex machina*. Torino: Ed. Einaudi, 1963.
- REVERDY, MICHÉLE. *L'Oeuvre pou piano d'Olivier Messiaen*. Paris: Éd. Leduc, 1978.
- RIEMANN, HUGO. *Elementos de Estética Musical*. Madrid: Ed. Daniel Jorro, 1914.
- SCHAEFFER, PIERRE. *¿Qué es la música concreta?*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1959.
- STRICKLAND, EDWARD. *Minimalism: origins*. Bloomington: Indiana University Press, 2000.
- SUESCÚN, KATHERINE. *Reflexiones en torno a la interpretación de las Sonatas e Interludios para piano preparado de John Cage*, notas al programa del concierto celebrado en el Teatro Colón, Buenos Aires, 19 de junio de 2002.
- SUPPER, MARTIN. *Música electrónica y música con ordenador: historia, estética, métodos, sistemas*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.
- TAPPOLET, WILLY. *La notation musicale et son influence sur la pratique de la musique, du Moyen Age á nos jours*. Neuchatel: Ed. A la Baconnière, 1947.
- VALLS GORINA, MANUEL. *La música española después de Manuel de Falla*. Madrid: Revista de Occidente, 1962.
- VILLA ROJO, JESÚS. *Notación y grafía musical en el siglo XX*. Sevilla: Iberautor Promociones Culturales, 2003.
- VINAY, GIANFRANCO. *El Siglo XX, segunda parte*. Madrid: Ediciones Turner, 1986.
- VV.AA. *Enfoques analíticos de la música del siglo XX*. Madrid: Ediciones Akal, 2005.