

Beatriz Alcalde Gil
Luis J. Caballero Estremera
Mónica Balo González
Javier Jurado Luque
Álvaro Jurado García
Ana Rifón Lastra

SELECCIÓN

Temario de VIOLÍN

**correspondiente al Cuerpo de Profesores
de Música y Artes Escénicas**

Según Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas.
(BOE del 28 de agosto de 2015)

Beatriz Alcalde Gil
Luis J. Caballero Estremera
Álvaro Jurado García
Mónica Balo González
Javier Jurado Luque
Ana Rifón Lastra

Temario de
VIOLÍN
correspondiente
al Cuerpo de Profesores
de Música y Artes Escénicas

Según Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas.

(BOE del 28 de agosto de 2015)

TEMA 14

CARACTERÍSTICAS, REFERIDAS A LA EVOLUCIÓN DEL ESTILO Y DE LA ESCRITURA INSTRUMENTAL, DEL REPERTORIO PARA VIOLÍN: POSROMANTICISMO, NACIONALISMO, IMPRESIONISMO

Beatriz Alcalde Gil

© DOSACORDES

INTRODUCCIÓN	193
1. CARACTERÍSTICAS, REFERIDAS A LA EVOLUCIÓN DEL ESTILO Y DE LA ESCRITURA INSTRUMENTAL, DEL REPERTORIO PARA VIOLÍN: POSROMANTICISMO, NACIONALISMO, IMPRESIONISMO	193
1.1. Posromanticismo	193
1.2. Nacionalismo	194
1.2.1. Bohemia	194
1.2.2. Hungría	195
1.2.3. Rusia	195
1.2.4. Polonia	196
1.2.5. Noruega	196
1.2.6. Finlandia	196
1.2.7. Dinamarca	197
1.2.8. Inglaterra	197
1.2.9. España	197
1.3. Impresionismo	198
1.3.1. La tradición cosmopolita	198
1.3.2. La tradición francesa	198
1.3.3. Debussy y el Impresionismo	199
CONCLUSIÓN	201
BIBLIOGRAFÍA	201

INTRODUCCIÓN

En relación al currículo de las enseñanzas de música, nos remitiremos a las numerosas referencias recogidas en el Real Decreto 1577/2006 acerca de la importancia de estudiar un repertorio integrado por obras de diferentes períodos históricos, interpretando obras escritas en todos los lenguajes musicales para profundizar en el conocimiento de los diferentes estilos y épocas. Se hace alusión directa a ello dentro de los *Objetivos de los Instrumentos de cuerda*, así como en los *Objetivos Generales de las Enseñanzas Profesionales de Música*. Por otra parte, el mismo decreto insiste en la importancia de conocer las convenciones interpretativas de cada estilo y “[fomentar] la sensibilidad [mediante] el conocimiento cada vez más amplio y profundo de la literatura musical”.

Para Harnoncourt (2006) la comprensión de los distintos lenguajes musicales también resulta ser una cuestión fundamental, no solo por el enriquecimiento cultural del alumnado, sino para lograr formar un público musicalmente cultivado que exija la evolución y refinamiento de la interpretación, logrando que “[la] forma esteticista y embrutecida de hacer música dejará de ser aceptada, así como la monotonía de los programas de los conciertos”.

En el paso entre los siglos XIX y XX, las tensiones internacionales fueron en aumento hasta culminar en el estallido de la Primera Guerra Mundial (1914- 1918) (Grout y Palisca 2003). En el entorno musical, el Romanticismo va llegando a su fin y comienzan a desarrollarse movimientos más radicales que, tomando como punto de partida el legado romántico, buscan romper con las estructuras tradicionales para dar respuesta a las inquietudes sociales.

1. CARACTERÍSTICAS, REFERIDAS A LA EVOLUCIÓN DEL ESTILO Y DE LA ESCRITURA INSTRUMENTAL, DEL REPERTORIO PARA VIOLÍN: POSROMANTICISMO, NACIONALISMO, IMPRESIONISMO

1.1. Posromanticismo

El Posromanticismo puede ubicarse principalmente en Alemania durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX. La influencia musical de Richard Wagner se mantuvo presente, aunque muchos compositores trataron de “encontrar sus propias soluciones” (Grout y Palisca 2003). El estilo posromántico encontró su vehículo de expresión ideal en las grandes formas orquestales, como el poema sinfónico y la sinfonía. Esta música, plagada de cromatismos y modulaciones innovadoras, tenía además un fuerte carácter programático, tanto filosófico como descriptivo.

Richard Strauss (1864- 1949) rompió con la idea clásica de la sinfonía, afiliándose a la corriente más radical del poema sinfónico, siguiendo la línea marcada por Berlioz y Liszt. Sin embargo, sus planteamientos musicales se enraizan en los presupuestos postwagnerianos (Marco 1993). Cuando era aún un estudiante escribió el *Concierto para violín en Re menor*, op.8, dedicado a su maestro Benno Walter. Con estructura de tres tiempos y siguiendo el estilo romántico imperante, el concierto ya insinúa ciertas innovaciones armónicas, además de demostrar la admiración del joven Strauss por los grandes compositores clásicos. Otra composición notable para violín es la *Sonata en Mi bemol Mayor*, op.18 (1887- 8), considerada la última de sus obras en seguir una estructura clásica. Consta de tres movimientos y sobresale su gran lirismo y dificultad técnica en ambas partes.

Max Reger (1873- 1916) estuvo muy influido por el sinfonismo de Brahms y la armonía postwagneriana. Su lenguaje, de intrincados cromatismos y grandes modulaciones, brilla especialmente en combinación con las formas estrictas como la fuga, el preludio coral o el tema con variaciones. La escritura de Reger sirvió como punto de partida en las experimentaciones atonales de Arnold

Schoenberg y la Segunda Escuela de Viena. Fue un compositor muy prolífico, escribió varias obras para violín solo (*4 Sonatas*, op.42; *7 Sonatas*, op.91; *Preludios y fugas* op.117 y 131a). Su repertorio para violín y orquesta contiene *2 Romances*, op.50; la *Suite en estilo antiguo en Fa Mayor*, op.93, con un largo preludio y una fuga que posteriormente versionó para orquesta, un *Concierto para violín en La Mayor*, op.101; un *Concierto en Fa Mayor “en estilo antiguo”*, op.123; y un *Andante y Rondó*, op.147. Además de su extensa producción de cámara, también compuso nueve sonatas para violín y piano (escritas a lo largo de su carrera), casi todas en cuatro movimientos: las *Sonatas n° 1-3*, con gran influencia romántica (Brahms); la *Sonata n°4 “de las injurias”* en la que basa los temas del primer movimiento en las notas A-F-F-E (mono) y S-C-H-A-F (oveja); la *Sonata n°5* con tres movimientos (scherzo- tema con variaciones- fuga); las *Sonatas n° 6 y 7*, cortas y de carácter pedagógico; y la *Sonata n° 9*, la más desarrollada, con el *scherzo* colocado en el tercer tiempo.

1.2. Nacionalismo

El Nacionalismo cobró cada vez más fuerza como corriente política y cultural en Europa durante el siglo XIX, bajo la premisa de que “los productos de una cultura debían reflejar el carácter de la nación que la sostiene” (Plantinga 1992). En contraste con las tendencias ideológicas hasta la fecha, de marcado carácter supranacional y universalista, estas corrientes de reafirmación de la identidad nacional se apoyaron en un renovado interés por los idiomas propios (checo, húngaro, ruso), la historia local, y las costumbres y sabiduría populares.

Aunque las consecuencias del nacionalismo musical fueron más evidentes en las naciones europeas en crecimiento, sus efectos pueden percibirse en países “dominantes”: en Italia con la utilización de argumentos con intenciones políticas de Verdi, en Alemania a mediante la glorificación del mito germano de Wagner y en Austria, por el desarrollo del *waltz*. Este último, con origen en las danzas de campesinos (*Deutsche o Ländler*), alcanzó su máximo esplendor con los violinistas y compositores Johann Strauss “el viejo” (1804- 1849) y, especialmente, sus hijos Johann (1825- 1899) y Josef (1827- 1879). En esta música se utilizaban recursos típicos del lenguaje violinístico, como las cuerdas abiertas, las notas dobles en terceras y los portamentos, en un intento de trasladar las sonoridades populares a los lujosos salones de baile. Los ideales patrióticos comunes facilitaron el encuentro de diferentes grupos sociales a través de esta amalgama musical (Plantinga 1992).

1.2.1. Bohemia

Aunque en Bohemia (actual República Checa y Eslovaquia) se produjeron diversas tentativas para liberarse del sometimiento de los Habsburgo y lograr la independencia, todas ellas fracasaron y acarrearón una represión cultural (en contra del uso del checo, por ejemplo). Bedrich Smetana (1824- 1884), pianista y violinista, es generalmente considerado como el fundador del lenguaje nacionalista bohemio, pero para algunos estudiosos la realidad es que su país terminó identificándose con el idioma propio que desarrolló. También fue uno de los pioneros en el uso del poema sinfónico como medio de expresión, siendo *Ma Vlast (Mi patria)* el más célebre. Destaca también su producción camerística, en particular el Cuarteto de cuerda en Mi menor *De mi vida* (1876), de naturaleza programática, en el que describe sus deseos y borracheras de juventud, su primer amor y su angustia ante el presagio de su sordera final. Es una obra de gran expresividad y muy influenciado por Schubert y Beethoven en el tratamiento de la armonía, la textura y el tratamiento motivico. También destaca la Sonatina en Re menor y la *Suite “Zdomoviny”* para dúo de violín y piano.

Antonin Dvorák (1841- 1904) logró apoyo estatal y la protección de Brahms y Hanslick, gracias a lo cual alcanzó una gran reputación que, junto con sus viajes a Inglaterra, Rusia y Estados Unidos, lo convirtió en un compositor reconocido internacionalmente (Robertson 1993). En sus primeras obras

se aprecia una gran influencia de los modelos clásicos de Beethoven y Schubert, como en su Cuarteto para cuerda en La menor, op.16 (1874). En su estilo más maduro se integraron algunos elementos de la música popular, como escalas modales y pentatónicas, y ritmos típicos de danzas como la *furiant* y la *dumka*. Su producción brilla especialmente en las obras instrumentales de gran tamaño (sinfonía, cuarteto de cuerda y obras de cámara con piano). Compuso un solo Concierto para violín en La menor, op.53 (B.108), dedicado a J. Joachim, que responde a las progresiones armónicas tradicionales y mantiene una regularidad métrica continua organizada en unidades de cuatro compases, si bien demuestra una gran originalidad melódica y el empleo de efectos orquestales variados. Otras obras señaladas son: Sonata para violín y piano en Fa Mayor, op.57, de corte clásico en tres movimientos; Sonatina para violín y piano en Sol Mayor, op.100 (B.183), con cuatro movimientos en estructura de sonata; Cuatro miniaturas para violín, op.75b; *Mazurka* en Mi menor, B.89 para violín y piano; Balada en Re menor, B.139; Gavota, B.164; Terceto en Do Mayor, op.74, para dos violines y viola y 14 cuartetos de cuerda.

Leos Janacek (1854- 1928) es considerado por muchos como el auténtico sucesor de Smetana (Robertson 1993), debido a su gran interés por la investigación etnomusicológica, de forma similar a Kodaly y Bartók en Hungría. Destaca en su producción una Sonata para violín y piano (1914 y revisada en 1921) y dos cuartetos de cuerda (1923 y 1928).

1.2.2. Hungría

A partir de finales del siglo XVIII se desarrolla y valora el *Verbunkos*, originado a partir de la música popular y caracterizado por la alternancia entre partes lentas (*lassu*) y rápidas (*friss*), motivos acentuados, ritmos de puntillo y “una ornamentación violinística de gran colorido a modo de paráfrasis” (Plantinga 1992). El *Verbunkos* se relaciona con la música gitana y deriva en la danza *Czardas*. Los primeros compositores en intentar este estilo fueron extranjeros, como Beethoven y Schubert, pero fue F. Liszt el más célebre en su difusión a través de sus *Rapsodias húngaras*, junto con las *Danzas húngaras* de J. Brahms. Sin embargo, esta era una “música urbana” (Robertson 1993) y será necesario esperar hasta las investigaciones llevadas a cabo por Z. Kodaly y B. Bartók en el siglo XX para que la “auténtica” música húngara sea conocida en Europa. Precisamente por su alejamiento de las ideas románticas de estos compositores, no pueden enmarcarse dentro del movimiento del nacionalismo musical.

1.2.3. Rusia

La llegada al trono del zar Alejandro II en 1855 marcó el inicio de una etapa de aperturismo y desarrollo en Rusia, reflejado en una nueva conciencia nacional y un gran impulso cultural, con Dostoyevsky, Turgenev y Tolstoy como representantes en el terreno de la literatura. En cuanto a la música, se fundaron la Sociedad Musical Rusa, el Conservatorio de Música y el nuevo Teatro Maryinsky.

El grupo de “Los Cinco” fue organizado por Mili Balakirev, a quien se asociaron Cesar Cui, Alexander Borodin, Modest Musorgsky y Nikolai Rimsky-Korsakov, unidos por la idea de defender la música rusa y alejarse de la posición cosmopolita de las instituciones musicales oficiales. Sin embargo, esta pretendida postura es engañosa, ya que la producción de estos compositores contradice en numerosas ocasiones sus propios preceptos. En relación con el tema que nos ocupa, destacaremos las obras de cámara de A. Borodin (tres cuartetos de cuerda y un trío para piano), con clara influencia de la música de Mendelssohn, así como la Fantasía de concierto para violín y orquesta, op.33 de N. Rimsky-Korsakov, sobre dos temas populares rusos.

Piotr Ilich Tchaikovsky (1840- 1893) representa la tendencia “europea” de la música rusa (Plantinga 1993) aunque siempre tuvo un gran interés por la música popular y las melodías folklóricas. Su

formación en el conservatorio se refleja en su tratamiento tradicional de la armonía y las estructuras, especialmente evidente en sus tres cuartetos de cuerda. El Concierto para violín en Re Mayor, op.35 (1878), dedicado a Leopold Auer, sigue el patrón estructural del primer movimiento del concierto de Mendelssohn, presentando la cadencia antes que la recapitulación, y ejerció una gran influencia sobre otros conciertos para violín posteriores. Tchaikovsky escribió otras muchas obras para violín, como la *Serenata melancólica*, op. 26, su primera obra para violín y orquesta, escrita también para L. Auer; *Valse-Scherzo*, op.34 y *Souvenir d'un lieu cher*, op.42, una serie de tres piezas para violín y piano (*Méditation*, compuesta originalmente como un movimiento del concierto para violín- *Scherzo-Trio*).

Alexander Glazunov (1865- 1936), alumno de Rimsky-Korsakov, extiende el lenguaje nacionalista hasta el siglo XX. Compuso el *Concierto para violín en La menor* (1904) para Leopold Auer y es paradigmático de su estilo. Escrito sin pausas entre los movimientos, el segundo tiempo se intercala en el transcurso del primero. La cadencia, original del propio Glazunov, se ubica al final del mismo y contiene las mayores dificultades técnicas de la obra.

1.2.4. Polonia

A pesar de haber sido un país de considerables dimensiones en el pasado, en el siglo XIX era prácticamente otra provincia rusa más bajo el estricto control de los zares. Los sentimientos de opresión y patriotismo influenciaron la poesía y la música, con publicaciones de colecciones de música popular y danzas como la polonesa, la *krakowia* y la *mazurka*.

Los violinistas virtuosos Karol Lipinski (1790- 1861) y Henry Wieniawski (1835- 1889) mantuvieron un estilo conservador en sus composiciones, destinadas a destacar sus facultades, si bien utilizaron varios recursos propios de la música popular, especialmente melodías tradicionales, ritmos y estructuras de danzas.

1.2.5. Noruega

El nacionalismo musical noruego floreció a raíz de las olas patrióticas que siguieron a la anexión de Noruega a Suecia en 1841.

Ole Bull (1810- 1880), violinista, fue el primero en promover un lenguaje musical propiamente noruego. Utilizaba un instrumento modificado en sus recitales para evocar el sonido de las fidulas campesinas para improvisar en el estilo de las *slatter* (danzas populares). Su producción se centra esencialmente en obras cortas para violín y orquesta, como *Souvenir de Noruega*, basadas en música folklórica, junto con dos conciertos para violín: Concierto nº1, op.4 en La Mayor, y el Concierto Fantástico en Mi menor. Por último, señalamos el original *Cuarteto para violín solo* (1834), escrito en cuatro partes para un solo ejecutante.

Edvard Grieg (1843- 1907) parte de la tradición del conservatorio de Leipzig, de la que más tarde se alejaría, combinada con la música popular noruega. Además de varios trabajos de música de cámara, sobresalen las tres sonatas para violín y piano: la Sonata nº1 en Fa Mayor, op.8, refleja un cierto optimismo e "inocencia" (Plantinga 1992); la Sonata nº2 en Sol Mayor, op.13, de carácter abiertamente noruego; y la célebre Sonata nº3 en Do Mayor, op.45, utiliza aún más elementos folklóricos que la anterior (melodías y ritmos) y supone su despedida definitiva de la forma de sonata.

1.2.6. Finlandia

A pesar de que Finlandia era un país con una gran tradición musical popular la música académica se encontraba supeditada a las pautas alemanas. Hasta la segunda mitad del siglo XIX no aparecerá

un movimiento nacionalista, con Jean Sibelius (1865- 1957) como su máximo representante. Sin embargo, “no cita ni imita tonadas folklóricas y hay escasas pruebas de la influencia directa de la canción popular sobre sus obras” (Grout y Palisca 2003). Entre su producción sobresale el Concierto para violín en Re menor (1903, aunque modificado años más tarde) que, partiendo de los modelos de los grandes conciertos sinfónicos, no asume la retórica sinfónica romántica. A pesar de su anacronismo, ha sido alabado por su efectista instrumentación y un equilibrio casi perfecto entre el lirismo y el virtuosismo en el solista, dando comienzo al desarrollo de un lenguaje expresivo conciso muy personal. También escribió numerosas piezas cortas para violín y piano, y violín y orquesta.

1.2.7. Dinamarca

Dinamarca- y en particular Copenhague- actuó como el eje central de influencia cultural y musical de toda la escena escandinava, tiene en Carl Nielsen (1865- 1931) su autor más célebre. A pesar de no gozar de una gran fama fuera de su país natal, fue “un sinfonista en el que el nacionalismo y el germanismo se entrecruzan” (Marco 1993). La principal novedad presentada en su Concierto para violín (1911) no reside tanto en las dificultades técnicas sino en su inusual estructura en la que dos largas introducciones lentas derivan en movimientos más rápidos.

1.2.8. Inglaterra

Durante el siglo XIX, el imperio británico vivió una etapa de extraordinario crecimiento económico y cultural. De hecho, “los factores más comunes en el desarrollo de un nacionalismo cultural -un estatus específico como nación en pleno desarrollo, la lucha contra un opresor de origen extranjero, sentimientos de inferioridad cultural- no se dieron en ningún caso en Inglaterra” (Plantinga 1993). Sin embargo, los compositores ingleses se encontraban doblegados ante las preferencias del público por la música alemana e italiana, por lo que constantemente imitaban los modelos europeos.

Edward Elgar (1857- 1934) es el principal representante de la música instrumental inglesa, a pesar de que no está influenciado por la canción folklórica (Grout y Palisca 2003). Su *Concierto para violín en Si menor*, op.61, dedicado a F. Kreisler, constituye una de sus obras orquestales más extensas, modelado en tres tiempos al estilo de Brahms. Contiene numerosas dificultades técnicas: cuerdas dobles, grandes saltos, y cambios de posición y de cuerda poco convencionales. A partir de la aparición de Elgar, otros compositores comenzaron a preocuparse por las canciones populares, como C. Sharp, R. Vaughan Williams y G. Holst.

Frederick Delius (1862- 1934) partió de los patrones europeos de Grieg y Wagner para crear un estilo individual alrededor de 1907, en el que destaca la magistral utilización de la armonía cromática, mientras se observa un abandono progresivo de las estructuras convencionales de sonata o concierto. Escribió un Concierto doble para violín y violonchelo en Do menor (1915) y un Concierto para violín (1916), aunque no son demasiado frecuentes en los programas de concierto actuales.

1.2.9. España

El siglo XIX fue un período políticamente inestable en el que se sucedieron conflictos y regímenes despóticos, con lo que la financiación de las artes fue muy escasa. Entre los compositores de música instrumental sobresale la figura de Pablo de Sarasate (1844- 1908), violinista de fama internacional. Escribió piezas virtuosísticas e igualmente fue el dedicatario de obras de compositores como Saitn-Saëns, Lalo y Bruch, entre otros. Compuso unas cincuenta obras en estilo brillante, repletas de recursos virtuosísticos y organizadas en colecciones de *Danzas españolas* (op.21, 22, 23, 26, 27 y 29). La *Fantasia Carmen*, op.25, se basa en varios temas de la ópera *Carmen* de Bizet (*Aragonesa*, *Habane-*

ra, *Interludio*, *Seguidilla* y la *Danza de gitanos*). Sin embargo, su obra maestra es *Aires bohemios*, op.20 (1878), en la que utiliza elementos del lenguaje instrumental de los zingaros, como las *czardas* y la alternancia de secciones lentas y rápidas (*lassu-friss*).

El resto de compositores nacionalistas decimonónicos en España apenas prestaron atención al violín (Albéniz, Granados, Falla) y habrá que esperar a la entrada del siglo XX para encontrar figuras como Turina o Toldrá, que desarrollarán una especie de “nacionalismo progresivo” (Tomás Marco 1993).

1.3. Impresionismo

A finales del siglo XIX París se convirtió en el paradigma de la práctica musical del resto de Europa además de lograr conservar características propiamente francesas (Plantinga 1992). Existía una admiración hacia la tradición alemana, que estimuló el nacimiento de sociedades de música de cámara y conciertos orquestales. Al término de la Guerra Franco-Prusiana, en 1871, se fundó la Sociedad Nacional de Música con el objetivo de interpretar música instrumental de compositores franceses. Con este organismo se sentará las bases del “renacimiento musical francés”, con una clara intención nacionalista que llevó a renovar el interés por las canciones populares y la música del pasado. Como plantean Grout y Palisca (2003), “pueden detectarse tres líneas evolutivas principales dependientes unas de otras” y, siguiendo su categorización, distinguimos:

1.3.1. La tradición cosmopolita

Sigue la concepción romántica de la música como expresión, utilizando grandes formas instrumentales como la sinfonía, el poema sinfónico, la sonata o el tema con variaciones (Grout y Palisca 2003). Así, puede considerarse como el correspondiente francés al Posromanticismo.

César Franck (1822- 1890), de origen belga, fue profesor en el Conservatorio de París donde alcanzó una gran reputación. Sus alumnos se aliaron en la “*bande à Franck*” para defender la música moderna en Francia (Plantinga 1992), llegando a fundar la *Schola Cantorum* para rivalizar con el Conservatorio de París. Escribió la mayor parte de su producción durante sus doce últimos doce años de vida, en los que se ubican obras como el *Quinteto con piano en Fa menor* (1879), una obra monumental con un tratamiento cíclico del material motivico, una técnica heredada de F. Liszt; el *Cuarteto en Re Mayor* (1890) y su más célebre composición, la *Sonata para violín y piano en La Mayor* (1886). Fue compuesta como regalo de bodas para el violinista Eugène Ysaÿe, quien en seguida incluyó en su repertorio habitual. La sonata mantiene una naturaleza cíclica temática a lo largo de los cuatro movimientos, con motivos que aparecen reelaborados en diferentes momentos.

Ernest Chausson (1855- 1899) fue el seguidor más prominente de la escuela de Franck y en sus inicios estuvo muy influenciado por la música de Wagner, aunque posteriormente (y por influencia de su amigo C. Debussy) abandonó el postromanticismo y se embarcó en un proceso de depuración de cualquier influencia externa, buscando una expresión más clásica y “auténticamente francesa”. De su producción destacamos el *Concierto para violín, piano y cuarteto de cuerda en Re Mayor*, op.21, en el que utiliza recursos propios de Franck como la forma cíclica y las modulaciones constantes; y *Poème*, op.25 para violín y orquesta (1896), su obra más célebre. Esta última fue escrita tras la muerte de su padre, en una etapa de pesimismo en la que descubrió la poesía simbolista y los grandes novelistas rusos; de hecho, *Poème* se basa en una historia corta de Turgenev.

1.3.2. La tradición francesa

Entiende la música como forma, dando prioridad al orden y el equilibrio. Continuando la tradi-

TEMA 23

**DESCRIPCIÓN Y ESTUDIO COMPARADO
DE LOS SISTEMAS METODOLÓGICOS MÁS IMPORTANTES
DE INICIACIÓN AL INSTRUMENTO.
CRITERIOS DIDÁCTICOS PARA LA SELECCIÓN
DE REPERTORIO A NIVEL INICIAL**

Javier Jurado Luque

© DOS ACORDES

1. DESCRIPCIÓN Y ESTUDIO COMPARADO DE LOS SISTEMAS METODOLÓGICOS MÁS IMPORTANTES DE INICIACIÓN AL INSTRUMENTO	308
1.1 Concepto de metodología	308
1.2 Zoltán Kodály	308
1.3 Émile Jacques Dalcroze	310
1.4 Edgar Willems	311
1.5 Carl Orff	311
1.6 Justine Ward	312
1.7 Maurice Martenot	313
1.8 Shinichi Suzuki	313
1.9 Estudio comparado	314
2. CRITERIOS DIDÁCTICOS PARA LA SELECCIÓN DE REPERTORIO A NIVEL INICIAL	314
3. BIBLIOGRAFÍA	315



Los métodos tienden a diferenciar entre la enseñanza de la música (conocimiento teórico del lenguaje musical y de la interpretación instrumental a nivel técnico y profesional) y la educación musical (procedimiento activo de desarrollo de las capacidades musicales). Aun así, algunas metodologías (Kodály, Willems, Dalcroze...) contemplan la coexistencia de ambos procesos, como se expondrá a lo largo del presente tema.

1. DESCRIPCIÓN Y ESTUDIO COMPARADO DE LOS SISTEMAS METODOLÓGICOS MÁS IMPORTANTES DE INICIACIÓN AL INSTRUMENTO

1.1 Concepto de metodología

Etimológicamente, el término metodología proviene del griego *metá* (a través), *odós* (camino) y *logos* (tratado), es decir, la manera de recorrer al camino. Por tanto, la metodología no estudia los métodos en sí, sino su descripción, explicación y justificación. Desde el punto de vista epistemológico responde a la pregunta de cómo enseñar.

Los modernos sistemas metodológico-musicales casi coinciden en sus planteamientos y fines, otorgando gran importancia a la formación rítmica y melódica, sin olvidar el aspecto creativo y práctico de la música, aprovechando las inclinaciones naturales de la niñez (actividad, movimiento, juego...); sin embargo, difieren en los procedimientos, recursos y en su aplicación.

Sus puntos de partida han sido recogidos por Willems (1981):

- El juego, como forma de aprendizaje.
- La libertad, asumiendo la docencia el papel de animar y encauzar la motivación ante la música.
- La creatividad, presente en la educación de la voz y el canto, la práctica instrumental, el movimiento y la danza, así como a través del lenguaje musical (al leer creaciones de los demás o escribir las propias).
- La imaginación, previa a la creatividad, que puede ser receptiva (meramente sensorial), retentiva (interviene la memoria), reproductora (repite lo retenido), inventiva (combina elementos conocidos) y, finalmente, creadora (creativa).
- La globalidad, por lo que es necesario crear centros de interés en la enseñanza.
- La unión de las artes, importante en los inicios del aprendizaje, para estimular la formación total.
- El movimiento y el ritmo, inherentes a la niñez.
- La práctica, al ser este período eminentemente activo.

Pasaremos a continuación a tratar cada una por separado.

1.2 Zoltán Kodály

El actual sistema húngaro de enseñanza musical proviene de las ideas de Kodály (1882-1967). La integración de la música en la enseñanza se produce a partir de los tres años; en la primera formación el alumnado recibe una educación que toma la música como recurso de aprendizaje, adquiriendo un amplio repertorio de canciones. La organización de las actividades musicales y de los materiales se centraliza por el Estado, que supervisa los libros de texto, la evaluación y la actividad profesional docente (Frigyes 1981). Consideran que la música desarrolla la percepción, capacidad de concentración, reflejos, emociones y cultura física.

Dada la importancia y riqueza del canto en la tradición popular húngara, el repertorio coral se

toma como base de la cultura musical, bien sea partiendo de la polifonía o del folclore (Szönyi 1976). La importancia de éste implica la unidad de canción y movimiento en los juegos tradicionales. Parten de la tradición húngara al ser su folclore enormemente rico (como muestra, mencionamos los sistemas de organización presentes: pentatónicos, modales, escalas propias como la húngara menor y mayor, etc.).

El solfeo relativo es una de sus bases del método Kodály. Las notas musicales, en su escritura completa, se nombran como do, re, mi, fa, so (para que todas terminen en vocal y puedan enlazarse), la, ti (para evitar la confusión con so en el caso de usar las iniciales). Las alteraciones se indican cambiando la vocal: fa# sostenido será fi y si bemol ta. La otra alteración de uso posible es el sostenido del séptimo grado en modo menor (en la menor, sol#), si (otro motivo para cambiar el nombre del séptimo grado). El do es móvil y se sitúa donde convenga, según la tonalidad. El sistema se mantiene hasta que el alumnado se introduce en la lectura absoluta (con instrumento), facilitando el empleo de claves. Inicialmente se emplean tres posiciones, ampliables a siete:

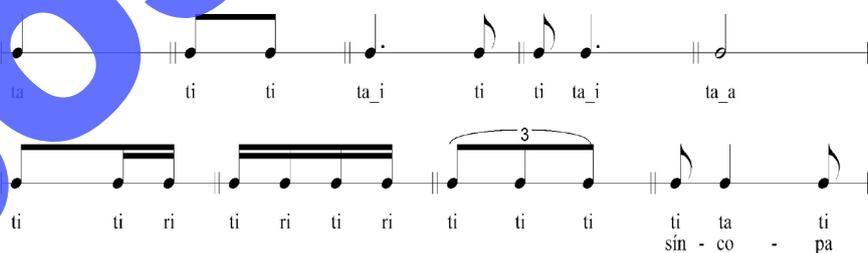


El solfeo silábico usa la inicial del nombre de la nota en solfeo relativo debajo de la figura, con apóstrofe a la derecha y arriba para agudos y derecha y abajo para graves; la nota central no lleva apóstrofo (idea original del pastor inglés Curwen, 1816-1880).



El método se simplifica aún más con el uso de fonomimia (ideada por Curwen). Así do, tónica, se representa con el puño cerrado, el re con la mano extendida oblicua hacia arriba, el mi con la mano extendida y palma hacia abajo, el fa con el puño cerrado y el dedo índice extendido hacia abajo, el sol con la mano extendida en posición vertical (pulgarc hacia arriba), el la con toda la mano oblicua hacia abajo, el si con el puño cerrado y el índice estirado hacia arriba.

Emplea sílabas rítmicas para el estudio de la figuración (idea de Chev , 1804-1864):



La lectura musical parte de la música tradicional a una o a varias voces, base del aprendizaje de intervalos y de acordes. Para ello, durante seis décadas se recopilaron algo más de cien mil obras, en una labor de investigación y transcripción continuada hasta nuestros días por parte del Instituto de Investigaciones de la Música Folclórica (creado y dirigido por Kodály a partir de 1954).

La idea del pulso rítmico se adquiere a partir de caminar, palmear o con ejercicios de repetición rítmica; también emplean lectura de *ostinatti*, ejercicios y cánones palmeados.

El canto parte del folclore propio, monódico, extendiéndose al de otros países (en lengua original), hasta llegar a la música académica. El arreglo coral facilita la práctica de la polifonía.

Hay Escuelas Primarias Especiales de Música en Budapest y la mayor parte de ciudades importantes. En ellas. De forma integrada con los estudios de régimen general, se imparten como optativas materias de instrumento, cámara y orquesta y flauta dulce para el alumnado que no desea aprender otros instrumentos. Otro tipo de centro es la Escuela de Música Anexa, donde se realiza el estudio inicial de instrumento, partiendo de la adaptación de la música popular húngara, además de obras propias del clasicismo, barroco y composiciones románticas y modernas. Finalmente y aunque no perteneciente al nivel inicial tratado en este tema, el alumnado puede acceder a la Escuela Secundaria Especial de Música a través de un examen de acceso.

1.3 Émile Jacques Dalcroze

Al comprobar Dalcroze (1860-1950) en sus clases de piano las dificultades corporales del alumnado, preparó unos ejercicios que cristalizaron en la llamada *euritmia* o rítmica Dalcroze. La metodología es “una educación por la música y para la música”, basada en la actividad psicomotora como medio de investigación y experimentación (Bachmann 1998).

Comprender la música equivale a ordenar sus elementos, comprensión facilitada al utilizar la práctica del movimiento y de la energía motriz a través del espacio y el tiempo. Por tanto, “el ritmo asegura la perfección de las manifestaciones de la vida”. La capacidad musical puede aumentarse a través del movimiento, la percepción auditiva y la audición interior. A partir del movimiento y el canto se llega al conocimiento del fenómeno musical, auditivo, expresivo y teórico.

Se basa en cuatro puntos de desarrollo corporal: preparación física, flexibilidad, equilibrio y sentido espacial. La preparación física parte del cuerpo como base de vivencias rítmico-motrices. La flexibilidad está presente desde movimientos que producen el desarrollo muscular, de articulaciones y de reflejos. El equilibrio asegura la elasticidad y belleza del movimiento. El sentido espacial trabaja sobre las ideas de distancia y movilidad en el espacio, provocando el conocimiento del medio, el establecimiento de la situación espacial, la orientación y estructuración espacial, el desarrollo psicomotor y la relación con el entorno, con los demás y consigo mismo.

El trabajo se basa en una serie de juegos que significan además de una propuesta intelectual - cognoscitiva, un desafío de competencia contra la música por parte del alumnado. Recomienda el canto a una o varias voces con acompañamiento (percusión corporal y pequeña percusión o grupo instrumental). El piano y la improvisación a este instrumento es la base para provocar el movimiento ordenado, al tratarse de un instrumento de percusión capaz de realizar polifonía, homofonía y melodía.

La improvisación rítmica y corporal implica conexiones entre órdenes cerebrales e interpretaciones musculares, cuya finalidad es expresar los sentimientos musicales. El desarrollo de la música no debe basarse en la imitación al profesorado en su ejecución musical, sino el desarrollo de la memoria, imaginación y sensibilidad del alumnado. La improvisación ha de conjuntar un aspecto musical y otro humano: una precisión y fluidez en música y la capacidad de planificar y comunicar el espíritu (que siente), el cerebro (que imagina y que coordina los músculos que activan las partes del cuerpo permitiendo la práctica vocal o instrumental) y la técnica de ejecución. Es decir, educación del sistema nervioso, pensamiento y sentimiento.

En relación a la práctica instrumental inicial, la rítmica Dalcroze desarrolla previamente las cualidades de orden, precisión, disociación, memorización, concentración y espontaneidad. Favorece la socialización, imprescindible en las prácticas grupales y el control muscular.

1.4 Edgar Willems

Willems se basa en ideas que relacionan aspectos psicológicos y musicales. Existe unión de los elementos de la música con los de la naturaleza humana, en tres niveles: carácter fisiológico del ritmo, afectivo de la melodía y mental en la armonía. Sus ideas se desarrollan a partir de los siguientes elementos (Willems 1981).

Trabaja la memorización y posterior reconocimiento auditivo de objetos sonoros (campanas, cencerros...) según las cualidades del sonido, además del movimiento sonoro (flauta de émbolo). Ejercita gráficamente la duración y la intensidad (líneas diferentes en longitud o grosor). El ritmo parte del marcaje de tiempos al contar y cantar, además de los parámetros del ritmo (esquema rítmico, compás, pulso, división). En relación al movimiento asume las ideas de Dalcroze. Las marchas son base para la realización del movimiento y la apreciación rítmica, efectuadas a partir de canciones, con o sin acompañamiento de piano, grupo de instrumentos de percusión de altura indeterminada o todo tipo de instrumentos escolares.

Las canciones de intervalos preparan para la entonación, adquiriendo preparación musical a través de un amplio repertorio de canciones. También se usan canciones con el nombre de las notas. Parte de la utilización del nombre de las notas y alturas absolutas desde el inicio.

Usa materiales para el desarrollo auditivo (tubo sonoro, martillo sonoro, campanitas, cascabeles, sirenas...), así como de instrumentos propios (carillón intratonal, carillón microtonal, flauta de Pan, flauta de émbolo o corredera, flauta de teclado o melódica...) y de instrumentos de otras pedagogías (sobre todo instrumental Orff).

En lo que se refiere al aprendizaje instrumental, afirma que debe estar precedido por la iniciación musical y no al contrario, preconizando como ideal hacer música gracias al instrumento y no al revés. Parte de la actitud como principio, con participación armoniosa de todo el ser humano: imaginación motora, sensorialidad, audición interior, pensamiento musical e ideal de belleza. A esto sigue el contacto con el instrumento, siendo sus puntos esenciales tomar posesión de él con la vista y el tacto (asociando notas y posiciones o teclas), sentir los elementos corporales puestos en juego, en especial manos y dedos (que deben alcanzar las leyes naturales, sin contracción, sino suavidad) seguidos de muñecas e independencia de manos (y juego de pedales guiado por el oído en el caso del piano). Para los dedos cita su independencia (debida al mandato mental que asocia sonido y nombre de las notas), la digitación (que incluye la memoria de los dedos, la lógica de la digitación y la memoria de las digitaciones), el dominio rítmico de los dedos (marcando los cuatro “modos rítmicos” o coeficientes del ritmo). En el caso del piano continúa por el pasaje del pulgar, las escalas (basadas en la audición y de importancia relativa), notas dobles y acordes.

Entiende que la ejecución de oído complementa la lectura, si bien ésta debe estar precedida por el conocimiento básico del instrumento. Concede valor a la interpretación memorística, así como a la improvisación sobre el instrumento (que vivifica la música al partir del corazón).

1.5 Carl Orff

Orff (1895-1982) orienta su obra hacia una formación integral del individuo. Según su *Schulwerk*, no se trata de la formación de futuros músicos sino de una educación integral que utiliza la música como base y en la que importa más el trabajo grupal. Parte del tratamiento del ritmo a través del lenguaje, el uso del movimiento corporal como hecho natural rítmico y de expresión, el estudio y uso de instrumentos que no requieran técnica excesiva y la importancia de la creatividad a través de la improvisación (Sanuy y González Sarmiento 1969; Graetzer 1983).

El movimiento desarrolla el sentido del ritmo, la comprensión de los elementos formales y la percepción auditiva. Se realiza como movimiento libre en el espacio con apoyo musical (piano, orquesta escolar...), expresión e improvisación corporal, baile histórico y danzas tradicionales y cánones de movimiento.

Emplea la prosodia rítmica, de forma que las palabras proporcionan esquemas musicales, sin sílabas específicas para ello:

Las canciones se cantan a una o más voces, con acompañamiento de piano o de instrumentos escolares, o bien *a capella* y pueden llevar otras acciones asociadas (movimiento, reacción, etc.)

En la práctica instrumental emplea percusión corporal, instrumentos de percusión de altura indeterminada y determinada, así como flauta escolar. Los instrumentos Orff fueron diseñados por su equipo y responden al tipo idiófonos entrechocados, agitados o directamente percutidos, así como a membranófonos, siendo el único aerófono presente la flauta. Además de la pequeña percusión usa de láminas: carillones, xilófonos y metalófonos de artesanía. La ejecución instrumental se realiza sobre *ostinatti* rítmico-melódicos, en ocasiones sobre pentafonía.

La improvisación se inicia con el proceso de pregunta-respuesta, hasta llegar a la improvisación libre. Usa elemento vocal (entonando o no), percusión corporal o instrumentos de percusión, así como el movimiento.

Es habitual el uso de escalas pentatónicas (sin usar el IV y VII grado, por eliminación de las láminas correspondientes o no utilizando esos grados en el caso de instrumentos de láminas no sustituibles). En el uso de las pentatónicas, al no existir disonancias, la improvisación no puede plantear problemas armónicos. Dado que el repertorio pentatónico no es excesivamente amplio se puede utilizar la pentatónica como base de los diversos *ostinatti* y las improvisaciones instrumentales, utilizando para la melodía el modo mayor o menor o la música modal.

Alumno de Orff, Jos Wuytack añade una idea más amplia del uso de la música modal y al canto; concede gran importancia a la audición musical (Wuytack 1974), que se plasma en los musicogramas, reproducciones plástico-visuales de una obra musical, presentados como esquemas con símbolos, figuras geométricas y colores, con una línea reglada debajo que señala compases.

1.6 Justine Ward

Parte de la representación de las notas por números, como sustitutos o, más bien como acompañantes alternativos, durante la prelectura musical (Hemsey de Gaínza 1964). Los números representan las notas en función de su papel en un ámbito tonal; en do mayor el número 1 corresponde a la nota do, el 2 al re y así sucesivamente. La relación entre intervalos (1-2, 1-3, 1-4... 2-3, 2-4... 3-2, 3-4...) se mantiene constante en cualquier tonalidad. Las notas de la escala de do³ se representan por números árabes, llevando los de do² un punto debajo, encima si son de do⁴. Emplea, además, la música modal.

Para ayudarse en la altura, el gesto se asocia a las notas, representando con la mano extendida, palma hacia abajo. El do se ubica a la altura del pecho, el re en la base del cuello, mi a la altura de la barbilla, fa entre boca y nariz, sol en la frente, la con la mano sobre la cabeza y si con la mano más arriba de la cabeza, pero sin estirar el brazo, que corresponde al do agudo (coincidentes con las de Chevais, 1880-1943, pero él coloca las correspondientes al acorde de tónica en el eje corporal, desplazando lateralmente las que no).

1.7 Maurice Martenot

Los principios Martenot (1993) revolucionaron el sistema de enseñanza musical tradicional:

El canto libre se produce como introducción a cada clase de música, desarrollado por el alumnado de forma libre o sugerida por el profesorado. Para acercar a los discentes al hecho sensorial, se efectúan ejercicios de audición del silencio, de sonidos del ambiente o producidos por ellos. El ritmo se introduce a través de juegos de imitación, de improvisación rítmica y dictado; usa sílabas y palabras musicales, preconcebidas para facilitar la lectura de figuraciones. La relajación previa a las clases de música sirve para aumentar el rendimiento y la capacidad de concentración.

Para Martenot la lectura de ritmos y de notas musicales es fundamental, a través de teoría aplicada, dictados y cantos a dos voces; el comienzo del estudio interválico a partir de la secuencia fa, sol, la. La improvisación se realiza a partir de esquemas de pregunta-respuesta, improvisación melódica e improvisación armónica desde los modos mayor y menor, o bien otros modos.

A la hora de abordar la práctica instrumental inicial, Martenot considera que se necesita una mejor disponibilidad de, lo que denomina, “instrumento humano”, a través de la relajación y la gimnasia digital. La estabilidad de los dedos, brazos, antebrazos y hombros, así como su independencia entre sí, resulta de gran ayuda. Se precisan materiales pedagógicos adecuados a los ejercicios iniciales (estudios y obras de técnica muy sencilla que faciliten la ejecución en el “natural” del alumnado, sin el que desaparece el sentido del ritmo). El fraseado debe basarse en motivos cortos, para permitir la audición y memorización espontánea en “canto interior” antes de la ejecución. Por ello, es fundamental cantar las notas mentalmente al tocar.

Añade la importancia de buscar gestos dotados de naturalidad que permitan una interpretación sensible desde el principio y a que el gesto que se ejecuta por primera vez se inscribe en la memoria del intérprete, por lo que importa la representación mental. Finalmente, la versión y la improvisación participan también en el perfeccionamiento de la relación entre audición interior y gesto. Para prepararlas se debe incidir en el transporte espontáneo, antesala de la improvisación a través de un proceso mental similar.

1.8 Shinichi Suzuki

El método de Suzuki (1998) parte de la práctica instrumental desde la más temprana edad, aprovechando el desarrollo motor y auditivo. El niño crece mientras ejecuta en su instrumento, desarrollando los valores que la música le aporta, considerando Suzuki que su metodología hace personas y no solo músicos. Una vez que el ejecutante domina técnicamente su instrumento es cuando profundiza en la lecto-escritura musical ya que, siguiendo una analogía lingüística, primero se aprende a hablar y después a leer. El método, originariamente para violín, se ha extendido prácticamente a todos los instrumentos.

El papel de las familias es fundamental, promoviendo un ambiente positivo, siguiendo las ejecuciones de cada discente, en contacto con la docencia o, incluso, aprendiendo a tocar también, además de con las grabaciones de las obras a ejecutar. Una vez aprendida la pieza no se pasa a la siguiente, como en otros estudios tradicionales, sino que se interpreta continuamente aplicándole los nuevos conocimientos técnicos sobre el instrumento. El sistema prima lo grupal, aprovechando el desarrollo social de la niñez, por lo que se prima las clases grupales y la celebración de audiciones.

La música se aprende desde obras, no desde la técnica, por lo que se cuida que la complejidad del repertorio sea progresiva. Se produce un acercamiento a la cultura y audición musical a través de la práctica instrumental, interpretando desde el primer momento obras de autores clásicos.

TEMA 27

**PRINCIPIOS DE IMPROVISACIÓN EN EL INSTRUMENTO:
RECURSOS, MATERIALES Y PROCEDIMIENTOS. LA
IMPROVISACIÓN DIRIGIDA O LIBRE. USO DE NUEVOS
LENGUAJES Y NOTACIONES EN LA IMPROVISACIÓN.**

Javier Jurado Luque

© DOS ACORDES

INTRODUCCIÓN	350
1. PRINCIPIOS DE IMPROVISACIÓN: RECURSOS, MATERIALES Y PROCEDIMIENTOS	350
1.1 Principios de improvisación	350
1.2 Recursos, materiales y procedimientos	351
1.3 El estímulo	351
1.4 La improvisación como recurso compositivo	352
2. LA IMPROVISACIÓN DIRIGIDA O LIBRE	353
2.1 Improvisación dirigida	353
2.2 Improvisación libre	354
3. USO DE NUEVOS LENGUAJES Y NOTACIONES EN LA IMPROVISACIÓN	355
Conclusión	356
Bibliografía	356



INTRODUCCIÓN

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 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, hace referencia a la improvisación en los objetivos específicos de dichas enseñanzas (Artículo 3): “(j) Cultivar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical”. De forma más precisa se detecta en los objetivos de instrumento: “Demostrar solvencia en la lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento”.

Los criterios de evaluación también se refieren a este proceso: “(5) Demostrar solvencia en la lectura a primera vista y capacidad progresiva en la improvisación sobre el instrumento”. Se cita expresamente en los contenidos de algunas especialidades instrumentales (arpa, clave, dulzaina, flauta de pico, gaita, guitarra eléctrica, guitarra flamenca, instrumentos de púa, percusión, txistu y viola da gamba), así como en los de otras materias grupales (Lenguaje Musical, Orquesta/Banda, Conjunto).²

La creatividad es uno de los pilares fundamentales de la pedagogía moderna (Willems 1981), por lo que la creación debe estar siempre presente en el aula. En lo que se refiere a la adquisición y desarrollo de las competencias clave implica el aumento de la iniciativa y de la capacidad de aprender a aprender.

1. PRINCIPIOS DE IMPROVISACIÓN: RECURSOS, MATERIALES Y PROCEDIMIENTOS

1.1 Principios de improvisación

La improvisación musical es una actividad proyectiva que se define como toda ejecución musical instantánea producida por un individuo o todo un grupo. El mismo término designa tanto el hecho como el resultado (Hemsey de Gainza 1983). El tipo de actividad desarrollada en la improvisación la hace asimilable al juego. Improvisación y juego son procedimientos comunes de los dos bloques expresivos de la educación musical. Con todo, si bien toda improvisación resulta una forma de juego, no todo el juego es improvisación, aunque ambos procedimientos posibilitan la adquisición de habilidades para lograr la experiencia de crear un material musical y coreográfico.

A la hora de improvisar se utilizan materiales extraídos del entorno (externalización) o de su bagaje musical (internalización). La prevalencia de uno u otro caso depende de la edad y de la persona, así como del medio de acercamiento al proceso creativo. La improvisación instrumental, por su carácter exploratorio, se relaciona con la internalización. A pesar de esta situación de partida, es factible modificar estas direcciones.

En la conducta musical se evidencian dos tendencias. La imitación parte de un modelo que se imita con modificaciones más o menos destacadas, mientras la creación inventa o produce modelos propios. Por tanto, la creación se basa en una exploración interna de los posibles elementos sonoros de la improvisación y su ordenamiento, antesala de la composición. Intervienen en ella, además de la creatividad, el grado de conocimientos y la aptitud. En contrapartida, la imitación favorece que el alumnado desarrolle la memoria auditiva y reconozca modelos idénticos o diferentes.

² Una vez más se hace preciso actualizar estos datos al Decreto u Orden de la C.A. donde se presente la persona aspirante; dado que los contenidos aparecen más o menos pormenorizadamente en ellos, se ampliará la introducción para darles cabida.

A partir del tiempo de preparación la improvisación puede ser espontánea, es decir, si se plantea en el momento y es realizada instantáneamente, o reflexiva, si se realiza tras un tiempo de consideración.

La improvisación musical constituye una práctica empleada en dos modalidades de ideación musical: como una fórmula desarrollada por los compositores durante la fase de composición, previa a la codificación escrita (desde el piano o, actualmente, el ordenador, como medios de exploración sonora), o bien como una forma de interpretación musical (propios del jazz, la música étnica, la música culta occidental desde el barroco a nuestros días...).

En la composición musical escrita las ideas se perfeccionan con la reflexión, en un proceso que no existe en la improvisación. Ambas fórmulas no son excluyentes, tal y como demuestra el hecho de que Beethoven, excelente improvisador, tardara meses en dar por finalizado un tema (Pastor 1997).

1.2 Recursos, materiales y procedimientos

Según Alonso (2008) la enseñanza de la música mantiene como herencia del pasado tres aspectos: repertorio restringido al pasado, sistema de enseñanza rígido y la ausencia de la improvisación. La enseñanza académica se centra excesivamente en aspectos técnicos (incluso como objetivo último de las enseñanzas musicales), olvidando las necesidades expresivas de los músicos. De esta forma, también se propiciaría que el acercamiento a la música del pasado fuera más original y personal.

Mientras que en gran número de centros superiores se aprende a componer, la improvisación es la gran ausente de los programas de estudio. Además, es evidente que el momento para comenzar a improvisar es la infancia, si bien tanto en las enseñanzas de régimen general como especial su aparición es meramente testimonial. Por ello sería idóneo trabajar metódicamente distintos aspectos de la improvisación, tales como la escucha, concentración, interacción, confianza, decisión musical, energía, exploración melódica, rítmica y tímbrica del instrumento, silencio, memoria musical, riesgo, ocurrencia musical, desarrollo del propio lenguaje e intención musical.

En lo que se refiere a la metodología de la improvisación, Molina (1994) señala:

- a) Selección y análisis de las obra o fragmento adaptados a un nivel educativo concreto.
- b) Extracción de los elementos melódicos, rítmicos, armónicos y formales que interesen para su desarrollo posterior.
- c) improvisar y construir nuevas obras o fragmentos, cuya sencillez o complejidad depende del nivel en que nos situemos, en base a los elementos analizados anteriormente.

En cuanto a los recursos, Molina señala el trabajo sobre la partitura, desde dos puntos de vista:

- Como punto de partida. El alumnado conoce la partitura y profundiza en su conocimiento con la ayuda del profesorado.
- Como objetivo. La partitura sólo es conocida por la docencia, quien previamente la ha analizado y memorizado. Cada discente, guiado por el docente que le sugiere unas características concretas, tratará de componer una obra acorde con ellas.

1.3 El estímulo

Según Gáinza (1983), la improvisación puede ser sugerida por un estímulo musical o extramusical

presentado con anterioridad al resultado y que sirve como guía, modelo o punto de partida para la elaboración. En este caso, el estímulo puede actuar de una forma consciente, presentado y estudiado para que forme parte de la improvisación o bien inconsciente, debido a la importancia que puede tener hacer sonar un modelo previamente con vistas a fijar en la memoria del alumnado un número de elementos que usarán posteriormente.

El estímulo que desencadena la improvisación dirigida puede ser musical o extramusical. Los estímulos musicales se relacionan con los elementos de la música; así, pueden partir del sonido como materia prima de la música, la percepción sonora y los parámetros del sonido y sus cualidades. Más usual es el empleo de ritmo, melodía y/o armonía, polifonía, forma, género y estilo propuestos que sirvan como modelo o base, tratados de forma individual o integrados.

- La improvisación rítmica se hace presente a partir del empleo de instrumentos de percusión o efectos de música contemporánea.
- La rítmico-melódica, además de partir del empleo de intervalos o motivos melódicos, puede estar basada en modificaciones de la línea melódica (ornamentación, heterofonía, variación o diferencias, etc.).
- La armónica precisa de una base de acordes en los instrumentos polifónicos o bien de un acompañamiento en los melódicos. La comprensión de la armonía se produce por la realización de improvisación melódica con apoyo armónico o por improvisación sobre *ostinati* (por ejemplo, sobre fórmulas históricas como el *passacaglia*, *folia* o *chacona*).
- La improvisación aporta un conocimiento de la forma debido a la posibilidad de colocar la improvisación concreta (ya producida con anterioridad y que adquiere así pleno derecho de obra). o una que se produce instantáneamente, en el seno de cualquier obra, dando lugar a una estructura sencilla.
- También es factible improvisar en relación a un género musical bien un estilo.

En lo que se refiere a los estímulos extramusicales se plantea al alumnado el desarrollar ideas musicales a partir de impresiones sensoriales, afectivas, anímicas, personajes, recrear hechos externos con sonidos, etc. La consigna es la regla de juego que desencadena la improvisación; sirve para activar al alumnado, encaminarlo y orientarlo dentro de la actividad.

El juego musical libre y espontáneo, de carácter sonoro-rítmico-armónico y realizado desde la unidad práctica vocal-corporal-instrumental promueve una recreación de los elementos previamente absorbidos; a partir de la experiencia el alumnado crea, compone, experimenta con la música, sea de forma libre o bien sugerida por una consigna (Hemsey de Gaínza 1983).

1.4 La improvisación como recurso compositivo

La improvisación también se puede considerar un recurso compositivo. El desarrollo de la capacidad de improvisación es paralelo al de la educación y tiene gran importancia en el proceso artístico. Es de uso habitual en algunos compositores (Stravinski, Cage), así como base de algunas corrientes musicales (jazz). De hecho, en la historia de la música occidental se han dado cita grandes improvisadores, como J.S. Bach, Haydn, Beethoven, Mendelssohn, Fauré, Franck...

La improvisación como fórmula compositiva ha estado presente a lo largo de la historia de la música. Aunque no conocemos datos precisos sobre la improvisación en la ejecución musical anterior a

la Edad Media es de suponer que un carácter heterofónico, esto es, adornando una línea melódica de la que apenas se apartaba. Además de perpetuar esta práctica, se empleó el *discantus supra librum*, en la que la voz superior improvisaba sobre la música escrita. Los juglares practicaron con el cambio de letras o *contrafactum*; en el ámbito sacro se reconoce su función tanto en la elaboración de *tropos* como en el nacimiento de las primeras formas de polifonía.

Durante el Renacimiento la improvisación instrumental y vocal se producía de manera heterofónica; en el XVI aparecen los primeros tratados de ornamentación. Papel destacado desempeñaron las *glosas* y las *diferencias*, así como la realización compositiva sobre fórmulas armónicas o de bajo *ostinato*, como *pasamezzos* y *folías*. En el Barroco la fórmula más usual de improvisación melódica consiste en la ornamentación, si bien desde el punto de vista armónico desarrolla un acompañamiento en acordes improvisados sobre una línea cifrada denominada bajo continuo. Durante el Preclasicismo disminuye su función, quedando en el Clasicismo relegada a una parte del concierto, la *cadenza*, práctica que se mantuvo a lo largo del XIX.

Durante el siglo XX se alcanza una mayor libertad en este aspecto. En la música aleatoria se le plantean al ejecutante una serie de caminos a seguir en la partitura, con lo que las posibilidades de ejecución son variadas. Nace el problema de la indeterminación en la grafía, sustituyendo la grafía convencional por otros sistemas gráficos que pierden concreción en su ejecución. A estas corrientes se suma la improvisación en el jazz (desde las líneas melódicas superpuestas del New Orleans hasta el más evolucionado del *free*) y las más actuales de la improvisación libre (Alonso 2008).

2. LA IMPROVISACIÓN DIRIGIDA O LIBRE

2.1 Improvisación dirigida

Podemos definir la improvisación dirigida (conducción, o interpretación dirigida) como una improvisación grupal en la que ciertas decisiones son tomadas por cada músico, mientras que otras son asumidas por la persona que ejerce la dirección. Para ello emplea un sistema de signos ideográficos (tarjetas u otros medios de comunicación) o gestos en tiempo real. Cada uno de estos signos transmite información para la interpretación, tanto individual como colectiva, que afectan en el instante al ritmo, melodía, armonía, articulación, fraseo y forma, así como a la participación de grupos instrumentales definidos.

Es preciso ensayar previamente, con vistas tanto a que los intérpretes comprendan el sistema que el director emplea, como para que éste asimile las posibilidades expresivas, técnicas y creativas del grupo. De ese conocimiento inicial se desprende el hecho de que muchas de las orquestas de improvisación dirigida funcionan como talleres, si bien existen algunas orquestas permanentes de improvisación (Mattheson 2012).

El sistema (denominado *Conduction*) fue ideado por el compositor y director estadounidense Lawrence D. "Butch" Morris en 1985. Naturalmente, no existe ninguna partitura, sino que la composición se crea sobre la marcha gracias a las aportaciones del grupo; incluso cuando un intérprete no está haciendo música, participa a través de la atención al proceso, de forma que su colaboración se integra en un sentir común. El improvisador intenta no proporcionar ideas cerradas (lo contrario a lo que ocurre en el jazz) sino abiertas, de forma que puedan ser completadas, en mayor o menor medida, por otros miembros del grupo.

A pesar de lo que se puede considerar *a priori*, no es preciso que los componentes de una orquesta de improvisación dirigida sean grandes improvisadores, ya que su experiencia puede crear problemas

a la hora de plegarse a las órdenes de la dirección. Tampoco se supone la adscripción de los intérpretes a una corriente o género determinado (habitualmente el jazz) ya que, si leer música equivale a leer literatura, improvisar supondría hablar. De hecho, en la Orquesta de Música Espontánea de Galicia (O.M.E.G.A.) se dan cita improvisadores libres, músicos de jazz, rock, folk o del ámbito académico, provistos de cualquier tipo de instrumento o voz (L.A.R. Legido 2014). Otra formación estable española es la Fundación Olivar de Castillejo (FOCO) de Madrid, integrada por los músicos del colectivo Musicalibre; con más de diez años de antigüedad, ha sido dirigida, entre otros, por el propio Butch Morris. Más reciente es la Orquesta de improvisadores de Andalucía, Entenguerengue.

La interpretación del improvisador en el seno del grupo requiere (Alonso 2008):

- Concentración, ya que es habitual la superposición de varias ideas musicales sobre distintos grupos orquestales.
- Atención, para reconocer las señales e interpretarlas rápida y adecuadamente.
- Flexibilidad, con vistas a adaptarse a los cambios que se suceden con cierta rapidez.
- Inventiva, al no aparecer indicado en ningún momento lo que el músico tiene que tocar, sino que ha de tomar sus propias decisiones adecuadas al contexto.

2.2 Improvisación libre

En contrapartida, en la improvisación libre no existe ningún tipo de dirección, de manera que el o los intérpretes presentan sus creaciones de forma instantánea exenta de todo tipo de orientación musical o extramusical. Se origina en Europa en los años 60, influida por el free jazz, la música europea contemporánea, la música electrónica, las músicas populares y otras músicas vanguardistas.

En este tipo de improvisación no existe una estructura previa, sino que el resultado depende de la decisión de los músicos, algo que precisa un detallado trabajo previo para no caer en el caos. Las únicas restricciones que se le plantean al improvisador libre son las acciones musicales suyas o del resto y sus propios objetivos. La improvisación se divide en una serie de secciones, provista de unos sonidos característicos, y en la que acontecen una serie de eventos musicales. En cada sección identificamos tres elementos (Alonso 2008):

- Los objetos, como un acorde, un sonido o cierto movimiento de los dedos.
- Las características que describen propiedades compartidas de los objetos (dinámica, altura, articulación).
- Los procesos, o descripciones de los cambios de los objetos o de sus características a lo largo del tiempo.

En el seno de cada sección los intérpretes interactúan:

- Por continuación o asociación, de manera que los cambios propuestos por el improvisador mantienen relación con la situación musical de la que se partía. Así, el músico puede modificar las características o añadir nuevos objetos musicales.
- Por interrupción o contraste, modificando una significativa cantidad de objetos, características o procesos, de manera que el sentido de la interrupción aumenta mientras más sean los componentes reiniciados.

Tanto la improvisación dirigida como la libre poseen elementos comunes. Ambas difieren de la improvisación melódica, melódico-armónica y rítmica, habitual en las músicas populares y en las herederas del blues y del jazz; en ese mismo sentido, el ritmo, métrica, pulso, cuadratura, los sistemas de organización (tonalidad o modalidad), acordes, progresiones armónicas... no constituyen por sí mismos referencias obligadas. Los dos tipos de improvisación se basan en la comunicación y la interacción entre los distintos intérpretes, la completa exploración tímbrica del instrumento, la creación de atmósferas y ambientes...

3. USO DE NUEVOS LENGUAJES Y NOTACIONES EN LA IMPROVISACIÓN

El estudio pormenorizado de la historia de la música evidencia que, a lo largo de su desarrollo, la improvisación ha ido perdiendo presencia. La búsqueda de la perfección técnica anuló la capacidad creativa de los intérpretes, hecho agravado por la aparición de complejidades estructurales en la primera mitad del XX (dodecafonismo, serialismo...), cuya lectura era ya lo suficientemente difícil como para, además, abrir vías de aportación personal creativa al ejecutante.

Sin embargo, en la segunda mitad del XX aparece la aleatoriedad, con lo cual el intérprete decide sobre algunas estructuras o parámetros musicales, tales como el timbre, articulaciones, traducir en música los grafismos, figurativos o abstractos presentes en la partitura, interpretar nuevos signos o crear música a partir de indicaciones sumarias de comportamiento. La improvisación, si puede llamarse así, está orientada por el compositor en mayor o menor medida, según su propio estilo (Ortega 2012). Además del cansancio producido por la exigencia de precisión del serialismo motiva este hecho la influencia de músicas de culturas alejadas de las occidentales (en las que la improvisación desempeña un destacado papel) y ciertas corrientes pertenecientes a las músicas populares urbanas.

A menudo se emplean los términos aleatoriedad e indeterminación en relación con estas música, si bien ambos se refieren al mismo aspecto: idéntica ubicación cronológica, semejanza técnico-compositiva y relación con lo que acontece en el resto de artes tras la Segunda Guerra Mundial. Indeterminación y aleatoriedad quedan englobadas en el término “forma abierta”. Así:

- La forma abierta se aplica en primer lugar a piezas musicales en las que las partes individuales son fijas e invariables, mientras que la sucesión de las mismas es variable y se deja a la libertad del intérprete.
- Una segunda aplicación del concepto estaría limitada a las obras cuya variabilidad no sólo afecta a las partes individuales sino también a la estructura del detalle.
- La tercera referencia del término forma abierta estaría reservada a las composiciones musicales cuya articulación queda en manos del oyente (García Laborda 1996).

Como ejemplos citaremos *Music of changes* de Cage, *Klavierstücke XI* de Stockhausen y la Tercera Sonata para piano de Boulez.

En ocasiones, el término indeterminación se reserva para las obras en que la notación no está claramente definida; para ello, los compositores desarrollan un sistema de escrita no relacionado con la tradición del lenguaje musical occidental que, a través de explicaciones situadas en la partitura previas a la escritura de la obra, es interpretada por el ejecutante en un marco de mayor o menor libertad. Como ejemplos cabe citar *Last Pieces* de Feldman (en la que la duración de las figuras queda a voluntad del ejecutante) o *Treno por las víctimas de Hiroshima* de Penderecki (con un sistema de líneas que representan el movimiento musical).

Algunas de estas obras desembocan en auténticos gráficos, como en *Projection* de Feldman (con rectángulos que representan tiempo dedicado a cada evento sonoro, indicando las alturas relativamente) o *Solo for Voice 2* de Cage. 1960).

Finalmente, algunas obras se basan en improvisación, sea orientada por el texto (*Aus den sieben Tagen* de Stockhausen) o libre (Edler-Copés s.d.).

CONCLUSIÓN

A pesar del tradicional enfoque de la enseñanza en los centros académicos, la capacidad de improvisar es un factor determinante en la formación del músico, no sólo en lo que respecta a su empleo en determinados géneros o estilos (improvisación libre o dirigida, jazz, elaboración de cadenzas, ornamentación, acompañamientos, indeterminación...) sino por lo que supone en el aumento de la capacidad expresiva del intérprete ante cualquier tipo de ejecución musical.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Chefa. *Improvisación libre. La composición en movimiento*. Baiona (Pontevedra): Dos Acordes, 2008.
- Edler-Copés, Aurelio. «Obras abiertas en los años 50 y 60: una clasificación posible». *Taller sonoro*. <http://www.tallersonoro.com/antioresES/17/Articulo1.htm>
- García Laborda, José María. *Forma y estructura en la música del siglo XX. Una aproximación analítica*. Madrid: Alpuerto, 1996.
- Hemsy de Gainza, Violeta. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.
- Lar Legido. <https://larlegido.jimdo.com/proyectos/improvisaci%C3%B3n-libre/orquesta-omega/> (2014).
- Matthews, Wade. *Improvisando. La libre creación musical*. Madrid: Turner, 2012.
- Molina, Emilio. «La improvisación. Aportaciones pedagógicas a la enseñanza musical». *Música. Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid* 1 (1994): 89-103.
- Ortega Valverde, Juan Carlos. «La improvisación en la música contemporánea». *Espacio Sonoro* 27 (2012). <http://espaciosonoro.tallersonoro.com/wp-content/uploads/2012/06/La-Improvisaci%C3%B3n.pdf>
- Pastor, Pascual. «La ideación en la educación musical». *Eufonía. Didáctica de la música* 8 (1997): 37-50.
- Willems, Edgar. *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós, 1981.

