

Libros de **Cátedra**

Lectura e interpretación musical

La formación pianística para directores y compositores

Marcelo Enrique Arturi y Mariel Leguizamón
(coordinadores)

FACULTAD DE
ARTES

S
sociales

**Edulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

LECTURA E INTERPRETACIÓN MUSICAL
LA FORMACIÓN PIANÍSTICA
PARA DIRECTORES Y COMPOSITORES

Marcelo Enrique Arturi
Mariel Leguizamón
(coordinadores)

Facultad de Artes



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


EDITORIAL DE LA UNLP

Agradecimientos

A los profesores de la cátedra *Lectura Pianística y Reducción de Partituras al Piano-docentes* investigadores de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata, que con su profesionalismo se comprometen con la necesidad de búsqueda e innovación en concordancia con el espíritu universitario; y que para hacer posible este libro han redoblado sus esfuerzos en esta situación particular de pandemia por Covid 19.

A nuestros alumnos, causales y destinatarios de nuestro desvelo por comprender las problemáticas específicas de su formación, que desde su lugar de preciados interlocutores alimentan nuestro deseo de reflexión, actualización e investigación permanente.

Muchos consideran que estudiar música es una actividad complementaria, un hobby; otros tantos creen que para hacer música debemos tener una condición innata; algunos otros sostienen que si no comenzamos el aprendizaje musical desde muy pequeños, será mejor que iniciemos otra carrera. Sin embargo, la Facultad de Artes de la U.N.L.P. y sus docentes trabajamos para que esos prejuicios, no resulten determinantes en los destinos de las personas.

Mariel Leguizamón

Índice

Introducción	7
<i>Marcelo E. Arturi y Mariel Leguizamón</i>	
Capítulo 1	
Lectura Pianística. La investigación	10
<i>Mariel Leguizamón y Marcelo E. Arturi</i>	
Capítulo 2	
Un perfil universitario para los alumnos de Lectura Pianística	19
<i>Marcelo E. Arturi y Mariel Leguizamón</i>	
Capítulo 3	
El texto musical	26
<i>Marcelo E. Arturi</i>	
Capítulo 4	
El proceso de “textualización”	35
<i>Marcelo E. Arturi</i>	
Capítulo 5	
Interpretación lectora en el piano: acciones y operaciones mentales	42
<i>Mariel Leguizamón</i>	
Capítulo 6	
Interpretación lectora de conjuntos y orgánicos orquestales al piano	51
<i>Andrea M. Proia</i>	
Capítulo 7	
Leer e interpretar música: conversión de gráficos en textos musicales	58
<i>Pablo Musicco</i>	

Capítulo 8

Imágenes..... 77

Carlos Dicundo

Capítulo 9

La práctica de la lectura pianística: moviéndose entre líneas 87

Juliette Epele

Capítulo 10

Interpretación lectora en el piano: enseñanza-aprendizaje grupal 93

Luciana Leguizamón

Capítulo 11

Clases de apoyo. Propuestas para el proceso de estudio..... 104

Carolina M. Peltzer Meschini

Capítulo 12

Contexto y textualización en tres versiones del *Minuetto* de Bizet..... 112

Agustín A. Rodríguez

Capítulo 13

Miradas sobre la Lectura Pianística 120

Mirían Tuñez, Diana Di Giacomo y Leticia Corral

Los autores 128

Introducción

En este Libro de Cátedra II, *Lectura e interpretación musical. La formación pianística para directores y compositores*, nuevamente nos encontramos escribiendo, para plasmar la teoría desarrollada por el cuerpo docente-investigador y para que nuestros alumnos cuenten con bibliografía específica en la que podrán comprender los lineamientos universitarios que guían su formación. En particular durante el proceso de escritura, nos hemos visto impactados por la pandemia originada por el Covid 19 y su consecuente Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Esta situación generó un reacomodamiento profundo tanto de nuestras ideas como de nuestras metodologías de trabajo. Encontrarnos en proceso de indagación, elaboración teórica y escritura nos permitió afrontar esta etapa con mayor ductilidad y fundamento.

En la cátedra Lectura Pianística nos encontramos profundizado en una concepción de la lectura en el piano para compositores y directores centrada en la interpretación musical. Ello nos invita a definir cada vez con más precisión y creatividad los alcances de nuestro objeto de estudio. Repensamos qué debemos enseñar y desde qué concepciones pianísticas, lectoras y pedagógicas. En este sentido nos encontramos determinando nuevas metodologías considerando la enseñanza de la lectura pianística como un proceso que se concreta en sucesivas etapas. Consecuentemente revisamos aquello que deberíamos evaluar cuando escuchamos a nuestros alumnos. Esta revisión impacta directamente en la retención, en la calidad de formación y en los índices de graduación, dado que la asignatura se prolonga a lo largo de toda la carrera: desde el ingreso previo al grado, hasta el último año.

Iniciamos esta tarea de desarrollo teórico como sustento de la práctica docente en el libro de Cátedra *Lectura pianística y reducción* (Arturi, Comp., 2018).

Avanzamos en la búsqueda de desarrollo teórico, formulando el proyecto de investigación en el marco del Programa de Incentivos de UNLP: *La lectura de partituras en el piano fundamentada en procesos de comprensión e interpretación musical. Desarrollo de marco teórico y derivaciones metodológico didácticas* (2019-2022), dirigido por Marcelo E. Arturi y co-dirigido por Mariel Leguizamón. En él nos proponemos fundamentar un cambio de paradigma en la lectura de partituras en el piano: buscamos que la interpretación musical sea la que guíe el proceso lector.

Encontrarán la idea de interpretación lectora a lo largo de todo el libro, pero cada autor dará un particular sesgo a la temática. Verán que en el capítulo 1, justamente, les presentamos la esencia del Proyecto de Investigación en el que estamos participando, para que puedan ustedes comprender el marco que nos atañe a todos los autores. El capítulo 2 también es importan-

te en lo que respecta a otra de las ideas que encontrarán a lo largo del libro, ya que intenta definir el rol del estudiante universitario en una cátedra como la nuestra, donde enseñamos y aprendemos a interpretar música en el piano leyendo. ¿Será posible romper con las tradiciones heredadas? En este sentido, el capítulo 2 nos deja el desafío de desarrollar investigación para hallar los instrumentos teóricos que nos permitan producir un cambio de paradigma del intérprete-lector a partir de un rol de alumno en el marco de los lineamientos de la Universidad Nacional de La Plata. El capítulo 3 toma dicho desafío y propone el concepto de “texto musical” como una de las necesarias herramientas conceptuales que se requieren incorporar para comprometernos con los lineamientos universitarios y poder liberar al alumno y al docente de modelos educativos heredados. Como consecuencia de asumir el concepto de texto musical surge inevitable la necesidad de desarrollar qué entendemos, cómo definimos y describimos el proceso de “textualización”, que será el tema del capítulo 4.

Siguiendo un recorrido lineal, el capítulo 5 propone una forma de abordaje procesual de la lectura, en reemplazo de la tradicional lectura a primera vista, al tomar en consideración la población de estudiantes que no cuentan con conocimientos musicales académicos previos. La interpretación lectora en forma procesual se convierte en objeto y herramienta de aprendizaje de la lectura pianística, en tanto en ella tienen lugar una serie de acciones y operaciones mentales en la interacción con la partitura.

En el capítulo 6 se analizan los cambios estructurales que se han dado a lo largo de la historia de la cátedra en la enseñanza de reducción de partituras al piano –eje conductor de nuestra materia- con el fin de garantizar una formación académica profesional e inclusiva y promover la graduación de los estudiantes.

Luego, el capítulo 7 desarrolla una reflexión acerca de la interpretación musical e intenta brindar estrategias que permitan “recorrer” una obra musical de forma autónoma y faciliten al lector-intérprete divisar caminos posibles para regular su actividad como estudiante y como profesional de la música de manera consciente.

A su vez, el capítulo 8 reflexiona acerca de que la práctica de la lectura y la interpretación pianística implica el aprendizaje de contenidos y desarrollo de habilidades de muy amplio orden. En tal sentido, su abordaje representa un desafío en relación al delineamiento y la elaboración de un proceso de formación integral del estudiante y la persona.

Por otro lado en el capítulo 9 vemos una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la interpretación lectora en el piano en forma grupal, que se diferencia de los modelos metodológicos tradicionales, puesto que pone énfasis en el desarrollo de la metacognición, la subjetividad e intersubjetividad y desarrolla la verbalización de los procesos de textualización como una nueva estrategia.

En el capítulo 10 se plantean situaciones vinculadas al modo en que miramos una partitura, y sus posibles influencias en la construcción e interpretación de un texto musical, partiendo de la base de que, al leer música, tenemos que intentar configurar ideas musicales, entendiendo que la música es movimiento, y que ese movimiento se encuentra plasmado de manera estática en la partitura.

El capítulo 11 pretende brindar algunas pautas y herramientas de trabajo para sobreponerse a ciertas dificultades que plantean nuestros alumnos; dificultades que pueden surgir en el estudio de las partituras con el objetivo que se propone la cátedra: la lectura interpretativa. El texto recoge experiencias y estrategias utilizadas en algunas clases de apoyo, que fueron propuestas para acompañar a la cursada de lectura pianística 1, en el año 2015.

A continuación, en el capítulo 12, dentro del campo de la reducción de partituras al piano, se analizan tres versiones para piano del Minueto de Bizet con el objetivo de determinar la incidencia del contexto y la pragmática de la interpretación en el proceso de textualización.

Por último, el capítulo 13 narra una experiencia pedagógica acontecida en una clase de Introducción a la Lectura Pianística. Destaca las concepciones, recursos, herramientas que los alumnos ponen en juego a la hora de realizar la interpretación de una lectura que desconocen. Implementa para esto la descripción que ellos mismos hacen de sus propias ejecuciones para luego conjugarlas con los modelos teóricos de la lectura pianística abordados en la cátedra.

Como verán los temas tratados aquí son de gran riqueza y profundidad. Permiten comprender las problemáticas que nos atañen hoy y los desafíos asumidos por todo el equipo de docentes investigadores.

Nuestro objetivo siempre será mejorar la enseñanza y el aprendizaje en nuestra cátedra y, en particular en este libro, fundamentar una ruptura con una tradición heredada a través de la investigación que nos permita nuestro gran anhelo: formar a un alumno universitario.

CAPÍTULO 1

Lectura Pianística. La investigación

Mariel Leguizamón y Marcelo E. Arturi

La cátedra Lectura Pianística del Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), ha transitado por cambios ideológicos sustanciales. En 2018 formulamos el proyecto de investigación *La lectura de partituras en el piano fundamentada en procesos de comprensión e interpretación musical. Desarrollo de marco teórico y derivaciones metodológico didácticas* (2019 - 2022), dirigido por Marcelo E. Arturi y co-dirigido por Mariel Leguizamón. El mismo responde a la necesidad de fundamentar un nuevo objeto de estudio y de profundizar en teorías que permitan superar la tradicional concepción de la lectura de partituras como una actividad basada en la decodificación literal, como un fin en sí mismo y en el entrenamiento estímulo-respuesta. A través de este proyecto, radicado en el IPEAL -Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano- procuramos generar marcos teóricos que consideren a la lectura enmarcada y guiada por un proceso de interpretación musical y que utilicen una aproximación metodológica basada en el análisis y en la asignación de sentido a los elementos del lenguaje musical, a partir de los cuales se construye la comprensión y la interpretación de la obra hasta alcanzar una textualización consistente.

Lectura de partituras en el piano fundamentada en procesos de comprensión e interpretación musical. Desarrollo de marco teórico y derivaciones metodológico-didácticas

La enseñanza del piano y la lectura pianística

La enseñanza del piano cuenta con una larga trayectoria. Grandes maestros han construido sus escuelas con metodologías de enseñanza propias y han logrado trascendencia de sus técnicas y de sus modelos interpretativos. Otros pianistas han dejado atrás la tradición buscando nuevos caminos y realizando revisiones sobre las formas de interpretar. La formación del pianista profesional es muy específica y la finalidad de su preparación es alcanzar niveles expertos de interpretación.

El aprendizaje del piano en la formación de grado académico no es exclusivo de los instrumentistas, ya que constituye el instrumento musical más adecuado, por sus características, para que los Compositores, Directores Orquestales y Directores Corales se acerquen a las obras musicales. Presenta una amplitud registral tal que permite reproducir alturas en el registro de cualquiera de los instrumentos de la orquesta; brinda la posibilidad de ejecutar múltiples sonidos o líneas a la vez; de adjudicarles diversas intensidades, colores y articulaciones también en simultáneo; y de generar estructuras armónicas y contrapuntísticas. Su topografía es decir, la disposición de las alturas en teclas blancas y negras ordenadas gradualmente del grave al agudo, permite visualizar rápidamente los diseños melódicos, las relaciones interválicas y la conformación de acordes. Todo ello facilita la elaboración de análisis y contribuye a alcanzar la comprensión e interpretación de obras aunque éstas no estén escritas para piano. Esencialmente permite a los mencionados profesionales, leer partituras tanto pianísticas como orquestales, corales o mixtas y desarrollar análisis para la comprensión e interpretación de dichas obras. Es decir constituye un medio para la aproximación a las obras que dirigirán, así como una herramienta del proceso de composición y análisis en general.

Hoy hay plena conciencia respecto de la importancia de la lectura de partituras en el piano en la formación de músicos no pianistas. Su campo de estudio y su especificidad difieren a los del instrumentista experto.

Metodologías de enseñanza del piano

El campo de la formación de intérpretes pianistas, presenta un amplio desarrollo metodológico, aunque no así el de la formación en lectura pianística para no pianistas. En este sentido, es habitual que se realicen traspoliciones metodológicas de un campo al otro. Estas traspoliciones en general no han tenido un gran éxito y suelen provocar arduas situaciones de aprendizaje. La enseñanza del piano a músicos no pianistas debiera abordarse de manera diferente. Lógicamente esta afirmación no constituye una novedad y por ello los diferentes planes de estudio de carreras musicales cuentan con materias que abordan su enseñanza bajo diferentes denominaciones: Piano complementario, Piano elemental, Piano armónico, Piano acompañamiento, Piano inicial, Iniciación al piano, etc., pero esta diferenciación no es suficiente para una enseñanza adecuada. Sus nombres dan cuenta de la mirada que subyace en su concepción: una enseñanza del piano menos exigente, básica, complementaria, con menos requerimientos motrices, alcanzando escasas sutilezas interpretativas, con un repertorio más sencillo y breve, y habitualmente bajo las formas tradicionales de enseñanza del instrumento. En ellas se sostienen los objetivos de la formación de un pianista profesional-pero reducidos- y se enseñan desde la misma metodología.

Para los Directores Corales, Orquestales o Compositores el piano es una herramienta y no un fin. La lectura de partituras se encuentra presente en la mayoría de las prácticas musicales de dichas carreras y demandan el dominio de la lectura en el piano como herramienta de estudio, análisis e interpretación. El piano no es su objeto de estudio principal. Es un medio para

construir la idea de obra, para la búsqueda de las sonoridades que se proponen alcanzar, así como para abordar obras orquestales en su totalidad, realizar reducciones, o tocar cada una de particellas. Entonces, distintas son las necesidades frente al piano de un pianista, a las que posee un músico no pianista y por lo tanto difiere sustancialmente el objetivo pianístico a alcanzar en la formación de cada uno de ellos, así como la metodología de enseñanza.

Nuevo objeto de estudio

Las primeras revisiones insoslayables de lo que la tradición sustenta, son la denominación de la asignatura y su objeto de estudio. Respecto de la denominación, la Facultad de Bellas Artes (actual Facultad de Artes) asumió la modificación del nombre designándola como *Lectura Pianística*; respecto del objeto de estudio, deberemos enfocarnos en que nuestros estudiantes necesitan un abordaje pianístico desde la lectura de partituras vocales, orquestales e instrumentales. Las asignaturas piano elemental, complementario, básico o armónico no satisfacen el requerido enfoque, porque no conducen a la lectura de ese amplio repertorio no pianístico. Se presentan entonces dos problemáticas: el repertorio y el abordaje desde la lectura. No podemos dejar de reconocer que la enseñanza del instrumentista profesional también aborda la lectura desde dos modalidades: a primera vista y como forma de primer acceso a las obras. Esta segunda forma de lectura -como acceso inicial a las obras- presenta una breve extensión en el tiempo y probablemente se produzca con manos separadas ya que se promueve con énfasis alcanzar la ejecución de memoria. Estos enfoques suelen presentar una metodología de enseñanza de la lectura de partituras en el piano basada en la destreza y la decodificación del signo musical impreso en la partitura, y en la velocidad y precisión de la respuesta a este estímulo a cargo de ojos, manos, dedos y pies. La interpretación musical está ausente en la lectura o es considerada un agregado natural, que tiene lugar como resultado de un talento innato del alumno y que no está incluida en la técnica lectora que se enseña.

La lectura de partituras en el piano es y ha sido históricamente una de las habilidades requeridas en la formación de Compositores, Directores Orquestales y Corales. Con seguridad podemos afirmar que la lectura de partituras debe ser habitual, cotidiana, naturalizada. Imprescindiblemente necesitamos leer y tocar para alcanzar la discursividad musical, para hacer comparaciones, para reflexionar sobre las obras, para ir y volver dentro de la partitura, para visitar los diferentes estratos de texto musical. Muchos fueron los intentos de alcanzar el éxito traspolando las formas de enseñanza de la lectura a primera vista aplicadas a la formación de instrumentistas, a este otro grupo de músicos. En *Lectura Pianística y Reducción*, se describen las características de la enseñanza de *La lectura de partituras en el piano en la tradición musical* (Arturi, 2018, p.14). Mencionaremos aquí sólo tres aspectos más relevantes de dicha una mirada tradicional.

La habilidad de lectura era considerada innata (...) por lo tanto imposible de enseñar. Desde esta imposibilidad surge la ausencia sistemática de procesos

de enseñanza de la lectura de partituras al piano. (...) y la ausencia de materias que traten este objeto dentro de Planes de estudio tradicionales de formación de músicos. (Arturi, 2018, p.15)

Se esperaba que el estudiante pudiera hacer la transferencia de su aprendizaje a la lectura de partituras, pero “la lectura de partituras implica un dominio del piano diferente al tradicional” (Arturi, 2018, p.15). Esa transferencia se situaba en la capacidad del alumno para transformar los conocimientos del dominio del piano, al de la lectura de forma natural y espontánea. Tal vez podría resultar exitoso, en el caso en que el grado de dificultad de las obras a leer a primera vista fuera notablemente inferior al nivel de obras que ese alumno logra interpretar de memoria. Pero una larga experiencia en la enseñanza de lectura pianística a no pianistas demostró que esta traslación de contenidos y habilidades no se producía tal como se presumía. Entre las posibles razones, creemos importante mencionar particularmente dos. La primera consiste en que este grupo de músicos no alcanzan un alto nivel de obras, ni de experticia en el piano y la segunda es que además requieren del desarrollo de estrategias lectoras y de reducción de partituras orquestales, corales y conjuntos instrumentales.

Por último mencionaremos aquí que en la enseñanza tradicional del piano se tiende a la interpretación memorística, resultado en parte del “ensayo repetitivo para dominar las dificultades técnico-interpretativas” (Arturi, 2018, p.18). Históricamente, la interpretación de memoria ha sido un requerimiento insoslayable para los pianistas, más aún para la ejecución sobre los escenarios; sin embargo en la actualidad la lectura puede ocupar un lugar en el espectáculo musical siendo aceptada por el público. Un concierto en el que los intérpretes solistas cuentan con sus partituras ya no es considerado de “baja calidad” interpretativa. Esto se traslada a toda la cultura musical actual permitiendo otro lugar, consolidado y desarrollado, para la lectura de partituras en el piano.

Entendemos que un nuevo objeto de estudio, la lectura de partituras en el piano, requiere de una metodología y sustento teórico que posibiliten su real aplicación en el aula. En este sentido se:

Propone el abordaje de la lectura pianística desde una concepción hermenéutica [y desde ella entendemos que] leer implica interpretar. (...) El conocimiento del lenguaje musical así como la posibilidad de decodificación, resultan necesarios pero no suficientes. Leer interpretativamente conlleva otorgar sentido a la obra y evidenciarlo en su ejecución; apropiarse de ella, elaborarla y reelaborarla en cada nueva lectura”. (Leguizamón, 2018, p. 51-52)

Finalidad y antecedentes

A través de este proyecto de investigación pretendemos dar respuesta a una serie de interrogantes que la lectura de partituras en el piano como objeto de estudio conlleva. Intentamos desarrollar fundamentos que posibiliten avanzar sobre el concepto tradicional de la lectura y

plantear un nuevo enfoque basado en premisas que superen la mera decodificación. Creemos también importante sostener una visión de la lectura en el piano como una herramienta para hacer música, susceptible de ser enseñada, y por lo tanto aprendida y desarrollada, contraponiendo la visión tradicional que considera- tanto a la lectura como a la capacidad de interpretación- talentos innatos.

Aspiramos superar la discusión sobre definiciones de lectura, de interpretación y de texto. Nos proponemos indagar desde qué marcos conceptuales se ha estudiado la lectura instrumental y transferir las conclusiones teóricas al campo de la práctica educativa. Buscamos alcanzar una más amplia comprensión del proceso lector, que permita incorporar la interpretación musical como objetivo principal e irrenunciable de toda actividad de lectura de partituras en el piano.

De esta mirada global y compleja hasta el momento no se han encontrado antecedentes sistemáticos y, en consecuencia, tampoco marcos teóricos fundamentados. Sin embargo, por separado e independientemente tanto la lectura de partituras como la interpretación musical, son temáticas que han sido motivo de profundo estudio y análisis. Hay un importante desarrollo alcanzado por diversos actores que resulta un aporte para sustentar la concepción de la lectura como proceso de construcción, interpretación y puesta en acto del texto musical. Entre ellos podemos mencionar: investigaciones sobre interpretación musical vocal, instrumental y pianística en particular; investigaciones que vinculan la adquisición del lenguaje musical con la lengua materna; investigaciones centradas en aspectos fisiológicos que se ponen en juego en la lectura pianística a primera vista, vinculados con la visión, el funcionamiento del cerebro, la memoria operativa, la percepción cerebral y la representación auditiva, entre otros; investigaciones en el marco de las neurociencias, centradas en el estudio del sistema nervioso y su funcionamiento; investigaciones posicionadas en las ciencias cognitivas; estudios de lectura de partitura llevados a cabo en otros instrumentos; y numerosos métodos, producciones teóricas y relatorías no sistematizados, del área educativa que presentan enfoques diversos. Entre estos últimos se pueden mencionar métodos basados en la imitación o modelado, difundidos especialmente por los nuevos medios que brinda la tecnología, y de enseñanza de la lectura a primera vista en el piano en el correlato de los elementos del lenguaje musical con su ubicación en el teclado. Éste supone por parte del estudiante la transferencia del signo a la acción: ubicar las manos y accionar en la tecla indicada.

Asimismo otras líneas de investigación se basan en marcos provenientes de teorías de la lingüística textual aplicadas a la lectura de partituras musicales. En ellas se analiza la posibilidad de considerar la lectura del lenguaje musical como objeto pasible de recibir las categorías de análisis que conforman la lectura del discurso del lenguaje natural. En esta línea se incluyen los avances alcanzados en el proyecto de investigación *Estrategias de procesamiento de Textos Musicales en la lectura de partituras pianísticas* (Arturi, 1998 - 2000), que en el cual se estudiaron las estrategias prelectoras en la ejecución al piano a primera vista (Arturi, 1998. Leguizamón, 1998) y se avanzó en la siguiente definición de texto musical:

El Texto Musical es una unidad funcional comunicativa de significado complejo que involucra la elaboración de conjuntos de segmentos musicales. Esta elaboración de conjuntos de segmentos se realiza a través de un proceso de composición y concatenación de los mismos, por medio del cual se le asigna significado y coherencia al conjunto. El proceso de composición mencionado requiere: (i) de la generación de un esquema unificador –dada la intención comunicativa subyacente que se dirige a una meta o propósito fijado por el emisor del discurso-, (ii) de la organización del esquema en unidades de información apropiadas y, (iii) de la concatenación de las unidades logradas a través de procesos de integración sintáctico/semántico y pragmático de medios del lenguaje musical (Arturi 1998, p. 5).

En la búsqueda de nuevos posicionamientos, esta definición fue retomada, desglosada y re-interpretada. Se establece que el texto es una unidad que “debe ser entendida en su totalidad, sin fragmentación parcial (...) [con] contenido simbólico (...); [sus] partes no solo deben ser descriptas en sus características sino entendidas [desde su] función dentro de la textualización” (Arturi, 2018, p. 27)

Estos aspectos de la definición hasta aquí retomados, sustentan una práctica de la lectura abordada desde la totalidad y no fragmentada; un uso de estrategias de prelectura no basada en descripciones de los elementos del lenguaje que componen las obras y sino en la comprensión de la funcionalidad textual de los componentes.

También explica que “El lector está activo elaborando y asignando sentido a (...) una unidad de significado complejo” (Arturi, 2018, p. 27). Nuevamente desde esta visión la lectura pianística debiera tener en cuenta la relevancia de la elaboración y adjudicación de sentido de un texto complejo.

Avances previos a la investigación

Recientemente, en el marco de la cátedra Lectura Pianística se han realizado aproximaciones al nuevo enfoque, que intenta vincular la lectura de partituras con la interpretación musical. Estas aproximaciones no han tenido la posibilidad de fundamentarse teóricamente con profundidad y sistematización, pero alcanzamos algunas orientaciones en torno a las implicancias de la lectura.

Clarificamos el concepto de lectura señalando que leer implica “aproximarse a la obra desde la partitura generando un discurso sonoro en el piano; poner en sonidos la idea de obra que el alumno logró alcanzar en determinado momento (...), interpretar leyendo (Leguizamón, 2018, p. 54).

En la misma dirección definimos que leer para la cátedra es “interpretar musicalmente poniendo en sonidos –a través del piano- la idea de obra que el alumno va construyendo siempre desde el soporte escrito. (Leguizamón, 2018, p. 54).

Estas y muchas otras aproximaciones intuitivas, experimentales y no rigurosas de la cátedra se volcaron en el libro *Lectura pianística y Reducción* (Arturi, Comp., 2018)

Metas y objetivos a investigar

A través del proyecto de investigación nos proponemos brindar:

Basamento teórico para un nuevo paradigma en la lectura de partituras en el piano que supere el concepto de lectura como decodificación y que sustente la lectura como interpretación musical.

Desarrollo y consolidación de un nuevo objeto de estudio para la formación de profesionales de la música que priorice la interpretación musical en la lectura de partituras en el piano.

Caracterización de un modelo de alumno lector, que aporta significatividad y funciona interactivamente con el texto musical.

Esclarecimiento del significado complejo de la lectura de partituras como proceso cognitivo, lingüístico, sociocultural, procedimental y proyectual que da lugar a una lectura interpretativa.

Propuestas que vinculen las elaboraciones teóricas alcanzadas con metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectura y reducción de partituras en el piano, que superen el tradicional enfoque de entrenamiento instrumental.

Material didáctico que dé cuenta de los aportes originales al tema.

Teniendo presente dichas metas, nuestro objetivo principal a alcanzar en la investigación es desarrollar nuevas aproximaciones al campo de la lectura de partituras en el piano -superando el concepto tradicional de lectura como decodificación y entrenamiento- a través de un marco teórico que permita fundamentar: a) la interdependencia de los conceptos de lectura con los de interpretación musical; b) la lectura basada en procesos de comprensión y adjudicación de sentido y c) su posterior sistematización metodológica y didáctica.

Planificar su consecución en etapas, nos ha permitido ir avanzando paulatina y organizada-mente. Cuatro fueron las etapas planteadas, a saber: 1- Indagación del marco teórico y formulación de hipótesis sobre un nuevo paradigma de la lectura interpretativa en el piano; 2- Reformulación del objeto de estudio, desarrollo del marco teórico y elaboración de nuevas metodologías de abordaje y estrategias didácticas; 3- Aplicación de las aproximaciones metodológicas y didácticas en la cátedra; y 4- Selección y elaboración de material musical secuenciado.

Resultados esperados

Esperamos poder caracterizar las distintas concepciones en las que se enmarcó la lectura de partituras en el piano a lo largo del tiempo, definir y fundamentar en forma teórica un nuevo objeto de estudio resultado de la complementariedad de los campos de conocimiento que conforman el complejo de la lectura interpretativa en el piano: la lectura, la interpretación y la puesta en sonido. Esta complementariedad intentará sustentar la lectura interpretativa desde la interdependencia de los procesos de lectura con los de interpretación musical.

En ese marco, se elaborarán nuevos procedimientos metodológicos y estrategias didácticas sistematizadas para el abordaje de la lectura pianística y reducción de partituras al piano. Estos

procedimientos y estrategias permitirán desarrollar material didáctico musical sistematizado, que debieran dar cuenta de los avances teóricos alcanzados a lo largo de los primeros años de proyecto. Por último y como meta final del proyecto se intentará transferir los avances teóricos, metodológicos y didácticos a la cátedra Lectura pianística a todos sus niveles.

Avances teóricos

En este primer recorrido, alcanzamos algunos avances teóricos y posicionamientos que visualizamos como irrenunciables. Iniciamos la indagación sobre fundamentación teórica de la lectura-musical y verbal, y de la interpretación -como proceso de construcción de significado y del resultado sonoro. Avanzamos en la reformulación del marco teórico actual y en la construcción de un nuevo objeto de estudio que considera a la interpretación lectora en el piano como una globalidad.

Consideramos, en el marco de la cátedra que la lectura es siempre interpretación musical y ambicionamos sostener la idea primordial de que es posible interpretar leyendo. La lectura y la interpretación son consideradas como procesos inseparables e interdependientes. Concluimos que la comprensión del proceso de interpretación por encima del de decodificación en la lectura de partituras en el piano, brinda a los músicos una herramienta más adecuada para afrontar su carrera profesional.

Comprobamos y nos encontramos fundamentando que la lectura por tiempos prolongados permite circular por el texto, ir hacia atrás o hacia adelante buscando marcas que nos guíen en el análisis y la interpretación, circulando en sentido horizontal o vertical, recorriendo los diferentes niveles textuales, analizando, desmenuzando y recomponiendo la obra, entre otras tantas acciones y operaciones mentales; que sustituir la lectura a primera vista por un abordaje procesual, permite además comprender a través de la comparación intertextual los elementos históricos y contextuales, reflexionar sobre la música y generar una idea, concepto, noción de la obra a interpretar gracias a la posibilidad de interactuar con el texto escrito. Proponemos y continuamos reformulando tres categorías de procesos lectores, de acuerdo con el grado y tiempo de interacción con la partitura en la construcción del resultado sonoro, (Leguizamón, 2018, p. 57), con el fin de alcanzar un segundo nivel de implicación en la interpretación del texto musical (Sloboda, 1985, p. 100). Por último continuamos en la tarea de redefinir el “complejo” de procesos llevados a cabo en forma integrada, para alcanzar la interpretación lectora.

Referencias

- Arturi, M. (1998). *Variables a considerar en el Proceso de lectura de Partituras al Piano*. II Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical. Lanús.
- Arturi, M. (Comp.) (2018). *Lectura Pianística y Reducción*. La Plata: Arte editorial Servicop.

- Leguizamón, M. (2018) El enfoque actual de Lectura Pianística I. En M. Arturi (Comp.), *Lectura Pianística y Reducción* (51-60). La Plata: Arte editorial Servicop.
- Leguizamón, M. y Arturi, M. (2014) *Programa 2014-15. Lectura Pianística*. Recuperado de <http://www2.fba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/sites/6/2010/09/Progr.Lectura-Pianistica-1-2014-15.pdf>
- Sloboda, J. A. (1985). *La mente musical. La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Machado nuevo aprendizaje.

CAPÍTULO 2

Un perfil universitario para los alumnos de Lectura Pianística

Marcelo E. Arturi y Mariel Leguizamón

Introducción

En este capítulo nos referiremos a algunas consideraciones recientes, alcanzadas desde el proyecto de investigación: “La lectura de partituras en el piano fundamentada en procesos de comprensión e interpretación musical. Desarrollo de marco teórico y derivaciones metodológico-didácticas” Estas interpelan la enseñanza de la música en la educación universitaria, en lo que respecta específicamente a la enseñanza de la interpretación musical, poniendo en tensión las normas y lógicas educativas tradicionales, que configuran aún hoy, este campo educativo.

En este sentido abordaremos en particular lo que respecta al rol que debe asumir un alumno universitario. Nos interesa, en este trabajo reflexionar sobre cómo pensamos al estudiante en la Facultad de Artes y cuál debe ser su perfil en nuestra cátedra según lineamientos estatutarios de nuestra universidad.

Como ha sido ya comentado con anterioridad (Arturi, 2018, p 34), en Lectura Pianística proponemos la lectura de partituras enmarcada y guiada por la interpretación musical.

Ante la importancia que adquiere, desde este planteo, la enseñanza de la interpretación musical -ya que deberá conducir al proceso lector- es que nos ocupa reconsiderar este objeto de estudio y replantear las funciones de cada actor involucrado. Comenzaremos entonces por analizar el rol que debe tener un alumno universitario en el proceso de enseñanza aprendizaje de esta materia.

En el campo educativo de la interpretación musical el modelo con el cual se educa aun hoy está fuertemente anclado en tradiciones pedagógicas del siglo XIX, centroeuropeas, vinculadas a los comienzos de la Institución Conservatorio de Música.

En el siglo XX, cuando la Educación Universitaria Argentina le abrió las puertas a las carreras de música y a la enseñanza de la interpretación musical, dicho modelo colonizó las aulas de la universidad sin mayores reflexiones acerca de lo que los lineamientos universitarios reclaman, denotando el proyecto político-académico tradicionalista de aquella época.

Actualmente, pretendemos reflexionar sobre ese Modelo Conservatorio cuestionando su perdurabilidad y pertinencia en el ámbito universitario a partir de considerar lineamientos estatutarios. Para comenzar esta tarea analizaremos el rol del alumno en el proceso educativo en

ambas instituciones –Conservatorio/Universidad-, para luego proponer un marco conceptual de la enseñanza de la interpretación musical que permita desarrollar en nuestra cátedra un alumno con perfil universitario.

La enseñanza de la interpretación musical en la Educación Superior

En trabajos previos (Arturi, 2109) se describieron, de manera general, los modelos educativos que sustentan tanto a la Institución Conservatorio como a la Institución Universidad, donde se trataron distintas variables que los caracterizan.

En este trabajo procederemos, puntualmente, a describir el rol del alumno en esas dos instituciones y, como consecuencia, reflexionaremos sobre el cambio de paradigma que el Estatuto de la UNLP plantea en contraste con el modelo tradicional.

El rol del alumno en el Modelo Conservatorio

La enseñanza y el aprendizaje en la Institución Conservatorio han sido descriptos por diversos investigadores. Existe acuerdo en la existencia de un modelo educativo extendido por amplias zonas del mundo denominada Educación de Conservatorio o Modelo Conservatorio. Escribiremos Musumeci:

Hay buenos motivos para suponer que los conservatorios de música con raíces en la tradición clásica occidental, (...) comparten ciertos atributos a lo largo de todo el mundo occidental (Bartle 1990, Hargreaves y North 2001, Nettl 1995). Esta tradición se caracteriza por un tipo particular de educación que denominamos educación de conservatorio (Musumeci, 2002, p.1)

En el mismo sentido Burwell define a esta tradición también como “modelo conservatorio” (Burwell 2005, p. 6),

Con el objetivo de describir el rol del alumno en la tradición conservatorio de la enseñanza de la interpretación musical marcamos en especial la relación de maestro-aprendiz que allí se produce. Surge la figura del “maestro” como modelo a seguir, en un proceso calificado como “instrucción” instrumental.

Históricamente, la relación más característica entre el profesor y el estudiante en la instrucción instrumental ha sido descrita como una relación de maestro aprendiz, donde al maestro se le atribuye un rol de modelo y de fuente de identificación para el estudiante, y donde el principal modo de aprendizaje para el estudiante es la imitación. (Jorgensen, 2000, p. 68).

Se puede comprender que en esta relación entre profesor y estudiante, el maestro es el modelo y el estudiante aprende por imitación de ese modelo. “En el caso del modelo, la atención está dirigida a la ejecución del profesor. A través del proceso de imitar el modelo los estudiantes trabajan hacia la transformación de la comprensión musical” (Davidson y Scripp 1992, p. 13). La ejecución del profesor, el modelo de interpretación que hace oír, luego debe ser imitado por el alumno.

...en toda la lección el maestro mostrará lo que él pretende al tocar el pasaje en cuestión. Entonces, le pedirá a la estudiante que muestre lo que ella entendió desde su instrucción al tocar el mismo pasaje para el maestro. (Davidson, 1989, p. 89)

Una característica del modelo Conservatorio es la reproducción del conocimiento heredado generando escasos espacios para la investigación y la incorporación de nuevas teorías pedagógico-didácticas.

La realidad de los centros educativos (...) suele estar en estos tiempos bastante alejada tanto de las prescripciones de los investigadores e innovadores en el campo, como de los propios supuestos que subyacen a la normativa renovadora que ha barrido muchos de esos ámbitos. (Pozo, Bautista, Torrado, 2008, p. 4)

Podemos entender entonces, en base a los autores consultados, que la Educación de Conservatorio se caracteriza por:

- constituir un modelo educativo mundial,
- entender la relación docente-alumno como la de maestro-aprendiz,
- considerar al maestro como modelo a imitar,
- considerar pasivo el rol del alumno imitando el modelo estético musical que impone el docente,
- entender la enseñanza como instrucción instrumental,
- desarrollar el aprendizaje por imitación,
- configurar al profesor como único poseedor del conocimiento,
- impartir el conocimiento como reproducción y conservación del conocimiento heredado,
- desarrollar escasa investigación para generar nuevos conocimientos.

Concluimos que, en este modelo educativo, el rol del alumno es pasivo en lo que respecta a la toma de decisiones propias para la construcción cognitiva de una interpretación musical.

El rol del alumno en la Institución Universidad

Lineamientos estatutarios de la UNLP que configuran el rol del alumno.

El proceso de enseñanza aprendizaje tendrá carácter y contenido ético, cultural, social y científico. Será activo, comprometido, general y sistemático en el sentido de lo interdisciplinario, capaz de anticipar las transformaciones y nuevas tendencias, generando cambios con sentido creativo e innovador y propiciando el aprendizaje permanente. (Estatuto de la UNLP, 2009, p. 3)

Es de destacar el concepto estatutario de “anticipar” transformaciones y nuevas tendencias, aceptando cambios, creatividad e innovación en el proceso educativo. El proceso de enseñanza “estará inspirado en los principios reformistas, asegurando la más completa libertad académica, sin discriminaciones, limitaciones o imposiciones” (Estatuto de la UNLP, 2009, p.3)

Podemos citar en referencia al rechazo a modelos o imposiciones, el espíritu reformista de la Reforma Universitaria de 1917 que en su preámbulo, rechaza todo tipo de imposiciones ideológicas o modélicas. Traspolando a la enseñanza de la interpretación musical, tanto el párrafo del Estatuto citado como la referencia a la Reforma Universitaria permiten pensar un rol de alumno autónomo, liberado de perseguir el modelo de maestro y/o modelos estéticos impuestos.

Reforzando este concepto, la Universidad “perseguirá que los estudiantes y docentes tengan juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad” (Estatuto de la UNLP, 2009, p. 3)

También la norma máxima de la UNLP impulsa a promover la libertad en el desarrollo de la personalidad del alumno cuando indica que la educación en la Universidad será un avance hacia “el libre desarrollo de la personalidad humana” (Estatuto de la UNLP, 2009, p. 4).

Refuerza además el concepto de sujeto cuando expresa “reconoce la libertad de enseñar, aprender e investigar y promueve la formación plena de la persona...” (Estatuto de la UNLP. 2009, p. 7).

Se manifiesta también en el siguiente párrafo, una postura libre de imposiciones, de libre interpretación de los hechos, de predisposición para discutir teorías o doctrinas.

La enseñanza universitaria (...) Estará fundada en la exposición objetiva y desprejuiciada de hechos, en su interpretación, en la discusión y crítica de teorías o doctrinas, en la más completa libertad académica, sin discriminaciones, limitaciones o imposiciones de carácter político, ideológico, religioso, racial, social, económico o de cualquier otro tipo. (Estatuto de la UNLP, 2009, p. 8)

El conocimiento en la Universidad se genera en la investigación

“La Universidad reconoce como una de sus funciones primordiales el desarrollo y fomento de la investigación sobre todas las formas generadoras de conocimiento.” (Estatuto de la UNLP, 2009, p. 9)

En la siguiente cita, determina que el estudiante debe ser parte activa de los procesos de investigación y generación de conocimiento: la Universidad “acordará en consecuencia las máximas facilidades para su realización y estimulará los trabajos de investigación que realicen los miembros de su personal docente, graduados y estudiantes.” (Estatuto de la UNLP, 2009, p. 9)

El conocimiento es entendido como la gran herramienta para la constitución de un estudiante y futuro profesional con identidad propia, “capaz de tomar decisiones y construir su propia identidad.” (Estatuto de la UNLP, 2009, p. 9)

Concluimos que, en la Institución Universidad, según normas estatutarias, se espera un rol de alumno activo, crítico y autónomo.

La enseñanza de la interpretación musical en la Universidad. El rol del alumno

Las reflexiones y los análisis desarrollados en este capítulo no deben entenderse como una crítica ni una valoración de los modelos analizados. Pretendemos, por el contrario, ajustarnos a enmarcar nuestra tarea en la cátedra Lectura Pianística según lo que indica el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata.

Dado que nuestra materia se dicta en la universidad, se impone –inclaudicable- el respeto a los lineamientos universitarios antes mencionados. En consecuencia, considerando dichas normativas estatutarias, no resulta pertinente hacer perdurar el tradicional Modelo Conservatorio en las aulas universitarias. Es necesario desarrollar nuevos marcos teóricos y conceptuales que permitan constituir la enseñanza de la interpretación musical en concordancia con las indicaciones de la UNLP.

La enseñanza de la interpretación musical en la universidad precisa de un alumno con criterios propios, autonomía e independencia conceptual. No puede ser un alumno pasivo, aprendiendo por imitación, reproduciendo solo conocimiento heredado y copiando modelos estéticos impuestos por el maestro y por la tradición de ejecución.

Enmarcada en estos conceptos, la enseñanza de la lectura de partituras, entendida ya no como decodificación sino como un proceso de interpretación musical lectora, precisa que el alumno tenga una actitud activa y colaborativa con la partitura -entendida como soporte de signos- hasta alcanzar la construcción de un “texto musical”. En esta concepción de la lectura es el lector quien debe asignar significado musical a los elementos del texto escrito por el compositor, a partir de su autonomía de criterios y rol activo.

Por lo dicho, es importante que la Institución Universitaria que cobije el proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical, se sumerja en un proceso de descolonización del Modelo Conservatorio y permita concepciones docentes y metodológicas que habiliten y fomenten la actividad colaborativa del alumno en el marco del rol de estudiante delineado por la UNLP.

A diferencia del modelo tradicional, la enseñanza de la interpretación musical en las aulas de la Universidad deberá desarrollar, permitir e impulsar en el alumno, la búsqueda de conocimiento a través de la investigación. Ella le permitirá consolidar la toma de decisiones frente a la partitura durante el proceso de construcción de un texto musical.

Precisamente el concepto de Texto Musical (que desarrollaremos en profundidad más adelante) sienta las bases teóricas para comenzar a superar el Modelo Conservatorio y constituir un alumno universitario activo. La enseñanza de la interpretación lectora necesita apoyarse en dicho concepto ya que el mismo habilita teóricamente la posibilidad de autonomía del alumno-lector-intérprete.

Para comenzar a descolonizar a la Educación Universitaria del Modelo Conservatorio se necesitan nuevas herramientas conceptuales y la adhesión al concepto de texto musical será una de ellas.

Conclusiones

Este trabajo pretende aportar al proceso de descolonización de la Educación Superior Universitaria en el campo de la enseñanza de la interpretación musical. Para ello se analizaron el tradicional Modelo Conservatorio y los lineamientos estatutarios de nuestra Universidad en la búsqueda de definiciones sobre el rol del alumno. En el primero se encontró un rol de alumno pasivo en cuanto a la toma de decisiones. En el segundo se configura estatutariamente un alumno activo, investigador y con criterio propio. Ante esto podemos establecer la falta de pertinencia del Modelo Conservatorio en las aulas universitarias.

En la necesidad de encontrar herramientas conceptuales que permitan comenzar a instalar un Modelo Universitario en la enseñanza de la interpretación musical se tomaron en consideración enfoques actuales sobre el papel activo del lector en toda lectura de un texto. En este marco, se sostiene el concepto de texto musical tanto en su versión de 1998 como en la que figura más adelante en este mismo libro¹. En estas definiciones conceptuales se reclama la participación colaborativa de un alumno lector, activo ante una partitura, quien deberá llevar adelante varias acciones para alcanzar una textualización, desde la recuperación de conocimientos adquiridos, hasta la aplicación de criterios propios en la toma de decisiones.

¹ El concepto de Texto Musical alcanzado en 1998 se encuentra explicado en el capítulo 1 y su nueva reconceptualización, en el próximo capítulo.

Consideramos que estos aportes consolidan la posibilidad para que la enseñanza de la interpretación musical en la Educación Superior desarrolle un paradigma plenamente universitario descolonizando sus aulas de una tradición heredada.

Referencias

- Arturi, M. (2018). Cómo entender la cátedra Lectura Pianística. En M. Arturi (Comp), *Lectura Pianística y Reducción* (13-42). La Plata: Arte editorial Servicop.
- Arturi, M. (2019) *La interpretación musical y su enseñanza, enmarcadas en lineamientos universitarios* 2º Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario
- Burwell, K. (2005). *A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a university college*. British Journal of Music Education.
- Davidson, L. and Scripp, L. (1989). *Education and development in music from a cognitive perspective*. En J. A. Sloboda, *Children and the arts*. Milton Keynes, Open University Press
- Davidson, L. and Scripp, L. (1992). *Surveying the coordinates of cognitive skills in music*. Recuperado de: *Handbook of research on music teaching and learning* (Colwell, R.) (392-413). New York: Schirmer Books.
- Jorgensen, H. (2000). *Student learning in higher instrumental education: who is responsible?* British Journal of Music Education.
- Musumeci, O. (2002). *Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible*. Quilmes. Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCOM.
- Pozo, J. I., Bautista, A. y Torrado, J. A. (2008). *El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas*. Universidad Autónoma de Madrid y Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.
- Universidad Nacional de La Plata. (2009). *Estatuto de la U.N.L.P. 1ra. Edición*. Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.

CAPÍTULO 3

El texto musical

Marcelo E. Arturi

Respondiendo a la Universidad

Por lo que vimos anteriormente en este mismo libro (cap 1), el desafío es desarrollar una enseñanza de la interpretación musical que responda a los lineamientos que demanda nuestra Universidad (UNLP). Acotando el tema a nuestra cátedra, el problema a resolver es cómo desarrollar el aprendizaje de la “interpretación lectora” sin enseñar imponiendo una manera única de interpretar las obras, sin responder a modelos cristalizados heredados, y sin plantear un rol de alumno pasivo, receptor, modelizado. Por el contrario, será necesario proponer un proceso de enseñanza aprendizaje de la interpretación lectora que habilite la tarea docente bajo lineamientos universitarios y, en el mismo sentido, un alumno activo, con pensamiento propio, y espíritu crítico.

Atendiendo a definiciones Estatutarias –con las cuales acordamos plenamente- se procurará que no sea el docente quien imponga cómo debe ejecutarse una obra, rompiendo así con la tradición del maestro modelizador de interpretaciones y de sujetos y subjetividades. Se pretende que el profesor se constituya como un coconstructor de la interpretación lectora en diálogo permanente con el alumno.

Desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje de la interpretación lectora desde otra concepción, desde otro paradigma educativo, implica tener en claro fundamentos, conceptos, etapas y terminología de este nuevo enfoque. Comencemos por desarrollar conceptualmente, en primer lugar, el resultado sonoro que nos presentan los alumnos en las clases teóricas, en las prácticas y en las evaluaciones parciales y finales, a lo cual denominaremos “texto musical”.

El concepto de Texto Musical fue definido en investigaciones anteriores (Arturi, Comp. 2018, p. 26). El desarrollo de la investigación actual nos ha permitido plantear una redefinición de dicho concepto que es el que se presenta en este artículo.

El concepto general de “texto”

Vamos a desarrollar una definición de Texto musical pero antes quisiera enmarcarla desde varios puntos de vista. Comencemos por conocer el uso y significado específico de la palabra

“texto” en otros campos de conocimiento. Iremos desde concepciones generales de este concepto a más específicamente semiológicas, pragmáticas y artísticas.

a) El primer punto de vista nos habla de la universalidad de la concepción de lo que es un “texto”

“Cuando se produce una comunicación entre seres humanos (hablada/escrita) es en forma de textos. [...] Un texto es, en consecuencia, una unidad comunicativa,... (Isenberg, 1976, p. 54, citado en Bernárdez, 1982, p.80)

Como ven, un “texto” es una unidad primaria de comunicación entre seres humanos. Nos comunicamos por medio de textos de todo tipo.

“Desde una visión cognitivo-comunicativa, los textos son ‘actividades comunicativas’ destinadas al logro de determinados objetivos; los textos siempre son empleados en determinados contextos y, por tanto, desempeñan funciones comunicativas, pero también sociales, puesto que establecen, tejen relaciones entre los interlocutores”. (Ciapuscio, G.E 2019)

Se entiende que la comunicación humana es una acción social. Por lo tanto el “texto” será entendido como la unidad de una actividad social comunicativa. La actividad musical cumple con estas características generales.

b) A continuación les presento el concepto de “texto” desde la semiótica y la semiótica de la cultura. Existen en estos campos de conocimiento los “textos no verbales” y derivan a una aproximación al concepto de “texto artístico”.

Lozano señala

Una primera aproximación al concepto de texto es proporcionada en un sentido amplísimo por Lotman y la llamada escuela de Tartu (y la semiótica soviética en general, herederos de Bajtin), quienes lo consideran como cualquier comunicación registrada en un determinado sistema sígnico. Desde este punto de vista hablan de un ballet, de un espectáculo teatral, de un desfile militar y de todos los demás sistemas sígnicos de comportamiento como de “texto”, en la misma medida, afirman, en que se aplica dicho término a un texto escrito en una lengua natural, a un poema, o a un cuadro (Lozano, 1979, p. 18).

En esta definición resulta necesario entender que “texto” se entiende como conjunto sígnico coherente y como cualquier comunicación registrada en un determinado sistema sígnico.

Desde esta perspectiva de la llamada semiótica de la Cultura el concepto de texto, aunque vago, se usa en sentido específicamente semiótico. [...] texto se aplica no sólo a los mensajes en lengua natural, sino a cualquier

fenómeno portador de significado integral (“textual”): a una ceremonia, a una obra figurativa, a una conversación o a una pieza musical. Así, aunque lo literario, lo lingüístico, ha sido el campo privilegiado de experimentación semiótica y de desarrollo de su teoría -destacándose de las semióticas de signos no lingüísticos-, la semiótica de la cultura incluye bajo su denominación cualquier sistema de signos (verbales, no verbales, gráficos, gestuales...). (Lozano, 1979, p. 18)

Destaco en la cita anterior la afirmación que sostiene que cualquier fenómeno portador de significado integral será entendido como “texto”. Afirma también que lo textual se atribuye no solo a lo literario y al lenguaje natural sino a todo aquel sistema sónico que no sea verbal. La música responde a estas dos características.

c) El texto artístico.

Según el semiólogo ruso Iuri M. Lotman, el texto artístico es una construcción verbal, visual o híbrida, mediante la cual se puede producir sentido o significación; para construir un texto se necesita un eje verbal o no-verbal de relaciones internas que adquieren unidad o cohesión como fenómeno lingüístico-semiótico. (Pérez, 2020)

Aparece aquí el concepto de texto artístico (sin mencionar lo musical, aunque resulte obvio para nosotros). Refiere a que se trata de una “construcción” y marca la idea de que el texto artístico debe “producir sentido o significación” y que debe estar construido con cohesión en sus relaciones internas.

d) Texto y pragmática.

El texto en general y el texto artístico en particular –en el marco de un evento comunicativo- debe cumplir con una condición fundamental: para ser texto debe tener un enfoque pragmático, una intención comunicativa.

Gindin (1971) señala que una definición de características del texto sólo es posible “con ayuda de categorías pragmáticas” (citado en Bernárdez, 1982, p. 83)

El mismo autor propone como punto de partida el hecho de que texto es aquello que el hablante considera texto o que delimita con ayuda de signos especiales (Bernárdez, 1982, p. 83).

Bernárdez, en referencia al párrafo anterior, escribe que “de aquí se concluye que es fundamental en el texto la intención comunicativa del hablante.” Y agrega que “la base fundamental del carácter textual se encuentra, no en su forma sintáctica superficial, sino en la intención comunicativa del hablante.” (Bernárdez, 1982, p. 83).

No existe un modelo o forma para definir texto, solo el que emite puede definirlo según su objetivo pragmático y su intención comunicativa.

Resumiendo “texto”

El Texto es una unidad primaria de comunicación, inmersa en el tejido social de la cultura. Siempre tiene un objetivo y se desarrolla en un contexto determinado. Puede ser hablada o escrita, verbal o no verbal. Texto será cualquier comunicación desarrollada en un sistema sígnico: visual, gestual, musical agregamos nosotros, entre otros muchos sistemas posibles. Deberá presentarse como conjunto sígnico coherente y portador de significado integral manifestando cohesión en sus relaciones internas. El texto es una construcción. Produce sentido. La asignación de significado por parte del emisor es fundamental. Para ser texto debe considerar situación contextual y enfoque pragmático y así, con estas dos condiciones, manifestarse con una evidente intención comunicativa. El carácter textual se encuentra fundamentalmente en la intención comunicativa del que pone de manifiesto un texto.

Texto, música y cátedra

Podemos ya apreciar, luego de lo dicho anteriormente y ubicándonos en nuestra materia Lectura pianística y Reducción de partituras, que, cuando nos sentamos al piano y hacemos sonar aquello que estamos leyendo-interpretando tenemos en nuestros oídos un texto, y quien nos escucha –profesor, compañero- percibe un texto. Se manifiesta una unidad comunicativa construida con sonidos. Como decíamos al principio, nos comunicamos a través de textos de todo tipo, en este caso, sonoro.

El texto musical

En base a lo antes expuesto podríamos proponer un concepto de “texto musical”.

“Texto musical” es sonido. Es lo que suena como producto de una actividad musical. Son sonidos de alguna manera configurados. Es la manifestación de una estructura sonora.

El “texto musical” conforma una unidad funcional comunicativa de significado complejo, esencialmente multidimensional. Es una manifestación sonora que debe ser portadora de significado y producir sentido. Las relaciones internas de sus constituyentes musicales deben manifestar cohesión a partir de un enfoque pragmático-contextual y como resultado de una evidente intención comunicativa del lector intérprete.

El Texto musical es la realización en sonido de un proyecto sonoro ideado previamente por el lector de una partitura en una construcción que, para realizarse, pone en diálogo permanente al compositor, al intérprete y al oyente. En este sentido, representa en sonido la toma de decisiones, la construcción personal, subjetiva e identitaria del lector intérprete.

El texto musical está enmarcado en lo que se considera texto artístico.

Características del “texto musical”

Al sonar, el texto musical presenta un conjunto de características que lo definen como tal:

- a) pone de manifiesto una intención comunicativa decidida por el que lee, quien toma en cuenta para ello aspectos contextuales y pragmáticos referidos tanto al autor, como al lector y al oyente.
- b) configura una unidad de sentido global de la totalidad de lo que suena.
- c) demuestra adecuación al contexto de la actuación y del oyente.
- d) pone en evidencia los constituyentes de la obra, comprendiendo su proceso compositivo.
- e) deja percibir la particular asignación de significado personal y subjetiva que realiza el lector sobre aquellos elementos musicales que le sirven para concretar su proyecto musical.
- f) evidencia la selección de recursos y las decisiones interpretativas tomadas por el intérprete en base a la asignación de significado realizada previamente.
- g) hace audible la adjudicación de coherencia y cohesión otorgada al conjunto de las determinaciones musicales realizadas.
- h) demuestra pertenencia –en mayor o menor grado según decisión interpretativa del lector- a macroestructuras estilísticas y de género.
- i) expone una eficiente programación motora y dominio instrumental acorde a la posibilidad de concreción del texto musical en el instrumento.

Estas características, que permiten describir y sistematizar un texto musical, están fuertemente relacionadas entre sí y se condicionan recíprocamente. Funcionan como una totalidad difícilmente separable en partes.

El texto musical como resultado de un diálogo intersubjetivo

Quisiera destacar la importancia conceptual de pensar el texto musical como manifestación sonora de un diálogo intersubjetivo. La actividad que construye el texto está basada en el diálogo, es una coconstrucción donde el intérprete dialoga con la partitura, con el autor, dialoga a su vez con el oyente, coconstruye con el autor y con el posible oyente. Esta manera de construir el texto musical debe evidenciarse al sonar y será una de sus características. Es desde este lugar que decimos que el lector intérprete trabaja en interacción entre lo dado y lo construido por su propia subjetividad. El texto musical es, al fin, el producto y la manifestación de una tarea intersubjetiva.

El texto musical al sonar será entonces ya no la representación del autor, ni la fidelidad a la partitura, ni la idea modélica de un docente y, ni siquiera, la sola impronta del lector, sino que estaremos oyendo una manifestación sonora que es síntesis, una manifestación musical que pone en evidencia con sonidos ese diálogo coconstructivo, intersubjetivo, entre

todos los actores y circunstancias contextuales y pragmáticas que se involucran en el proceso de la interpretación lectora.

El texto musical es producto de un proyecto previo

El Texto Musical manifiesta en sonido el Proyecto de Texto Musical generado en el imaginario del lector en una etapa anterior. Este Proyecto se elabora durante el período previo a la manifestación sonora, denominado “proceso de textualización”. Por lo tanto, podemos definir que el texto musical no es una construcción instantánea realizada en el momento mismo de la ejecución instrumental, producto en su totalidad de pura intuición musical, sino que responde a un proceso de especulación y toma de decisiones interpretativas ideado y desarrollado con anterioridad.

El texto musical es un momento de la textualización

El texto musical es la manifestación sonora de la configuración alcanzada en un momento determinado del proceso de textualización, denominado Proyecto de Texto Musical, que en la instancia de la ejecución en el instrumento, se hace música.

El texto musical, por lo tanto, es tan variable en sus sucesivas ejecuciones como modificaciones, relecturas y revisiones realicemos en el proceso de textualización y en el Proyecto previo.

El texto musical es único

El Texto musical es, cada vez que suena, único e irrepetible.

Aun partiendo de la misma partitura, la relectura habilita una revisión y replanteo del Proyecto de texto musical dando como resultado una manifestación sonora siempre diferente.

Es un texto artístico

El texto musical se reconoce en el momento de su emisión sonora en el instrumento, conformando, de esta manera, una unidad de comunicación artística, un texto artístico.

Reflexiones a partir de la definición de texto musical

Como se vio con anterioridad, el concepto de “texto” en sentido general está enmarcado desde diversos campos: desde la lingüística, la semiótica, la comunicación, la pragmática (en-

tre otros no mencionados aquí) y, muy importante, desde el campo artístico. En particular en este artículo hemos desarrollado el concepto de “texto musical”. Tal definición nos permite profundizar en los procesos de enseñanza aprendizaje en nuestra cátedra, clarificar nuestros objetivos como docentes y definir el rol del alumno dentro de lineamientos universitarios. También le servirá al propio alumno saber qué se espera de él.

Al determinar que el texto musical “es lo que suena como producto de una actividad musical” nos conduce a entender que aquel producto sonoro que evidencian nuestros alumnos en las clases, en los prácticos, en los teóricos, a través de un video, en vivo, y cualquier otra forma de comunicación entre alumno y profesor o entre los mismos alumnos es un texto musical.

A su vez nos permite establecer los dos extremos del proceso educativo en la cátedra: comenzamos por la lectura interactiva de la partitura entendida como “texto escrito por el compositor” y finalizamos con el “texto musical” como producto generado por el alumno-lector-intérprete.

Esa configuración sonora que entrega el alumno conforma una unidad comunicativa que debe ser portadora de significado y producir sentido, dejando de lado toda manifestación que solo sea decodificación de la partitura.

El texto musical del alumno –para ser considerado texto- deberá poner de manifiesto una intención comunicativa elaborada por él mismo para desarrollar la cual tendrá en cuenta al compositor, la obra, el oyente y a sus propios conocimientos musicales, considerando los contextos y aspectos pragmáticos de cada uno de estos actores. Esta intención comunicativa define el objetivo de su texto y condiciona y enmarca todas las decisiones interpretativas subsiguientes permitiéndole conformar una unidad de sentido global a su producción sonora y adecuarse al contexto donde va a hacer su actuación o performance.

En su texto musical el alumno pone en evidencia la comprensión de los constituyentes de la obra, el contexto histórico cultural de la misma, su uso previsto, género y estilo, obviamente teniendo en cuenta las indicaciones del compositor. Sin embargo, lo que resulta trascendente, absolutamente determinante de la caracterización de un texto musical, además de la intención comunicativa, es la asignación de significado que el lector realiza a dichos constituyentes, una asignación propia, subjetiva e identitaria de su personalidad. Sabrá así definir –tanto desde la intención comunicativa como desde la asignación de significado realizada- qué aspectos destacar, cuáles censurar, cuáles solapar, cómo manejar las tensiones armónicas, la dinámica de las intensidades, los cambios, la tematicidad, la configuración de la forma, el carácter, la velocidad, la textura, los planos sonoros, la precisión rítmica, el mapa de tensiones de todas las variables, el grado de adecuación al género y al estilo, etc. De aquí –de un diálogo entre lo dado y lo asignado- es que surgirán sus decisiones interpretativas y, fundamental para percibir la condición de “texto”, será la adjudicación de coherencia y cohesión con la que envuelva la totalidad de las decisiones tomadas y la globalidad resultante.

Entre las características que debe demostrar un texto musical está la pertenencia a aspectos estilísticos y de género. Esta referencia a alguna macroestructura histórico cultural se establece abierta a una decisión interpretativa del que lee y no a una imposición modéli-

ca. La ubicación en estilo será tomada en mayor o menor grado por el alumno según sea su proyecto musical. Es importante destacar que todas las intenciones y decisiones del alumno -que configuran su proyecto- deben poder justificarse y relatarse a través de una instancia de verbalización.

La actividad artística, que de eso se trata aquello que producen los alumnos cuando hacen sonar, está marcada por la flexibilidad en la ejecución incorporando permanentes reflexiones, reconsideraciones y adaptación a ideas musicales de momento y modificaciones antes impensadas. Sin defraudar el Proyecto ideado con anterioridad, el contexto y la situación de emisión del texto musical pueden modificar en algún grado las decisiones interpretativas previas. En este sentido es que el alumno y el docente deben enmarcar la manifestación de un texto musical en una circunstancia de escucha flexible y de permanente adecuación al momento y a los imprevistos entendiendo así que se ha planificado una estrategia flexible para presentar ese producto musical.

En estas reflexiones para la cátedra y para los mismos alumnos tiene un lugar preponderante establecer la idea de diálogo intersubjetivo como proceso generador de la producción musical. Proponemos producir un texto musical que haga escuchar ese diálogo. Es necesario entender que la subjetividad del autor entrará en diálogo con la del alumnos; la del docente con el lector; el lector con el posible oyente; el aspecto pragmático de la obra con las indicaciones del docente, los diversos contextos y situaciones de producción e interpretación; una negociación entre las ideas y el dominio del instrumento; un diálogo entre enseñanza y aprendizaje. Tendremos así un diálogo intersubjetivo manifestado en un proceso de coconstrucción permanente que deberá exponerse en sonidos.

El texto musical con el que el alumno lector nos comunica a nosotros docentes sus logros en la materia, deberá demostrar una habilidad de coordinación motriz, una programación motora y un dominio instrumental que estén acorde con la posibilidad de que el texto ideado se realice. La ejecución del texto musical deberá cumplir con condiciones de continuidad discursiva y exponerse de principio a fin.

El concepto de texto musical resulta importante para las cátedras Lectura pianística y Reducción de partituras. Define hacia dónde debemos dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, el resultado musical que debemos alcanzar con nuestros alumnos, las características que debe tener esa manifestación sonora, la actitud que deberá sostener el docente. Establece con claridad que requiere de un alumno lector en permanente y plena actividad: definiendo una intención comunicativa, construyendo unidad y globalidad, analizando, comprendiendo, asignando significado, tomando decisiones interpretativas, otorgando coherencia al conjunto, y desarrollando un dominio instrumental acorde a la realización de sus ideas. Por lo tanto, el texto musical del alumno, con todas las características mencionadas, será el objeto de estudio de la cátedra, el objetivo de la enseñanza y el objeto sonoro a desarrollar y evaluar por la cátedra.

Por fin, podemos decir que enseñamos a idear, construir y producir “textos musicales”.

Como conclusión, luego de este recorrido conceptual, podemos decir que la definición de texto musical nos permite desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje de la interpretación lectora enmarcada, al fin, en lineamientos universitarios, donde el alumno participa activamente y desarrolla “juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad.” (Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, p. 9)

Referencias

- Arturi, M. (Comp.) (2018). *Lectura pianística y Reducción. Fundamentos y procesos metodológicos*. La Plata: Arte editorial Servicop
- Bernárdez Sanchis, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe S. A.
- Ciapuscio, G. (1 de octubre de 2020). *Textos de especialidad: algunas precisiones conceptuales para su enseñanza*. Conferencia plenaria en las II Jornadas de Español para fines específicos de Viena, Austria. Recuperado de <https://jefevicom.files.wordpress.com/2020/01/ii-jefevi-20-conferencia-plenaria.pdf>
- Lozano J., Peña Marín C. y Abril, G. (1979). *Análisis del Discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Pérez, O. G. (15 de julio de 2020). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Recuperado de <https://acento.com.do/opinion/el-texto-artistico-8759294.html>

CAPÍTULO 4

El proceso de “textualización”

Marcelo E. Arturi

En el capítulo anterior desarrollamos una definición de “texto musical”. En la descripción de sus características dijimos que:

“El Texto Musical manifiesta en sonido el Proyecto de Texto Musical generado en el imaginario del lector en una etapa anterior. Este Proyecto se elabora durante el período previo a la manifestación sonora, denominado “proceso de textualización”.

Tanto una definición del proceso de “textualización” como la conceptualización de “Proyecto” quedaron sin explicación.

En este capítulo hablaremos sobre ese proceso de construcción de un texto musical, tan importante para el aprendizaje del alumno y para las estrategias de enseñanza del docente que es la “Textualización” y, a su vez, precisaremos a qué nos referimos cuando decimos “Proyecto de Texto Musical”.

Textualización

La textualización es un proceso que se realiza antes de que se manifieste el texto musical. Es un proceso de construcción de las características que va a tener, sonando, dicho texto. Es por eso que podemos definir que la “textualización” es el proceso que lleva a plasmar el diseño y proyecto de un “texto musical”.

La textualización, a su vez, debe ser entendida como una de las etapas que globalmente van a conformar el proceso de enseñanza de la “interpretación lectora”.

Durante la textualización armamos en nuestra mente lo que luego va a sonar, entendido como texto musical. La textualización es un proceso donde investigamos, especulamos y tomamos decisiones interpretativas en un constante proceso de ideas y su experimentación en el instrumento. Imaginamos, probamos en el instrumento, y decidimos.

El proceso de textualización comienza en el mismo momento en el que comenzamos a leer la partitura y nos lleva hasta constituir un proyecto musical. Es un proceso que consiste en un conjunto de actividades articuladas que involucran reflexión, elaboración y consideración de diversidad de operaciones sobre ideas musicales respecto a la obra que está siendo leída. Implica que el alumno lector intérprete debe desarrollar una lectura interactiva, definir una in-

tención comunicativa, constituir una unidad de sentido global, analizar, comprender, asignar significado, seleccionar recursos, tomar decisiones interpretativas, otorgar coherencia y cohesión al conjunto, establecer pertenencia de estilo, experimentar permanentemente en el teclado, definir un plan motriz y enmarcar todo el proceso en una planificación estratégica flexible.

Como se puede observar, son las mismas características que debe manifestar, al sonar, el texto musical. La diferencia estriba en que durante el proceso de textualización deben tomarse las decisiones interpretativas y de todo tipo, que luego se verán reflejadas musicalmente en el texto musical. La textualización desarrolla las ideas y el texto musical las hace sonar. La textualización especula, el texto musical muestra.

Es por estas consideraciones que decimos que el proceso de textualización desarrolla las acciones y estrategias que permiten alcanzar las características y perspectivas que demanda el concepto de “texto musical”.

La textualización, por lo tanto, es la etapa en la que el alumno, acompañado por el docente, toma decisiones, construye, y asigna significado -entre otras muchas operaciones- que lo compelen a desarrollar su iniciativa propia, autonomía y espíritu crítico. En este sentido, la textualización es la construcción personal, subjetiva e identitaria del lector intérprete.

La textualización es posible si la partitura es entendida como “obra abierta”

La posibilidad de desarrollar, durante la textualización, un proceso subjetivo y personal por parte del lector es producto de conceptualizar a la partitura como una “obra abierta” -concepto propuesto por U. Eco- que plantea una nueva relación entre obra autor e intérprete, donde el compositor organiza una trama de efectos comunicativos pero el intérprete comprende dicha trama según su propia situación, conocimientos, sensibilidad y perspectiva individual. Así, la obra de arte está “abierta” a la probabilidad de ser interpretada de muchas maneras y el alumno-lector-intérprete toma un papel preponderante promoviendo actos de libertad consciente y tejiendo una red de relaciones inagotables. Bajo este enfoque, la tarea del intérprete con la partitura se enmarca en la idea de plurisignificación de la obra de arte y abre a la reflexión acerca del grado mayor o menor de presencia que pueda tener el autor en el proceso de interpretación lectora.

A partir de entender a la partitura como una “obra abierta” el proceso de textualización toma independencia tanto de la partitura como del compositor y el lector ocupa un lugar preponderante. El valor y originalidad del concepto de “textualización” se basa en que el alumno-intérprete ya no se encuentra encorsetado por la autoridad indiscutible del compositor, la fidelidad a la partitura y la reproducción de modelos musicales heredados. Por el contrario, la textualización así entendida, considera al autor, su contexto, sus definiciones pragmáticas, la partitura, el lector, sus conocimientos, su contexto y aspectos pragmáticos, las decisiones interpretativas, y gran cantidad de operaciones más, como campos propicios para exponer subjetividades.

El proceso de textualización que entiende a la partitura como obra abierta, liberado de modelos, abre el camino para el desarrollo de un alumno con perfil universitario y un proceso de enseñanza acorde.

Proyecto de texto musical

La textualización se inicia en el mismo momento en que se comienza a leer la partitura y se desarrolla hasta alcanzar un plan mental o imaginario sonoro de la obra, que denominaremos “Proyecto de Texto musical”.

Podemos decir entonces con más precisión terminológica que la “textualización” es el proceso que lleva a constituir un “Proyecto de texto musical”. Este Proyecto es la expectativa de logro que pretende alcanzar el proceso de textualización.

La lectura de una partitura, en el marco de una interpretación lectora, debe proponerse constituir un Proyecto de texto musical, esto es: la idea, el diseño, la audición interna de cómo deberá sonar, luego, el texto musical.

El Proyecto de texto musical es el plan mental y la programación motora que permite pre-concebir la configuración sonora de un texto musical.

Para alcanzarlo, la metodología a utilizar es la de la toma de decisiones interpretativas y su experimentación en el teclado para probar sonidos, ideas y posibilidades. No estamos ante un proceso sólo de ideas.

Desde esta experimentación constante y sistemática en el instrumento de las especulaciones musicales surge como consecuencia la programación motora necesaria para llevar adelante dicho Proyecto.

Constitución del Proyecto de Texto Musical

Para alcanzar a constituir un Proyecto la textualización desarrollada por el lector deberá:

- 1) definir una intención comunicativa –construida teniendo en cuenta aspectos contextuales y pragmáticos del autor, del lector y del oyente- que guiará todas las estrategias y procedimientos desde la lectura interactiva hasta el mundo de la idea y proyecto musical.
- 2) configurar, en base a la intención comunicativa, una unidad de sentido musical global.
- 3) realizar, al menos, las siguientes operaciones constitutivas básicas -siempre guiadas por aquella intención comunicativa-:
 - a) el análisis comprensivo de los constituyentes y dimensión estructural de la obra,
 - b) la asignación de significado personal y subjetiva del lector sobre aquellos elementos musicales analizados que le servirán para caracterizar su proyecto musical,

- c) la selección de recursos y las decisiones interpretativas necesarias –en base al análisis y la asignación de significado-para constituir un Proyecto de texto musical,
 - d) la adjudicación de coherencia y cohesión musical sobre el conjunto de las determinaciones realizadas,
 - e) la inmersión -en mayor o menor grado- en un estilo y género musical.
- 4) experimentar sistemáticamente en el instrumento musical las diferentes opciones interpretativas que puedan surgir durante el proceso y sus posibles resoluciones técnicas.

El proceso así enmarcado y desarrollado alcanza un momento en el que se configura -en el imaginario del lector- el “Proyecto de texto musical”, esto es: la estructuración completa de la idea de cómo debe sonar el texto musical.

Consolidación técnica como nexo entre el Proyecto y el texto musical

A partir de dicho Proyecto se inicia la etapa técnico-instrumental que va a llevar a la capacitación para emitir en sonido el texto musical. Esta etapa implica consolidar –a través de la práctica y el ensayo en el instrumento- un plan motriz o programación motora que permita alcanzar con eficiencia los objetivos comunicativos propuestos y la manifestación musical del proyecto ideado. Es la etapa de consolidación técnica.

Resumiendo las etapas del proceso de textualización podríamos decir que comprende: a) el desarrollo de la lectura de la partitura desde un modelo interactivo, b) la definición de una intención comunicativa, c) la conformación de una unidad de sentido, d) el desarrollo de, al menos, cinco operaciones básicas, e) la permanente experimentación en el teclado durante todo el proceso que irá definiendo una determinada programación motora, f) la configuración de un Proyecto de texto musical, g) la consolidación del dominio instrumental para su posterior emisión como texto musical.

El Proyecto de Texto musical como resultado de un diálogo intersubjetivo

El proceso de textualización no es lineal es sus pasos constitutivos, no hay establecida una secuencia predeterminada y esto es así porque dicho proceso apela a la subjetividad del lector para desarrollarse.

Pero hay más consideraciones a proponer: la textualización se va construyendo gradualmente a partir de una metodología de diálogo intersubjetivo entre el lector, el compositor y el posible oyente. No prima solo la subjetividad del intérprete sino que éste coconstruye el texto musical en conjunto con todos los actores y circunstancias del proceso de interpretación lectora. Nos referimos a que el Proyecto de Texto Musical que se alcance será una construcción conjunta, intersubjetiva, coconstruida en base a un permanente diálogo: será necesario que el lector aprenda a dialogar con la partitura, con las ideas del compositor, con el uso de la obra que el autor imaginó, con sus propias limitaciones técnicas, con sus propias ideas, con la experimentación en el teclado, con su objetivo pragmático, considerando contextos, y situaciones de

performance, con el dominio instrumental, y con muchas variables intervinientes. El diálogo del alumno con el docente y el del docente con el alumno resulta trascendental de este proceso de construcción compartida. La textualización no es un camino ya previsto a recorrer sino un amplio campo de diálogo a experimentar y, por lo tanto, el Proyecto de texto musical presentará esta esencia dialoguista y pondrá de manifiesto características eminentemente flexibles a contextos y aceptación de ideas de momento que lo puedan enriquecer.

El Proyecto de texto musical será entonces el producto de un proceso de construcción dialógica, intersubjetiva y de actividad coconstructiva. El Texto musical, a su vez, pondrá de manifiesto en sonido tales características. La textualización es construcción en diálogo, el texto musical es manifestación sonora de ese diálogo.

El Proyecto es un momento de la textualización

El Proyecto de texto musical no es una meta única a alcanzar, no es un modelo perfecto al que queremos llegar como intérpretes. El Proyecto es un momento del proceso de textualización, aquel en el cual, por algún motivo pragmático u objetivo pedagógico, decidimos que la textualización se detiene y el Proyecto de texto musical se encuentra constituido hasta allí. El proceso de textualización de una obra leída e interpretada no tiene límites, solo los objetivos del lector definen en qué momento de la evolución detenerse y alcanzar una determinada configuración de Proyecto.

La textualización es un proceso creativo, subjetivo e identitario de un lector. Genera diversos Proyectos de texto musical de una misma obra según el momento o fase en el que se decida detener el proceso o según tantas veces se revise la partitura, constituyendo, cada vez, una idea de texto musical diferente, único e irrepetible.

En este sentido, el proceso de textualización y los proyectos musicales que se puedan derivar, no tiene fin.

Reflexiones para la enseñanza y el aprendizaje en la cátedra

Comprender la etapa de textualización resulta fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje en las cátedras Lectura Pianística y Reducción. De su comprensión surgen con claridad la función del docente y el rol del alumno, al fin ambos, con un perfil universitario.

La textualización es una etapa de la interpretación lectora que se ubica antes de la emisión del texto musical. Construye el diseño y proyecto de lo que va a sonar. Es una etapa de ideas, de especulación, de imaginación y de toma de decisiones por parte del alumno acompañado por su docente. A partir de aquí la actividad del lector es determinante para hacer funcionar el proceso de textualización: ya no será un alumno pasivo sino que reclama un alumno activo. A su vez, la comprensión plena del proceso de textualización enmarca con claridad la tarea del

docente: ya no será un maestro que enseña modelos según su propio criterio sino que deberá enseñar al alumno a tomar decisiones interpretativas.

La textualización nos habla de la imposibilidad de desarrollar una mera decodificación de la partitura. El texto escrito del compositor –la partitura- es, desde el primer momento, el disparador de una lectura interactiva. La tarea del docente será la de fomentar este tipo de lectura y la del alumno será el esfuerzo por lograrla.

El objetivo del docente y del alumno durante la etapa de textualización será alcanzar a constituir un Proyecto de Texto Musical. El diseño de lo que va a sonar pasa a ser el objetivo del proceso de enseñanza aprendizaje de esta etapa de la interpretación lectora.

Metodológicamente, la textualización se basa en una permanente conmutación entre idear y experimentar, experimentar e idear, entendiendo la experimentación siempre en el instrumento. El lector deberá hacer sonar ese fragmento imaginado, buscando el sonido de la huella del compositor y atendiendo al sonido de su propia subjetividad.

La idea de que la partitura es entendida como una “obra abierta” será fundamental para disparar el proceso de textualización, liberado de reproducciones modélicas y predispuerto el proceso de enseñanza a permitir propuestas musicales alternativas de mano de los alumnos y con andamiaje del profesor. El concepto de obra abierta pone al docente en un lugar y una tarea diferente a la heredada por la tradición de aprendizaje del piano y la interpretación.

Como decíamos, el proceso de textualización busca constituir un Proyecto de texto musical. El proceso de enseñanza aprendizaje para alcanzar un Proyecto desarrollará, al menos, las siguientes operaciones básicas en las que el lector intérprete será un actor principal, ya que deberá: 1) definir una intención comunicativa, 2) configurar una unidad de sentido musical global, 3) proceder a un análisis comprensivo de la obra, 4) realizar asignación de significado personal y subjetiva, 5) seleccionar recursos y tomar decisiones interpretativas, 6) adjudicar coherencia y cohesión musical, 7) definir grado de pertenencia a estilo y género musical, 8) experimentar sistemáticamente en el instrumento, 9) desarrollar una programación motora eficiente y consolidarla en una etapa previa a la emisión del texto musical.

Por supuesto que estas operaciones básicas para alcanzar un Proyecto no se deben entender en una linealidad, una después de la otra en un orden simple. Serán enmarcadas dentro del concepto de tarea compleja, no porque sea difícil, sino porque es una tarea eminentemente multidimensional y de funcionamiento entrelazado entre todos sus componentes (E. Morin, p. 23)

Dentro de la idea de complejidad encaja perfectamente la propuesta de “diálogo” como fundante del proceso de textualización. Proponemos encarar dicho proceso desde un enfoque intersubjetivo, dialoguista, y de coconstrucción entre todos los actores del proceso que demanda la interpretación lectora. Ya no monologa solo el compositor. La única voz en el proceso de aprendizaje ya no es la del docente. En este sentido el docente y el alumno deberán interactuar con el compositor, su contexto, el aspecto pragmático de la obra; con la asignación de sentido subjetiva del alumno, su propio contexto y sus intenciones comunicativas; con sus limitaciones motrices, con los conocimientos adquiridos y los faltantes; con la situación de actuación o per-

formance; con la historia, con la cultura, etc., etc.; coconstruir entre autor, lector, oyente, docente y alumno será la tarea educativa en la cátedra.

Tanto alumno como docente deberán entender que, en este marco de diálogo coconstructivo todo proyecto musical será entendido como flexible, propenso a cambios y consideraciones contextuales y de situación. El Proyecto no es rígido. Nuevamente decimos que no se buscan modelos a imitar y el Proyecto, por lo tanto, no será un modelo estático a alcanzar. Se enseña y se aprende desde esta flexibilidad de criterio.

Para la cátedra es importante lo indicado más arriba respecto a comprender al Proyecto de Texto Musical como un momento del proceso de textualización: según cuándo detengamos el proceso de textualización será el Proyecto alcanzado y, por ende, el resultado sonoro que tendrá el texto musical. Con esto se quiere decir que el proceso de textualización es infinito en cuanto a la posibilidad de visitas y revisitas a la partitura, al proceso en sí y al Proyecto. No hay límite para darle continuidad al desarrollo y perfeccionamiento de un Proyecto de texto Musical pero, sin embargo, en nuestra cátedra –y por motivos pedagógicos- la interpretación lectora tiene diversos tiempos de desarrollo en los cuales detenemos el proceso de textualización y queda configurado un determinado Proyecto. Es así que planteamos trabajos prácticos donde se establecen al menos tres tiempos de dedicación a la lectura (Leguizamón, 2018, p.57) breves, medianos y prolongados. En cada uno de estos tiempos otorgados a los alumnos para que nos presenten sus logros musicales se pone de manifiesto, justamente, la realidad que mencionábamos antes: según en qué momento se detenga el proceso de textualización surgirá un determinado nivel de Proyecto y por lo tanto, al hacerse sonido, pondrá en evidencia diferenciadas cualidades y calidades referidas al tiempo y momento en que la textualización se detuvo. En todos los casos el aprendizaje es válido ya que pone de manifiesto la subjetividad del alumno según los tiempos otorgados para alcanzar el objetivo musical.

Luego de haber recorrido la totalidad de las reflexiones que implica educativamente el concepto de “textualización” podemos afirmar que la cátedra tiene un objetivo específico que es enseñar y evaluar el proceso de textualización desarrollando, a través del mismo, un alumno con “juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad.” (Estatuto de la UNLP, p. 9)

Referencias

- Eco, U. (1985). *Obra abierta*. España: Planeta Agostini.
- Leguizamón, M. (2018) Cap. 3. El enfoque actual de Lectura Pianística I. En M. Arturi (Comp.), *Lectura pianística y reducción. Fundamentos y procesos metodológicos*. (51-60). La Plata: Arte editorial Servicop.
- Morin E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Universidad Nacional de La Plata. (2009). *Estatuto de la U.N.L.P. 1ra. Edición*. Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.

CAPÍTULO 5

Interpretación lectora en el piano: acciones y operaciones mentales

Mariel Leguizamón

*La obra cumplida se difunde para comunicarse,
y retorna finalmente a su principio. El ciclo
entonces queda cerrado. Y es así como se nos
aparece la música: como un elemento de
comunicación con el prójimo y con el Ser.*

Igor Stravinsky, POÉTICA MUSICAL

Introducción

La Lectura Pianística es parte de la formación de grado de las carreras de Composición, Dirección Orquestal y Coral, tal como ya se anticipó en el presente libro. Es una herramienta que deben desarrollar los futuros profesionales para abordar las obras que van a componer o dirigir. La necesidad de dar respuesta a estudiantes de grado universitario que ingresan sin conocimientos musicales académicos previos, dio origen a la propuesta de enseñanza de la lectura pianística en forma procesual. Esto se debe a que para estos estudiantes, en este primer año de carrera de grado, los aprendizajes de la lectoescritura musical y de la ejecución pianística se dan en paralelo, por lo que las obras trabajadas en ambos espacios presentan un similar nivel de dificultad, lo que complejiza la lectura.

Lectura a primera vista

Hasta 2011 la cátedra se centraba en la lectura pianística a primera vista (LPPV) considerándola, en acuerdo con Wolf, como:

Un complejo proceso (...) [que contempla] al menos dos habilidades distintas: la primera es una habilidad de lectura -el músico debe escanear y procesar la música impresa- y [la segunda] es una habilidad mecánica: debe colocar los dedos en el lugar correcto del instrumento exactamente en el momento correcto. (Wolf, 1976, p. 143).

Una buena LPPV era aquella por la cual se alcanzaba una correcta decodificación de alturas y duraciones en la ubicación registral adecuada. Resultaba más eficaz en tanto el lector contara con mayor automatización en sus habilidades de decodificación y en sus destrezas motrices. Para aquellos estudiantes novatos, esta forma de lectura no devenía en música, no resultaba comprensiva ni interpretativa. No comunicaba.

Las dos formas de enseñanza de la lectura pianística habituales consistían, por un lado, en decodificar gran cantidad de pequeñas obras o fragmentos de escasa dificultad y por el otro, en alcanzar un alto grado de eficacia en una única obra con el imaginario de que las habilidades logradas podrían transferirse a otras lecturas. Consideramos que estos procedimientos podrían constituir un aporte, sin embargo fue oportuno repensar estas dos formas de acceder a las obras ya que por un lado para nuestros estudiantes la LPPV requería de un tiempo de interacción que supera la lectura instantánea; y por el otro la ejecución experta implicaba un trabajo prolongado y sostenido que excedía a las posibilidades de la cátedra. En un trabajo anterior (Leguizamón, 2019, p.7) describimos las problemáticas que han resultado de la lectura a primera vista como decodificación y algunos cambios que fueron teniendo lugar en la búsqueda de nuevas propuestas de trabajo.

Concepción pedagógica

Además de repensar la forma de abordar las obras desde la lectura, fue sustancial revisar bajo qué concepción se alcanza la resolución de las obras. El paradigma de enseñanza de la lectura interpretativa que perseguimos no se condice con un modelo centrado en entrenamientos tendientes a la adquisición de habilidades por repetición, resultado de una respuesta automática a los signos. Tampoco se condice con la enseñanza de la interpretación experta desde una imitación modélica. Ninguna de esas formas de aprendizaje de interpretación en el piano y de lectura promueven la comunicación desde el lector al oyente, no tienden a alcanzar la comprensión ni la adjudicación de significado, sino que persiguen la precisa decodificación o la fiel imitación.

Estimamos necesario abordar la enseñanza de la lectura desde una concepción constructivista, considerando la obra musical en el contexto socio-histórico que fue gestada. En este sentido, el estudiante otorgará significado a la partitura, utilizando y desarrollando sus herramientas mentales en el contexto social y académico. Interpretará la obra leyendo en un proceso integrado de acciones-dado el carácter procedimental de la lectura en el piano-y de operaciones mentales en la construcción de sentido.

Lectura procesual

Analizamos las diferentes acepciones de la palabra proceso con el fin de establecer su alcance en el marco de la presente investigación. Su etimología *-processus-* significa “Adelantamiento. La acción de ir o pasar adelante. (...) Progreso” (Salva, 1843, p. 675). Desde esta mirada, la lectura a primera vista y la decodificación son procesos, aunque se lleven a cabo como una respuesta inmediata a cada signo (bajada de dedos), porque avanzan hacia adelante. Pero leer no es solo ir hacia adelante, no representa la idea de interpretación lectora que buscamos.

La tercera acepción de la RAE, que define proceso como el “Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial”. (RAE, 2019), resulta más adecuada a un modelo de lectura que promueve la construcción de la obra en la interacción con la partitura en el piano. En concordancia con esta acepción, definimos *proceso lector* como:

El conjunto de fases sucesivas, conformadas por acciones y operaciones mentales, que se llevan a cabo para alcanzar la interpretación lectora.

Interpretación lectora en el piano (IL-P)

Leer ya no es decodificar partituras en el piano. Es “interpretar musicalmente, poniendo en sonidos -a través del piano- la idea de obra que el alumno va construyendo, desde el soporte escrito.” (Leguizamón, 2018a, p.54.). Es por ello que como docentes nos proponemos

Promover el desarrollo de la interpretación musical durante la lectura de partituras en el piano como un proceso que se presenta en conjunto, simultáneo e inseparable, (...) tendiendo a la comprensión del texto musical, de su sintaxis y de su semántica (Leguizamón y Arturi, 2015, p.3).

Los términos interpretación musical y lectura se entrelazan en la búsqueda de definiciones y certezas. Las duplas “lectura interpretativa-interpretación lectora” hasta el momento han sido utilizadas casi como sinónimos (Leguizamón, 2015, 2018, p. 55, 58). En un análisis más profundo, Arturi le otorga un lugar de preeminencia a la interpretación, proponiendo un nuevo modelo lector considerando que “debemos interrelacionar interpretación musical con lectura de partituras”. (Arturi, 2019). Otorgarle mayor preeminencia a la interpretación invita a definir la lectura pianística como: *Interpretación lectora en el piano (IL-P)*.

Segundo nivel de implicación en la interpretación

Sloboda (1985, p.100), propone tres niveles de implicación con una partitura musical, con los que podemos estudiar la interpretación:

Primero, la interpretación no premeditada que un músico es capaz de realizar echando un vistazo a una partitura (...). Segundo, las interpretaciones generadas tras un período de exposición repetida a la partitura (...) ensayo o práctica [para] mejorarlas hasta llegar a ciertos niveles de aceptabilidad. Finalmente (...) la interpretación experta. (Sloboda, 1985, p. 100).

Sostenemos que es en el segundo nivel de implicación propuesto por Sloboda, en el que creemos factible construir la IL-P a través de acciones y operaciones mentales llevadas a cabo en sucesivas exposiciones. En este nivel de implicación es posible abordar la lectura a lo largo de un proceso que supera una resolución instantánea, que supera la LPPV, pero que no alcanza niveles tan profundos de resolución como lo es el nivel de interpretación experta. El nuevo objeto de estudio de la lectura pianística-la interpretación lectora de partituras en el piano- define un procedimiento de lectura procesual integral.

Con este cambio de objeto de estudio: de la decodificación a la interpretación lectora; de paradigma pedagógico: de adquisición de destrezas al desarrollo de criterios interpretativos durante la lectura pianística; y de procedimiento: de lectura a primera vista a lectura procesual; fue necesario evaluar la pertinencia de los contenidos y las metodologías de enseñanza.

Nuevos contenidos y metodología

Habitualmente los contenidos de las asignaturas referidas a la enseñanza de instrumento constituyen un listado de obras de determinados estilos y niveles a dominar. Tal vez además incluyan algunas habilidades técnicas a adquirir. Pero si el objetivo es la enseñanza de la interpretación lectora en el piano, abordada desde un conjunto de acciones y operaciones mentales (proceso), ya no resultan pertinentes. No enseñaremos obras, sino que nos centraremos en las actividades y operaciones mentales que se llevan a cabo para alcanzar la interpretación lectora en el piano en obras pianísticas, vocales o conjuntos instrumentales.

Por otro lado, observarnos que existe una gran brecha entre el grado de experiencia musical de los estudiantes novatos y el nivel de obras que demandan las carreras universitarias. Este diagnóstico del estudiantado junto con los cambios de objeto de estudio, de concepción de lectura y de contenidos, orientó nuevas estrategias metodológicas. En este sentido, nuestra trayectoria docente arrojó evidencia de que un recorrido analítico y procesual durante la lectura en el piano permitía contemplar diferentes aspectos tanto de la interpretación como de la ejecución. Por ello centramos la propuesta metodológica en promover procedimientos de interacción del lector con la obra en el piano durante un proceso de elaboración de la interpretación de segundo nivel de implicación. En esta nueva forma de trabajo, proponemos que el estudiante transite por actividades y operaciones mentales en un ida y vuelta continuo entre la partitura y su puesta en sonido.

Aludimos en este escrito a la metodología solo a los fines de ejemplificar desde un aspecto más, que alcanzar la lectura interpretativa desde múltiples caminos complementarios, constru-

ye aprendizaje más profundo y duradero, y permite realizar transferencias así como desarrollar sentido crítico. En trabajos anteriores: “Procedimientos metodológicos para abordar el proceso de lectura interpretativa” (Leguizamón, 2018c, p. 61-72) y “La reducción como procedimiento metodológico para abordar el proceso de lectura interpretativa” (Leguizamón, 2018b, p. 73-86) se profundiza en ellos.

Aspectos a desarrollar en el proceso de IL-P

Nos introducimos en un campo aún indefinido y complejo: ¿Qué acciones y operaciones mentales se ponen en juego en la IL-P? ¿Cuáles son los aspectos a contemplar en dicho conjunto de fases continuas e integradas?. ¿Qué funciones mentales intervienen en el proceso de IL-P? Aunque aún no presentan, al menos para nosotros, una sólida fundamentación y estricta clasificación, explicaremos los primeros avances.

Leer música en el piano es una actividad cognitiva muy compleja. Por ello, en referencia a estudiantes novatos, supone un desarrollo sostenido en el tiempo en el que se activan funciones mentales de alto nivel y se suceden operaciones tales como el reconocimiento, la comparación, la diferenciación, el agrupamiento, la decodificación y las distintas formas de razonamiento. Mediar, como docentes, en el proceso de lectura supone intervenir en las acciones y operaciones mentales que involucra la IL-P, siendo cada nueva obra objeto y herramienta para el desarrollo de los siguientes aspectos:

La adjudicación de significado

Interpretar leyendo implica comprender lo dicho y lo no dicho en la partitura, adjudicar significado sintáctico y semántico, y construir la propia versión en una búsqueda de equilibrio entre el “deber ser” de la obra y la originalidad del lector. “Un texto se distingue de otros tipos de expresiones por su mayor complejidad. El motivo principal de esa complejidad es precisamente el hecho de que está plagado de elementos no dichos” (Ducrot, 1972, en Eco, 1987, p. 74). Al respecto, el estudiante deberá profundizar en la representación gráfica del texto musical: partitura, para descubrir aquello que no está explícito -que excede el signo- para expresarlo en sonidos, para comunicar con su lectura.

La representación mental

La representación mental de una obra permite comprenderla de manera estructural, superar la decodificación nota a nota, percibir unidades de sentido de distinto grado y comprender el rol que ellas ocupan en el todo. Proponemos contribuir a que el lector alcance niveles crecientes de representación mental de las obras durante el proceso lector.

La regulación de los propios procesos mentales

Interpretar leyendo partituras en el piano implica una fuerte demanda cognitiva. Implica la compleja tarea de leer, pero además se requieren acciones y procesos mentales específicos de la lectura en el piano. La IL-P implica leer dos pentagramas a la vez, coordinar acciones simultáneas, cambiar de una tarea a otra en tiempo real, entre otras tantas. Regular los procesos mentales que demanda interpretar leyendo en el piano también es parte de los aprendizajes que debemos promover.

El desarrollo de la atención

Para un lector novato la demanda de atención en la LP es extrema. Por el contrario, “un lector experto no tiene más recursos atencionales que el resto; (...) lo que ocurre es que la ejecución de cada una de las destrezas requiere poca o ninguna atención; se ha convertido en algo «automático»”. (Sloboda, 1985, p.139). Es parte del proceso lector tomar decisiones criteriosas sobre la administración de la atención tales como: dirigirla hacia los fragmentos más relevantes o demandantes, disminuirla en aquellos fragmentos o pasajes que no la requieran y en otro nivel sostenerla a lo largo de toda la obra. Estas fluctuaciones de atención constituyen aspectos a tener en cuenta en la enseñanza de la interpretación lectora en el piano.

La autoescucha

La autoescucha durante la IL-P implica una habilidad más a desarrollar. La subjetividad que atraviesa la percepción del resultado sonoro en simultaneidad con la ejecución dificulta la propia observación objetiva. Es habitual que el lector perciba su puesta en sonidos teñida de su intencionalidad. Tal vez, por ejemplo, perciba continuidad en una línea melódica que resultó interrumpida en la ejecución; o subordinación y liviandad en el acompañamiento cuando en realidad sonó pregnante y pesado. Probablemente su idea previa, su intencionalidad haya impactado sobre su autopercepción, generando reconstrucción o modificación subjetiva de la imagen auditiva.

Una autoescucha objetiva contribuye a dar cuenta real de la interpretación alcanzada por parte del alumno; a mejorar la calidad al realizar cambios sutiles en los sonidos al vincularlos con los diferentes toques utilizados; pero también tiene un valor adicional relevante: percibir el resultado sonoro puede modificar la idea previa acerca de la obra. La relación idea–resultado sonoro se retroalimenta en cada nueva experiencia de lectura. En la escucha de la propia interpretación musical es posible descubrir nuevas relaciones intertextuales, comprender el rol de determinado pasaje, es decir profundizar en la textualización.

En síntesis, una autoescucha objetiva permitirá cotejar la intencionalidad con el resultado sonoro, pero también establecer nuevas conclusiones interpretativas.

El desarrollo de memorias

El desarrollo de la memoria es sustancial para llevar a cabo una actividad tan compleja como lo es interpretar leyendo. Consideramos importante desarrollar diversos tipos de memoria que se mencionan a continuación, desalentando la memorización de la sucesión de alturas y duraciones contenidas en la partitura. Entre ellas se encuentran:

- la memoria operativa, cuya capacidad se lleva “a cabo a través de diferentes tareas de amplitud compleja, y se [relaciona] con la cognición de alto nivel y con otros aspectos como la inteligencia fluida” (Herrero Pérez y Carriedo López, 2011, p. 2);
- las memorias explícita e implícita. La primera permite la recuperación de aquellos conocimientos conceptuales y procesuales en forma declarativa que el lector considera necesarios pero que aún requiere de su verbalización para su aplicación. Conforme avanza en su aprendizaje esperamos que dichos conocimientos formen parte de su memoria implícita, operando en los procedimientos, habilidades y procesos, sin necesidad de verbalizarlos.
- las memorias semántica, topográfica, procedimental e incidental (Silván, 2020). La primera alude a conceptos y significados; la segunda-la procedimental- permite afianzar recursos motrices; la memoria topográfica permite identificar la ubicación en el teclado de las alturas, pero también la ubicación de fragmentos o pasajes en la partitura; y la memoria incidental permite reconocer unidades de sentido pianísticas frecuentes.

La técnica

La adquisición de técnica pianística en estudiantes de Composición, Dirección Orquestal y Dirección Coral, está subordinada a las demandas de las obras a interpretar leyendo. “La técnica debe desarrollarse sobre situaciones musicales y no como un mero entrenamiento deportivo, ya que ni siquiera superar los obstáculos de esta manera garantiza que sea algo aplicable en contextos musicales de cualquier obra”. (Argerich, 2018). Proponemos reemplazar la repetición mecánica y los ejercicios de motricidad, por un trabajo de independencia, agilidad y coordinación motriz suficiente para que músicos no pianistas logren poner en sonidos la idea de obra construida. No negamos la necesidad de alcanzar niveles de automatización, sino que consideramos que deben ser resultado de sucesivas lecturas interpretativas y de no ejercicios motrices de un programa medido y controlado, carente de significación.

Sostenemos entonces la adquisición criteriosa y consciente de técnicas que se adecúen a los requerimientos de cada obra, durante el mencionado proceso de lectura interpretativa, con la aspiración de que las habilidades alcanzadas pasen a ser parte de la memoria implícita, de la memoria instrumental o procedimental.

Sloboda explica que algunas destrezas alcanzadas en:

...una interpretación concreta son destrezas generales que se han aprendido a través de la interpretación previa de otras piezas de música y que se aplica a trabajos futuros. Estas destrezas se utilizan al aprender una nueva pieza, pero no se alteran significativamente con el aprendizaje de una sola pieza nueva. (Sloboda, 1985, p. 139)

A modo de síntesis

La LPPV requiere de conocimientos previos y de una naturalización del lenguaje musical que un buen número de estudiantes de música de la FDA no poseen al ingresar. Por ello proponemos el segundo nivel de implicación en la interpretación, abordada desde una serie de acciones y operaciones mentales en la interacción con la partitura. Así la IL-P se convierte a la vez en objeto y herramienta de aprendizaje. En tanto objeto, es sustancial la música resultante, es decir la puesta en sonido más o menos acabada; como herramienta, cada obra es el escenario para desarrollar diferentes aspectos que sientan las bases para obras cada vez más complejas.

Referencias

- Argerich, M. (20 de octubre de 2018) Recuperado de https://www.pabloziffer.com/post/2018/10/20/piano-t%C3%A9cnica-pian%C3%ADstica-martha-argerich?qclid=CjwKCAjw2Jb7BRBHEiwAXTR4jWHT-yoGiZRnZ6wfYhz74J2BcVQZjx6tx-6J3vNUKpCgROsMk1QRuBoCH-oQAvD_BwE
- Arturi, M. (1998): *Variables a considerar en el Proceso de lectura de Partituras al Piano*. II Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical Lanús Bs.As.
- Arturi, M. (2019) *Modelos teóricos para la lectura de partituras en el piano*. JIDAP. FDA. En <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/80545>
- Ducrot, O. (1972). En U. Eco, *El lector modelo, Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.
- Herrero Pérez, L. y Carriedo López, N. (20 de julio de 2011) *Eficiencia del componente ejecutivo de la memoria operativa e interpretación musical a primera vista en instrumentistas de cuerda frotada de 10 a 12 años actas del x encuentro de ciencias cognitivas de la música*. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/02/DOCENTE/M. NURIA CARRIEDO LOPEZ/PUBLICACIONES/121.HERRERO Y CARRIEDO.PDF
- Leguizamón, M. (2015) *Propuesta pedagógica presentada para el llamado a concurso para el cargo de Adjunto de la cátedra Lectura Pianística I a IV*. La Plata: FBA.UNLP
- Leguizamón, M. (2018a). El enfoque actual de Lectura Pianística I. En M. Arturi (Comp.), *Lectura Pianística y Reducción* (51-60). La Plata: Arte editorial Servicop.

- Leguizamón, M. (2018b). La reducción como procedimiento metodológico para abordar el proceso de lectura interpretativa. En M. Arturi (Comp.), *Lectura Pianística y Reducción* (73-86). La Plata: Arte editorial Servicop.
- Leguizamón, M. (2018c). Procedimientos metodológicos para abordar el proceso de lectura interpretativa. En M. Arturi (Comp.), *Lectura Pianística y Reducción* (61-72). La Plata: Arte editorial Servicop.
- Leguizamón, M. (2019). *Lectura pianística 1. Una visión retrospectiva y actual del proceso de cambio de paradigma*. Repositorio hipermedial del “II Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2019”. Facultad de humanidades y artes – U.N.R.
- Leguizamón, M. y Arturi, M. (9 de agosto de 2015) *Programa 2014-15. Lectura Pianística*. Recuperado de <http://www2.fba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/sites/6/2010/09/Progr.Lectura-Pianistica-1-2014-15.pdf>
- Martos Silván, C. (7 de abril de 2020) *Tipos de memoria y sus características (Psicología)* recuperado de <https://www.lifeder.com/tipos-memoria/>
- RAE (2019). Recuperado de <https://dle.rae.es/proceso>.
- Salva, Don V. (1843). *Nuevo Valbuena - Diccionario Latino-Español*. Valencia. 5ta Edición 1843.
- Sloboda, J.A. (1985) *La mente musical. La psicología cognitiva de la música*. Madrid. Machado nuevo aprendizaje.
- Stravinsky, I. (1946). *Poética musical en forma de seis lecciones*. (p. 163) Buenos Aires: Emecé.
- Wolf, T. (1976) *A cognitive model of musical sight-reading*. Journal of psycholinguistic research, vol. 5, no. 2.

CAPÍTULO 6

Interpretación lectora de conjuntos y orgánicos orquestales al piano

Andrea M. Proia

En el mundo del arte, como en el conjunto de nuestra gran creación, la libertad y el progreso son los objetivos principales.

Ludwig van Beethoven, CARTA A RUDOLF

Cambios estructurales en la enseñanza de la “reducción de partituras al piano” para garantizar la formación académica inclusiva

Antecedentes

El objetivo específico y puntual de la Cátedra Lectura Pianística, en cada uno de sus 5 niveles era la formación en el dominio del instrumento Piano, desarrollado a través de partituras escritas para ese instrumento, es decir, básicamente en dos pentagramas con clave de Sol y Fa. El plan de estudios de la Carrera Dirección Orquestal presentaba la asignatura Reducción de Partituras al Piano, de una forma abrupta. Se percibía un fuerte quiebre entre el último año de Lectura Pianística y su correlativa inmediata. Diversos eran los perjuicios que ocasionaba este esquema a los alumnos, los cuales se veían obligados a interpretar al piano partituras ajenas al instrumento. Desde el inicio las dificultades de lectura se evidenciaban al encontrarse con lecturas con otras claves, con instrumentos transpositores y con mayor cantidad de pentagramas. Esta nueva organización de la partitura difiere de la tradicional escritura para piano.

Desde esta percepción de notorias dificultades y ante las consecuencias que repercutían en cuestiones diversas como por ejemplo el retraso de los egresos hasta la deserción en la carrera, es que la cátedra Lectura Pianística invitó a emitir opinión a recientes egresados de las carreras de Dirección Coral y Orquestal. En base a las consultas enfocadas hacia la búsqueda de soluciones de este problema surge la propuesta de comenzar a trabajar en primer lugar con cuestiones específicas de la reducción, incluyéndolas en los niveles anteriores de Lectura Pianística. El primer cambio consistió en la formulación del concepto “decodificación expresiva de

partituras de conjuntos” (Proia y Arturi, 1997). Como respuesta a las primeras indagaciones, es así, que la Cátedra de Lectura Pianística propone un acercamiento temprano al proceso de reducción de partituras.

A campo abierto

Hacia el año 1998 comenzamos una nueva reformulación del programa de estudios de las asignaturas, Lectura Pianística y Reducción de Partituras al Piano. Consultamos bibliografía, investigamos diversos planes de estudios e innumerables propuestas pedagógicas que daban por supuesto que los alumnos poseían *per se*, una variedad de conocimientos y una capacidad de desenvolvimiento que no se reflejaban en la realidad. Esto traía consigo un conflicto que, a nuestro entender, debería ser resuelto. El hecho de que se planificaran actividades desde un “*a partir de allí*”, es decir desde un nivel imaginario y falaz, entorpecía el aprendizaje de los alumnos. Ejercitaciones, propuestas teóricas, prácticas basadas en ejemplos de lo más variados cuyo valor pedagógico resultan útiles se desvanecen si no se tiene en cuenta los saberes previos de los estudiantes. Es así que descubrimos la primera meta, identificar el “*a partir de allí*” pero el real.

No nos llevaría mucho tiempo descubrir lo heterogéneo del universo de alumnos. El desafío más grande que plantea la Universidad libre y gratuita es justamente buscar un modo en que los grupos conformados por individuos con múltiples “niveles” tengan el mismo acceso y posibilidad de egresar de la carrera en que se inscribieron, sin descuidar la calidad en la formación de grado.

En consideración a nuestro objeto de estudio: las partituras de conjuntos instrumentales en general y el orgánico orquestal en particular, requieren más atención si tenemos en cuenta que cada alumno ha tenido una historia de relación con la música que difiere según el o los instrumentos que interpreta, sin dejar de lado niveles, tiempos dispensados y un conjunto de factores que sería muy extenso de enunciar. En síntesis, no tendríamos un único nivel de conocimientos ni de desempeños para comenzar, por lo tanto llegamos a la conclusión que debíamos ser muy prolíficos e innovadores y proponer diversidad de contenidos que desarrollen las capacidades necesarias para que los destinatarios de la formación puedan ejercer su profesión.

Delineados en una primera instancia un conjunto de contenidos a abordar, nos topamos con la realidad temporal. Aún teniendo en cuenta aportes de la pedagogía y la psicología nos resultaban indeterminadas las resoluciones académicas y se hacía muy lejana la posibilidad de formalizar en el programa los cambios que estábamos forjando.

Si aspiramos a alcanzar la reducción de partituras orquestales al piano, debíamos brindarles a los alumnos un manejo del instrumento con el nivel necesario. En ese punto surgió la inquietud de cuál es el “nivel necesario”. Es entonces donde debimos ampliar la cantidad y calidad de criterios pedagógicos e involucramos a todos los niveles de la cátedra para desarrollar nuestra idea. La propuesta se formaliza en una cursada anual, inspirada en la inclusión y que pretende sostener la retención, en concordancia de las políticas universitarias emanadas del gobierno

nacional desde principios de los 2000. Para nosotros en este caso inclusión, implicaba determinar un piso mínimo de desenvolvimiento individual para garantizar las aptitudes que se requieren para la obtención del título de grado. Aspiramos a la excelencia y al desarrollo ilimitado, respetando las particularidades de cada alumno, en su contexto actual con la posibilidad de transferir lo aprendido a circunstancias futuras.

La estructura de la cátedra Lectura Pianística nos brindaba 6 niveles, Introducción a la LP (antes piano elemental), Lectura Pianística I, II, III y IV para luego llegar a Reducción de Partituras al Piano. En una primera instancia establecimos dos etapas: la del piano desde Piano Elemental hasta Lectura Pianística II, y desde Lectura Pianística III comenzar a encaminar la lectura de partituras orquestales.

Fue así que, transitando este camino, comenzamos a visualizar los primeros logros, a *prima facie* funcionaba y los cambios eran notorios. Fue importante brindar a los profesores un margen de libertad en el manejo del material de las clases y comenzamos a recolectar múltiples experiencias dando comienzo a la etapa de evaluar los materiales propuestos y clasificar, organizar, descartar o reforzar.

No fue fácil producir un cambio en el equipo docente que planteara una alternativa diferente a la tradición clásica. Comenzamos poniendo en práctica el esquema aula/laboratorio. Necesitábamos docentes comprometidos y convencidos de las nuevas metas y para ello nos tomamos el desafío de debatir con todos y cada uno. Armamos equipos de trabajo, profesores y alumnos que se comprometieron aportando variedad y riqueza de contenidos. Ellos son los que aportaron el debate constante, la forma de mantenernos abiertos a nuevas ideas, mejorando otras.

Problemáticas

Uno de los problemas con los que nos encontramos es que los planes de estudios existentes en las universidades, apuntan a destrezas propias de pianistas, las cuales deberán ser adquiridas por todos los alumnos de Dirección Orquestal, Coral y Composición que aspiren al título correspondiente, independientemente al instrumento con que el alumno desarrolle su actividad musical. Esta cuestión genera varios puntos de conflicto y aunque algunos de ellos puedan sobrellevarse, no es únicamente con disposición y esfuerzo que se adquieren conocimientos y habilidades de lectura de partitura de conjuntos.

La partitura de conjuntos es el texto escrito sobre el que se basan los directores, por lo tanto, debemos abordar el orgánico orquestal como objeto de estudio, al cual pretendemos acercarnos a través del piano, instrumento con bastantes posibilidades de poder recrear la música escrita para conjuntos. Es así que el objetivo de nuestra materia es interpretar desde la lectura, orgánicos orquestales utilizando el piano como medio sonoro. Por ello en la segunda mitad de la carrera los estudiantes se encuentran con las partituras de conjuntos instrumentales y el piano.

Otro problema ya mencionado consiste en que no se consideraban los reales saberes previos de nuestros estudiantes. Comenzamos a observar que los profesores presentaban exigencias académicas, dando por sentado un acervo que no todos los alumnos poseían. Instrumen-

tistas y cantantes avanzados quedaban relegados ante las exigencias curriculares. Como consecuencia de ello, muchos postergaban algunos exámenes hasta que las correlatividades del plan de estudios limitaban la posibilidad de seguir, no pudiendo acceder al título de grado. La propuesta sería considerar “un piso colectivo” con techo abierto.

Otra problemática a tener en cuenta es que la complejidad de las obras musicales con las que trabajamos requiere de la administración de múltiples herramientas, las cuales, articuladas entre sí, deben desarrollar la capacidad de concebir habilidades y destrezas.

Asimismo, las herramientas deben tener la condición de comportarse como elementos de un sistema y al mismo tiempo tener la cualidad de dar respuestas a los posibles requerimientos del desarrollo de la vida de los alumnos como profesionales de la música.

Nuestro programa de estudios no es una recopilación de recetas, es básicamente conocer las características, potencialidades, campos y modos de interpretar los roles de los elementos que conforman el orgánico, para que cada individuo encuentre los procedimientos adecuados a su propio proceso de lectura.

El orgánico orquestal

Es una forma de ordenar las partes instrumentales de una obra, de acuerdo a convenciones propuestas y aceptadas en diversas etapas a lo largo de la historia de la música. Su lógica a grandes rasgos se basa en familias instrumentales agrupadas de agudo a grave.

Con la finalidad de ser claros en este escrito, vamos a denominar códigos, a todas las claves que el alumno no había experimentado leer hasta ese momento. Las dificultades a desarrollar en la lectura de orgánicos son: las transposiciones, la lectura de códigos, el análisis de roles dentro de la obra a interpretar y la lectura simultánea y sucesiva.

La primera familia de la orquesta es la de las maderas. La dificultad es la lectura de códigos en clave de *do* en 4ta y la transposición de clarinete en *la* y en *sib*.

A medida que se agregan más familias y se van completando los orgánicos, las dificultades se multiplican.

Continúa la familia de los bronce.

Primero que nada, es importante hacer referencia a los cornos, los que se encuentran en la línea inmediata inferior de las maderas. Su timbre es ambiguo. Su construcción es de bronce y sin embargo puede ser considerado también dentro de la familia madera. La característica de su timbre está en el empaste perfecto tanto con las maderas como con los bronce, lo que nos deja su definición de pertenencia a una familia según el contexto de la instrumentación. La dificultad a desarrollar es la transposición, porque está escrito en *sol*.

Los cornos o trompas tuvieron su origen como instrumentos naturales, que tenían el rol de apoyo consiguiendo el sonido fundamental (que estaba dado por la longitud del instrumento y sus armónicos más cercanos), por lo tanto, existía un corno para cada tonalidad o sus vecinas. Esto conlleva a manejar muchos intervalos de transposición. Ante el surgimiento de los cornos

con llaves (construcción moderna del mismo) se modificaron y facilitaron en la ejecución instrumental, pero no tanto en la escritura, lo que impacta en la lectura. Los más usados en la literatura musical hasta principios del siglo XX son; en *fa*, *mi*, *mib* y *sol* entre otros. Nuevamente la dificultad a desarrollar propia de los cornos es la transposición

Las trompetas, son los instrumentos más agudos de la familia de los bronce, pueden aparecer escritas en *sib*, *do*, *re*, *mi* y *fa*, y se escriben en clave de *sol*. Presentan una gran dificultad ya que algunos transponen a alturas superiores y otros a alturas inferiores. En el caso de *sib* la transposición es hacia abajo, pero las de *re*, *mi* y *fa* se relacionan con el *do* en intervalos ascendentes.

Los trombones tenores pueden estar escritos en clave de *do* en tercera o cuarta, los trombones bajos, en clave de *fa*, y las tubas en clave de *fa*, las que transponen una octava abajo.

La percusión viene luego y puede encontrarse dispuesta de varias formas según la obra, hay una gran división entre la percusión con afinación y sin ella. El timbal se escribe en clave de *fa*.

La última familia en el orden del orgánico es la de las cuerdas:

Los violines se escriben en clave de *sol*, las violas en clave de *do* en tercera línea, los violoncellos utilizan clave de *fa* y clave de *do* en cuarta línea en caso de estar en el registro medio y puede también utilizar clave de *sol* en pasajes muy agudos. Los contrabajos utilizan la clave de *fa* pero son transpositores a la octava.

Lo antedicho es una referencia general ya que las particularidades de las formaciones orquestales son muchas, como por ejemplo la ubicación de instrumentos solistas, de cantantes solistas y coros.

Metodología

Cada individuo trae consigo una historia musical distinta, generalmente vinculada con el instrumento que interpreta, pero sobre todo con sus características propias. Intervenir en un proceso de tantos años puede tener sus inconvenientes. Muchas veces pueden manifestarse como problemas en la comprensión de las consignas o en el aprendizaje de los diferentes códigos. Por ello es que nuestra preocupación más genuina es la de concientizar al alumno de esta situación ofreciéndoles multiplicidad de herramientas combinables con cierto grado de sistematización en favor de visualizar los logros a obtener. El alumno puede probar, optar, transferir, descartar, modificar hasta encontrar aquello que le resulte útil para la construcción de su propio y único conjunto de prácticas que le darán las habilidades y destrezas para la comprensión, interpretación y análisis de los textos musicales.

Convencidos que, de no contar con una sistematización razonablemente flexible, cuyos elementos puedan ser combinados a los fines de adaptarse al proceso de lectura que el alumno viene desarrollando, son pocas las posibilidades de éxito a la hora de traducir las grafías del texto musical, entender su entramado semántico y las infinitas posibilidades de resultados tímbricos.

La forma en que se presentan las ejercitaciones y las experiencias de lecturas a nuestro entender, no pueden ofrecerse en cualquier orden, luego de muchos años en las aulas hemos

logrado un material que aborda los nuevos contenidos y procedimientos combinando aquellas problemáticas cuyos procesos sean bien diferenciados en algunas prácticas y muy emparentados en otras. Un ejemplo de ello es presentar ejercicios que se requieran habilidades de decodificación (escritura en clave de *do* en 3° línea) y lectura cruzada. Estas dos acciones simultáneas generalmente no tienen inconvenientes de resolución.

Denominamos lectura cruzada a aquellos fragmentos musicales en los que el planteo visual de la escritura (en términos de altura en el plano-partitura), no se corresponde con la ubicación espacial en la topografía del teclado. Es decir, cuando la línea más grave se encuentra escrita en los pentagramas superiores, y la línea de registro más agudo se encuentra en un pentagrama inferior del orgánico.

Durante el transcurso de Lectura Pianística en su nivel III, se propone una resolución del cruce de voces sin cruzar las manos, es decir resolviéndolo mentalmente. El resultado de la interpretación no debe reflejar un corte en el fluir del discurso. Para estos casos utilizamos textos con claves de *sol*, *fa* y *do* en tercera línea. Importante es tener en cuenta que en los ciclos anteriores los alumnos han adquirido la lectura de las claves de *sol* y *fa*, y los elementos nuevos a incorporar son el cruce y el código de la clave de *do* en 3° línea. Una vez asimiladas estas destrezas, se van cambiando los códigos, por ejemplo, clave de *do* en 4° y las mismas dificultades de cruces.

Ya al adquirir la capacidad de decodificar expresivamente varios códigos dejamos el cruce de voces y comenzamos con la lectura de textos a distancias variables. Básicamente se presentan obras de fácil resolución pianística, pero que contienen el discurso musical desplegado por distintos instrumentos. Esto hace que las distancias entre pentagramas sean móviles. Pautinamente la distancia será una interferencia menor para la lectura. Luego de un tiempo de trabajo considerable con este contenido, se enriquecen las ejercitaciones y se vuelve a presentar cruces de voces, con el fin de ir encadenando experiencias y pericia.

Otra estrategia metodológica consiste en que los alumnos realicen distintos tipos de análisis a los efectos de descubrir relaciones interválicas entre las voces, buscar unísonos, octavas, terceras, sextas, lo que los llevará a tener en cuenta la armonía junto con los fenómenos tímbricos. Una vez realizado dicho análisis le indicamos cómo realizar un “mapa visual” de la partitura. Ese mapa los llevará a mejorar la continuidad del discurso sin dejar librados al azar otros elementos constitutivos de la partitura, pudiendo así desarrollar las habilidades interpretativas. Esto evidencia que la lectura de partituras de orquesta tiene un importante componente de habilidades viso-espaciales que, como cualquier práctica debe abordarse con los problemas propios de ello.

Otra estrategia metodológica consiste en que los estudiantes propongan obras orquestales que presenten las problemáticas que se están trabajando. Para abordarlas les presentamos el desafío a los alumnos de buscar obras de su interés, algunas que puedan resolver con las herramientas que manejan y otras que les presenten dificultades. Este tipo de propuestas para la clase los enfrenta a un abanico de ejemplos que hacen enriquecedora la experiencia. Es importante destacar que los profesores les creamos un ámbito seguro, que les permita detectar erro-

res en el proceso de enseñanza y aprendizaje que genere confianza para minimizar el margen de error y así predisponer reducir esa somatización que alimenta el bloqueo. Cuando ya nos disponemos a la resolución de las obras, les proponemos que analicen si ello aparece en prototipos dados, desarrollando el proceso de transferencia de contenidos y de no ser así los guiamos hacia diversas soluciones. Es por ello que el material "modelo" propuesto por los profesores está cuidadosamente elegido, rico en la demanda de múltiples habilidades, las cuales han sido adquiridas en un pseudo orden y de manera acumulativa lo que permite tomar decisiones.

Cuando el alumno comienza a tomar decisiones, es donde empieza a desarrollar su proceso de lectura. Único en cada persona. El hecho de elegir el orden en que utilizó las herramientas y combinarlas simultánea y sucesivamente conformará su propia manera de relación con el texto musical. Incluso al haberlas adquirido fragmentadas, el propio alumno descubre los puntos débiles que deberá fortalecer. Es ahí cuando le damos la responsabilidad de detectar los tiempos de asimilación que le son propios y que en vez de luchar contra ellos los pueda manejar a su favor. Al ir combinando las estrategias propuestas, ya no se encuentran tan lejanos a la posibilidad de resolver estas nuevas problemáticas lectoras y comienzan a aportar material de su interés.

Las líneas instrumentales de un orgánico no sólo son notas, sino timbres. Cuando distintos instrumentos tocan una misma línea melódica el encuadre de la lectura se empieza a delinear recurriendo cada vez más, a imaginar el resultado sonoro que la cuantificación. Así la decodificación se resume a una instancia primitiva de análisis inicial, permitiendo que el discurso tenga sentido sin necesidad de la relectura de cada parte instrumental. Esta recurrente relectura es la que suele dedibujar la semántica, haciendo distanciar al alumno de la comprensión del texto musical.

La finalidad de la asignatura es que el alumno comprenda la lectura de obras orquestales en el piano, aborde musicalmente el orgánico y que logre utilizar este instrumento como medio de estudio.

Consideraciones finales

En este largo trayecto nos dimos el tiempo y el lugar para el trabajo de laboratorio y pudimos plasmar un programa de estudio a la altura de los requerimientos de las carreras de Dirección Orquestal, Coral y Composición. Logramos conciliar un grupo de trabajo que nos sigue sorprendiendo a la hora de realizar propuestas y definir aquellas cuestiones de nivelación, progreso y encadenamiento de los temas, saberes y habilidades. Seguiremos avanzando e indagando desde la práctica académica cotidiana, atentos a los aportes del alumnado y en la presente investigación, considerando que esta tarea no está finalizada, sino que se encuentra en curso y perfeccionamiento constante.

CAPÍTULO 7

Leer e interpretar música: conversión de gráficos en textos musicales

Pablo Musicco

La teoría de la música, tal como generalmente se enseña, consiste en un sistema por el cual pueden identificarse (o escribirse) pequeñas unidades musicales... El alumno que domina este tipo de sistema ha aprendido simplemente una forma de nomenclatura con la cual puede dirigir una «excursión» descriptiva a través de una composición... Si la música fuese únicamente este tipo de «excursión dirigida», nunca tendría el efecto profundo y conmovedor que realmente tiene sobre nosotros.

Leopold Mannes, PRÓLOGO DEL LIBRO AUDICIÓN ESTRUCTURAL

¿Qué vemos cuando miramos una partitura? ¿Qué queremos trasladar de la música cuando la escribimos? Bajo determinada perspectiva la respuesta parece obvia: Alturas, duraciones, articulaciones, dinámicas. Si bien esto puede ser en parte cierto, aprender dónde se ubica cada nota en el pentagrama, cómo ordenar métricamente cada figura rítmica, o cómo marcar una ligadura expresiva entre varios sonidos, no parece ser suficiente para lograr una interpretación lectora. Y no solo no parece suficiente, sino que aprender a leer signos como una simple traducción de códigos aislados compromete seriamente el modo en que después interpretamos al leer música. Como comenta Marcelo Arturi en el libro de cátedra *Lectura pianística y reducción*, la mera decodificación de signos musicales, sin un involucramiento por parte del lector, suele traer consigo un resultado musical muy pobre. “La lectura implica un proceso activo donde el lector debe poner lo suyo y plantea altos niveles de compromiso en la interpretación musical” (Arturi, 2018, p. 17)

El sistema de notación musical occidental ha ido evolucionando, y lo sigue haciendo, buscando siempre una manera de representar gráficamente determinados discursos musicales. “En la evolución de la música... el camino hacia la comprensión global de los sistemas de notación y su relación conlleva la formalización de un lenguaje que nos permite comprender y transmitir el hecho musical fuera de su contexto y tradición” (Fradera, J. 2003, p. 21). A lo largo de su evolución, podemos notar la relevancia que siempre tuvieron, en primer lugar, la altura y el contorno melódi-

co, y en segundo lugar, las duraciones. A su vez, es clara la necesidad de detallar y especificar cada vez más respecto a estos elementos. La tradición escrita se desarrolla en conjunto con

Las sutiles implicaciones formalizadoras, reglamentadoras, hegemónicas, y, finalmente, el impulso dado a la conciencia de la historia, que ésta conlleva. De ahí se deducen dos consecuencias: la anexión y elevación de largos estratos productivos desde el campo de la tradición oral al de la cultura escrita, con ciertas normalizaciones gramaticales e ideológicas, y el retroceso de la actividad espontánea (Gallico, 1986, p. 17).

Ahora bien, ¿qué cosas de la música podemos transmitir definida y unívocamente a través de la escritura?, ¿cuáles se dejan ver por conjeturas y relaciones?, ¿qué deja de lado el sistema de notación que utilizamos actualmente?

Partamos de la comparación entre A) aquello que solemos transmitir verbalmente luego de haber tenido una experiencia que involucre tocar y/o escuchar música, y B) aquello que podemos decir luego de observar una partitura (en ambos casos, sin importar el nivel de formación musical que tengamos).

A) En el primer caso, podemos encontrarnos con descripciones de la música con un alto contenido emocional y subjetivo. Y si bien esas emociones muchas veces no pueden plasmarse en la partitura tradicional, son las que nos permiten asignarles un significado a la música, configurando un discurso que se encuentra en constante movimiento, que genera direcciones y al que podemos atribuirle intenciones más o menos definidas. Podemos notar, inclusive en conversaciones ocasionales, como “...las interpretaciones de la música pueden ser transformadas en descripciones verbales que ayudan a la gente a entrar en contacto con el significado musical” (Leman, 2008, p.8). De esta manera, “...las descripciones revelan significados escondidos. Brindan un acceso a la significación, lo que implica ampliar el nivel de vinculación directa con la música.” (Leman, 2008, p. 8). Esta significación, a su vez, estará siempre inmersa, y por lo tanto influenciada, por el contexto cultural en el que la experiencia musical es generada. “Muchas descripciones de la música provienen de experiencias subjetivas que involucran recuerdos personales e interpretaciones del ambiente cultural y de las funciones sociales en los cuales la música tiene lugar” (Leman, 2008, p. 7). Es decir que escuchamos y entendemos a la música, considerándola como un discurso en constante movimiento y con un significado propio; o sea, tal como la considera Marc Leman, como formas sónicas en movimiento que parecieran tener un propósito, el deseo de querer lograr algo. Podemos, a medida que transcurre un discurso musical, no solo imaginar el camino que este va generando, sino también suponer y anticipar el lugar en que puede desencadenar, pudiendo darle valor a cada momento en la medida en que vamos conociendo y configurando su discurso. Es entonces, el constante movimiento, el que nos ayuda a sentir que la música quiere dirigirse a determinados puntos, o que busca producir un efecto en particular. Y es, a través del descubrimiento de esos movimientos energéticos, que podemos atribuirle a la música una intencionalidad. “Se considera que la intención musical es una categoría que pertenece al mundo mental. Cualquier participación en la música

es una práctica de significado desde el momento que alude a experiencias personales, a juicios intuitivos y a interpretaciones” (Leman, 2008, p. 11). Hacer el ejercicio de expresar con palabras cómo entendemos una música, nos obliga a llevar a un plano de conciencia todo lo que pasa por nuestro cuerpo y mente al vivenciarla, pudiendo así clarificar, configurar y definir un significado que, aunque altamente subjetivo, nos permitirá asociar y darle sentido a los distintos elementos configurativos de la música.

B) Ahora bien, ¿qué pasaría si se intentara describir verbalmente lo que se ve en una partitura, sin escuchar la música que esta intenta reflejar? En principio, podemos suponer que, así como la comprensión de la música está en cierta medida guiada por experiencias previas inmersas en un contexto sociocultural determinado, el modo en que intentaremos entender una partitura, también resultará del traslado de otros sistemas de escritura con los que ya hayamos experimentado. A su vez, en ambos casos, influye sustancialmente el modo en que, desde un inicio de la formación como músicos profesionales, aprendemos a comprender la música, a leerla y a escribirla. Algunos de los elementos musicales que, en un principio solemos aprender a llevar a la escritura, son justamente aquellos que parecen más visibles en una primera vista. Así, por ejemplo, en algunos casos aprendemos a separar determinados segmentos por el hecho de formar parte de un mismo compás. Las barras de compás parecen, a simple vista, un fuerte organizador de secciones. Lo mismo sucede con los agrupamientos de algunas figuras rítmicas (corcheas, semicorcheas, valores irregulares, etc.). Estos agrupamientos y divisiones tienen un fundamento y un sentido importante. El problema surge cuando, la fuerza visual que estas presentan, dificultan ver otros parámetros sumamente importantes para la interpretación, como por ejemplo, la forma. Por su parte, el modo en que aprendemos a leer las notas musicales, también parece influir en el modo en que después realizamos su ejecución. Puede observarse en reiteradas ocasiones algún estudiante de música intentando leer una melodía, siguiendo cada nota marcada en el pentagrama, como intentando descubrir cada nota en un momento aislado, quizás en vinculación con un contexto tonal, pero totalmente desprendidas todas ellas. La pregunta que aquí debemos hacernos es ¿Esta decodificación que el alumno está desarrollando, es parte obligatoria del proceso de aprendizaje del lector de música? ¿Es una habilidad que va a contribuir positivamente en el alumno como futuro intérprete musical? Es importante tener en cuenta que si el objetivo es poder descifrar cada nota, cada figura, cada símbolo, muy probablemente provoque una mirada puntual de cada elemento y trate de darle un significado propio a sí mismo que quizás no refleje su verdadero significado dentro del lugar que ocupa en la obra musical: Es decir que yo puedo leer un do negra y entender que estoy frente a un 5to grado de la escala de Fa Mayor, y que esa nota ocupa el segundo tiempo del tercer compás, pero ¿qué relevancia tiene ese do en el momento en que está sonando en la pieza musical? ¿Qué rol o función está cumpliendo? O quizás la pregunta debería plantearse distinto: ¿Qué rol le voy a hacer cumplir? Desde esta perspectiva, y a diferencia del que ve un simple do negra, hay una decisión que tomar.

La diferencia entre lo que entendemos al escuchar y lo que vemos en una partitura, puede en muchos casos resultar muy grande, dificultando en ocasiones su vinculación. Y teniendo en

cuenta que el objetivo es interpretar una obra musical, el foco tiene que pasar entonces por cómo entendemos y nos involucramos con la música misma; y tanto la escritura de la música como el modo en que nos enfrentamos a su lectura, deberían intentar plasmar este objetivo. Entonces, partimos de la base de que, al leer música, tenemos que intentar configurar ideas musicales, entendiendo que la música es movimiento, y que ese movimiento se encuentra plasmado de manera estática en la partitura.

No es suficiente reconocer los signos y actuar sobre el teclado de acuerdo a ellos. No se considera buen lector a quien logra automatizar la bajada de teclas, aunque sus acciones respondan no sólo a alturas y duraciones, sino también a la dinámica y a la articulación... Leer interpretativamente conlleva otorgar sentido a la obra y evidenciarlo en su ejecución, apropiarse de ella, elaborarla y reelaborarla en cada nueva lectura (Leguizamón, 2018, p.51).

Es decir que, al mirar lo escrito, tenemos que establecer relaciones entre una diversa cantidad de elementos que, en su conjunto, conforman una idea y contienen un significado que, al ser altamente subjetivo, nos incita a posicionarnos en un lugar altamente creativo. El intérprete analiza, reflexiona, activa sus conocimientos y experiencias previas, para trasladar una representación gráfica a un texto musical. “El texto musical es lo que se ubica por encima de la idea de lectura, es lo global que nos permite captar la obra en su totalidad. Es la escucha y la lectura comprensiva en su nivel macro estructural” (Arturi, 2018, p. 26). Por esto, es importante para todo intérprete, enriquecer su paleta de conocimiento respecto estilos y géneros musicales, y su vinculación a la época, el lugar y el contexto del compositor y su obra. A su vez, aporta gran eficacia el aprendizaje de los distintos elementos técnicos de la música (como son los relacionados a la forma, sistema tonal, métrica, textura, etc.), y su vinculación a los modos de transmisión escrita de los mismos. A medida que el intérprete vaya acrecentando su bagaje general de la música, irá abriendo más la variedad de posibilidades que aparecen durante la construcción de un texto musical. Todo lo que vayamos configurando en esa búsqueda creativa de significado, lo intentaremos expresar y comunicar a través de la misma música. El resultado siempre está en la música que después ejecutamos y en la intencionalidad que le atribuimos a cada momento de la obra durante su ejecución. Y es a partir de este objetivo primordial, que cobra un valor clave el alto nivel de subjetividad con que entendemos la música. Al escuchar música, no le atribuimos a cada sonido individual un significado propio y unívoco, sino que, por el contrario, los vamos enlazando, haciéndolos formar parte de algo más grande, y que, a través de estos enlaces, empiezan a tener una conducción, un movimiento, una direccionalidad. Así, vamos conformando el texto musical, entendiendo que el mismo “no es la partitura compuesta de signos objetivos que solamente nos indica qué teclas bajar. El texto musical es una unidad de comunicación que demanda actividad mental de nuestra parte” (Arturi, 2018). Por consiguiente, es importante remarcar que “el que lee debe elaborar, debe llevar adelante procesos varios y debe asignar coherencia. El lector está activo elaborando y asignando sentido a la totalidad” (Arturi, 2018, p. 26). Entonces, así como el que escucha, entiende a la música como

energía en constante movimiento; el que toca, busca en su ejecución generar energías en movimiento; y ambos, a través de esas energías, le adhieren un significado propio, y completan así la identidad de la obra musical.

El texto musical es una unidad funcional comunicativa. Esto implica entender a la obra musical a ser leída como un instrumento de comunicación del lenguaje musical, por lo tanto, forma parte de la relación entre humanos y hace a nuestra cultura. (Arturi, 2018, p. 26).

Los pros y contras de la grafía en la construcción y comprensión del texto musical

Toda la energía inherente al objeto musical a través de la cual vivimos la música, ¿en dónde podemos encontrarla al mirar una partitura? ¿Está a simple vista? La partitura se focaliza en las alturas, el ritmo, la estructura métrica, nos da información respecto a la tonomodalidad, y en la mayoría de los casos, también incluye varios elementos expresivos referentes a la dinámica, las articulaciones y movimientos de tempo. Todos estos elementos confluyen en un solo discurso. Todos ellos son necesarios para construir (o reconstruir) la música que intentan plasmar. Nos ayudan a configurar la obra, pero no son la totalidad de la obra. Sobre ellos es que comenzamos a asignarle una intencionalidad al discurso, y es recién ahí cuando completamos el circuito de construcción de un texto musical, lo que nos permite atribuirle un significado, apropiándonos de la música y teniendo algo que comunicar a través de ella. Esto es posible si se mira cada elemento presentado en la partitura como parte de un sistema, y no como un código aislado. “Las partes del texto no solo deben ser descriptas en sus características sino entendidas como partes que tienen una función dentro de la textualización principalmente para alcanzar la coherencia en su totalidad” (Arturi, 2018, p. 26).

El problema con el que nos encontramos, es que muchos de los elementos que configuran el discurso musical, conllevan una grafía que puede alejarnos de las unidades de sentido propias de la música que quieren reflejar. Y esto, a menudo, influye en la interpretación lectora que realizan alumnos de diferentes niveles (especialmente principiantes) durante su formación profesional. Esto es algo que personalmente he podido notar en diversas situaciones cotidianas de clases, tanto en el contexto de la Universidad, como en otras instituciones de formación del músico profesional.

A continuación, se presentan algunos casos que intentarán ejemplificar esto.

Por un lado, podemos ver como el ritmo es organizado en agrupaciones vinculadas directamente a la estructura métrica. Y si bien esto es esclarecedor al momento de ubicar cada sonido en un lugar determinado, muchas veces contradice a la música misma. En gran cantidad de casos, la escritura del ritmo separa motivos melódicos que a la escucha resultan indivisibles. Y, en otros casos, agrupa notas que en la música resultan en sonidos separados por una respiración.

Por ejemplo, observemos el siguiente motivo melódico:



Ejemplo de influencia visual de determinados parámetros, sobre un motivo melódico

Si le sacamos el ritmo y la barra de compás, no pareciera haber figuras separadas de otras. Están las cuatro notas seguidas. Sin embargo el ritmo las separa.

Ahora, a modo de prueba, cambiemos el ritmo, manteniendo las mismas notas:



Ejemplo de influencia visual de determinados parámetros, sobre un motivo melódico

Cambia el modo de agruparlas, pero eso tampoco las separa en dos motivos melódicos. No hay ni una pausa, ni un silencio. En ambos casos sigue siendo un solo motivo indivisible. ¿Qué cambia, entonces? La diferencia aquí se encontraría, en principio, en el lugar en el que la acentuación del motivo recae. Es decir, que esta cuestión gráfica cumple una función importante, no es que está solo para molestar. Lo que sucede, es que puede perjudicar el claro entendimiento del modo en que el discurso se organiza morfológicamente hablando, pudiendo hacer que el lector genere cortes donde no debería haberlos, cambiando radicalmente el sentido discursivo.

Si observamos la partitura del primer fragmento de la obra *Melodía* de Z. Noskowski, podemos encontrar este tipo de situaciones.

Melodía

Z. Noskowski

Fragmento de *Melodía*, de Z. Noskowski

Aquí, las ligaduras de expresión ayudan visualmente a conformar los distintos motivos melódicos que hacen a la melodía. Pero si no se presta atención a esto, o se lo pasa a un segundo plano, la manera en que la escritura del ritmo agrupa las corcheas podría terminar confundiendo

al lector. El primer motivo concluye en un la. Es más, se dirige energéticamente a través de un descenso de su contorno melódico hacia ese la. Podemos decir entonces que este fragmento melódico contiene una intención en sí mismo, conformando un gesto, es decir, un movimiento que tiene el objetivo de expresar algo. Y es por este gesto que lo entendemos como una mínima unidad de sentido indivisible, o sea, como un motivo melódico. Sin embargo, la nota la es una corchea que no se encuentra agrupada rítmicamente a la corchea que lo antecede (la cual se encuentra sola con la función de completar el espacio métrico que deja la negra con puntillo previa), sino que, por el contrario a lo que el gesto propone, se encuentra agrupada al inicio del segundo motivo. De no tener las ligaduras de expresión, deberíamos valernos de otras herramientas para poder organizar la estructura morfológica (es decir, las partes internas en que se puede dividir la totalidad de la obra), y en este caso puntual, la división en motivos melódicos. Igualmente, estas otras herramientas pueden ser útiles si se tienen en cuenta. Por ejemplo, el movimiento armónico y el fuerte sostén que da a la articulación melódica la estructura de acompañamiento, con patrones separados por grandes silencios de negra. A su vez, la búsqueda de homogeneidad en el discurso podría ayudarnos, teniendo en cuenta la anacrusa de tres corcheas con que inicia la melodía a la hora de organizar la estructura interna de la misma. Sumando esto al acompañamiento es probable que, a pesar de no tener los arcos, terminemos entendiendo la forma de la melodía en dos motivos pequeños y un tercero más grande.

Así como en este caso, en la mayoría de las partituras podremos encontrarnos constantemente con corcheas o semicorcheas agrupadas de manera tal que nos permitan ver con claridad que forman parte de un mismo pulso. Pero a la vez, las vemos separadas de la figura siguiente, cuando el discurso musical que quieren proponer es totalmente indivisible del sonido que les continúa. Esto sucede constantemente con las corcheas de la partitura de Told you So! (op. 117, No 7) De C. Gurliitt.

Told You So!
Op. 117, N°7

Moderato C. Gurliitt

The musical score for 'Told You So!' is presented in two systems. The first system contains measures 1 through 8, and the second system contains measures 9 through 16. The melody in the right hand features a series of eighth notes with various fingerings (3, 2, 5, 1) and dynamic markings of *f* and *p*. The left hand provides a steady accompaniment of chords and single notes, also marked with *f* and *p*. The piece concludes with a final chord in the right hand.

Told You So!, de C. Gurliitt

Nos encontramos constantemente con corcheas que continúan su camino hacia una negra. Si no sonara la negra que les continúa, el gesto quedaría interrumpido. Distinto sucede en los compases 9 a 12, donde nunca llegamos a una negra. Aquí, las indicaciones de matices y la repetición inmediata nos ayudan a conformar dos motivos de dos compases cada uno (el segundo a modo de eco del primero)

A esta situación, y al igual que en muchas otras partituras, refuerza esta dicotomía la aparición de la barra de compás. Estas barras contribuyen exclusivamente a la organización métrica. Podemos notar con muchísima claridad y a simple vista, qué elementos se encuentran dentro de cada compás. El problema surge cuando se realiza una mirada que busca agrupar esos elementos y/o separar lo que está de un lado y otro de la barra. Esto es algo que aparece habitualmente en diversas situaciones de clases con los alumnos (especialmente principiantes): La barra pareciera convertirse en un paredón que, hasta no pasarlo, no me permite ver qué hay más allá. Si bien puede darse que un discurso musical articule sus ideas compás a compás, no es ese el objetivo de la barra, ni tampoco se da la coincidencia en la gran mayoría de los casos. Por el contrario, el movimiento discursivo de la música, suele traspasar la barra de compás, ocupando en ocasiones más de dos compases. Un ejemplo de esto podemos encontrar en la partitura de la Polka-Mazurka de T. Oesten. En la misma, las ligaduras de expresión y las indicaciones de matices nos ayudan a visualizar los motivos organizados cada dos compases con gran claridad visual. A su vez, las barras de repetición permiten reconocer rápidamente las secciones más grandes.

Polka - Mazurka

T. Oesten

Fragmento de *Polka - Mazurka*, de T Oesten

Y si bien el nivel intermedio de la estructura morfológica, que conforma las semifrases dentro de cada sección grande, no se encuentra reforzada a la vista a través de ningún símbolo, una mirada más detallista podrá encontrar vinculaciones entre los motivos que permitirán reconocer las repeticiones y variaciones y así establecer el punto intermedio de articulación de la frase:

Polka - Mazurka

Análisis morfológico en fragmento de *Polka - Mazurka*, de T Oesten

No tenemos las mismas ventajas en la partitura del *Menuet (KV32)* de W. A. Mozart.

Menuett

del cuaderno Maria Anna (Nannerl) Mozart 1759

W. A. Mozart
KV32

Menuet, de W. A. Mozart

Aquí no tenemos ni ligaduras, ni matices, ni ninguna imagen que agrupe las unidades de sentido del discurso. Solo podemos notar rápidamente una barra de repetición a la mitad de la pieza, cortando al compás 8 en dos partes, siendo la segunda el inicio anacrúsico de la sección B. En este contexto, las barras de compás sobresalen a la vista aún más. Para encontrar los motivos, las respiraciones internas de cada una de las dos grandes partes (A y B), estamos obligados a hacer un análisis más exhaustivo, logrando una mirada que busque el sentido del discurso musical que la partitura intenta plasmar, y no caer en un estudio de la partitura compás a compás, como si un solo compás tuviera en su interior un sentido musical completo. Empezamos por entender los comienzos anacrúsicos que presenta la melodía, lo que nos permite construir en nuestro imaginativo sonoro una intención discursiva que atraviesa la barra de com-

pás. Si prestamos especial atención a la primer sección de la obra, desde la rítmica, las blancas al comienzo de los primeros compases pueden llevar erróneamente a creer que cada gesto motivico concluye en las mismas. Pero, si se presta atención a la línea del bajo, encontramos un elemento que resulta en muchos casos de gran ayuda para esta tarea: el silencio. Aquí, los silencios de negra nos resultan casi de la misma utilidad que las ligaduras de expresión en otras partituras. Es decir que un elemento que pareciera ser tan puntual y específico, en realidad ayuda a organizar y mirar la partitura desde una perspectiva más global. Teniendo en cuenta las estrategias de lecturas propuestas por Marcelo Arturi en el libro *Lectura Pianística y Reducción*, el lector debería entonces considerar las indicaciones sugeridas por el autor de la obra musical en su partitura, pero teniendo en cuenta que “no todo lo que está indicado nos da certezas de interpretación. En algunos casos la tarea del lector encuentra momentos donde la textualidad es difícil de construir o donde las marcas del autor no alcanzan para asignar un esquema unificador” (Arturi, 2018, p. 31). Y en los casos donde encontramos incertidumbre, podemos hacer uso de aquellos puntos en los que encontramos claridad (como por ejemplo, en este caso, el agrupamiento de notas separadas por un silencio de negra), para establecer relaciones y reencontrar la coherencia dentro del texto musical que venimos conformando.

Estas incertidumbres abren la posibilidad de que el lector, por medio de sus propios recursos, sus ideas previas, sus propias competencias, restablezca la coherencia perdida. Mejor dicho, y dado que estamos ante un texto artístico, que construya la coherencia que desea asignarle a dicho texto y la que desea que el oyente perciba en la puesta en acto. (Arturi, 2018, p. 31)

Volviendo al Minuet de Mozart, encontramos entonces, en los silencios, un punto de articulación que hace que tengamos que replantear la división en motivos basados en las blancas. Es más, si todavía no se había deducido, quizás ahora pueda notarse la secuencia melódica.

Menuett
del cuaderno Maria Anna (Nannerl) Mozart 1759

W. A. Mozart
KV32

Análisis morfológico en fragmento de *Menuet*, de W. A. Mozart

Vale la pena remarcar que, igualmente, a pesar de no tener la función de organizar y visibilizar la forma de una obra musical, la referencia del compás estará latente en una ejecución, siendo que la estructura métrica propone impulsos, influyendo en el movimiento y la direccionalidad que ayudarán a definir la intencionalidad que el lector le asigne al texto musical.

Podemos notar entonces como, lo que nos ordena desde una perspectiva (ritmo, métrica), no lo hace necesariamente desde otros puntos de vista, haciendo en muchos casos difícil construir una coherencia discursiva, imaginar y anticipar lo que la partitura propone, y tomar decisiones interpretativas. La música contiene en sí misma gran cantidad de factores interrelacionándose en un constante movimiento. El traslado de todos esos factores a un sistema de escritura convencional, hizo que sea necesario separar e independizar cada elemento de la música, dándole a veces prioridad a unos por sobre otros. Así pudimos notar como en algunas partituras, el ritmo y la métrica terminan imponiéndose a la claridad morfológica. Si a todo esto, sumamos la gran carga subjetiva que tiene la música, y lo tremendamente difícil que resulta convertir ese significado subjetivo en algo visual, es importante nunca perder de vista que el intérprete va a tener que desarrollar la capacidad de poder mirar la globalidad por sobre la puntualidad de los elementos escritos. El compositor, al escribir su obra, va a jugar con los elementos que le brinda la escritura, a veces aportando nuevos elementos de ser necesario, siempre con el objetivo de poder comunicar una idea musical. Mientras escribe, se puede hacer planteos como por ejemplo: ¿cómo hago para que se entienda que este grupo de corcheas tiene que dirigirse energéticamente a la anteúltima corchea? ¿Alcanza con solo poner un acento en dicha corchea? ¿O mejor incorporo un crescendo? Y si en la repetición quiero que haya una carga aún mayor, ¿agrego un sforzato? Es decir, que el compositor muchas veces intenta ayudar a que el sentido, al menos general, de lo que quiere transmitir con su obra, pueda ser descubierto por el intérprete. Entonces el intérprete no puede simplemente acentuar una nota porque ve un acento sobre ella. Es necesario poder ver más allá y relacionar y vincular los elementos escritos para no terminar, por ejemplo, tocando una obra agrupando sus sonidos por tiempos o por compases. El intérprete debe entender que hay algo que el compositor está queriendo transmitir desde la partitura, pero siempre bajo el consenso de que se deja un margen para la creatividad y reinterpretación del que lee y hace sonar la obra. Vamos notando como la relación de una obra musical con su escritura no resulta nunca en una interpretación única. Y cómo la construcción de una obra a partir de la lectura de una partitura puede encontrar obstáculos durante el proceso. Y esta problemática se ve potenciada principalmente cuando la partitura no permite vislumbrar con claridad la estructura morfológica de la obra. Si bien algunos elementos gráficos, como los vinculados a la duración, las articulaciones, los movimientos de tempo, e inclusive las alturas, pueden ayudar a visualizar y organizar la forma en sus distintos niveles estructurales, no hay ningún elemento que tenga la función exclusiva de indicarnos los distintos puntos de articulación de las partes. La organización en secciones, frases, semifrases, motivos, etc. pasa a ser una tarea obligatoria del lector; y una tarea fundamental para empezar a construir una coherencia discursiva.

En la partitura del coral “Vive mi señor” con música de G. H. Durham, tenemos la ventaja del texto en español ubicado entre los dos pentagramas, que con sus comas, puntos, acentos, y la propia lógica discursiva del habla, nos ayuda a construir la forma.

Vive mi Señor

Con convicción (♩ = 80-92)

Letra: G. B. Hinckley
Música: G. H. Durham

1. Yo sé que vi - ve mi se - ñor, el Hi - jo del e - ter - no Dios;
ven - ción la muer - te y el do - lor, mi Rey, mi Luz, mi Sal - va - dor.

Vive mi Señor, de G. H. Durham

Pero a modo de ejemplo de escritura musical, quitemos el texto. ¿Se podría ver a simple vista la forma? Para el ojo menos formado, que probablemente no pueda hacerlo (al menos no con seguridad), mirar los ocho compases sin agrupar ideas, le hará imposible elaborar una conducción del discurso, no pudiendo así atribuirle un movimiento energético y una intencionalidad e identidad propia. La falta de comprensión morfológica hace que sea más difícil realizar una mirada global de la partitura, lo que lleva a centrarse en la decodificación de pequeños elementos. Así, por ejemplo, en la primera mirada, la rítmica negra con puntillo seguido de corchea podría sobresalir, agrupando a las dos figuras como parte de una misma idea. Ahora bien, ¿resulta igual o similar la manera de pensar la negra con puntillo-corchea del compás 1 que la del compás 2? A una primera simple vista pareciera dar lo mismo. Solo puede suponerse un cambio en la ubicación dentro del compás. Pero la diferencia entre ambos es mucho más grande si le asignamos un punto de articulación justo entre la negra con puntillo y la corchea del compás 2. Esto hace que la primera figura (negra con puntillo del compás 2) forme parte del motivo que venía sonando, y que la segunda (corchea del compás 2) sea generadora de un nuevo motivo, con lo cual nuestra manera de pensarlas e interpretarlas debería cambiar radicalmente. Una es un punto de llegada:

1. Yo sé que vi - ve mi se - ñor,

Análisis morfológico en fragmento de *Vive mi Señor*, de G. H. Durham

Y la otra un punto de partida:



Análisis morfológico en fragmento de *Vive mi Señor*, de G. H. Durham

Ambas se encuentran separadas por una respiración interna de la frase. En este sentido, hay una gran diferencia con la misma rítmica que encontramos en el compás 1, donde la negra con puntillo está conectada discursivamente a la corchea como parte de la misma unidad mínima de sentido melódico.

Para llegar a ver lo que no se ve, es necesario ir al sonido. Mientras no vayamos al sonido solo podemos imaginar lo que puede estar sucediendo. Es decir que vamos construyendo un imaginativo sonoro de aquello que creemos que va a sonar. Este imaginativo sería una representación mental previa en la que podemos ir anticipando el movimiento y la intencionalidad que le intentaremos asignar al texto musical que estamos construyendo. El tema está en que ese imaginativo estará limitado por el conocimiento y las experiencias previas del lector. Probar de poner en juego lo que podemos entender de la partitura, llevándolo de la vista y el imaginativo sonoro al sonido, nos permitirá iniciar una búsqueda de construcción musical. Por ejemplo, intentar cantar o tocar la voz superior; pero no tratando de respetar cada altura y cada figura rítmica, sino tratando de construir ideas y gestos con una intención. Poder escuchar lo que uno puede tocar o cantar en una primera lectura ayuda a construir el imaginativo sonoro de lo que creemos ver en la partitura, lo cual en algunas cosas puede coincidir, y en otras no, transformando nuestra manera de mirar aquello que está escrito. Lo mismo sucederá en cada nueva ejecución, y con más razón si, por ejemplo, le sumamos a la voz superior, la voz del bajo u otras voces más, las que van a ayudar en mayor medida a construir el discurso armónico del coral. Con cada ejecución, con cada escucha, podremos ir tanto reafirmando, como transformando la construcción morfológica de la obra y, a raíz de ella, la construcción de un discurso. Al tocar, siempre hacemos un imaginativo de lo que va a sonar. Ese imaginativo sonoro a veces termina contradiciéndose con lo que escuchamos al tocar, o a veces no se contradice, pero sí abre nuevas puertas. Puede generar nuevas ideas, y nuevos imaginarios que podremos intentar realizar en una nueva ejecución. De esta manera, vamos reconfigurando el sentido que le atribuimos al discurso, y vamos reconstruyendo y reordenando, no solo la música misma, sino también lo que vemos en la partitura.

Cada vez que se lee cambia el texto y cambia el lector: se transforman recíprocamente. El texto parece decir más cosas o significados diferentes o se

presta a interpretaciones diversas y el lector lo aborda en cada oportunidad con un conocimiento ampliado desde la última lectura (Arturi, 2018, p. 22)

El lector genera así un proceso cíclico que se retroalimenta y enriquece con cada ejecución, con cada escucha, con cada lectura. Y “como este proceso podría prolongarse al infinito, nunca se puede afirmar que se ha arribado a una interpretación última y definitiva” (Bertone, F. 2018, p.,89). Ya dijimos que la música es movimiento, y que es importante buscar ese movimiento en la partitura. A medida que voy transformando la intención del movimiento de la música que estoy interpretando, también voy a ir cambiando la manera de entender la combinación de los elementos puestos en la partitura. Y es en esta dialéctica entre la partitura, el texto musical y el lector, en donde aparece la necesidad de que este último adquiera un rol activo que busque asignar coherencia al texto. “El texto necesita de la cooperación del que lee. A su vez, y como consecuencia de esta interacción, el conocimiento del lector se ve modificado, ampliado, en cada una de las visitas y revisitas que le hace al texto musical” (Arturi, 2018, p. 28).

Venimos notando como, en esta interrelación entre el lector y la construcción del texto musical, la partitura a veces puede jugar en contra, dificultando en muchos casos visualizar la forma de la obra musical, la cual resulta ser un elemento fundamental para generar una mirada global de la misma. Sin embargo, en otros casos la forma pareciera estar más visible. Por ejemplo, en el Minuet en Sol Mayor de J. Haydn, los arcos de las ligaduras ayudan a agrupar los motivos melódicos, más allá de las separaciones de las corcheas por tiempo o compás.

Menuett

J. Haydn

The image shows a musical score for a Minuet by J. Haydn. It is in G major (one sharp) and 3/4 time. The score consists of two staves: a treble clef for the right hand and a bass clef for the left hand. The right hand starts with a piano (*p*) dynamic and a triplet of eighth notes. The left hand starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and a series of chords. The score includes various musical notations such as slurs, fingerings (1-5), and dynamic markings.

Fragmento de *Menuett*, de J. Haydn

Solo quedan algunas notas en staccato fuera de los arcos, sobre las cuales hay que decidir cómo interpretarlas: o tomarlas como parte de lo que venía sonando antes, o dirigir las hacia adelante como parte del motivo siguiente. Así, por ejemplo, puedo entender al re en staccato del segundo tiempo del compás 1 como un rebote o eco del re anterior, haciéndolo formar parte del primer motivo.

Análisis morfológico en fragmento de *Menuett*, de J. Haydn

Por otro lado, al mi del tercer tiempo del compás 6, lo puedo interpretar como un inicio anacrúsico del último motivo de la primera parte de la obra.

Análisis morfológico en fragmento de *Menuett*, de J. Haydn

En algunos casos, podemos encontrar en las notas largas una ayuda para visualizar la forma en la partitura. Tal como ocurre en la Gavotte (HWV 491) de G. F. Händel, en la cual podemos establecer los puntos de articulación interna de la melodía después de las blancas con puntillo.

Gavotte
HWV 491

G. F. Händel

Fragmento de *Gavotte*, de G. F. Händel

Sin embargo, tal como vimos en el Minuet KV32 de Mozart, esto no sucede en todos los casos, por lo que hay que prestar siempre mucha atención al contexto en que las notas largas están inmersas, para saber si estamos frente a un punto de descanso, o si la energía se mantiene latente durante toda la nota y necesita seguir a continuación. Un ejemplo de esto podríamos encontrar en el Vals de D. Shostakovich.

Vals

Andante D. Shostakovich

The musical score is presented in four systems, each with a treble and bass clef. The first system begins with a treble clef, a key signature of one flat, and a tempo marking of 'Andante'. The music is marked 'p' (piano) and 'legato'. The first system contains measures 1-8. The second system contains measures 9-16. The third system contains measures 17-24. The fourth system contains measures 25-32. The score includes various musical notations such as notes, rests, slurs, and fingerings (e.g., 1, 2, 3, 4, 5).

Vals, de D. Shostakovich

Aquí aparece una nota larga cada dos compases. Pero los motivos no se organizan cada dos, sino que lo hacen cada cuatro. Para llegar a esta conclusión, claramente es necesario tener una mirada más global del discurso, para poder establecer relaciones, comparar, y por sobre todo, trasladar lo que vemos en la partitura a un discurso lineal, expresivo, y con un movimiento y una intención que se desarrollan en el tiempo.

Esta mirada global nos permite configurar de otra manera los distintos elementos puestos en juego al momento de interpretar. Así, por ejemplo, podemos notar como en los primeros ocho compases hay un motivo rítmico que se repite dos veces y que ya define un criterio de homogeneidad rítmica de los motivos que completan la obra.

Vals

Andante D. Shostakovich

Análisis morfológico en fragmento de *Vals*, de D. Shostakovich

Una vez presentado este diseño rítmico aparecen variaciones como, por ejemplo, en el motivo de los compases 21 a 24, donde la rítmica se invierte.

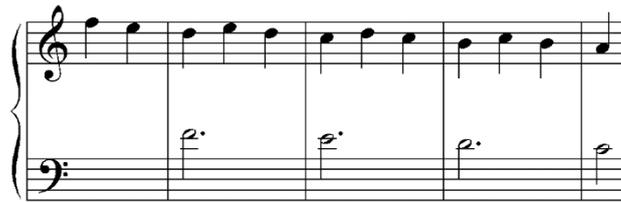
Análisis morfológico en fragmento de *Vals*, de D. Shostakovich

A su vez, una mirada global nos permitirá ver el dibujo del contorno melódico y, a partir de esto, establecer relaciones que nos ayuden a definir la forma, pudiendo encontrar, por ejemplo, una vinculación entre el contorno de los primeros tres motivos, primero a modo de secuencia variada y luego como ampliación del ámbito y del registro de la melodía.

Análisis del contorno melódico en fragmento de *Vals*, de D. Shostakovich

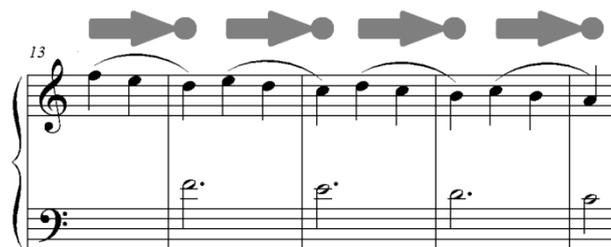
El contorno melódico, en conjunto con los demás elementos musicales, hace al discurso y conforma el sentido propio de la obra que se está ejecutando. El lector deberá entonces considerar la importancia de todos los elementos y principalmente de la manera en que se interrelacionan. En este caso, al ubicarnos al nivel de la microforma, podemos construir un sentido de apertura y cierre cada cuatro compases, esto basado en el análisis inicial que hicimos del ritmo. Ahora, considerar también el contorno melódico, y relacionar cada uno de los motivos, nos abre las puertas a la posibilidad de asignarle a cada grupo rítmico de cuatro compases, exactamente

iguales, una intención distinta dentro de un nivel morfológico más amplio. Entonces podemos intentar realizar una interpretación de la obra, en la que el segundo motivo tenga una carga dinámica mayor que el primero, y en la que el tercer motivo tenga una carga aún mayor que el segundo, generando un gran crescendo. Entender la configuración del ritmo y del contorno melódico de los primeros tres motivos, nos permitirá, además, definir el sentido del cuarto motivo (compases 13 a 16), el cual a simple vista son todas negras que, separadas por las barras de compás, parecieran ser bordaduras en una secuencia descendente.



Análisis morfológico en fragmento de *Vals*, de D. Shostakovich

Sin embargo, tomando como base la identidad del discurso melódico ya presentado hasta ese momento, resulta más coherente entender la secuencia agrupando internamente los últimos dos tiempos de cada compás con el primer tiempo del compás siguiente, encontrando motivos de tres notas que descienden. Si vinculamos este detalle a los primeros motivos, donde este tipo de comportamiento estaba vinculado al cierre motivico (última parte de cada uno de los primeros motivos), podríamos pensar toda esta sección como un gran cierre y un gran decrescendo, uniéndolo en una gran unidad de sentido con toda la primer parte.



Análisis morfológico en fragmento de *Vals*, de D. Shostakovich

Podemos concluir entonces, que al entender cada elemento del texto musical desde una mirada global que considere su relación con el contexto en que se encuentra inmerso, habilitamos la construcción de un discurso musical con una intención propia y un significado que podemos comunicar. “Entender la idea de texto musical y todo lo que ello implica nos dice que el comienzo de la comprensión musical está en el abordaje macro estructural, global de una obra” (Arturi, 2018, p. 26). Para llevar a cabo este proceso de construcción, el entendimiento de la estructura morfológica (muchas veces difícil de encontrar a simple vista en la partitura), resulta fundamental para poder entender el lugar que ocupa cada elemento involucrado. Y no alcanza solo con definir cada pequeña parte de la microforma de la obra. Cada motivo va a presentar un gesto y

una intencionalidad en sí misma, pero a su vez va a formar parte de un discurso más grande. Es decir, que poder ver la globalidad de las grandes partes y su direccionalidad, es poder entender las pequeñas partes que las conforman y viceversa. “Se parte de un todo, del que se reconocen aspectos generales y en sucesivas aproximaciones cobran sentido distintos elementos de la obra” (Leguizamón, 2018, p. 62). Todos los elementos musicales que tienen gran pregnancia en la partitura, van a cobrar sentido siempre que se los considere como parte de un discurso, inmersos en un contexto determinado, conjugándose e interrelacionándose entre sí. Resulta fundamental plantearse de qué manera vamos a mirar la partitura, buscando siempre poder ver en ella movimientos, direccionalidades, intenciones de llegar a un lugar o de provocar algo, comienzos, llegadas, cierres, respiraciones, un discurso al que le puedo asignar un significado propio, el cual, entonces, voy a poder plasmar durante su ejecución en el instrumento, construyendo el texto musical, siempre con el objetivo de comunicar interpretando música.

Referencias

- Arturi, M. (2018). Cómo entender la Cátedra Lectura Pianística. En M. Arturi (Comp.), *Lectura Pianística y Reducción* (13-42). La Plata: Arte editorial Servicop.
- Bertone, F. (2018). *El texto musical en el proceso interpretativo*. En M. Arturi (Comp.) *Lectura Pianística y Reducción* (87-102). La Plata: Arte editorial Servicop.
- Fradera, J. (2003). *El lenguaje musical*. Barcelona: Redbook Ediciones.
- Gallico, C. (1986). *La época del humanismo y del renacimiento*. Madrid: Ediciones Turner.
- Leguizamón, M. (2018). El enfoque actual de Lectura Pianística I. En M. Arturi (Comp.) *Lectura Pianística y Reducción* (51-59). La Plata: Arte editorial Servicop
- Leguizamón, M. (2018). Procedimientos metodológicos para abordar el proceso de lectura interpretativa. En M. Arturi (Comp.) *Lectura Pianística y Reducción* (61-72). La Plata: Arte editorial Servicop
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge: MIT Press.
- Mannes, L. (1962). *Prólogo*. En *Audición estructural*. Felix Salzer. Barcelona: Editorial Labor.

CAPÍTULO 8

Imágenes

Carlos Dicundo

Imagen 1: “Pasillos”

Al entrar al edificio central de la FDA advertimos que el espacio se prolonga en múltiples trayectos. Trayectorias divergentes, que se abren a través de pasillos que proponen recorridos múltiples, intuitivos, también caóticos, pero libres al fin. La variada oferta educativa transita en el mismo sentido mediante carreras y lenguajes diversos. La facultad de Bellas Artes cambia su nombre porque cambia también la idea de que el arte solo se encarga de la belleza. “El Moisés” queda inmerso en una continua deconstrucción y resignificación a partir de las miradas que brotan del tránsito pausado y parlante del hall de entrada.

La Universidad Nacional de la Plata guía a sus diferentes dependencias con políticas de inclusión que tienden a facilitar el ingreso, la permanencia y el egreso sobre la base de una universidad nacional, pública, gratuita, laica y abierta. Entiende a la educación como derecho valiéndose de uno de los mecanismos más democráticos como es el ingreso irrestricto. Promueve que tanto docentes como estudiantes “tengan juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad” (Estatuto UNLP, 2008)

Nuestra labor docente se despliega en este marco. Tomando uno de los principales objetos de estudio de nuestra cátedra, este capítulo busca ofrecer una reflexión acerca de la interpretación musical e intenta brindar estrategias que permitan “recorrer” una obra musical de forma autónoma y faciliten al lector-interprete divisar caminos posibles para regular su actividad como estudiante y como profesional de la música de manera consciente.

Imagen 2: “Un piano”

La primera imagen parece desvanecerse al entrar al aula. La arquitectura se vuelve coercitiva marcando una sola dirección: entrar y acercarse al instrumento piano.

El piano suele cargarse de imágenes estrictas: célebres maestros adustos revelando conocimiento custodiado por escuelas pianísticas; el reflejo de un alumno inmóvil, pasivo y receptivo frente a un objeto de lujo poco popular, perteneciente a los sectores más acomodados de la sociedad; escalas, arpeggios y posturas modélicas para disciplinar el cuerpo; repertorio cristali-

zado y secuenciado de manera litúrgica; la partitura en el atril exhortando fidelidad incondicional, imponiendo un único objetivo, su “correcta” ejecución; modelos de músicos difundidos y exigidos por la industria cultural, modelos exitistas y espectaculares de relacionarse con la música y el arte.

Desde la cátedra el piano se piensa desde las posibilidades que puede brindar como herramienta a directores corales, directores orquestales y compositores. Un medio para conocer y comprender la obra musical desde la partitura y un canal óptimo, de gran ductilidad técnica y expresiva, para la construcción sonora de un texto musical, de una unidad de comunicación.

La interpretación musical vista desde acá no puede ser entendida como una creación o reproducción ajena.

Las tradiciones musicales supieron entender la importancia de la expresividad musical ligada a la comunicación, pero muchas veces relegaban al talento individual como forma de conseguirla, la expresividad como mecanismo de exclusión: se es o no se es expresivo, como si existieran índices formalizados o categorías misteriosas de expresividad.

Desde nuestra propuesta se entiende a la música como una manera de gestionar sonidos para no solo comunicar de manera eficiente sino también alcanzar emocionalmente al oyente, y el desafío pedagógico reside en volver estratégico el conocimiento intuitivo de los alumnos, la música como herramienta para el aprendizaje estratégico de la comunicación emocional. La expresividad se materializa y se transforma en una variable concreta de aprendizaje que acepta una acción pedagógica y un posible desarrollo.

La producción desde el instrumento es el medio artístico con el cual el alumno sensibiliza su propia voz. Para esto es necesario superar concepciones conservadoras acerca de la interpretación musical.

La concepción o teoría directa reduce el aprendizaje a los resultados, enseñar produce directamente aprendizaje por lo cual interpretar es seguir los saberes dados por el profesor para ejecutar correctamente una obra, decodificarla, acercarse lo más posible a una reproducción ideal siendo este un fin en sí mismo. El centro puesto en el maestro.

La teoría interpretativa resalta la importancia de promover los dominios técnicos que hacen posible una ejecución correcta y los procesos cognitivos que ayudan a gestionar esos procedimientos técnicos (atención, comprensión, etc.). El centro puesto en el instrumento ya que dominar el instrumento hace posible reproducir la partitura correctamente.

En ambas teorías los procesos motores cognitivos del alumno se gestionan externamente.

Una concepción pensada desde el constructivismo ubica al alumno en una posición activa frente a la interpretación musical impulsándolo a reflexionar sobre su propia práctica y tomar decisiones. La interpretación no es una instancia posterior a la decodificación o dominio técnico, sino que por el contrario es el punto de referencia para la selección, por parte del alumno, de los procesos cognitivos y procedimentales más convenientes a poner en juego.

Interpretar es subjetivar, recrear el texto musical cargándolo con significaciones propias del alumno/intérprete que incorpora, en sentido literal, conocimiento encarnado sentido, vivido

asimilado como parte de su cuerpo para luego comunicarlo. Es este intérprete quien traza líneas divergentes desde la partitura y quien proyecta posibilidades.

Imagen 3: Manos en el piano

Cada mano sobre el teclado tiene su propia anatomía, su propia historia. La gran mayoría de nuestros estudiantes ingresantes descubre el teclado con nuestra materia e inician un recorrido no solo en el desarrollo instrumental sino también en la comprensión del lenguaje musical como código y en aquellos aspectos discursivos relacionados con la asignación de sentido y la interpretación.

La interpretación puede instalarse como algo caótico, impreciso y difuso. ¿Hay algo más además de las alturas, las duraciones y las dinámicas? ¿Dónde buscarlo? ¿Qué significa tomar decisiones a partir de la partitura? Es acá donde se vuelve indispensable nuestro rol docente para enseñar a los alumnos a aprender a gestionar la construcción de un texto musical propio. En este sentido la competencia Aprender a aprender (AA) es clave para activar el proceso de textualización de una obra musical y su posterior puesta en acto.

La competencia de aprender a aprender emerge de la concepción socio-constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta concepción se concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido mediante la modificación de esquemas de conocimiento. Implica conectar el conocimiento previo del alumno con el nuevo conocimiento para generar un aprendizaje significativo.

La competencia AA es por lo general entendida desde dos enfoques:

- enfoque practicista, más tradicional y utilitario, se centra en el aprendizaje de técnicas y procedimientos que garantizan alcanzar de modo más eficiente los objetivos propuestos.
- enfoque estratégico. Engloba y supera al enfoque anterior. Valora los procesos metacognitivos con los que el alumno toma conciencia de su situación como estudiante y lo impulsa a gestionar su propio aprendizaje.

Es frecuente encontrar alumnos que ignoran qué tienen y cómo tienen que aprender. O más aún alumnos que dudan si en el terreno del arte o la música hay algo que aprender apareciendo así la dualidad cognitivo/intuitivo tan arraigada donde la música queda solo en el plano de lo intuitivo o el talento.

El enfoque estratégico permite que el alumno vea el proceso subyacente, reflexione y tome decisiones para gestionar de modo autónomo su propia actividad musical. Este enfoque no solo afecta a los alumnos sino que promueve otras formas de enseñar, cuya meta no solo es que los docentes enseñemos a ejecutar “correctamente” una obra, a brindar herramientas técnicas, a contextualizar estilísticamente (y digo no solo), sino también, y sobre todo, enseñar a

aprender, enseñar a regular metacognitivamente la propia acción de los alumnos y, volviendo a las bases del constructivismo, ayudarlos a construir conocimiento.

El gran aporte de esta concepción es transformar la reflexión en objetivo de la enseñanza y utilizar los contenidos musicales como un medio para alcanzar esa meta. Los contenidos son el medio y no el fin.

Fomentar la capacidad de aprender a aprender es generar en los alumnos sentimientos de competencia para los cuales la motivación representa el principal motor. Las nuevas concepciones del aprendizaje incluyen a la motivación como “un proceso que engloba factores cognitivos y afectivos que van a determinar la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado” (Huertas 1997 como se citó en Lanz, 2006, p. 124). Es necesario superar la utilización de motivaciones externas (aprobar, obtener reconocimiento, conformar al docente) y promover una implicación del alumno más auténtica y movilizadora mediante una motivación intrínseca, que impulse una acción con autodeterminación (el control de la acción depende de uno mismo), competencia (sentirse capaz) y satisfacción de hacer algo que se quiere.

Para generar una motivación más auténtica en nuestros alumnos creemos fundamental establecer vínculos con las materias troncales de las carreras a través del uso de un repertorio similar, incluyendo autores y estéticas análogas y fomentando la construcción de una imagen propia como profesional de la música en el campo específico de cada estudiante. Algunos ejemplos al respecto: trabajar la lectura vertical desde el piano permitirá a un director coral conocer la armonía para hacer ajustes de afinación en su coro; considerar la continuidad discursiva como elemento esencial en la producción de cualquier texto musical le dará una perspectiva de un primer ensayo a un director de orquesta que busca “pasar “ la obra de principio a fin; ejecutar obras pianísticas le permitirá al compositor registrar grafías, articulaciones, posibilidades técnicas y mecánicas, digitaciones propias del piano, etc.

Según el eje de esta propuesta los contenidos serán el medio por el cual se pueda llegar a una comprensión más reflexiva del proceso de aprendizaje, es decir, no es el fin saber o dominar tal o cual contenido sino que lo que más interesa es entender metacognitivamente por qué, para qué, cómo, de qué manera, cuándo es necesario acceder a determinado contenido. En todo caso el enunciado de estas preguntas se consolida como el contenido primordial.

Es conveniente en una primera etapa conectar con los conocimientos previos del alumno para planificar y regular la intervención del docente. Según el caso será necesaria una actividad más o menos dirigida. Partir de situaciones de enseñanza donde se verbalizan y presentan diferentes procesos de resolución de un problema. Estas primeras etapas conforman un muestrario con las decisiones más relevantes que se pueden tomar para resolver una tarea.

Acerca de esta actividad:

Es importante notar que no se trata sólo de mostrar los pasos que es preciso seguir, como ocurre en el modelado de inspiración conductista, sino también de razonar porqué es preferible efectuar esos pasos y no otros explicitar a

qué variables hay que prestar atención para proceder correctamente, cómo se escogen y por qué diferentes procedimientos de actuación, qué procedimientos alternativos podrían también emplearse, cómo se controla el proceso seguido, de qué forma y cómo uno es capaz de reconocer que ya ha resuelto la tarea, etc. (Monereo, Pozo, Castelló, 2001, p.15).

Es probable que en el principio de este proceso los alumnos asuman una posición de mayor dependencia para resolver tareas que tal vez le resulten desconocidas, que no sepan que hacer o desconozcan su capacidad de resolución de diferentes problemáticas frente a nuevas situaciones (por ejemplo nuevo repertorio, un estilo diferente del abordado hasta el momento, desarrollo de una textura, control de la sonoridad, utilización de recursos técnicos, etc.). Podrá preguntarse: ¿cuál es la forma correcta de hacer esto?, ¿qué es lo que está bien? ¿por dónde empiezo? Frente a estos interrogantes es importante que el docente no brinde respuestas cerradas, que no elija por el alumno las alternativas más convenientes, sino por el contrario fomente un aprendizaje activo basado en una construcción conjunta entre alumno y profesor para aprender a pensar y a actuar juntos: copensar y cooperar. Promover la toma de conciencia del alumno en cuanto a las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando resuelve una tarea lo que a futuro permitirá el desarrollo de su autonomía.

El profesor también formulará preguntas al alumno que permitan promover el pensamiento y guiar acciones. Esto favorece una práctica reflexiva y un andamiaje que puede retirarse a medida que el alumno progresa en la adquisición de cierta autonomía. La formulación de preguntas se consolida entonces como una herramienta muy valiosa que puede permitirle al alumno conectar sus conocimientos previos con los nuevos. La pregunta puede formularse:

- Para iniciar la clase. Se trata de dar sentido a lo nuevo que se está por aprender en relación con el trabajo realizado en clases anteriores. Contextualizar,
- Durante el desarrollo de la clase. Incitan a la búsqueda de soluciones frente a un problema. Preguntas que impulsan búsquedas,
- Preguntas finales. Favorecen procesos de síntesis y conclusiones. Anticipan el tema de la clase siguiente

Las preguntas dirigidas no solo al campo de la cognición (conceptos, información) sino también incluyendo aquellas referidas a la metacognición para que los estudiantes reconozcan cómo han pensado, qué relaciones establecieron para alcanzar así mejores procesos de pensamiento.

Las preguntas deben continuar en el trabajo domiciliario de cada alumno. Muchas veces que el profesor indique “estudiá para la próxima clase” no representa una consigna muy alentadora para muchos alumnos, la palabra estudiar se vacía de contenido y encuentra al alumno en su casa sin saber qué hacer. Cabe destacar que estudiar puede significar para cada alumno una cosa diferente, para algunos será realizar una práctica repetitiva (acumular “pasadas”), para otros será avanzar con la lectura, para otros será tocar a último momento antes de la cla-

se, subir la velocidad, etc. Es de suma importancia indicar opciones de “estudiar” personalizadas según las dificultades propias de cada alumno.

La reflexión, el estudio consciente parece disminuir sin la presencia del docente, el alumno suele expresar su incertidumbre frente a la partitura. Se propone entonces efectuar una bitácora de trabajo que le permita al alumno expresar de manera puntal y resumida con palabras escritas experiencias de estudio. Describir el trabajo realizado, organización, administración del tiempo, elecciones de recursos, dificultades, sensaciones positivas o negativas, curiosidad, creatividad, desgano, fragilidad frente a las dificultades, falta de metas, etc.

El texto escrito permite que el alumno exprese ordenadamente las ideas, tome conciencia de ellas situando al lenguaje en su función de andamiaje del pensamiento. Narrar se constituye así como una forma de pensar y de crear sentidos.

A partir de esto, las tareas entre clase y clase no deben ser asignadas exclusivamente por el profesor, sino en forma compartida con un alumno que es capaz de reflexionar acerca de las dificultades que debe superar. La construcción en forma conjunta de la problemática a resolver permitirá no sólo el trabajo en conjunto para la búsqueda de posibles soluciones sino también seguir conociendo el problema.

El alumno podrá aprender a supervisar su propia práctica fuera de la clase, con la guía de un profesor que pueda brindar también posibles estrategias previendo dificultades que pudieran presentarse. Desde esta concepción el error es motor del aprendizaje puesto que conduce a nuevas reflexiones. Desde una concepción más tradicional lo único que se aprende de los errores es a evitarlos. Tradicionalmente las metodologías utilizadas en las clases de instrumento proponen como meta realizar algo “bien”, reproducir con éxito un determinado producto sonoro y las estrategias para alcanzar estos fines las gestiona solamente el profesor. Desde una perspectiva constructivista la meta es reflexionar sobre “cómo se hace” o en todo caso por qué se hace “bien o mal”, impulsar procesos de autorregulación que permitan saber al alumno cuándo comprende, qué comprende y qué no, qué necesita para comprender. La tarea docente consiste en buscar la activación cognitiva del alumno frente a lo que se va a hacer y que finalmente el alumno entienda cuál es la mejor solución y por qué.

A continuación se propone un posible plan de clase en base a una obra de B. Bartók del trabajo práctico n° 4 de Lectura pianística II.

XI

Molto sostenuto

Più sostenuto

Б. Барток

8885

B. Bartók, Danza eslava XI

Tabla 1: Ejemplo de plan de clase en base a la obra de Bartók

Contenido	Actividades	Recursos para activar la metacognición	Evaluación
Forma	Utilizar e integrar conceptos desarrollados en otras obras (sección, partes, unidades, repetición, etc). Realizar un análisis formal. Advertir cómo se repite el material melódico con un nuevo planteo textural.	Conectar con los saberes previos del alumno.	El alumno establece relaciones con otras obras. Diagnóstica

Contenido	Actividades	Recursos para activar la metacognición	Evaluación
Articulación	Articulación legato del material melódico en ambas manos. Cantar la melodía. Ejecución en forma simultánea de la melodía con ambas manos. Comparar. Determinar dedos fuertes o débiles. Realizar una comparación con el «caminar» para determinar apoyos y transmisión del peso. Regulación de acentos falsos. Registro-grabación.	Recurrir a actividades conocidas por el alumno («caminar») Establecer como la digitación determina la acentuación o no de la trama melódica.	Establece vínculos entre principios técnicos y calidad sonora Autopercepción Corporal. Autoevaluación Búsqueda y revisión.
Indicaciones de carácter	Proponer cómo sería tocar la melodía sin la indicación <i>dolce</i> . Tocar una y otra opción. Decir la frase «Bartók molto espressivo». Decirla luego muy expresiva, poco expresiva, inexpressiva. Transferir la experiencia a la obra pianística.	Confrontar opciones. Generar preguntas que fomenten la reflexión «¿en qué cambia una y otra opción?» «¿qué cosas pusiste en juego?» «¿Por qué pensás que el autor elige estas indicaciones en estos lugares puntuales?»	El alumno explora alternativas en el toque (profundidad, liviandad, relación con el canto). Elige la más adecuada.
Tempo	Proponer la búsqueda de diferentes numeraciones metrónicas que reflejen las indicaciones <i>molto sostenuto</i> y <i>piú sostenuto</i> .	Generar interrogantes a partir del error «¿logra el metrónomo reflejar la idea de «sostener?» «¿qué otra manera se te ocurre?»	El error moviliza nuevas búsquedas Retroalimentación
Variaciones dinámicas	Reconocer las indicaciones de dinámica de la partitura. Explorar las diferentes sonoridades en función de la forma y la textura	Generar preguntas que contribuyan a la toma de conciencia del plan dinámico global de la obra. «¿Cuán piano podés empezar?» «¿qué pasa cuando entra la izquierda?» «¿cuánto crescendo puedo hacer?» «¿qué cosas modificarías?»	El alumno contextualiza y relativiza las dinámicas Autoevaluación
Continuidad discursiva	Tocar la totalidad de la obra. Realizar un planteo interpretativo propio.	Reflexión en la acción y sobre la acción. Incentivar la reflexión posterior a través de preguntas «¿qué cosas te hubieran gustado que salgan y no salieron?» «¿sabés por qué no salieron?» «¿qué cosas seguirías trabajando?» «¿de qué manera?»	El alumno gestiona los procesos motores y cognitivos necesarios. El alumno tiene registro de la interpretación y puede generar hipótesis acerca de las dificultades. Decide posibles caminos a seguir.

Imagen 4: “En la pantalla”

La necesidad de una educación a distancia ubicó a la virtualidad en el centro de atención, primero en relación a los aspectos tecnológicos (recursos tecnológicos, accesibilidad, conectividad, plataformas, aplicaciones, etc.) para luego poder reflexionar acerca de los aspectos propiamente educativos. Entendimos que la virtualidad era la única manera de conectarse y como tal debíamos valorarla.

La comunicación se presenta como un desafío en este nuevo contexto en dos aspectos:

en relación a uno de los principales objetos de estudio de la cátedra, cómo nos comunicamos a través de un “Texto Musical”

en relación a aspectos vinculares, cómo se establece la interacción docente-alumno y alumno-contenido.

En las primeras experiencias dentro del aula virtual, el texto musical adquiere los rasgos de un objeto virtual ubicuo, capaz de ser modificado, manipulado y mejorado en pos de un producto acabado: un video/audio. El texto musical parece construirse con el único fin de convertirse en un objeto virtual y ocupar un espacio, este espacio se ocupa con la decodificación de alturas, ritmos y compases. Pero ¿hay aprendizaje? ¿hay construcción de sentido? ¿se construye un texto musical? La intencionalidad comunicativa queda orientada a la elaboración de un resultado final y no de un texto musical cargado de intenciones musicales y expresivas. La clase se vuelve un “depósito “ de objetos virtuales pero no de textos musicales.

A partir de esta problemática había que cambiar el eje de atención y aparece la necesidad de seguir más de cerca el proceso de textualización que realizan los alumnos previos al texto musical. De esta manera se confeccionan consignas que impulsen la reflexión sobre el propio aprendizaje y fomenten la búsqueda autónoma de decisiones interpretativas propias.

En este sentido cabe destacar que la virtualidad ofreció una oportunidad para que los alumnos indaguen en su propio aprendizaje y en el proceso de textualización. El espacio físico del aula, añorado en estos tiempos, parece relacionarse con aquellos modelos más tradicionales de instrucción: el aula parece el “recinto” del maestro y del conocimiento y el estudiante viene a buscar allí lo que no tiene. En el contexto de virtualidad no hay aula, o mejor, el aula “es” del alumno, es su casa, su espacio de estudio, su instrumento, su horario, por lo tanto aquello que tenga que gestionar para construir un texto musical se encuentra cercano, en su entorno más próximo en sus propias manos. En este espacio propio el alumno gestiona de manera más autónoma el proceso de textualización y se aproxima al texto musical por caminos propios.

Y aquí viene el segundo aspecto, el vínculo, y en este sentido encontramos similitudes con la presencialidad. Enseñar a aprender, fomentar la autonomía de los estudiantes, no significa dejarlos solos. No alcanza “subir” el material de trabajo, la información a una plataforma, sigue siendo necesaria, aún en la distancia, la actividad conjunta entre docente y alumno.

Con el diseño de materiales de aprendizaje (trabajos prácticos) y la actividad mental constructiva del alumno, según sus esquemas previos, no basta para construir significados. El docente es quien percibe si el alumno cuenta con los recursos cognitivos y motrices necesarios

para abordar una nueva problemática y es quien facilita la activación de los recursos cognitivos si el alumno los posee y quien promueve la realización de relaciones más significativas entre lo nuevo y lo previo.

Es interesante pensar qué elementos se degradan, cuales se conservan y cuáles se potencian en estos espacios virtuales. Sin lugar a dudas a el sonido, la señal, la reciprocidad inmediata, la interacción les toca un lugar poco favorable, pero cómo a pesar de todo, la necesidad humana de establecer vínculos nos allana el camino, nos predispone para la búsqueda de opciones de comunicación, nos exige ampliar nuestra voluntad por querer comprender agudizando los canales de entrada y salida, nos impulsa a querer ser más claros como intérpretes/lectores como comunicadores de la música. Los cuidados se intensifican sabiendo que el terreno se ha vuelto tan hostil.

A modo de síntesis. Los estudios metacognitivos aportan indicios claros de que el proceso de interpretación musical puede desarrollarse de forma crítica, consciente y autónoma. La heterogeneidad y número de obras que recorrerán nuestros alumnos, tanto en la vida universitaria como profesional, será seguramente muy amplia y variada: obras orquestales, corales, inéditas; arreglos, reducciones, del repertorio popular y “académico”; para principiantes, para avanzados; a resolver en tiempos breves o prolongados, etc. Que los estudiantes de música aprendan a aprender significa que puedan proyectar su actividad más allá de nuestra cátedra y de sus carreras centrándose en procesos de reflexión transferibles a una multiplicidad de contextos. En definitiva estamos formando profesionales y comunicadores de la música.

Referencias

- Arturi, M. (Comp.) (2018). *Lectura Pianística y Reducción*. La Plata: Arte editorial Servicop.
- Bartók, B. *For children, Danza Eslava XI*. Moscow: Muzyka n.d. Plate 8685 from an unidentified collection. Public Domain. [https://imslp.org/wiki/For_Children,_Sz.42_\(Bart%C3%B3k,_B%C3%A9la\)](https://imslp.org/wiki/For_Children,_Sz.42_(Bart%C3%B3k,_B%C3%A9la))
- Lanz, Z. M. (2006). *Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación*. Estudios Pedagógicos, XXXII (2), 121-132. Recuperado de : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514131006>
- Monereo, C., Pozo, J.I. y Castelló, M. (2001) *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coord.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Editorial Alianza. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/261082782_La_ensenanza_de_estrategias_de_aprendizaje_en_el_contexto_escolar
- Universidad Nacional de La Plata. (2009). *Estatuto de la U.N.L.P. 1ra. Edición*. Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.

CAPÍTULO 9

La práctica de la lectura pianística: moviéndose entre líneas

Juliette Epele

*Mi cuerpo es también el cuerpo de papá, el
cuerpo de Dodo, el cuerpo de Manès... Nuestro
cuerpo es también el cuerpo de los demás.*

Daniel Pennac, DIARIO DE UN CUERPO

La enorme diversidad de grados y de perfiles de formación de alumnos que la Universidad Nacional de La Plata acoge en su ingreso hizo que, cierta vez, tuviera lugar en la clase práctica de lectura pianística un intercambio que, inesperadamente, acabó tornándose enriquecedor. Nos hallábamos en plena tarea cuando, uno de mis alumnos del año introductorio de la asignatura se vio, sorprendentemente, reprendido al término de su lectura al piano de la pieza: “Why am I blue?” (Palmer, Manus, y Vick Lethco, 1983, p. 39) por otro alumno de su mismo año quien, de manera sucinta, le marcó: – “No está bien, porque en el jazz las corcheas no se tocan como se escriben”. Y, es verdad, puedo agregar, porque ni en el jazz ni en ninguna música las corcheas se tocan nunca como se escriben!

Claro está que el dominio de los estilos, de todos los estilos musicales, no es un objetivo del primer año de cursada, y que existen, respectivamente, muy distintos niveles de lectura a considerar. Razón por la que, a sabiendas de la variabilidad en el timing propia de una interpretación musical con swing o sencillamente musical, y ante el compromiso de mediar una pronta respuesta entre compañeros familiarizados, cada uno, con prácticas de ejecución, evidentemente, bien diferenciadas, me limité a puntualizar que, siendo válida la observación del alumno, la lectura al piano del ritmo escrito que acabábamos de escuchar había sido – aunque literal – precisa y podía, en principio, considerársela correcta.

Dicho episodio pasaría sencillamente a formar parte del anecdotario. No obstante, avivaría para todos en adelante una serie de importantes e ineludibles interrogantes relativos a la propia práctica, concernientes al o a los procesos de lectura en el instrumento, a las posibles lecturas.

Dicho episodio pasaría sencillamente a formar parte del anecdotario. No obstante, avivaría para todos en adelante una serie de importantes e ineludibles interrogantes relativos a la propia práctica, concernientes al o a los procesos de lectura en el instrumento, a las posibles lecturas

de una misma pieza musical, a la evaluación de la lectura y si se quiere, también, de manera más general, a la evaluación de la interpretación en la música.

La Partitura

A propósito de la lectura, partir del papel o extensivamente el soporte en la música imprime, para tranquilidad de todos, un elemento de “verdad”. Pues, aun cuando de la interpretación dependa, incontestablemente, la construcción del objeto, las infinitas lecturas y relecturas del texto invitarán siempre a reencontrarnos con la misma gráfica, la misma composición escrita de signos codificados e impresos. Verdad en términos de lo materialmente determinado y prefijado en la composición, que es y que puede ser compartido, referido y revisado por todos los integrantes de la clase, que permite el establecimiento de los primeros acuerdos y criterios básicos y evidentes de evaluación, y que convalida, al menos, inauguralmente, la modalidad presencial del grupo en relación al trabajo en el aula sobre la interpretación. De este modo, y en una primera instancia, señalaremos a la partitura como punto de partida y mojón, fuente perenne de información e inspiración desde la cual volver a encauzar e impulsar una y mil veces la (re)lectura.

Ciertamente, la información provista por el escrito – signos codificados, relaciones de proporción, estructura, funciones, modelos, indicaciones del autor, del revisor, digitaciones, título, dedicatorias, notas, etc. (Genette, 1962) – es tan determinante como acotada y, consiguientemente, superable en la medida en que en manos del lector despierta y se abre a una infinitud de perspectivas y de novedosos y creativos mundos sonoros; tantos como lecturas posibles. La mirada personal y circunstancial es ineludible, y la libertad del músico intérprete, cualquiera sea su grado de formación, se traduce en la recomposición plástica del texto devenido realidad física sonora cargada de vibración, de espacialidad, profundidad arquitectónica, intensidades, pausas, cadencias y curvas dinámicas expresivas, esencialmente, originales. No obstante, la intervención del lector – cuando no caprichosa – es siempre una intervención sugerida y orientada en el marco de las exigencias orgánicas de la obra y la propuesta del autor (Eco, 1990). Convenimos en afirmar que el código de escritura musical entiende y soporta una amplia variabilidad interpretativa, sin llegar al extremo de lo irreconocible en relación al escrito. Lo que, de algún modo encuadra las dimensiones de la apertura, al tiempo que asienta el terreno a la factibilidad de los acuerdos críticos y las, consiguientes, derivaciones analíticas.

La lectura expresiva

Un texto, como señala Calvino, (1993) nos llega trayendo la huella impresa que ha precedido la nuestra y tras de sí, la huella que pudiera haber dejado en la cultura o en las culturas que éste hubiere atravesado. Y es que, a través de cada lectura y de cada mirada, los textos

nos invitan a transitar y a construir nuevos caminos de una historia tan original como constitutiva de la propia.

Nos sumergimos, de hecho, en la lectura, y desde la primera lectura, a través de sonoridades y de lenguajes sonoros más o menos conocidos, y por lo tanto, más o menos reconocibles y referibles en la interpretación. Reconocibles y referibles en la medida en que los escritos forman parte del propio universo musical. Lo que supone advertir que nos sumergimos en la lectura a partir de inflexiones discursivas y de formas expresivas del lenguaje más o menos familiares y comunes, que guardan relación con los estilos y con los géneros musicales particulares, y que constituyen nuestras maneras habituales de comunicar y de expresarnos, también, a través de la lectura. Inútil pretender o imaginar la posibilidad de una lectura estrictamente mecánica y neutral, despojada de toda propensión o emoción que no se traduzca, luego, en una particular variabilidad de la ejecución. De suerte que, las variaciones y los modismos expresivos que, indefectiblemente, nos traslucen y revelan, tamizan, a la vez que organizan, dando sentido interpretativo y significación a la lectura.

Incorporamos tales maneras expresivas a través de la práctica continua de audición y de interpretación que desarrollamos tutorada y formalmente con relación al estudio de la música, pero fundamental y cotidianamente en la interacción con nuestro mundo musical circundante. Las curvas o “desviaciones artísticas” (Seashore, 1937, p. 155; en Gabrielsson, 1999) que dinamizan la superficie musical revelando elementos de estilo y de individualidad expresiva, lejos de remitir a definiciones de diccionario, describen un fenómeno de principios comunes y de diferencias basado en la experiencia con el entorno, con la música viva, con sus distintos escenarios, con los músicos, con el instrumento, con la técnica, y en clase, también, con los compañeros y con el maestro – en tal caso – consolidando saberes, esencialmente, intuitivos. A fin de cuentas, los estilos musicales definidos en términos de patrones predominantes de la conducta humana, resultantes de los procesos de la experiencia intersubjetiva dentro de los sistemas de relaciones de probabilidad de los materiales específicos disponibles (Meyer, 1956), remiten a formas particulares de “decir” o de expresar y de hacer, que surgen y que dependen de nuestras maneras habituales y aprendidas de llegar al otro; modos que hemos de construir y aprehender en la práctica discursiva común, interactiva y compartida. Situémonos pues en el terreno del diálogo que nos invita a aprender a escuchar para decir.

Lectura en movimiento

Leer una pieza de música en el piano implica comprender y resolver cómo hacer mediante el instrumento. Después de todo, la partitura musical no es sino el modo gráfico de transmitir y de conservar una obra de arte sonora, esencialmente, temporal y dinámica, cuya puesta en acto supone, y nos compromete a, ponernos en acción y en movimiento.

La escritura de la música para piano entiende la lectura de muy diversas posiciones y de disposiciones de la mano, como también la lectura de digitaciones, toques, y de esquemas,

intensidades y modos de articulación del movimiento corporal, que refieren a la lectura de un accionar técnico-estilístico, estrictamente, asociado a las particularidades mecánico-tímbricas del instrumento y a sus modalidades de uso. Un conocimiento basado en la experiencia de interacción directa y dinámica del lector-ejecutante con el instrumento, que permite el desarrollo de herramientas, habilidades, estrategias, táctica y repertorio gestual, constituidos por delicados patrones de actividad sensorio-motora donde el movimiento corporal es tanto la respuesta derivada en la acción, como la contribución a nuestra percepción activa – auditiva, visual, intero- y propioceptiva – en la medida que, si en la interacción cambian las acciones, cambia nuestra percepción y construcción de sentido del mundo musical.

La organización de la lectura instrumentada, como su reorganización a cada renovada experiencia sonora, se funda en esta síntesis de información provista por todos nuestros sentidos, que logra la coherencia funcional de los movimientos como eventos dinámicos para la configuración y la interpretación de los significados emergentes. De suerte que, los eventos gestuales – cargados de emocionalidad – participan, constitutivamente, de la ejecución y la expresividad musical, moldeando y comunicando a través de los ajustes corporales que de manera permanente tienen lugar en la interpretación, aspectos particulares del pensamiento y la persona (Epele, 2018). Como cualquier otra forma expresiva humana, los gestos derivan su significado de las correlaciones biológicas – corporales – y culturales – estilísticas y simbólicas – y atraviesan, concordantemente, todas las formas musicalmente producidas, incluidas las curvas y las inflexiones del lenguaje, los sonidos expresivamente instrumentados, y hasta su representación tipificada (Hatten, 2005, p. 5-30) en la escritura y la notación.

El reconocimiento, en el texto, y la adquisición y el entrenamiento de trayectorias de movimiento y de acciones dirigidas a una meta, forman parte de la actividad del lector para alcanzar la automatización, la anticipación y la adaptación de patrones motores que permitan al ejecutante concentrarse en los objetivos musicales, y llevar un control activo y fluido de sus intenciones expresivas en tiempo real. Respecto de lo que, la retroalimentación proporcionada por el maestro, el co-ejecutante o cualquier fuente posible de reproducción, ej.: video, resultará esencial para la supervisión del proceso de identificación de las sensaciones – también, internas – y del control del estado corporal que, subsiguientemente, acompañe el desarrollo de las habilidades y la puesta en “acción” de la interpretación.

Otra vez en clase

A este punto, dos afirmaciones resultan incontestables. Como hemos ido desgranando: i) ni las corcheas ni ningún otro elemento del código de la escritura musical se leen nunca exactamente, como están escritos, ii) ni las corcheas ni ningún otro elemento del código de la escritura musical son ni serán ejecutados nunca exactamente igual. Pues, cada aproximación al escrito musical es una original y renovada construcción personal. Y aun cuando podamos referir una corporeidad universalmente común, las diferencias interindividuales, como los estados emocio-

nales circunstanciales, por no adentrarnos en los recorridos y en las historias particulares, condicionarán, al mismo tiempo que habilitarán, una enorme variabilidad de formas de relación con el instrumento, y con la música a través del instrumento.

No obstante, la subjetiva variabilidad de las lecturas y configuraciones sonoras resultantes, por demás ilimitada, habrá de referir, infaliblemente, a los materiales y a sus posibilidades de variar, como así también a las maneras conocidas y aprendidas de variarlas; visto que la interpretación musical, como práctica sistematizada, procede asociada a los conocimientos y a la experiencia sensoriomotora previa y directa con la música, con su entorno interactivo y con el instrumento musical. Razón por la que, la lectura pianística se hallará a su vez embebida de información, modelos y esquemas sonoro-kinéticos estilísticos, culturalmente, conocidos, compartidos y transferidos.

Ahora sí, retomando el curso de la clase, doy lugar a la apreciación de que la lectura al piano del blues por parte de mi alumno no habría sido correcta porque su versión, estilísticamente, no se le ajustaba, concretamente, no sonaba un blues. En tanto que, en el marco de su concepción y de sus formas de aproximación al código y a la técnica de ejecución musical al momento desarrolladas, debía reconocérsele una versión minuciosa y congruente. A propósito, el ejemplo a leer podría haber sido otro, y su lectura, una versión caracterizada por variaciones dentro de un estilo, eventualmente, más “afín” a su experiencia y formación; con lo cual, ¡No habría sido tan sencillo referir un error!

Por tanto, a cargo del trabajo de la lectura pianística en el aula, me avengo a la importancia de una evaluación atenta a la consideración de un desarrollo interpretativo tan exhaustivo como propio del texto musical. No obstante, un desarrollo de la interpretación en los términos del complejo que representan las formas expresivas de la ejecución en el piano. Un esfuerzo que abraza la equilibrada convergencia de aspectos de orden intelectual, contextual, sensible, corporal, técnico y gestual de la práctica y de la teoría sobre la práctica de la lectura en el instrumento, y que implica la comprensión y elaboración de un proceso integrado de formación de múltiple entrada: un trabajo necesariamente urdido en y desde la “composición” del sonido musical conforme las exigencias y restricciones de la escritura y el lenguaje, aunque enfocado en la persona y la dinámica corporal de su particular lectura e interpretación musical.

Referencias

- Calvino, I. (1993). *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- Eco, U. (1990). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Epele, J. (2018). *El movimiento corporal en la expresión de la música. Una aproximación corporalizada y situada de la ejecución e interpretación musical en el piano*. Tesis de maestría. Facultad de Bellas Artes, UNLP.

- Gabrielsson, A. (1999). *The performance of music*. En: *The Psychology of Music*, Second Edition. Diana Deutsch (ed.), 501-602. San Diego: Academic Press.
- Genette, G. (1962). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. (Trad. de C. Fernández Prieto). Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara. Capítulo I y II, pp. 9-17.
- Hatten, R. (2005). *Four Semiotic Approaches to Musical Meaning: Markedness, Topics Tropes Gesture*. *Musicological Annual*, 41(1), 5-30.
- Meyer, L. B. (1956). *La emoción y el significado en la música*. Madrid: Alianza Música.
- Palmer, W. A., Manus, M. y Vick Lethco, A. (eds.) (1983). *Alfred's Basic Adult Piano Course. Lesson book. Level one*. Van Nuys, California: Alfred Publishing Co., p. 39.

CAPÍTULO 10

Interpretación lectora en el piano: enseñanza-aprendizaje grupal

Luciana Leguizamón

Introducción

La Universidad Nacional de La Plata promueve la formación integral de sus estudiantes y persigue el desarrollo de juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad. Tanto en el preámbulo de su Estatuto como en sus principios constitutivos reconoce la libertad de enseñar y aprender, y dispone como objetivo principal favorecer el acceso a las aulas. Entre sus funciones primordiales establece que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea activo, capaz de anticipar las transformaciones y las nuevas tendencias, generando cambios con sentido creativo e innovador, afrontando de este modo, los desafíos de su tiempo.

La enseñanza-aprendizaje del instrumento piano en la tradición está centrada en lo modélico, mediada por una relación maestro-alumno, estímulo-respuesta. Donde la palabra del maestro es incuestionable y adjudica suma importancia a la decodificación fiel de la partitura. Esta metodología de la tradición trabaja desde el uno a uno, no contempla las necesidades actuales como el derecho a la masividad, a la inclusión, ni reconoce el valor de la heterogeneidad de conocimientos. No da lugar al trabajo entre pares, a la interacción socio-cognitiva en un marco de aprendizaje colaborativo.

Según Gabriel Brener (2014) la educación se caracteriza por ser una tarea compleja, entendiendo lo complejo, no como aquello “difícil”, que por cierto lo es (ya que no es fácil educar, ni tampoco dejarse educar), sino en relación con la acepción que da cuenta de una trama densa, conformada por biografías que se entrelazan y condiciones que las afectan (p. 8).

En la actualidad la cátedra de Lectura Pianística de la Facultad de Artes de la UNLP pretende superar estos modelos metodológicos tradicionales de enseñanza-aprendizaje del piano. Propone conformar un enfoque educativo respecto a la diversidad con el fin de favorecer el reconocimiento de las diferencias entre los estudiantes, su valoración y aceptación de sus experiencias anteriores, intereses y estilos de aprendizaje. También intenta dar lugar al desarrollo del concepto de intersubjetividad, para lo cual se desarrollan estrategias de enseñanza creativas en pos de favorecer el proceso de aprendizaje desde el hacer musical, mediante metodologías flexibles que propicien la comunicación, el intercambio y un proceso reflexivo y dinámico de constante transformación.

Lectura pianística. Una aproximación

La cátedra Introducción a la Lectura Pianística (ILP) y Lectura Pianística I-IV (LP) aborda la enseñanza de la interpretación lectora en el piano en forma grupal y se inserta en las carreras de Dirección Orquestal, Dirección Coral y Composición en la Facultad de Artes.

La Facultad de Artes como Institución pública y gratuita se brinda abierta e inclusiva, por lo cual, el ingreso irrestricto supone una gran masividad de estudiantes. De este modo la inclusión educativa es sinónimo de diversidad de conocimientos. Es por ello que el armado y diseño de las clases grupales es sustancial en un enfoque educativo centrado en la diversidad. Este diseño y armado pretende propiciar el reconocimiento de las diferencias entre los estudiantes, su aceptación y valoración de sus experiencias anteriores, intereses y estilos de aprendizaje, a través de metodologías flexibles que fomenten su autonomía. Los estudiantes pasan a ser el centro del proceso educativo cuando se reconoce quiénes son, cuáles son sus intereses, sus entornos culturales y sociales, sus debilidades y fortalezas, respetando el lugar y el derecho a ser diferentes.

Como bien desarrolla Arturi (2018, p.13), la cátedra LP “pretende dar respuesta a la masividad y a la inclusión educativa” y se propone superar modelos metodológicos tradicionales de enseñanza en el piano, tales como la relación docente alumno -uno a uno- mediante un proceso de alfabetización que implica para el estudiante, un acercamiento a la cultura musical y una aproximación global al campo de la lectura de partituras y de la interpretación musical. Este proceso se manifiesta a través de la progresiva asimilación y comprensión de obras musicales del repertorio utilizado en la cátedra desde la audición, con la finalidad de que los estudiantes encuentren significatividad en lo que van a leer y tocar. También es importante destacar la oportunidad que brinda para el estudiante, el dominio de la lectura de partituras en el piano, para insertarse en diferentes actividades musicales.

En síntesis, dominar el proceso de lectura de partituras en el piano, permite alcanzar equidad en lo que respecta al ingreso irrestricto, inclusión a través de la participación en diversos grupos y comunidades, y también retención a través de una herramienta, la lectura de partituras al piano, que permite la integración académica, la superación de las dificultades de los estudios, y otorga igualdad de formación para todos los alumnos ante la salida al mundo profesional. (Arturi, 2018, p.14).

Bajo este contexto de masividad de estudiantes y diversidad de conocimientos, es que los profesores desarrollamos estrategias de enseñanza que implican la toma de decisiones creativas en pos de favorecer el proceso de aprendizaje de la LP, no desde la decodificación, sino desde la interpretación musical. Proponemos metodologías flexibles y orientaciones generales que propicien la comunicación y el intercambio entre el grupo de estudiantes que comparte la clase práctica de lectura, mediante un proceso reflexivo y dinámico, de constante transforma-

ción. “El trabajo en aulas heterogéneas propone el uso de una variedad de estrategias de enseñanza apelando a la idea de un ambiente flexible.” (Anijovich, 2010, p.34).

Es imprescindible destacar el carácter grupal de las clases, diferenciándose de este modo, de la enseñanza tradicional. Este abordaje grupal permite habilitar el desarrollo de la intersubjetividad, propiciando el intercambio de ideas musicales sobre lo que se está leyendo.

Otra característica que diferencia la enseñanza grupal de la tradicional, es que, tanto el docente como los estudiantes son parte integral y activa del proceso de aprendizaje y es en el debate de ideas musicales, técnicas y estrategias que se enriquecen los aprendizajes individuales.

Este trabajo tiene como objetivo, relatar experiencias de enseñanza de la LP en forma grupal, en las que se pone énfasis en el desarrollo de la metacognición, la subjetividad e intersubjetividad, incorporando la verbalización de los procesos de textualización como una nueva estrategia.

Los grupos

La heterogeneidad, desde múltiples perspectivas, es lo que caracteriza a los grupos de clase en ILP. Éstos están conformados por estudiantes de distintas procedencias, de distintos lugares de Argentina y también de otros países. Sus edades son muy diversas, de entre 18 a 40 años. En su mayoría no cuentan con un piano apropiado para poder desarrollar sus actividades académicas. Cada uno de ellos presentan necesidades particulares, no solo porque provienen de diferentes entornos culturales, sociales y económicos, sino porque muchos también se encuentran sin la contención de sus afectos.

El concepto de aula heterogénea no solo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar su enseñanza (...): origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2009, p. 32), y orienta el trabajo en este tipo de aulas hacia el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Lo grupal es fundamentalmente entendido como campo atravesado por múltiples inscripciones subjetivas, intersubjetivas, sociales, históricas, institucionales, etc., y con especificidades propias. Lo grupal aparece, como forma de pensar y conocer acerca de los grupos, distinta de aquellas que centran su preocupación en el grupo en tanto objeto discreto y en la pregunta acerca de su esencia y de su especificidad. (Souto, 2009, p.5).

Los Trabajos Prácticos de ILP

Los Trabajos Prácticos (TPs) (Leguizamón, 2016) constituyen la materialización de las actividades que resultan de las decisiones estratégicas y flexibles formuladas por los profesores. Durante el transcurso del año se llevan a cabo 6 TPs. Cada uno de ellos cuenta con un plazo aproximado de 30 días para su concreción. Los estudiantes cursan una clase práctica por semana, es decir 4 a 5 clases mensuales.

Las partituras, pequeñas obras y fragmentos musicales de los TPs, se organizan en tres categorías, establecidas “en relación con el tiempo de dedicación, la complejidad y extensión del texto” (Leguizamón, 2018, p.57). Asimismo implican también diferentes niveles de resolución

- Fragmentos a resolver en un tiempo y proceso breves;
- Pequeñas obras a resolver en un proceso de mediano plazo (...);
- Obras a resolver en procesos más prolongados, alcanzando un mayor nivel de interpretación lectora” (Leguizamón, 2018, p.57)

Es imprescindible dialogar con los estudiantes los por qué y para qué de cada actividad; analizar con ellos los objetivos, conceptos y contenidos en cada Trabajo Práctico y los niveles de resolución de las obras de cada una de las categorías antes mencionadas. Es así que se dialoga con el grupo de estudiantes cada paso a seguir, en donde se los invita al compromiso y responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

La propuesta es que el docente abandone el lugar de “transmisor” de conocimiento, permitiendo que los estudiantes se vinculen directamente con éste de manera interactiva. Así se resuelven las diferentes consignas de los TPs y se indaga sobre algunos aspectos relativos a temáticas particulares.

Los TPs están conformados con arreglos y fragmentos de obras didácticas, entre las cuales algunas son de resolución obligatoria, mientras que otras son opcionales. De esta forma los estudiantes pueden optar, de acuerdo a sus intereses, a su desarrollo musical y pianístico, como así también al tiempo que decidan dedicarles a la resolución de las tareas. En coherencia con ello se llevan a cabo: una evaluación diversificada, con consignas de obligatoriedad y consignas optativas; y una autoevaluación en relación con el recorrido de aprendizaje elegido por cada uno. Para esta última se ponen en debate las diferentes reflexiones sobre los recorridos de cada estudiante y los resultados alcanzados.

Cappelletti (2009, p. 59) propone dos conceptos centrales para la elaboración de dispositivos de enseñanza en contextos diversos: la metacognición y la autonomía. “Pensar sobre el propio pensamiento (...) [y] conocer la actividad cognitiva permite una mayor eficacia sobre los procesos que se realizan para aprender”. De este modo, ambos procesos pueden converger, ya que la enseñanza del trabajo metacognitivo implica la autorregulación de los propios aprendizajes. Fomentar la enseñanza desde dichas concepciones, mediante actividades de reflexión sobre las estrategias y los caminos recorridos, brinda a los estudiantes la posibilidad de tomar

decisiones, promoviendo su autonomía, conduciendo, liderando, administrando y readministrando sus propios procesos. Por lo cual, y apreciando el mencionado derecho a la masividad y diversidad de conocimientos, es que se respetan y se esperan, resoluciones diferenciadas.

Como se anticipó en el objetivo, se considera a la verbalización como parte central de este proceso, a través de la cual, los estudiantes hacen explícitos sus pensamientos. Redescubren las variables que fueron modificando en su textualización en el piano; reelaboran sus hipótesis y sus conjeturas; ponen en palabras sus construcciones; buscan fundamentar en qué se sustentan sus acciones, entre otros procedimientos. Asimismo comparten sus pensamientos y los enriquecen con los aportes del resto del grupo, poniendo en juego la subjetividad y la intersubjetividad en la interacción, no solamente puesta en acto en la interpretación lectora en el piano, sino también en la verbalización. En esta interacción se genera el espacio propicio para reconocer en qué y por qué se diferencian las conclusiones de cada uno.

La verbalización es un método que posibilita la obtención de relatos individuales de la propia cognición durante la ejecución de una tarea a medida que está siendo recordada, posibilitando la identificación de estrategias metacognitivas usadas en el acto de leer. (Brito Neves, 2006, p. 45).

Los estudiantes toman decisiones pensado sobre sus propios procesos de pensamiento y las hacen explícitas mediante la verbalización ante sus compañeros. También comparten las acciones que orientaron y reorientaron el curso de su puesta en acto. Estas interacciones grupales no solo contribuyen al autoconocimiento y a la autoevaluación generando movilización, sino que evidencian los diversos procesos de pensamientos de futuros directores y compositores. De este modo se inicia un proceso de intersubjetividad, que permite al grupo de estudiantes conocer otras maneras de realizar y resolver una misma actividad.

Así, se modifica el rol del docente tradicional rompiendo con la verticalidad, para transformarse y realizar múltiples roles, o roles diversificados según las necesidades y requerimientos de los estudiantes. "... entendemos que la función del docente es estimular el diálogo, la discusión, la multilateralidad de perspectivas, la puesta en común de enfoques y la búsqueda de consensos entre los estudiantes..." (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2009, p. 9).

Organización de los procedimientos habituales

Las clases se desarrollan en una estructura de trabajo de tres momentos: de inicio, de desarrollo y de cierre.

- En el inicio se dialoga con los estudiantes sobre los temas a trabajar. Estos se abordan de diferentes maneras: la observación e identificación de los contenidos del trabajo práctico, la escucha (en vivo y audios), la construcción de hipótesis deductivas, la explicitación de conocimientos previos, el análisis de los componentes más significativos del lenguaje musical, entre otros.

- En el desarrollo se construye el discurso artístico, poniendo el conocimiento en acción, el hacer musical mediante la experiencia misma. Interpretación lectora en el piano.
- En el cierre cada estudiante expone sus conclusiones a través de la verbalización de las acciones que orientaron el curso de la acción. Con el propósito de favorecer la comunicación y el intercambio en un proceso de intersubjetividad, se invita a los estudiantes a la exposición de sus reflexiones y revisión de los resultados.

Se intenta que los estudiantes logren “...construir ciertos hábitos de trabajo o aprender a abordar sistemática y ordenadamente algún contenido... [convirtiéndose en un] recurso estructurante de la experiencia (...), diferenciándose de una rutina, vaciada de sentido, nociva, impregnada de conocimiento ritual”. (Anijovich, Mora, 2010, p. 29)

Primera clase grupal

Se considera imprescindible plantear una dinámica donde predomine un clima de confianza. Es importante que el grupo de estudiantes transite por una experiencia saludable, donde los prejuicios no anulen la posibilidad de decir y hacer con libertad. También es sustancial dar lugar a la experimentación, indagación y reflexión, para que puedan probar, equivocarse, volver a probar y asumir riesgos, donde el error es parte del proceso de aprendizaje.

Trayectorias

Cinco estudiantes de entre 19 y 35 años asistieron a la primera clase de Introducción a la Lectura Pianística, uno de la ciudad de La Plata, otro de la provincia de Salta y los restantes oriundos de Chile y Perú.

Dos de ellos tuvieron contacto con el instrumento piano. Sus experiencias relacionadas con dicho instrumento, están vinculadas en la práctica con un profesor particular, durante un período de 4 y 5 años, interpretando música popular mediante lectura de partituras con grafía tradicional y cifrado americano.

Otros dos tocan guitarra. Uno llevó a cabo sus estudios en un conservatorio con un repertorio de música académica y popular en partituras tradicionales desde pequeño. El otro estudiante es integrante de un grupo musical folklórico, del entorno familiar. Toca desde muy pequeño y de manera ininterrumpida. Lee cifrado americano.

El último estudiante toca batería, tambores y guitarra en grupos musicales. Aprendió de su entorno familiar, durante su infancia.

En esta primera clase de ILP, los estudiantes se presentan y cuentan quiénes son y qué hacen, comparten sus experiencias musicales e inquietudes con el resto. Se crea un grupo de WhatsApp con la finalidad de estar comunicados y encontrar otra vía de resolución.

Se dialoga respecto de los procedimientos habituales de trabajo, los conceptos y contenidos y lo que la cátedra pretende que los estudiantes logren.

Introduciendo a los estudiantes a la lectura pianística, que concibe a la interpretación como un proceso y al estudiante como un lector-intérprete, capaz de plantear hipótesis predictivas al momento de tocar, es que se da lugar a la interpretación lectora.

TP N°1

El trabajo práctico N°1 de Introducción a la Lectura Pianística constituye la primera experiencia, en el marco de la carrera, de interpretación lectora en el piano y está organizado en tres procesos temporales de abordaje, tal como se anticipó. En esta ocasión se lleva a cabo la interpretación lectora en un proceso de tiempo breve, es decir no en forma instantánea. La idea es visitar la partitura de entre 3 a 5 oportunidades, ya que en cada una de ellas el fragmento musical revela algo nuevo y el lector lo advierte. Ambos se van transformando, se funden y se hacen uno.

La primera obra que se trabaja en esta oportunidad es una adaptación de la línea melódica de la Sinfonía N°6 “La Pastoral” de L. Van Beethoven. Donde se realiza un abordaje global mediante la observación del video de dicha sinfonía interpretada por la Wiener Philharmoniker, bajo la dirección de Christian Thielemann, <https://www.youtube.com/watch?v=LHmWoAj4a0>

Se dialoga con los estudiantes respecto del autor, procedencia, características estilísticas y época. Éstos conocen a dicho compositor, algunos estudiaron sus obras, otros lo distinguen porque en algún momento lo escucharon a través de los medios de difusión. Ineludiblemente la obra de Beethoven es parte de la cultura de todos, aunque en diferentes grados y a partir de distintas experiencias. Los estudiantes realizan aportes característicos basados en sus conocimientos previos. A continuación, la profesora expone la obra en el piano invitando a los estudiantes a seguir con la mirada la partitura; se realiza una observación holística de los componentes más significativos del lenguaje musical, que forman parte integral de dicha obra.

Posteriormente se dialoga con los estudiantes sobre las diferencias que encontraron entre ambas versiones.

Algunas de sus respuestas son:

- la primera obra es tocada por una orquesta con muchos instrumentos y en su versión original; la segunda obra es tocada en vivo y es una versión mucho más breve, sencilla e interpretada en el piano. (Estudiante 1).
- en la primera obra hay variedad de timbres diferentes y en la segunda, solo toca el piano, también se escucha y se aprecia, que en cada repetición del tema principal se van sumando instrumentos, lo cual hace que aumente progresivamente la intensidad, en crescendo. (Estudiante 2).

Respecto de los componentes más significativos del lenguaje musical, se arribaron a conclusiones conjuntas sobre la forma, partes, frases y semifrases, compás y algunas consideraciones armónicas.

Primera interpretación lectora de un estudiante

El estudiante como lector activo y sus compañeros como oyentes activos en la construcción, análisis y reflexión, ponen en acto sus “ideas previas” y los modelos que le van a dar la posibilidad de interpretar lo que sugiere la partitura. Estos modelos también son los que permiten arribar a conclusiones conjuntas sobre los componentes del lenguaje musical.

De este modo comienza un proceso de construcción de significado de los elementos que configuran un texto musical mediante la activación de los esquemas musicales previos.

Por esquema se entienden los modelos mentales ya armados previamente por el lector respecto a comportamientos del lenguaje musical ya conocidos, formas musicales ya comprendidas y que funcionan como un molde a aplicar a una nueva y desconocida lectura de obra. (Arturi, 2018, p. 22)

Las conclusiones conjuntas arribadas sobre el comportamiento del lenguaje y forma musical de la obra, actúan como modelos flexibles que se transforman en cada nueva lectura, poniendo en funcionamiento los conocimientos y experiencias previas particulares de cada estudiante. Todos presentan experiencias previas musicales, que indistintamente les permite entender el devenir melódico, dar sentido a las frases y comprender las tensiones y distensiones suficientes para construir el discurso musical que esta melodía requiere en el piano. Por otro lado, en la interacción con el grupo se pudo establecer relaciones textuales para que cada uno avance en la construcción de su propia interpretación lectora.

Pretendiendo generar un clima de tranquilidad y confianza, donde la visualización del error permite mejorar los aprendizajes, se promueve entre el grupo de estudiantes la reflexión acerca de la primera interpretación lectora, dialogando sobre las fortalezas y pretendiendo generar un espacio donde el estudiante sea capaz de manifestar sus debilidades.

Espontáneamente el estudiante-lector, luego de finalizar la lectura interpretativa, manifiesta que su intención fue la de lograr otro tipo de musicalidad, para que se pudieran percibir los finales de frases y semifrases, ya que todo había “sonado igual”. Se concluye a través de un análisis grupal, que el estudiante a través de su interpretación no logró realizar escisiones entre las frases, evidenciar la articulación previamente acordada, ni realizar variaciones dinámicas. Sin embargo se valora que la métrica y el tempo tomado fueron los adecuados a la propuesta inicial.

El resto del grupo estuvo de acuerdo respecto a la reflexión del intérprete y surgieron los siguientes interrogantes: ¿Por qué no se percibieron las frases y cuáles serían posibles maneras de tocarlo para que se evidencie en el resultado sonoro?

Sobre el primer aspecto, el intérprete reflexiona y manifiesta que debió haber modificado su gesto interpretativo, levantando su mano a modo de “respiración” y dándole el impulso correspondiente al levare con que comenzó la segunda frase. A través del diálogo se invita a formular nuevas ideas. De este modo se arriba a la conclusión de que el corte de la ligadura influye en la interpretación de una frase melódica, pero que también el último sonido debe sonar más débil que el anterior, por lo cual una acabada sensación de final se da mediante una variación de la microdinámica.

También se reflexiona respecto a las características melódicas de la obra que sugieren una determinada intensidad, la cual va en aumento en pequeños grados hasta la dominante y desde allí desciende la tensión melódica hasta dar la sensación de final.

Seguidamente el grupo observa que el lector intérprete acertó el valor de duración de la nota inicial y acentuó la siguiente dando como resultado una melodía anacrúsica. Y por último expresa que la ejecución presentó algunos desajustes de compás y de valores de duración de las notas. “Lo grupal tiene relación con crear condiciones para que en un grupo cada uno tenga oportunidad de escuchar lo que sabe del problema, qué puede y no puede resolver” (Souto, 2007, p. 306)

Segunda interpretación lectora

En una segunda interpretación lectora realizada por el mismo estudiante, el grupo enuncia las fortalezas y debilidades de este, se lo alienta a potenciar las primeras y superar las segundas. El lector expresa sus inquietudes y dificultades para interpretar la melodía acorde al ideal pensado grupalmente. Finalmente prueba en el piano los diferentes modos de tocar la primera semifrase, experimentando sonidos débiles, medios, fuertes y homogéneos y realiza un crescendo hacia el final de la primera semifrase (7ma de la dominante). Luego intenta realizar un crescendo, pero en una intensidad global de *mp* y para finalizar esta etapa, se le sugiere involucrar la gestualidad y comprometer el cuerpo en la interpretación.

El proceso de construcción de la obra a interpretar desde la lectura, así como el proceso de aprendizaje de los procedimientos para abordar la lectura pianística, se enriquecen en la experiencia de escucharse y de debatir con los pares, la relación entre la intencionalidad y el resultado sonoro obtenido. Estos conocimientos se amplían con cada lectura y se reestructuran en cada visita a la partitura, logrando así un crecimiento del lector. En cada oportunidad que el lector aborda la partitura amplía sus conocimientos, advirtiendo nuevos detalles. De este modo la partitura logra ser más observada obteniendo más significado y profundidad interpretativa.

Tercera interpretación lectora

En esta oportunidad el estudiante manifiesta conformidad en su interpretación, habiendo logrado una aproximación a la musicalidad deseada. Pero expresa haberse detenido en dos oportunidades perdiendo la continuidad discursiva.

Se debate sobre los factores que pueden influir en la pérdida de continuidad y se concluye que la falta de concentración sostenida, la colocación inadecuada de la mano, el pulgar fuera del teclado y la duda sobre la altura que continuaba, son algunos de los factores involucrados en la falta de continuidad discursiva. De este modo se da lugar a propuestas que contribuyen a sostener la continuidad entre las que se mencionan: cantar internamente la melodía, no retirar las manos del teclado, prever la direccionalidad de la melodía, leer anticipadamente observando lo que continúa en el mismo momento que se está tocando.

Asimismo un estudiante valora positivamente la interpretación lograda en la tercera lectura. Considera que logra alcanzar cierta musicalidad y que las dos detenciones no perturbaron el discurso musical.

Finalmente se reflexiona sobre las tres experiencias lectoras haciendo mención de cómo el texto y el lector, se funden y surgen transformados en cada interpretación. El texto musical es actualizado en cada acto de lectura y cada acto de lectura es una circunstancia irrepetible y única.

En adelante, con cada uno de los estudiantes se realizan procedimientos similares con diferentes obras correspondientes al ítem destinado a resolver en un “proceso de tiempo breve”. En cada trayectoria de interpretación lectora se propone el trabajo grupal, pero también es importante que cada estudiante pueda conocerse para así lograr autoevaluarse y saber cuáles son sus fortalezas y debilidades. La intención es que cada vez que los estudiantes se encuentren con la tarea de resolver una nueva obra puedan monitorear su acción, planificarla y plantearse si el recorrido que eligieron fue el más acertado, fomentando cada vez mayor autonomía.

Comentarios finales

Esta propuesta de enseñanza del instrumento en forma grupal, se diferencia de los modelos metodológicos tradicionales. El diseño y armado de las clases con estrategias de enseñanza y metodologías flexibles, tienen como finalidad promover el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Con la intención de que logren comprender sus propios procesos metacognitivos y que pongan en juego su intersubjetividad. Asimismo se pone en práctica el uso de estrategias de trabajo grupal, tales como el análisis y la verbalización de sus intenciones interpretativas y de sus diferentes formas de resolución, entre otras cuestiones. Se aspira con esta forma de trabajo lograr que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la interpretación lectora en el piano sean de carácter grupal, y a la vez promuevan los aprendizajes individuales.

Referencias

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2009). *Una introducción para la enseñanza en la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Arturi, M. (Comp.) (2018). *Lectura pianística y reducción. Fundamentos y procesos metodológicos*. La Plata: Arte editorial Servicop.
- Brener, G. (10 de Octubre de 2014) *Prólogo*. En *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Inclusión democrática en las escuelas*. En Ministerio de Educación Buenos Aires: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Recuperado en http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=3d823c14-8d1d-48ab-bf81-b58fee28b2cc
- Brito Neves, D.A. (2006). *La verbalización como registro para análisis en la investigación sobre lectura*. Anales de documentación, N° 9, (43-51) Paraíba. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/635/63500903.pdf>
- Cappelletti, G. (2014) Cap. 3, *La autonomía como meta educativa*. En Anijovich, R. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Leguizamón, M. (2016) Secuenciación didáctica de obras y adaptaciones para interpretar en el piano, organizada en 6 Trabajos Prácticos. Material de cátedra de revisión continua. <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/lecturapianistica/>
- Leguizamón, M. (2018) Cap. 3. El enfoque actual de Lectura Pianística I. En M. Arturi (Comp.), *Lectura pianística y reducción. Fundamentos y procesos metodológicos*. La Plata: Arte editorial Servicop.
- Souto, M. (2007). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Souto, M. (2009). *Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad*. Revista de psicoanálisis y psicología social. Madrid. Recuperado de http://www.psaudiovisuales.com.ar/wp-content/uploads/Souto_Los-sentidos-de-lo-grupal-en-el-campo-pedagogico.pdf
- Universidad Nacional de La Plata. (2009). *Estatuto de la U.N.L.P. 1ra. Edición*. Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.

CAPÍTULO 11

Clases de apoyo. Propuestas para el proceso de estudio

Carolina M. Peltzer Meschini

En el año 2015 en la cátedra de Lectura Pianística I, se me propone llevar a cabo un programa de apoyo particularizado, donde se pudiera acompañar en el aprendizaje a cuatro alumnos que a mitad de año presentaban grandes dificultades y se encontraban en situación de posible pérdida de la cursada. Se planteó desde la cátedra este nuevo mecanismo, acorde al objetivo de considerar un camino para dar respuesta a la heterogeneidad que nos demanda e instala en el aula, el ingreso irrestricto.

Posteriormente se planteó el segundo objetivo: formalizar en un breve texto -guía de estudio- el cuerpo de experiencias generadas en las clases de apoyo. Este material se pondría a disposición de cualquier estudiante de la cátedra que lo requiriera, dado que observamos su potencial utilidad.

Descripción

Para evaluar los trabajos prácticos 3 y 4 correspondientes al período barroco, la cátedra implementó un parcial en donde los alumnos debían mostrar una obra a elección, estudiada sin supervisión, a lo largo de una semana. En ésta debían transitar la textualización de la obra, es decir transferir los conocimientos desarrollados a lo largo de dichos trabajos prácticos en el proceso de lectura de la partitura, para arribar a una propuesta sonora, un proyecto interpretativo. La música expuesta por cada alumno debía denotar la comprensión de los tópicos abordados en las clases, tales como: diferenciación de voces, bajos melódicos, uso de adornos, articulaciones, textura contrapuntística, intensidades en función de lo que se quiere expresar, entre otros.

En el grupo de alumnos a los que se les propuso participar de las clases de apoyo, la dificultad observada tenía que ver con la inseguridad que les generaba la toma de decisiones interpretativas, es decir, con la transferencia en su estudio sin guía, de criterios, contenidos y ejercicios abordados durante todo ese período.

El trabajo inicial en la clase de apoyo consistió en descubrir y hacer consciente a cada uno de los alumnos de sus debilidades y fortalezas para que, más allá de las obras y del estilo, ellos

podieran comprender las características de su propio proceso de aprendizaje y así definir posibles caminos para abordar diversas lecturas interpretativas. Por último, retomamos el análisis de alguna de ellas para afianzar los contenidos que no pudieron ser resueltos en tiempo y forma, brindando otra oportunidad de continuar y finalizar satisfactoriamente la cursada.

Análisis

Los temas abordados en las clases, en función de las dificultades y necesidades que planteaban esos alumnos, pueden ser agrupadas en las siguientes tres problemáticas marco.

1. Vinculación entre clases teórico-prácticas y la práctica individual.
2. Interpretación propia
3. Otro aspecto procedimental

1. Vinculación entre las clases teórico-prácticas y la práctica individual

Tratándose de obras del período barroco, muchos alumnos de los primeros años de la carrera aún no poseen experiencias previas de: audiciones, análisis del estilo y ejecuciones instrumentales y/o vocales de donde extraer material para lograr su interpretación. En consecuencia, la participación en las clases de los teóricos se hace imprescindible, porque es allí donde se adquieren las macroestructuras de un estilo y se inicia con la construcción de un conocimiento sustancial.

1.1. Apuntes

Desde la primera clase de apoyo, se propuso y guió a los alumnos en la confección de un punteo escrito, tanto de los tópicos que se habían abordado en los teóricos, como los que iban surgiendo en las clases prácticas. Los temas que se apuntaban eran fruto además de las interrelaciones permanentes y fluidas entre las habilidades analíticas, visuales, auditivas y motrices con las que se trabajaba en el aula. El apunte se propuso como una herramienta que podía ayudar a vincular lo que sucedía en la cursada y su estudio en solitario. Ese registro terminaba dando cuenta de experiencias y conceptos más elaborados, permitiéndoles construir un andamiaje cada vez más sólido para abordar las futuras lecturas interpretativas.

Detalle de lo que registra el punteo.

- Un resumen esquemático de los temas que se ven en los teóricos
- Conclusiones a las que arriban los alumnos, a partir de sus observaciones y reflexiones durante el proceso de estudio (recordatorios sobre dificultades tal vez recurrentes, rela-

ciones que ha descubierto y son factibles de ser consideradas en cualquier otra obra más allá de su estilo, etc.).

- Constancia de toda la información paratextual que puede contener una partitura, incluso aquellas que no se desprenden de lo que observamos en el papel, que es aquel producto escrito, recorte de un estilo, un conjunto de costumbre en la manera de utilizar e interpretar los símbolos.

Este trabajo de registro es por ende, abono hacia un planteo metacognitivo, porque instala una rutina de pensamiento que les enseña a observar y autocorregir su propio proceso de aprendizaje, planificar, monitorear avances, estrategias y obstáculos. Ofrece un camino posible a fin de sobrellevar el problema inicial de la autonomía en la toma de decisiones interpretativas. Por citar algunos ejemplos de los descubrimientos de los alumnos: después del análisis e incluso primera ejecución de la obra, algunos advirtieron que observar el título, al igual que los demás elementos paratextuales les brindaba información de carácter, tempo e indicios de la estructura formal que no habían tenido en cuenta. A partir de allí comenzaron a considerar la vista panorámica de la totalidad de la partitura, abandonando la práctica de iniciar la lectura siempre desde la decodificación de alturas y ritmo. Otro ejemplo fue que, en el ejercicio de ensayar y analizar posibilidades para tomar decisiones interpretativas, pudieron descubrir la relación sutil entre digitación e intensidad, e intensidad y fraseo. Cada uno de los hallazgos en estas experiencias resultaron en insumos para dejar constancia escrita de sus logros en ese punteo de tópicos, que sirviera de guía para futuras y más completas configuraciones del texto musical.

1.2. Diferencias entre la partitura y la ejecución

A través de un breve ejercicio con el siguiente ejemplo musical (de una obra que no se encuentra en los trabajos prácticos propios de la cátedra) los alumnos pudieron vivenciar cómo la información paratextual (muchas de las cuales se trabaja, descubre y dialoga en los teóricos y en los prácticos) aporta información para la toma de decisiones interpretativas. Recordamos que el sistema de notación no termina de dar cuenta completamente de, por ejemplo, convenciones de la época (muchas de las cuales conocemos hoy en día gracias a escritos de los propios compositores o intérpretes) y cómo el conocimiento de éstas aporta pautas para la interpretación, que se propone distinta a lo que la partitura indica.

Propuse entonces realizar un ejercicio a partir de la escucha de la Partita n° 2 de J. S. Bach (hasta el minuto 1:10) ejecutada por Claudio Arrau.

En el proceso de lectura de este fragmento, los alumnos únicamente descifraban el ritmo exacto de semicorchea con punto y fusa y por ende lo ejecutaban de esa manera; pero la interpretación que escuchamos, sobre el mismo pulso que les había propuesto en base a la especificación Grave. Adagio, mostraban otra resolución. ¿Era capricho del intérprete hacer esa pequeña variación en la interpretación del ritmo al colocar doble puntillo a la semicorchea? Claramente no. Esta ejecución no era incorrecta, sino que demostraba conocimiento de lo que por convención se instaló en el período barroco, para la ejecución de ese valor rítmico con puntillo

y fusa. De manera muy simple y general, podemos decir que esta práctica consideraba que un determinado ritmo se escribiera de una manera y se ejecutara de otra. Algo que en la actualidad es tan común considerarlo en el blues por ejemplo.

La propuesta de trabajo en estas clases de apoyo hizo especial foco en interrelacionar y transferir los conocimientos de un área a la otra, de lo teórico a lo práctico, de una clase a la práctica individual, de la escucha a la ejecución, para que, el proceso de decodificación, se transforme en uno de textualización, uno que en este caso específico combinara la identificación del ritmo - su valor absoluto- pero a su vez pudieran “leerlo interpretando” gracias al aporte de la información paratextual.

<https://www.youtube.com/watch?v=0bPHqnnL1AI>



Primeros tres compases de la Partita no. 2. J. S. Bach.

2. Interpretación propia

Propongo reflexionar sobre lo que sucede en el siguiente video, fragmento de una clase magistral de Daniel Barenboim, y comprender su analogía a la idea de promover lectores que generen, no una única interpretación correcta, sino su interpretación, fundamentada con todos los datos y prácticas que se obtienen tanto de las clases teórico-prácticas como de su propia experiencia musical: https://www.youtube.com/watch?v=m_WS3-T0Et0

Continuando con el apunte de clase que comenzamos a confeccionar, a continuación les propuse anexar algunas preguntas guía, como las que surgieron del video, y considerarlas una constante en cada nuevo emprendimiento interpretativo: ¿Qué idea quiero transmitir? ¿Cómo elijo llevarla a cabo y qué herramientas son las adecuadas para lograrlo?

Así, tanto en los prácticos como en estas clases de apoyo, comenzamos un proceso de reflexión y de abordaje de una posible metodología de estudio, en pos de que cada alumno logre la construcción de un texto musical, un producto estético derivado de su propio análisis. Esta propuesta de trabajo se va construyendo a partir del análisis, y no pretende dar modelos que generen dependencia y necesidad (por parte de los alumnos), de una fórmula perfecta para la interpretación de cada obra.

2.1. Audición de versiones con un propósito

Consultar versiones es un método que algunos alumnos tardan en incorporar y es un mecanismo que, utilizado de manera consciente, puede enriquecer nuestra mirada respecto de un objeto de saber. En ningún momento se propone la audición de una obra con el objetivo de imitarla, sino preguntarnos por ejemplo: ¿Qué información superadora podríamos desprender de la audición de esta versión, para sobrepasar dificultades de comprensión?

Con la audición propongo realizar el proceso inverso de estudio, es decir, analizar, identificar y desprender, de una determinada versión, cómo se expresaron los elementos que la partitura deja ver y los que no, junto con los conceptos típicos del género que se están aprendiendo. Se podría entonces sacar conclusiones sobre si la ejecución contempló, y en qué medida, las macroestructuras brindadas en los teóricos, si fue funcional para representar sonoramente las características del estilo en cuestión, etc.

2.2. Cómo y qué escuchar

La siguiente lista de preguntas guía, representan algunas incertidumbres que surgieron durante el estudio, haciendo foco exclusivamente en la escucha atenta.

- ¿Cuál es la velocidad más apropiada para que la música sea expresada en su plenitud, es decir, se refleje el carácter que el compositor indicó?
- ¿Mi ejecución es tan rápida que no se comprenden los giros melódicos o la secuencia armónica? ¿O está tan lenta que se desarma y pierde continuidad?
- ¿Qué intensidad le corresponde a una sección con respecto a otra?
- ¿Cómo decidimos qué fraseo le corresponde a una melodía?
- Cuando se trata de una obra rápida ¿Cómo suena con esa particular digitación? ¿Me permite ejecutarla de manera fluida? - La digitación no es la asignación de números de manera descontextualizada ni un asunto meramente motriz. La digitación alude a determinados movimientos que están en función de lo que se quiere expresar. La elección debería estar subordinada a la sonoridad, a la velocidad, al carácter, a las cesuras y al fraseo.
- ¿Dónde se encuentra el punto de máxima tensión, de energía o "hacia dónde va la obra"?
- ¿Cómo se resuelve ese adorno? ¿Es apropiada mi elección según el estilo? Y si decido variarlo ¿Con qué criterio?
- ¿El pedal está en función de qué aspectos? ¿Generar una masa de sonido, prolongar y unir acordes o notas o para resaltar cierta articulación? ¿O simplemente necesito utilizarlo para ligar dos notas que con mi extensión de dedos no la logro?
- Si hubiera texto, éste ¿Está indicando una determinada fragmentación del discurso musical?

Se propuso a los alumnos realizar el ejercicio de analizar los distintos aspectos incluidos en la lista y cotejar con el resultado sonoro, en pos de elegir una interpretación para los 8 compa-

ses del siguiente coral. Siempre se dejaría abierta la posibilidad de anexar a esta lista, otra serie de preguntas orientadoras.

Joy to the world

L: Isaac Watts

Atribuido a G. F. Händel.

Arr.: L. Manson.

1. Joy to the world. The lord is come. Let earth receive her King;

Primeros ocho compases del comienzo del coral "Joy to the World". Atribuido a G. F. Händel. Arr.: L. Manson. Letra: I. Watts. Material de Cátedra. Trabajo Práctico No. 4. Lectura Pianística 1

Se sugieren las siguientes versiones para el trabajo de audición propuesto anteriormente:

Libera. Coro de niños de London:

<https://www.youtube.com/watch?v=5IH8A86FLs0>

David Archuleta y el Mormon Tabernacle Choir:

<https://www.youtube.com/watch?v=U4CSJvzGai4>

Celtic Woman:

<https://www.youtube.com/watch?v=VDmlddF7DfQ>

3. Otro aspecto procedimental

Asociada a la propuesta de toma de apuntes, a la transferencia de contenidos y en comunión todo esto con la problemática del poco tiempo de estudio, en las clases de apoyo se propuso escribir sobre la partitura todo lo que hiciera falta que recordemos y que era producto de lo que iban descubriendo lectura tras lectura. Por ejemplo podían anotar: lo que decidían para solucionar una dificultad determinada de digitación, la intensidad para cada frase cuando en la partitura no se consignaba ninguna o modificar si hacían una distinta a lo que planteaba, gráficos o líneas a modo de ayuda para alguna dificultad en visualizar las organizaciones rítmicas, etc. De esta manera no dejarían nada confiando a la memoria y permitiría, en la segunda sesión de estudio (que muchas veces ocurría después de una semana), partir desde el lugar donde se dejó, y no volver a pasar por el mismo proceso de análisis y definición de soluciones otra vez.

Se insistió en la utilización de esta herramienta para optimizar el estudio, en base a lo que pudo observar del grupo de alumnos en las clases de apoyo. En ellos no sólo fallaba la regularidad en el tiempo de estudio sino lo más importante, estaba mal enfocado y desorganizado.

Propongo se comprenda esta propuesta de trabajo, entendiendo al objeto partitura como el centro donde confluyen los conocimientos obtenidos en las clases de los teóricos y los prácticos por un lado, y los aportados por el alumno por el otro.

A continuación se presenta una obra del TP abordada con un alumno en la clase de apoyo. Las anotaciones que plasmó en el transcurso de su trabajo de textualización, daban cuenta de las dificultades que manifestaba y en parte también cómo las iba resolviendo, siempre desde el abordaje teórico-práctico fusionados.

Allegretto

C. G. Neefe

Primeros ocho compases del Allegretto en Do mayor de C. G. Neefe. Material de Cátedra, Trabajo Práctico No. 4

1. Eligió hacer una diferencia de intensidad argumentando que el diseño melódico comenzaba con un intervalo más chico que el del primer compás, además de repetirse el mismo motivo pero un tono más grave y finalizar en la tónica luego de una tensión.
2. Decidió remarcar la cesura ya que, en su preocupación por decodificar las alturas tocaba indiscriminadamente, todo ligado. Si levantaba la mano del teclado sentía que podía “perder” la referencia en el mismo. Esta anotación era un llamado de atención de que el texto pedía específicamente lo contrario a ligar.
3. Remarcó la periodicidad de las corcheas como un llamado de atención para que, a pesar del adorno continúe “cantando” internamente las notas reales de la melodía con su ritmo, sin variación.

Conclusiones

La propuesta de trabajo en los teóricos y en los prácticos, en parte ayuda a disminuir la distancia entre lo que allí se aprende y lo que en la casa se debiera estudiar o cómo se debiera estudiar. En las clases de apoyo se plantearon situaciones de aprendizaje cooperativo, en sintonía con la propuesta de trabajo de la cátedra. Cada problemática fue resuelta utilizando lo

propuesto por los alumnos en debates entre ellos y con el docente, en exposiciones verbales y ensayos instrumentales.

La mayoría de las dificultades sobre las que hemos trabajado en las clases de apoyo, tenían como origen el hecho de haber desaprovechado esta oportunidad y a veces incluso desestimar la información teórica.

La cursada plantea la posibilidad de ampliar el panorama sobre un mismo objeto de estudio, mediante discusiones entre los alumnos, autocorrecciones, aportes de información y exposición de las dificultades surgidas frente a un mismo problema, como así también, el planteo de las posibles soluciones.

Como no se pueden pasar por alto las particularidades de aprendizaje de cada persona, sería de vital importancia comprender y hacer propia esta instancia de participación crítica por parte del alumno (participación a través del diálogo y el ensayo instrumental). Esto haría visible las capacidades o dificultades del alumno y esa manera de involucrarse activamente, favorecería una enriquecida y más rápida transferencia de saberes. Las herramientas educativas mencionadas en el presente trabajo se propusieron y propondrían como complementarias, en los casos en donde lo anterior no resultara suficiente.

Las clases de apoyo estuvieron focalizadas exclusivamente en las problemáticas que detenían el proceso de aprendizaje, y han contribuido positivamente a superarlas para continuar la cursada.

Referencias

Barenboim, D. (14 de enero de 2013) Masterclass, "why did you play louder. Recuperado de

https://www.youtube.com/watch?v=m_WS3-T0Et0

Bach, J. S. Partita no.2 BWV 826. Recuperado de:

[https://imslp.org/wiki/Partita_in_C_minor,_BWV_826_\(Bach,_Johann_Sebastian\)](https://imslp.org/wiki/Partita_in_C_minor,_BWV_826_(Bach,_Johann_Sebastian)). Ejecución recuperada de: <https://www.youtube.com/watch?v=0bPHqnnL1AI>

Celtic Woman. (2013) Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VDmIddF7DfQ>

Coro de niños de London. (2013) Libera Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=5IH8A86FLs0>.

David Archuleta y el Mormon Tabernacle Choir. (2012) Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=U4CSJvzGai4>

Händel, G. F. Joy to the World. Arr.: L. Manson. Letra: I. Watts.

Leguizamón, M. (2016) Secuenciación didáctica de obras y adaptaciones para interpretar en el piano. Trabajo Práctico N° 4 Lectura Pianística 1. Material de cátedra de revisión continua.

<https://blogs.ead.unlp.edu.ar/lecturapianistica/>

Neefe, C. G. Allegretto en Do mayor. Buenos Aires.

CAPÍTULO 12

Contexto y textualización en tres versiones del Minuetto de Bizet

Agustín A. Rodríguez

La lectura al piano de partituras de conjunto ha sido abordada, a lo largo de la historia, como respuesta a diversas necesidades. Tanto en el ámbito académico como profesional se constituyó como una herramienta fundamental para el estudio y ensayo de la partitura. A esto debemos sumar dos prácticas que gozaron de gran popularidad durante el siglo XIX y principios del XX: la adaptación al piano para la interpretación en el ámbito privado y la elaboración de versiones pensadas para la sala de concierto.

El texto musical¹ que resulta de dichas lecturas, da cuenta no solo de las necesidades expresivas del intérprete, sino también del contexto y el público para el cual fue elaborado. De esta manera, es esperable que los criterios de textualización considerados a la hora de elaborar una lectura interpretativa varíen en función de si esta tiene por finalidad el estudio de la pieza, el ensayo o su presentación al público.

Riemann plantea que “Al ejecutar una partitura [de conjunto] en el piano se procurará conseguir un efecto más o menos completo según el fin práctico que se quiera lograr en cada caso” (Riemann, 1928, p. 10) y enuncia brevemente tres situaciones de ensayo típicas, que devienen en interpretaciones bien diferenciadas. Al colaborar con un solista sugiere que “será más importante destacar claramente el detalle de la línea melódica que conservar exactamente el colorido” (Riemann, 1928, p. 10). Si se debe sustituir la ejecución vocal e instrumental, sugiere “presentar el conjunto lo más exactamente posible, dados los medios de que se dispone con el piano” (Riemann, 1928, p. 10). Finalmente, al ensayar con un coro “basta dar una idea del acompañamiento orquestal” (Riemann, 1928, p. 10).

En la misma línea, Scabuzzo sostiene que:

La forma en que se realiza una reducción al piano depende del objetivo que se pretenda lograr con ella, y será completamente distinta en caso de que sea para estudiar, acompañar, ensayar o ejecutar públicamente. Es probable que una versión para estudio se enfoque menos en los pequeños detalles

¹ Para una definición en profundidad de los conceptos de “texto musical”, “textualización” y “pragmática” véase el capítulo “El texto musical” de Marcelo Arturi.

que dificulten su ejecución que una para realizar en público, que una reducción pensada para acompañar un ensayo de coro priorice la estructura armónica que sostenga las voces, etc. (Scabuzzo, 2018, p. 153)

A pesar de esto, la literatura especializada carece de ejemplos prácticos que den cuenta del carácter determinante que tiene el objetivo de la interpretación lectora (su pragmática) en la elaboración del texto musical. En este trabajo analizaremos tres versiones para piano del Minuetto perteneciente a la Suite No. 1 de L'Arlésienne (1873) de Georges Bizet, realizadas por Sergei Rachmaninoff (1923), Alfred Le Beau (1874), y el propio Bizet (1885), a fin de identificar las estrategias puestas en juego y reflexionar sobre los enfoques que les podrían haber dado fundamento.

Con una estructura formal de tipo A-B-A', la pieza plantea dos ejemplos contrastantes de algunas de las situaciones con las que nos encontramos al abordar una partitura de conjunto: una textura orquestal que permite la "reproducción exacta" en A y A'; y una superposición de planos en B, que no se puede trasladar en forma literal. Por otra parte, la disponibilidad de una cantidad considerable de versiones para piano de esta obra, nos brinda la posibilidad de comparar cómo los compositores resolvieron el traslado de estas texturas al piano.

Como se ha dicho, la primera sección permite un traslado literal, todas las voces pueden ser ejecutadas sin que esto requiera de un manejo técnico avanzado ni resulte en una textura contraria a lo que podríamos considerar como idiomático para el piano. En los primeros compases, por ejemplo, nos encontramos con dos líneas melódicas duplicadas a distancia de tercera.

Violons .
 ff
 ff

Altos.
 ff

Violoncelles.
 ff

Contre Basses.
 ff

Allegro giocoso.

Compases 1-4. *Minuetto*. L'Arlésienne Suite No.1 de Georges Bizet.

Sin embargo, al observar las tres versiones seleccionadas, nos encontramos con que solo Bizet optó por respetar exactamente lo plasmado en la partitura orquestal. Podríamos hablar en

este caso de una transcripción, donde son respetadas todas las indicaciones del original, sin agregar, modificar ni quitar nada.



Compases 1-4. Minuetto. L'Arlésienne Suite No.1 (transcripción para piano) de Georges Bizet.

Le Beau, por su parte, optó por sustraer la línea correspondiente a los violines segundos, eliminando el movimiento paralelo a distancia de terceras que se da en relación a la voz superior. Vale la pena destacar que la omisión del Mib en el compás 2 genera un cambio armónico, el acorde ya no es Mib7/Bb, sino Gm/Bb.



Compases 1-4. Minuetto. L'Arlésienne Suite No.1 (transcripción para piano) de Alfred Lebeau.

Rachmaninoff, en cambio, mantuvo las terceras paralelas de los violines, pero incluyó varias modificaciones. En relación a las alturas, el Re de las violas en el compás 2 pasó a ser un Do, de manera que el descenso por grado conjunto en terceras de violas y violonchelos, habría mutado a un movimiento oblicuo. Esto da por resultado un cambio armónico (notablemente en el mismo lugar que en la versión de Le Beau), el Mib7/Bb pasa a ser Cm/Bb. Por otro lado, en el compás 4 agrega un Mib5, posiblemente con el objetivo de evitar la ambigüedad del bicordio G-Bb.



Compases 1-4. Minuetto. L'Arlésienne Suite No.1 (transcripción para piano) de Sergei Rachmaninoff.

Así mismo, las indicaciones de dinámica, articulación y tempo han sido modificadas. La articulación en particular es la que presenta el cambio más significativo: se agregaron acentos en los tiempos fuertes de cada compás y no solo se eliminó la indicación de staccato, sino que se aclara que los sonidos se deben prolongar mediante el uso de pedal.

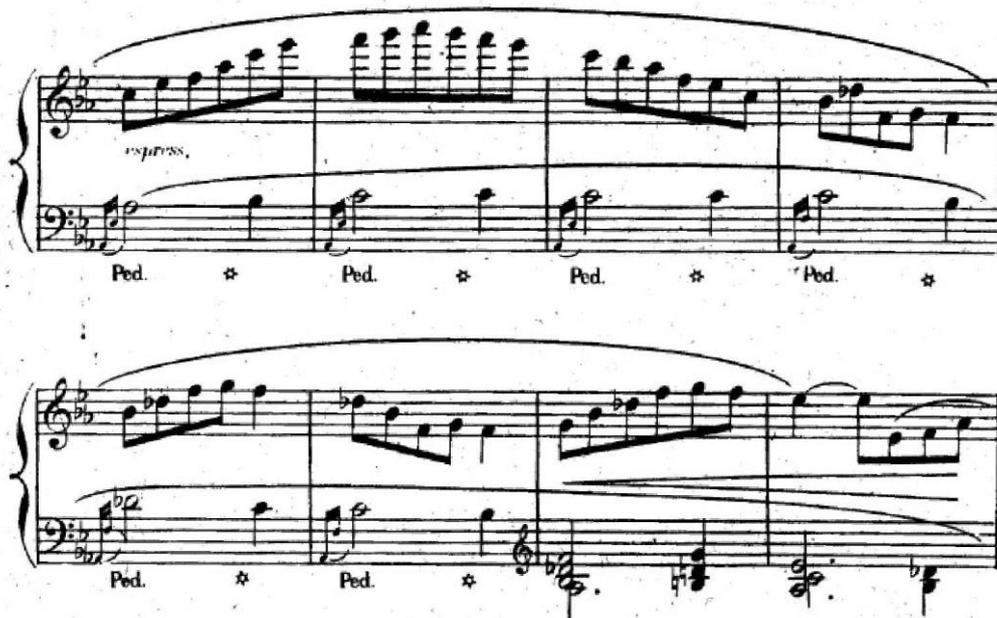
En la sección B las particularidades de la organización textural no hacen posible un paso literal al piano.

The image shows a musical score for measures 32-39 of the Minuetto from L'Arlésienne Suite No.1 by Georges Bizet. The score is arranged in five staves. The top two staves are for Clarinet (Clar.) and Saxophone (Saxop.), both marked 'express.'. The Clarinet part has a note indicating '(NOTA. La 2^e Clar. pour remplacer le Saxophone)'. The Saxophone part is marked 'p mais bien marquée.'. The middle two staves are for Violins (Div.), marked 'ppp'. The bottom staff is for Bass (Div.), marked 'ppp pizz.'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Compases 32-39. Minuetto. L'Arlésienne Suite No.1 de Georges Bizet.

Observamos en este fragmento dos materiales melódicos de igual relevancia: el movimiento por grado conjunto y nota repetida de clarinete y saxo a distancia de octava, que alterna blancas y negras; y la línea de los violines primeros, compuesta en su mayoría por arpeggios en corcheas. Luego tenemos un bajo pedal Lab-Mib en los violonchelos, acentuado por los contrabajos en pizzicato al comienzo de cada compás y un relleno armónico de violines segundos y violas, en blancas con punto ligadas y corcheas, respectivamente.

Al pasar este fragmento al piano, Bizet opta por reducir la textura a sus elementos mínimos, conservando las melodías del saxo, sin la duplicación de los clarinetes y de los violines primeros. Los violines segundos aparecen recién en los dos últimos compases del fragmento, cuando su línea cobra relevancia melódica. El pedal en el bajo se conserva mediante las apoyaturas al comienzo de cada compás que son sostenidas por el pedal.



Compases 53-60. *Minuetto. L'Arlesienne Suite No.1* (transcripción para piano) de Georges Bizet.

Le Beau, aprovechando que los materiales se vuelven a presentar 16 compases después con una instrumentación diferente, presenta las dos melodías principales por separado.



Compases 48-53. *Minuetto. L'Arlesienne Suite No.1* de Georges Bizet.

La primera vez, conserva la línea del clarinete con un acompañamiento de cinco corcheas que arpegian la armonía del compás, condensando parte de la información de los bajos y de la viola.



Compases 30-37. *Minuetto. L'Arlésienne Suite No.1* (transcripción para piano) de Alfred Lebeau.

En la segunda ocasión presenta la línea de flauta y arpa, a la que agrega un acompañamiento que responde al esquema de vals no presente en la textura planteada por Bizet.



Compases 46-52. *Minuetto. L'Arlésienne Suite No.1* (transcripción para piano) de Alfred Lebeau.

Rachmaninoff solo conserva de manera literal la melodía del clarinete, a la que, por momentos agrega una segunda voz una 6ta abajo. La línea de los violines primeros se conserva parcialmente y presenta también ocasionales duplicaciones a la 6ta. Los bajos están presentes en los compases 1, 4, 6 y 8 del fragmento, en dos ocasiones desplazados al segundo tiempo. Estas modificaciones generan una rearmonización y un aumento en la densidad textural.

Compases 53-62. *Minuetto. L'Arlésienne Suite No.1* (transcripción para piano) de Sergei Rachmaninoff.

Los recursos compositivos utilizados en estas versiones se pueden resumir en: transcripción, sustracción, adaptación y adición. Dichos recursos conviven, inevitablemente, en cada una de las versiones analizadas y su aplicación puede rastrearse en cualquier interpretación lectora de una partitura de conjunto. Resulta evidente, sin embargo, que la convivencia entre estos procedimientos no evita la primacía de uno sobre otro.

Como ya se dijo antes, la versión de Bizet del primer fragmento consiste en una transcripción literal: los materiales pueden y son trasladados al piano sin ninguna dificultad. En la sección B, por otra parte, cobra relevancia el procedimiento de sustracción, al reducir la textura a sus elementos mínimos.

Le Beau se vale de la sustracción para disminuir considerablemente la dificultad de la pieza, aun cuando esto implica omitir elementos relevantes de la textura. En la sección B adapta los materiales del acompañamiento a figuras que se pueden vincular fácilmente con la literatura pianística, pero que no están presentes en el original.

Rachmaninoff, a su vez, adapta las dinámicas, las articulaciones y el tempo, recurriendo, sobre todo en la sección B, a la adición de nuevos materiales.

Si bien desconocemos las necesidades que llevaron a estos compositores a realizar sus versiones de la pieza, no parece arriesgado afirmar que Bizet la reescribió para facilitar el estudio de la partitura orquestal, conservando los materiales principales y evitando una exigencia técnica excesiva. La versión de Le Beau pudo haber sido pensada para la ejecución en un ámbito doméstico, tanto como pieza simple para el estudio del instrumento, o como método para la reproducción de una obra a la que de otra manera no se tendría acceso. Por el contrario, la versión de Rachmaninoff parecería haber sido escrita para la sala de conciertos, sobre todo si tenemos en cuenta la gran cantidad de modificaciones que presenta tanto en el plano armónico como textural y dinámico/fraseológico, y la considerable exigencia técnica que implica su interpretación.

No es, sin embargo, el objetivo de este trabajo sistematizar el análisis de las intenciones con que fueron escritas las versiones para piano de partituras orquestales. Lo que se pretende, más bien, es plantear que las considerables diferencias observadas en estas piezas solo se pueden explicar en términos de la función para la cual fueron pensadas.

El texto musical, en tanto acto comunicativo, está condicionado por y para el contexto en el que este se elabora. Si aceptamos que la interpretación lectora de partituras de conjunto consiste en una herramienta que cumple con distintas finalidades, y que éstas influyen en el resultado de la interpretación (en términos técnicos y acústicos, pero manteniendo, idealmente, una escucha interna de la sonoridad total), resulta relevante incluir, en el marco de la asignatura Lectura Pianística, a la definición de la intención comunicativa y su contexto como primer paso en el proceso de textualización. De esta manera, los ejemplos analizados en este capítulo pueden ser entendidos como punto de partida para la elaboración de interpretaciones que consideren la dimensión pragmática en el proceso de la lectura interpretativa.

Referencias

- Bizet, G. (Compositor) *L'Arlésienne*. [música impresa]: para orquesta. Paris: Choudens, n.d.ca. (1873). Recuperado de: <https://ks4.imslp.net/files/imglnks/usimg/b/b5/IMSLP105044-SIBLEY1802.14888.6298-39087009432958score.pdf>
- Bizet, G. (Compositor) *L'Arlésienne*. [música impresa]: para piano. St. Louis: Art Publication Society, 1915. Recuperado de: <https://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/4/4a/IMSLP22423-PMLP08871-BizetArlessienne.pdf>
- Lebeau, A. (Arreglador) *Menuet*. [Música impresa]: para piano. Paris: Choudens, n.d. (1874). Recuperado de: <https://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/3/3c/IMSLP425959-PMLP08871-Bizet-Lebeau - Arl%C3%A9sienne - Menuet - arrpf-BDH.pdf>
- Rachmaninoff, S. (Arreglador) *Minuet*. [Música impresa]: para piano. Moscow: Muzgiz, n.d. (ca.1960). Recuperado de: <https://ks4.imslp.net/files/imglnks/usimg/b/be/IMSLP11204-Bizet-Rachmaninoff-menuet-arlesianne.pdf>
- Riemann, H. (1928). *Reducción al Piano de la Partitura de Orquesta*. Barcelona: Labor.
- Scabuzzo, G. (2018). *Adaptación de texturas de acompañamiento orquestal al piano*. En M. Arturi (Coord.), *Lectura pianística y reducción: fundamentos y procesos metodológicos* (147-153). La Plata: Arte editorial Servicop.

CAPÍTULO 13

Miradas sobre la Lectura Pianística³

Mirian Tuñez, Diana Di Giacomo y Leticia Corral

Introducción

Este relato narra una experiencia pedagógica acontecida en una clase de Introducción a la Lectura Pianística, asignatura perteneciente al plan de estudios de las carreras de Dirección Coral, Dirección Orquestal y Composición del área de Música de la Facultad de Artes de la UNLP. Reúne en el marco de una actividad específica a tres de sus docentes: Diana, Leticia y Mirian que junto a un grupo de alumnos protagonizan la tarea. Le interesa rescatar las concepciones, recursos, herramientas que los alumnos ponen en juego a la hora de realizar la interpretación pianística de una lectura desconocida. Implementa para esto la descripción que ellos mismos hacen de sus propias ejecuciones para luego conjugarlas con los modelos teóricos de la lectura pianística abordados por la cátedra.

Relato de la Experiencia Pedagógica

El pasado martes estábamos en clase de Introducción a la Lectura Pianística, tratando de hacer un simulacro del parcial. Algo así como una preparación actitudinal frente a la próxima evaluación. Pronunciar estas palabras: parcial, evaluación antes de comenzar una clase es muy poco apropiado, sin embargo, nos interesaba capitalizar las resonancias de una presión de este tipo aplicada en una situación áulica.

- Buenos días, ¿cómo están? Les traje el parcial que se tomó el año pasado – dice Mirian ni bien comienza la clase -Hay dos versiones, analícenlas un ratito en grupo y luego las tocamos.

La propuesta consistía en leer a primera vista la partitura tomada en el parcial del año anterior. Podían hacer su primer borrador probándola en el piano y luego en el intento de mostrarla, los alumnos y nosotras (las profesoras Diana, Leticia y Mirian) asumíamos la postura de eva-

³ Este trabajo fue inspirado a partir del Seminario de Métodos Cualitativos para Investigar la Experiencia Musical I: Coordinado por el Dr. Favio Shifres. Facultad de Artes. LEEM (Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical) U.N.L.P. 2016.

luadores. Debíamos reproducir la tensión propia del aula cuando uno entra a rendir un parcial. En este contexto y luego de tocar la obra, el alumno/intérprete acotaba algún comentario: emoción, pensamiento, idea que le surgiese de la situación de ejecución. Nosotros los evaluadores muy callados, sólo aplaudíamos al finalizar cada interpretación.

En realidad, en nuestro interior como docentes no nos importaba tanto la lectura en sí, su resolución sino, crear un escenario donde cada alumno pudiera observarse en la situación de ejecución, capitalizar su experiencia singular y dialogar sobre las distintas miradas acerca del significado de lo que se entiende por leer una partitura. Creemos, además por nuestra experiencia, que cuando uno está en una situación de presión responde con aquello que tiene más aprendido. Y ese accionar genuino era importante para compartir.

- Pueden probarla en el piano –dice Mirian, como para ayudar a circunscribir su atención: -Y cuando decidan la tocan completa. Presten especial cuidado en observar qué sienten, piensan o les sucede mientras están tocando -enfatisa la consigna-. Luego nos lo cuentan.

La primera en tocar es Magui. Ella tiene mucha experiencia en la interpretación pianística. Recorrió un largo camino desde pequeña en su lugar de nacimiento a través de una enseñanza tradicional basada en la experticia técnica. Muy a su pesar, esta exigencia técnica sobrevaluada le produjo una tendinitis crónica que afectó sus desempeños como instrumentista, razón que la forzó a desistir en la continuación de su formación como pianista. Decidió, entonces, incursionar en la carrera de Dirección Orquestal por lo cual debe cursar esta materia (Introducción a la Lectura Pianística). Obviamente, las lecturas pianísticas que estamos trabajando le resultan muy sencillas.

Volviendo al relato, les contamos que nos sentamos en semicírculo rodeando al instrumento y la escuchamos.

Magui toca la obra a un tempo bastante rápido, se ríe, se entrega al devenir del discurso que está produciendo y agrega un montón de motivos que no están en la partitura.

Termina de tocar, la aplaudimos.

Nos mira como buscando alguna señal de aprobación....

- Contanos algo sobre tu ejecución Magui -la invitamos al relato-

Luego de un breve silencio nos dice:

- Esta lectura es muy fácil, pero me parece que la subestimé.... La miré y me dije: Siiiiiiiiiiiiiii, la tengo! Pero cuando estaba frente al piano algunos bajos me sorprendieron, tiene unos dibujitos melódicos por acá que no son siempre los mismos. Así que solté las manos e improvisé para no perder la continuidad.

Se ríe como aprobándose a sí misma, e inmediatamente busca alguna mirada aliada.

- Y jugué mucho con los matices –agrega- Eso sí, respeté los reguladores tal cual estaban escritos. –lo dice con orgullo-. Los crescendos y diminuendos me encantan y me resultaron obvios en este estilo. Y....mientras tocaba pensaba sólo en seguir adelante, como fuera. No sabía si estaba bien o no, pero igual dejé fluir mis dedos.... por momen-

tos pensaba en las sonatas de Mozart que estudié durante tanto tiempo. ¡Esos pasajes se parecían tanto! La verdad me olvidé un poquito del parcial.

Es indudable que Magui maneja muy bien la topografía del teclado y la motricidad le responde. Tiene muy claro el estilo clásico. El bajo Alberti que era la dificultad de la obra lo resolvió muy bien. Se centró en la continuidad y esa fue su motivación para llegar a completar la lectura. Generó diálogos nuevos entre las alturas y duraciones escritas y las que ella agregó sin desvirtuar su meta. Le dio expresividad al relato sonoro a través de sus reguladores. Como dice Carlos Dicundo (2018) en el libro de nuestra cátedra *Lectura Pianística y Reducción. Fundamentos y procesos metodológicos*:

El hacer sonar es recuperar aquella esencia de la música, su devenir en el tiempo y en esta instancia la problemática de la continuidad es fundamental ya que solo la continuidad nos permite alcanzar el sentido. Unir elementos en un todo. Solo en el devenir continuo, solo en el movimiento, en vivo, los elementos de la partitura empiezan a funcionar unidos, se cargan de sentido, aparece la idea musical. El todo. Entonces continuidad discursiva implica, inexorablemente, continuidad temporal (p. 122).

Podemos pensar que Magui está centrada en la comprensión del texto a partir de establecer con él un juego de adivinación, prueba de hipótesis, predicciones. En este sentido, la partitura sólo es el punto de partida; es el andamio sobre el cual se apoya para construir significado de acuerdo con su experiencia del mundo. Desde el punto de vista teórico este modelo que presenta la alumna se asocia con el enfoque interactivo de la lectura que surge a partir de los años 60 con el gran avance de la psicolingüística y la psicología cognitiva.

Este nuevo enfoque destaca que la lectura es un proceso de interacción entre pensamiento y lenguaje y que la comprensión consiste en la construcción que hace el lector del significado del texto de acuerdo con sus conocimientos y experiencias de vida (Goodman, Smith, citados en Tuñez, 2015). Es interesante destacar que para Smith, las marcas impresas en la página actúan como disparadores del conocimiento ya existente en la mente del lector y permiten enlazar la nueva información con la vieja para construir sentido y significado. Leer, desde este modelo consiste en construir o reescribir el texto en función de los conocimientos del lenguaje y de la experiencia previa del mundo. En otras palabras: todo acto lector es interpretación porque la información que se extrae de un texto musical depende de lo que éste contiene como de lo que el lector le aporta, tanto para poder identificar (esa información) como para otorgarle significado. (Arturi, 2018).

Volviendo al relato....

Luego se sienta al piano Pablo, él es del sur, realizó estudios de piano en su ciudad. Es muy callado, siempre tiene una buena predisposición para aprender, y está muy atento a lo que va surgiendo en la clase.

Toca la obra completa con la mirada fija en la partitura a un tempo moderato. Muy serio, denota extrema responsabilidad, parecería que está contando las duraciones, pero su cuerpo

está en absoluta quietud por lo cual nada podría confirmarlo. Sólo se perciben los movimientos de los ojos al recorrer la partitura. Es una cuestión muy mental.

Termina de tocar, lo aplaudimos.

- ¿Qué hay de nuevo? ¿Perciben algo distinto? –pregunta Diana-

Nadie contesta, parece que los evaluadores no perciben el detalle.

- ¿Qué hay de nuevo en tu ejecución? – dice Diana-

- Yo leo lo que está escrito - asumiendo una fidelidad absoluta a la partitura.-

- Vamos de nuevo ¿Suena bien no?

- Deja los bajos tenidos –dice alguno de los evaluadores aclarando la sutil diferencia-

- ¡Ah! -dice Pablo-

- Contanos algo sobre tu ejecución Pablo -lo invitamos al relato-

- ¡¡¡Toqué todo lo que estaba escrito!!! -lo dice con énfasis-. Miré mucho las notas y traté de contar en las blancas para no irme del compás. ¿Aunque acá no sé si leí blancas o negras? ¡Ah! Ahora que miro la partitura de nuevo me doy cuenta que tenía matices. No los resalté. Lo que pasa, es que estoy acostumbrado a leer primero las notas y luego cuando las tengo seguras voy puliendo la interpretación con los matices y sus reguladores... ¡Eso sí! Lo último es el pedal. ¿Lleva pedal? ¡No, no lleva pedal! ¡Qué suerte! –lo dice en voz baja como aliviado-Y lo de los bajos tenidos, si no me lo dicen no me hubiera dado cuenta. Ahora que pienso, me resultaba más cómodo dejar el 5to dedo en el lugar para completar el diseño.

Reflexiona en voz alta, raro en él.

- Primero están las alturas y duraciones, si eso está prolijo, después todo va! ¡Así me lo enseñaron!!! Igual estoy contento con mi versión, con más tiempo le puedo agregar lo que falta.

Pablo viene a la clase con el presupuesto de que leer es reproducir lo que escribió el autor. La obra es la partitura, la música es lo que está ahí escrito. En su imaginario él no pone nada, decodifica esas alturas y valores y se centra en reproducirlas con la mayor precisión. Evidentemente esa es su meta, focaliza la lectura en lograr el mayor ajuste rítmico/melódico, relega para un tiempo posterior las intenciones expresivas, no las integra, las atomiza. Esta situación le genera un estado de tensión que se manifiesta en el temblor de sus manos y en la contención de la respiración. Desde su imaginario leer es recibir información desde un proceso que va de la página al lector de forma unidireccional.

Esta concepción actualizada por Pablo, se sistematizó cómo enfoque tradicional de la lectura hacia los años 40. De esta manera, se la entendía como conjunto de habilidades ordenadas jerárquicamente implicando diferentes niveles de comprensión: en un primer nivel, el reconocimiento de palabras; en un segundo, la construcción del significado del texto; la reacción o respuesta emocional en tercer lugar; y la asimilación o evaluación como último nivel. Este modelo era más bien normativo, es decir que no pretendía explicar el proceso de lectura sino tan sólo sugerir las etapas por las que debía atravesar el lector y las destrezas que tenía que adquirir en cada una para llegar al dominio de la habilidad. Este enfoque reconocía tácitamente que el

significado está en las palabras y oraciones que componen el mensaje. Así, el contenido del mensaje surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Significado único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. De esta manera, diferentes lectores debían arribar a un mismo significado. Esta teoría vista desde la óptica de la lectura pianística, cristalizaba el mensaje sólo en la partitura. Dicha partitura necesitaba ser decodificada por niveles. De este modo, en un primer nivel se reconocían las alturas, en un segundo nivel las duraciones, luego los motivos, las frases y las secciones y así sucesivamente hasta llegar a la comprensión total de la obra. El proceso lector se garantizaba a través del desmembramiento de las partes, decodificadas con la mayor precisión y fidelidad lo cual suponía como instancia final el arribo al significado total de la obra. Según Arturi (2018):

Al considerar al alumno como un ente pasivo, la enseñanza de la *lectura pianística* se dosificaba desde lo que parecía más simple a lo más complejo: de los sonidos representados por los signos musicales, los agrupamientos rítmico-melódicos, hasta la comprensión literal, y finalizando en la ejecución de la obra musical. Con esta dosificación se establecía una división artificial entre lectura y comprensión de la obra, por la cual sólo después de dominar la primera se podía acceder a la segunda (p.20)

Ya finalizando nuestro relato le toca el turno a Graciela...

- Es tu turno Graciela – le dice Leticia, aunque ella ya estaba preparada para pasar a tocar- Graciela es costarricense y vino a La Plata a estudiar música aprovechando la posibilidad que otorga nuestro país al plantear la educación como un bien público y gratuito, cosa que no sucede en el suyo.

Según nos contó, estuvo trabajando varios años para ahorrar el dinero del pasaje y una vez logrado consiguió una beca del gobierno de su país para estudiar en la Universidad Nacional de La Plata. Graciela no tiene experiencia en el piano, pero sí en el canto. Desde niña asistía a los recitales que su madre daba como cantante de ópera y luego trabajó como asistente de un director de coro para formarse como cantante y ganar dinero. Tiene una característica que llama mucho la atención, cada vez que alguien está tocando en la clase ella se mueve, parece que participa con el otro a través del movimiento silencioso de su cuerpo.

Se sienta al piano y toca la obra completa.

Termina, la aplaudimos.

- Contanos algo sobre tu ejecución Graciela –le dice Leticia-

Se da vuelta, se ubica hacia nosotros y se balancea suavemente sobre el taburete. Parece que estuviera evocando lo que tocó.

- Me gusta comenzar con un tempo lento para sentir la presión de mis dedos sobre las teclas. Imaginar cómo van a sonar esos motivos, pensar hacia dónde van, como termina la frase. No sé, voy escuchando y tratando de decir lo que imagino. ¡Manejo yo! ¡Bah, un poco y un poco, a veces la partitura me maneja no la tengo tan clara! El cuerpo me ayuda mucho. Moverme con el compás me da seguridad y me deja apoyarme en

el fraseo. Puedo pensar más en lo que está sonando, no me preocupa tanto si me equivoco. Me hace acordar a mi mamá cuando de chica la veía en el escenario cantando. Y a mí papá, también, cuando jugábamos después de cenar a cantar a dos voces. ¡Qué enredos se armaban, pero nos divertíamos!

Su estrategia consiste en tomar un tempo más lento, pero tiene una condición fascinante: desde la 1ra nota que suena se siente que el tiempo fluye, su cuerpo abraza al piano, y se mete en la música como si ésta ya estuviera sonando. Se expresa desde un continuum temporal propio. Juega con la música, participa, evoca, imagina, mientras está tocando. Explora la partitura para decir con ella, va a la obra con una intencionalidad y la conjuga y recrea desde su saber en el mismo transcurso de la obra. Es una actitud construida. Denota alegría y seguridad. En este sentido, nos interesa pensar un nuevo enfoque de la lectura basado en la transformación. Arturi (2017) lo entiende como proceso de transformación mutua. Para este enfoque, la lectura es un suceso particular que reúne un lector y un texto particulares en circunstancias irrepetibles, en un momento único. De esta manera, cada lectura es diferente cada vez que se la realiza, hoy el lector le otorga cierta significatividad, mañana en una nueva interpretación encuentra otras aristas para poner en relieve o confronta con aquellas que subrayó antes. De esta manera, van girando y reestructurándose las intenciones musicales para dar lugar a continuas reformulaciones entre aquello que se observa de la partitura y el conocimiento y deseos expresivos del lector que construye el texto desde un acto de reciprocidad compartida. De ahí su denominación como lectura de transformación mutua: “en cada visita que hace el lector a su lectura parece ganar significatividad y ofrecer cada vez más niveles de profundidad interpretativa (...) los dos, tanto lector y texto, se confunden en uno solo y surgen mutuamente transformados” (Arturi, 2018 pág. 22).

De este modo, se concibe a la lectura como un acontecimiento que sucede internamente en el pensamiento, en los sentimientos y la sensibilidad del que lee. Esta forma de lectura permite reorganizar la experiencia de vida ya existente, otorgar sentido a quienes somos, construir la propia identidad, proyectar nuestro destino y comprender las acciones de los demás. Por lo tanto, según Larrosa (2000) la experiencia nos hace ser otros, nos transforma. Desde la óptica de este mismo autor, la lectura que realizamos para adquirir conocimientos se convierte en formación y en experiencia verdadera cuando llegamos a establecer una relación íntima entre nuestros pensamientos, valores y creencias y la información que la página impresa nos aporta; donde confluyen información y subjetividad para generar una experiencia individual y única. El punto de partida tiene que ser el esfuerzo de cada individuo por ordenar sus necesidades, preocupaciones, estado de ánimo y otros elementos en relación con la página impresa. Ordenamiento que en cada lectura renueva, transforma, enriquece tanto al lector como al texto. Cómo lo expresa el mismo autor (Larrosa) “[...] leer es traer lo dicho a la proximidad de lo que queda por decir, traer lo pensado a la proximidad de lo que queda por pensar, traer lo respondido a la proximidad de lo que queda por preguntar” (p. 141). En este sentido, aplicado a la lectura pianística, el texto ofrece nuevas interpretaciones en cada relectura y el lector gana en profundidad interpretativa. Reciprocidad que transforma mutuamente a ambos.

Volviendo nuevamente al relato....

- Bueno, hasta aquí llegamos.....Hoy escuchamos las interpretaciones que Magui, Pablo y Graciela realizaron sobre una lectura pianística desconocida. Cada uno la ejecutó desde su propia perspectiva personal. Luego compartimos sus relatos sobre la ejecución de dicha lectura. Y aquí, me parece está los más interesante. Cada relato esbozó una experiencia particular surgida de la observación en la situación de ejecución. Así, estos relatos nos mostraron de qué manera cada uno de nuestros intérpretes: Magui, Pablo y Graciela interactúan con la partitura a la hora de leer. Cuantas cosas suponen, cuantas deciden en el momento, cuantas salen por intuición. De alguna manera, y con sus palabras, nos contaron cómo realizan el proceso de interpretación de esas pistas gráficas que aparecen en la partitura y cómo las resignifican para generar un texto musical singular, particular y propio.

Les dejamos, entonces, para la próxima clase una pregunta:

- ¿Qué es la lectura pianística para cada uno de ustedes? Nos vemos el próximo martes.....

Conclusiones

Este breve relato acerca de las miradas sobre la lectura pianística que los alumnos traen a la cátedra a la hora de iniciar su cursada, nos permite reflexionar sobre las concepciones e imaginarios que subyacen respecto de dicha lectura pianística. Ideas, gestos, palabras, acciones, que explícitas o no, se pueden agrupar desde los tres modelos redactados en el libro de cátedra: Lectura Pianística y Reducción. Fundamentos y procesos metodológicos. Así, encontramos el modelo tradicional representado por Pablo, el interactivo por Magui y el de transformación mutua por Graciela. Modelos que históricamente van dejando sus huellas y que conviven yuxtaponiéndose permanentemente en la práctica lectora y que nosotros como integrantes de la cátedra no subestimamos sino, muy por el contrario, tratamos de enriquecer. De esta manera, lentamente y sumergidas en la práctica docente vamos desovillando conjuntamente con los alumnos qué significa nuestro objeto de estudio: la interpretación lectora. En este sentido y a través de aproximaciones continuas vamos dejando en claro algunas prioridades de dicha definición. Por un lado, situamos a la partitura como soporte gráfico cuyo potencial se revela a medida que se realiza el proceso de interpretación/textualización singular y particular. Por otro lado, cada acto de ejecución es único, se renueva y se transforma constantemente tanto en intenciones expresivas como en la profundidad de la comprensión que se produce luego de cada versión. Principios que sitúan al lector como un sujeto activo que en el devenir de su práctica va deconstruyendo y construyendo saberes para transformarlos en herramientas de análisis, procedimientos y recursos con criterios propios que avalan su interpretación/ejecución del discurso musical.

Referencias

- Arturi, M. (2018). *Lectura Pianística y reducción. Fundamentos y procesos metodológicos*, La Plata: Arte editorial Servicop Argentina Capítulo 1.
- Dicundo, C. M. (2018). *La continuidad discursiva en el proceso de actualización de la partitura. Lectura pianística y reducción Fundamentos y procesos metodológicos*. La plata: Arte Servicop.
- Larrosa, J. (2000), *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tuñez, M. (2015), *Lectura Pianística. Diseño de materiales educativos en hipermedia para el desarrollo del proceso lector de partituras pianísticas. Tesis para obtener el grado de Magister en Tecnología Informática Aplicada en Educación*. Facultad de Informática U.N.L.P
- San Juan Álvarez, M. (2011), *De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia*. Ocnos, 7, 85-100.

Los autores

Coordinadores

Arturi, Marcelo E.

Licenciado en Música y Profesor en Música, ambos títulos con orientación en Piano otorgados por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata –UNLP-. Argentina. Es Profesor Titular de las cátedras Introducción a la Lectura Pianística, Lectura pianística I a IV y Profesor Titular de Reducción de partituras al piano. Es Investigador Categoría III. Se desempeña como Director del proyecto de Investigación *La lectura de partituras en el piano fundamentada en procesos de comprensión e interpretación musical*. Es Director de la Dirección de Estrategias de Egreso de la Universidad Nacional de La Plata. Autor de libros, conferencista y organizador de congresos nacionales e internacionales. Ha realizado Posgrados en Gestión educativa y Gestión de la enseñanza superior. Ha sido Director del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP. Ha sido asesor Docente en la Dirección de Educación Artística de la Prov. De Buenos Aires. Ha sido integrante y codirector en equipos de investigación.

Leguizamón, Mariel

Prof. y Lic. en E. Musical (1989-1990) y Maestrando en Psicología de la Música (2009). FBA U.N.L.P. Co-directora del proyecto de Investigación *La lectura de partituras en el piano fundamentada en procesos de comprensión e interpretación musical*. Docente investigador categoría III, Programa de Incentivos de la U.N.L.P. Profesora Adjunta Ordinaria de Lectura Pianística y Titular Ordinaria del Seminario Música y Discapacidad del Departamento de Música de la FBA, UNLP. Coordinadora de Canto PCD, Min. de Desarrollo Social. Autora y co-autora de trabajos presentados en congresos y jornadas, de publicaciones en revistas periódicas y capítulos de libros. Docente en distintos niveles de la enseñanza pública y privada, nacional y provincial. Ha dirigido y co-dirigido proyectos de Investigación, Voluntariado y Extensión. Se desempeñó como Asesor Docente del Consejo G.C.yE. de la Prov. de Bs. As.

Autores

Proia, Andrea

Prof. de Conj. Instrumentales y Cámara. Lic. en Dirección Orquestal. Integra el proyecto de investigación *La lectura de partituras en el piano fundamentada en procesos de interpretación musical*. Prof. Adjunta Ordinaria de las Cátedras Lectura Pianística IV y Reducción de Partituras al Piano. Ejerció en E.E. Fundadora de la Orquesta Sinfónica Municipal de Berisso. Dirigió el proyecto de Voluntariado Univ. *Creación de la Orquesta Juvenil de Claypole*. Se desempeñó como Jurado en: la Orquesta de Berisso y Juvenil de Claypole; en Regularización Docente del Sistema de Pre Grado; para Tesis de graduación de Dirección Orquestal, Dirección Coral; y de Tesis Multidisciplinarias representando al Depto de Música. Ha sido Tutora de Tesis en Dirección Coral y Orquestal. Fue Concejal de Berisso por el Partido Justicialista en dos períodos. Impulsó el Convenio con Berisso: Graduaciones de Dirección Orquestal de la FDA.

Musicco, Pablo

Licenciado en Composición y Profesor de Armonía, contrapunto y morfología musical graduado en la FBA, UNLP. Profesor de Piano y Maestro de música, graduado en la Escuela de Arte de Berisso, DGCyE. Integrante del Proyecto de investigación *La lectura de partituras en el piano fundamentada en procesos de comprensión en interpretación musical*, Programa de Incentivos de la UNLP. Trabaja como Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra Lectura Pianística de la FDA, UNLP y como profesor en distintos niveles de enseñanza. Se desempeñó como Ayudante en la cátedra Educación Auditiva de la FDA, UNLP. Es coautor en capítulos de los libros de Cátedra *Lectura Pianística y reducción* (2018) y *Escuchar y pensar la música* (2013). Además participó como coautor en trabajos de investigación realizados en el contexto de la Facultad de Bellas Artes, UNLP, vinculados a la educación auditiva y a la lectura musical expresiva.

Dicundo, Carlos Martín

Profesor en conjuntos instrumentales y de cámara (especialidad piano) y Licenciado en Dirección Orquestal- Facultad de Bellas Artes de la U.N.L.P. Integrante del proyecto de investigación *La lectura de partituras en el piano fundamentada en procesos de comprensión e interpretación musical*. Programa de incentivos de la U.N.L.P. Es profesor en la Cátedra Lectura Pianística de la Facultad de Artes y en el Bachillerato de Bellas Artes de la U.N.L.P. Se desempeña como docente en el Conservatorio Gilardo Gilardi y en la Escuela de Teatro La Plata (DGCyE). Estudió piano con importantes maestros entre los que se destacan Haydée Schwartz y Fernando Pérez. En el año 2006 obtuvo una beca nacional de perfeccionamiento en piano otorgada por el Fondo Nacional de las Artes. Fue reconocido en el año 2012 como egresado distinguido por la U.N.L.P.

Epele, Juliette

Es Profesor de Conjuntos Instrumentales y de Cámara (especialidad Piano) y Magíster en Psicología de la Música egresada de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como docente en la cátedra de Lectura Pianística de la misma Facultad, y como profesor de instrumento en el Bachillerato de Bellas Artes, UNLP y el Conservatorio Provincial de Música Gilardo Gilardi, donde se graduó como Profesor Superior. Estudió piano con las maestras Elsa Carranza y Raquel Zone, y participó de cursos de perfeccionamiento dictados por los profesores Stephen Drury, Graig Ketter, Jordi Mora y Edith Fisher. Como docente investigador integrante del Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical LEEM-UNLP, se desarrolla en el área de la ejecución expresiva instrumental con bases en la psicología corporizada y situada de la música. Ha publicado trabajos de investigación y capítulos de libro en congresos y revistas de la especialidad en el ámbito nacional e internacional.

Leguizamón, Luciana

Profesora y Licenciada en Música con Orientación en Educación Musical. FDA UNLP. Egresada Distinguida “mejor promedio” FDA UNLP. Otorgado por la Presidencia de la UNLP. Ayudante de Primera en la cátedra de Lectura Pianística I, LP II e Introducción a la LP. Coordinadora del Ciclo Básico de Formación Estética y Fundamentos Musicales. BBA. UNLP. Profesora de Fundamentos Musicales II y VI año, Introducción a los Discursos Musicales y Producción Instrumental Grupal. BBA UNLP. Profesora de Música en los niveles EPB y ESB en instituciones privadas. Docente Investigador del Programa de Incentivos a la Investigación en la Cátedra de L. P. FDA UNLP. Autora y co-autora de trabajos presentados en eventos científicos. Integrante de Comisiones Revisoras de Programas BBA. UNLP. Integrante de Comisiones Organizadoras de eventos científicos. FBA.UNLP.

Peltzer Meschini, Carolina

Profesora y Licenciada en Música, orientación Piano. Fac. de Artes, U.N.L.P. Integrante del proyecto de investigación *La lectura de partituras en el piano fundamentada en procesos de comprensión e interpretación musical*. Programa de Incentivos de la U.N.L.P. Profesora ayudante de la cátedra Lectura pianística, Depto. De Música, Fac. de Artes, U.N.L.P y adscripta a la misma del 2013 al 2015. Premiada junto con Leticia Zucherino con la Beca de Investigación 2007 de la Sec. De Asuntos Estudiantiles, Fac. de Artes. Co-autora de *Símbolos y estéticas. Reflexiones sobre la problemática de la notación musical en las vanguardias de post-guerra del siglo XX*, expuesto en la XVII Conferencia de la AAM y la XIII Jornadas Argentinas de Musicología. Ha llevado a cabo conciertos y muestras como pianista en distintas salas de La Plata. Se ha desempeñado como profesora de música en distintos niveles de educación formal e informal, del ámbito público y privado. Directora de la Escuela Arandú Nivel Primario.

Rodríguez, Agustín A.

Profesor de Música (orientación Composición), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. Integrante del Proyecto de Investigación *La lectura de partituras en el piano fundamentada en procesos de comprensión e interpretación musical*, dirigido por Marcelo Arturi, perteneciente al Programa de Incentivos de la UNLP. Integrante del Proyecto de Investigación *El Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales (Di Tella) en la escena musical argentina y latinoamericana de la segunda mitad del S.XX*, dirigido por el doctor Edgardo Rodríguez, perteneciente al Programa de Incentivos de la UNLP. Ayudante diplomado en la cátedra de Lectura Pianística de la Facultad de Artes, UNLP.

Tuñez, Mirian

Profesora de Música Orientación Piano Facultad de Bellas Artes U.N.L.P. Magister en Tecnología Informática aplicada en Educación, Facultad de Informática U.N.L.P. Integrante Investigador del Proyecto: “Claves de una Epistemología Alternativa para el Desarrollo de Habilidades Medulares de los Músicos Profesionales”. Director: Favio Shifres. Co-director: María Inés Burcet. LEEM – Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical- Facultad de Artes U.N.L.P. Miembro de la comisión directiva de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCOM) Ex docente de instrumento: Piano, Bachillerato de Bellas Artes y de la materia Lectura Pianística, Facultad de Artes, UNLP. Área de investigación: (i) diseño de materiales en hipermedia para el desarrollo de las habilidades del lector de partituras pianísticas 2014-2018, (ii) el conocimiento orientado a la ejecución vocal/instrumental desde la variable del dominio técnico 2018-2021.

Di Giacomo, Diana

Profesora de Música Orientación Piano Facultad de Bellas Artes U.N.L.P. y Licenciada en Piano Facultad de Bellas Artes U.N.L.P. Docente de la cátedra de Lectura Pianística, Facultad de Artes U.N.L.P. y ex integrante del área de investigación de la misma cátedra. Docente de la cátedra de Piano y la cátedra de Conjunto de Cámara del Conservatorio Gilardo Gilardi, Dirección Provincial de Educación Artística, Dirección General de Cultural y Educación de la Pcia. de Bs As. Ex Regente de Estudios del Conservatorio Gilardo Gilardi, Dirección Provincial de Educación Artística, Dirección General de Cultural y Educación de la Pcia. de Bs As. Ex Directora del Conservatorio Gilardo Gilardi, Dirección Provincial de Educación Artística, Dirección General de Cultural y Educación de la Pcia. de Bs As. Integra como pianista diferentes grupos de cámara con actuaciones públicas en diferentes salas de la ciudad y el país.

Corral, Leticia

Pianista y Prof. de Piano, Conservatorio P. Chaikovski de Moscú, ex Unión Soviética (1995), a través de una beca obtenida en 1990. Aspirantura en Prof. de Piano y Pianista. Moscú (1997). Prof. de Piano y Música de Cámara, Conservatorio G.G. (2000). Prof. Ayudante de Lectura Pianística, FDA, UNLP. Docente del Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. Recibió el Título Rojo del gobierno soviético (1997). Estudió con los profesores y maestros L. Corral, E. Westerkamp;

V. Cirulnik, E. Ivanovna, G. Yukova, E. Carranza y otros; en Argentina, Alemania, Líbano, Siria, España, Italia, Costa Rica y Panamá. Realizó conciertos con orquesta en el Salón Dorado del Teatro Colón, CCK, Hostal de los Reyes Católicos en España y Salas Chaikovski (Mosú) y Pleyel (París), dirigidos por V. Shpak, M. Drago, G. Hemingsen, M. Goldberg, S. Vinitski, el maestro M. Zurlo, entre otros. Realizó conciertos en Radio Nacional, recientemente en conmemoración de sus 70 años.

Lectura e interpretación musical : la formación pianística para directores y compositores / Marcelo Enrique Arturi ... [et al.] ; contribuciones de Juan Manuel Vilches ; coordinación general de Marcelo Enrique Arturi ; Mariel Leguizamón. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2021. Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2038-6

1. Música. 2. Interpretación. 3. Piano. I. Arturi, Marcelo Enrique, coord. II. Vilches, Juan Manuel, colab. III. Leguizamón, Mariel, coord.
CDD 786.207

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2021
ISBN 978-950-34-2038-6
© 2021 - EduLP

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA