

Universidad de Huelva

**Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y
sus Didácticas**



El musicograma y la percepción de la música

**Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:**

José Mendoza Ponce

Fecha de lectura: 30 de abril de 2008

Bajo la dirección del doctor:

Yvan Nommick

Huelva, 2010

ISBN: 978-84-92944-36-1

D.L.: H 128-2010

**UNIVERSIDAD DE HUELVA
DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA, CORPORAL Y SUS DIDÁCTICAS
ÁREA DE MÚSICA**

**EL MUSICOGRAMA Y LA
PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA**

**Doctorando: JOSÉ MENDOZA PONCE
Director: YVAN NOMMICK**

A mis padres

PRÓLOGO

Desde que comencé a trabajar como profesor de música en el instituto de enseñanza secundaria, en 1986, he tenido claro el objetivo principal de mi tarea con los jóvenes adolescentes: formar buenos oyentes, competentes para la escucha de las obras musicales y capaces de comprender los diversos mensajes que se esconden en ellas, para poder así facilitar e intensificar su goce estético.

No es fácil conseguir que los jóvenes se acerquen a una música que no es la que, desde los medios de comunicación, principalmente, se ha diseñado para estos difíciles años de la adolescencia en los que se deja de ser niño y comienza una época de descubrimiento apasionante del mundo, que va a modelar gustos y aficiones, afianzando la personalidad y trazando el camino del futuro personal y profesional. Los prejuicios hacia la música clásica no son pocos y el desconocimiento, mucho. Hemos tenido que luchar para convencer a estos jóvenes de que la música es un arte emocionante, que merece la pena conocer y disfrutar.

Asimismo, hemos tenido que paliar, con grandes dosis de ilusión y optimismo, las deficiencias de un sistema educativo que había olvidado la importancia de la formación musical en la etapa de la enseñanza obligatoria. Iniciar un camino para que la música encuentre un sitio digno en el currículum no fue tarea fácil, y ya estamos viendo hoy que no sólo no está consolidado, sino que incluso corre serio peligro de quedar como materia anclada en unos primeros cursos con escasas posibilidades de continuación.

Del mismo modo, hemos asistido a la fuerte demanda de una sociedad que ha despertado a las manifestaciones artísticas en general, pero que es muy evidente en el caso de la música con la creación de orquestas y construcción de grandes salas de concierto. Vemos un público ávido de música, apasionado, pero que, al mismo tiempo, lamenta sus lagunas en educación musical que les dificultan el acercamiento a determinadas obras que no forman parte del repertorio habitual.

Como músico, he observado que en los conservatorios se centra gran parte del esfuerzo en la práctica del instrumento pero no se enseña, con la misma dedicación, a escuchar la música. Son datos que se desprenden del presente estudio y que nos deben recordar que en la formación como instrumentista, cantante o compositor, es fundamental aprender a escuchar de una manera plena, con el intelecto y con el oído, con la mente abierta a las innovaciones y con un conocimiento exhaustivo de las obras y, para ello, necesitamos una formación sólida en ámbitos diversos, desde el análisis musical hasta el estudio del pensamiento; desde el dominio del repertorio hasta el conocimiento de las manifestaciones en el resto de las artes; desde las circunstancias que concurren a la gestación de las obras musicales hasta las particularidades de la interpretación.

Escuchar música requiere una atención continuada y una formación específica que puede estar al alcance del oyente medio. Para ello, no basta una sensibilidad especial hacia los sonidos: es necesaria también una educación musical que haga posible descifrar los mensajes que transmiten las obras y disfrutarlos durante la escucha. Cada oyente se acerca a la música con una experiencia y una formación específicas, pero también con unos intereses distintos.

Para todos ellos se ha perfilado un instrumento que puede ayudarles en la escucha, el musicograma, una representación plástica de los eventos más sobresalientes que acontecen en las obras musicales y que salen a la luz de manera sencilla y eficiente a la vez. Una herramienta versátil que permite ahondar hasta donde lo exija un oyente bien entrenado, pero que también muestra lo imprescindible para el oyente menos exigente.

Desde los primeros años de docencia lo he considerado muy útil y he constatado su efectividad. En las Jornadas sobre la Reforma de las Enseñanzas Musicales, celebradas en 1987 en Valladolid y auspiciadas por el Ministerio de Educación, presenté una comunicación sobre el musicograma que tuvo muy buena

acogida y recibí ya el apoyo y aliento de compañeros y musicólogos, como Daniel Vega, cuyo interés me fue de gran estímulo para seguir ahondando en las posibilidades que ofrecía la herramienta.

Posteriormente, he tenido el privilegio de trabajar en la elaboración de los *curricula* de música para la ESO en Andalucía en los que he procurado que el musicograma tenga un sitio de privilegio como recurso didáctico animando, de esta manera, a su utilización en las clases. Del mismo modo, como didacta del CAP de música desde 1988 en las Universidades de Sevilla y Huelva, he podido experimentar su eficacia también con estudiantes de alta formación musical. Igualmente enriquecedor ha sido trabajar desde 1998 en la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical de la Universidad de Huelva donde he podido corroborar la utilidad para estos estudiantes con perfiles diversos, pero con una ilusión y un interés hacia la música que los unifica como entusiastas y futuros maestros, bien formados y deseosos de enseñar a los más pequeños esta disciplina tan importante en la formación inicial del niño.

Gracias a todos estos estudiantes he podido profundizar en las posibilidades que ofrece el musicograma, adaptándolo a distintos intereses y necesidades. Especialmente agradecido a todos aquellos que han participado en este estudio desde 2002 hasta 2006. Gracias a su colaboración y sugerencias he podido mejorar y ampliar las realizaciones y aprender a conocer sus verdaderas inquietudes. De los estudiantes de secundaria he aprendido a escuchar de manera más natural, más intuitiva, y he constatado que no sólo no son apáticos, sino que pueden trabajar con entusiasmo y dedicación aparte de que son portadores de una imaginación y creatividad sin límites, como puede observarse en sus musicogramas. De los demás participantes he aprendido que la música no solamente es una profesión como tantas otras, sino una pasión, y trabajar en lo que a uno le apasiona es un privilegio impagable.

La materialización de toda esta experiencia como docente no podría haber llegado a este punto sin el ánimo de mis compañeros de instituto, muchos de ellos grandes melómanos, y los sabios consejos de los que, en la Universidad de Huelva, me han orientado y apoyado de manera incondicional. Compañeros de área, como Francisco J. García o Francisco Fernández, mis directores del departamento, Manuel Díaz y Pedro Sáenz, o entusiastas de la educación artística como Gabriel Travé,

Samir Assaleh, me han ayudado y han manifestado su disposición en todo momento. Quiero también expresar mi agradecimiento a la Junta de Andalucía que apoyó el trabajo en su última fase, al concederme una licencia de un año para poder redactar en soledad, única fórmula que permite la reflexión y la plasmación de los pensamientos.

En este apartado de agradecimientos debo citar a mis alumnos colaboradores (Miriam, Elisabeth, Patricia, M^a Ángeles, Ana García y Ana Abarquero) que, con su dedicación y entrega, han hecho posible que los miles de datos obtenidos en las encuestas aparezcan de forma clara en unas gráficas precisas y muy elaboradas para el análisis de los mismos. Y Marta, entusiasta y trabajadora, que también ha digitalizado los musicogramas para poder acceder a ellos desde el ordenador.

Agradezco, especialmente, al Dr. Yvan Nommick que se ofreció a dirigir este trabajo a partir de un proyecto que le interesó desde el principio, que haya confiado en un proyecto que sabía que era ilusionante para mí pero que iba a tener altibajos pues arranca en 2002, un momento en el que dos seres maravillosos, Claudia, de tres años, y Mario, de dos, no paraban de enredarse entre mis piernas cada vez que llegaba a casa. He tenido el privilegio de recibir los consejos de un gran músico y a una persona de una calidad humana poco común. Quiero agradecerle sus orientaciones que han servido para ampliar y mejorar este trabajo, sus reservas que, en ningún momento, han servido para otra cosa que para volver a reflexionar sobre algunos temas, sus revisiones de traducción y su exquisito cuidado en la expresión en una lengua que no sólo conoce a la perfección, sino que cuida en cada detalle y mima como gran hispanista y editor concienzudo.

Finalmente, debo agradecer el apoyo de mis padres y, especialmente, el de Carmen, mi esposa, siempre animando y dando facilidades en todas las fases del trabajo, sin cuya comprensión y apoyo, no hubiera sido posible.

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

En este apartado indicamos las pautas que hemos seguido en el presente trabajo en cuanto a cuestiones tipográficas, criterios ortográficos, convenciones para las citas y traducciones al español, así como un listado de siglas y abreviaturas.

- Los títulos de las obras citadas se recogen bajo su traducción normalizada.
- En nota a pie de página indicamos las referencias bibliográficas completas tanto de libros como de artículos la primera vez que aparecen en cada capítulo. Para sucesivas apariciones, señalamos solamente el autor y el título abreviado de la obra.
- En lo que se refiere a textos en idiomas distintos al español, aparecen en el texto traducidos al español y reproducimos a pie de página el texto original. Las traducciones son del autor y la revisión de las mismas del Dr. Yvan Nommick.
- Algunas citas literales han sido revisadas para su adecuación a la redacción general de la obra.

Abreviaturas:

cap.	: capítulo
cit.	: citado
col.	: colección
ed.	: edición
<i>ibid.</i>	: <i>ibidem</i> (en el mismo lugar)
n.	: nota

nº	: número
<i>op. cit.</i>	: <i>opus citatum</i> (obra citada)
p., pp.	: página, páginas
vol.	: volumen, volúmenes

Siglas:

CAP	: curso de aptitud pedagógica
ESO	: enseñanza secundaria obligatoria
LOE	: ley orgánica de educación

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

La música es un arte complejo y cada época ha producido una serie de obras destinadas a ser escuchadas por oyentes contemporáneos de las mismas. Estos oyentes han sido educados musicalmente para interpretar correctamente todos los elementos que entran en juego en cada una de esas obras para poder, de esta manera, comprender los mensajes que el compositor pretende que el oyente reciba cuando escucha su obra.

De esta forma, podemos definir la competencia musical como la capacidad que el oyente tiene para poder interpretar los estímulos sonoros. El oyente siempre ha escuchado la música que se componía en su momento y no era frecuente escuchar música de compositores de otras épocas. Ha sido el músico el que ha indagado en las maneras antiguas de componer para aprender el oficio y conocer tanto las antiguas reglas y estrategias para su utilización, como las de su época, para poder desarrollar un estilo personal dentro de una corriente de mayor o menor alcance, según los casos.

Al oyente solamente se le había pedido competencia para saber escuchar las obras que poco a poco le iban ofreciendo sus compositores coetáneos. El fenómeno de escuchar y conocer música de cualquier época histórica es reciente, pues hasta el siglo XIX no era habitual rescatar obras de compositores de otras épocas para interpretarlas en público. La labor de recuperación que hizo Mendelssohn con la *Pasión según San Mateo* de Bach inicia un interés por la música de otras épocas que llega hasta nuestros días. Todavía hoy estamos asistiendo al rescate del rico

patrimonio musical de la llamada música antigua, término que hace referencia a toda música anterior al Clasicismo.

Cuando Händel componía una ópera para su teatro inglés sabía que estaría en representación un tiempo muy limitado, y que tendría que ofrecer una nueva obra a su público fiel para olvidar la andadura de la primera, por exitosa que hubiera sido su acogida. La misma suerte han corrido las misas, pasiones, conciertos y demás obras compuestas para una ocasión. Se interpretaban y con ello habían visto cumplido su cometido.

Hoy, sin embargo, podemos escuchar, en disco o en concierto, música de cualquier época, estilo, compositor o zona geográfica. Ello exige al oyente un esfuerzo añadido, pues ahora es necesario ser competente no sólo para la escucha de las obras contemporáneas, como en épocas pasadas, sino también para la de esas otras obras que no han sido concebidas para un oyente de hoy. Los musicólogos y los intérpretes se afanan en ofrecerle la obra de manera fiel, con una sonoridad muy parecida a aquella para la que fue pensada. Para ello existe una corriente historicista que ha hecho florecer en los últimos treinta años, fundamentalmente, grupos especializados en la primera música polifónica medieval como en la música del barroco francés del XVII, pasando por la siempre complicada interpretación de la obra de Monteverdi o Bach. De igual modo, han surgido orquestas especializadas en tocar música más reciente en el tiempo, como la de Mozart, Beethoven o Mendelssohn y, con toda seguridad, se seguirá avanzando en este terreno hasta llegar a la época actual¹.

Ahora queda que el oyente haga también el esfuerzo y alcance un nivel de competencia adecuado que le permita aprehender los valores significativos que están implícitos en estas obras, desde los culturales, estilísticos o estructurales hasta los puramente emotivos o simbólicos. Para ello, es imprescindible una educación musical adecuada y un nivel de información suficiente para poder interpretar correctamente todo lo que escucha.

¹ La orquesta Anima Eterna, dirigida por Jos van Immerseel, ha grabado recientemente el concierto para la mano izquierda de Ravel con un piano Erard, de 1905, junto a otras obras del compositor, utilizando una orquesta y unos criterios de interpretación propios de los primeros años del siglo XX. Esta agrupación es muy respetuosa con la tradición interpretativa de las obras que ejecuta y procura utilizar instrumentos de la época, con la afinación y las características tímbricas del momento de composición. Siempre usa originales o primeras ediciones para que su versión pueda recoger directamente las intenciones del compositor o de las fuentes más cercanas.

El problema surge cuando esta demanda de formación musical no se satisface convenientemente, dejando al oyente desamparado y perdido, intentando asimilar obras creadas para unas circunstancias diferentes a las actuales y aplicando unos modelos de escucha estandarizados para la llamada música clásica como si todo fuera lo mismo. El problema se agrava aún más cuando constatamos que ese mismo oyente tampoco es ya competente para escuchar las obras de sus compositores contemporáneos, sino que está más lejos de ellos que en cualquier otro momento del pasado.

La formación musical recibida en las etapas de educación obligatoria es, con toda seguridad, insuficiente para crear buenos oyentes y la situación, lejos de una solución satisfactoria, no deja de agravarse con las últimas reformas educativas. No existe una materia específica de música desde la educación primaria (en la educación infantil es inexistente, prácticamente), sino una educación artística que todo lo engloba, a merced de los profesores o de las posibilidades de las escuelas. Rara vez tienen estos niños más de una hora semanal de música y no siempre impartida por un profesional cualificado.

En la educación secundaria se ha agravado la situación con la LOE que entra ya en vigor en el curso 2007/08. Esta nueva ley deja la música solamente para un curso de la ESO, primero o segundo (cuatro horas en un solo curso o dos en cada uno de ellos). Se pierde la materia en tercero, y en cuarto compete con otras siete materias, como optativa (hasta ahora los alumnos la podían elegir entre cuatro). De esta forma, el panorama que se avecina es aún más desolador.

Es de suponer que los profesionales de la educación musical de nuestros jóvenes no van a tener fácil la misión de formar buenos oyentes, competentes para la escucha adecuada de las obras de nuestro rico patrimonio musical occidental. Estos jóvenes se aficionarán a la música como las generaciones anteriores a ellos, de manera autodidacta, buscando información por su cuenta o conformándose con percibir parte del mensaje musical, como sucede en la actualidad con la mayor parte de los aficionados a la música.

Esta situación no es mejor en los conservatorios y universidades. Con las nuevas propuestas de titulaciones universitarias, la presencia de la música queda bastante mermada, pues la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical, como el resto de especialidades de Magisterio, desaparece como tal y pasa a ser

Mención, con la consiguiente reducción de créditos específicos en materias musicales. Se vuelve al maestro generalista de épocas pasadas con la posibilidad de elegir un itinerario (Mención en Música) que en ningún caso equivaldría a la carga lectiva de la actual titulación. Con la licenciatura de Historia y Ciencias de la Música la situación es incierta y lo que sí puede afirmarse, al menos, es que la situación no va a mejorar.

En los conservatorios podría pensarse que los alumnos son formados para adquirir una competencia musical suficiente para poder escuchar todo tipo de música. Pero las lagunas de formación en este terreno son grandes, como puede deducirse del presente estudio, y los alumnos encuestados para conocer la situación en estos centros se quejan de que no se les ha enseñado a escuchar música como objetivo prioritario. La formación se sigue centrando en el desarrollo de las destrezas necesarias para interpretar la música en el instrumento elegido. No conocen mucha música, a excepción de la literatura de su propio instrumento y las obras fundamentales de los grandes compositores. Apenas se les ha enseñado a escuchar estas obras de una manera comprensiva, perdiendo así la posibilidad de acercarse a gran parte de los valores que aportan esas piezas, imprescindibles para una asimilación correcta de la obra artística.

Con esta situación tan poco halagüeña, las soluciones no son fáciles, pues dependen de muchas circunstancias que afectan negativamente a la enseñanza musical, desde la voluntad política a la concienciación de toda la sociedad que, por un lado, está demandando más música y, por otro, no la considera necesaria para la formación de nuestros jóvenes y acepta su presencia casi testimonial en la enseñanza obligatoria. Este país lleva casi veinte años de grandes transformaciones en todos los ámbitos de la vida y, por supuesto, también en el musical: se han creado multitud de orquestas y se han construido grandes auditorios y muchas salas de conciertos. No hay ciudad que se precie que no tenga su orquesta y las instituciones han apostado fuerte en este sentido. Bien es verdad que el proceso parece que está tocando techo en los últimos años, observándose que ahora el esfuerzo ya no se centra en la creación, sino en conseguir que estos espacios y formaciones sean optimizados y bien gestionados para que sigan siendo viables.

Es incoherente que esta clara apuesta por la música no haya sido también llevada al terreno de la educación. ¿Para qué se ha hecho todo este esfuerzo si no se

piensa en formar paralelamente al público que va a llenar esas salas y auditorios? Las autoridades educativas y culturales actuales tampoco han tenido formación musical y han intentado paliar el problema de la forma más rápida y económica. Se han creado estas orquestas importando músicos de otros países que sí gozan de buenas instituciones capaces de la mejor educación musical². Rara es la orquesta que no cuenta con al menos la mitad de la plantilla de profesionales extranjeros. Posiblemente, habría podido pensarse que esto ya era suficiente, que teniendo buenas orquestas el problema estaba resuelto, pero no es así. Solamente está resuelto parte del problema porque el país sigue siendo, en cierto modo, analfabeto musicalmente hablando. Si no educamos a los jóvenes en este arte, las salas probablemente se sigan llenando de público, pero de un público que se acerca a la música intentando, por sus propios medios, captar los mensajes musicales y experimentar el disfrute estético como puede: por intuición o buscando una información que no encuentra ni en los programas de mano ni en la literatura de divulgación.

Es imprescindible emprender esta tarea cuanto antes pues, de lo contrario, seguiremos privando a las próximas generaciones de una correcta recepción de las obras musicales. Si en los conservatorios tampoco se enseña adecuadamente a escuchar música, debemos reflexionar sobre la importancia de la educación en este ámbito. Para un intérprete es fundamental saber escuchar la obra y extraer de ella todos los significados posibles para poder más tarde, durante su interpretación, transmitirlos al público de forma clara.

La música es un lenguaje artístico que se articula de una determinada manera, siguiendo unas normas que rigen de forma diferente en cada período artístico. Debemos conocer las estrategias estilísticas y los cambios que se van produciendo para considerar que un compositor deja de ser clásico, a partir de una obra dada, para abrazar unas nuevas prácticas de composición que ya sobrepasan los cánones estéticos anteriores. Cada compositor tiene una manera de resolver los interrogantes

² Formar músicos de alto nivel para poder ejercer en las orquestas que se han creado requiere, en muchos casos, una formación adicional de especialización, no siendo suficiente lo aprendido en los catorce o quince años de carrera en conservatorio. Si esta tarea no se planifica y se lleva a cabo con celeridad, nos veremos obligados, si queremos tener orquestas de buen nivel, a recurrir a profesionales extranjeros para cubrir esas plazas que requieren un alto nivel de competencia. Así, son músicos extranjeros los que forman el núcleo de nuestras orquestas (fundamentalmente el grupo de la cuerda). Habría que articular medidas que permitan preparar profesionales que sean capaces de enseñar a nuestros jóvenes y ello requiere tiempo, esfuerzo y, por supuesto, voluntad política de atajar el problema.

que se suceden en el transcurso de la composición, unas preferencias que van afianzando un estilo personal que lo hace distinto al resto, pero también perteneciente a una corriente estilística determinada. Unas prácticas serán más estereotipadas y al uso de la época, y otras serán más imaginativas e incluso atrevidas. Conociendo estos detalles disfrutaremos más del placer estético de la música e iremos afianzando unos criterios de valoración de las obras así como forjando nuestras preferencias de escucha.

Cada obra está sujeta a unos prototipos formales que el compositor elige por adecuarse a los objetivos que se propone en el momento de su gestación. La elección de estas formas nos da ya una información muy valiosa de las intenciones del autor y tenemos que conocer las peculiaridades de cada una de ellas si queremos tener acceso a las posibilidades que ofrece en todos los ámbitos la forma seleccionada y poder percibir mejor la plasmación de sus ideas musicales.

Del mismo modo, el compositor se vale de unos recursos propios de este arte para transmitir valores cargados de emoción y simbología. Las relaciones que se establecen entre determinados agrupamientos de sonidos, la curva que describe una melodía o la tímbrica de unos instrumentos, y alguna realidad externa a la música, pueden evocar en el oyente emociones, sentimientos o situaciones anímicas de difícil explicación pero que, según la propia experiencia del oyente, se dan en determinados pasajes o en toda una obra.

Para una correcta interpretación de todos estos aspectos es necesaria una formación musical que nos los muestre y nos ayude a comprender y disfrutar más intensamente de las obras.

De la capacidad de la música para comunicar se han ocupado pensadores desde la antigüedad. La literatura existente es muy abundante y el debate sobre el significado de la música ha sido encendido y muy enriquecedor. Durante el siglo XIX la música fue considerada como un arte especial, distinta al resto, con un poder de evocación excepcional del que carecían la poesía o la pintura. Desde entonces no han faltado opiniones, tanto de pensadores como de los propios compositores, que han ido tomando posiciones en torno a diversas corrientes de pensamiento haciendo de esta cuestión un debate apasionante y muy vivo.

Del mismo modo, la psicología se ha ocupado ampliamente de los procesos que se ponen en marcha durante la escucha, avanzando en el estudio de la percepción musical. Desde principios del siglo XX ha sido un tema que ha interesado a los estudiosos, y a partir de la publicación de *La perception de la musique* de Robert Francés y de *Emotion and meaning of music* de Leonard Meyer, los estudios se han multiplicado y han interesado no sólo a los psicólogos, sino también a los semiólogos, antropólogos y pedagogos.

La percepción depende de muchos factores, como las circunstancias particulares del oyente y su formación, no sólo musical, sino artística y cultural. La experiencia de cada oyente es distinta, pero, por el mero hecho de pertenecer a un grupo social, comparte con los integrantes de ese grupo un modelo concreto de aculturación musical que va a servirle, aunque sea inconscientemente, para la correcta interpretación de las obras.

Formamos parte de una sociedad y desde pequeños estamos inmersos en unas pautas que vamos asimilando y haciendo nuestras, que nos diferencian de otras culturas como la oriental o la africana. En el complejo mundo actual estas diferencias se van diluyendo y las culturas se mezclan haciendo cada vez más difícil establecer los límites de nuestras peculiaridades. Escalas que un día se utilizaron para resaltar el exotismo o la lejanía geográfica son hoy habituales y están plenamente aceptadas, perdiendo esos matices que tuvieron en otro tiempo. La riqueza que supone la incorporación de instrumentos de otras culturas, así como sus ritmos o armonías, requiere una información que hasta hace poco no nos era necesaria por inhabitual³.

Por otro lado, la música, como el resto de las artes, ha sufrido en el último siglo una gran transformación que ha supuesto el abandono de parte de las estrategias usadas en la percepción de las obras anteriores a estas fechas y la adopción de otras nuevas. Este proceso ha sido muy extenso en el tiempo y más dramático para la música que para las artes visuales o la literatura. Aunque para la pintura significó un cambio sustancial, fue apoyado en parte por los marchantes y estudiosos del arte y hoy no sólo están plenamente aceptadas estas obras, sino que además algunas son populares, como numerosas obras de Picasso, Kandinski o Schiele. En la música, en cambio, ha supuesto una brecha aún no superada por gran parte de los compositores

³ Karlheinz Stockhausen añade una orquesta de instrumentos tradicionales japoneses a la orquesta convencional en su obra *Der Jahreslauf*, de 1977.

y el público. No podríamos nombrar una sola obra de Schoenberg o de Webern como popular. Es necesario poner en marcha unos nuevos hábitos de escucha que nos permitan acceder a gran parte de las obras del último siglo.

Todos los parámetros sonoros han experimentado grandes cambios y el oyente no ha cambiado sus estrategias de audición. En la pintura, por ejemplo, el cambio no ha resultado tan dramático y aunque ya no se busque inocentemente el elemento figurativo en la abstracción, el ojo del aficionado ha ido adaptando su manera de contemplar estas obras intentando adecuar lo que se ve en el lienzo con una mirada diferente, más profunda, más libre también y respetuosa con el autor. En la música, en cambio, es muy habitual el rechazo, e incluso el insulto, ante el desconcierto y la incompreensión que suponen las nuevas sonoridades. Aunque ambas artes puedan compartir las mismas ideas o partir de similares presupuestos artísticos, el oído acepta con más dificultad las nuevas propuestas y, poco a poco, se ha producido un alejamiento del público de sus compositores coetáneos.

Esta circunstancia es especialmente grave cuando constatamos que ha tenido lugar también en el seno de los profesionales de la música. En el presente estudio podemos sentir esa incompreensión y desencanto, debidos principalmente al desconocimiento de unas obras que se consideran demasiado distantes de la demanda del público y a las que cuesta acercarse por temor al fracaso. La nueva aculturación no tonal debe empezar, en primer lugar, por los músicos y los profesionales de la enseñanza de la música para poder así llegar al resto de aficionados que se sienten perdidos y abandonados en un terreno difícil para el que no han sido adiestrados ni tienen herramientas útiles para la escucha.

En esta compleja situación nos planteamos, en primer lugar, identificar los problemas que afectan a la audición correcta de las obras musicales dedicando un apartado especial a la problemática de la música del siglo XX y contemporánea. La mayor parte de los aficionados que asisten a los conciertos y escuchan música en discos han tenido, en el mejor de los casos, una educación musical deficiente, adquirida principalmente de forma autodidacta. Aunque en el año 1975 se introduce una asignatura en un curso de Bachillerato, ha sido insuficiente y, para algunos, incluso contraproducente pues al ser impartida por personal no cualificado se limitó a ser una historia de la música para memorizar datos y escuchar poca música. Las

diversas reformas de la enseñanza obligatoria desde entonces no han solucionado el problema y las perspectivas son poco alentadoras, como ya hemos apuntado.

Estado de la cuestión

Desde principios del siglo XX, se han ido realizando estudios de la percepción artística en general, y musical en particular, desde el campo de la psicología siendo a partir de la segunda mitad de siglo cuando el tema adquiere especial interés no sólo ya para los psicólogos sino también para sociólogos, antropólogos y músicos. Investigadores tan relevantes como Claude Lévy-Strauss han dedicado extensos capítulos de sus obras a la música como ámbito de especial importancia para sus trabajos.

Hemos abordado la literatura existente y exponemos los resultados más relevantes en relación con temas como la percepción, la semántica o la aculturación musicales. Desde Robert Francès y Leonard Meyer son numerosos los investigadores que han ido aportando luz sobre unos temas muy complejos que pertenecen, en gran medida, al terreno de lo subjetivo y al poso cultural que va dejando el contacto con las obras musicales desde la infancia. Los trabajos de Arlette Zenatti sobre percepción o de John Sloboda, sobre los procesos mentales que tienen lugar cuando escuchamos música, han sido muy importantes para conocer el rumbo de la investigación de los últimos treinta años. Especialmente interesantes son las aportaciones de Jean-Jacques Nattiez o Michel Imberty y de la musicología francesa en general pues es la que más atención ha prestado a estos temas. Hemos estudiado sus últimas contribuciones a través de los artículos más recientes publicados en la revista *Analyse musicale* que también ha permitido acercarnos a las teorías innovadoras de Robert Hatten, Jean-Marc Chouvel (a propósito del estilo) o Eero Tarasti (sobre la estructura del discurso musical).

Hemos constatado que son unos temas de actualidad en la elite de la musicología actual, cuyos argumentos permiten el análisis de obras contemporáneas desde una perspectiva diferente, más abierta, como hace François Delalande en su estudio sobre la música electroacústica, o teniendo en cuenta no sólo el material musical, como era habitual entre los analistas musicales, sino prestando atención a elementos como la respuesta del oyente, como agente activo en la recepción de los posibles significados de la obra, o el celo en una interpretación más respetuosa con las intenciones del compositor.

Si abundante es la literatura sobre todos estos temas, no hemos observado el mismo interés por desarrollar instrumentos que nos ayuden en la percepción de esos elementos que aportan los distintos significados en las obras. El analista piensa generalmente en un receptor competente para poder captar sus propuestas pero, por lo general, el oyente medio que asiste a los conciertos y escucha música en su casa no tiene suficiente cualificación para una escucha comprensiva que pueda desvelarle estos significados ocultos que se muestran, pues, evidentes solamente para un público con alta formación musical.

Existen publicaciones sobre el estudio de la forma musical o sobre el análisis del estilo, como las obras de Clemens Kühn y Jan Larue, pero estas obras están destinadas al estudiante de música o al profesional siendo de difícil acceso para el oyente aficionado. Hemos estudiado varios trabajos sobre el musicograma como instrumento destinado a la formación de un oyente competente, ya desde la infancia, como el de Jos Wuytack, o el de M^a del Carmen Aguilar, destinado a la formación del oyente universitario no músico. La tesis doctoral de Julián Pérez aborda también el tema del musicograma pero está pensado para el estudiante de conservatorio.

Hemos indagado en Internet y hay algunos maestros y profesores de distintos niveles educativos que recurren a instrumentos similares, incorporando algunos incluso actividades de movimiento (musimovigrama) para practicar estructuras con niños de corta edad. Otros hacen gala de una sofisticada puesta en escena y consiguen deslumbrar al oyente pero no aportan información relevante y útil para una escucha comprensiva. Sin embargo, no hemos constatado que exista un interés por el desarrollo sistemático del musicograma como herramienta pedagógica en la formación del oyente.

Existe mucha literatura musical para conocer la vida de los compositores, las circunstancias que rodearon la creación de sus grandes obras o las características generales de los movimientos artísticos en que éstas se enmarcan. Sin embargo, todo esto, aunque es de gran ayuda para el oyente, es insuficiente a la hora de abordar una obra musical. En el ámbito de las guías de escucha escasean las publicaciones y, cuando existen, suelen estar al alcance de unos pocos entendidos que no son el grueso del público que llena nuestras salas de música. El oyente medio se pierde frecuentemente y no puede apreciar todos estos valores de significado que están en la obra musical.

Objetivos científicos

El objetivo principal del trabajo es formar al oyente medio y conseguir que llegue a ser competente para poder escuchar de una manera más completa. Frecuentemente, tendemos a hacer una escucha meramente sensorial, y pensamos que es necesario un mayor grado de compromiso con estas obras artísticas, una nueva actitud que pueda llevarnos a una comprensión más profunda de las mismas sin perder ni un ápice del goce sensorial que ya sentíamos.

El compositor establece una complicidad con el receptor de su obra y utiliza unos recursos para tratar de comunicar con él. La música es un lenguaje coherente y utiliza un nivel de discursividad que es necesario conocer para poder ser percibida y apreciada plenamente.

Teniendo en cuenta estas premisas, los objetivos del trabajo han sido fundamentalmente dos:

- Profundizar en los aspectos más importantes que giran en torno a la percepción de la música.
- Estudiar de forma exhaustiva el musicograma como herramienta didáctica en la audición.

Metodología

Con respecto al primer objetivo, hemos estudiado la música como fenómeno perceptivo, como acto de comunicación y como lenguaje artístico. Desde este punto de vista, hemos ahondado en la articulación del mensaje musical y en las posibles respuestas del oyente. Para ello, hemos estudiado los distintos niveles de competencia musical y la contribución a la misma de la educación musical.

Profundizar en la percepción de la música precisa abordar el tema de la semántica musical y los posibles significados de las obras musicales. Hemos planteado que el lenguaje artístico en general, y el de la música en particular, posee algunos de los niveles de significación para que la semiótica pueda considerarlos lenguajes a pesar de carecer de un significado unívoco para cada segmento de articulación, como ocurre con el lenguaje verbal, y muestra también una cierta superioridad sobre éste para la comunicación de afectos y sentimientos.

Hemos clasificado los valores de significado en cuatro categorías:

- Culturales: los significados que están asociados a determinadas prácticas propias de una cultura. Se remontan a épocas lejanas y están interiorizados entre los miembros de un mismo grupo cultural. Asociaciones espaciales o armónicas con distinto significado aparecen en un momento dado y se van estableciendo y codificando olvidando su origen y asentándose en el sistema.

- Estructurales: Son los que hacen referencia a la organización del discurso musical en unidades significativas y las relaciones jerárquicas que se producen entre ellas para poder secuenciar estos elementos y posibilitar su comprensión como obra de arte coherente y elaborada. Estos elementos desempeñan funciones diferentes y el oyente debe conocer su organización y funcionamiento.

- Estilísticos: son los que se desprenden de una serie de prácticas y constricciones entre las que el compositor elige según los modelos heredados que los encuadran como pertenecientes a una misma estética. Los modelos tienden a ser más o menos estables y orientan la percepción de los oyentes gracias al contacto que puedan tener con obras del mismo período artístico; esta experiencia puede facilitar

las expectativas de escucha de las obras pues transmite información al oyente de los procedimientos artísticos utilizados en cada periodo.

- Emotivos y simbólicos: son los que surgen de determinados recursos que posee la música para la descripción o la evocación. Se establecen relaciones con determinados aspectos de la experiencia vital del oyente que establece unos vínculos, en muchos casos a nivel inconsciente, muy difíciles de verbalizar. En otros casos, son relaciones que se establecen gracias a la competencia musical del oyente y que dependen de su cultura musical.

En relación al segundo objetivo, hemos analizado cuidadosamente la escasa literatura en torno al musicograma, centrándonos en dos pedagogos que lo han utilizado con los mismos fines: Jos Wuytack, el pionero en su uso, y M^a del Carmen Aguilar, pedagoga argentina que ha estudiado sus posibilidades en el ámbito universitario. Hemos planteado nuestra propuesta que, a diferencia de las anteriores, admite tanto la realización por parte del oyente como del profesor. Hemos realizado un estudio para medir su incidencia en la percepción, analizando los datos obtenidos y resaltando los aspectos más relevantes de dicho estudio en nuestras conclusiones.

Para el estudio del musicograma, hemos apuntado, en primer lugar, algunas consideraciones importantes, como las diferencias y similitudes entre las percepciones visual y auditiva y las posturas adoptadas desde las distintas teorías de la percepción. También hemos explicitado las funciones del musicograma y establecido las normas para su realización y, a continuación, detallamos las posibilidades que ofrece la plasmación en el mismo de los elementos a estudiar, desde los que conciernen a los parámetros del sonido hasta los estructurales o simbólicos.

Siguiendo las leyes que los psicólogos de la Gestalt aplicaron a la percepción visual, hemos querido adecuar estos procedimientos a la percepción auditiva, aunando los estímulos sonoros y visuales con la finalidad de percibir más nítidamente determinados elementos que consideramos de suma importancia para una audición más completa.

El resultado es el musicograma, un instrumento didáctico que ayuda a percibir lo más relevante de las obras mediante unos esquemas visuales en los que

podemos plasmar esos elementos. Estos musicogramas se pueden adaptar al nivel de formación musical que tengan sus destinatarios y, para ello, hemos realizado un estudio con tres grupos de oyentes y variados niveles de formación: alumnos de 3º y 4º de la ESO, estudiantes universitarios de 2º curso de la especialidad de Educación Musical de Magisterio y, finalmente, estudiantes de conservatorio que han finalizado su período de formación superior y se encuentran realizando el CAP (curso de aptitud pedagógica).

El musicograma es una representación visual de la música en la que podemos señalar todo aquello que consideremos necesario para el oyente. Básicamente, se trata de crear un código significativo de figuras y colores que nos permita utilizar siempre los mismos elementos para representar la estructura de la pieza y, sobre ella, los demás parámetros musicales. Como queremos que sirva para diferentes niveles de formación musical, hemos realizado unos estudios detallados con obras de distintos períodos estéticos y hemos adaptado los niveles de concreción y precisión según la formación de los destinatarios y sus necesidades.

A continuación, se analizan musicogramas realizados tanto por los oyentes como por el profesor, para reparar en la versatilidad del instrumento y se estudian las ventajas e inconvenientes de ambas posibilidades así como la oportunidad para decantarse por una u otra opción, según los objetivos que se pretendan alcanzar.

Finalmente, se analizan las aportaciones de dos pedagogos, Wuytack y Aguilar, que se han basado también en el apoyo de los estímulos visuales como complemento a los puramente auditivos para la percepción comprensiva de la música.

Para el estudio que mide la incidencia del musicograma en la audición, hemos elaborado cuestionarios con finalidades distintas: definir el perfil del encuestado, formación, hábitos, materiales de que dispone, etc. Hemos tomado tres grupos de diferente formación y hemos elegido obras significativas de distintos períodos artísticos: 1º movimiento, *Allegro*, del concierto RV 537 para dos trompetas y orquesta de Vivaldi; 1º movimiento, *Allegro con brio*, de la sinfonía nº 5 de Beethoven; 1º movimiento, *Allegro*, del cuarteto nº 5 de Bartók; “September”, del ciclo *Cuatro últimos lieder* de Richard Strauss; y *Swanee River*, tema popular del estilo jazzístico Dixieland.

Se ha preservado siempre el anonimato en todos los cuestionarios y en cada grupo se han utilizado audiciones distintas. Los alumnos han escuchado una vez la obra y han contestado a preguntas de un cuestionario para indagar en los parámetros musicales que importa conocer de cada una de esas piezas. A continuación han vuelto a escuchar la obra, pero esta vez visualizando el musicograma. Han contestado el mismo cuestionario y hemos contrastado las respuestas para medir la incidencia del musicograma en la percepción.

Como una de las obras es de Bartók, hemos elaborado un cuestionario sobre la música del siglo XX y la música contemporánea. Los datos de esta parte del estudio son especialmente reveladores y demuestran el alejamiento del público, y en particular del músico que acaba de finalizar su período de formación, de estas obras.

Finalmente, hemos medido la valoración que los encuestados hacen del musicograma y hemos pedido sugerencias para profundizar en su utilización. En este punto cabría resaltar las posibilidades abiertas del instrumento en aplicaciones concretas (alumnos con problemas especiales de visión), al admitir la posibilidad de añadir las sensaciones táctiles a las visuales y auditivas. Evidentemente, esta posibilidad abre un nuevo horizonte de aplicaciones en el campo de la pedagogía musical.

Estructura del trabajo

Hemos articulado el trabajo en dos partes bien diferenciadas: una reflexión teórica sobre el tema y un trabajo de investigación.

En la primera podemos establecer, a su vez, dos apartados:

- Una reflexión teórica en torno a los temas más relacionados con la audición de la música: la percepción, la competencia musical y las respuestas del oyente, el papel del compositor y el del intérprete, la aculturación tonal y no tonal y la influencia de la educación en el desarrollo de las capacidades perceptivas.
- Un estudio sobre semántica musical en el que se exponen y comentan las diversas teorías al respecto, desde el siglo XIX hasta nuestros días. Finalmente, en un capítulo aparte, disertamos en torno

a los valores de significación de las obras musicales: culturales, estructurales, estilísticos, emotivos y simbólicos.

La segunda parte consta también de dos apartados:

- Un estudio en torno al musicograma en el que se define la herramienta así como sus funciones, normas y posibilidades de realización y la propuesta de plasmación en él de los elementos de la música. También se analiza el papel que ha tenido en la enseñanza de la música.
- Un estudio en el que hemos medido la incidencia del musicograma en la percepción de la música en tres grupos bien diferenciados de oyentes a lo largo de varios años: estudiantes de 3º y 4º de la ESO, estudiantes de segundo año de la especialidad de Maestro en Educación Musical y músicos con sus estudios terminados en el momento de realizar el CAP (curso de aptitud pedagógica).

Finalmente, mostramos todos los musicogramas que han realizado los participantes en el estudio y los utilizados en las audiciones con los distintos grupos. Debido a la gran cantidad de datos obtenidos a lo largo del estudio, hemos elaborado unas gráficas estadísticas y unas tablas con la información de carácter cualitativo que presentamos en un CD. La interpretación y las conclusiones que de todo ello se extrae están en el estudio de incidencia. En este mismo soporte figura también un anexo con una muestra de musicogramas de obras de diferentes géneros y estilos.

PARTE PRIMERA

CAPÍTULO I.

LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA

1.1. La música: lenguaje artístico y de comunicación

1.1.1. La música como acto de comunicación

El lenguaje musical presenta solamente algunas características necesarias para podernos referir a la música como lenguaje. Como lenguaje, es una manifestación que se vale de los sonidos estableciendo un cierto nivel de discurso, es decir, utilizando una serie de unidades de distinto nivel de articulación susceptibles de ser analizadas. También podemos afirmar, como en el lenguaje verbal, que existen emisor, mensaje y receptor.

A todo compositor le presumimos, de entrada, un deseo de comunicar, y pretende que su obra se escuche, se conozca, salga del papel en el que la escribió y se materialice en unos sonidos que lleguen a un oyente dispuesto a escucharla. Aun en el caso de que su intención no sea estrictamente la de comunicar, cualquier gesto, por pequeño que sea, ya comunica. Esto no quiere decir que no existan obras que no tengan la intención de comunicar sino que, aunque en la mente del emisor no exista esa intención, sólo por el hecho de llegar a un receptor ya permite la posibilidad de comunicación.

Los elementos necesarios en todo acto de comunicación también se dan en el caso de la música:

El acto elemental de comunicación implica la existencia de un emisor que elabora un mensaje a partir de signos recogidos en un repertorio (codificado), de un canal por medio del cual es transferido a través del espacio y el tiempo, a un receptor que recibe el

mensaje y lo decodifica con la ayuda de los signos que él posee almacenados dentro de su propio repertorio⁴.

En los distintos modelos de comunicación tratamos de aislar los diferentes elementos que intervienen en el hecho comunicativo y destacamos las relaciones que se establecen entre ellos. El proceso es como sigue:

El destinador manda un mensaje a un destinatario. Para que sea operativo, el mensaje requiere un contexto de referencia que el destinatario puede captar. También es necesario un código del todo, o en parte al menos, común a destinador y destinatario. Y, por fin, un canal físico y una conexión psicológica entre el destinador y el destinatario, que permite tanto al uno como al otro establecer y mantener la comunicación⁵.

En esta otra definición del acto de comunicación se recogen las referencias de los signos del mensaje, a través de unos códigos de significación, a unos hechos externos al mensaje a los cuales la comunicación remite y sobre los que el destinador trata de decir algo. Es evidente que en el caso de la música ni tiene por qué haber referencias externas al mensaje, ni respuesta del destinatario hacia el destinador. El lenguaje musical muestra sólo algunos de los niveles de articulación que la semiótica espera de un lenguaje, y fundamentalmente carece de referentes externos (aunque no para todos es así) a su propia materialidad. No es posible establecer relaciones constantes e inequívocas entre elementos del discurso musical y objetos externos a él.

En la relación de la obra con el público, al margen de la intención y la voluntad o el significado que el autor ponga en la obra, se establece una relación comunicativa: la obra se transforma en mensaje que el receptor interpreta. Se trata de una relación comunicativa en la que no es absolutamente necesario un emisor con intención de comunicar ni de lograr a través de la comunicación un determinado efecto en el receptor: la comunicación es en este caso una relación del receptor con el mensaje.

Hay obras en las que el acto de comunicación se reduce a la relación con el mensaje, sin remitir más allá, y la reconstrucción de un supuesto pensamiento del autor resulta irrelevante porque no existe voluntad de comunicar ideas o conceptos a través del mensaje en sí mismo dado que no está concebido como vehículo de comunicación. En el surrealismo, por ejemplo, la comunicación artística no puede ser, en general, un intento de comprender lo que el autor ha querido decirnos, sino

⁴ KIENTZ, Albert. *Para analizar los mass media*. Valencia, Fernando Torres, 1976, p. 12.

⁵ JAKOBSON, Roman. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Seix Barral, 1975, p. 56.

una relación con el texto como un estímulo autónomo. En este caso la obra es igualmente indescifrable para el propio autor, al que se le presenta también como un enigma; igual que los sueños, una presencia inquietante e incierta del mundo interior oscuro.

El receptor procesa el mensaje dependiendo de muchos factores (personales, actitudinales, circunstanciales, etc.) que entran en juego en el momento de la recepción. De la situación resultante de ese cúmulo de circunstancias depende el proceso de su percepción.

1.1.2. La música como fenómeno perceptivo

La base de todo acto de comunicación es la percepción. Antes que cualquier otra consideración, la música es un fenómeno perceptivo, a través de un canal sensorial por el que se percibe. Los límites físicos de la percepción varían de unos oyentes a otros dependiendo de muchos factores, entre ellos la importancia del estímulo en cuestión para la vida psíquica, mostrando una interdependencia entre lo físico y lo psíquico que constata que la percepción no es un hecho automático ni puramente físico sino una actividad en la que entran en juego las capacidades, actitudes e incluso las vicisitudes del receptor, incluso a nivel inconsciente. El receptor juega un papel activo en la configuración del estímulo que percibe, dándole forma o reconociendo en él una forma.

Del mismo modo, la percepción es un fenómeno cognitivo parecido al del conocimiento, apareciendo como un proceso de construcción que no se reduce a un mero registro informativo de la realidad sonora, sino que puede hacer más o menos uso de la información del estímulo, dependiendo de las circunstancias.

En los fenómenos perceptivos interviene de manera decisiva la memoria y se ponen en funcionamiento los procesos de codificación (proceso de preparación de la información), almacenamiento (los recuerdos permanecen durante un tiempo y van cambiando según las experiencias) y recuperación (los recuerdos vienen cuando es necesario).

Asimismo, operan los tres tipos de memoria característicos del ser humano: la memoria icónica transitoria, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. El ingreso en la memoria icónica transitoria supone la primera gran selección

informativa debido a un doble mecanismo que actúa simultáneamente: una operación de exploración del estímulo y otra de búsqueda de patrones o conceptos homologables a la estructura del estímulo, previamente almacenados en la memoria a largo plazo y que se corresponde con la operación de reconocimiento de formas. Esta información homologada pasa a la memoria a corto plazo y el resto de la información sufre un rápido proceso de decaimiento. Percibir es reconocer formas en estos estímulos complejos. El reconocimiento presupone unos conocimientos o patrones adquiridos (y almacenados en la memoria a largo plazo) en un proceso de aprendizaje, en el cual lo nuevo se confronta con lo ya sabido (depósito permanente). En esta confrontación intervienen multitud de factores relacionados con la cultura, la experiencia personal e incluso la historia psíquica del sujeto.

Esta memoria debe ser significativa y no puramente mecánica (se limita a recordar para poder repetir) pues en la escucha necesitamos comprender y para ello es necesario un proceso de elaboración que pueda relacionar los estímulos sonoros. El conocimiento sensorial puede durar intacto durante más tiempo si se presta atención y se elabora. Al organizar el material, en el momento de la codificación, la recuperación le ayudará a comprender los elementos relacionados y facilitará la incorporación de nueva información.

El receptor se plantea diversas posibilidades y puede realizar cambios en su actitud perceptiva, pero finalmente se decide y da por terminado el proceso de exploración por efecto de una decisión que da como resultado una forma que se impone y un significado unido a ella.

Es este proceso de exploración y toma de decisiones el que constituye la base de la teoría de Leonard Meyer⁶ de la generación de expectativas y la extracción de sentido según la confirmación o frustración de las mismas, cuando se refiere a un primer sentido como hipotético y se atribuye a una unidad cualquiera de acuerdo con el consecuente previsto. Tiene un carácter provisional y suele surgir, no como algo único, sino entre varias alternativas posibles (dependiendo de la experiencia estilística del oyente), con el mismo o con diverso grado de probabilidad. Una vez desechadas las otras posibilidades, éste dará paso al sentido evidente: una vez que el consecuente aparece, el sentido hipotético deja paso al sentido que resulta de la constatación efectiva de la validez de lo previsto. Y, finalmente, se fija en un sentido

⁶ MEYER, Leonard. *Emoción y significado en la música*. Madrid, Alianza, 2001, pp. 55-56.

determinado que se obtiene una vez concluida la percepción y es el que repercute con carácter retroactivo en toda la estructura del enunciado y permite obtener un sentido global de la reevaluación de los diversos sentidos provisionales (hipotéticos y evidentes) obtenidos a lo largo de todo el proceso de percepción⁷. Evidentemente, esta compleja operación perceptiva no funciona de manera autónoma pues hay que conocer en profundidad los factores psico-fisiológicos, sociales, culturales, etc. que de manera general determinan la postura de los oyentes y su experiencia perceptiva. Este conocimiento resulta tanto más revelador cuanto mayores son las diferencias que plantean tales factores en situaciones diversas: cuando se pasa de una época a otra, de una cultura a otra, etc.

Al vivir inmersos en una cultura determinada y en un momento concreto, nuestras respuestas a los estímulos musicales van a estar condicionados por los valores culturales que en ese momento imperen y que afecten de alguna manera a los valores de significado que se generan en la percepción. Gran parte de la música culta de nuestra cultura tuvo en su origen una función religiosa. La generación de sentido de una misa de Guerrero o Palestrina no es la misma en el siglo XVI que hoy día. En una sociedad en la que la vida cotidiana giraba en gran medida en torno a la religión, la escucha de una obra estaba mediatizada por esta circunstancia, mientras que hoy no abordamos esa misma obra con ese sentido de realce del texto sagrado a través de los sonidos, sino desde una perspectiva más estética y cultural que puramente religiosa. Si esta misma obra se escucha desde una cultura distinta a la nuestra, o desde una religiosidad vivida de forma diferente, el sentido cambiará en gran medida centrándose aún más en los valores estéticos.

⁷ Según esta teoría, la música perteneciente a un estilo con el que no estamos en absoluto familiarizados, carece de sentido.

Esta afirmación de Meyer es muy discutible por varias razones:

- Por muy radical que sea la obra en cuestión, siempre se pueden establecer algunos vínculos, aunque sean débiles, que nos permiten la posible relación entre el estímulo sonoro y un hipotético significado. No es fácil pensar en obras que estén totalmente desconectadas de una tradición o unas determinadas prácticas, porque el compositor vive en una sociedad en la que se generan las obras artísticas como productos no aislados sino en conexión con sus experiencias, vivencias o deseos.
- No todo el conocimiento tiene que ser intelectual. También podemos establecer relaciones de significado a través de impulsos, intuiciones o relaciones aunque sean lejanas y de difícil explicación racional.

1.1.3. La música como lenguaje artístico

No se percibe lo mismo cuando se pertenece a una cultura que a otra, los sedimentos culturales juegan un papel importante en el reconocimiento de formas, incluso a nivel inconsciente. Son ya siglos de aculturación que hacen que busquemos unos patrones similares a los ya conocidos, y si fueran distintos, tratar de asimilarlos según lo aprendido, y si fueran demasiado distintos, rechazarlos o cambiar de forma importante nuestros hábitos perceptivos. Es este el caso de la escucha de la música contemporánea para muchos oyentes que, aunque son aficionados a la música en mayor o menor medida, se encuentran desorientados o perdidos con unas obras que no reconocen en estos sedimentos culturales porque ni son tonales, ni el ritmo es tratado como en las obras conocidas, ni el uso que se hace de los instrumentos es el tradicional, etc. Es importante abordar estas obras con una actitud abierta y consciente de que la evolución de las artes ha pasado por una gran ruptura con la tradición a finales del XIX, y desde entonces los cambios han sido importantes y se han sucedido a una velocidad vertiginosa.

Muchas veces, al asignar a la música la categoría de lenguaje, lo comparamos con el lenguaje verbal y echamos en falta un código de significación tan preciso como el que éste posee. Podemos hacerlo para establecer comparación y establecer diferencias entre la música y el lenguaje verbal, pero no es la intención de la música “decir” de esta manera; ni de la música ni del resto de las artes. Cada disciplina artística, o cuerpo de disciplinas, tiene sus propias particularidades, siendo una actividad estructurada según normas particulares. Estas normas rigen la producción como la aprehensión, y, en algunos casos, la interpretación. Las disciplinas dejan su marca sobre los objetos a distintos niveles, desde la simple elección de materiales, el establecimiento de una sintaxis de sonidos o colores, o la composición de conjuntos; son jerarquizadas y forman sistemas dialécticos donde frecuentemente uno lleva al otro y recíprocamente. Se alimentan de tradiciones frecuentemente muy antiguas que se enriquecen a lo largo de la historia.

Dentro de sistemas de este orden es donde se mueve la libertad del artista, libertad que se rodea de necesidades, algunas de las cuales terminan pareciendo naturales. El arte es una forma de aprehensión de la realidad, distinta de la que podamos tener a través del lenguaje verbal, y no tenemos que buscar un paralelismo de significación con él porque los mecanismos de que se vale uno y otro lenguaje son

diferentes. Es una forma distinta de conocimiento que tiene sus propios mecanismos para hacernos llegar un mensaje que no es el mismo para todos los receptores, porque el conocimiento del código varía en cada oyente. Tampoco tiene por qué ser el mismo en cada contacto con la obra para un mismo receptor, porque el sentido de una obra no es único para las distintas circunstancias que rodean la audición.

Conocida es esta anécdota en la que Schumann trata de explicar el significado de la música, sin conseguirlo:

Si un imaginario habitante de otro planeta preguntara: ¿qué es, entonces, la música? Nosotros podríamos cantar una melodía o tocar con las cuerdas una pieza, y diríamos sin titubeo: esto es música. Y si después preguntara: ¿qué significa? La respuesta la tendríamos ahí en forma contundente, dentro de nosotros, pero sería en vano que tratáramos de expresarla. Cuando le hicieron a Robert Schumann esta pregunta, a propósito de una de sus obras, la tocó de nuevo⁸.

Cuando observamos un cuadro o leemos una poesía, no sólo estamos ante una realidad objetiva exterior a nosotros, sino que estamos ante una realidad objetiva de una manera muy particular. No miramos de igual manera una botella de Coca-Cola que vemos sobre nuestra mesa que la botella de Coca-Cola de Andy Warhol. El arte tiene la posibilidad de conectar a otro nivel más profundo que multiplica el significado de un objeto haciendo que se muevan resortes íntimos de cada uno que no se activan más que en determinadas circunstancias. El simple hecho de ver un objeto cotidiano como esta botella, fuera de su contexto habitual, en un museo, hace que el significado sea nuevo. Sin embargo, no para todos los receptores tendrá el mismo significado encontrarse con esa botella en un museo. Tenemos que tener en cuenta las circunstancias personales de cada uno, su formación, sus intereses, su actitud ante las cosas, etc. Tampoco el campo le dice lo mismo a un agricultor que a un turista o un inversor inmobiliario.

La diversidad de significación de la música es común a otros lenguajes artísticos que también presentan distintos niveles de significación, como la danza o la pintura (aunque sea figurativa). Bastaría leer las distintas interpretaciones que dan los estudiosos de obras como *La Gioconda* de Leonardo y *Guernica* de Picasso. La obra de arte tiene la propiedad de ser polisémica, incluso si hace uso del lenguaje verbal, como la poesía. La competencia como lector hará que un poema de Quevedo o Góngora adquiera nuevos significados, y no por utilizar un código común como es el

⁸ STEINER, George. *Heidegger*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 43.

idioma va a ser un significado único para todos. Si en la poesía esto es evidente, en la música la adquisición de sentido se acentúa puesto que es un código muy complejo, del que no tenemos un conocimiento exhaustivo y del que ignoramos todas sus potencialidades, aunque conozcamos muchas de ellas.

La educación musical es fundamental para poder percibir la música de una manera plena. Debemos manejar una serie de términos técnicos que no tienen analogía en el resto de nuestra experiencia cotidiana, como anacrusa o arpeggio, y otros que sí la tienen pero con un significado estrictamente musical que hay que conocer, como puente o tema. La educación musical va a ponerle nombre a nuestras experiencias musicales y va a ordenarlas según estilos, géneros o épocas. También hace posible que pasemos de una audición puramente sensorial (la más normal entre los aficionados) a una audición más profunda en la que podamos captar los mensajes estrictamente musicales:

La música enriquece al ser humano por medio del sonido, el ritmo y de las virtudes propias de la melodía y la armonía; eleva el nivel cultural por la noble belleza que se desprende de las obras de arte, reconforta y alegra al oyente, al ejecutante y al compositor, así como favorece un impulso de la vida interior y apela a las principales facultades humanas: la voluntad, la sensibilidad, el amor, la inteligencia y la imaginación creadora⁹.

1.2. Los elementos del proceso de comunicación

1.2.1. El compositor y el oyente

El compositor crea su obra de manera personal, libre, pero en su labor se ve condicionado por diversas circunstancias. Entre éstas destacan la consideración del receptor de la obra¹⁰ que, desde este momento y aunque no está claramente definido, pasa a convertirse en sujeto activo determinante del proceso, y por este motivo, se hace imprescindible tenerlo en cuenta en el estudio de la obra de arte.

El compositor, al igual que cualquier otro artista, está inmerso en su época, en

⁹ WILLEMS, Edgar. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1984, p. 56.

¹⁰ Aunque sea la situación habitual, no todos los artistas, y entre ellos los músicos, piensan en la recepción de sus obras. Por lo general, el compositor piensa en el oyente, receptor de su obra, y trata de establecer una comunicación con él a través de su obra. Sin embargo, hay obras que no han sido compuestas para un hipotético oyente, como *El Arte de la Fuga* de Bach, obra compuesta para explotar los recursos de la forma “fuga”, y en la música contemporánea hay obras que, por su hermetismo, nos obligan a dudar.

una estética concreta, con unos condicionamientos sociales y unas circunstancias particulares. Los artistas crean en muchas ocasiones por encargo y, aunque a veces olvidamos este detalle, están sujetos a una serie de condicionantes que van a orientar esa libertad hasta ajustarse a estas especiales circunstancias. Una misa está pensada para una ocasión determinada, para unos oyentes reales que existieron y la encargaron y, según las condiciones del encargo, el compositor debe ceñirse a un tiempo y a unas circunstancias particulares (las hay breves, solemnes, etc.), a una orquesta con una plantilla formada por unos integrantes que ha ido variando con el tiempo o a unos cantantes con unas capacidades dadas y unas limitaciones. Vivaldi, por ejemplo, contaba con esas contingencias para componer sus conciertos con solista como así lo atestiguan numerosos testimonios:

Los conciertos más antiguos para instrumentos de viento que Vivaldi probablemente escribió son los de oboe (1716-17). La Pietá contrató su primer maestro permanente de oboe Ludovico Erdmann, en 1707. Erdmann dejó este puesto bastante pronto para servir al gran príncipe de Toscana; sin embargo su sustituto, Ignazio Siber no llegó hasta 1713 [...] Los conciertos para flauta propiamente dicha son mayoría (treinta y dos). Probablemente Vivaldi no escribió ninguno antes de la década de 1720. La segunda contratación de Siber como maestro de flauta de la Pietá data de 1728 [...] ¹¹.

Sabemos que Johann Georg Pisendel, virtuoso del violín al servicio de la corte de Dresde, llegó a Venecia como integrante de la Kammermusik en abril de 1716 y se quedó hasta finales de año, siendo discípulo y amigo de Vivaldi, o que J. S. Bach orquestaba sus cantatas dependiendo de los músicos disponibles para cada ocasión. Su hijo C. Ph. E. Bach escribió unos conciertos para flauta excepcionalmente complejos porque el intérprete para el que están pensados era J. J. Quantz, el flautista más afamado de su tiempo.

La génesis de muchas obras está ligada a circunstancias como éstas que hacen que el compositor se incline por una elección determinada y conciba la obra amoldándose de alguna manera a estas contingencias que influyen en gran medida en el resultado final. No decimos que la libertad se vea coartada por las circunstancias, sino que son éstas las que influyen en el compositor para que tome decisiones que van a ser importantes para la composición. No sólo es enriquecedor que así sea, sino que no comprenderíamos una elección en la que estas circunstancias no se hubieran tenido en cuenta.

El oyente al que van destinadas las obras está en la mente del compositor

¹¹ TALBOT, Michael. *Vivaldi*. Madrid, Alianza, 1999, pp. 141-142.

cuando crea y, aunque a veces pensemos lo contrario también al abordar determinadas piezas del repertorio contemporáneo, ha sido así generalmente a lo largo de los siglos.

Desde los cánones enigmáticos tenemos testimonios musicales que nos permiten afirmar que el compositor cuenta con la complicidad de un oyente potencial capaz de comprender las estrategias elegidas para que la comunicación llegue a tener lugar. Evidentemente, será el nivel de formación musical el que determine las distintas posibilidades de correcta interpretación de las intenciones del autor.

La relación del compositor con su oyente ha pasado por momentos muy diferentes a lo largo de la historia. No ha sido fácil ni cómoda pues podemos constatar que empieza a resquebrajarse ya en épocas muy lejanas cuando el compositor reivindica cada vez más el papel de creador frente al de artesano. En el Renacimiento surgen nuevos poderes económicos, como la burguesía, que pretenden ligarse a ese símbolo de poder que significa el arte diversificando el número, la condición y las exigencias de unos nuevos receptores y, además, se produce una independización de las funciones a las que estaban destinadas buena parte de las obras (religiosas, políticas).

El madrigal italiano del siglo XVI está escrito para oyentes cultivados y educados en la poesía amorosa y pastoril que sean capaces de comprender el realce de su significado a través de los distintos procedimientos de la retórica musical que no tendría sentido si este público no existiera.

En su *Discorso sopra la musica de'suoi tempi*, Vincenzo Giustiniani narra así el momento del cambio en la manera de componer de los madrigalistas italianos que siguen a Monteverdi en lo que se llamaría después como *seconda pratica*, en la conocida diatriba del compositor con Giovanni Maria Artusi.

Así como las villanellas adquirieron mayor perfección por su más artificiosa composición, también cada autor trató, a fin de que sus composiciones fueran del gusto general, de avanzar en sus modos de componer a varias voces, particularmente Wert en Mantua y Luzzasco en Ferrara... y además con el moderar y crecer la voz *forte* o *piano*, afinándola o aumentándola, según los pasajes, ora alargándola, ora dividiéndola, con el acompañamiento de un suave e ininterrumpido suspiro, ora haciendo pasajes largos, bien seguidos, destacados, ora grupos, ora saltos, ora con trinos largos, ora con breves y ora con pasajes suaves y cantados suavemente, a los que a veces se sentía de repente responder ecos, y principalmente con gestos del rostro y de las miradas y gestos que acompañaban apropiadamente la música y las palabras, y sobre todo sin movimiento de la persona de la boca y de las manos incorrecto y que no estuviese dirigido al fin por el cual se cantaba, y con hacer destacar bien el texto de forma tal que se pudiese sentir hasta la última sílaba de cada palabra, la cual por los pasajes u otros adornos no fuese interrumpida o suprimida, y

con muchos otros particulares artificios y observaciones que habrán notado personas más experimentadas que yo. Y con estas nobles armonías los mencionados excelentes músicos se esforzaban en adquirir fama y la gracia de los príncipes sus señores, de la que provenía también su beneficio¹².

Hay muchos pasajes como éstos que nos dan muchos datos sobre la competencia musical de los oyentes para los que iban destinadas las obras compuestas y la importancia de este público en la configuración de tales piezas. Si se componía para que las obras fuesen del “gusto general” y los compositores “se esforzaban en adquirir fama y la gracia de los príncipes sus señores, de la que provenía también su beneficio” es que a este público se le tenía muy en cuenta.

Un momento importante que va a dar lugar a un cambio, sin posibilidad de vuelta atrás, es la segunda mitad del siglo XVIII. El compositor ya se rebela contra su mecenas, como en el caso de Mozart, respondiendo a una exigencia de libertad, situando su obra como producto potencialmente consumible por un público más amplio, no destinada a una persona o grupo concreto. La obra nace de los propios intereses del compositor, no respondiendo necesariamente a los gustos de un destinatario, y el compositor ya no se pliega a otros intereses que su propio programa estético.

Esta nueva situación supuso el punto de partida de una relación más arriesgada, pero también significó el nacimiento de un nuevo público sin la presión del anterior. Mozart no tuvo fácil abandonar al arzobispo de Salzburgo porque lo ligaban a él unos lazos de vasallaje y además tenía que seguir viviendo de la música. Fue necesario que se crearan sociedades de conciertos y nuevos empresarios que compraran su arte y lo difundieran en las salas de conciertos o, incluso, convertirse en empresario el propio compositor, como había hecho Händel en Londres poco tiempo antes, con la consiguiente situación de inestabilidad económica. Es el momento de adaptarse a ese nuevo público y asegurarse su favor o de marchar libremente por los senderos que el artista se marque, y empiezan a producirse los primeros problemas entre el compositor y el público que no acepta sus nuevas propuestas estéticas.

Iniciativas que nacieron como una propuesta innovadora (por ejemplo, la inclusión de voces en la *Sinfonía n.º 9* de Beethoven) tuvieron que sufrir la incompreensión por parte del público hasta afianzarse como práctica aceptada.

¹² FABBRIO, Paolo. *Monteverdi*. Madrid, Turner, 1985, pp. 93-94.

Los guiños del compositor hacia el oyente se manifiestan de manera muy sutil en algunas obras del periodo clásico en las que el oyente espera una continuación y se encuentra con la sorpresa de una resolución distinta, como en el caso del IV movimiento del *Cuarteto de cuerda, op. 18, n° 3 en Re Mayor, Presto*, de Beethoven:

El ejemplar sentido de la economía de los clásicos es aplicado aquí por Beethoven de un modo ciertamente draconiano, limitando el gesto conclusivo a la cuádruple exposición de la cabeza del tema principal, las dos últimas veces *pp* y a modo de eco, expuesta en octavas por los cuatro instrumentos del cuarteto (a ello debe sumarse el calderón sobre el silencio del último compás) [...] por lo que el oyente se siente predispuesto a esperar una enésima reexposición de la idea principal del movimiento [...] Estamos una vez más ante una de aquellas páginas cuya correcta ejecución exige una perfecta complicidad tanto de los ejecutantes entre sí, como de éstos con relación a los oyentes¹³.

Cuando Haydn o Beethoven recurren a sus innumerables procedimientos para generar significados de ironía o sorpresa están implicando al oyente haciéndole partícipe del efecto inesperado, convirtiéndolo en actor necesario para que tenga sentido el procedimiento. Es a ese oyente educado, capaz de apreciar sus bromas musicales, a quien van destinados tales fenómenos de desviación con esos fines, adquiriendo la obra su sentido pleno. Para que estos fenómenos sean efectivos se necesita un oyente capaz de interpretarlos, un oyente experimentado que sea capaz de detectar la desviación basándose en la experiencia acumulada en el lenguaje estilístico utilizado así como en los distintos procedimientos sintácticos al uso en un momento concreto.

El público no es homogéneo y el compositor arriesgado, que propone sus ideas con libertad, sabe que siempre va a haber un sector que las va a aceptar y lo va a animar a innovar porque es consciente de que es la única manera de avanzar. Además las nuevas ideas del Romanticismo ya no se pueden “decir” con los antiguos modelos heredados y es necesario que los nuevos tiempos articulen nuevas fórmulas para expresarlas. El modelo operístico del Barroco estaba diseñado para transmitir unos valores inmutables que favorecían la permanencia en el poder durante el Antiguo Régimen. Cuando el sistema social y político cambia con la Revolución Francesa, estos modelos ya no sirven y los cambios empiezan a producirse en todos los ámbitos musicales.

Es el síntoma de una ruptura y del carácter problemático que adquiere el arte (no solamente la música) en esos momentos como comunicación dentro de unas

¹³ CASABLANCAS, Benet. *El humor en la música*. Berlín, Reichenberger, 2000, pp.169-70.

nuevas circunstancias. Esta situación era impensable en otros momentos por la realidad social y económica en que se encontraba el artista, en la que existía un vínculo de comunicación entre el compositor y el destinatario de la obra cuyos gustos y exigencias conocía y a los que tenía que responder.

En una relación inmediata en que la obra nace de un encargo y va dirigida a una persona o grupo cuyos gustos el artista conoce, el vínculo comunicativo está garantizado y además el artista se inserta dentro de unos códigos estilísticos e icónicos bien conocidos (música religiosa, por ejemplo). Pero a partir del Romanticismo, a medida que el músico afirma su autonomía creadora y la obra tiende a responder a una necesidad individual y a una experiencia personal, el vínculo que garantiza la comunicación comienza a debilitarse, la obra se hace más ambigua, menos dependiente de códigos colectivos de significación a la vez que se independiza de cualquier función social. Paralelo al proceso por el que adquieren relevancia los vínculos de comunicación, la obra, al afirmarse también como un objeto autónomo, desligada de cualquier función social, sin otro destino que el puro placer de su escucha y comprensión, se enfrenta al problema de la dificultad para ser comprendida causando una ruptura entre compositor y público que se convertirá en alejamiento de éste desde las primeras vanguardias de principios del siglo XX.

Esta situación va a ser habitual a lo largo de todo el siglo XIX, con periodos de mayor y menor tensión, pero a finales de siglo los nuevos caminos que toma la música (y el arte en general) van a abrir una brecha entre el compositor y el público que no hizo sino agrandarse hasta llegar a una situación de ruptura e incomprensión en la que aún estamos sumidos. Lo que vivió Stravinski en el estreno de *La consagración de la primavera* fue el preámbulo de una situación complicada que ha dado lugar a la creación de *nuevas élites* capaces de comprender las propuestas musicales dejando a la gran mayoría hundida en la incomprensión y el desconcierto. Bien es cierto que hubo circunstancias que propiciaron el escándalo del estreno, como un buscado enfrentamiento entre modernos y conservadores, de la vanguardia y del conservadurismo, de la revolución y de la reacción:

Ha habido, sin duda, una parte de provocación: Diaghilev había distribuido entradas en la parte trasera del piso principal (muy próximo a los grandes palcos) a jóvenes encargados de defender la obra a toda costa con sus aplausos. Error fatal que hizo saltar el polvorín [...] Si este público reacciona violentamente a *La Consagración* es porque había sido perturbado en sus costumbres por elementos de un lenguaje musical, sin duda, poco

familiares y aun brutales, pero que era susceptible de *escuchar* y de *evaluar* para rechazarlos¹⁴.

Pasada esta fase de la comunicación (todavía preservada en el caso de *La consagración*), cuando un lenguaje es totalmente incomprendido ya no sucede nada; así ocurrió con Webern: jamás causó escándalo porque la novedad de su discurso se situaba para el público más allá de lo evaluable.

En el desafío perceptivo la obra se presenta al oyente en unas condiciones determinadas, de manera que plantea una situación que obliga a éste a poner en movimiento su capacidad de aprehender, interpretar, desentrañar, etc. Ya no se trata de la mera escucha sensorial como mera función biológica, sino que es una actividad compleja que convierte al oyente en un actor necesario que va generando su propia interpretación según el grado de compromiso que esté dispuesto a adoptar desde su posición de escucha atenta.

Esta actitud no es única en todos los casos, ni siquiera a lo largo de la escucha de una pieza. Puede ir fluctuando, dependiendo de determinados factores que no afectan de la misma manera a todos los oyentes.

Para François Delalande¹⁵, la actitud del oyente cambia no solamente en cada escucha que experimenta de la obra, sino también puede ir cambiando mientras tiene lugar la audición:

Si pensamos en la recepción e incluso si nos limitamos a la escucha atenta del concierto o del disco, no podemos más que constatar la diversidad de conductas de escucha. Cada uno escucha lo que le gusta (o incluso absolutamente nada) y cómo le gusta, en función de factores individuales como la motivación o la espera, o circunstanciales como la vigilancia o la consigna de escucha que el oyente concienzudo se ha dado alguna vez a sí mismo. No está asegurado que la orientación de la escucha no cambie varias veces a lo largo de una audición de unos cuantos minutos¹⁶.

La escucha es distinta en cada persona y no tenemos siempre el mismo nivel de atención porque es muy difícil estar en ese estado de vigilancia permanente que nos permite descifrar los distintos códigos de significación. No sólo hay que estar muy habituado, sino escuchar siempre en las mejores condiciones posibles, si es que

¹⁴ BOUCOURECHLIEV, André. *Igor Stravinski*. Madrid, Turner, 1987, p. 68.

¹⁵ DELALANDE, François. *L'analyse des conduites musicales: une étape du programme sémiologique?* Amsterdam, Mouton de Gruyter, 1987, p. 43.

¹⁶ "Si l'on pense à la réception et même si l'on se limite à l'écoute attentive du concert ou du disque, on ne peut que constater la grande diversité des conduites d'écoute. Chacun écoute ce qu'il lui plaît (ou même rien du tout) et comme il lui plaît, en fonction de facteurs individuels comme la motivation ou l'attente, ou circonstanciels comme la vigilance ou la consigne d'écoute que l'auditeur consciencieux s'est quelque fois donnée à lui-même. On n'est pas assuré que l'orientation d'écoute ne change pas plusieurs fois au cours d'une audition de quelques minutes"

existe una situación ideal. La escucha es un proceso de interrelación creativa entre el compositor y el oyente en el cual las posibilidades son numerosas porque cada oyente es un ente particular con características propias y circunstancias personales distintas. En esta relación las posibilidades de interpretación de la pieza no se agotan, los diversos efectos que produce en cada receptor hacen que se cree una relación única multiplicando de esta manera el sentido y significado de la obra musical.

Pero esto exige al receptor una actitud activa que va a propiciar un proceso de integración estructural y cultural al tiempo que escucha que es el que va a darle sentido a la obra. El oído interpreta los estímulos sonoros y el cerebro va a relacionar estos estímulos con todo lo aprehendido en la vida del oyente que guarde relación con la obra. Es un proceso complejo y en continua expansión que va ampliando sus horizontes con las nuevas experiencias musicales y culturales del oyente.

El oído recibe estos estímulos en un conglomerado que tenemos que ir descifrando y estructurando según las capacidades y el grado de compromiso. No percibimos las melodías, las armonías o las estructuras sintácticas por separado, sino que debemos hacer un esfuerzo de coherencia y establecer prioridades de sentido en cada momento para captar lo esencial del mensaje musical y poder así comprender la pieza y arrojarnos al disfrute estético.

Muchos de estos procesos no necesitan una actitud de especial vigilancia puesto que, según el nivel de formación musical y de experiencia, van a ser inconscientes o mecánicos y realizados de forma casi natural, dedicando así el esfuerzo perceptivo a los parámetros más complejos o menos trabajados en experiencias anteriores por su dificultad o por ser nuevos.

Cuando hemos escuchado muchas sonatas, o sinfonías, no se requiere una atención especial para discriminar los dos temas que pone en juego el compositor, los identificamos sin que ello suponga un esfuerzo de búsqueda e identificación. Sin embargo, el tratamiento que se hace de estos temas en la sección de desarrollo no es tan sencillo a la percepción en muchos casos. Pueden utilizarse procedimientos diversos de transformación temática o, incluso, introducir elementos nuevos (como hace Beethoven en la *Eroica*), y cada compositor tiene sus predilectos: la ampliación melódica, fragmentación melódica, aumentación o disminución, los pasajes de transposiciones y adaptaciones en secuencias modulantes, el empleo de los temas (o fragmentos de ellos) dentro de una textura imitativa contrapuntística (como hace

Mozart en la *Sinfonía n° 40*), o el paso por diversas tonalidades son solamente algunos de los más utilizados. No tienen un esquema fijo, sino que cambia de una obra a otra, de un compositor a otro y de una época a otra. La exposición del tema en la dominante que era práctica común en los inicios de desarrollo de las primeras sinfonías (como en J. C. Bach), dan paso a otros procedimientos más complejos a lo largo de todo el siglo XIX¹⁷.

Los compositores evolucionan, cambian sus estrategias, sus elecciones y es precisamente este proceso el que despierta el mayor interés para el oyente comprometido: descubrir las distintas posibilidades dentro de un lenguaje personal o de un estilo concreto y valorar la inventiva y la elección que tantas veces nos asombran a pesar de moverse, a menudo, dentro de unas constricciones muy encorsetadas y limitadas. ¿Cómo, si no, podríamos apreciar la increíble inventiva y la acertada y variada utilización de recursos de un compositor como Haydn?

Esta actitud ante la obra artística es única e irrepetible puesto que nunca se escucha una obra musical en las mismas circunstancias. En una segunda escucha, el proceso es ya distinto porque el conocimiento adquirido en la primera va a posibilitar que nos centremos en otros parámetros, quizás descuidados o a los que hemos prestado menos atención en la primera. Y lo mismo sucederá en la tercera escucha. Cada obra necesita un procedimiento distinto pues no hay dos sinfonías iguales pero, dentro de un mismo compositor y estilo, sí muy similares.

Sin embargo, en los últimos tiempos la relación del compositor con el público ha ido pasando por situaciones más complejas. Desde la imposición de unos cánones de belleza y unas reglas que garantizaban el carácter artístico de la obra y su aceptación y comprensión por el público, se ha pasado casi a considerar, en algunas tendencias, el rechazo del público como garantía del valor artístico, buscando de un modo deliberado asombrar y molestar (Dadá). En el caso de la música esta tendencia no tuvo una gran repercusión, aunque sí podemos observar este rechazo del público hacia las nuevas músicas, pero más por incomprensión y desconcierto que por esa intención por parte del compositor.

¹⁷ Por ejemplo, Bruckner, a diferencia de contemporáneos como Brahms o Mahler, en la zona de desarrollo de algunas de sus sinfonías, prefiere introducir el tema en movimiento contrario y en imitación canónica. Las gigantescas ligaduras de sus melodías se extienden en ascensiones de largo alcance a través de una polifonía orquestal de fuerte cromatismo, que reluce en su espléndida instrumentación.

Es preciso que se abra una vía de comunicación entre el compositor y el público para que se produzca un acercamiento a la obra y olvidemos de una vez ese alejamiento progresivo de la música y el público de hoy que lleva durando ya más de cien años y no hace sino aumentar. Seguimos viendo, en nuestro país, las salas de conciertos semivacías cuando se programa música contemporánea sin que se pongan en marcha programas paralelos a estos conciertos que nos desvelen el enigma de esas nuevas sonoridades que tan ajenas nos parecen. El cambio ha sido grande, se ha producido en muy poco tiempo y el oído no ha podido asimilar sin ayuda los nuevos tiempos.

El público se ha acostumbrado a un repertorio tradicional y los programadores se aseguran, de esta manera, el éxito de su trabajo. Habría que pensar que hasta hace tan sólo quince años, en España, podíamos contar las grandes orquestas con los dedos de una mano. Hemos pasado de una situación de extrema precariedad a tener orquesta y sala en cualquier ciudad de tamaño medio. No ha existido la tradición de ciudades europeas, como Berlín, Londres o París, en las que interpretar ese repertorio no ha supuesto un descubrimiento reciente. Cuando algún director artístico se aventura en incluir músicas del siglo XX, se arriesga al rechazo de buena parte del público, pero es inevitable dar el paso si no queremos volver a perder el tren de la modernidad.

Esta situación no es nueva, pero siempre se había superado en un periodo de tiempo más corto. El artista maldito o rechazado no es un invento de esta época. Muchos post-impresionistas, si bien no con la misma radicalidad, sufrieron una situación de rechazo y marginación tanto en la música (Satie) como en el resto de las artes (Gauguin).

1.2.2. Tipos de respuestas del oyente

Existen varios tipos de respuestas en el oyente dependiendo de múltiples factores como sus propios intereses o la formación musical¹⁸:

La percepción sensorial es aquella en la que el oyente no se esfuerza en comprender sino que se deja llevar por el goce que experimenta con las sensaciones

¹⁸ FRANCÈS, Robert. *La perception de la musique*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 2002, pp. 263-65.

sonoras. Es una audición placentera que busca el mero goce de los sonidos, sin hacer ningún otro planteamiento, porque no se busca expresamente o porque no se sabe que pueda haber otra forma más “comprometida” de escuchar la música (que no excluye este goce sensorial, sino que trata de integrarlo en una percepción de más calado, donde se integren otros elementos que puedan proporcionar un placer estético más completo). Naturalmente, esta otra escucha requiere un esfuerzo que no precisa una escucha puramente sensorial.

La percepción sensorial es una síntesis operada por los centros nerviosos a partir de una multitud de acontecimientos físicos que presentan una dispersión notable en sus caracteres cuantitativos. Esta disparidad tiene una estructura y particularidades que nos esforzamos en estudiar con el fin de conocer mejor la naturaleza de la abstracción de los sonidos.

Es la base de fluctuaciones moleculares de diferentes órdenes: dinámicas, fluctuaciones del espectro de los armónicos, variaciones derivadas de la interpretación de los ejecutantes, etc. A esta forma infinitesimal de síntesis sensorial se superponen las que el oyente efectúa cuando escucha una misma música en diferentes salas, ejecutada con otros instrumentos o cantada, transcrita, transportada, grabada en diferentes aparatos con sus distintas distorsiones, etc. Si a pesar de las modificaciones del mensaje físico que se representa, el oyente afirma haber reconocido un mismo fragmento musical, es que una realidad musical ha sido conservada a través de estas fluctuaciones de orden físico de distintos niveles.

En una escucha más sensorial se valoran sobremanera los aspectos subjetivos por desconocimiento o simple menosprecio de los aspectos significativos más objetivos que son los que van a unir a los oyentes que adoptan una actitud más comprometida.

Otra escucha más emotiva es la que tiene lugar cuando asociamos determinados estados emocionales experimentados en la vida cotidiana con determinadas obras musicales. Busca la posibilidad de establecer relaciones entre unos estados anímicos concretos y la música escuchada. A veces buscamos una explicación verbalizada de estas experiencias personales y la emoción similar al escuchar una obra concreta, aunque en muchos casos se limite más bien a una mera descripción de asociaciones ya establecidas y muy conocidas (anécdotas, títulos, historias, etc.) que inciden poderosamente en la percepción del fenómeno musical. Es

una respuesta de tipo imaginativo egocéntrico que puede derivar en dos direcciones: hacia un tipo paroxístico, caracterizado por estados de éxtasis musical o hacia una percepción más formalista cuando el nivel de formación musical lo puede permitir. Entre estas dos posturas hay una extensa gama de actitudes intermedias que dependen del grado de compromiso del oyente.

El tercer tipo de respuesta corresponde a una percepción estructural y cultural en la que el oyente trata de descubrir las estructuras y relaciones que operan en la obra y que delimita los elementos que participan en su construcción estableciendo el juego de relaciones entre ellos. Para ello, el oyente debe observar los distintos elementos que operan en la construcción de las obras como la melodía, la armonía, el ritmo, la sonoridad o el crecimiento. Este tipo de percepción tiene también en cuenta las distintas constricciones que dan lugar a los diversos lenguajes particulares de los compositores y los estilos que dan lugar a estéticas diferentes en los distintos periodos artísticos.

Aunque el análisis no pueda reemplazar al sentimiento ni llegar a competir con él, puede, en cambio, aumentar el grado de nuestra percepción de la riqueza imaginativa de un compositor, su grado de complejidad, su experiencia (conocimiento práctico) en la organización y en la presentación del material que pone en juego¹⁹.

Observando los elementos desde varias perspectivas, podemos obtener una visión más rica y desentrañar las relaciones, interrelaciones, interacciones e interdependencias que constituyen el plan de la obra conociéndola desde un punto de vista estrictamente musical. Para ello hemos de considerar la obra, en principio, como un todo para, una vez comprendido, entrar a considerar sus diferentes partes desde varias perspectivas. Hace falta también una gran experiencia y una buena formación musical que permita establecer tanto un marco de referencia histórica como una relación de observaciones de relevancia que nos permitan delimitar los rasgos característicos de la obra, del compositor, eliminando todo lo que pueda ser irrelevante y asignando el papel correcto para una audición plena y satisfactoria.

Establecer un marco de referencia histórico supone un conocimiento de los procedimientos compositivos de cada autor y periodo estilístico para poder discernir

¹⁹ LARUE, Jan. *Análisis del estilo musical*. Barcelona, Labor, 1993, p. 1.

estrategias novedosas o avanzadas entre las habituales al uso y poder así comprender su utilización en una obra concreta y establecer valoraciones de originalidad o importancia para el curso de la evolución estilística. Estos procesos los llevamos a cabo con naturalidad cuando contemplamos una catedral gótica, una pintura de Leonardo o un soneto de Garcilaso. Tenemos que tender a este tipo de percepción también en música y dejar de considerarla exclusiva de los músicos o los “entendidos”.

1.2.2. El mensaje musical y su articulación

La música, como lenguaje, tiene gramática y sintaxis propias y la manera de acceder a este complejo sistema estructural es a través de una formación. Las leyes de la sintaxis musical no son solamente convenciones según las cuales los compositores unen unos sonidos a otros dando lugar así a la génesis del hecho musical. Los lazos que establecen son parte integrante de este hecho y, hasta cierto punto, contribuyen a la constitución del mensaje sonoro.

La estabilidad de los sonidos en la percepción y en la memoria, su diferenciación jerárquica, e incluso sus propiedades físicas están subordinadas en cierta medida a las funciones que las leyes sintácticas les confieren dentro de la totalidad sonora tal como es concebida por los artistas y percibida por los oyentes.

El oído musical educado es un aparato de orden mental más que de orden físico, regido por costumbres que ordenan la aprehensión y la producción de materiales sonoros. El límite inferior de la comprensión musical está constituido por la recepción intuitiva de estas relaciones jerarquizadas que se construye en el oyente bajo el efecto de una abstracción implícita o explícita (cuando hay una educación musical), a partir de las experiencias de las obras. El oyente no experimentado no siempre es consciente del nudo de relaciones entre los diversos segmentos que configuran una obra musical. Este tejido de elementos interconectados le ayuda a comprenderla y a disfrutar de su coherencia y valores aunque no sepa explicar muy bien por qué sucede.

Lo que las partituras nos dejan no existe más que sobre el papel donde están escritas con un número muy restringido de símbolos artificiales, las notaciones, obedeciendo éstas a un extenso número de reglas. La esencia del objeto musical, que

es también lo esencial para la conciencia estética, incluso en sus estadios más rudimentarios, no son las frecuencias sino las relaciones (de altura, de intervalos melódicos y armónicos, tímbricas, etc.) integradas en un sistema y construidas por técnicas diversas a partir de esos materiales naturales (los sonidos) y fijadas por la historia según normas más o menos estables.

De esta manera, cuando un oyente europeo escucha una música exótica, la actitud perceptiva espontánea consiste en asimilar el conjunto sonoro, concebido según otras normas, a un conjunto articulado según normas familiares e interpretar el nuevo sistema según los parámetros conocidos. Cuando el alejamiento de éstos es importante lo siente como un error técnico. Así pues, hay una proyección de los esquemas que nos son propios sobre el nuevo material exótico que se nos presenta.

El progreso de la percepción musical consiste en un afinamiento y una diferenciación graduales de las capacidades de discernimiento de los elementos musicales escritos en una partitura y su jerarquización, y no de los elementos puramente físicos o de variaciones ínfimas del mensaje acústico: el objeto está definido como mensaje cultural, escoltado por signos sensibles de una cierta escala, escala que resulta ella misma de una sistematización de divisiones dadas en el *continuum* sonoro.

Con la educación artística, estos aspectos son llevados a otro nivel, no solamente en el ejercicio del juicio del gusto, sino en la soltura y maestría que alcanza la actividad perceptiva, la posibilidad de abstraer y esquematizar en una visión pictórica, de fijar y diferenciar en la audición musical.

1.2.3.1. El conocimiento de la evolución estilística, elemento clave para interpretar los mensajes

La música, como el resto de las artes, ha tenido una evolución estilística a lo largo de los siglos. Para percibir una pieza musical tenemos que conocer estos estilos, como un marco de referencia para poder gozar estéticamente las obras. La comprensión y la evaluación dependen del conocimiento de las alternativas estilísticas de que disponía el compositor. Para el oyente, la identificación es importante porque el goce depende de la entrada en juego de conjuntos perceptivos y cognitivos apropiados. Cada estilo tiene sus propios identificadores que nos permiten

situar la obra escuchada, aun sin conocerla, como perteneciente a un compositor, una estética o una época. En un estilo determinado existen giros melódicos característicos, armonizados de una determinada forma y con ritmo propio. Asimismo, cada estilo tiene unas sonoridades características porque los instrumentos van evolucionando y están al servicio de una estética y unos intereses cambiantes y de unas configuraciones formales que van a definir el crecimiento de las formas utilizadas. Una zarabanda, por ejemplo, tiene unos rasgos propios que nos permiten una escucha dentro de unos parámetros muy concretos (de ritmo, carácter, tempo), al tiempo que esperamos también una sonoridad muy particular con unos instrumentos que más tarde no se utilizarían o cambiarían su timbre, un acompañamiento armónico (bajo continuo) característico de un determinado periodo artístico, etc.

Estos elementos interactúan entre sí dando lugar a interpretaciones desde varios puntos de vista. La sonoridad de una obra polifónica podemos abordarla desde un punto de vista más horizontal, observando el comportamiento individual de cada una de las líneas melódicas que intervienen (su tesitura, timbre vocal o instrumental, etc.) o desde el punto de vista armónico, observando la evolución de las relaciones verticales a que dan lugar el juego de líneas melódicas.

Todos estos elementos (tempo, ritmo, melodía, armonía, textura o timbre) contribuyen a la configuración de las formas musicales y su evolución va desgastando o afianzando éstas, dando lugar a los diferentes estilos. Formas que nacieron como formas vocales, como el concierto, se convierten con el tiempo en formas instrumentales, abandonando sus orígenes y evolucionando gracias a los cambios que se afianzan con nuevas elecciones de los compositores en los ámbitos de estos elementos esenciales; la predilección del solista único en detrimento del concertino va a propiciar el abandono paulatino del *concerto grosso* del mismo modo que la inclinación por el esquema sonata en el primer movimiento del concierto clásico va a hacerlo prácticamente necesario por el empuje de esta nueva organización temática y armónica.

El valor y el sentido de una obra están en función del conjunto cultural que se extiende entre ella y nosotros en el tiempo (incluso del precedente). Hay toda una serie de significaciones que son inaccesibles para el oyente sin cultura musical y que tienen, por su claridad, juicio objetivo más que de expresividad: implican una experiencia reflexiva de las obras, tomadas en su movimiento histórico y

relacionándolas unas con otras. El oyente cultivado capta en la forma sonora misma el juego de influencias ejercido en una obra. Hay toda una variedad de prospecciones y retrospecciones que se apoyan en la memoria sobre los tipos que permite discernir. Banalidad u originalidad son caracteres que pueden unirse a elementos de sintaxis, a particularidades de la forma que son testigos de una abstracción de las relaciones y de los conjuntos de relaciones armónicas, melódicas o rítmicas y constituyen tipos conceptuales a los cuales se refieren las percepciones.

1.2.4. El intérprete

Hoy vivimos en un momento en el que el intérprete es la estrella y olvidamos las peculiaridades del lenguaje del compositor o de una determinada escuela o estética. Escuchamos la “Carmen” de Teresa Berganza o el “Don José” de Plácido Domingo y vamos a comparar y a evaluar el trabajo de los intérpretes más que la obra en su totalidad como manifestación de la estética de un compositor. Son los directores de prestigio o las grandes orquestas de renombre las que llenan nuestras salas de conciertos más que los compositores. Concediendo una importancia tal a los intérpretes, olvidamos lo fundamental: las obras mismas como obras de arte únicas y manifestaciones de un estilo, una época o un compositor.

Evidentemente, nos familiarizamos con las diversas estrategias empleadas por los compositores que, finalmente, dan fruto en las obras mismas, a través de una interpretación concreta, pero no debemos olvidar que lo esencial es la obra misma. El papel de creador es para el compositor y el intérprete hace su recreación particular atendiendo a todo lo que le pueda sugerir la obra (en el ámbito estilístico, de la pura sonoridad, etc.) pero manteniendo, en todo momento, un compromiso de fidelidad con la obra y las intenciones del compositor.

El intérprete tiene un papel fundamental en la percepción de la música. Es un “intermediario” necesario que va a dar vida a lo que el compositor dejó sobre el papel, que no es aún la música. Es positivo conocer una obra desde distintas perspectivas de interpretación pues la musicología ha facilitado los recursos necesarios para una correcta interpretación dentro de unos márgenes de libertad que tiene el intérprete como artista que es y, de alguna manera, recreador de la obra que interpreta.

1.2.4.1. Los criterios de interpretación del oyente

Las posibilidades de una escucha ideal están cada vez más cerca. Decíamos que no era fácil escuchar dos veces la misma cantata en tiempos de J. S. Bach, y tenemos que tener en cuenta que las posibilidades con las que contamos en la actualidad son distintas y más variadas, seguramente mejores que en cualquier época anterior. También tenemos que pensar que las actitudes perceptivas han cambiado a lo largo de la historia. Si no era fácil repetir la escucha, también es cierto que cada domingo se esperaba con especial interés una nueva obra y esta experiencia se repitió durante años, situación que crearía unos hábitos de escucha y unas expectativas distintas a las que esperamos hoy día cuando asistimos a un estreno. El hecho de la no repetición acentuaría la percepción de aquellos oyentes del siglo XVIII que agudizarían su memoria y sus mecanismos de aprehensión como siempre sucede en momentos de necesidad.

Hoy podemos no solamente escuchar todas esas cantatas a las que hacemos referencia, sino que podemos hacerlo variando enormemente las circunstancias de la escucha, desde el directo en un teatro, iglesia o sala de conciertos hasta el disco en versiones tan diversas que siempre es posible hacer una nueva lectura de obras que creíamos ya cerradas a esa posibilidad.

Si el oyente veneciano de la primera mitad del XVIII escuchaba un concierto de Vivaldi estaba ante el concierto propiamente dicho y no ante una interpretación más o menos cercana de la obra concebida por el compositor. No podemos reproducir todas las circunstancias que confluían en el momento de composición, e inmediata interpretación, de obras del pasado. Si el oyente de ese momento *contemplaba* la música desde esa situación de privilegio, hoy no podemos aspirar a una situación parecida más que con las obras contemporáneas a nosotros, pero sí tenemos la posibilidad de abordarla desde las diversas lecturas que nos ofrecen las distintas interpretaciones y poder repetir la experiencia tantas veces como queramos, posibilitando así una inmersión profunda y una comprensión muy completa que sólo la escucha reiterada y el análisis minucioso pueden propiciar. Otra cuestión es quedarse en ese nivel de una escucha que podríamos llamar intelectual y olvidarse del disfrute estético. Ninguna de las dos posturas parece completa y definitiva, sino que son complementarias y necesarias.

Todo este proceso coincide evidentemente, aunque parcialmente y en una

medida difícil de precisar, con los que experimentan otros receptores que comparten una situación perceptiva similar:

Es innegable que la experiencia perceptiva tiene un carácter individual, pero no así los procesos y mecanismos que la guían y los aspectos fundamentales que en forma de valores sémiicos se extraen de esa experiencia[...] El receptor recibe la obra siempre sobre la base del texto, según las instrucciones que éste aporta, lo que implica la existencia de una serie de estructuras con un grado tal de estabilidad que sirven de fundamento y posibilita la existencia de la obra misma y determina su identidad a través de los procesos de percepción. A esto contribuye la existencia de unas estructuras mentales de carácter general, y comunes a individuos diversos. Pero la identidad significativa del texto ha de ser reconocida sin menoscabo de la libertad del receptor. El texto es el que proporciona la materia prima e incluso las directrices básicas que van a guiar al receptor a entender la obra como la culminación de un proceso de creación iniciado con anterioridad por otro que, en la mayoría de los casos, la deja totalmente terminada y proporciona un buen número de instrucciones para acabarla. Del mismo modo que el autor tiene en cuenta al receptor virtual, el receptor debe considerar la posición desde la cual el autor configuró esos rasgos objetivos que ahora se presentan a su interpretación²⁰.

Es esta actitud de fidelidad del receptor hacia la obra del creador la que ha planteado numerosas incógnitas y problemas aún irresolubles como el de la correcta interpretación o interpretación única. La fidelidad al compositor no puede ser absoluta hoy día pues es imposible reproducir las circunstancias que rodearon a las obras compuestas en el pasado. Por otra parte, es el compositor el que determina cuáles son los elementos de sentido que el oyente tiene que generar en el proceso perceptivo. Tanto para el intérprete como para el receptor la libertad está restringida de alguna manera, no todo es válido.

Pero, ¿cuáles son los límites? ¿Hasta qué punto hay que ser fieles al pensamiento del compositor? Es difícil contestar a estas preguntas porque la historia no es única ni ha sido escrita por la misma persona, sino que ha ido filtrando datos y fijando los hechos según los diversos testigos y sus consideraciones, basadas unas veces en la objetividad de los hechos pero también, en otras ocasiones, en intereses de diversa índole.

Muchas interpretaciones musicales, acaso la mayoría, se basan no sólo en documentos, sino en interpretaciones previas. Con excepción tal vez de los estrenos, la mayoría de las actuaciones musicales se derivan en parte de interpretaciones que el ejecutante ha escuchado o ha aprendido de maestros. De forma similar, la mayoría de las críticas a las composiciones o a su ejecución están influidas por críticas anteriores. Todas están influidas por tradiciones interpretativas que se ven afectadas

²⁰ GONZÁLEZ, Juan. Miguel. *El sentido en la música y la literatura*. Murcia, Universidad de Murcia, 1999, p. 242.

ellas mismas por cambios en la perspectiva cultural, por cambios en las teorías sobre la naturaleza del cambio histórico. Las interpretaciones nunca son definitivas en el sentido de ser infalibles o finales.

Son las estructuras invariables las que hacen posible una interpretación acertada, que no definitiva. Ha habido modas interpretativas que han desvirtuado el sentido original de las obras y a veces no tenemos otra referencia que estas interpretaciones para el conocimiento de muchas de ellas, principalmente las que están alejadas en el tiempo. Siempre habrá incógnitas difíciles de resolver como el *tempo*, pero hay muchos datos en los documentos que hoy están al alcance de los intérpretes en las bibliotecas y en los centros de investigación que tienen que estudiarse al interpretar las obras, porque el receptor tiene que recibirla en las mejores condiciones y confía en el experto para un conocimiento apropiado de esas piezas.

Y estas estructuras deben permanecer en cualquier interpretación que permita al oyente elaborar su evaluación basada en su experiencia y conocimiento de los estilos. Asimismo, son las que, desde la posición del oyente, van a ser comunes a toda una comunidad cultural, lo cual va a permitir una afinidad en las asignaciones de sentido eliminando, en la medida de lo posible, todo lo que de vago o confuso pueda haber.

1.3. La competencia musical

La competencia musical es la capacidad de interpretar los estímulos sonoros que recibe el oyente según su experiencia.

1.3.1. La aculturación y la competencia musical: la aculturación tonal

El oyente vive en una sociedad en la que desde pequeño ha ido escuchando y familiarizándose con la música tonal asumiendo así como suya toda una tradición musical gestada durante siglos y que le permite interpretar o aprehender de forma más o menos precisa los mensajes musicales. No podemos sustraernos a toda esa

tradición que va haciéndonos sentir parte de todo lo que llamamos la cultura occidental.

Ese sustrato de experiencia cultural, al que pertenece cualquier sujeto socializado, esa experiencia vivida, por nosotros directamente o por otros antes que nosotros²¹, y que la socialización hace nuestra, esa inmersión en un ámbito cultural determinado, del cual forma parte la dimensión musical, es lo que dicta al oyente el valor y el sentido de la música. La información extraída por un oyente de una cultura distinta a la nuestra será necesariamente diferente por estar inmerso en otro universo cultural, al menos parcialmente, en cualquier caso. Esta aculturación tampoco es la misma entre los miembros de una comunidad cultural aunque sí comparten lo esencial y ese cúmulo de información común será lo que permita a los oyentes de esa comunidad cultural establecer un significado similar que afiance la pertenencia al grupo.

Los temas populares que sirven de base a Béla Bartók para muchas de sus obras no tendrán el mismo significado para un húngaro que para un francés, pero existen elementos de la música occidental comunes a los artistas de los dos países que permiten una interpretación suficiente de los distintos procedimientos de generación de sentido que se utilizan sin que ocasione problema grave de comprensión. Es inevitable que determinados rasgos que ayudan a la comprensión de las obras artísticas estén más cerca de algunos oyentes por el contacto que hayan podido tener con ellos en su experiencia vital.

²¹ Vivimos en un mundo que es un complejo entramado de acontecimientos que debemos interpretar continuamente. Cualquier evento necesita que lo relacionemos con otros para poder comprenderlo de una forma correcta. Lo hacemos inconscientemente en la mayoría de los casos según nuestra experiencia anterior y nuestro bagaje cultural que nos ayuda en esa empresa. El poso que van dejando en nosotros todos los hechos, acontecimientos y obras de nuestros congéneres más cercanos va calando poco a poco, tejiendo una compleja red de circunstancias que permiten una interpretación, una lectura más o menos acertada de lo que sucede.

Evidentemente, cada persona tiene una experiencia distinta y un contacto más o menos directo con estos eventos, pero existe toda una tradición común a todos, a la que accedemos de manera inconsciente por el hecho de haber crecido en contacto con ella, que nos facilita los instrumentos para que la interpretación no difiera en mucho entre los miembros de esa comunidad cultural. Esos elementos comunes pueden pertenecer a ámbitos muy amplios, como todo un continente, o a ámbitos más restringidos. En estos últimos pueden darse variantes de una zona geográfica a otra, pero siempre dentro de unos límites que nos hacen pensar que tienen un tronco común.

La religión, por ejemplo, unifica la interpretación de determinados símbolos dentro de una comunidad cultural determinada, pero con múltiples variantes geográficas que no tienen la suficiente entidad como para ser consideradas ajenas a esa cultura. El tronco común de ese entramado es el que nos permite una explicación plausible y convincente a cualquier integrante de esa comunidad cultural.

Este entramado se ha ido tejiendo a lo largo de siglos, en algunos casos, enriqueciéndose con otros elementos que se van incorporando continuamente. El contacto, a veces, es consciente pero no es necesario que así sea salvo cuando haga falta ese esfuerzo.

De este modo, la experiencia musical va a definir la capacidad de interpretar los signos musicales haciendo un proceso de acercamiento, cuando no es posible la total identificación, con los modelos conocidos por el oyente. La experiencia en otros ámbitos artísticos también va a ser importante en la formación del perceptor como oyente competente. Los elementos esenciales de esta aculturación no pueden limitarse al campo musical pues éstos suelen ser compartidos por el resto de las artes. Así los rasgos estilísticos de una obra musical pueden tener correspondencia con los de otra obra artística gestada en ese mismo momento histórico, lugar y circunstancias.

La ruptura con la tradición que se va preparando desde finales del siglo XIX puede estudiarse como una compleja red de circunstancias que van a precipitar estos cambios tanto en las artes visuales como en la música. Cada manifestación artística tiene su propio lenguaje de significación y su propia materia artística organizada según sus leyes particulares, pero las razones que propician estos cambios son las mismas y los resultados son muy similares, conscientes o no los propios artistas de los mismos.

Las repercusiones de la Exposición de 1889 de París²² son similares en los distintos ámbitos artísticos: el gusto por lo exótico y lejano, el préstamo de técnicas empleadas por otras culturas, afectan tanto a la música como a las artes plásticas o a la poesía. Aunque era algo conocida la música oriental (Lully y Purcell ya habían introducido en sus obras escénicas interludios chinos y Mozart utilizó también música de inspiración turca en algunas de sus obras), es en esta época cuando tiene un empuje gracias a la Exposición de París. No sólo descubren, los compositores occidentales, la música de los grandes compositores rusos (el *Boris Godunov* de Musorgsky sería muy importante para la ópera desde ese momento, especialmente para el *Pelléas et Mélisande* de Debussy) sino la gran música de gamelán indonesio, con sus brillantes timbres de bronce y latón, el uso de escalas exóticas y sus refinadas y ágiles frases musicales, llenas de sensualidad.

Los compositores empiezan a crear obras inspiradas en temas del Lejano

²² Sin embargo, hay obras que pueden parecer fruto de esta influencia pero que son algo anteriores al evento, como *Les pêcheurs de perles* de Bizet (1863) ambientada en Ceilán, *Lakmé*, de Delibes (1883), cuya acción se desarrolla en India, o *L'Africaine* de Meyerbeer (1885) en la que se narra el descubrimiento de Madagascar por Vasco de Gama. La diferencia entre estas obras y las posteriores a la Exposición de París, es que en éstas no se trata de imitar en ningún momento el sonido de la música oriental, por la sencilla razón de que era desconocida.

Oriente, como *Madame Butterfly* de Puccini, *Iris* de Mascagni, *Padmavati* de Roussel o algunos movimientos del ciclo sinfónico de Mahler *La canción de la tierra*. En estos casos podemos escuchar algunas sonoridades de carácter oriental también aunque el sonido de la orquesta gamelán se plasma perfectamente en obras como *Pagodes* de Debussy (1903), o en su cuarteto de cuerda de 1893. De igual forma, Ravel refleja esta música oriental en *Laideronnette, impératrice des pagodes* o en *Asie*, de su ciclo *Scherezade* (1903) y en las *Chansons madécasses* de 1926.

En las artes plásticas, se empiezan a difundir las acuarelas chinas y las estampas de color japonesas. Debussy elige la pintura del japonés Hokusai, *La ola*, para la cubierta de la partitura de su obra *La mer*, y pintores como Gauguin tienen toda una extensa producción inspirada en el exotismo oriental; en poesía, se empieza a traducir a lenguas occidentales la mejor producción de Persia, India, China o Japón.

1.3.2. La aculturación en los niños desde su nacimiento hasta la adolescencia

Los efectos de la aculturación son palpables entre los seis u ocho años, aunque empiezan desde el mismo momento del nacimiento, e incluso antes, ya que desde el quinto mes de embarazo el feto ya tiene el oído preparado para recibir estímulos sonoros del exterior.

La aculturación musical alude a los desarrollos musicales que tienen lugar sin esfuerzo o dirección autoconsciente. En una cultura determinada, la mayoría de los niños presentan una secuencia similar de logros evolutivos, como resultado de su maduración física y cognitiva y de sus experiencias comunes de socialización (sin contar con un adiestramiento musical para mejorar destrezas específicas).

Numerosos estudios han revelado que en cada etapa del crecimiento de los niños se pueden constatar avances en distintos frentes, desde una respuesta indeterminada hasta una plena incorporación de los elementos armónicos y estructurales, más complejos de aprehender y que, por lo tanto, van a estar plenamente incorporados a las vivencias musicales del oyente en la adolescencia.

Entre los tres y los seis meses los bebés comienzan a responder activamente a la música más que a recibirla pasivamente. Comienzan a volver la cabeza buscando

la fuente sonora y a mostrar un placer manifiesto y asombro. Inmediatamente después de ello, la música produce consistentemente movimientos corporales, a menudo balanceos rítmicos o saltos²³.

Es posible que el bebé responda al sonido puro y al final del primer año es cuando los aspectos rítmicos de la música producen un efecto distinto. El balbuceo musical, que aparece en torno a los ocho meses, es la respuesta a la música que el niño escucha. Estos balbuceos consisten en sonidos de alturas variadas emitidos ya sea sobre una vocal o sobre muy pocas sílabas. No están claramente organizadas de acuerdo a ningún sistema diatónico, rítmicamente amorfas y con pausas debidas a la necesidad de respirar más que a necesidades de orden musical.

Ya en el segundo año, aumentan los movimientos físicos como el balanceo del pie, inclinación de cabeza, etc. Y en torno a los dieciocho meses aparecen signos de coordinación entre música y movimiento, comienzan a adecuar sus propios movimientos rítmicos con los ritmos presentes en la música.

Durante el tercer y cuarto año incorporan la música y el canto al juego imaginativo. Va disminuyendo a esta edad la respuesta física y aunque escuchan con más atención y disminuye esta respuesta de movimientos, aumenta la variedad y la coordinación entre diferentes movimientos de pasos identificables de danza. Interiorizan cada vez más su respuesta a la música y la emplean en contextos amplios de actividades como el juego imaginativo y la formación de relaciones sociales. También pueden reconocer transformaciones melódicas como la transposición, la alteración de intervalos conservando el contorno y otras. El hecho de que los niños pequeños usen una estrategia de procesamiento global basada en el contorno melódico iguala a la estrategia empleada por los adultos para procesar melodías atonales o no familiares. A medida que van creciendo tienden a abandonar el uso de estas estrategias globales y pasan a usar rasgos más sutiles como la tonalidad y el tamaño del intervalo.

El canto de los niños ha sido ampliamente investigado, existiendo estudios muy solventes como los de Heinz Werner²⁴, Gladys Evelyn Morhead²⁵ y Donald

²³ MOOG, Helmut. *The development of musical Experience in children of pre-school age*. Londres, Schott, 1976, pp. 38-45.

²⁴ WERNER, Heinz. *Comparative psychology of mental development*. New York, Ed. Sciences, 1961,

²⁵ MORHEAD, Gladys.Evelyn. *Music of young children*. Santa Barbara, Pillsbury Foundation, 1978.

Pond²⁶ que han incidido en el rol de la repetición en formas melódicas gestálticas, la duración, la extensión y finales de las melodías.

Más recientemente se han realizado algunos estudios detallados sobre el desarrollo de la canción que intentan explicar los procesos cognitivos subyacentes más que describir meramente los rasgos superficiales. La investigación de William Jay Dowling²⁷ es parte integral de una descripción más amplia sobre el desarrollo del procesamiento de la información melódica. Su descripción empírica del movimiento gradual en las primeras canciones (que va desde la predominancia de rasgos como el contorno melódico hasta la incorporación de rasgos más precisos como la tonalidad y los intervalos) corre paralela a su descripción de cómo los niños perciben los rasgos de la melodías dadas.

Parece ser que los bebés de seis meses aproximadamente poseen muchos de los requisitos considerados previos al quehacer musical pues pueden vocalizar, variar e imitar alturas y detectar cambios en el entorno melódico.

Alrededor del primer año de edad emplean ya estas habilidades en la construcción de canciones rudimentarias. Los niños poseen cierta concepción de la forma básica o marco de una canción, sin completar los detalles de las relaciones de altura precisas, del ritmo, etc., lo cual se da en una etapa posterior.

Con un año y medio comienzan a usar alturas discretas que se manifiestan como pequeños intervalos, principalmente segundas mayores, terceras menores y unísonos, que van ampliando progresivamente. A los dos años y medio son ya frecuentes las segundas menores y terceras mayores, mientras que las cuartas y las quintas empiezan a aparecer.

Las canciones espontáneas de los niños de dos años consisten en breves frases que se repiten una y otra vez y se componen de notas de alturas discontinuas y sus contornos melódicos y patrones rítmicos permanecen constantes. El nivel general de alturas es errático así como el tamaño de los intervalos entre las diferentes notas. Los niños conforman de esta manera la base para una paulatina elaboración posterior más compleja.

²⁶POND, Donald., LEVELT, Willem; WILSON, Benjamin.Davis. *The Pillsbury Foundation school revisited* (comunicación presentada en la Music Educators 26th National Conference), Chicago, 1978.

²⁷ DOWLING, William Jay. *The psychology of music*. New York, Academy press, 1982.

Ellen Winner²⁸ observa que los intervalos más comunes en las canciones de todas las culturas son las segundas y terceras mayores. A estas edades las canciones tienden a carecer de una organización melódica o rítmica consistente. Aún no están organizadas alrededor de ningún centro tonal reconocible, permaneciendo atonales con contornos más bien modulantes que ascendentes o descendentes. El ritmo tiende a ser libre y flexible con un pulso no consistente. A los 23 meses ya se observa una cierta organización rítmica y a los 28 meses, las palabras se cantan con el ritmo correcto, estabilizando rápidamente el contorno correcto y los intervalos.

El niño asimila patrones rítmicos, presumiblemente oídos en otra parte, a esquemas musicales ya existentes, y como resultado de esta acomodación los mismos esquemas cambian y los niños se acomodan a ellos. De esta manera los esbozos de las primeras canciones de los niños se van aproximando gradualmente a estructuras melódicas culturales gracias al alto grado de similitud e interrelación entre las versiones de las canciones estándar y las canciones espontáneas del niño. Aquellas partes de las canciones estándar que se corresponden más cercanamente con el modelo original tienden a aparecer simultáneamente como parte del repertorio espontáneo del niño. Una habilidad aflora para seleccionar fragmentos melódicos de un repertorio cada vez más amplio y hacerlos coincidir, con creciente precisión, con los componentes de los modelos estándar. En esta etapa el desarrollo de canciones estándar y canciones espontáneas corre más o menos paralelo, con una proporción considerable de elementos comunes. Con el crecimiento, las canciones estándar tienden a mostrar mayor sofisticación musical según P.E. McKernon²⁹ que las espontáneas, considerando que éstas se mantienen tonalmente desorganizadas hasta los cuatro años de edad, más o menos, y los niños tienden a no repetirlas o a no enseñárselas a otros y las canciones estándar resultan más fáciles de memorizar y repetir a otros porque poseen cierto grado de organización tonal.

La capacidad para esbozar una canción está bien desarrollada a los tres años de edad. A esta edad el niño es capaz de usar sus propios sistemas internos con suficiente flexibilidad y extensión como para producir una representación de cierta entidad reconocible en el mundo externo.

²⁸ WINNER, Ellen. *Invented worlds: the psychology of the arts*. Cambridge, Harvard University press (Massachusetts), 1982, pp. 289-297.

²⁹ MCKERNON, P. E. *The development of first songs in young children*. San Francisco, Jossey-Bas, 1979.

Ya a los cinco años, los niños poseen un amplio repertorio de canciones tradicionales infantiles estándar de su cultura, con las cuales pueden realizar tareas de reconocimiento y memoria mucho mejor que con el material musical no familiar. Primero se aprenden las palabras, y luego el ritmo, contorno e intervalos. A esta edad los niños tratan de llenar los detalles de los esbozos o marcos de la canción de la etapa previa, siendo estos intentos modelos muy identificables de canciones de la cultura. El niño utiliza ya el pulso subyacente a partir del ritmo de la canción más que el ritmo de las palabras y adquiere una estabilidad tonal. Al final de los cinco años las frases musicales ya se organizan en una tonalidad común y estable, lo cual trae aparejado una creciente precisión en la reproducción de los contornos y tamaño de los intervalos. Por lo tanto, los valores cuantitativos de alturas, intervalos, duraciones, etc., son reconocibles aunque no están totalmente desarrollados.

Carol Krumhansl ³⁰ ha planteado que los esquemas musicales son estructuras cognitivas basadas en el conocimiento abstracto que el oyente tiene de las estructuras musicales, es decir, observando y extrayendo las regularidades de las diferentes obras. Dowling opina que esto es principalmente una teoría de la percepción de la música, centrada en una estructura de estímulos. Eventualmente se podrían identificar esquemas comunes subyacentes en la percepción y la producción de la música.

El repertorio de contornos debe constituirse en la base de las primeras canciones, y los errores en el canto tienen que reflejar insuficiencias en este repertorio. Los esquemas de contornos poseen tres elementos importantes: un marco tonal, un nivel de organización de alturas y un rango de movimientos melódicos. El marco tonal es el ámbito del intervalo dentro del cual se cantan las notas de la canción. Las alturas límite definidas por el intervalo pueden estar conectadas, tanto por los saltos, en los cuales los espacios intermedios no están rellenos con notas, como por pasos donde sí lo están. El nivel de organización de alturas comienza gradualmente a organizarse en una escala tonal, los esquemas de contornos pasan así a establecerse en diversas categorías. De esta manera se confirma la secuencia de las escalas originales del proceso de codificación. A esquemas de contornos de una tercera, le siguieron los de una cuarta, quinta y sexta, respectivamente. Y

³⁰ KRUMHANSL, Carol. "Dynamics processes in musical perception. Memory and cognition". En: HEARDGRAVES, David. *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Graó, 2002, p. 92.

evolutivamente, los saltos preceden a los pasos. Los esquemas de contornos tienden a ser más estables en las canciones estándar que en las inventadas.

Se observa un crecimiento progresivo de las capacidades de discriminación, de memorización y de organización de los elementos musicales. Parece evidente que la discriminación de alturas mejora hacia el final de la infancia. Y los rasgos principales del desarrollo melódico son los que se corresponden con la representación precisa de las relaciones altura-intervalo, esto es, con las características formales del sistema tonal pues los niños tienen más facilidad en conservar melodías tonales familiares que músicas desconocidas y atonales. La familiaridad y la tonalidad de las melodías afectan al nivel en el cual son procesadas en términos de contornos o relaciones de altura-intervalo. La probabilidad de ocurrencia de un elemento en el conjunto influye sobre la conducta, sobre la memoria y la velocidad de percepción, incluso si esta probabilidad es desconocida por el oyente.

El niño escucha trozos de música, aprende y canta melodías populares. La frecuencia relativamente grande de ciertos grados de la escala y la alternancia constante de ciertos acordes crean en él costumbres perceptivas de las que no es consciente. El mensaje melódico y armónico, en condiciones muy definidas, parece tener un papel relevante para la creación de hábitos que nacen de la frecuencia relativamente elevada y constante de ciertos elementos.

Los adultos pueden detectar cambios en el tamaño del intervalo al igual que en la tonalidad. Los niños de cinco años son incapaces de distinguir entre las melodías estándar y las transformadas. Esto indica que los niños pequeños, al igual que los adultos, poseen la habilidad para detectar cambios en la tonalidad, pero no para detectar el tamaño del intervalo. Los niños de ocho años ya son capaces de detectar cambios de tonalidad y cambios de intervalos para comparar dos melodías. La tonalidad aflora alrededor de los seis años.

Michel Imberty³¹ realizó una serie de experimentos sobre diferentes aspectos con niños de diferentes edades que escucharon fragmentos de corales de Bach. Les pidió que juzgaran si éstos eran completos o incompletos. Imberty halló que la mayoría de los niños de seis años calificaron los fragmentos como completos,

³¹ IMBERTY, Michel. *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant*. Paris, Ed. Klincksieck, 1969.

independientemente del lugar donde terminaban, indicando con ello su escasa comprensión del lugar que ocupan las cadencias en las estructuras tonales. Sin embargo, a los ocho años de edad se observó un progreso significativo: los sujetos percibieron como incompleta una frase sin cadencias. También parecían reconocer la diferencia entre la tónica y la dominante y captar la función de la cadencia perfecta. A los diez años también fue captada la semicadencia. Los niños de siete años pudieron detectar los cambios de tonalidad entre melodías familiares y los de ocho años pudieron detectar cambios del modo mayor al modo menor.

Fritz Brehmer³² demostró ya a principios del siglo pasado que los niños de seis años fueron capaces de percibir las bondades de la tríada tónica como final, revelando que ellos podían detectar cambios en tales finales con más facilidad que los cambios que no afectan a la tríada tónica.

Dieter Reimers³³ demostró que niños de nueve años pudieron seleccionar la tónica como la nota final más apropiada y Boris Mikhailovich Teplov halló que niños de ocho años pudieron distinguir entre melodías completas y melodías sin una nota final estable tal como la tónica.

Arlette Zenatti³⁴, comparando la habilidad discriminativa y perceptiva en tareas con melodías diversas, encontró que, tanto en las melodías tonales como en las atonales, la resolución de los ejercicios planteados a los niños de cinco años, fue al azar y que una mejor resolución de los mismos, relacionada con las secuencias tonales, comienza a aflorar a los seis o siete años de edad y sigue progresivamente hasta los 16 años. También descubre que los niños parecen revelar menos aculturación que las niñas debido al creciente gusto de los niños por la música contemporánea o por su falta de interés general por la música en relación a otros intereses.

La habilidad de procesamiento de los niños es mayor en aquellos items que se aproximan a la tonalidad y a la consonancia, y en aquellas estructuras rítmicas basadas en patrones tonales más que atonales.

³² BREHMER, Fritz. *Melodie Auffassung un melodische Begebung des Kinders*. Leipzig, J.A. Bart, 1925.

³³ REIMERS, Dieter. "Untersuchungen über die Entwicklung des Tonalitätgefühls". En: *La perception...*, op. cit., p. 232.

³⁴ ZENATTI, Arlette. *Le développement génétique de la perception musicale*, Paris, CNRS, 1975.

Ellen Winner³⁵ encuentra que la adquisición de la tonalidad es equiparable a la adquisición del lenguaje en cuanto a que la capacidad general para dominar una lengua es maduración, independientemente del entrenamiento en la lengua específica adquirida.

En cuanto a la armonía, dos teorías explican el fenómeno de la aculturación: la teoría de la ley natural explica que los intervalos consonantes son aquellos cuyos armónicos fundamentales están libres de las asperezas causadas por los batidos; la teoría cultural opina que la consonancia y la disonancia son fenómenos aprendidos que se desarrollan a lo largo del tiempo en una cultura dada. El hecho de que los sonidos que constituyen los acordes principales de la música tonal sean, a su vez, de los primeros armónicos de la cadena, da fundamento a la primera teoría. Se considera que esta constatación es suficiente para considerar natural las configuraciones acórdicas de la armonía tonal. La teoría cultural considera que el oído se acostumbra a la consonancia y a la disonancia independientemente de esa coincidencia. El oído musical ha ido aceptando consonancias desde tiempos remotos y lo que en otro momento fue una aspereza, ahora es aceptado con naturalidad.

Robert William Lundin³⁶ opina que la tendencia a juzgar un intervalo como consonancia o disonancia depende de las convenciones corrientes de la cultura musical y del contexto específico de un pasaje musical dado. Estas dos teorías son complementarias puesto que la ley natural se refiere principalmente a la consonancia sensorial y la teoría cultural a la consonancia musical.

Charles Wilfred Valentine³⁷ observó ya en 1910 que hasta los nueve años el niño no manifiesta una preferencia por la consonancia o la disonancia y a los once no sólo prefieren los intervalos consonantes, sino que manifiestan un desagrado por los disonantes. A los doce o trece años encontró que dichas preferencias se desarrollaron de una manera similar al típico patrón del adulto.

Zenatti fue más allá al investigar las reacciones de los niños en contexto, usando acordes y pasajes musicales. En el experimento, que consistió en comparar pares de acordes en los que un componente era consonante y el otro disonante, y pares de fragmentos rítmica y melódicamente idénticos pero con armonizaciones

³⁵ WINNER, Ellen. *Invented worlds...*, op. cit.

³⁶ LUNDIN, Robert. William. *An objective psychology of music*, New York, Ronald, 1967.

³⁷ VALENTINE, Charles. Wilfred. *The experimental psychology of beauty*, Londres, Methuen, 1962.

tanto consonantes como disonantes, halló que la mayoría de los niños, a los siete años de edad, juzgaron de una manera acertada sobre la base de consonancia o disonancia. Entre los niños y niñas que emitieron juicios consistentes, la preferencia por la consonancia surge antes (a los cinco años) para los acordes que para los pasajes musicales (a los siete años).

Los estudios realizados por Michel Imberty y John Sloboda³⁸ sobre las preferencias de los niños por la consonancia demuestran un incremento en el gusto por ésta en la escuela primaria, producto de la aculturación musical. Mientras que en la descripción del desarrollo musical de los niños esto puede resultar bastante razonable, no es necesariamente cierto en niveles más altos. Algunos adultos, posiblemente, tengan una cabal comprensión y apreciación de la armonía tonal sin que necesariamente les agrade.

La influencia del entorno familiar y sus circunstancias ha sido objeto de estudio de numerosas investigaciones en los últimos tiempos. Uno de los factores objeto de estos estudios ha sido el nivel socioeconómico en el que se desenvuelve la familia, factor que hay que estudiar con mucho cuidado porque puede llevarnos a conclusiones controvertidas y polémicas. En todas estas investigaciones (Zenatti, Shuter, Sargeant, etc.) se establece una asociación positiva significativa entre el nivel socioeconómico y las puntuaciones obtenidas en los tests de percepción melódica y rítmica (así como en los de inteligencia general).

Existen abundantes pruebas de que los niños provenientes de un entorno hogareño musicalmente estimulado se desenvuelven generalmente bien en varias de las mediciones sobre el desarrollo y la aptitud musical. Aquellos aspectos del entorno familiar que han sido empíricamente investigados incluyen el canto de los padres y la ejecución instrumental de éstos con los niños o para que ellos escuchen, el número de instrumentos en el hogar, la disponibilidad de música grabada y su reproducción en casa, las actitudes de los padres hacia la música o el grado de participación de los hermanos, etc. Estas diferentes características se interrelacionan pues los padres que estimulan y participan en el quehacer musical de sus hijos también proporcionan el equipamiento y las facilidades necesarias para su formación.

³⁸ SLOBODA, John. *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford, Oxford University Press, 1985.

Rosamund Shuter-Dyson y Clive Gabriel³⁹ muestran que estas características están correlacionadas con las puntuaciones de los niños en una variedad de tests de aptitudes musicales estándar, así como en otras mediciones de altura y discriminación melódica, habilidad rítmica y habilidad para el canto.

Así pues, el sentimiento tonal se desarrolla como un sistema de costumbres perceptivas que se encadenan unas a otras sin que los términos objetivos de los que depende su adquisición sean conscientemente planteados por los oyentes. Éstos ignoran lo que es el acorde perfecto, la tónica, la dominante, hasta el momento en que la educación musical se lo revela.

Los intervalos que se reproducen más cómodamente en frases melódicas son los que constituyen la armadura tonal de la melodía, y las notas extrañas a la escala diatónica o las notas modulantes entrañan más dificultades. Asimismo, la amplitud de los intervalos no plantea problemas de entonación e indica además que en el canto de los niños los sonidos que se entonan con más seguridad son los que se integran en el acorde perfecto de tónica.

Los efectos perceptivos y mnemotécnicos son menos importantes para las notas melódicas que para los acordes. Según su estructura estadística, los conjuntos armónicos son eminentemente aptos para formar hábitos tonales: la frecuencia de acordes de tónica y dominante tanto como la duración y los diseños de las sucesiones acórdicas varían muy poco de una obra a otra.

En una frase melódica, la primera y la última nota son más estables que las notas intermedias. En las frases armonizadas, el acorde inicial es muy a menudo el acorde de tónica, y el de fin de frase está generalmente marcado por una cadencia cuyo último acorde es también el de tónica habitualmente. A esta situación inicial y final habría que añadir el acento métrico que afecta al fin de la frase y a la longitud relativa de la nota o acorde finales. Estos acentos métricos se sitúan preferentemente sobre los acordes tonales mientras que los otros sirven para una transición más o menos breve.

La inmersión en la música tonal desde el nacimiento hace que todos estos rasgos queden grabados como un código de elementos que nos van a permitir

³⁹ SHUTER-DYSON, Rosamund, GABRIEL, Clive. *The psychology of musical ability*. London, Methuen, 1981.

discriminar, estructurar y organizar el material sonoro que escuchamos y comprenderlo. Toda una cultura musical ha sedimentado en nosotros a través del contacto con la música escuchada que hemos experimentado, asimilado y que, por todo ello, reconocemos como propia.

La aculturación se ha ido imponiendo sin esfuerzo y es más o menos uniforme entre los individuos de una misma comunidad cultural, pero será gracias a otras circunstancias, como el adiestramiento específico, el contacto con obras de distintos estilos o el desarrollo de determinadas capacidades, que se llegará a distintos niveles de competencia musical.

1.3.3. La nueva aculturación no tonal

A lo largo del siglo XX hemos asistido a la multiplicación de sistemas musicales a partir de la disolución progresiva de la tonalidad. Esta disolución ha sido precedida de un largo período de ampliación durante el cual los focos de organización tonal han permanecido subyacentes y aún eficaces, a pesar de la distorsión de las relaciones sonoras. Se puede hablar, pues, de una evolución del sentimiento tonal en el sentido de una organización cada vez menos manifiesta a medida que el esfuerzo de invención armónica y melódica se pone de manifiesto. Sin embargo, a partir de un cierto momento de esta evolución, el oyente se sumerge en un mundo nuevo que prueba en vano ordenar según sus costumbres perceptivas.

1.3.3.1. La música postromántica. El impresionismo

La sedimentación cada vez más profunda de las reglas tonales es lo que ha permitido a los compositores efectuar transgresiones de todo tipo. Pero en el fondo, no son más que una explotación de los recursos latentes de la tonalidad, estadio más avanzado de la aculturación. El estadio último de la educación del oído sería el de la predominancia de la percepción sobre la sensación, que no conoce ya ni siquiera las resoluciones más lejanas. De esta forma, las disonancias consecutivas serán percibidas como si tuvieran una resolución implícita, puesto que el oído conoce el lazo que une las unas a las otras.

Una tendencia de finales del siglo XIX (Debussy, Franck) contribuyó a hacer

cada vez más irreconocibles los acordes consonantes usados para cada grado a través de una serie de adiciones de notas extrañas (novenas, oncenas, etc.), quintas aumentadas, cromatismos, etc. Todos estos procesos fueron naturalizados e integrados en el stock de sonoridades admitidas como musicales. Esto no impide que el sentimiento tonal fuera poco a poco atenuado y modificado por estas aportaciones sucesivas.

Debussy debilitó las esperas ligadas a la percepción de encadenamientos que podríamos denominar como irregulares (séptimas o novenas sucesivas, quintas aumentadas,...) que llegaron a adquirir poco a poco un aspecto simbólico: la espera indefinida, el movimiento e inquietud simbolizados a través de estas transferencias de orden sintáctico en el orden de la significación.

1.3.3.2. La tonalidad expandida y la música atonal

En la música atonal la resolución ya no era esperada puesto que raramente era escuchada. Y estos acordes llegan a aparecer con el mismo carácter de estabilidad que en otro tiempo presentaron los acordes consonantes.

Otras liberaciones han contribuido a debilitar poco a poco estos refuerzos perceptivos adquiridos, como la multiplicación de fórmulas cadenciales, preparadas con acordes no habituales. Así, los finales de frase tomarán un sentido impreciso llegando la cadencia a ser un concepto más extenso del que tuviera en otro tiempo la cadencia clásica. En numerosos casos los acordes terminales, que dejaban en el oyente la sensación de reposo o final, dejan de ser los acordes perfectos; son sustituidos por acordes con séptimas, novenas, apoyaturas no resueltas o con notas extrañas para darles un color especial. Estos acordes generan ahora nuevos sentidos gracias a estos matices que se introducen con las estrategias novedosas que hacen que el acorde perfecto pierda el papel particular que tuvo hasta ese momento. Los mecanismos cadenciales de acordes con función subdominante y dominante que no son IV y V grados, como los ciclos de terceras y segundas, van a desestabilizar el sentimiento asentado a lo largo de los años estableciendo nuevas fórmulas que, poco a poco, van a ser aceptadas (no sin dificultad) e integradas al nuevo lenguaje. Estas prácticas, con el tiempo, propiciarán nuevas estrategias más arriesgadas.

Lo mismo sucede con la utilización de acordes por cuartas que crean

sonoridades nuevas o el uso intenso del cromatismo que pasa de ser una mera ornamentación de la escala diatónica a crear nuevos campos armónicos de bipolaridad o multipolaridad tonal y modal desvirtuando el carácter de la tonalidad clásica.

Al carecer la nueva armonía de las funciones tradicionales, se genera una sonoridad que se mueve por varios centros tonales a modo de centros polares por la insistencia melódica, la instrumentación o los diversos acentos.

Si la tonalidad era un medio de integración y control de los elementos que contribuyen a la gestación de las obras, la atonalidad va a liberar al compositor de todos estos componentes con el consiguiente cambio en los hábitos de percepción de los oyentes que tienen que adecuar sus estrategias perceptivas a los nuevos procedimientos. En todas las artes se producen procesos liberadores similares que van a ampliar las posibilidades de arquitectura formal y una nueva interrelación de los elementos que intervienen en la configuración de las obras.

Esta ampliación de los recursos de la música tonal plantea una nueva estructuración, creando nuevos mecanismos o sustituyendo los anteriores por otros que se adapten a las nuevas necesidades. La emancipación interválica sustituye al tradicional ordenamiento por terceras, la independencia de los acordes a la subordinación a la tónica, el progreso de la célula motivica al desarrollo de los temas, los juegos de timbres y dinámica a las modulaciones, la variación continua a la simetría y las repeticiones, etc.

En el oyente educado que se abre a las nuevas formas de proceder, hay una coexistencia de las dos actitudes de percepción que no se dará en el oyente sin formación, que se siente desorientado. A todo esto habría que añadir la vuelta a los viejos modos eclesiásticos y los encadenamientos propios de la música de jazz, el renacimiento de los folclores nacionales, las músicas de procedencia oriental de entonación variable, etc. que contribuyeron a diversificar las relaciones sintácticas experimentadas por el oído. Aun así, la interpretación tonal se ejercía aunque difícilmente, aproximativa, pues la música no perdió su estructura polar, es decir, manteniendo la preponderancia de al menos un sonido sobre los demás.

1.3.3.3. La música microtonal

Movimientos como el de la música microtonal o el de la música concreta han seguido a este proceso de desarrollo y aunque otros conservan intacto el material temperado, lo organizan de diferentes formas que no permiten ejercer el sentimiento tonal. En el caso de la música microtonal no se puede decir que haya habido que adaptar el oído a las nuevas divisiones de la escala porque es un sistema que se utilizó muy poco. Compositores como Charles Ives, el checo Alois Hába o el mexicano José Carrillo componen obras utilizando el nuevo sistema pero no se puede hablar de un seguimiento importante ya que suponía, entre otras cosas, la construcción de nuevos instrumentos así como una generación de intérpretes adiestrados en la nueva ejecución, ya muy complicada incluso para profesionales. Aunque el problema de la nueva instrumentación podría haberse solucionado con la aparición de los instrumentos electrónicos, este movimiento no llega a atraer la atención de los compositores por lo que no hizo falta una nueva acomodación del oído a las nuevas divisiones.

1.3.3.4. La música concreta. La música electroacústica

La música concreta tampoco exigió unos cambios drásticos en los nuevos hábitos perceptivos del oyente. Utilizar la sonoridad de objetos de la vida cotidiana descontextualizados, modificados o reutilizados, implica una interpretación distinta en un contexto nuevo.

La manipulación de las sonoridades en el laboratorio, en la música electroacústica, sí abrió un mundo nuevo y fascinante, pero centrándose principalmente en la generación de nuevas sonoridades, nuevas concepciones que van a la par de los nuevos avances técnicos que permitan avanzar en nuevas búsquedas de sonoridades inexploradas. El oyente educado en las nuevas tendencias va acomodando, con una actitud abierta, sus hábitos a las nuevas exigencias perceptivas sin que resulte problemático, pues sabe que cada obra plantea nuevos retos a diferencia de épocas pasadas en las que esos mismos hábitos eran útiles para la percepción correcta de un gran número de obras.

Con respecto a todas estas músicas, podríamos concluir afirmando que es el momento de la generalización conceptual, de la necesidad de sobrepasar los límites

del sistema en vigor. Todas estas técnicas han sido empleadas con alguna justificación teórica: tratan de dar una forma de coherencia nueva a la escritura musical ofreciendo una comprensión que no es de orden perceptivo. Su organización está pensada, y rara vez experimentada en la audición. El orden concebido ya no engendra un orden percibido. En la melodía atonal los sonidos han perdido su sentido funcional integrado, apareciendo como una sucesión de alturas, una serie de gestos plásticos. La armonía ya no conoce la alternancia de tensiones y distensiones del pasado más que por efectos dinámicos o por la multiplicidad más o menos grande de sonidos de los conglomerados simultáneos. La noción de complejidad pierde su sentido al no tener efectos perceptibles más que con relación a otras organizaciones más simples.

1.3.3.5. La música politonal

En la música politonal el oyente educado no puede identificar la organización trazada por el compositor pues la síntesis vertical se efectúa al mismo tiempo que la horizontal, las líneas melódicas que pertenecen a tonalidades diferentes tienen tendencia a perder su carácter tonal propio y el oído que ha sido educado para estructurar conjuntos sonoros según un solo centro de referencia oscila sin cesar entre varias soluciones: o bien se centra en una de las líneas interpretadas según una tonalidad, dejando el resto en un fondo armónico lleno de notas extrañas, un conjunto de disonancias no resueltas, de apoyaturas o acordes alterados, o bien no percibe una predominancia tonal sino una aglutinación tonal propia de la simultaneidad de tal manera que la unidad perceptiva queda rota centrándose en la altura relativa de los acordes, su grado de diferenciación rítmica o las oposiciones de dinámica o tímbrica.

1.3.3.6. La música dodecafónica y el serialismo

El paso de la atonalidad al serialismo implica la creación de un nuevo sistema de relaciones que organice los procedimientos de uso de la nueva igualdad armónica de los doce semitonos de la escala cromática. De esta manera, en la música dodecafónica todo va a girar, fundamentalmente, en torno a una ordenación concreta de estos doce sonidos de la escala centrándose en el parámetro altura más que en otros aspectos, como la figuración o la articulación. Así, la serie pasa a ser el material

de partida para la construcción de motivos o temas exigiendo al oyente un esfuerzo adicional de memoria que no siempre es fácil y requiere un entrenamiento específico.

El oyente entrenado estará atento a escuchar y comprender que un nuevo sistema de organización de los sonidos implica que muchas de las expectativas que se crean en la percepción de la música tonal son las que conscientemente rompe el compositor de manera sistemática para evitar cualquier implicación tonal. Así, eliminarán determinadas sucesiones de sonidos que utilizan el mismo intervalo, recurriendo a alteraciones cromáticas que eliminen el efecto de la armonía tonal.

Si el empleo de los doce sonidos del atonalismo dodecafónico procura evitar toda sonoridad que nos pueda recordar la tonalidad, desorientando así al oyente acostumbrado a ordenar sus conjuntos sonoros según las polaridades jerarquizadas del sistema tonal, la música serial va a desarrollar el ciclo armónica o melódicamente en un orden fijo, determinado por una elección para cada obra. El procedimiento más utilizado en la organización de los doce sonidos es la elaboración de subseries que pueden tener distinta estructura: dos subseries de seis sonidos, o más pequeñas que éstas: tres subseries de cuatro, cuatro de tres o seis de dos. A su vez, las subseries pueden organizarse siguiendo un tratamiento simétrico o no. Podemos encontrarnos dos hexacordos cuyos contenidos segmentales se correspondan inversamente con los de su inversión a la quinta como en el op. 33 de Schoenberg, o dos hexacordos cuyos contenidos se correspondan en retrogradación transportada como en el op. 21 de Webern, o que se correspondan en retrogradación e inversión transportada como en el op. 28 del mismo compositor.

Si la división se hace en grupos de tres, pueden estar los cuatro sonidos organizados en transposición interválica, y si se hace en cuatro grupos, podemos encontrarnos los sonidos emparejados de dos en dos, etc.

La serie puede estar fragmentada, utilizando solamente una parte y después la otra, o toda la totalidad. Puede ser retrogradada, invertida o retrogradada e invertida. A estos procedimientos se pueden agregar los correspondientes a su transposición, normalmente a la cuarta o a la quinta.

Al no coincidir la serie con el concepto de tema, la segmentación en frases puede estar formada por uno o varios de los segmentos mencionados de la serie original o de cualquier variación de la misma. Aunque debe respetarse el orden de los

sonidos de la serie, el despliegue de la misma puede sobrepasar la octava y se puede repetir un sonido en la misma posición o en la repetición inmediata a la octava antes de introducir el sonido siguiente. El ritmo y la articulación contribuyen en la elaboración de temas y motivos. Caracterizándose la melodía serial por la no repetitividad de las células rítmicas de sus motivos, deberá presentar un perfil melódico en cambio continuo de estos elementos rítmicos.

Todo este sistema de reglas y estrategias de composición van a dotar a la melodía serial de una libertad extrema, oscilando libremente entre la tensión y la distensión.

Estos procedimientos, que pueden parecer coherentes en el plano de la reflexión, son fruto de una elaboración rigurosa configurando una sintaxis nueva tan plausible como la sintaxis tonal. El problema es saber en qué medida esta coherencia puede manifestarse en la audición, incluso tras el esfuerzo de adaptación requerido para comprender toda esta nueva técnica. Podríamos decir que hemos pasado de una sintaxis perceptiva a una sintaxis conceptual en la que la noción de polaridad y jerarquía es reemplazada por la de orden.

Es mucho más difícil fijar en la memoria una serie de doce sonidos no jerarquizados que una melodía o una sucesión de acordes de doce sonidos que comportan puntos de apoyo funcionales, es decir, un sistema de señales comunes a toda una cultura, sedimentadas en la formación musical del público durante toda una vida de aprendizaje. La serie, excepto la división de la octava en un temperamento igual, no comporta ningún lazo con la experiencia adquirida por el oyente puesto que cada vez aporta un orden nuevo entre los sonidos.

La inclusión de una escala de tonos enteros en el sistema tonal entraña, en la composición de una obra, la eventualidad de inflexiones melódicas, acordes o períodos funcionales estandarizados que, a pesar de la flexibilidad y la complicación aportados por la evolución histórica, permanecen como típicos para un oyente educado. Participan de la fijación de estos hechos sociales que son más o menos institucionalizados de manera que el uso de los sonidos, hasta cierto punto, no es tan libre. Por el contrario, la elección y el uso de una serie no son limitados por ninguna institución cultural y manifiestan en el artista esta libertad en los medios y las búsquedas del pensamiento.

Para captar la unidad de una obra serial, el oyente debe adquirir una formación nueva cada vez, una serie de aculturación muy diferente de la aculturación tonal. En la mayor parte de los casos, los procedimientos de utilización de la serie no contribuyen a reforzar la unidad perceptiva, frágil en sí misma.

En principio, la armonía, en esta nueva técnica, es enteramente dependiente del orden serial: los acordes, los movimientos simultáneos de las voces resultan de la misma elección inicial de esta serie. Los acordes pueden desplegarse en un orden ascendente o descendente en grupos de tres sonidos o en agregados más numerosos. La representación armónica de la serie no es, para el oído, ni el equivalente ni la analogía de su presentación melódica.

El factor tensión/distensión va a ser importante para regular el nuevo orden jerárquico de los acordes variando según la posición abierta o cerrada de los mismos, los intervalos que los forman o la dinámica y el color instrumental con que se realizan. Unas mismas realizaciones armónicas pueden tener efectos muy distintos según la instrumentación y dinámica elegidos, consiguiendo diferentes efectos texturales e infinidad de matices.

En la serie armonizada por ella misma, o por formas que derivan de ella, todo es inesperado, nada es previsible, siendo el papel de la audición reiterada más importante, pues en vano se busca retener la naturaleza de una armonía concreta en la audición, aunque ésta consista en una transposición o una recurrencia de la serie, no se revela más que a través de una lectura muy atenta. De esta manera, el orden serial puede llegar a ser un orden más bien visual participando de la reversibilidad propia del espacio, indicando hasta qué punto está alejado de las exigencias perceptivas del audición.

El análisis conceptual permite distinguir lo que el oído acerca con cierta dificultad y, de este modo, constituye una ayuda para tratar de percibir lo que el oído no puede asimilar. Es el caso de los procedimientos de utilización de la serie tales como la transposición, la inversión, la recurrencia, para los cuales se reivindica una filiación lejana con la utilización de estos mismos procedimientos por los polifonistas clásicos. No todos los compositores hacen uso de las mismas posibilidades que ofrece la técnica, siendo Webern el que más recurre a los procedimientos más austeros de la época pre-barroca como el canon a dos, tres y cuatro voces, en inversión, retrogradación, en espejo, doble canon y otros procedimientos.

Este uso de la técnica está cerca de la idea de tema que existía en la música anterior, pues aísla estas configuraciones otorgándoles entidad propia y consistente. Los recursos contrapuntísticos fueron muy utilizados y ampliados, pero estos procedimientos han sido usados, en el ámbito de la música tonal o modal, en un sentido temático y no sintáctico pues son temas, es decir unidades formales individualizadas por su aspecto melódico o armónico que han sido sometidos a transformaciones teniendo cuidado de permanecer siempre reconocibles por alguno de estos aspectos (o por todos). La transformación mantenía una identidad parcial de la unidad temática perceptible.

Los juegos contrapuntísticos, como los armónicos, son difíciles de percibir incluso por los oídos más entrenados y hacen necesario un análisis exhaustivo de las obras para sacarlos a la luz y poder mostrarlos al oyente comprometido para su comprensión y disfrute estético.

Si tanto en el plano melódico como armónico las innovaciones han sido numerosas, llegando a una ruptura considerable con la tradición de la música tonal, no podemos decir lo mismo de las estructuras utilizadas. Las obras han seguido valiéndose de las formas establecidas como la sonata, la suite o la fuga. Es cierto que se puede apreciar una predilección por formas que puedan servir especialmente para el despliegue de los recursos que ofrece el serialismo como la variación. Estas estructuras sí que están al alcance perceptivo del oído entrenado, aunque el esfuerzo para la discriminación y la identificación de las distintas secciones que las conforman es mayor que el exigido en el caso de la música tonal.

1.3.3.7. El serialismo integral

Esta forma perceptible de la música serial se ve también condicionada por el resto de los parámetros sonoros en su configuración en el caso del serialismo integral. Esta técnica compositiva extiende las reglas y estrategias del serialismo a los diferentes parámetros sonoros y a sus distintas fórmulas de organización tanto en el tiempo como en las texturas, dinámicas, densidades, timbres, etc. De tal forma que de la propia configuración de la serie se pueden deducir las evoluciones en el crecimiento de las estructuras en los distintos parámetros gracias a las implicaciones que se derivan de su propia construcción. Cada obra va a tener sus propias reglas y

será preciso descifrar las intenciones del compositor para la escucha y la previsión de expectativas desde el punto de vista formal.

Todos los parámetros van a ser serializados siguiendo unas directrices particulares e individuales para cada obra encontrando que hay series en las que cada sonido tiene su propia duración y en la que, por tanto, siempre va a aparecer con ese valor (como en *Structures* de Boulez) o serializando compases (como en *Klavierstück 1* de Stockhausen).

Estas técnicas suponen la elaboración de un plan muy elaborado y la libertad de la que gozaba el sistema se ve limitada por las directrices de la serialización que va a determinar el crecimiento de las obras.

La discontinuidad de los elementos que se suceden en el serialismo integral va a dar lugar a una asimetría que conduce la percepción en una dirección fluctuante con resultados sonoros diversos. La práctica del control individualizado de los sonidos nos acerca a unos resultados sonoros que podríamos denominar como puntillistas al convertirse las alturas en impulsos aislados, ocupando espacios separados y, a menudo, distantes. Por otro lado, la composición por constelaciones sonoras orienta la atención hacia centros que van a ser referenciales para la fijación de forma en la memoria, secuenciando de esta manera la figuración expresiva y destacando la fisonomía de los rasgos más significativos.

En cuanto a la polifonía resultante como consecuencia del tratamiento horizontal de la serie, los resultados perceptivos son diversos según se utilice la serie original siempre o se haga uso de las diversas variantes o transposiciones de la misma, dificultando en este segundo supuesto la percepción a causa de la dificultad de fijar en la memoria las distintas melodías resultantes con sus esquemas rítmicos particulares, sus instrumentaciones, etc.

Así pues, muchos son los cambios en nuestros esquemas perceptivos que debemos modificar para que el nuevo lenguaje sea comprendido y disfrutado estéticamente. En la música contemporánea, sobre todo, se hace imprescindible un esfuerzo que requiere una información que no siempre está disponible. Afortunadamente, los compositores escriben cada vez más a propósito de sus obras y son muchos los estudios que pueden acercarnos a unas obras que, de no ser así, pueden llegar a ser inaccesibles para el aficionado como para el intérprete profesional

que acabarán rechazando lo que no puede comprender. Es preciso contar con una predisposición favorable y una actitud abierta a nuevos planteamientos sonoros que son tan cambiantes y fluctuantes como el resto de experiencias artísticas y vitales.

El oído es muy conservador y cuando la sorpresa inicial se convierte en la norma estamos en condiciones de afrontar los nuevos retos con una actitud valiente y decidida para no quedarnos anclados en un pasado que, aunque fascinante, es la música de otras generaciones, y representa otras experiencias vitales y otros modos de pensar y vivir.

1.4. La influencia de la educación en la competencia musical

Cada individuo de esta gran comunidad cultural ha recibido una educación musical que va a permitirle, según su nivel de formación, interpretar y comprender de manera individual, como elemento aislado y único, la música que escucha. Dependiendo de esta formación, podremos distinguir varios niveles de escucha, desde la más intuitiva y sensorial a la más intelectual y conceptual.

Esta formación debe empezar en la etapa más temprana porque son numerosos los estudios que relacionan la percepción melódica en los niños de pre-escolar con el entrenamiento vocal e instrumental.

1.4.1. La educación melódica y rítmica

J.H. Ramsey⁴⁰ proporciona los datos de una investigación en este sentido demostrando que la mejora de la percepción es sustancial con el adiestramiento adecuado para estas edades.

Rosamund Shuter-Dyson y Clive Gabriel (1981) han recopilado datos de diversas investigaciones sobre los efectos de las prácticas musicales y el desarrollo de las destrezas concluyendo que mejoran o aceleran el desarrollo musical.

⁴⁰ RAMSEY, J.H. "An investigation of the effects of age, singing ability, and experience with pitched instruments on the melodic perception of preschool children". En: *Música y desarrollo...*, op. cit., p. 115.

James Standifer⁴¹ halló que enseñar a percibir elementos musicales mejoró la puntuación en algunos tests sobre sensibilidad estética, y Y. Bradley⁴² y R. O. Williams⁴³, que el entrenamiento analítico especial aumentó las preferencias de sus alumnos por la música contemporánea haciendo que disminuyera el interés de los mismos por otros tipos de música más populares.

Todos estos estudios parecen concluir que si se favorece de alguna manera la motivación, estamos impulsando el desarrollo de determinadas destrezas y favoreciendo unas actitudes positivas para el desarrollo musical, pues como proceso cognitivo que es la percepción musical es muy importante el rol de la motivación. Es ésta la que impulsa, refuerza y modifica la atención perceptiva.

La educación musical va a permitir a cada uno superarse a través de un modo de expresión de acuerdo con sus propias capacidades y deseos. Pero la educación musical se confunde muchas veces con el aprendizaje de la lectura, llegando a convertir un procedimiento en un fin en sí mismo que puede acabar con el interés por la propia música. La práctica de canciones del acervo cultural de los pueblos es fundamental para interiorizar diseños melódicos, rítmicos y armónicos que van a ser fundamentales en el desarrollo de la percepción para futuras experiencias, pero también las tomadas de culturas distintas a la nuestra. Debemos usar canciones que sean capaces de abrirnos a distintas formas de pensar tanto melódica como rítmica o armónicamente, pues en el mundo globalizado en el que vivimos tenemos acceso a todo tipo de música y el arte musical se ha interesado cíclicamente por elementos nuevos que, si en su momento inicial se consideraron extravagancia o sorpresa, forman ya parte de nuestra propia cultura musical, perfectamente asimilados y sedimentados.

⁴¹ STANDIFER, James. "Effects of aesthetic sensitivity of developing perception of musical expressiveness". *Journal of research in music education*, 18. 1970.

⁴² BRADLEY, Y. "Repetition as a factor in the development of musical preferentes". *Journal of research in musical education*, 19. En: *Música y desarrollo...*, op. cit., p. 116

⁴³ WILLIAMS, R.O. "Effects of musical aptitude, instruction and social status on attitudes toward music". *Journal of research in musical education*, 20. En: *Música y desarrollo...*, op. cit., p. 116.

1.4.2. La educación armónica

Si nos basamos exclusivamente en los esquemas melódicos o rítmicos de nuestra tradición, estamos cortando el camino para la nueva aculturación no tonal que hemos abandonado ya en los primeros años de educación musical. También podemos partir, en determinados estadios de la formación, de procedimientos que concedan prioridad a los usos que hacen los compositores de nuestro tiempo de los elementos de la música. La aculturación tonal es paulatina y puede ir pareja con la otra sin que haya que esperar a que sedimenten las experiencias tonales y haya que recurrir a la explicación de la brecha, de la ruptura que no conduce a ningún sitio puesto que esta otra música es ya nuestra música y forma parte de nosotros desde hace más de un siglo.

Si nos centramos en la educación de la armonía, es ésta la causa de las grandes diferencias perceptivas entre iniciados y no-iniciados. Hasta que no se generalice la educación armónica no habremos dado el gran paso para el acceso pleno a la música de nuestros oyentes. Si en la edad de iniciación parece suficiente la introducción de la armonía tonal reducida a consonancias tradicionales, los estudios posteriores están reservados únicamente a los futuros profesionales de la música. Mientras el acto musical permanezca en el orden melódico-rítmico, lo estamos situando en una prolongación del lenguaje verbal, olvidando el aspecto que es exclusivamente musical. Si en el terreno de la armonía tonal existe esta laguna, ¿qué decir de la nueva organización vertical? Se puede entrenar en la escucha armónica pero, aprovechando el espacio vacío, debemos no limitarla a la armonía tonal para poder hermanar los distintos sistemas, pues las conquistas del lenguaje a lo largo de los últimos decenios no son sino la continuación de un proceso en expansión y con ansias de libertad (como en el resto de las artes).

La iniciación en la armonía debe empezar por aprehender la simultaneidad de dos sonidos para ir avanzando hasta una sonoridad más amplia de diez o más sonidos. Si en la armonía clásica el paso de dos a tres sonidos ya entraña una gran dificultad, debemos seguir adelante pues los pasos siguientes no implicarían una dificultad proporcional.

Debemos, asimismo, iniciar a nuestros pequeños oyentes en la simultaneidad de los objetos sonoros. No basta con captar los sonidos simultáneos en un instrumento armónico. Gran parte de la música está hecha para ser interpretada por

conjuntos instrumentales de diversa composición, unos, estándar y otros, de formación más libre. En la música contemporánea, además, debemos contar con sonoridades que no son tradicionales sino objetos sonoros que participan de las obras con el mismo nivel de protagonismo que los sonidos tradicionales.

Desde las primeras décadas del siglo XX, músicos como Varèse (por citar a uno de los pioneros) han utilizado en sus obras sonidos que no se obtenían de instrumentos musicales, sino de objetos diversos (ruido de una sierra para su obra *Déserts*) que se incorporan directamente al grupo o intervienen en las obras a través de su grabación en cinta magnética u otros procesos de grabación de épocas más recientes.

Debemos empezar por facilitar el dominio cuantitativo de la armonía para después perfeccionar el sentido analítico que de lugar a una escucha cualitativa sin descuidar los distintos parámetros que constituyen el objeto sonoro. Es cierto que será imposible escuchar determinados acordes como se escucharon en las circunstancias históricas que los produjeron.

No podemos evitar que lo que hoy escuchamos como un acorde, que no nos produce una sorpresa especial, en otro tiempo fue una audacia que posiblemente no fuera comprendida. Nuestro oído es el de hoy, y con una buena educación musical quizás podamos situarnos en el lugar de un oyente de otra época y sorprendernos de las desviaciones en los distintos ámbitos, pero para ello es absolutamente necesaria una gran experiencia y una buena formación musical.

1.4.3. Hacia una competencia más completa

Hay muchos aficionados que han encontrado su techo perceptivo en la música de finales del siglo XIX o principios del XX. Las melodías de Debussy o de Fauré no parece que entrañen una dificultad como para que el oyente se sienta perdido. Las innovaciones en el terreno de la armonía están aún dentro de los límites, pues no suponen una ruptura importante con respecto a la música anterior. Poco a poco, el oído ha ido aceptando esos nuevos acordes porque la base es la misma, la adición de sonidos a un acorde tradicional no supone sino un color nuevo, una pequeña sorpresa; tampoco la tímbrica, pues es el mismo piano que tanto adoran los incondicionales del romanticismo. Es la armonía. No pueden escuchar sin zozobra

las nuevas agrupaciones sonoras simultáneas. Es verdad que el estudio armónico de cualquier tipo de música requiere más esfuerzo y dedicación que el tímbrico o melódico. Por eso insistimos en que es necesaria una revisión de la educación musical haciendo hincapié en este aspecto ya descuidado en la educación tradicional y que se traduce en debacle con los nuevos retos perceptivos que implican las nuevas músicas.

El oído debe estar preparado para lo inesperado. Algo equivalente sucede en otras artes pero la diferencia reside en que el rechazo a una pintura se resuelve en los pocos segundos que tardamos en girar nuestra cabeza hacia otro lado. Para poder rechazar una música hay que esperar más tiempo y debemos educar para que ese rechazo, en caso de producirse, no sea visceral, sino consciente y meditado.

Hay que enseñar a escuchar y para ello hay que educar antes y después de la escucha. Es enseñando a escuchar cada música, cada estilo, cada lenguaje particular como se aprende a escuchar música.

Debemos escuchar siempre con una disposición activa, desechando la falsa escucha, es decir, la escucha no atenta. La obra musical requiere la máxima atención y no es posible estar escuchando y tener la mente en otra parte o estar realizando otra labor. Es muy normal que estemos en ambientes en los que está presente la música, pero ahí la música está acompañando. La escucha es una actividad compleja que necesita poner en relación elementos muy diversos y no puede hacerse si la concentración no es buena. Es preferible abandonar la escucha que abordarla en condiciones no propicias.

Podríamos admitir la realidad de una dialéctica del saber y de la percepción. La segregación de planos sonoros es mejorada por la previsión, es decir, por una preparación que se apoya en el conocimiento. Se distingue mejor lo que se sabe tener que distinguir. Asimismo, la atención y la rapidez de los desplazamientos perceptivos que entran en juego son funciones que se desarrollan con la edad y el ejercicio. Pero la ayuda del saber y del ejercicio tiene límites que la experiencia permite precisar y en la mayoría de los casos, simultaneidad de acordes o de partes que pertenecen a tonalidades diferentes producen efectos de campo análogos a los de la percepción visual, prácticamente rebeldes a la acción del aprendizaje y de la reflexión.

La educación musical es necesaria pero, dentro de ésta, enseñar a escuchar es

la base para acceder al pleno disfrute estético de las obras y es una tarea que hay que empezar en la escuela y planificar con seriedad en los conservatorios.

1.4.3.1. La competencia musical y el desarrollo de las capacidades

Las capacidades propias de cada oyente son, junto al proceso de aculturación y al adiestramiento musical, el tercer elemento que va tener un papel fundamental en la competencia musical del oyente. Estas capacidades pueden ser innatas o adquiridas a través de su formación. Cada oyente tiene su propia actitud hacia la música y no todos buscan lo mismo cuando abordan una obra, ni esa obra dice siempre lo mismo a cada uno. Esta actitud va a depender de numerosos factores que influyen en el oyente, desde la genética y la personalidad hasta las influencias del entorno en un sentido amplio.

La memoria es una función psíquica compleja y distinta en cada persona. Son muchas las circunstancias que influyen en la memorización y no siempre somos dueños de lo que queremos olvidar o traer al presente. La memoria a corto plazo interviene en la percepción del arte en general, pero es fundamental en la percepción de la música. La capacidad de memoria inmediata se controla en el momento de reproducir la música bajo la forma de impresiones de una serie de sonidos seguidos en un intervalo temporal fijo.

La memoria de evocación (actualizar el pasado en el presente) y la memoria de reconocimiento (identificación del presente con el pasado) juegan un papel muy importante en la escucha, pues tenemos que estar continuamente actualizando y relacionando lo escuchado con lo que se está escuchando en el presente. La nitidez de esta continua actualización depende de la nitidez de la percepción y de su imagen auditiva retenida en la memoria.

Hoy día estamos acostumbrados a la escucha reiterada de las obras musicales, pero tenemos que pensar que esto no ha sido así en el pasado reciente. Una obra se escuchaba en un concierto y en la ocasión siguiente ya se interpretaban obras nuevas. No era factible escuchar dos veces la misma cantata en Santo Tomás de Leipzig en tiempos de Bach. Los esfuerzos de memorización han ido cambiando paulatinamente a lo largo de la historia, desde la plasmación de la música para ser leída sin necesidad de memorizarla, hasta los modernos sistemas de reproducción sonora que nos

permiten escuchar tantas veces como queramos una pieza musical para profundizar en su percepción.

Junto a la memoria, son muy importantes las capacidades de organización y de estructuración. En la percepción del ritmo estamos ante grupos de figuras rítmicamente complejas formadas por grupos de sonidos de longitud desigual. Esta capacidad va evolucionando según el número de los elementos que intervienen y la complejidad de la estructura a aprehender.

Según las investigaciones de A. Zenatti⁴⁴, cerca de un tercio de los niños tienen dificultad en reproducir las estructuras rítmicas entre los cuatro y los cinco años. Ya entre los ocho y los diez, la movilidad de la actividad perceptiva es suficiente para empezar a estructurar las obras musicales. Asimismo, tienen dificultad para una percepción estrictamente melódica entre los siete y los ocho años. A los nueve o diez ya pueden identificar cómodamente los temas aunque no suenen en una voz aguda. Pueden hacerlo aunque estén en las partes inferiores. Poco a poco el niño se libera de la imposición melódica, tanto en el dominio armónico como polifónico.

Estas capacidades se desarrollan con naturalidad en los niños sanos y no tiene por qué verse mermada con un crecimiento normal. La maduración del sistema nervioso central se traduce en un crecimiento progresivo de las capacidades de registrar y organizar las informaciones que nos son transmitidas a través de los sentidos. Otros factores que intervienen con diversa importancia en el desarrollo de estas capacidades, según la teoría del desarrollo cognitivo (psicología evolutiva), son la genética, el entorno y la actividad organizadora del sujeto.

Las tesis universalistas presuponen el carácter innato de ciertos factores de sensibilidad estética mientras que las teorías que priman la importancia de los factores adquiridos dan más importancia al entorno y la educación. La observación del comportamiento estético de los niños y la constatación eventual de una evolución genética del gusto constituyen un campo privilegiado para abordar el análisis de la interacción de los factores innatos y los adquiridos.

⁴⁴ ZENATTI, A. "Jugement esthétique de l'enfant sur la consonance musicale, la tonalité et l'isochronisme de la pulsation rythmique". *Psychologie Française*, 1976, 21, pp. 185-190.

Otros estudios, como el de R. Francès⁴⁵, rechazan la oposición innato-adquirido suponiendo que las preferencias estéticas están en gran parte determinadas por la personalidad, debido a que ciertas personas muestran muy pronto un interés estético, distinguiendo tres factores que evolucionan con la edad de los niños: la aptitud para la objetividad, la capacidad de diferenciación cognoscitiva y la tolerancia a la ambigüedad⁴⁶. Otras variables, como la complejidad, la resistencia al conformismo y la capacidad para fijar la atención sobre detalles también influyeron en esas investigaciones, y el sexo o la introversión-extroversión no lo hicieron significativamente.

Mediante una serie de investigaciones interculturales, Irving Long Child ha demostrado también la existencia de una identidad de juicio entre individuos que sólo tenían en común el ejercer oficios artísticos o para-artísticos. El arte recurre a aspectos comunes de intereses estéticos distintos pudiendo aparecer entre individuos de sociedades culturales distintas. Asimismo, observa una relación del juicio estético con el grado de formación o frecuentación artística.

Para A. Zenatti⁴⁷, la aculturación se va a manifestar a través de una serie de actividades psicológicas que van a ir apareciendo a lo largo de la evolución del niño: en un principio, en los niveles de juicios estéticos y en la capacidad de abstraer aspectos característicos de este lenguaje musical. Después, en el nivel de ciertas actividades perceptivas que se hacen más sencillas cuando las estructuras musicales percibidas se basan en este lenguaje. Finalmente, en el nivel de actividades productivas que ponen en juego la capacidad de organizar, por ellas mismas, las estructuras del lenguaje musical.

Las capacidades de estructuración y organización formales van a desarrollarse paralelas a la aculturación según la frecuencia de contacto con la música a medida que el niño va asimilando el funcionamiento del lenguaje musical y su utilización en el discurso musical, desarrollando en unos casos una percepción global, y en otros, una percepción más analítica.

⁴⁵ FRANCÈS, Robert. "Communication persuasive et communication esthétique". *Journal de psychologie*, 4, 1967.

⁴⁶ CHILD, Irvin Long. "Personal preferences as an expression of aesthetic sensitivity". *New York, Journal of personality*, 33, 1962, pp. 476-511.

⁴⁷ ZENATTI, A. *Influence de l'acculturation sur le développement musical de l'enfant entre 4 et 10 ans*. París, Universidad de París-Sorbonne, 1978, pp. 35-56.

CAPÍTULO II.

LA SEMÁNTICA MUSICAL

2.1. La complejidad del discurso musical

Muchas son las definiciones del arte, en general, y del arte musical, en particular, que han intentado arrojar alguna luz sobre su naturaleza, su significado y su finalidad. Y siempre recurrimos, por comparación, al lenguaje verbal como una fórmula ideal para expresar nuestras ideas, sentimientos o emociones aunque sabemos que ni la más precisa de las expresiones es satisfactoria, si bien el lenguaje cuenta con un código que permite una comprensión de los mensajes de una forma bastante aceptable. A pesar de su exhaustividad, siempre mejora la comunicación si nos servimos del gesto y encuadramos el mensaje en un contexto adecuado para una correcta recepción.

El arte es una forma de comunicación como otras y, por lo tanto, podemos considerarlo como una actividad humana que se manifiesta estableciendo una comunicación entre el artista y el receptor de su actividad. Lo que no está tan claro es lo que se puede expresar y de qué forma. Para que consideremos a un emisor como artista tiene que reunir ciertas características que difieren según las épocas y las distintas corrientes de pensamiento. En un principio, el artista era el que tenía cierta habilidad para elaborar algo, concepto que sigue, de alguna manera, siendo válido pues un artista es el que realiza una tarea con una cierta maestría. Cuando ese objeto elaborado pasa a ser único e irrepetible, denominamos artista al que hasta entonces había sido artesano, concepto que se acuña en el Renacimiento.

Desde ese período hasta hoy la consideración del artista ha ido cambiando debido a las diferentes circunstancias de todo tipo que se han ido sucediendo: sociales, políticas, económicas, etc. Cambia la situación social del artista, pero sigue siendo esa persona excepcional que realiza, con una cierta maestría, una actividad que produce objetos únicos estableciendo una comunicación con un receptor competente para comprender el mensaje implícito en el objeto. Algunos artistas han expresado verbalmente el significado del objeto, pero el lenguaje verbal es insuficiente para abarcarlo y esa manifestación del artista solamente nos sirve como guía para decodificar el mensaje artístico, para que esa comunicación que se establece sea más fácil de comprender por parte del receptor. Por lo tanto, el artista utiliza un lenguaje especial, que varía según las distintas manifestaciones artísticas, porque cada uno se vale de una serie de elementos que le son propios. El receptor de alguna manera lo conoce (aunque sea intuitivamente) en cierta medida, y le permite descifrar y comprender el mensaje artístico.

En la música, los elementos de que se vale el artista son muy diversos y hacen referencia unos al sonido y sus cualidades como la altura, la duración o el timbre, y otros a la organización de los sonidos para convertirlos en unidades que llegan a formar unas estructuras coherentes a diversos niveles como el fraseo, la armonía o la forma. Estos elementos, al igual que el lenguaje verbal, también se ven reforzados por el gesto, la forma de pronunciar (articulación), el volumen, etc. Son muchos los paralelismos con el lenguaje verbal y por eso cualquier persona puede interpretar ese lenguaje, al menos, a un nivel básico. El más importante, común a los dos lenguajes, es la voz humana, el instrumento natural con el que nos expresamos de una manera directa, apoyándonos en esos mismos gestos y modulando el tono para adecuar el sentido de nuestro mensaje de la mejor manera posible; usando el volumen adecuado para cada tipo de mensaje y el ritmo idóneo que no perturbe su recepción.

No todo lo que no es canto es habla. Hay una infinidad de situaciones intermedias que están entre estas dos prácticas, acercándose más a una que a otra, o quedando simplemente entre ambas, como el recitado de un poema, la salmodia de los cantos religiosos o el reclamo del vendedor de la calle; el recitativo seco o la declamación, en las primeras óperas, y la introducción de un recitador en obras contemporáneas (*Un superviviente en Varsovia* de Schoenberg); la polifonía de voces habladas (algunas obras de Berio o Nono) o el recitado rítmico con alguna inflexión

de la voz como en el rap. Son muchas las analogías de la música con el habla y por eso algunos piensan que es un vehículo idóneo para una expresión distinta, especial, de las ideas o de las emociones y sentimientos. El lenguaje verbal no siempre es el mejor recurso para la comunicación; una mirada o un gesto pueden transmitir un mensaje de una manera más precisa que unas frases. La música aprovecha muchas veces todos estos recursos de que nos valemos para la comunicación, aunque no estemos hablando de un mensaje músico-verbal, y despierta en un oyente sensible determinados resortes que nos hacen creer, al menos, que una comunicación artística es útil (para suplir esas carencias del lenguaje verbal) y necesaria a un cierto nivel.

Si estos elementos comunes a los dos sistemas de comunicación son evidentes, la forma de estructurarlos también guarda una semejanza considerable. Cuando elegimos un tema para hablar de él, lo que hacemos es pensar los argumentos que nos pueden servir para expresar nuestras opiniones sobre el mismo, y los presentamos en un orden lógico para que nuestro discurso sea coherente y deje claras en el receptor nuestras ideas y nítida la posición de lo que pensamos sobre ese asunto. Y una vez que hemos establecido el orden en que vamos a exponer nuestras ideas sobre ese tema, le damos la forma concreta, lo materializamos en una exposición determinada, actualizada en frases. En la música sucede lo mismo. El compositor elige un tema sobre el que va a versar su discurso, piensa en una estructura válida para la articulación de las ideas musicales que sobre el mismo piensa exponer, y finalmente las plasma en una obra única.

El tema tiene unas características propias como son la concisión y la claridad. Pueden ser uno o varios y cada uno de ellos debe tener sus características propias que lo diferencien de los demás, su propio contorno y unos rasgos determinados. Para hablar sobre un tema, en el lenguaje verbal, pensamos en la mejor fórmula para estructurar los argumentos, y ésta va en función del tipo de discurso que se ha elegido como idóneo para que lleguen, al receptor, las ideas con nitidez y sin equívocos. Sucede así tanto si el contenido es artístico, como en la literatura, político o de cualquier naturaleza en cualquier ámbito de la vida social. También el escritor tiene que elegir entre novela o teatro del mismo modo que si es poeta tendrá que pensar si le conviene mejor el soneto, la quintilla o el verso libre.

Cada tema requiere un tratamiento diferente dependiendo de la finalidad de la obra, los gustos y modas imperantes en cada momento, las posibilidades y ventajas

que cada elección ofrece, la formación, posibilidades y recursos técnicos del autor, la viabilidad material de realización, los canales de distribución para que llegue al público para el que se pensó, etc. Son muchos los condicionantes y la elección puede depender de muchos factores porque no siempre hay una solución única, sino que suelen barajarse varias.

Para llegar a una escucha comprensiva de las obras hay que ejercitarse pues son muchos los elementos que conviene conocer para poder percibirlos y gozarlos estéticamente, y por eso hablamos de complejidad en el discurso musical que, a diferencia del discurso literario, posee unas características de una sutileza extrema y compleja, pues tampoco se trata de hacer una relación fría de rasgos particulares sin más, sino de asimilar un lenguaje que, aunque común a muchos compositores, es particular y distinto en cada uno de ellos como distinta es la pincelada de Velázquez de la de Caravaggio.

Será la experiencia y el contacto consciente con las obras lo que nos permita avanzar en un conocimiento suficiente que nos abra el camino para un disfrute estético más sólido y rico. Las posibles soluciones para avanzar en un determinado pasaje son variadas y pueden tener cabida dentro del estilo general de una época, pero hay elecciones que son especiales, que se salen de la norma y sorprenden por diversas razones: por un tratamiento distinto de una estrategia conocida como los desarrollos de algunas sonatas de Mozart, por una desviación novedosa como la inclusión de voces en la *Sinfonía n° 9* de Beethoven, por una fuerza expresiva excepcional como en determinadas obras de Stravinski, o simplemente por un derroche de creatividad inagotable y de tratamiento exquisito como en las sinfonías o cuartetos de Haydn.

La novedad o la sorpresa pueden desorientar, pero será sólo momentáneamente si se tiene la capacidad para ubicar una situación nueva o inesperada y asignarle un nuevo sentido dentro de un contexto apropiado; pero si, por falta de esta información, el oyente no sabe interpretar lo que está escuchando se perderá y no tendrá acceso a las posibilidades de significación que el compositor abre ante él, solicitando su complicidad para leer unos nuevos valores de sentido en un discurso, ya ambiguo, que hay que conocer bien para poderlo interpretar correctamente.

Hay que escuchar reconstruyendo la obra en sus elementos, como dicen los analistas de la música. Comprendemos el objeto cuando hacemos una reconstrucción racional del mismo, teniendo un papel esencial tanto la psicología como la sociología y la historia de la música. En la búsqueda de la comprensión de la música como forma simbólica, la actividad musical se convierte en una actividad muy compleja de producción, ejecución y también de escucha, que necesita de un análisis globalizador e integrador, un análisis aplicado capaz de guiar tanto la recepción como la producción de las mismas obras. Los acercamientos a la obra acabada, autor y contexto de producción, interpretación y contexto de recepción, no pueden abordarse separadamente, pues la obra musical entra en el universo de la complejidad que liga sus diferentes parámetros.

2.1.1. Ejemplo de una elección: la variación

Cuando el compositor elige la variación, está pensando darle a su discurso unas características determinadas que hacen que el modelo variación sea, de los conocidos, el que mejor se adecúa al discurso musical que pretende transmitir. Con esta elección los oyentes competentes se crean unas expectativas que corresponden a lo que su formación y experiencia le sugieren que puede suceder en la forma elegida, porque es lo que aconteció en anteriores contactos y esperan que suceda probablemente también en esta ocasión:

- No vamos a escuchar una argumentación estructurada sobre el tema, sino que vamos a escuchar varias veces el tema mismo, pero presentado cada vez de forma distinta, de manera que siempre lo vamos a reconocer aun siendo siempre distinto. Y lo vamos a reconocer porque determinadas características esenciales del tema no van a cambiar: las dimensiones del mismo, la tonalidad en la que se presenta (aunque no siempre), la melodía, al menos en sus sonidos fundamentales para su reconocimiento, o la acentuación de las frases (o frase única) que lo constituyen.

- Vamos a escuchar nítidamente una presentación en la que va a resaltar la figura del tema sobre un fondo que lo acompaña. Como la esencia del modelo elegido es la presentación variada de un tema, para que el receptor escuche diferentes actualizaciones del mismo, lo vamos a distinguir de un fondo musical menos pregnante, que nos va a llamar menos la atención, permaneciendo en un segundo

plano, porque está diseñado para que no reste protagonismo. Y, posiblemente, la sonoridad de este fondo sea apropiada para que esto ocurra: el fondo nunca ocultará a la figura, a no ser que sea éste el objetivo perseguido en determinado momento de la obra. La instrumentación elegida para la figura será, de este modo, más aguda que la del fondo, de forma que si está sonando para un piano lo escucharemos presentado más veces en el registro agudo del instrumento que en el grave. En posteriores contactos con la obra, el oyente puede dirigir su percepción al fondo con una nueva actitud, una vez que conoce la figura realzada con los procedimientos adecuados de la composición (registro instrumental, dinámica, tímbrica, etc.). Al tener la posibilidad de escuchar varias veces la obra, podemos dirigir nuestra atención en diferentes frentes cada vez llegando, de esta manera, a aprehenderla de forma más plena.

- La instrumentación va a oscilar entre un instrumento solo a toda una gran orquesta. Hasta el siglo XIX era un modelo elegido para una instrumentación reducida o muy reducida y a partir de esa fecha es habitual encontrar las variaciones para orquesta. Hay compositores que han escrito variaciones sobre un mismo tema para diversas instrumentaciones como Beethoven y sus *Variaciones Eroica*, op.35 para piano sobre un tema original, que utilizará en su movimiento final de la 3ª *Sinfonía* y en *Las criaturas de Prometeo* (para orquesta), obras todas compuestas entre 1800 y 1802. ¿Por qué lo hace? Posiblemente para aprovechar los recursos sonoros de ambas elecciones. Es como pintar a carboncillo o a todo color. El *Guernica* de Picasso aprovecha esa elección final porque responde mejor al mensaje que el artista quiere lanzar al público: quiere que el receptor interprete esa elección y la comprenda como parte de la información implícita en el mensaje (los bocetos son a color).

¿Y qué decir de la fotografía en blanco y negro y la fotografía a color? Sobran los comentarios a la vista de la abrumadora predilección de los fotógrafos por la primera opción, que evidentemente es considerada más expresiva para comunicar mensajes de todo tipo.

Muchos determinantes influyen en la elección del instrumento (como en cualquiera otra forma), pero al ser la variación una de las elegidas por los compositores (también el concierto) para llevar a término un despliegue técnico de las posibilidades expresivas de los instrumentos, habría que pensar en las modas

(laúd en el siglo XVI, viola da gamba en el XVII, flauta travesera en la primera mitad del XVIII, piano en la segunda mitad del XVIII y en el XIX, etc.), en las características y virtualidades propias del instrumento (violín en todas las épocas y no sólo en el XVII, órgano, etc.) o en la predilección del compositor por razones diversas (Marais por la viola, Paganini por el violín o Brahms por el piano).

- Una vez elegida la instrumentación, el compositor aprovecha las posibilidades que ofrece ésta en todos los ámbitos, porque elegir variación presupone que el compositor va a exprimir los recursos que ofrece el instrumento en el momento de composición de la obra. Las variaciones para violín y bajo continuo escritas en torno a la primera mitad del siglo XVII son para mostrar al público las espectaculares cualidades de los fantásticos violines que salían de los talleres de Amati o Stradivari. Los luthiers, a su vez, se esmeran en la construcción de unos instrumentos que sean capaces de responder a las pruebas límite a las que son sometidos por una escritura virtuosa de los compositores (posibilidades que conocen perfectamente). Ningún compositor escribe variaciones si no quiere mostrar un despliegue técnico de recursos en este ámbito. Incluso son muchos los que las escriben sobre un tema ya utilizado por otros (las innumerables variaciones escritas sobre el tema de *la folía* en el Barroco) haciendo un nuevo planteamiento a modo de reto, como para demostrar que las posibilidades de variación de un tema son muchas, sin por ello caer en la saturación o la pesadez.

- No solamente vamos a asistir a esa exhibición de recursos idiomáticos de la instrumentación elegida, sino que ese despliegue va a ir *in crescendo*. El crecimiento de la obra suele ser muy similar siguiendo una tradición que pocas veces se ha desechado porque responde a una lógica de desarrollo creativo hacia la complejidad que está ya sedimentada en el oyente desde hace siglos. Es muy habitual que la segunda variación sea más compleja que la primera y que la tercera lo sea igualmente con respecto a la anterior. Puede ser, y es frecuente, que un tema expresado en negras, lo sea en una figuración de corcheas en la primera variación y más adelante en semicorcheas.

Como esta dirección es muy difícil de mantener sin rayar en un virtuosismo vacío, los compositores alternan variaciones de este tipo con otras más lentas o sin pretensiones de deslumbrar con figuraciones de difícil ejecución. Igualmente, alternan los planos sonoros que protagonizan estas variaciones pasando de los

instrumentos agudos (violín en el ejemplo anterior) a los graves (bajo continuo), o de la cuerda (en el caso de la orquesta) a los vientos, etc.

- La alternancia suele observarse en todos los parámetros para pasar por estados de interés diferentes. Si el tema está escrito en tono mayor, posiblemente nos encontremos alguna variación en menor, una vez que la forma ha avanzado un poco (y viceversa), sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XVIII. Igualmente ocurre con el *tempo* y, de este modo, tras unas variaciones rápidas suele aparecer alguna más lenta para lograr incrementar el interés del discurso llevando al oyente por diversos ambientes sonoros.

Una de las dicotomías que observa el compositor es la de equilibrio/contraste que, junto a la de unidad/variedad y tensión/relajación, van a ser observadas en todos los parámetros a variar.

Los planos sonoros de actividad van a ir alternando igualmente. Las variaciones para un instrumento solista con acompañamiento no significa que éste tenga siempre el mismo papel, sino que un procedimiento de generación de interés frecuente consiste en explotar las posibilidades de variar este acompañamiento de formas muy diferentes. Los bajos continuos no son meros acompañamientos necesarios a los que no les presta el compositor tanto interés como a la parte solista, aunque en algunos casos es evidente que hay descompensación. De hecho, los más grandes han sido precisamente los que han escrito este tipo de acompañamiento con exquisita precisión como Händel o Bach. Normalmente, en la variación se le dan sus momentos de protagonismo al acompañamiento, sea tipo bajo continuo o el que surge cuando esta técnica cae en desuso. Esto supone aprovechar los dos planos de audición, lo que multiplica las posibilidades de cambio. Esta alternancia es asimismo diversa porque puede realizarse a variación completa, por motivos, a modo de pregunta-respuesta, etc.

Alternando secuencias de interés variable en cada uno de los parámetros, se potencian las posibilidades que generan los fenómenos de contraste, agilizando el proceso perceptivo sin saturar y sin perder interés. Estos procedimientos exigen una vigilancia intensa por parte del oyente pues su goce estético va a depender, en parte, de la percepción de los mismos, estableciendo una complicidad y comunicación compositor-oyente que es la que posibilita la cercanía que a veces sentimos con determinadas obras.

- El tiempo de duración no va a ser muy extenso por las propias características de la forma. Se caería en la saturación a no ser que haya un auténtico genio detrás como en el caso de *Las Variaciones Goldberg* de Bach o de las *Variaciones sinfónicas* de Franck. Lo habitual es que oscile entre unos cuantos minutos y unos doce hasta el Barroco y de una mayor duración a partir de ese período. Las obras que superan estos tiempos son menos, pues es una forma que requiere un gran manejo de los recursos para mantener e incrementar la atención del oyente.

Pueden formar parte de una obra de mayor extensión como segundo movimiento de sonata (o sustituyendo a cualquiera de ellos) como en el *Trío op. 100, n° 2* de Schubert, cuarto movimiento de sinfonía como en la 3ª de Beethoven, etc. o constituirse como obra completa en sí misma, en cuyo caso tienen una entidad de gran obra, como las antes mencionadas de Bach, los ciclos de variaciones compuestos por Beethoven para piano o la *Sonata op. 5, n° 12* de Corelli.

- Es muy habitual escribir variaciones sobre temas ajenos. Es una de las formas que no exige que el motivo sobre el que va a versar todo el discurso sea original. Nos encontramos con una rica tradición de variaciones sobre temas populares o de otros colegas. Los compositores eligen temas que tengan unas características determinadas y piensan en sus posibilidades para desarrollar la forma.

Así, el tema suele ser corto, construido a base de intervalos de segunda o tercera, con una estructura armónica sencilla, normalmente con el curso armónico I-V (semicadencia) V-I. Lo importante es aprovechar el potencial musical que tiene sin que la autoría del mismo tenga la relevancia que se pide para otras composiciones y mostrar que un tema aparentemente simple puede ser una fuente de inspiración con muchas posibilidades de cambio de carácter puramente musical. No todos los temas sirven para desarrollarlos de esta forma, como no todos los temas sirven para construir una fuga. Los temas elegidos tienen que poseer una serie de cualidades que puedan dar juego a las más diversas estrategias compositivas. La simplicidad no es un handicap sino un reto compositivo.

- Frecuentemente, solemos distinguir el tipo de variación por la utilización de una estrategia concreta, la primera decisión del compositor, el planteamiento compositivo principal: aquí está el tema. ¿Qué quiero hacer con él?

Podemos encontrarnos con variaciones de tipo figurativo, adornando la melodía con notas de paso u otros procedimientos simples o dejarla casi irreconocible en un alarde de recreación melódica. Rítmicamente se utilizan patrones cambiantes de una variación a otra, normalmente tendiendo a la complejidad o alternando simple/compleja.

El tema puede permanecer melódicamente inalterado a lo largo de toda la obra. En este caso es su entorno el que va cambiando, “vistiéndolo” cada vez con una vestimenta distinta y apropiada para cada ocasión.

Puede asimismo no presentar ningún tema concreto sobre el que hacer variaciones sino un bajo o entorno armónico que permita diversas melodías a modo de tema. Y si se utiliza esta técnica, las estrategias pueden ser diversas y cambiantes, como en el caso de la *chaconne* o la *pasacaglia* o la empleada por Beethoven en las *Variaciones Eroica*, presentando un entorno armónico a medio camino entre el clásico tema y el bajo de acompañamiento hasta la presentación del tema melódico, referencia desde ese momento para el seguimiento de la obra.

Otro método permite a cada variación una reelaboración permanente del tema, creando un clima de variedad creativa que genera un goce estético importante al exigir una competencia especial al oyente que ve como más que una variación, nos presentan (como Beethoven en las *Variaciones Diabelli*) una sutil evocación unas veces más cercana y otras con un hilo más débil que envuelve al oyente en una ensoñación o un trance.

En otras ocasiones se empieza directamente a desplegar variaciones sin presentar un diseño armónico ni bajo ni tema. En la técnica serial son tantas las posibilidades que ofrece la serie (inversión, retrogradación, etc.) que el juego perceptivo del oído se desplaza al de la vista si se quiere añadir disfrute estético a la audición. Lógicamente, estos procedimientos suponen una competencia musical muy especial que no se presupone siquiera a cualquier músico, sino que requiere entrenamiento y conocimiento de las estrategias propias del sistema para captar estos juegos compositivos. En cualquier caso, hay que suponer que detrás de estas técnicas siempre hay un músico sensible, un artista, y no un mero especulador del sonido en abstracto.

- La obra puede terminar con una variación más o menos virtuosa, una fuga o haciendo sonar de nuevo el tema tal como se expuso al principio. Todo depende de la época de composición, pues las modas y modos de composición van cambiando.

Son éstas unas características generales de la forma variación que el oyente espera escuchar en buena medida, confirmando así sus expectativas, pero a todo esto tenemos que añadir todas las constricciones particulares propias del estilo y del compositor que también debe conocer el oyente competente para poder comprender la obra plenamente y estrechar el lazo de comunicación que establece con el compositor. El tema del segundo movimiento del *Trío op. 100* de Schubert, anteriormente citado, tiene un perfil melódico típicamente romántico y lo mismo decimos de los demás parámetros que podríamos comentar de la serie de variaciones: la armonización, la dinámica, el *tempo*, los rasgos propios de una interpretación romántica como el *vibrato* en las cuerdas o el *rubato* en determinados momentos o el carácter.

Cada compositor tiene, además, sus propios rasgos idiomáticos que nos permiten identificarlo aun sin conocer la obra: la forma de armonizar (las atrevidas disonancias de algunas de las *Variaciones Eroica* son propias de Beethoven), el papel que se asigna a cada instrumento o la orquestación (Brahms o Chaikovski tienen unas características propias e inconfundibles), etc. Estos rasgos son aceptados y reconocidos con toda naturalidad en la pintura y nos permiten atribuir a Picasso o a Dalí una obra desconocida hasta entonces; en cambio, en la música hemos de escuchar, a veces, comentarios de tipo despectivo como que Vivaldi compuso seiscientas veces el mismo concierto demostrando una ignorancia de base, pues los grandes compositores son precisamente así calificados porque han destacado de entre la masa de sus contemporáneos y por haber desarrollado de manera magistral un lenguaje propio a partir de las estrategias al uso imperantes en su época.

2.2. El significado de la música

El lenguaje musical responde a toda manifestación sonora articulada en el tiempo que establezca algún nivel de discursividad. En el campo de la semiótica, la noción de discursividad implica el reconocimiento de unidades articuladas dentro de una estructura y regidas por alguna forma de codificación compartida por una comunidad de individuos. En este sentido, son discurso todas las obras musicales ya que implican la posibilidad de ser divididas en unidades articuladas y se construyen según códigos que los miembros de una misma cultura han aprendido a reconocer. Tanto en el lenguaje verbal como en el musical existen configuraciones articuladas y estructuradas de sonidos limitados que adquieren una significación dependiendo del orden de sucesión de las mismas.

Sin embargo, el lenguaje musical muestra sólo algunos de los niveles de articulación que la semiótica espera de un lenguaje y carece fundamentalmente de referentes externos a su propia materialidad. No es posible establecer relaciones constantes e inequívocas entre elementos del discurso musical y objetos externos a él. Otros lenguajes, también los artísticos, presentan diversos niveles semánticos sin la exigencia de ofrecer un significado único para sus signos.

Para comunicar conceptos o ideas es muy útil el lenguaje verbal, pero para comunicar afectos o sentimientos tiene la propia limitación de la semántica de la palabra sin atender a las implicaciones psicológicas que intervienen en este tipo de comunicación.

La significación musical viene de una expresividad más o menos compleja, transmitida por modelos de rasgos o de caracteres objetivos de la forma, siendo la interacción de los diversos elementos como el ritmo, la melodía, el *tempo* o el timbre, los responsables de la significación comprendida por el oyente. Constituye así un complejo juego simbólico que construye representaciones significativas a partir de las diversas construcciones que el compositor realiza del material sonoro y las posibles organizaciones del mismo en estructuras dotadas de sentido.

Cada lenguaje presenta posibilidades y maneras propias para expresar la interioridad humana. En este sentido, no podemos pretender que estos lenguajes no verbales, entre ellos el musical, se valgan de los mismos procedimientos de significación, sino buscar los cauces para que la comunicación sea más intensa y

precisa gracias a los aportes de cada uno de ellos en los distintos niveles, como en el caso de la canción, la ópera o el madrigal uniendo poesía (en sentido amplio), música y gesto.

Hay algo de ritual en la percepción del arte que nos impide considerarlo según el esquema de la percepción en general. La manera de escuchar, en algunas civilizaciones, está implícitamente sugerida por todo un contexto, independientemente de tal o cual significación, ligándose a una finalidad social particular de la ceremonia, fiesta profana o sagrada, nacimiento o rito funerario. La autonomía adquirida por la música de nuestra civilización y su promoción al rango de actividad que no tiene otro fin que el de su propia realización entraña la aparición de una manera original de escuchar que coexiste sin embargo con rasgos rituales más antiguos. Aparece más bien como una tradición, como un acto de un ciclo histórico cultural jalonado de mitos conocidos de cada uno: el canto de las esferas, la lira órfica, llegados a nosotros a través del cristianismo.

La expresión y la significación musicales son hechos que llegan y cuya aparición está ligada a contextos ideológicos o contextos reales, ceremoniales unos, y otros ligados a instituciones y no sujetos a la contingencia individual. Las obras de iniciación indican no solamente lo que hay que ver o escuchar, sino cómo hay que abordar tal obra o tal conjunto de obras.

En los tiempos en los que el ethos regía el poder expresivo de los modos griegos, al tiempo que en otras civilizaciones, los elementos musicales estaban asociados a códigos de letrados y sacerdotes unidos a elementos cósmicos, puntos cardinales, planetas, estaciones, horas del día, momentos de la vida humana, etcétera. El carácter institucional de estos atributos de la sonoridad impedía la posibilidad de ponerlos en duda, de preguntarse sobre ellos en otros términos que no fueran los teológicos, según las normas del universo del discurso.

Los códigos de las tonalidades revelan procesos mentales análogos. Aprender música en occidente era no solamente aprender la colocación de notas compatibles con el sistema tonal, sino también penetrar en los meandros de un código de significaciones, no siempre coherente ni explícito.

2.2.1. El lenguaje musico-verbal

El mensaje músico-verbal es el que presenta menos problemas a la hora de establecer un significado gracias a la carga semántica de las palabras. En la música vocal el texto puede condicionar el significado último de la música dirigiendo nuestra percepción en el sentido que marca el texto, aunque no siempre es así. ¿Qué expresividad particular aporta la música al significado del texto a través de la melodía y su ritmo? ¿Cuál es el papel que desempeña el acompañamiento armónico en la interpretación del texto? ¿Puede la escucha reiterada de determinados encadenamientos armónicos llegar a engendrar significados que relacionen estas estructuras sintácticas con situaciones en el dominio psicológico?⁴⁸

Estas posibles significaciones se refieren solamente a un momento preciso de la historia, pues lo que significa un acorde de séptima disminuida pendiente de resolución en el estilo clásico no significa lo mismo para la música de principios del siglo XX. Además, estas significaciones requieren el conocimiento y contacto familiar con estos sistemas, tarea que requiere un gran esfuerzo en materia competencial. Si no es así, estos significados tendrán sentido exclusivamente para los pocos aficionados y músicos con un nivel de competencia musical adecuado para poderlos interpretar correctamente.

La interpretación del sentido de las palabras del texto se apoya más en la configuración melódica que le sirve de base que en la armónica que le sirve de acompañamiento. A mayor educación musical, se va observando una interpretación más completa en función de los acordes utilizados o la modulación empleada.

Ha habido momentos en la historia de la música en los que la diatriba entre los papeles que corresponden a ambos elementos se ha planteado y ha dado lugar a encendidas discusiones, como en el tramo final del Renacimiento cuando se discutió la primacía o no de la música sobre la palabra a propósito del papel que aquélla debía jugar en la composición madrigalística. Fue precisamente un gran músico como Claudio Monteverdi quien dejó claro el papel preeminente de la palabra sobre la música. La música debe servir en todo momento para realzar con sus propios recursos el significado del texto, y eso es precisamente lo que hace en el madrigal italiano llegando a establecer un código exhaustivo y casi cerrado de significación

⁴⁸ Desarrollamos ampliamente este tema en el capítulo IV del trabajo al estudiar los significados emotivos y simbólicos de la música.

para muchas situaciones estereotipadas que el oyente competente interpreta sin dudas, pues los procedimientos melódicos, armónicos, rítmicos, etc. son similares entre estos compositores, conservando cada uno de ellos sus propios rasgos idiomáticos (como el arriesgado tratamiento armónico de Gesualdo) al igual que en cualquier otro género y estilo.

2.2.2. El lenguaje verbal y el lenguaje musical: la polisemia del signo

La audición de la música determina zonas de significaciones posibles en las que el lenguaje verbal es a la vez demasiado preciso y demasiado vago. Por un lado, al oyente le cuesta precisar unos significados determinados que pueden llegar a través de las palabras y, por otro, la palabra escogida no llegará más que a una visión general, la fisonomía, el tono afectivo de la significación. No es evidente, a priori, que la significación de la música, tal como es percibida, tenga siempre su correspondencia en la palabra, una posibilidad de traducción.

De hecho, la palabra condensa una infinita variedad de matices afectivos, variaciones individuales en el sentir de los mismos estímulos, momentos de un devenir en una sola expresión socializada. Jugaría pues el papel de sustituto, resumiendo una impresión de conjunto cuyo detalle permanece informulable de otra manera que por la estructura musical. Ni el lenguaje verbal posee los mismos medios, ni ambiciona los mismos fines.

Hablamos del significado de la música como si la música formara un corpus homogéneo y lo cierto es que la música es, y ha sido, muy diversa, sus funciones y usos muy variados y sus finalidades muy dispares. Tendríamos que hablar del significado de cada una de las músicas que escuchamos porque lo que pretenden comunicar los compositores cambia de una obra a otra, como sucede con el resto de las artes.

Entre el lenguaje verbal y el arte son muchos los autores que han trazado un cierto paralelismo, dirigiéndose a la producción de formas expresivas o simbólicas como quería Cassirer, resaltando que existe una vía para dar cuenta de las formas simbólicas artísticas, desarrollando una semiología aplicada al arte (establecimiento de un uso estético del lenguaje). Interesarse en el simbolismo en el lenguaje y en el arte implica interesarse en el proceso de simbolización como formador del

pensamiento en general. Ninguno de los dos puede ser considerado como una simple reproducción o mera imitación de la realidad exterior. Ya los filósofos del lenguaje han mostrado que éste no tiene un papel secundario y derivado frente a la realidad, y que esa realidad es forjada de alguna forma también por el lenguaje.

Para Michel Imberty⁴⁹ no existe una relación inmediata entre lo que el oyente escucha y lo que dice sobre lo que escucha, porque toda verbalización de las reacciones a la audición de una obra musical vuelve a entrar en un proceso interpretativo que impide montar una lista de correspondencias significantes entre las palabras asociadas y los componentes semiológicos de la obra. Esta es la esencia de la polisemia del signo musical, con las asociaciones verbales que ya tienen un sentido propio que hay que esclarecer antes de buscar un eco de ellas en la estructura de la obra. En la mayoría de los casos los oyentes no hacen sino describir, en términos metafóricos, las formas sonoras percibidas (sobre todo si carecen de una terminología apropiada que solamente se adquiere con una educación musical), tratando de nombrar las características percibidas que más resaltan e intentando identificar lo que estas características significan, evocan o imitan de una manera más o menos estilizada. La identificación del sentido pasa obligatoriamente por la connotación de la forma y es imposible separar psicológicamente las referencias a la forma de lo que ésta significa para los oyentes.

Existe efectivamente una coherencia de las respuestas asociadas a un mismo extracto musical, aunque esta coherencia no se manifiesta más que bajo la forma de una significación dominante, no excluyendo otras significaciones más difusas o secundarias que incluso pueden aparecer como contradictorias. Esta coherencia semántica parece ser de carácter emocional o dinámico, relativo a la expresividad. Así pues, se puede construir una cadena de expresividades musicales, de carácter circular, compleja y de una gran diversidad de hechos perceptivos y musicales. La circularidad de la cadena indica que se trata de significaciones de naturaleza emocional y afectiva, y no de identificaciones conceptuales. El carácter polisémico de las formas musicales reside en esta circularidad de un *continuum* expresivo que tiende a unir contrarios, o al menos, hacerlos complementarios en ciertos aspectos.

⁴⁹ IMBERTY, Michel. *Entendre la musique. Sémantique psychologique de la musique*. Paris, Dunod, 1979.

Lo expresivo es pues polisémico o, más bien, la polisemia constituye una prueba de la naturaleza expresiva y simbólica de la significación musical: una música puede ser triste y alegre al mismo tiempo para dos oyentes diferentes e incluso para un mismo oyente. Lo que importa son las relaciones que existen entre dos obras y que esas relaciones suscitan unas particulares relaciones de significación que se repetirán en relaciones formales análogas. Si estas relaciones se ven modificadas servirán para marcar una distancia percibida y reconocida que se funde en otra unidad más profunda.

2.2.3. El debate sobre la significación de la música

Los debates en cuanto a qué comunica la música se han centrado en torno a la cuestión de si puede designar, describir o, de alguna otra forma, comunicar conceptos referenciales, imágenes, experiencias y estados emocionales.

2.2.3.1. El debate histórico

El gran debate es si la música puede realmente significar más allá de lo estrictamente musical. Si un lenguaje tan ambiguo y complejo como el musical, que tiene una interpretación distinta según la competencia de cada oyente, lo queremos equiparar al verbal para determinar si es un lenguaje significativo, estamos partiendo de una base errónea porque el lenguaje verbal no tiene un significado unívoco y depende de muchos factores coadyuvantes (contexto del emisor, contexto del receptor, estilo, etc.) que pueden no sólo variar los matices de significación de las palabras sino incluso deformarlo e invertirlo como en el caso de la ironía o la broma.

Descartes otorga a la música un valor específicamente relacionado con las pasiones del alma. Para él, el objeto de la música sigue siendo el sonido y su finalidad es provocar en nosotros pasiones diversas.

El racionalismo ilustrado planteará su defensa de la relación entre música y pasiones como fundamento de la inteligibilidad de la música. Desde principios del siglo XVII, la concepción de la música como lenguaje de las pasiones, como medio de expresar la emoción contenida en el texto, y el desarrollo de la teoría de los afectos, según la cual una abstracción emocional, el afecto, se convertía en garantía

de la unidad estilística y objeto estético fundamental, fueron adquiriendo paulatinamente mayor importancia hasta dar lugar a una auténtica retórica del lenguaje melódico-armónico.

Leibniz produjo un intento de reconciliación de los sentidos y la razón, de un lado, con el sentimiento y el afecto, de otro. Se sigue buscando la relación entre el plano matemático-científico y el de los afectos, y desde esta perspectiva se estudió el efecto de la música en el oyente.

El Romanticismo plantea la música como el auténtico lenguaje de los sentimientos. De este modo se revaloriza la música al considerarla privilegiada para esta función emotiva. Carl Philip Emmanuel Bach apuntaba que la razón gobierna sobre el sentimiento y en Haydn, Mozart y Beethoven ya se va apreciando, junto al rigor lógico y racional de la forma, el crecimiento paulatino de la importancia del lenguaje del sentimiento y de las emociones como fuerza creativa esencial.

Durante el Romanticismo es, pues, la música la forma privilegiada de expresión de sentimientos. En las obras de autores como Hegel o Schopenhauer se plantea, como problema fundamental, la relación entre la música y la dimensión afectiva del hombre. La música se considera expresión de una idea, de la voluntad o del sentimiento. Más tarde, las ideas se exacerbaban y se cayó en ciertos excesos en relación con la inefabilidad del sentimiento transmitido por la música. Esto provocó la reacción positivista contra la estética romántica y trajo consigo, entre otras consecuencias importantes, el nacimiento del formalismo en música con base en el racionalismo kantiano, como respuesta a esos excesos emocionales de las teorías estéticas del Postromanticismo.

2.2.3.2. De Hanslick y Riemann hasta la primera mitad del siglo XX

Eduard Hanslick⁵⁰ pone en duda la posibilidad de consistencia de los juicios semánticos, reduciéndolos a no ser más que esquemas vagos e indeterminados que expresan sobre todo la evolución y la dinámica de los sentimientos, rebajando el papel de las afirmaciones intrasubjetivas.

El movimiento romántico había considerado la belleza como una categoría

⁵⁰ HANSLICK, Eduard. *De lo bello en música*. Buenos Aires, Ricordi, 1947.

del espíritu presente en mayor o menor medida en todas las artes. Si Schumann decía que la estética de un arte es la de los demás y que únicamente difiere el material utilizado, Hanslick afirma, por el contrario, que la estética de cada arte es distinta, dándole una importancia fundamental no solamente a los materiales que cada una emplea, sino también a la técnica utilizada. De esta forma, la música ya no es puramente un medio para expresar sentimientos y emociones sino que es la propia música el único significado posible.

Hanslick afirma: “[...] La belleza de un trozo musical es específicamente musical, es decir, inherente a las combinaciones sonoras y sin relacionarse con un círculo de ideas extraño, extramusical”⁵¹.

Manifiestamente contrario a la postura romántica, según la cual la música puede representar sentimientos, sigue la línea filosófica de Kant que niega el carácter emotivo y la creencia de otra finalidad aparte del fin artístico, otorgando a la forma el valor esencial del arte cuyo valor reside, exclusivamente, en sus relaciones formales. Aunque admite que la música pueda tener alguna relación con nuestros sentimientos, sus efectos son secundarios y no atañen al valor artístico de las obras.

Su obra pretende establecer los puntos que conectan las emociones con las obras musicales y dilucidar qué leyes naturales los gobiernan y qué cánones artísticos determinan su forma. Lo bello no tiene fines puesto que solamente es forma sin finalidad, aunque no despierte emoción alguna. La música puede imitar la forma del sentimiento, su movimiento dinámico, su crecer y disminuir a través de los distintos parámetros musicales como la intensidad o la duración, y este movimiento no es más que una particularidad del sentimiento y no el contenido concreto del sentimiento mismo.

Por lo tanto, la belleza de la música reside en la combinación artística de los sonidos:

El elemento primordial de la música es el sonido y su ritmo, el alma. El ritmo, en general, o la armonía de una estructura simétrica, y el ritmo en particular, o la combinación sistemática y recíproca de sus varias partes dentro de una medida dada. La materia cruda que tiene el compositor para manipular es la escala musical completa, y su adaptación inherente a una infinita variedad de melodías, armonías y ritmos⁵².

⁵¹ *Ibid.*, p. 10.

⁵² *Ibid.*, p.55.

Al ser el sonido el más sutil de los materiales artísticos, la obra musical necesita del rigor intelectual que confiere la forma para dotarla del rigor que precisa la obra de arte. Si la obra se dirige a la sensación a través de la fantasía, que no al sentimiento, el placer fluctúa entre la pura sensación, accesible a todos los oyentes sensibles, y la apreciación de una habilidad técnica, solamente reservada a los oyentes especialmente competentes. De esta manera, el oyente puede obtener el placer intelectual de comunión estrecha con el compositor.

Entre las variedades de la experiencia estética, las que confieren la primacía a la forma son, para él y los formalistas, las únicas adecuadas a la naturaleza existente esencial del arte. Las otras son inadecuadas y poco dignas de interés. Este argumento jerárquico llega a veces a la negación pura y simple del poder expresivo, descriptivo, o en general significativo de la música: la sanción del público, sus reacciones, su modo de aprehensión de las obras, todo eso no concierne ni al arte ni a la estética. La libertad del artista es la única que cuenta, su actividad es generadora de formas puras que demandan se le libere del mito de la expresión. Los matices del formalismo son diversos y el empleo del término es inadecuado cuando se quiere caracterizar con él las doctrinas u opiniones que, por razones diversas, asignan al estudio o la contemplación de las formas un lugar preponderante o exclusivo, a la vez en la estética y en la psicología de la comprensión.

Algunos músicos y estetas han optado por la expresión como factor indispensable de la comprensión. Para Hugo Riemann⁵³, la acentuación, por medio del ataque o la duración, responde a uno de los aspectos importantes de la expresión y la interpretación musicales. La acentuación agógica es la encargada, entre otras funciones, de culminar las frases musicales o destacar momentos especialmente relevantes en el plano armónico. En el lenguaje musico-verbal la sucesión melódica se adapta al acento natural de las palabras. Asimismo, realza los aspectos a destacar del ritmo o de los cambios en la velocidad del movimiento. También incide en el potencial simbólico: “La música toca en nosotros una especie de clavicordio que conforma nuestra naturaleza íntima para expresar, comunicar y asimilar las innumerables variantes de nuestra vida sentimental”⁵⁴.

⁵³ RIEMANN, Hugo. *Les éléments de l'esthétique musicale*. Paris, Alkan, 1906.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 27.

De esta manera, propone profundizar en la idea de las conexiones existentes entre la música y las interpretaciones que de las sensaciones sonoras hacemos los oyentes con la finalidad de expresar los movimientos del alma humana. En su estudio se muestra especialmente inclinado a la expresión de la música con texto que es la que mejor explica estos procesos psicológicos, llegando a considerar pretencioso explicar el significado de la llamada música pura.

Otros indican claramente que la expresión de los sentimientos se lee y se escucha en las obras mismas y que toda forma musical tiene, por ella misma, figura de sentimiento.

Algunos sostienen la tesis de la prioridad de la expresión, pero ésta no se añadiría al acto perceptivo primario, sino que sería el efecto inmediato de una captación global del objeto, el foco de la consciencia, mientras que los detalles de factura, los diversos elementos formales, siendo los motivos subyacentes e implícitos de la expresión, no serían expresados más que en una consciencia marginal.

Determinadas normas expresionistas o formalistas, en un sentido amplio, han regido la producción musical tanto como han influenciado al público. No sólo las formas de adaptación de estructuras sonoras a un contenido expresivo, descriptivo o simbólico han sido diferentes en el transcurso de la historia, sino que la búsqueda de una tal adaptación no puede ser considerada entre nosotros como una preocupación permanente. La evolución del lenguaje musical no está limitada a innovaciones en el dominio de la sintaxis y de la retórica.

Paul Dukas⁵⁵ y otros pensaban incluso que toda innovación de este género viene dictada por los imperativos inherentes a la expresión de un contenido, variables según las épocas, orientado a veces a la imitación o la descripción de procesos naturales, otras veces a la traducción o expresión de caracteres, pasiones, sentimientos o ideas.

Ernest Dupré⁵⁶ y Henri Delacroix⁵⁷ han insistido en una evolución que va en el sentido de una hipersubjetivación a partir de Beethoven: con la evolución del gusto artístico y los progresos de la ciencia orquestal, la música llega a ser cada vez más subjetiva. El compositor no describe ya por describir: cuando recurre a la

⁵⁵ DUKAS, Paul. *Écrits sur la musique* Paris, Société française et internationale d'éditions, 1948.

⁵⁶ DUPRÉ, Ernest. *Le langage musical*. Paris, Étude médico-psychologique, 1911.

⁵⁷ DELACROIX, Henri. *Psychologie de l'art*. Paris, Alcan, 1927.

descripción, tiene solamente fines puramente subjetivos, expresa a través de la imitación simbólica de las cosas una emoción interior, un estado del alma. La obra musical es a la vez combinación formal y potencialidad de juicios semánticos, virtualidad de expresión.

Para Ludwig Helmholtz⁵⁸, la música, en tanto que puede sugerir el movimiento, representa la manera de vibrar del alma. El movimiento melódico de los sonidos puede expresar, pues, no los sentimientos propiamente dichos porque a la música le falta el medio para designar claramente el objeto del sentimiento, sino más bien la manera que tiene el alma de vibrar bajo la influencia de ese sentimiento.

Para los referencialistas, la teoría y la práctica musical de muchas culturas distintas en muchas épocas diferentes indica que la música puede transmitir un significado referencial.

Hay indicios que nos llevan a pensar que la música podría comunicar significados referenciales: las cosmologías musicales de Oriente, en las cuales las alturas, los ritmos y los modos expresan y están ligados a conceptos, emociones y cualidades morales; los simbolismos musicales que describen acciones, carácter y emoción, utilizados por muchos compositores occidentales de la Edad Media y los testimonios proporcionados por los oyentes sometidos a examen que han aprendido a comprender la música occidental.

Algunos de los que han dudado de que los significados referenciales sean reales han basado su escepticismo en el hecho de que tales significados no son naturales y universales. Desde luego, dichos significados dependen del aprendizaje; pero también lo hacen así los significados puramente musicales.

Otros han considerado que el hecho de que los significados referenciales no sean específicos en su denotación supone una gran dificultad para la concesión de rango a dichos significados. Tal precisión no es tampoco una característica de las artes no musicales: los numerosos niveles de connotación desempeñan un papel vital en nuestra comprensión de los significados comunicados por las artes literarias y plásticas.

Los absolutistas han sostenido que el significado de la música descansa de manera específica, y alguno afirmaría que exclusiva, en los procesos musicales

⁵⁸ HELMHOLTZ, Ludwig. *Théorie physiologique de la musique*. Paris, Masson, 1868.

mismos. Para ellos, el significado musical es no designativo, pero no han podido exponer con claridad y precisión en qué sentido estos procesos son significativos, y en qué sentido puede decirse que una sucesión de estímulos musicales no referenciales da lugar al significado. Tampoco han conseguido relacionar el significado musical con los restantes tipos de significado, ni con el significado en general.

2.2.3.3. Las últimas tendencias

Como superación del formalismo, vino la corriente del simbolismo con Susanne Langer⁵⁹ que se plantea la existencia, frente a la más claramente definida función representativa, de una función expresiva en relación con aquellas combinaciones verbales y otras estructuras pseudo-simbólicas a las que no se reconoce una significación real, aunque no obstante son usadas como si significasen algo. La música se constituye como medio expresivo en el cual lo que cuenta es la expresión de ciertos valores por parte del emisor y el propósito de generar valores similares en el receptor.

No puede negarse que la mayoría de la gente relaciona los sentimientos con la música y finalmente cree que experimenta esos sentimientos mientras se halla bajo su influencia. Esto ha llevado a numerosos psicólogos a estudiar ese poder afectivo de la música, a reconocerlo y a intentar explicarlo. Langer explica que las virtualidades de la música supondrían una forma de afinidad lógica entre la música, entendida como estructuras tonales, y las estructuras psicológicas del hombre, de su manera de sentir y percibir el crecimiento y la disminución, el movimiento y la calma, la grandeza y la brevedad. De este modo, en la medida en que las estructuras musicales guardan relación con aspectos de nuestro mundo físico, lógico y emotivo, especialmente en lo referente a los factores dinámicos, esas formas musicales sirven para evocar tales aspectos.

Se han llevado a cabo numerosas investigaciones en este campo, desde Campbell⁶⁰ y Watson⁶¹ hasta Michel Imberty⁶², utilizando técnicas de asociación

⁵⁹ LANGER, Suzanne. *Feeling and form, a theory of art*. New York, Charles Scribner's sons, 1953.

⁶⁰ CAMPBELL, G. "Basal emocional patterns expressible in music!". *American journal of psychology*, 1942. En: *La perception de la musique*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 2002. p. 267

guiada, semi-guiada y de inducción libre, llegando a similares conclusiones. Estos modelos de rasgos característicos permiten solamente definir relaciones con asociaciones semánticas.

Por tanto, es inútil preguntarse cuál es el significado intrínseco de un único sonido o de un conjunto de sonidos, ya que, como existencia puramente física carecen de significado, volviéndose significativos sólo en tanto que señalan, indican o implican algo que está más allá de sí mismos. Aunque la percepción de una relación sólo puede surgir como resultado del comportamiento mental de algún individuo, la relación misma no tiene por qué estar situada en la mente del receptor. Una escala de varios sonidos puede utilizarse en sentido ascendente o en sentido descendente. La significación que adquiere una configuración de este tipo está condicionada por actitudes ante la vida que forman parte del patrimonio cultural de Occidente. Para un oyente de otra cultura, una melodía ascendente podría tener un significado distinto pero, para nosotros, intervienen valores culturales, religiosos y sociales que implican inconscientemente un significado común a toda una comunidad. Esto no quiere decir que sea éste el significado unívoco de tal pasaje musical, aunque lo sea para una parte de los oyentes.

El modo mayor y el menor han sido asociados en numerosos estudios, como el de Robert Francès⁶³, con la alegría y la tristeza. Esta configuración más o menos abierta de los sonidos hace que los oyentes hayan establecido asociaciones de este tipo pero establecer estos paralelismos de significado no implica correlación exacta, aunque es cierto que para muchos así lo haya sido. Hay otros muchos elementos que deben jugar un determinado papel para contribuir a un significado de estas características como el *tempo*, una orquestación más o menos brillante, el ritmo, etc. El papel que juegan estos elementos puede ir en una misma dirección y contribuir entre todos a la construcción de significado. Esta polivalencia del lenguaje musical, que implica una compleja red de niveles que interactúan simultáneamente, es una característica que no posee el lenguaje verbal y que hace de la música un lenguaje muy especial, potencialmente cargado de significados tanto objetivos, como los derivados de la combinación de los elementos estructurales, como subjetivos, como

⁶¹ WATSON, K. B. "The nature and measurement of musical meaning". *Psychological monographs*, 1942. En: *La perception...*, *op. cit.*, p. 267.

⁶² IMBERTY, Michel. "Signification and meaning in music (on Debussy's préludes pour le piano)" *Monografías de semiología y de análisis musicales*, Universidad de Montreal, 1976.

⁶³ FRANCÈS, Robert. *La perception...*, *op. cit.*

los asociados a las diferentes experiencias vitales del oyente y su diversa reacción ante los sonidos.

Las relaciones existentes entre los sonidos propiamente dichos o las que existen entre los sonidos y aquello que designan o connotan, aunque son producto de una experiencia cultural, son conexiones reales existentes de forma objetiva en la cultura, y no conexiones arbitrarias impuestas por la mente caprichosa de cada oyente.

El significado, entonces, no está ni en el estímulo, o en lo que éste señala, ni en el observador. Más bien brota de la relación triádica entre un objeto estímulo, aquello que el estímulo señala y un observador consciente. Un acontecimiento musical tiene significado porque señala y nos hace esperar otro acontecimiento musical. Esto es lo que la música significa desde el punto de vista del absolutista.

Para Leonard Meyer⁶⁴, la primera y principal diferencia de opinión será entre los que insisten en que el significado musical descansa exclusivamente en el contexto de la obra misma, en la percepción de las relaciones desplegadas en la obra de arte musical, y los que sostienen que, además de estos significados abstractos, intelectuales, la música comunica también significados que de alguna manera se refieren al mundo extramusical de los conceptos, de las acciones, de los estados emocionales y del carácter. A unos les llama absolutistas y a los otros, referencialistas. Sin embargo, estos dos grupos no son cerrados, sino que hay multitud de matices que hacen que cada uno de ellos se abra en su vez en subgrupos que apuntan nuevos matices.

Así, dentro del grupo de los absolutistas pueden existir dos tendencias: los formalistas y los expresionistas. Ambos pueden ver el significado de la música como algo esencialmente intramusical (no referencial); pero, mientras que el formalista sostendrá que el significado de la música descansa en la percepción y la comprensión de las relaciones musicales desplegadas en la obra de arte, y que es principalmente intelectual, el expresionista argumenta que estas mismas relaciones son capaces, en cierto sentido, de estimular sensaciones y emociones en el oyente.

Y, a su vez, los expresionistas también los divide en dos grupos: los expresionistas absolutos que creen que los significados emocionales expresivos

⁶⁴ MEYER, Leonard. *Emoción y significado en la música*. Madrid, Alianza, 2001.

surgen en respuesta a la música y que existen sin referencia al mundo extramusical de los conceptos, las acciones y los estados emocionales humanos, y los expresionistas referenciales que afirman que la expresión emocional depende de la comprensión del contenido referencial de la música.

El principal problema de los expresionistas absolutos, para Meyer, es que han sido incapaces de dar cuenta de los procesos por medio de los cuales los modelos sonoros percibidos pasan a ser experimentados como sensaciones y emociones. Los formalistas se enfrentan a la dificultad de explicar la manera en que una sucesión de sonidos abstracta, no referencial, se vuelve significativa.

Para R. Francés⁶⁵, los juicios semánticos vinculan a la forma sonora percibida atributos que manifiestamente no deberían pertenecerle, como cualidades espaciales (grandioso), antropológicas (gracioso, noble), o que proceden de identificaciones inexplicables (una espera que se prolonga, un debate apasionado).

La evocación tiene siempre algo introspectivo, que aparece en el oyente mismo como algo personal, contingente, no como una propiedad de la estructura sino como una percepción del sujeto que no tiene la apariencia de objetividad de significación que podría resultar de una constatación sobre la obra misma. Estas evocaciones son asociaciones mecánicas cuyos lazos con las propiedades de la forma serían inexistentes, pero que nos harían solamente revivir las circunstancias en las cuales esta obra o una obra análoga han sido entendidas. El juicio de significación condensa bajo una forma verbal propiedades expresivas encontradas en la música y a veces ligadas a enunciados verbales que se mezclan con la percepción.

El juicio semántico no es más que el último eslabón de un proceso que no es menos real y eficaz a un nivel pre-reflexivo. Si la significación musical es potencial, esta potencialidad reposa necesariamente sobre una realidad psicológica que puede permanecer latente, bajo forma de impresión vaga, cuando la actitud del oyente no pide una explicitación verbal.

La comprensión no consiste en una identidad o en una analogía inteligible, lógica, objetiva sino en una identidad o una analogía de carácter fenomenal, perceptiva: todos los elementos sumados bajo un mismo tema tienen entre ellos uno o varios rasgos comunes muy aparentes, que puede ser descritos o designados por las

⁶⁵ FRANCÈS, R. *La perception...*, op. cit.

propiedades de la forma musical (ritmo y agógica, altura tonal, evolución dinámica).

Se trata de un orden de la vida psicológica que es anterior a la reflexión, es la abstracción fenomenal y la abstracción sentimental. Dentro de la complejidad de un estado afectivo, no resaltamos más que algunos rasgos esenciales, no tomamos más que una visión simplificada y las nomenclaturas psicológicas, por su generalidad, nos conducen a simplificar aún más. Y junto a estos rasgos sentimentales colocamos siluetas de atmósfera o de clima correspondientes a constelaciones de caracteres físicos aparentes (sombra, silencio, soledad, o sus contrarios) cuyas diferentes combinaciones permiten designar realidades sensiblemente diferentes. En la noción que tenemos de las categorías fundamentales de la vida afectiva hay una franja de imágenes, de movimientos o actitudes del propio cuerpo, ritmos, grados de tensión de tono muscular y es esta experiencia la que interviene en el juicio semántico aplicado a la música.

Ivo Supicic⁶⁶ considera la vertiente emocional como algo secundario en la experiencia artística, aunque subraya la importancia de penetrar en el significado expresivo de la música. Distingue en relación con la obra de arte, y especialmente en la obra musical, entre una comprensión racional y una comprensión intuitiva, aunque asocia esta última de manera general con el contenido extramusical. No obstante, concluye relacionando tanto expresión como significado con un proceso de experiencia más que como un proceso cognitivo o de aprehensión racional. Las posibilidades expresivas, lejos de verse limitadas a los conceptos, se amplían hasta incluir todos los elementos del universo sonoro y todas las realidades que pueden funcionar como signos.

Para Michel Imberty⁶⁷, los significados musicales son internos al sistema musical y no hacen referencia a ninguna realidad exterior a la propia música. En la música no encontramos signos denotativos ni lexicales, aunque aparece como un fenómeno psicológico y cultural, pudiendo confundirse su significación con la función sintáctica. Las obras musicales tienen sobre el oyente un efecto complejo (emocional e intelectual) que, cuando da lugar a verbalización, parece lo suficientemente consistente para relacionarlo con la obra misma, dejando aparte la

⁶⁶ SUPICIC, Ivo. *Music in society. A guide to the sociology of music*. New York, Pendragon press, 1987.

⁶⁷ IMBERTY, M. *Entendre la...op. cit.*

adscripción sociocultural del sujeto. Pero aun cuando no haya verbalización, la obra tiene sentido, esto es, produce una modificación de las representaciones práctico-emocionales y de las representaciones socioculturales del sujeto. La música es expresiva e induce a significaciones en nombre de una ambición universal del hombre, que quiere captar y representar el mundo a su fantasía, según el orden de sus deseos y sueños, sustituyendo la naturaleza y su percepción inmediata por una cultura de relaciones subjetivas nuevas, instaurando un mundo de valores frente al universo de las cosas. Toda obra musical, al menos desde el siglo XVI, es la comunicación de una manera de sentir, ver e interpretar que el compositor propone a los otros hombres con la esperanza de que éstos sepan percibir al menos una parte de sus intenciones. Las obras musicales evocan ciertas asociaciones imaginarias y multiformes que revelan la intención compositiva que el compositor sugiere a los oyentes, ciertos contenidos potenciales y no solamente puras abstracciones musicales.

La significación musical es inmanente a la forma, es decir, que está codificada y decodificada en la particular forma del signo, y organizada en un plano puramente perceptivo. Así pues, la significación siempre es motivada, siendo esta motivación de orden imitativo o convención inherente a las leyes del propio sistema con relación a hechos culturales, filosóficos o históricos. La significación depende estrechamente de la estructura formal, filtrada y organizada por los mecanismos perceptivos. De esta manera, se convierte en objeto de la psicología o la sociología, no de la semiología, idea compartida por Jean-Jacques Nattiez⁶⁸, que reserva el término de semántica a los trabajos de la psicología experimental.

M. Imberty muestra también que existe una percepción de una expresividad común entre un poema musicado y la música compuesta para él. Partiendo de dos poemas de Verlaine ha demostrado que las connotaciones afectivas y dinámicas sugeridas independientemente por el poema y por la música (connotaciones separadas por escalas de antónimos de cada poema y de cada pieza musical grabada sin palabras y por simple vocalización para la parte cantada) coinciden en gran medida. Cuando se musica un poema, esta música no lo traduce sino que le aporta otro sentido, no traducible a palabras, que impregna y enriquece el sentido primero del texto. Las asociaciones verbales a la música constituyen puntos de interés

⁶⁸ NATTIEZ, Jean-Jacques. *Musicologie générale et sémiologie*. Paris, Christian Bourgeois, 1987.

parciales, pero preciosos para alcanzar los mecanismos de la expresividad musical: esquemas de representación que constituyen, a partir de experiencias cinéticas, perceptivas, posturales y afectivas, equivalencias funcionales estables entre signos que pertenecen a las diferentes esferas del lenguaje, la música, las artes visuales, etc.

Demuestra también que interviene el estilo de cada compositor, acercando o alejando el ambiente de la música al del poema. Los resultados indican que Debussy, a pesar de ser de una minuciosidad exquisita con respecto al texto poético, crea finalmente un ambiente más alejado del de los poemas de Verlaine que Fauré que, componiendo una forma musical autónoma, restituye el ambiguo encanto de los poemas.

El reconocimiento de la presencia de los valores emotivos o expresivos junto a valores cognitivos de naturaleza más racional es una constante de los principales teóricos de los últimos tiempos. La teoría semántica tradicional ha asumido la diferenciación entre lo que se ha dado en llamar significado cognitivo o simbólico y significado afectivo o emotivo. El primero vendría a ser aquél mediante el cual se puede hablar de las cosas, se pueden transmitir contenidos conceptuales de forma relativamente constante y precisa. Por su parte, la segunda dimensión considerada en el significado, comprendería aquellos contenidos que no son mostrados de forma explícita mediante mecanismos evocativos o de asociación de ideas, que entran en el dominio, no del intelecto, sino de la imaginación o las emociones y que proporcionan un suplemento significativo en forma de matices afectivos o efectos estilísticos.

Abraham Moles⁶⁹ establece la diferencia entre información semántica e información estética, concebida esta última como efecto emotivo. La información semántica trata estrictamente el aspecto denotativo del mensaje, por lo tanto perfectamente traducible a otra lengua y conmutable a otro canal. La información estética se define por el conocimiento común emisor-receptor. Por su propia naturaleza resulta intraducible a otras lenguas o sistemas de signos pues no podemos establecer significaciones precisas en este ámbito. Del mismo modo que la información semántica representa el aspecto denotativo del mensaje, la información estética se aproxima al concepto de mensaje connotativo. Por este motivo, en el mensaje musical la información estética desempeña un papel esencial, mientras que en el lenguaje de las palabras predomina la información semántica.

⁶⁹ MOLES, Abraham. *Théorie de l'information et perception esthétique*. Paris, Flammarion, 1968.

Para Umberto Eco⁷⁰ el significado descriptivo y el emotivo son aspectos distintos de una situación total, no partes de ella, que se puedan estudiar aisladamente. Una serie de connotaciones emotivas de un grupo sociocultural más o menos amplio será asociada, como consecuencia de la amplia serie de interpretantes de las denotaciones, firmemente a significantes similares. Se trata de valores connotativos de naturaleza emotiva que son institucionalizados; por lo tanto forman parte del contenido semántico de los significantes que los evocan, no del mismo modo pero sí con la misma legitimidad que los propios valores denotativos.

Los distintos contextos históricos, ideológicos o filosóficos han ido influyendo en las posiciones que han tomado estudiosos y teóricos para abordar esta espinosa cuestión del significado musical desde la concepción ética, que relaciona la escucha de la música con los efectos que puede provocar en nuestro comportamiento, hasta la más hedonista o sensorial, que solamente pretende el disfrute sensorial sin ninguna otra pretensión significativa.

Aunque pueda parecer que las posiciones son irreconciliables en algunos momentos, ambas se complementan y pueden coexistir porque los resultados de las investigaciones no son definitivos ni concluyentes. Ni los formalistas pueden negar la implicación de determinados fragmentos musicales en reacciones de tipo afectivo o emocional, porque la experiencia de muchos oyentes así lo demuestra, ni los referencialistas pueden cerrarse a los resultados de sus experiencias en investigaciones para establecer el significado exacto porque éstas tienen una interpretación muy difusa, al tratarse de establecer unos paralelismos muy difíciles de concretar. Si el significado de los conceptos tiene sus matices de una persona a otra, el de las emociones o sentimientos es muy personal y depende de muchos factores, difíciles de esclarecer incluso haciendo uso de varios lenguajes simultáneos.

Unas músicas estarán más cerca de una posición y otras más lejos. Esa es la riqueza de la música y también su esencia. Los compositores aclaran con sus argumentos su propia postura aportando una experiencia especial que, incluso para ellos, sigue siendo un enigma.

⁷⁰ ECO, Umberto. *Obra abierta*. Barcelona, Seix Barral, 1963.

CAPÍTULO III

LOS SIGNIFICADOS CULTURALES, ESTILÍSTICOS Y ESTRUCTURALES DE LA MÚSICA

La música implica un deseo de hacer cosas con los sonidos, un proyecto cuyos intereses afectan al individuo y a la colectividad a la que pertenece: establecer una comunicación, crear una realidad artística (la llamada música pura), exponer unas determinadas ideas o evocaciones diversas (la música descriptiva), expresar sentimientos o estados de ánimo (el madrigal italiano o el lied del XIX), participar en un acontecimiento social (la música conmemorativa o religiosa), mostrar determinadas habilidades (el concierto), estimular reacciones anímicas (la música barroca de los afectos), etc.

Esta gran variedad de intenciones del compositor permite establecer una serie de significados que posibilitan un acercamiento a la obra desde una óptica muy diversa. Aunque la intención principal se presente clara y nítida, siempre permitirá el estudio desde otros ángulos que contribuyen a enriquecer el amplio espectro significativo para intensificar así el disfrute estético de la música.

Es necesario, en primer lugar, conocer datos objetivos y generales de las obras que favorecen el modo de abordarlas, pues el compositor es una persona de su tiempo, inmerso en una cultura, que se ve influido por unas corrientes estilísticas y que utiliza unos recursos técnicos heredados de los que le precedieron.

3.1. La información cultural del signo musical

3.1.1. La música, elemento presente en los principales momentos de la vida

Como producto de una cultura determinada, la música contiene unos valores de sentido que operan en el nivel de las prácticas sociales y son los que nos permiten establecer una relación significativa entre determinadas convenciones pertenecientes a nuestra cultura y las obras musicales (o de cualquier otro arte).

La experiencia musical, con todos los procesos perceptivos que implica, no puede considerarse sino en relación con un complejo de múltiples experiencias culturales, que a su vez la unen a otras manifestaciones hermenéuticas aparentemente muy diversas, pero integradas en la misma estructura sociocultural.

La música ha tenido un papel importante en gran parte de los momentos principales de la vida de las personas y muchos de ellos no se conciben sin la aportación de la música. En las fiestas es uno de los elementos protagonistas y, según sea la fiesta, así será la música. Tanto en las multitudinarias como en las privadas, hay un tipo de música al que se asocian estrechamente, y forman un conglomerado cultural que permite un estudio sociológico como un todo en el que la música es un componente íntimamente relacionado con otros como el atuendo, los horarios, la bebida o la actitud de los participantes.

En general, ocasiones importantes de la vida como el nacimiento de un hijo, los ritos religiosos, las bodas, etc., son momentos en que la música juega un papel importante para realzar el acontecimiento. Aunque son las manifestaciones de alegría las que gozan de mayor popularidad, también la muerte tiene su propia música. Son las religiones las que han tenido un papel más importante en la consolidación de unos hábitos musicales que, aunque no gozan hoy del prestigio de tiempos pasados, siguen presentes en mayor o menor medida y son insustituibles en determinados momentos como en la Navidad y sus villancicos o la Semana Santa y las bandas de música o las saetas en Andalucía.

3.1.2. El establecimiento de relaciones estables y la tradición cultural

Poco a poco se va sedimentando una serie de significados culturales que hacen posible la interpretación correcta de toda la música posterior. El uso de los instrumentos es un buen ejemplo de ello porque tradicionalmente ha habido una relación entre determinados instrumentos y la música que con ellos se interpreta. La trompa está unida de alguna manera a sus orígenes en las cacerías de los aristócratas y en muchas obras escuchamos, aunque la intención del compositor sea otra, esas llamadas procedentes de su uso lejano. Los compositores eligen la instrumentación teniendo en cuenta que los oyentes tienen interiorizado estos significados culturales aprendidos que van a facilitar y propiciar una correcta audición de sus obras. A partir de las primeras décadas del siglo XX, los compositores también han querido liberarse de estos significados utilizando una instrumentación que no genere este tipo de asociaciones asimiladas, aunque no es fácil liberar al oyente de una conciencia cultural de siglos (pensemos en la sonoridad de campanas de *Improvisations sur Mallarmé* de Boulez, por ejemplo).

Otro ejemplo de estos significados es la relación de altura de los sonidos asociados a esquemas espaciales. Los griegos no conocían esta asociación que aparece posiblemente ligada a la quironimia medieval o a las primeras notaciones diastemáticas de la Edad Media⁷¹. Se produce seguramente una interacción entre estos esquemas espaciales y los psicológicos que van a permitir al hombre medieval un conocimiento del mundo que le rodea mediante este tipo de asociaciones.

Jacques Chailley⁷² piensa que la expresión musical nace de las tensiones que resultan de la no resolución de la disonancia en la consonancia, según la teoría del principio de estabilidad (la consonancia) y el de dinamismo o atracción hacia los grados fuertes de sus vecinos débiles. Para él, la séptima disminuida en Bach viene de este acorde disonante en su época, que no resuelve inmediatamente o que resuelve fuera de las leyes normales de atracción melódica, al menos cada vez que Bach ha querido significar con él el dolor o la reprobación.

Estos procedimientos producen en el oyente unos esquemas de tensión afectiva que relaciona como representación de estas tensiones. Consisten en una

⁷¹ IMBERTY, Michel. *Entendre la musique. Sémantique psychologique de la musique*. Paris, Dunod, 1979.

⁷² CHAILLEY, Jacques. *Les passions de J.S. Bach*. Paris, P.U.F., 1963.

acomodación de estos esquemas experimentados por el compositor o el oyente a las reglas de la sintaxis tonal. Los esquemas presentan ciertas características que se asocian creando significados, pero es necesario que el oyente conozca el sistema para que la asimilación psicológica se produzca. Estas acomodaciones se hacen posibles con el tiempo a través del fenómeno de aculturación que hace que los oyentes coordinen las representaciones dispersas del mundo exterior y de la cultura, y del mundo de las experiencias interiores y de la imaginación individual, cualquiera que sea el origen de los esquemas a partir de los cuales se producen estas asimilaciones.

El simbolismo musical, y las asociaciones verbales que suscita, resulta de procesos psicológicos integrados en una actividad única del espíritu que no es ni más ni menos misterioso que el resto de la vida representativa. Su estudio viene a aclarar ciertos aspectos importantes y desconocidos de la actividad representativa, y un cierto tipo de relaciones del oyente con el mundo y con él mismo que se manifiestan muy especialmente en las obras artísticas.

Cuando en épocas pasadas los fieles cristianos aprendían de memoria el *Dies irae* y demás secuencias de la misa de réquiem, estos textos tendrían seguramente un significado distinto al que tienen hoy, considerados como reliquia del pasado y sin una presencia viva en la vida de las gentes. Esto no quiere decir que esos fieles conocieran en otro tiempo la traducción de esas secuencias, posiblemente fueran retahílas a recitar de memoria sin otro sentido que aprenderlas para su repetición cuando viniera al caso.

Pero evidentemente, cuando un compositor escribe una misa de requiem no está pensando en este tipo de fieles, sino en unos que sí saben interpretar correctamente todos los valores culturales que su música transmite en cada uno de los textos y que aportan significación para el oyente competente de su época y también de la nuestra. Las trompetas que acompañan al juez en el juicio final no son solamente una forma de instrumentar sino un aporte significativo más.

El oyente competente conoce los atributos que tienen los distintos objetos o personajes de nuestra cultura (religiosos o no) y son precisamente esos atributos los que aportan los datos para su correcta interpretación. También las artes plásticas tienen estos referentes culturales que hacen que podamos interpretar correctamente las pinturas o las esculturas. ¿Cómo podríamos identificar a los personajes que aparecen en la pintura religiosa barroca si no? ¿Qué podría indicarnos que el

personaje es San Jerónimo si no vemos al león, o San Pedro si no le acompañan sus llaves?

Las historias están llenas de objetos o situaciones asociados a ellas que han quedado indisolublemente unidos a sus protagonistas, lugares o momentos, y son éstos los que se ponen en juego en los procesos perceptivos que intervienen en la correcta aprehensión de las manifestaciones culturales que genera esa cultura. Las diferentes tradiciones culturales van a delimitar caracteres específicos para las obras concebidas en cada una de ellas, lo que va a permitir el poder identificar al grupo social mediante sus creaciones, y esto a su vez trae consigo la posibilidad, en un nivel de complejidad mayor, de reproducir en la obra determinada y de manera consciente las características propias de las obras pertenecientes a otras tradiciones culturales, mediante la integración, en la estructura discursiva, de sus formas peculiares, si no totalmente, sí en la medida necesaria para contrastar diversos ámbitos culturales y diversos universos semánticos.

Cuando en 1889 los jóvenes músicos franceses escucharon por primera vez las orquestas de gamelán de Java o Bali se sintieron tan fascinados por su sonoridad y sus procedimientos compositivos que los incorporaron a sus obras, aunque no como lo habrían hecho los músicos asiáticos que los consideraban propios a su cultura, sino como un elemento nuevo cargado con nuevos valores sémicos de exotismo y lejanía evocadora. El uso de escalas ajenas a nuestro sistema o la utilización de otras sonoridades orientan al oyente en una dirección nueva con fines diversos que deben ser revisados por el oyente.

El compositor va haciendo suyos aquellos procedimientos que sirven en sus obras con fines de significación o expresivos, y siempre ha sido así. Lo que ocurre es que no es lo mismo escuchar unas castañuelas en un capricho español que una obra entera construida sobre una escala hexátona. Aunque no es un instrumento habitual en la orquesta sinfónica, el oyente competente puede hacer una interpretación adecuada de su uso en un contexto determinado, pero el uso de una escala extraña desorienta al oyente que necesita elementos que generen nuevas perspectivas para la producción de un nuevo significado (explicaciones del compositor, notas, información adicional, etc.).

En cualquier caso, el uso de elementos extraños a nuestra cultura provoca en el oyente competente una sensación de lejanía, ensoñación, extrañeza, exotismo, etc.,

que tendrían que fijarse en una lectura apropiada en unión del resto de elementos que intervienen en la obra.

En un mundo más cerrado, los valores de significación son reproducidos por los compositores llegando a los oyentes por el proceso de aculturación que permite su correcta interpretación, que viene dada por el conocimiento de estas prácticas culturales que orientan nuestra percepción. El problema surge cuando los elementos incorporados son desconocidos o muy lejanos a nuestra cultura.

Hoy tenemos acceso a las más diversas manifestaciones culturales y estamos viviendo en un mundo cambiante en el que las distancias, que antes suponían obstáculos casi insalvables, se han reducido incluso a la nada a través de los nuevos sistemas de información.

Aunque Internet es una realidad en muchos hogares, aún no está generalizado su uso y menos aún fuera de Europa y de los países del llamado primer mundo. La comunicación entre personas en tiempo real y el acceso fácil a cualquier manifestación cultural va a cambiar el panorama musical que hoy conocemos y lo hará en muy poco tiempo. Ya asistimos desde hace unos años a fenómenos musicales como *new age* o la llamada *música étnica* que han incorporado elementos musicales extraños a nuestra cultura y que poco a poco vamos asimilando si no como nuestro, sí como potencialmente nuestro. La globalización económica llegará también a ser cultural y cada vez será más complejo determinar si determinados rasgos son propios de nuestra cultura o han sido aceptados e incorporados.

Las nuevas generaciones asisten a dos fenómenos aparentemente contradictorios pero que son consecuencia el uno del otro: la globalización y el nacionalismo. Ante la avalancha de elementos extraños tendemos a proteger nuestras raíces, como si esa fuera la solución. La historia nos ha enseñado que el aislamiento nunca ha sido solución y la asimilación ha sido más traumática cuando éste ha sido impuesto. La única postura coherente con estos fenómenos es la educación y la tolerancia. Cuando las fronteras dejan de ser físicas no podemos impedir el acceso a la información, pero sí podemos educar para que las nuevas prácticas que se puedan incorporar supongan riqueza y no amenaza. La educación musical se encargará de hacer una interpretación adecuada de los nuevos fenómenos y servirá asimismo como filtro para que los nuevos elementos no se incorporen solamente por ser nuevos, sino porque aportan valores positivos que enriquezcan nuestra música.

3.1.3. El proceso de ruptura con la tradición de finales del siglo XIX y la desaparición de referencias para la interpretación

El compositor supondrá que el virtual receptor de su obra poseerá un conocimiento de la tradición cultural que le permitirá realizar una atribución del sentido adecuada a los mecanismos puestos en funcionamiento mediante la consideración de esas otras obras. Efectivamente ha sido así hasta que en la segunda mitad del siglo XIX se produce una brecha importante entre compositor y público que no ha hecho otra cosa que crecer hasta nuestros días salvo excepciones contadas.

Por otro lado, aunque no hablemos de culturas distintas, la música del siglo XX ha unido disciplinas como la arquitectura o las matemáticas que han ocasionado no pocos problemas perceptivos a los oyentes, incluso a los más implicados en la aceptación de las nuevas obras. Compositores como Xenakis, Boulez o Messiaen han incorporado determinadas prácticas matemáticas a los procesos de composición que han generado obras con interés perceptivo no solamente para el oído, sino también para la vista. El oyente medio no ha asimilado estas nuevas prácticas y las ha rechazado por extrañas e incomprensibles.

Anteriormente se produjo una ruptura importante con Schoenberg y sus alumnos de la llamada Escuela de Viena, que algunos han interpretado erróneamente como música anticultura y eran la respuesta en música a las corrientes rupturistas con el pasado que se estaban produciendo en el resto de las artes. Si a finales de la década de 1880 se había perdido el contorno melódico tradicional sustituyéndolo por una línea melódica más difuminada y seccionada para ser interpretada por varios instrumentos sucesivamente, es la respuesta al mismo contorno perdido en la pintura en favor de una línea que, difuminada también, se encargará el ojo del receptor de recomponer a cierta distancia en una reorganización de colores y formas. La ruptura de este contorno fue sólo el comienzo de una cadena de reacciones contra la tradición que acabará en una brecha que para algunos ha sido calificada de contracultura o antiarte.

Con la pintura expresionista ya no es el contorno lo que se pierde, sino que la pincelada agresiva y áspera adquiere unos tintes angustiosos o espectrales y las formas distorsionadas son violentas o grotescas tratando de poner de relieve los aspectos emotivos más turbulentos y perturbadores del alma humana. Ya el aspecto puramente sensorial no tiene sentido y estas pinturas revelan una relación intensa con

el artista (y estas ideas y contradicciones) y sus receptores que tienen que cambiar sus esquemas perceptivos vigentes hasta entonces por otros nuevos más abiertos y de más largo alcance. Se busca conscientemente el choque y la provocación con unas pinceladas de colores fuertes y puros en las que el verde puede servir perfectamente para un rostro o el rojo para un paisaje de hierba. El expresionismo dramatiza la expresión y utiliza unas líneas convulsas o realzadas muy cercanas al cubismo y fauvismo. Introduce un nuevo modelo de belleza que se logra a través de una fuerte excitación sensorial e intelectual⁷³.

Es una corriente que tiene manifestaciones en escultura (Paula Mondersohn-Becker), arquitectura (Eric Mendelsohn o Adolf Loos) y cine (Fritz Lang o Friedrich W. Murnau). Schoenberg considera a Loos como un precursor de un racionalismo funcional que va influir mucho en sus ideas estéticas y sus realizaciones musicales de las primeras décadas del siglo XX. Igualmente, Sigmund Freud y su influencia en músicos como Mahler o el mismo Schoenberg (*Erwartung* o *Pierrot Lunaire*) será otro referente cultural para aprehender la música de esta época apasionante del cambio de siglo y sus convulsiones en todos los ámbitos artísticos.

El intercambio constante de ideas entre Kandinski y Schoenberg⁷⁴, dada la rica relación pintor-músico y músico-pintor, da lugar a la abstracción pictórica por un lado, y a la atonalidad musical por otro; no podríamos obviarlos dada la importancia de ambos artistas y sus repercusiones en todos los campos, no solamente del arte, sino de la cultura europea en general de principios del siglo XX.

De este modo, los pasos dados por Schoenberg son inevitables y no se trata en absoluto de ir contra toda una tradición musical, sino de avanzar en unas conquistas ya iniciadas por Wagner y los impresionistas. Si no lo hubiera hecho él, se habría involucrado en la tarea cualquier otro músico consciente de la importancia del momento para la revolución de las artes, que no es otra cosa que una reacción contra un modelo de sociedad en crisis (Guillermo II, la Primera Guerra Mundial, el nacimiento de las ideas totalitarias, etc.).

Las ideas estéticas son generales y afectan en mayor o menor medida a las artes, siendo en el caso de la música una ruptura quizás más difícil de digerir por la

⁷³ ELGER, Dietmar. *Expresionismo*. Colonia, Taschen, 1990.

⁷⁴ SCHOENBERG, Arnold, KANDINSKY, Vasili. *Cartas, cuadros y documentos de un encuentro extraordinario*. Madrid, Alianza, 1993.

propia naturaleza de este arte. Las consecuencias de una aplicación de estas nuevas ideas estéticas podrían haber sido otras, pero tratándose de la música alemana y la trayectoria tomada desde tiempos de Wagner hace difícil imaginar unos resultados armónicos distintos. Las demás artes también habían experimentado un cierto agotamiento que hacía necesaria una nueva dirección fresca y completamente renovada. Es llamativo que unas manifestaciones artísticas tan coherentes con la tradición alemana de las décadas anteriores fueran precisamente tachadas de arte degenerado y anti-alemán por los dirigentes nazis, llegando a su prohibición o, en algunos casos, a su destrucción.

Hasta llegar a Schoenberg, hay toda una generación de músicos como Anton Bruckner que aplican las conquistas de Wagner a la música sinfónica, alejándose del modelo más conservador encarnado por Johannes Brahms, y no solamente se ciñen a los avances armónicos sino que también se adentran en el terreno de las formas considerando Gustav Mahler la sinfonía como un cosmos en el que todos los elementos debían y tenían que convivir (como los distintos elementos de la escena wagneriana). Aunque intuye la *muerte* de la tonalidad sabe que no será él el actor necesario, aunque sí protege a Schoenberg, sabedor de sus intenciones. Ferruccio Bussoni o Richard Strauss contribuyen a allanar el camino emprendido por Schoenberg, uno con sus ideas estéticas y otro con su maestría compositiva rozando los límites de una tonalidad tocada ya de muerte. Alexander Scriabin crea su acorde místico de raíz extratonal, basado en armónicos alejados de la nota básica y construido sobre cuartas justas y alteradas⁷⁵. Todos estos elementos van gestando una ruptura que no aparece de pronto sino que es un proceso lento pero inexorable que va a suponer la mayor revolución musical desde la muerte del sistema modal renacentista.

Las obras correspondientes a este apasionante periodo de la historia del arte rezuman toda esta información cultural que suponen las distintas ideas estéticas y acontecimientos en todos los ámbitos artísticos y sociales que es necesario conocer para aplicar los diversos procesos perceptivos en una dirección adecuada. Supone un esfuerzo considerable en el caso de la música, pero no olvidemos que los pintores también fueron tachados de malditos, aunque éstos parecen haber superado la fisura que les separó de los amantes del arte de su época contando hoy con la aprobación y

⁷⁵ MARCO, Tomás. *Pensamiento musical y siglo XX*. Madrid, Fundación autor, 2002, p. 84.

admiración de un público competente que los admira y reconoce en ellos el inmenso valor de los pasos dados en unos momentos difíciles. Este paso no ha sido superado con éxito por la música aunque cada vez se programan más obras de estos músicos valientes que cambiaron el panorama compositivo abriendo nuevos caminos llenos de apasionantes sorpresas en cada uno de los parámetros que entran en juego en la composición musical.

Todos estos procedimientos de codificación aparecidos en estas décadas de cambio van a generar unos nuevos procesos perceptivos asociados para aprehender estas obras. La sucesión de acontecimientos va a delimitar cómo han de ser considerados los nuevos elementos que van a constituirse en otras unidades de significación con unos rasgos distintivos renovados en muchos de los ámbitos que juegan en la escucha. Schoenberg adopta los modelos formales al uso como la suite o el concierto de modo que el oyente competente tendrá que modificar sus hábitos perceptivos en otros terrenos más que en éste. También sigue utilizando los instrumentos tradicionales, práctica que tendrá también una deriva distinta en corrientes como la música concreta o la electroacústica. Tampoco será difícil la aclimatación del oyente en este terreno, pero sí lo será, y mucho, en los ámbitos armónico y melódico que son precisamente los pilares de la música hasta esta fecha, pues en el campo rítmico la revolución aún estaba gestándose.

Estas prácticas que abandonan fórmulas de la tradición son interpretadas como una independencia de la manera de organizar la obra musical y los timbres sonoros de siglos de tradición, y los elementos de cambio, como una nueva ordenación de los sonidos, en el caso de la melodía, que hasta entonces había estado basada en una escala de siete sonidos, con unas distancias concretas para las diferentes configuraciones en escalas mayores o menores.

Para la armonía, las nuevas posibilidades son muchas ya que las reglas de la armonía tonal son muy restrictivas, pero estos cambios no deben interpretarse como negación de los referentes culturales de la tradición, sino como un paso más en la evolución de los estilos, consecuencia de las nuevas ideas estéticas de la época. Toda una renovación de un lenguaje artístico en estado de agotamiento de sus unidades significativas. Cuando estas obras esquivan todo atisbo de sonoridad tonal están en un nivel de creación de un nuevo lenguaje que sirva para expresar las nuevas inquietudes de los artistas. En cualquier caso, las distintas interpretaciones que se

hagan habrá que hacerlas desde la relación que une o separa a estas obras de la tradición y necesitarán un trabajo teórico previo que guíe al oyente en los nuevos códigos que se abren a una nueva percepción de la música. Si no es así, quedará perdido en unas sonoridades que le dejarán indiferente en unos casos y desorientado o irritado en otras.

Las propias unidades con las que se construyen las obras revelan un código cultural subyacente que determina una segmentación del material, una sonoridad particular o una serie de agrupaciones de estos elementos que suponen una actividad semiótica en tanto que institución de un medio de comunicación culturalmente orientado. Se hace necesario delimitar los rasgos sémicos que aporta la nueva información a propósito del complejo cultural en el que se incluye como un lenguaje artístico más, al igual que sucedía con el lenguaje tonal. Habrá que establecer unas nuevas expectativas sobre los procedimientos que pueden aparecer y los que no tienen que hacerlo y hacer de éstos la interpretación adecuada.

Estos compositores tuvieron que luchar por romper determinados vínculos culturalmente establecidos desde hacía siglos y el público no acepta de buen grado que de pronto se esfumen sus referencias para la interpretación de las obras musicales. Hoy no sólo están plenamente aceptadas, sino que algunas de estas obras que tanto escandalizaron en su momento son los clásicos, los modelos, los estereotipos de una generación de artistas que renovaron el lenguaje del arte abriendo nuevos caminos apasionantes y que han hecho del siglo XX una realidad artística de una riqueza y variedad sin precedente en toda la historia del arte. Estas obras son ya parte de lo que Eero Tarasti⁷⁶ considera la memoria musical colectiva (*memoranda*) sobre la que descansa la cultura musical. Toda la obra posterior ha de ser interpretada por el oyente competente en función de los elementos de significación que se fijaron ya como parte de la cultura occidental europea en los primeros años del siglo XX, del mismo modo que sucedió en otros momentos de la historia.

Los compositores han utilizado obras anteriores de muy diversa manera (alusión, cita explícita, etc.) suponiendo que el oyente competente posee un conocimiento de la cultura musical que le va a permitir atribuir un sentido adecuado de estas citas como elementos que forman ya parte de la cultura. En este contexto ha

⁷⁶ TARASTI, Eero. "Sur les structures élémentaires du discours musical", *Actes sémiotiques*, VI, 8, 1983.

de ser interpretada la alusión que hace Berg en su concierto para violín “a la memoria de un ángel” de una canción popular o las notas que corresponden a la palabra BACH como elementos integrantes de algunas series dodecafónicas.

Del mismo modo, las propias obras de Berg son ya parte de esa cultura y también pueden ser objeto de citas o alusiones que puedan suponer un valor de sentido en un contexto determinado, ya que han pasado a formar parte de ese *memoranda* al que hace alusión Tarasti. Los valores culturales van de este modo creciendo y enriqueciendo una tradición que va posibilitando la lectura correcta de unas obras aparentemente herméticas, pero que lo único que requieren es el esfuerzo de conocerlas y asimilarlas a nuestro poso cultural como parte de una época de cambios y convulsiones en todos los ámbitos de la vida y del arte.

3.2. Los valores estructurales

Son los que hacen referencia a la organización del texto en unidades de organización y las relaciones que hacen posible dirigir los procesos perceptivos del oyente para poder secuenciar los elementos constitutivos de la forma de las obras musicales y propiciar así su comprensión como obra de arte elaborada.

La invención musical consiste en organizar las partes de una estructura de conjunto según relaciones que se desvelan en el tiempo y que el oyente debe conocer e interpretar, si quiere llegar a su comprensión. Desde la primera audición, queda en el oyente el registro de alguna sensación de forma, eventos sucesivos que suceden y que se pueden llegar a distinguir con la finalidad de organizar mentalmente el proceso de audición. Cada discurso musical tiene una particular manera de estructurar la porción de tiempo que necesita, independientemente del modelo más o menos utilizado como marco general de referencia. Para establecer la forma escogida, nuestra percepción segmenta el discurso y establece relaciones entre los segmentos.

La comprensión de una serie de segmentos físicamente diferenciados que configuran un modelo o una forma es el resultado de la capacidad de la mente

humana para relacionar entre sí, de manera inteligible y significativa, las partes constituyentes del estímulo o de la serie de estímulos. Para que surja la impresión de forma debe percibirse un orden en el que los segmentos individuales se transformen en partes de una estructura mayor y desempeñen funciones distinguibles dentro de dicha estructura. La lógica de todo lenguaje obliga a la organización de sus elementos, para convertirlos en unidades significativas que se agrupan en planos de desigual importancia según la función que desempeñan en la macroestructura de una obra.

Una de las condiciones absolutamente necesarias para la comprensión de la forma y para la percepción de cualquier relación es la existencia tanto de semejanzas como de diferencias entre los diferentes estímulos que constituyen la serie en cuestión. Si no pueden percibirse como si fueran similares, en algún aspecto, no conseguirán formar un conjunto sólido, un grupo o unidad, y se percibirán como sonidos separados, aislados y diferenciados, sin significado.

La audición es, de esta manera, una actividad que implica una voluntad de organización para una mejor comprensión; necesita un estado vigilante que requiere del oyente una actitud decidida para conseguir desvelar el nunca puesto en duda carácter activo de la composición. Pudiera pensarse, erróneamente, que la audición es una actividad pasiva, frente a la del compositor como elemento activo. Ciertamente, puede serlo, pero es el modelo de audición de los que no quieren escuchar ni comprender las obras en su integridad.

El trabajo del pensamiento, al menos en ciertos estadios, es siempre el de aproximar formas o signos idénticos o equivalentes recorriendo mediaciones más o menos numerosas. Ahora bien, los signos son siempre formas perceptibles o bien nos remiten a formas imaginarias, a conjuntos cuantitativos o cualitativos: los objetos, en general, en tanto que se presentan bajo una forma, pueden servir al trabajo de la inteligencia. Descubrir la identidad parcial de un tema bajo los contrapuntos que lo enmascaran es una actividad de la inteligencia similar a encontrar un triángulo en una figura en la que está oculto bajo otras líneas o figuras.

Una serie de estímulos está bien formada cuando su desarrollo, su articulación, en fases de actividad y fases de reposo, sus modos de continuación, formas de compleción y conclusión, incluso en sus alteraciones e irregularidades temporales, son inteligibles para el oyente ejercitado y le permiten predecir con

cierto grado de especificidad y certeza cuáles serán las etapas posteriores del proceso musical concreto. La integración formal supone siempre una actividad, más o menos importante, según la naturaleza de las relaciones que se trate de captar. Hay relaciones más fáciles y sencillas de captar, como la repetición o la transposición de una frase musical consecutiva a su exposición, y otras más difíciles, como la reexposición después de un periodo transitorio. La comprensión de una repetición aplazada, característica de la composición temática es el acto elemental de inteligencia musical, puesto que implica la reversibilidad, la vuelta imaginaria a lo anterior a partir de un recuerdo.

En la percepción, hay una sucesión de actos de aprehensión, encadenados los unos a los otros, pero correspondientes a la captación de los distintos momentos de la estructura. Cada uno de ellos, haciéndonos comprender cada uno de estos instantes, nos transporta al flujo continuo y no volvemos más que para atrapar el siguiente, en relación con sus posibles encabalgamientos y aproximaciones. Partiendo de las obras, y de la experiencia que pueda tener de ellas el oyente, nos preguntaremos qué procedimientos y qué técnicas se aplican en la estructura temporal y por qué procesos y qué actividades psicológicas es reconocida esta estructura en la percepción.

En este punto, conviene recordar la controvertida teoría de Leonard Meyer de la aparición de la emoción cuando se produce una inhibición de la tendencia esperada mediante las expectativas que se crea el oyente⁷⁷. La ruptura del equilibrio formal es identificada por el oyente, ocasionada normalmente por la interrupción de un proceso melódico, rítmico o armónico, o por la intervención de un intervalo, una duración o un acorde que contradice la orientación general. El oyente ha creado unos patrones y espera la sucesión de estos acontecimientos musicales según estos patrones que, al no acontecer, ve truncada la tendencia prevista, apareciendo la emoción. La emoción podría surgir igualmente de la constatación de que las expectativas creadas se van cumpliendo en gran medida, y las que no se cumplen, pueden deberse a la sorpresa e imaginación del compositor que resuelve de manera posiblemente más audaz, añadiendo, de esta manera, interés al discurso. Si todo fuera tan previsible, no tendría mucho sentido volver una y otra vez a escuchar las mismas obras.

⁷⁷ MEYER, Leonard. *Emoción y significado en la música*. Madrid, Alianza, 2001.

Los aspectos que se ponen en funcionamiento para la percepción de las estructuras son inherentes al hecho musical en la medida en que éste puede definirse por el uso de estos elementos sonoros, si bien la interpretación que de los mismos hacemos está mediatizada por la aculturación que haya tenido el oyente, la propia experiencia que determinará la jerarquía de las funciones que asignará a los distintos segmentos que conforman la estructura de significación creada para la comprensión de la obra, y la educación musical recibida que le permitirá facilitar la fijación de los elementos susceptibles de significación para la elaboración de estructuras.

La experiencia en música no tonal obligará al oyente competente a una revisión importante de las funciones tradicionales para la creación de estructuras, porque muchas de las actividades perceptivas útiles para la música tonal no van a tener sentido, o van a tener uno diferente, y además las nuevas estructuras no van a estar destinadas al oído, necesariamente, sino a la vista, o bien va a ser necesario un análisis de experto para su descubrimiento.

En la música vocal se desarrollan simultáneamente dos planos de significación: el de las palabras y el específicamente musical. Si el idioma utilizado es conocido para el receptor, el plano del lenguaje tiende a prevalecer perceptivamente debido al alto grado de pregnancia que la palabra tiene para el oyente, por su poder referencial y su capacidad de evocar estados emocionales. Sucede, sin embargo, que en muchas ocasiones es muy complicado entender el texto por la particular forma de cantar en determinados géneros o por las características de la composición de la propia música. El contrapunto de las voces o las texturas orquestales dificulta, en muchos casos, la comprensión del mismo. La organización temporal de la música refuerza o contraría la estructura sintáctica o poética del texto, dependiendo del género o la forma de que se trate.

En la música instrumental, la música desarrolla su propia sintaxis. El compositor organiza los sonidos siguiendo en muchos casos una serie de patrones que encadena temporalmente, o bien los adecua a sus propios intereses, ampliando las posibilidades de segmentación de dichos patrones o reduciéndolas. No todas las obras se realizan siguiendo estos modelos formales establecidos, sobre todo en la música más reciente. Ha habido momentos en la historia de la música (como en el Romanticismo) en que estos patrones han resultado insuficientes para el artista, y ha tenido que crear otros o construir sus obras siguiendo otras configuraciones

estructurales que han sido denominadas formas libres, o bien ha utilizado una estructura vaga y no especialmente definida, para no limitar la libertad creadora.

3.2.1. El papel de la memoria en el afianzamiento de la información

El oyente recibe unos sonidos que inmediatamente se desvanecen. Su memoria será la encargada de reconstruir las relaciones que entran en juego. Tenemos que tener en cuenta que se recuerda mejor cuando varios sentidos se unen en la experiencia. De igual forma, se puede recordar mejor lo que se ejercita y repite. Si queremos, además, que estos recuerdos queden grabados en la llamada memoria a largo plazo, la información debe procesarse de una manera más profunda, prestando más atención. Si además comprendemos lo que queremos memorizar, y elaboramos estrategias para grabar mejor los recuerdos, estaremos utilizando una memoria significativa y voluntaria⁷⁸. A medida que vamos aprendiendo, vamos construyendo nuevas redes de conceptos como las de la memoria hipotética (el oyente va creando conceptos a través de los sentidos y los vincula a un nombre, vinculando el concepto a las referencias sensoriales) que cambian continuamente con las nuevas experiencias que implican un aprendizaje nuevo.

De esta manera, elaboraremos unos esquemas que vamos reteniendo en una memoria a largo plazo que actualizamos continuamente, dependiendo de la repetición de la experiencia, los conocimientos previos a la misma, la atención prestada (que mejora con el aprendizaje), el establecimiento de asociaciones, etc. Los esquemas son redes de información que se han abstraído de la experiencia, y aunque olvidemos la estructura concreta de una obra musical, estos diseños generales permanecen y son utilizados posteriormente en cualquier experiencia similar.

Cuando se almacenan recuerdos organizados, no cuesta tanto recordarlos porque somos capaces de relacionar elementos, mejorando el aprendizaje, al concentrarnos en la lógica interna del funcionamiento de los esquemas estructurales, recuperando ideas e integrando la nueva información adquirida al conocimiento ya existente.

⁷⁸ ATKINSON, R. C. y SHIFFRIN, R. M. "Human memory: A proposed system and its control processes". En: HARGREAVES, David. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona, Graó, 2002, p. 29.

Los estímulos sonoros deben relacionarse entre sí de tal manera que permitan establecer criterios de organización más o menos claros, la mente construirá unidades pregnantes, establecerá articulaciones entre estas unidades y esperará el momento de cierre de esta cadena de unidades articuladas hasta construir una estructura organizada que pueda satisfacer las necesidades que se plantean a lo largo de la audición.

La frecuentación de determinado estilo musical proporciona al oyente un conocimiento de sus reglas de construcción sintáctica, y le permite establecer cierto grado de expectativa acerca de posibles continuaciones. Del mayor o menor grado de satisfacción, o desvío de esas expectativas, surge una parte importante de la significación y la reacción emocional ante la música.

La memoria tiende a mejorar las formas en la dirección de la regularidad, la simetría y la compleción. Pero esto no significa que las formas completadas sean mejor recordadas que las que no lo están. Aquellas figuras incompletas, que establecen tensiones reales hacia la compleción, y aquellas formas que están tan bien articuladas que su compleción es evidente, son mejor recordadas que las que están completas⁷⁹.

Desde el primer estímulo musical, empezamos a relacionar el presente con lo que va quedando atrás y con otras experiencias similares. A medida que la memoria va agrupando recuerdos, y organizándolos en tipos, se van regularizando en la memoria, se van estableciendo configuraciones abstractas, generales, pero que están basadas en experiencias concretas en las que suceden acontecimientos similares.

Los actos implicados en la comprensión de la retórica musical están emparentados a los de la inteligencia sensible o sensorimotriz. La psicología del siglo XX ha contribuido a ampliar el dominio de la inteligencia en la dirección de las organizaciones perceptivas. No solamente la inteligencia de las situaciones es una fuente de las actividades más elaboradas, sino que también se encuentran en ellas, como depuradas de toda motivación biológica, esquemas transpuestos, análogos a las operaciones concretas, de las que es capaz el niño: la matemática, o mejor aún, la geometría implican frecuentemente pasos que consisten en ver un grupo de signos o una figura según una articulación distinta de la del enunciado, refundirla, y

⁷⁹ MEYER, L. *La emoción y...*, op. cit.

transfigurarla a una constelación perceptiva dada. Es este orden de la inteligencia el que requiere la comprensión musical en ciertos casos.

3.2.2. El proceso de creación de la estructura

El oyente percibe y organiza los segmentos que constituyen la estructura de las obras construyendo un modelo de organización, y atribuirá un significado a cada uno de esos elementos, y asignará su función dentro de una estructura mayor, hasta integrarla en una global de toda la pieza.

El discurso musical está altamente estructurado y requiere un esfuerzo perceptivo para comprender la lógica de cada una de las organizaciones estructurales empleadas por los compositores que establecen unas jerarquías de significación, dependiendo de las intenciones y características de las piezas.

En este aspecto, una obra musical no es diferente de otras estructuras que también se desarrollan en el tiempo como una obra teatral o cinematográfica; ni distinta tampoco, en este sentido, de la estructura del lenguaje verbal. La elección de segmentación es múltiple, y no siempre se exponen los principales argumentos al comienzo, para desarrollarlos posteriormente. En el lenguaje cinematográfico frecuentemente se introducen nuevos elementos de gran importancia a lo largo de la exposición, y también se recurre a escenas del pasado (flash back) en una secuencia temporal que requiere del espectador un esfuerzo de memoria para relacionar y comprender determinadas idas y venidas en una especie de juego con el tiempo real.

El receptor interpreta ciertos procedimientos, como las pausas, los cambios de intensidad, los motivos de enlace, la combinación armónica, el *tempo*, los fenómenos concretos de recurrencia temática, la repetición, los desarrollos tonales, los movimientos secuenciales, las prolongaciones de acordes o acordes inesperados, etc., asignando en cada ocasión un significado apropiado a la función que cree que cada elemento tiene en ese momento. El acierto en la asignación de significado dependerá, en gran medida, de su experiencia y competencia musicales, así como de su formación artística y cultural en general. Una pausa puede tener un valor estructural que signifique que un segmento ha terminado, ya sea una frase, una sección o una obra, pero también puede tener un valor dramático de tensión o simbólico de soledad, abandono, espera, tensión, etc. El oyente debe interpretar si se trata de uno u otro

sentido en función del resto de componentes que intervienen en la configuración del texto.

Para ello, el oyente debe atender simultáneamente a todos los parámetros musicales, tanto a los primarios, como el ritmo, la melodía y la armonía, que generan células motívicas, puntos de articulación y cierre, etc., como a los secundarios, como la dinámica, el *tempo*, la textura o el timbre, que, aunque no pueden constituir puntos de cierre, sí sugieren relaciones que dan cuenta de un proceso, y podemos referirnos a ellos en términos cuantitativos. Del mismo modo, hasta que algún parámetro primario propicie un cambio en la articulación sintáctica, la actividad del proceso tiende a su continuidad. La actividad puede describirse en términos de permanencia (a nivel dinámico, textural o tímbrico), de cambio gradual (*crescendo* o *ritardando*) o alternancia (tímbrica o dinámica).

La experiencia musical del oyente será la que genere las diversas expectativas y construya una estructura, desde la propia extensión de los segmentos, que variará de un estilo a otro dentro de una misma forma, hasta los elementos propios de cierre de cada segmento, como las cadencias, o de sonoridad, como las distintas configuraciones orquestales, que serán diferentes según las peculiaridades de las obras.

Las reglas sintácticas de la armonía están perfectamente definidas en la teoría de la música tonal. La armonía implícita, que subyace en las melodías, dará lugar a situaciones de estabilidad o inestabilidad, movimiento o reposo, polaridad, etc. Para percibir estas situaciones, no es necesario estar en posesión de una formación musical que asigne la correcta nomenclatura a cada una de los usos, sino que basta con la experiencia que tenemos a través de la escucha atenta, puesto que estas situaciones se repiten con las variantes propias de los distintos estilos, o los lenguajes particulares de los compositores.

Una obra musical está compuesta siguiendo un plan, como el discurso verbal. Las ideas son expuestas, desarrolladas, retomadas, a veces separadas por transiciones, abandonadas, etc. Pero contrariamente al discurso verbal, en el cual las relaciones son lógicas, en el discurso musical estas relaciones residen en las propiedades de las formas sonoras constatables en la percepción. Un tema se compone con sonidos y una frase del lenguaje hablado con palabras, una obra musical con temas y un discurso verbal con frases. Los dos lenguajes presentan

analogías parciales. El pensamiento es exterior a las palabras, no hace más que designar objetos o correlaciones o correspondencias, y las relaciones en el pensamiento musical se encarnan en los propios sonidos y depende de ellos muy estrechamente. Las relaciones verbales, el orden de las proposiciones y el encadenamiento de las frases son de orden lógico mientras que en el discurso musical, son de orden fisionómico⁸⁰.

El lenguaje verbal sirve en gran medida para establecer los esquemas de organización de las obras musicales pero cada uno conserva las características que le son propias, al igual que cualquier otro lenguaje. Hay similitudes y diferencias, y debemos aprovechar las similitudes para explicar de una manera comprensible los elementos que son comunes a ambos lenguajes aunque dejando aclaradas esas diferencias.

Cada lenguaje artístico tiene una materia artística diferente que va a determinar la construcción de estructuras significativas, según estén destinadas a ser percibidas por uno u otro sentido. Cuando podemos unir las percepciones de dos o más sentidos, estas estructuras quedarán mejor grabadas en la memoria facilitando la actualización de las mismas en la audición de las obras, del mismo modo que actualizamos mejor un objeto si además de tener su imagen, sentimos su calor, percibimos su olor, recorremos las particularidades de su tacto o incluso comprobamos su sabor.

Las relaciones entre todas las partes de una composición dependen a la vez del esquema genérico de la obra (sonata, rondó, fantasía) y de los recursos de desarrollo, nuevos cada vez, que son inherentes a los temas, a sus articulaciones, etc. Si hay un discurso musical, una retórica musical, no es en el mismo sentido que damos a estos términos en el lenguaje verbal. En los dos casos asistimos a un desarrollo organizado en el tiempo de totalidades subordinadas o coordinadas: introducción, exposición de ideas, desarrollo, relaciones diversas entre ellas, conclusión.

En la fijación de una melodía en la memoria inmediata, se pueden observar los efectos de una cierta aculturación o sedimentación de la tonalidad y de las funciones tonales adquirida, antes de una educación consciente, por la simple

⁸⁰ FRANCÈS, Robert. *La perception de la musique*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 2002.

repetición de formas tonales. Intuitivamente, estamos eligiendo una tónica desde que comienza la pieza y asignamos también ese rol a otro sonido cuando se produce una modulación, y éste pasa a ocupar el lugar de la tónica anterior. También estamos acostumbrados a escuchar distintos modos de cierre de frase, sección o movimiento.

Los distintos estilos tienen sus propios modelos, y cuando los frecuentamos suficientemente asignamos las funciones adecuadas a cada segmento, creando unas expectativas basadas en una experiencia que nos permite hacer una interpretación adecuada, aunque cada obra es una pieza única y puede tener unas particularidades. Estas peculiaridades son necesarias para crear interés en el oyente a partir de unas características, que pueden ser comunes a varias obras pero que aportan significados particulares (en cada obra) para unos elementos que siempre son distintos, o al menos diferentes.

Dentro de cada estilo, el compositor elige unas determinadas estrategias que generen forma de entre las posibles, y el oyente, que conoce un cierto abanico de esas posibilidades, puede ver confirmadas las expectativas en mayor o menor medida, dependiendo de múltiples factores como el carácter más o menos innovador del compositor, las circunstancias sociales en el momento de la composición o la aparición de nuevas ideas estéticas.

3.2.3. La asignación de sentido a las nuevas estructuras

Cuando escuchamos música no tonal, estamos interpretando en función de nuestra experiencia que suele ser tonal. La nueva sintaxis puede aprovechar todos los mecanismos perceptivos que se ponen en marcha cuando escuchamos música tonal pero no es suficiente, el oyente se pierde y se desorienta porque tenemos que cambiar, no la percepción del elemento, sino la asignación de sentido. Lo hacemos también cuando escuchamos diferentes estilos, la diferencia es que la nueva asignación de sentido está más alejada de las anteriores.

Las frases siempre habían terminado en la tónica o en alguno de los sonidos que forman el acorde de tónica. Las funciones de los acordes que armonizan las secuencias melódicas, las cadencias de cierre tenían una secuenciación que nos llevaba, en la mayor parte de los casos, del IV al V y de éste, a la tónica, etc. En la nueva música, estas secuencias cambian, todo es más abierto, las rígidas reglas dan

paso a otras nuevas: más flexibles en algunos casos (al menos aparentemente), a otras igualmente rígidas (e incluso más), pero diferentes, en otros.

La aparición de la música serial trajo consigo la búsqueda de nuevas formas capaces de estructurar el nuevo material sonoro que ya no era posible moldear con los viejos esquemas de la música clásica. Cada obra ha tenido que generar una forma adecuada a los contenidos que precisa comunicar.

Para Boulez⁸¹ existen dos clases de estructuras locales: una estática, que presenta la misma calidad y cantidad de sucesos en desarrollo, y otra dinámica, que presenta una evolución tanto en la evolución de los sucesos como en su calidad. Las estructuras estáticas se determinan por criterios selectivos constantes (actuando sobre la base del automatismo restringido de las relaciones) y por la falta de estos criterios (tendiendo al automatismo total de las relaciones). Para las dinámicas, por unos criterios selectivos cambiantes, excluyendo el automatismo de las relaciones.

Ahora, ya no se perciben las obras a partir del conocimiento a priori que tenemos de la estructura elegida. El trabajo de la memoria es innecesario porque no hay estructuras preexistentes generadas por otra obra, no existen puntos de apoyo que guíen la audición, se elimina el ángulo de audición (análogo al ángulo de visión de las artes plásticas) y los procedimientos empleados para reafirmar la estructura, como la repetición de los temas o la reiteración de determinados elementos, son ya innecesarios o, al menos, no tienen el mismo papel que en la música anterior.

Al no usar esquemas preconcebidos, solamente podemos tener impresión de forma mientras dura la obra, en el momento mismo de la ejecución, percibiendo las referencias proporcionadas por la obra misma, que son únicas y sólo para esa obra.

Es entonces importante que los formantes, o conjunto de criterios terminantes, se elijan de una manera precisa para poder dar una dirección, orientar la estructuración local que éstos supervisan. Después de haber dado así su registro a esta estructura local, se le da su intensidad estableciendo la densidad de los sucesos que en ella se producen. El orden de estas estructuras locales, su clase, su densidad, necesitan de los criterios seriales de una dimensión superior que imponen a las estructuras locales el orden de su sucesión, de sus relaciones diagonales o de su simultaneidad. Se ve que para determinar la gran forma, el mismo modo de pensar actúa a todo lo largo de la inserción, remontando de la microestructura morfológica hasta la macroestructura retórica⁸².

Son nuevas ideas para agrandar el pequeño mundo de los esquemas establecidos. Para Boulez, la forma y el contenido son de la misma naturaleza y

⁸¹ BOULEZ, Pierre. *Puntos de referencia*. Barcelona, Gedisa, 1996.

⁸² BOULEZ, P. *Op. cit.*, p. 78.

solamente hay que plantearse si las nuevas estructuras tienen sentido, son válidas y útiles. Aunque no niega el punto de irracionalidad que hay en la música (sin el cual perecería), no permite que se adueñe de la situación. El músico debe descubrir estas nuevas posibilidades e integrarlas en su actividad de manera natural, y poder transmitir las de la forma más clara posible para evitar el rechazo y el desconcierto que produce un cambio drástico en la configuración de la música contemporánea.

La obra contemporánea no tiene que ser distinta al resto de manifestaciones humanas. Para Umberto Eco⁸³, este aparente caos o desorden no es negativo sino todo lo contrario:

El tema común en estas investigaciones es la reacción del arte y de los artistas (de las estructuras formales y de los programas poéticos que las rigen) ante la provocación del azar, de lo indeterminado, de lo probable, de lo ambiguo, de lo plurivalente: la reacción, por consiguiente, de la sensibilidad contemporánea en respuesta a las sugerencias de la matemática, de la biología, de la física, de la psicología, de la lógica, y del nuevo horizonte epistemológico que estas ciencias han abierto... En suma, proponemos una investigación de varios momentos en que el arte contemporáneo se ve en la necesidad de contar con el desorden. Que no es el desorden ciego e incurable, el obstáculo a cualquier posibilidad ordenadora, sino el desorden fecundo cuya positividad nos ha mostrado la cultura moderna; la ruptura de un orden tradicional que el hombre occidental creía inmutable y definitivo e identificaba con la estructura objetiva del mundo.

El problema surge cuando este proceso se para en el compositor o incluso en el intérprete. El soporte para la audición que existía en la música anterior ya no sirve, la experiencia previa que permitía abordar una sinfonía clásica, y crear unas expectativas que se iban a cumplir en un porcentaje elevado, aumentando el grado de satisfacción del oyente y reduciendo el de frustración, ya no existe. La información estructural de la música es un soporte básico para la comprensión de las obras, porque crea una predisposición favorable a una escucha que permite diseñar unos pilares, unos *postes de indicación*, como decía Debussy, que son inmutables en cierto modo y dan seguridad para una interpretación de obras, tanto conocidas como desconocidas.

Es necesario un conocimiento teórico de estos significados de estructura para guiar nuestra escucha y poder verbalizar los comentarios que nos susciten las obras. Este contacto con las formas en los diferentes estilos irá en aumento e incrementará esa seguridad que nos da estar en posesión de las claves para la escucha. Podemos abordar obras de las que desconocemos estas claves, pero el contacto continuado con

⁸³ ECO, Umberto. *Obra abierta*. Traducción al español a cargo de Roser Berdagué. Barcelona, Planeta de Agostini, 1992, p. 52.

la música nos permitirá concebir las más apropiadas para la nueva escucha, salvo grandes sorpresas o desviaciones importantes.

La forma muy evidente también resta interés al discurso en detrimento de otros valores de la obra, pero la confusión formal perjudica enormemente la comprensión de la obra así como la exageración o profusión de elementos formales. Estos significados no pueden ser los únicos y hay que recordar que son el soporte del contenido, formando un todo único, unido de manera indisoluble, configuración lógica elegida para la comunicación de cada obra como objeto artístico único. Cada pieza debe ser considerada como una expresión única y, posteriormente, como perteneciente a alguna categoría general. La información acumulada de estas categorías generales debe servirnos para abordar una obra concreta, pero tiene el peligro de adaptar la obra al marco general como un estrecho corsé en el que tienen que tener cabida estos elementos.

Las estructuras son entes abstractos contruidos para que puedan ser útiles, elaborados a partir de una experiencia acumulada en otras obras similares, pero rara vez idénticos entre sí. Aportan una información muy valiosa y nos predisponen ante unos acontecimientos musicales que, probablemente, sucederán, pero la estadística es limitada por muchas que sean las posibilidades a elegir. El término forma sonata no aparece en la literatura musical hasta 1840⁸⁴, por lo que las distintas obras que se enmarcan dentro de esta abstracción no fueron concebidas como ejemplos de este modelo sino que adoptan esta estructura como marco general para la exposición de las ideas musicales.

Aunque han sido la melodía y la armonía los elementos responsables de muchas de las estructuras estereotipadas a lo largo de la historia, el resto de elementos han tenido más o menos responsabilidad en la fijación de estos tipos como el ritmo, en los siglos XIII y XIV.

⁸⁴ LARUE, J. *Análisis del estilo musical*, Barcelona, Labor, 1993.

3.2.4. La educación musical como facilitadora del proceso

La forma musical es la memoria de movimiento, por lo que el estatismo que encierra el término se traduce en el crecimiento y expansión de las ideas musicales dejando una idea de continuidad y cambio, características ambas del flujo musical. Las elaboraciones a partir del gregoriano, tanto en la melodía como en el ritmo, dan fe de este afán de expansión desde los comienzos. Cualquier estructura ha ido creciendo, ampliándose, extendiendo sus brazos, buscando nuevos horizontes, nuevos planos que explorar. Las repeticiones en el motete isorrítmico tuvieron como consecuencia diversas técnicas de imitación melódica que llegan a un alto grado de complejidad y sofisticación.

En las primeras sonatas para violín se persigue un control melódico, intuyendo ya un control armónico, que dará lugar a la secuencia melódica y, más tarde, a la secuencia melódico-armónica. Con el control de la modulación armónica, la expansión se multiplica por el número de estos procesos y ya en el siglo XVIII la expansión de todos los elementos dio lugar a la aparición de grandes estructuras que van desarrollándose y dan paso, en ocasiones, a una reacción contraria a la adopción de los modelos favoreciendo la aparición de una nueva estructura.

Para la fijación del significado estructural de la música es muy útil un buen nivel de aculturación musical y una experiencia continuada en la audición comprensiva que, probablemente, va a requerir un adiestramiento específico que facilite la discriminación de los distintos procedimientos de generación de sentido estructural en los distintos estilos y lenguajes personales.

El conocimiento de los nombres de las funciones tonales, de los intervalos o de las notas, que es lo propio de los oyentes formados musicalmente, no implica que estén asociados a los elementos sonoros correspondientes, pero todo sucede como cuando la práctica de esta asociación facilita, por ejemplo, la fijación de la melodía. La fijación de un tema se beneficia también de las aportaciones de la educación técnica musical. Los oyentes no educados musicalmente no perciben en general más que las similitudes próximas, conservando el ritmo o la dirección de la curva melódica. Cuando el tema está aumentado o invertido esa asimilación ya no interviene. No solamente no lo perciben, sino que no saben que estos procesos se puedan dar, no saben a qué prestar atención porque no es fácil, ni siquiera sabiendo qué nos aguarda.

En una fuga, por ejemplo, los recursos para la elaboración de los diferentes episodios son muchos y, en cada una, podemos percibir alguno de ellos. Porque en la estructura general hayamos aprendido que llegado un momento aparecen las llamadas zonas en estrecho, ello no quiere decir que tengan que surgir necesariamente, sino simplemente que en muchas fugas aparecen en ese momento. Los distintos procedimientos para presentar el sujeto solamente son muy evidentes si éste suena como en la presentación del mismo. Basta que esté invertido para que no identifiquemos con facilidad que se trata del mismo elemento aunque algo diferente. Si apareciera en retrogradación invertida, haría falta un análisis concienzudo para su identificación.

Hablamos solamente de las posibilidades de presentación del sujeto, del elemento base para la escucha de una fuga. Cuando suena por segunda vez, lo que se llama respuesta, que no es otra cosa que una transposición a la quinta o a algún otro grado tonal, la voz que lo deja empieza a hacer sonar un contrasujeto, una melodía que suena paralela al sujeto, al que se asocia de forma indisoluble. Cuando el sujeto ha sido presentado varias veces con sus contrasujetos correspondientes (a veces se presenta con varios, uno en cada voz), la percepción de tal engranaje de voces es ya de una complejidad elevada y aún no hemos salido de la exposición temática.

Si tenemos que percibir que los elementos estructurales de una fuga salen precisamente de elementos o fragmentos de elementos ya escuchados, el esfuerzo perceptivo es ya demasiado importante como para abordarlo sin estas expectativas creadas a partir de una formación musical básica para la escucha de fugas.

En la escucha de estas estructuras es importante el juego intelectual, la complicidad que se establece entre el compositor y el oyente. El compositor le presenta a éste un tema y le propone el reto de una elaboración con unas restricciones muy poderosas que podrían parecer que limitan la libertad del artista. Sin embargo, como decía Stravinski, el compositor se siente más libre cuando estos límites impuestos por la elección son muy restrictivos porque su imaginación se dispara y produce en una dirección marcada por esas circunstancias. Las restricciones, en la fuga, por ejemplo, son tan severas que a algunos compositores se les ha tachado de mediocres al no contar entre sus obras con fugas. Este juego entre el artista y el oyente sigue hoy vivo entre los organistas cuando al final de un concierto piden al público un tema para la elaboración *in situ* de una fuga, tal como hiciera Bach en la

famosa visita que dio como fruto la *Ofrenda musical*, todo un alarde de posibilidades estructurales de un tema con una escala cromática, componente especialmente complicado para propiciar un juego compositivo fluido.

Cuando conocemos las posibilidades estructurales y las encontramos en la escucha aparece el placer estético, se produce la comunicación estrecha con el compositor, se capta su mensaje, un mensaje de significaciones estrictamente musicales. Esto no quiere decir que no den lugar a la emoción. Es este el desencadenante de la emoción, pues no se trata únicamente de unos descubrimientos formales sin más, eso sería pura forma vacía de contenido, un mero juego de escuela; es la obra en estado puro, una manifestación artística de la perfección, del orden y de la inteligencia.

3.2.5. Las ideas de Michel Imberty

Para M. Imberty⁸⁵, cuando la complejidad formal es elevada, se pueden producir dos tipos de respuestas en el oyente: de angustia y agresividad o melancólicas y depresivas. Cuando esta complejidad es débil, las respuestas nos llevan, por el contrario, a estados eufóricos y serenos o a representaciones agradables. En sus trabajos sobre respuestas emocionales a obras de Debussy y Brahms, demuestra que existe una relación entre la tensión emocional suscitada por la música y su complejidad formal. La explicación podría ser que la complejidad formal desencadena conflictos entre actitudes perceptivas ligadas a expectativas determinadas por los esquemas culturales grabados anteriormente, y por el contexto estilístico que contradice en parte estos esquemas.

Sin embargo, la explicación parece incompleta pues da a entender que la complejidad formal no permite distinguir entre respuestas de angustia y respuestas melancólicas o depresivas.

Establece asimismo, Imberty, una relación entre la complejidad formal y el dinamismo medio de las obras, entendiendo por éste la sonoridad global de la obra a la que contribuye el volumen sonoro, frecuencia de síncopas, contratiempos, acentos ornamentos armónicos, etc. De esta manera, llega a la conclusión de que existe una relación entre el dinamismo de la complejidad formal que permite predecir el nivel

⁸⁵ IMBERTY, M. *Entendre...*, op. cit.

de tensión emocional que la obra suscita y el contenido semántico de las respuestas verbales asociadas.

A las formas más simples correspondería un dinamismo global medio, caracterizado por una velocidad bastante elevada y una intensidad subjetiva media débil, a la que liga respuestas tímicas positivas, representaciones verbales multiformes, variables y variadas, de la experiencia de una integración psíquica de la vida interior y el Yo, de la que la forma musical es el símbolo, la presentación. Y a un nivel de complejidad formal elevado correspondería un dinamismo débil, tiempo musical vacío donde pudiera no haber siquiera una duración unitaria o bien un dinamismo elevado, con un tiempo musical sobrecargado de acontecimientos sonoros en la que la periodicidad de acentos métricos produce una ilusión de una duración desorganizada y caótica. A esta desintegración formal liga respuestas de angustia y agresividad y melancólicas y depresivas.

Estas últimas subrayan una fuerte tensión emocional ligada a conflictos de actitudes suscitadas por la complejidad formal elevada, pero inhibidas por la ralentización excesiva de la velocidad y la intensidad débil sonora subjetiva que tienden a disminuir la activación global. La angustia depresiva es vivida como un sentimiento de parada del tiempo vital y en este sentido la velocidad tiene una importancia primordial en la experiencia auditiva del oyente.

Las respuestas de angustia y agresividad marcan, por el contrario, una tensión emocional liberada por el aumento de la intensidad sonora subjetiva que eleva el nivel de activación global.

Aunque, en general, pueda ser éste el tipo de respuestas que se producen en el oyente ante niveles altos de complejidad formal, suponemos que se dan si su experiencia con la música no le permite aprehender estos significados estructurales que facilitarían la comprensión de la obra eliminando seguramente esa agresividad que es producto del desconcierto ante lo desconocido e incomprensible.

3.2.6. Consideraciones finales

Si con la música contemporánea se produce a menudo este tipo de respuestas en el oyente medio, es por la pérdida en que se encuentra ante nuevos esquemas difíciles de percibir si no se tiene la suficiente información a la hora de abordar la escucha. En cualquier otro periodo artístico, el oyente competente sabe, a través del contacto con esa música, lo que se puede encontrar en todos los niveles de significación, en cuanto a la sonoridad, los recursos armónicos, la configuración de las melodías, las estructuras de organización de los segmentos sintácticos, etc. Si su formación musical se lo permite, será capaz de verbalizar y poner nombre a esta información y le ayudará en la percepción de las obras.

Por otro lado, hay recursos que en una obra pueden dar lugar a saturación y en otra, puede ser la manera natural de crecimiento. Si la proliferación de sínkopas en una obra clásica puede ser un indicativo de un determinado significado a la hora de establecer su dinamismo medio, en un ragtime, tendrá que ser necesariamente otro y, por lo tanto, habría que establecer criterios diferentes para asignar significados diferentes a los mismos procedimientos dependiendo de las estrategias compositivas propias de cada estilo.

Ciertas formas de elaboración temática no son inmediatamente susceptibles de ser captadas en la percepción si transformaciones análogas no han sido experimentadas e incluidas en una misma categoría. La idea, en un género musical, implica una cierta ordenación de los temas de las partes del discurso. El conocimiento de la ordenación del tiempo musical en el oyente crea un sistema de esperas determinado, una actitud ya estructurada que domina la aprehensión del conjunto y facilita las actividades perceptivas momentáneas. El conocimiento del orden dentro del cual deben encadenarse en el contenido del flujo sonoro asegura una mejor estructuración de éste. Las esperas determinadas, la previsión de un contenido acrecientan la rapidez de la estructuración y la mejoran.

Esto también puede surgir del contacto con la obra misma lo que, en cierto modo, es también una especie de saber. Es lo que normalmente ocurre en el oyente aficionado, un saber más intuitivo, más primario, pero también importante. El problema que puede surgir con la formación musical es que se oriente la percepción únicamente en la dirección de los valores estructurales, olvidando sencillamente el disfrute sonoro de la obras. También el cineasta estará pendiente de las posibilidades

estructurales de una película ajena, durante su visualización y, como deformación profesional, quizás olvide otros valores igualmente importantes. Afortunadamente, gracias a la escucha reiterada de que disponemos hoy día, podemos abordar la escucha centrándonos cada vez en unos elementos diferentes, diversificando los valores de significación para percibir todos estos valores y gozar de una escucha más completa.

La percepción total es imposible porque cuando nos centramos en un elemento determinado, como la melodía, estamos descuidando otros o, al menos, aplazando el interés hacia estos otros. Estos trayectos por los distintos elementos que configuran los distintos esquemas estructurales son inevitables y solamente la experiencia puede hacer que aprendamos a realizar trayectos cortos o trayectos de interés múltiple. Si en la percepción de las danzas de una suite es indispensable poner en primer término el elemento rítmico, éste queda relegado a un plano de menor interés en la estructura concierto. Es precisamente el elemento rítmico el que configura la esencia de cada una de las danzas y la ley de pregnancia hará que desviemos inmediatamente la atención hacia ese elemento porque hay que establecer prioridades.

La rapidez en ejecutar estos trayectos, así como la frecuencia de los mismos, harán que elementos que para muchos oyentes quedan en un segundo plano, como la armonía o la orquestación, tan importantes para los compositores a la hora de establecer distintos planos estructurales en los planteamientos formales, gocen de una mayor atención y consideración. Pasando, de este modo, del plano melódico, omnipresente en nuestra música y muy importante, sin duda, a una audición más arriesgada pero que depara unas satisfacciones inesperadas para el oyente inquieto y con ganas de aprehender íntegramente las obras.

La existencia de relaciones sintácticas no es la única razón que hace posible una comprensión estrictamente lineal de las formas musicales. El simbolismo gestual se limita muy raramente sólo a la melodía: es subrayado por dibujos accesorios subyacentes que pueden atraer al gesto siguiente o perfeccionar el actual. Si es verdad que hay dos maneras de estructurar el tiempo musical, una con la ayuda de señales funcionales de la armonía y otra con la ayuda del simbolismo gestual, también hay que decir que una y otra suponen percepciones simultáneas de lo que nos es presentado verticalmente. La sutileza que supone armonizar la misma melodía

de dos formas diferentes, o con variada orquestación, requiere de una atención que asigne unos determinados valores a estas elecciones, porque armonizar no es una actividad funcional sin más, sino que aporta significado porque supone una elección consciente del compositor, cargada de sentido.

El contacto con las obras y la educación musical dirigen estas prioridades y, a medida que se vayan satisfaciendo las perspectivas en estos parámetros prioritarios, iremos orientando la percepción en otras direcciones. Las capacidades innatas juegan, por supuesto, un papel fundamental ya que la facilidad de retener melodías que después hay que identificar, pasado un tiempo, no siempre es debida a la educación específica. Lo que sí es evidente es que se puede aprender a percibir los valores estructurales con un entrenamiento adecuado y una secuenciación que permita un aprendizaje gradual para abordar determinadas estructuras más complejas por muy diversas razones.

Curiosamente, las grandes formas se gestan en un periodo artístico que hoy es muy popular entre los aficionados pero que requiere un entrenamiento para captar estos valores de una manera adecuada. Se incrementaría el disfrute estético de estas obras si aprendiéramos a escucharlas de una manera comprensiva. Las estructuras de las sinfonías de Mahler son mucho más complejas que las de Mozart. Quizás no escuchemos tampoco a Mozart de esta manera, sino de una forma más “ligera”.

Hoy existe un interés especial por la llamada música antigua, música compuesta hasta el periodo clásico. El entramado de voces que supone la técnica contrapuntística, las imitaciones a cualquier grado, el juego con el texto, puede ser de una complejidad estructural importante y sería muy necesario aprovechar este interés para desvelar unas estructuras olvidadas, o simplemente desconocidas, pero igualmente apasionantes que han sido el germen de estas otras que, al menos aparentemente, nos resultan tan familiares. Basta explorar el origen de estas formas tan familiares para el aficionado para descubrir estructuras que fueron en algunos casos bastante distintas a las que conocemos y para las que necesitamos otros elementos de discriminación, acordes a un significado también distinto.

3.3. Los valores estilísticos

La información que se desprende de las obras puede venir determinada por una serie de prácticas de composición que dependen de la existencia de un grupo de constricciones que establecen un repertorio de alternativas entre las que el compositor elige, consciente o inconscientemente, reproduciendo unos modelos conocidos y heredados, o bien ampliando el horizonte de estos modelos.

Tendemos a comprender el mundo en términos de esquemas relativamente estables y duraderos. Los esquemas son modelos congruentes, tanto con las capacidades perceptivas y cognitivas humanas como con las constricciones estilísticas musicales y extramusicales predominantes, que tienden a permanecer estables durante cierto tiempo, al reproducirse con cierta frecuencia, y son constantes útiles desde las cuales se pueden observar, identificar y clasificar las diferencias estilísticas entre contemporáneos y a lo largo del tiempo⁸⁶.

La persistencia es la norma de la existencia y, en igualdad de circunstancias, un modelo tenderá a persistir a no ser que las circunstancias exteriores que inciden sobre él hagan posible, o necesario, el cambio. El oyente competente sabe lo que puede seguir, las posibles maneras de continuación de una frase o una sección en un determinado estilo, si está familiarizado con él, porque tiene unos esquemas en su memoria de aproximaciones anteriores a la música de un periodo artístico dado. Los contactos anteriores van creando implicaciones en la escucha que puede que no se lleven a efecto, pero que están entre las posibles pues en otra ocasión así sucedió. Las constricciones estilísticas van estableciendo las posibilidades de continuación, limitando el número de las posibles y desechando otras, por obsoletas o novedosas.

El estilo es un concepto muy amplio, con significaciones muy diversas y que puede ser a la vez restrictivo y extenso. Cuando abordamos una obra, podemos establecer varios niveles estilísticos según el grado de profundización al que queramos llegar. Así, de un concierto para piano de Mozart podemos referirnos al estilo de la obra en cuestión, al estilo de la época temprana o madura del compositor, al estilo en general de Mozart, al estilo vienés clásico (que corresponde a un número de compositores que crean siguiendo unas pautas aceptadas en un momento y en una zona geográfica), al estilo concertante o incluso al estilo tonal. El sistema tonal es

⁸⁶ MEYER, Leonard. *El estilo en música*. Madrid, Pirámide, 2000.

para Jean Molino un gran estilo, más o menos codificado con unos límites extremadamente fluidos, y para J.-J. Nattiez, el estilo no es una codificación gramatical absoluta, sino una codificación normativa correspondiente a un consenso entre músicos en un momento dado de la evolución musical⁸⁷. Cada compositor contribuye a determinar y modificar la norma, el cuadro de reglas de composición permitidas, o simplemente aceptadas, en un periodo de tiempo.

El estilo es un hecho perceptivo: el aspecto global y específico bajo el que nos aparece un objeto artístico, o un conjunto de objetos que se dan en la práctica, y el hecho de pertenencia a una familia, a un grupo. Así el estilo es un corpus de recurrencias en todos los niveles, unas características desgajadas de un total por su importancia relativa, su jerarquía. Como la percepción es distinta en cada oyente, lo que para uno es relevante puede no serlo para otro, es preciso recurrir a un nivel neutro de análisis, con la creación de un inventario tan exhaustivo como sea posible, a partir del cual poder establecer la pertenencia, o no, a un nivel estilístico concreto.

Las circunstancias históricas son las que van a proporcionar una serie de pautas que, a su vez, van a depender de múltiples factores, como los movimientos sociales, los contenidos sobre los que se pretende realizar el discurso musical, el público al que van destinadas las obras, las posibilidades tecnológicas, los avances en la construcción de instrumentos, la sonoridad imperante, los descubrimientos armónicos, etc.

En unas ocasiones, será más fácil establecer las consecuencias de las implicaciones que un parámetro concreto pueda inferir a otro (como las posibilidades melódicas que se derivan de las progresiones tonales a lo largo del siglo XVII) y en otros casos, será más complicado establecer esas relaciones y habrá que argumentar de manera diferente (como las consecuencias en la composición de los cambios sociales en la consideración del compositor de la segunda mitad del siglo XVIII). Como es de suponer, es más complejo establecer las consecuencias en la composición de los cambios sociales, políticos o económicos. Aunque no podamos establecer una relación directa, hay que suponer que estos cambios van a influir en el artista de diversas formas que, aunque no se puedan precisar, sí son constatables con una amplitud de miras suficiente. La libertad y alegría que se respiran en determinadas obras de la segunda década del siglo XX, puede que no tengan nada

⁸⁷ NATTIEZ, Jean-Jacques. *Fondements d'une sémiologie de la musique*, Loos (Nord), Danel, 1975.

que ver con el final de la guerra y el posterior desarrollo económico, pero es de suponer que esa explosión de optimismo está muy relacionada con los acontecimientos sociales y políticos. Del mismo modo, negar esas implicaciones en obras como *Un superviviente en Varsovia*, op. 46 de Schoenberg (agosto de 1947) podría hacerse, pero resultaría muy complicado argumentar y no llegaría a convencer, seguramente. Las elecciones son, a menudo, inconscientes pero las ideas de los compositores van cambiando con el devenir histórico de los acontecimientos y si, como en este caso, afectan tan directamente, llegan a influir en la toma de decisiones que implica la actividad artística.

La semejanza entre determinados rasgos en los elementos musicales, una figura rítmica, una construcción melódica determinada, el uso de unas progresiones armónicas, el uso de una instrumentación característica, etc., nos va a conducir a la necesidad de agruparlos en una red interrelacionada, y a clasificarlos como miembros necesarios de un sistema casi cerrado de acontecimientos pertenecientes a una misma forma de componer, un mismo estilo. Hay una similar manera de resolver la continuación de cada paso que da la pieza en todos los ámbitos, y es esa proximidad en la utilización de los mismos procedimientos la que nos permite hablar de estilos.

3.3.1. La innovación en la creación del estilo

Todos muchos los elementos que van a interactuar en la creación de los estilos, y los compositores, que en gran medida heredan estas prácticas de sus predecesores, van a limitarse a construir sus obras siguiendo estas prácticas sin otro planteamiento alternativo. Una vez establecida una línea de resolución aceptada, el parámetro tiende a establecerse con fuerza, pero es muy difícil establecer en qué obra concreta sucedió o qué compositor fue pionero en su empleo. Cuando el procedimiento se ha agotado tiende a ser sustituido por otro que satisfaga las nuevas necesidades, y esto puede suceder en todos los parámetros. Ocurre que algunos son más estables y pueden perdurar en el tiempo, cambiando otros elementos. Los parámetros externos han influido en los grandes cambios estilísticos en todas las artes, pues normalmente coinciden con grandes cambios en todos los ámbitos de la vida, precipitando nuevas estrategias, o nuevas reglas, como en el caso de la música atonal.

Las estructuras de comunicación, que delimitan un área dentro de la que el compositor desarrolla libremente sus particulares estructuras de significación, son también responsables del valor estético de las obras⁸⁸. Muchas veces tendemos a simplificar los acontecimientos y las aportaciones de las obras de los artistas, asignándoles un adjetivo que parece que puede orientarnos en su conocimiento pero que son, en muchos casos, tremendamente injustos (Mozart es conservador y Beethoven es innovador). Este tipo de comentarios solamente son útiles si vamos a profundizar, y a matizar, pues las aportaciones de los compositores a lo largo de una vida artística pueden ser muy diversas y suelen pasar por etapas que signifiquen una continuación o una evolución, pero también hay casos en los que se aprecia una convulsión, sobre todo a medida que nos acercamos al siglo XX.

Algunos compositores son más propensos a la innovación por su carácter o por formación o ideología. No tenemos que tener prejuicios en ese sentido, pues la innovación no es síntoma de talento sino de inquietud por el cambio. Hay compositores que se encuentran perfectamente cómodos en la puesta en práctica de las estrategias heredadas, y las llevan a un alto nivel artístico. Hay múltiples ejemplos de genios en esa situación, muy valorados porque el talento no tiene por qué exigir otra cosa que la realización perfecta de las estrategias al uso. Hoy tendemos a sobrevalorar la innovación por la innovación, hay que ser distinto, hay que ser original a toda costa, aunque para ello haya que ir contra las más profundas convicciones propias.

El compositor propenso a la innovación, solamente lo hará en determinadas circunstancias y no en todos los parámetros, sino en alguno concreto, cuando las constricciones del estilo imperante no sirvan a sus fines o se vea en la necesidad de aportar una nueva estrategia para la resolución de unos mismos planteamientos compositivos. En este sentido, son muchos más los innovadores, aunque no se les catalogue así, de lo que podría parecer. Solamente basta profundizar en el conocimiento de su obra para convencernos de ello.

⁸⁸NARMOUR, Eugene. *The analysis and cognition of basic melodic structures, the implication-realisation model*. Chicago, University of Chicago Press, 1990.

3.3.2. Las circunstancias de las decisiones estilísticas

Los cambios, normalmente, son paulatinos y, aunque se producen constantemente, no significan más que una profundización en determinados aspectos, una línea por la que seguir un camino nuevo. Con el tiempo, esa línea puede apartarse tanto del modelo que, con la suficiente perspectiva, podemos hablar de que se ha producido un cambio de estilo.

Tendemos a clasificar y a encasillar, y puede ser muy útil a determinados niveles: sería imposible abarcar un estudio de las obras a lo largo de la historia de la música si no lo hiciéramos. Pero tenemos que ser muy cautos porque podemos confundir y simplificar situaciones que, normalmente, son muy complejas. Las elecciones estilísticas que van configurando la creación de una obra dependen de tantas circunstancias que precisarían un estudio individualizado de las mismas para comprender la elección tomada por el compositor de entre las posibles. Un encuentro, un viaje, la escucha de una obra de otro colega, las circunstancias sociales en las que se encuentra, el ámbito geográfico en el que se mueve, el contacto con otros artistas (músicos o no), el carácter del compositor, etc. pueden explicar muchos de los rasgos estilísticos que se aprecian en las obras y que son una información importante para una correcta interpretación de los mismos durante la escucha.

Estas elecciones no siempre son conscientes, con intención deliberada. Los compositores van adquiriendo una formación en el ejercicio de la composición y, aunque se dan casos en los que parece que desde obras muy tempranas ya lo habían aprendido todo, siempre podemos observar una tendencia en las elecciones escogidas que va a significar una evolución a medida que van madurando como compositores.

Mozart compuso su *Missa solemnes KV 139 "Waisenhaus"* con tan solo doce años de edad, haciendo ya gala de una madurez compositiva que poco va a variar a lo largo de su amplia producción. Tenemos que tener en cuenta que, si bien todo esto es cierto, su corta existencia impidió una evolución estilística que empieza a ser muy importante en sus últimas óperas o sus últimas sinfonías.

Las Sinfonías para cuerda de Mendelssohn, compuestas también por un adolescente de doce años, reflejan algo bien distinto. Estas obras no muestran la madurez de un niño prodigio, como también lo era Mozart, sino un estadio de su formación como compositor. Compuestas entre 1820 y 1822, su referente estilístico

son las sinfonías preclásicas, cuando ya Beethoven había compuesto por esas fechas ocho de sus nueve sinfonías. La explicación no puede ser otra que las particulares circunstancias que rodearon al joven compositor a lo largo de su adolescencia. Las familias judías acomodadas habían tenido, tradicionalmente, contacto estrecho con Federico el Grande, rey de Prusia, para el que había trabajado durante más de treinta años Carl Philipp Emmanuel Bach. Sara Lévy, tía abuela del compositor, compró gran parte del archivo del compositor a su viuda, para más tarde regalarlo a su joven promesa con el fin de que pudiera ejercitarse en la composición, bajo supervisión de su maestro Carl Friedrich Zelter.

Las elecciones estilísticas de Mendelssohn son plenamente conscientes, enmarcadas dentro de unas pautas al uso con unos cincuenta años de antigüedad y que ya no estaban vigentes en el momento de composición, que habían quedado obsoletas y sustituidas por otras, ya plenamente incorporadas por los compositores contemporáneos para la construcción de sinfonías.

La elección deliberada y consciente sí tiene lugar cuando estamos adquiriendo alguna habilidad. Una vez que esas habilidades quedan arraigadas como hábitos de comportamiento mental o motor, la elección será consciente sólo cuando la situación parezca problemática en alguna forma: cuando cuestiones importantes dependen de distinciones sutiles, o cuando el comportamiento exigido se sale de lo corriente y cuando las alternativas posibles tienen diferentes ventajas.

En el caso de que cada acto dependiera de una elección consciente, se dedicarían cantidades excesivas de tiempo y energía psíquica a considerar alternativas, vislumbrar sus posibles resultados y decidir entre esas posibilidades. La mayor parte del comportamiento es resultado de la interacción entre modalidades cognitivas y modelos innatos, por un lado, y hábitos de discriminación y respuesta, arraigados y aprendidos, por otro.

3.3.3. El conocimiento de las estrategias estilísticas

Las pautas estilísticas no siempre están claras y explícitas para que el compositor elija sin más de entre unas cuantas posibilidades. Ha habido periodos artísticos muy extensos en los que varias generaciones de compositores han heredado pautas similares sin cambios sustanciales.

Hoy día, es impensable que la duración de unos determinados rasgos estilísticos se extienda por mucho tiempo, más allá de unos cuantos años. Las elecciones de los compositores de estos periodos artísticos extensos han sido menos conscientes que las de compositores en periodos de cambio o de los compositores del siglo XX. Unos han nacido dentro de unas pautas estilísticas y no han tenido necesidad de ampliarlas, sino solamente de elegir entre las posibles, y otros han sentido la necesidad de ampliarlas e incluso de cambiarlas por otras.

Cuando alguno ha conseguido ampliar la práctica en cualquiera de los parámetros posibles, se ha empezado a debilitar el estilo y, paulatinamente (en la mayoría de los casos), ha empezado a vislumbrarse el nuevo estilo emergente. Es el caso de Monteverdi, C. P. E. Bach o Debussy. Las elecciones de éstos, y otros compositores en similares circunstancias, son más conscientes del cambio que están propiciando aun sin que sea éste el propósito principal. Ha habido compositores que han llevado unas mismas prácticas más allá de los límites habituales consiguiendo, de este modo, convertir la excepción en norma y propiciar el cambio estilístico.

Con la experiencia acumulada de música de todos los periodos artísticos, al oyente de hoy le es muy difícil escuchar estas *audacias* como fueron sentidas en su momento de aparición, y para sorprendernos con ellas es preciso despojarse de todo el bagaje posterior de nuevas estrategias aparecidas y que han dado lugar a tantos estilos nuevos, que han ido dejando una línea de la evolución que hoy reconocemos con la naturalidad del conocimiento a posteriori.

Es un punto muy importante a tener en cuenta en la formación del oyente y que, normalmente, no se descuida en la apreciación artística de las obras de arte en otros ámbitos como la pintura o la arquitectura. Se hace hincapié en las limitaciones tecnológicas con las que se levantaron grandes edificios en épocas pretéritas trasladando al receptor a ese momento de la historia, para poder apreciar, en su justa medida, el valor de una realización artística con medios limitados. Del mismo modo,

nos alertan del avance que supuso la realización de tal bóveda cuando aún era técnicamente muy complicado, o del uso de tal perspectiva pictórica cuando lo usual era distinto, etc.

De esta manera, el receptor se traslada, mientras tiene lugar la percepción de la obra, a otro momento de la historia, conociendo y apreciando las estrategias para la resolución de los retos que plantea cualquier obra artística. La perspectiva pictórica de la pintura renacentista no nos diría gran cosa si la observásemos con los ojos del hombre de hoy. Hay que conocer la trayectoria que lleva hasta estas estrategias de resolución del espacio pictórico para apreciar estas nuevas soluciones en su justa medida. Y lo mismo podríamos decir de las técnicas del tenebrismo en el barroco para realzar las caras de los personajes en los retratos, o las técnicas empleadas para dar la sensación de movimiento en la escultura, etc.

El receptor necesita conocer todas estas estrategias que van a ir perfilando unas determinadas formas de apreciar los rasgos que son básicos para la configuración estilística. La audición de las obras provoca, en los oyentes competentes, una orientación histórico-estética en un proceso que va a confirmar o cambiar sus expectativas, dependiendo del conocimiento que tenga del estilo en cuestión.

El viaje histórico realizado por el conocedor y el erudito modifican el aspecto de los elementos armónicos, cadencias, inflexiones melódicas o esquemas genéricos. De esta manera, el oyente recorre los signos que han entrañado el desgaste y degradación de elementos antiguos y accede al conocimiento de los elementos que poco a poco los han ido suplantando⁸⁹.

En la música, hay que hacer este viaje histórico y conocer los cambios que se producen, por ejemplo, al final del barroco para poder percibir las nuevas estrategias adoptadas por los compositores preclásicos (tan olvidados, a veces) que van a dar lugar a la gestación uno de los estilos más apreciados por el oyente medio. Las habituales cadencias rotas barrocas, al final de la frase que está a punto de cerrar una sección, sirven a C. P. E. Bach para crear todo un universo de sorpresas, dando un nuevo sentido a estos guiños al oyente y cambiando de nivel este procedimiento armónico.

⁸⁹ FRANCÈS, R., *op. cit.*

Conocemos muy bien las características del estilo clásico, pero el proceso que nos lleva a la normalización de la excepción es apasionante y lleno de sorpresas en todos los ámbitos, desde la tímbrica y el cambio de sonoridad, con el abandono del bajo continuo y la ampliación de la orquesta, hasta la armonía, con nuevos trayectos modulantes que van a permitir la ampliación de la sección de desarrollo de las grandes formas.

Tenemos que ser capaces de reunir e interpretar los aspectos que tienen lugar en una obra, un conjunto de obras de un mismo autor y un conjunto de obras de varios autores del mismo entorno cultural. Normalmente, las pautas de composición nacen de una obra concreta y, poco a poco, se van conociendo en el entorno cercano para traspasar fronteras y llegar a constituirse en norma. El proceso no siempre es fácil de delimitar, pues haría falta un estudio exhaustivo de las obras de un mismo entorno cultural con una muestra, lo más completa posible, para establecer la génesis de cada uno de los rasgos que llegan a establecerse como habituales en el ejercicio de la composición.

De los compositores célebres conocemos sus fuentes, sus maestros, sus viajes y contactos. Podemos establecer influencias y precisar la puesta en práctica de determinados rasgos, relacionar los elementos que empiezan a ser habituales en sus obras con determinada escucha durante una estancia o viaje. Sobre otros no podemos ser tan precisos, pero afortunadamente la musicología se ha desarrollado enormemente y los datos que hoy conocemos son suficientes (en muchos casos) para hacer una descripción detallada y una clasificación de los aspectos significativos que configuran los distintos estilos y proponer con ello, una interpretación adecuada de cómo relacionar estos rasgos con otros aspectos que nos permitan explicarlos de manera satisfactoria.

Los cambios, normalmente, responden a unas nuevas necesidades de los artistas para expresar algo nuevo, o lo mismo pero desde otra perspectiva, desde una posición distinta. No se pueden reducir los valores estilísticos a rasgos peculiares de las organizaciones estructurales sin tener en cuenta los contenidos implícitos y el sentido que dichas estructuras generan⁹⁰.

⁹⁰ GREIMAS, Algirdas. J. y COURTÉS, Joseph. *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid, Gredos, 1982.

Los grandes temas del arte, el amor, la muerte, etc., aparecen en todos los momentos de la historia, pero el tratamiento artístico que de ellos hacen los compositores es muy diverso porque las ideas van cambiando, las modas van introduciendo nuevos elementos, las ideas estéticas son diversas y la situación social también va evolucionando. En unos casos ha sido el amor platónico, en otros el amor más carnal, correspondido en unas épocas y no correspondido en otras, entre seres casi irreales o idealizados o entre personajes de *carne y hueso*. La muerte no ha significado lo mismo en el drama barroco que en el romántico.

3.3.4. La percepción y los cambios estilísticos

Los mismos temas reciben un tratamiento muy distinto según las épocas, y la música debe responder a estas distintas maneras de abordarlos porque lo que en unos casos es una condena, en otros es una liberación y cada estilo ha buscado estrategias diversas para dar el sentido adecuado y ser bien entendido por el oyente. Las disonancias de segunda de Gesualdo o Monteverdi para marcar el dolor, por ejemplo, tan atrevidas para su época, ya no sirvieron como estrategia válida para compositores posteriores que buscan medios de expresión menos arriesgados armónicamente, pero efectivos en otros ámbitos.

También puede suceder que unos cambios estéticos o ideológicos no encuentren unas estrategias adecuadas o compositores competentes para establecerlas. En el siglo XX los cambios se han sucedido con extremada rapidez y determinados movimientos artísticos, importantes en otras artes, han pasado inadvertidos para la música o han tenido escasa producción a pesar de una fuerte y consolidada carga ideológica. El maquinismo o el fauvismo, por ejemplo, podían haber tenido un desarrollo mayor, como sucedió en pintura, pero a pesar de la solidez de manifiestos como el futurista y otros, que podían haber cimentado un estilo importante, no encontraron una recepción calurosa entre los compositores. Es cierto que los periodos estables son los que ofrecen una amplia producción artística, pero también es cierto que esa estabilidad es inexistente en todo el siglo XX; sin embargo, hay estilos con una gran producción (y no son precisamente los más cómodos a la percepción).

La percepción va también adaptándose, asimilando cada vez con más rapidez y seguridad los nuevos rasgos, aunque en determinados momentos haya habido sensación de zozobra que, en unos casos ha sido superada con cierta dificultad, como las innovaciones de Debussy, con unos cuantos seguidores y un público dividido, y con mucha dificultad en otros, como las de Schoenberg o Bartók, incomprensidos tanto por muchos de sus colegas como por el público.

Los estilos que han sido menos aceptados por el aficionado han sido los que de alguna manera contravienen las leyes que rigen la percepción. Los temas regulares se comprenden y recuerdan más fácilmente que los irregulares, los temas cerrados se perciben mejor que los temas abiertos, la cadencia de reposo que sigue a una exposición ayuda a percibirla mejor que una exposición continua sin esos puntos de reposo.

En este sentido, es más cómoda la percepción la *Carmen* de Bizet que el *Tristan* de Wagner, los temas de sinfonía de Beethoven que los de Scriabin. No tiene por qué estar relacionado con la época cronológica de composición, sino con las elecciones propias del compositor. Normalmente, los temas de sinfonía romántica son cerrados y bien delimitados, tanto del primer como del último romanticismo y el *Tristan* es anterior (1865) a *Carmen* (1875). Evidentemente, la ruptura con la tradición que se produce en la música y otras artes a finales del siglo XIX hace que elementos como la melodía o el ritmo sean irregulares y, por lo tanto, cueste más percibirlos a medida que los compositores se decantan por estas nuevas estrategias.

La función de los distintos parámetros musicales cambió sustancialmente en ese periodo debido al debilitamiento que supuso que la melodía, la armonía o el ritmo ya no fueran utilizados para segmentar el discurso musical. Los distintos segmentos (semifrase, frase, sección, etc.) utilizados hasta entonces estaban delimitados mediante el uso de estos elementos para establecer el proceso de crecimiento y cierre de los mismos y, poco a poco, fueron reduciendo su importancia con esta finalidad. La melodía deja de ser el eje de la percepción para establecer esta configuración y son otros elementos como la dinámica, la sonoridad o el timbre los que pasan a ocupar estas funciones con el consiguiente cambio en los hábitos perceptivos.

Estos elementos, sin embargo, han tenido funciones muy similares a lo largo de la historia de la música. Cuando escuchamos música de periodos muy lejanos

entre ellos, podría parecer que los cambios han sido grandes y bruscos, pero la realidad es que eso ha sucedido en pocos casos. Los cambios han sido paulatinos y en algunos momentos han necesitado muchos años para imponerse, facilitando de este modo su asimilación y aceptación sin grandes esfuerzos. No obstante, lo que el oído hoy acepta como natural, con la perspectiva histórica, en su momento tuvo detractores y críticos feroces que, tras observar los cambios que se han producido en nuestra época, pueden hacernos sonreír por la desproporción de sus ataques.

Como ejemplo de la aceptación de estas nuevas estrategias mostramos unos fragmentos de críticas de la época de Mozart y Beethoven, compositores aceptados y admirados pero que, en el momento de estrenar algunas de sus obras, tuvieron algunos problemas:

Hay bárbaros que, desprovistos totalmente de oído, se empeñan en hacer música⁹¹.

Mozart ha querido escribir algo único. Ahí está lo extraordinario, pero no la grandeza. El capricho, la fantasía, el orgullo, han presidido el nacimiento de *Don Giovanni*, pero no el corazón. Nadie discutirá a Mozart los dones que hacen de él un compositor hábil, ingenioso y agradable. Pero todavía no he encontrado un aficionado que le tenga por un artista serio, o simplemente correcto⁹².

Si los mejores críticos y orquestas han sido incapaces de encontrar el significado de la *Novena Sinfonía* de Beethoven, se nos puede perdonar que confesemos que no le encontramos ninguno. Ciertamente, el *Adagio* posee mucha belleza, pero los otros movimientos, sobre todo el último, parecen ser una unión ininteligible de armonías extrañas. Beethoven estaba sordo cuando lo escribió⁹³.

Encontré la parte orquestal de la *Novena Sinfonía* de Beethoven ciertamente agotadora. Bastantes veces tuve gran dificultad en no quedarme dormido. Fue un gran alivio cuando llegó la parte coral, sobre la que tenía grandes esperanzas. Comenzó con ocho compases de un tema trivial, muy parecido a Yankee Doodle. En lo que respecta a esta parte de la famosa Sinfonía, lamento decir que parecía estar hecha de lo extraño, lo absurdo, lo abrupto, lo feroz y lo chirriante, con la más mínima dosis, de vez en cuando, de una melodía comprensible. En cuanto a seguir el texto escrito en el programa, era inviable con todo el ruido. La impresión general que me dejó es la de un concierto hecho con gritos de guerra indios y gatos monteses furiosos⁹⁴.

Es infatigable, casi inagotable en sus disonancias capaces de romper los tímpanos, en sus transiciones forzadas, sus espantosas distorsiones

⁹¹ Sarti, crítico de la época, a propósito de la audición de unos cuartetos de cuerda de Mozart. En Internet: <http://www.wikilearning.com/la_musica_contemporanea_es_fea-wkccp-2198-4.htm>

⁹² *Musicalisches Wochenblatt*, a propósito de *Don Giovanni*, de Mozart. En Internet: <http://www.wikilearning.com>

⁹³ Boston Daily Atlas, a propósito de Beethoven. En Internet: <http://www.wikilearning.com>

⁹⁴ A Providence, R.I., a propósito de Beethoven. En Internet: <http://www.wikilearning.com>

melódicas y rítmicas. Ha reunido todo lo imaginable para producir un efecto de originalidad⁹⁵.

3.3.5. Los cambios estilísticos en la historia

Los elementos que han ido propiciando los cambios estilísticos han estado en continua interacción. El cambio normalmente afecta a varios elementos y el resto se ve afectado, en mayor o menor medida, por las nuevas prácticas. Del mismo modo, un parámetro que en un estilo es fundamental, en otro no lo es tanto y tiene funciones diferentes. Así, la armonía es un parámetro secundario en el organum medieval gobernado por reglas de dependencia en las que su organización depende de las reglas sintácticas de otro parámetro. Del mismo modo, determinadas sucesiones armónicas se estandarizan fundamentalmente en las cadencias durante la Baja Edad Media. Su uso se rige por reglas de contexto. Como las progresiones entre las cadencias se siguen rigiendo por las constricciones de la melodía modal y la conducción de voces contrapuntísticas, la armonía no es plenamente sintáctica.

En el Renacimiento, las relaciones entre voces se regían por las reglas melódicas e interválicas del contrapunto. El contrapunto era la práctica de estrategias para la realización de esas reglas. Con la sintactificación de la armonía, hubo que modificar las progresiones propias del contrapunto para dar cabida al movimiento armónico por quintas. Sin embargo, no fueron las reglas del contrapunto las que cambiaron sino la realización de la estrategia de aplicación de esas reglas.

A principios del XVII, existe un repertorio de posibles progresiones armónicas capaces tanto de negar como de satisfacer implicaciones, definiendo contextos y formando estructuras tonales jerárquicas, convirtiendo la armonía en un parámetro principal regido por reglas sintácticas plenas. El paso de una función a otra es paulatino, y aunque en determinadas obras del siglo XVI ya podríamos vislumbrar una función sintáctica de la armonía, no es hasta las primeras décadas del siglo siguiente que podemos establecer un nuevo concepto de armonía plenamente establecido en nuestro ámbito cultural.

⁹⁵ Rellstab, a propósito de Chopin. En Internet: <http://www.wikilearning.com> (Consultadas el 25 de Junio de 2006).

No todos los compositores hacen el mismo uso de la nueva función sino que cada lenguaje particular aporta nuevas estrategias para su uso y, poco a poco, el número de ellas va ampliándose formando un corpus bastante amplio y cerrado hasta que se produzca una nueva situación con la suficiente entidad como para hablar de un nuevo estilo. Los madrigalistas italianos hacen un uso de la armonía con carácter expresivo para realzar el sentido del texto, pero sus arriesgadas armonías no llegarán a establecer plenamente nuevas *consonancias* aceptadas por el oído del aficionado de la época hasta hacer de este parámetro un referente de la evolución de la música. Habría que esperar aún bastantes años para escuchar estas agrupaciones de sonidos sin escándalo para el oyente, plenamente aceptadas como práctica habitual.

Los cambios estilísticos han sido debidos a una conjunción de nuevas estrategias en los diversos parámetros musicales, aunque siempre han prevalecido unos sobre otros. En algunos momentos hablamos más de la influencia del timbre pero en otros, son la melodía o la armonía las que lideran estos cambios. Estos elementos, a su vez, están ligados a la situación de las otras artes, las prácticas sociales y acontecimientos puntuales que, juntos, van dirigiendo el cambio. Un solo elemento es muy difícil, por muy importante que sea, que sea responsable de todo el proceso. La aparición del pianoforte, por ejemplo, es un acontecimiento capital en la historia de la música, pero no se hubiera impuesto de la manera que lo hizo sobre el clave si no hubiera habido unas necesidades expresivas que satisfacer con las nuevas ideas estéticas y filosóficas en general. Si el instrumento no hubiera tenido la posibilidad de modificar la intensidad del sonido, la simple sonoridad del instrumento nuevo no hubiera sido suficiente para satisfacer esas necesidades expresivas.

Un cambio como éste implica, a su vez, que otros parámetros ejerzan un papel nuevo en la importancia jerárquica que cada uno tiene en cada estilo. De este modo, el parámetro intensidad pasa a ser relevante cuando en la música para clave había sido hasta entonces poco importante. El uso del doble teclado en el clave está especificado en pocas obras y el cambio de registro es poco habitual, lo cual da idea de la importancia relativa que tenía. La intensidad va a ir tomando importancia a partir del clasicismo para ser fundamental en el movimiento

siguiente, convirtiéndose en uno de los recursos expresivos más importantes de la música romántica.

La mayor amplitud dinámica de la música romántica va a propiciar una revolución en los instrumentos de viento, principalmente, que van a sufrir diversas transformaciones para adaptarse a las nuevas exigencias sonoras de la música orquestal, sacrificando incluso el timbre, como en el caso de la flauta travesera. La mayor potencia sonora exigida a este instrumento hace que tenga que construirse en metal, desvirtuando el timbre característico de la madera que va a desequilibrar las formaciones instrumentales anteriores a esta fecha ya que es muy habitual el uso del nuevo instrumento para la interpretación de la música barroca o clásica.

Un problema surgido en las exigencias de intensidad de un estilo va a repercutir en la interpretación de la música de estilos anteriores, en que tal problema no existía, demostrando la íntima relación de los distintos elementos (y la fragilidad de su interrelación que puede dar lugar a una descompensación en la sonoridad) que contribuyen a la consolidación de las reglas que rigen los estilos, aparentemente sólidas pero también frágiles, en cierto sentido.

3.3.6. El oyente y su participación en los cambios estilísticos

La participación del oyente en la elección de estrategias es muy difícil de establecer, pues depende de múltiples factores. No siempre ha sido libre el compositor para crear tal como hubiera querido. Hasta bien avanzado el siglo XVIII, el compositor debe componer para sus benefactores y, por lo tanto, debe adecuarse de alguna manera a los gustos del *patrón*. El compositor conoce los gustos y puede optar por satisfacer al público o bien, por realizar su tarea de la mejor manera posible aunque no sea bien comprendida por el público.

En algunas cartas a su padre, Mozart hace referencia al uso de determinadas estrategias de composición buscando expresamente el regocijo y la apreciación del público. Sin embargo, es muy difícil establecer una frontera estilística entre las obras escritas para el arzobispo de Salzburgo, cuando debía plegarse a sus exigencias, y las obras escritas *en libertad*. En realidad, se trata más bien de unas nuevas exigencias que de libertad, pues ahora debe satisfacer un

gusto más diversificado, menos acostumbrado a la audición de sus obras y ya no tiene el sostén económico asegurado.

Telemann es un músico muy cercano a Bach y, sin embargo, su obra es, en muchos aspectos, bien distinta. Una música hecha fundamentalmente para agradar a los sentidos, elegante y graciosa. Conocedor de los estilos italiano y francés, compone jugando con los rasgos de estos estilos, y las aportaciones rítmicas y melódicas de las pequeñas agrupaciones instrumentales de la Alta Silesia, que fascinaron al músico desde su estancia en plena juventud. Sin embargo los cuartetos de París, obra de madurez, cuando el compositor cuenta ya con cincuenta y cinco años, son compuestos durante una estancia en la capital francesa. Desde los primeros compases de estas obras podemos apreciar que nos encontramos ante unas piezas distintas, de un estilo mezclado, como decía Quantz, resultado de una síntesis feliz de diversos rasgos de los estilos italiano y sobre todo francés. El refinamiento de melodías y armonías propio del estilo galante aparece de manera magistral en estas obras, fruto del conocimiento del estilo y, en gran medida, del gusto del público francés al que fueron destinadas dichas obras desde el Cuarteto en Mi menor, con su *Ouverture à la française* al *modéré* final, *chaconne* noble y melancólica, pasando por movimientos muy del estilo de los barrocos franceses, con nombres sugerentes para acercar al oyente a un estado de ánimo o afecto concreto, como el *gai*, *distrain* o *flatteusement*. Estas nuevas estrategias de composición llegan al punto de hacernos dudar de la autoría si no fuera por otros aspectos presentes en el estilo personal de Telemann, como el uso de determinados giros melódicos de danza, su contrapunto característico o la escritura magistral para la flauta travesera, instrumento que conocía perfectamente.

Otros compositores han seguido de alguna manera el papel que le ha sido marcado por la historia y la trayectoria de los acontecimientos, no plegándose a los gustos imperantes, sino al deber de continuar la labor empezada por otros, como los expresionistas. Sin embargo, aunque en cierto modo esa es la línea de composición de sus obras, el melodismo de Alban Berg es menos rígido que el de Schoenberg a pesar de seguir las mismas estrategias compositivas.

En otras ocasiones, la elección ha sido la contraria al no sentirse el compositor dentro de la corriente imperante en la época. A principios del siglo

XX, hubo compositores que se unieron a las nuevas corrientes con absoluta normalidad, pero otros se desmarcaron eligiendo un estilo con reminiscencias postrrománticas como Poulenc o, simplemente, un estilo personal aunque con influencias diversas, como Stravinski o Ravel.

Son muchas las corrientes y no siempre se decantan por una de ellas, sino que se pueden establecer etapas en algunos casos o precisar estrategias determinadas para alguna obra en concreto, como las obras con influencia jazzística o nacionalista, por ejemplo. Aparte de Gershwin, en cuya obra podemos establecer permanentemente estrategias del estilo jazzístico, compositores como Milhaud (*La création du monde*), Hindemith (Sonata para piano -1922-) o Stravinski (diversos ragtimes) han elegido rasgos rítmicos o tímbricos de este estilo para algunas de sus composiciones. Asimismo, Falla elige estrategias estilísticas en *El amor brujo* muy distintas a las de su *Concerto* para clave y cinco instrumentos.

Si estas influencias (el jazz, la ideología, los patrones, etc.) llegan a consolidarse, estarán en condiciones de forjar nuevos estilos creando constricciones estables para futuras obras. Es difícil, pues, establecer cuáles serán las posibles influencias pues no sabemos qué encontrarán los artistas del futuro en nuestro presente de hoy que sea suficientemente relevante como para establecer implicaciones con sus obras, aunque podemos intuir que serán los avances tecnológicos los que ocuparán un lugar privilegiado en este terreno y las posibilidades de comunicación audiovisual a través de la actualización de las obras, lejos de los intérpretes que las ejecutan, pero con una calidad suficiente como para que no merme la calidad de la audición.

El compositor no vive aislado, es una artista más que debe manifestar con sonidos la realidad de su época. Las creencias, actitudes y valores profundamente arraigados que son la base fundamental de la ideología de una cultura constituyen las categorías inconscientes y las premisas que canalizan y dirigen nuestras percepciones, cogniciones y respuestas. Los rasgos de la ideología imperante tienden a perdurar, y ello hace que las constricciones también tiendan a ser duraderas y abarquen todos los campos del arte.

La similitud entre los rasgos estilísticos en la música y en el resto de las artes así lo atestiguan. Estos rasgos podemos buscarlos también en la pintura o la

arquitectura y debemos relacionarlos para tener una visión completa del estilo artístico como un principio de coherencia cultural, pero con diferentes manifestaciones según las artes. Buscando un funcionamiento de los rasgos estilísticos, estamos conociendo un momento de nuestra cultura en sus diferentes manifestaciones artísticas y obtendremos el placer estético del acercamiento a una comprensión no solamente intuitiva sino también fundamentada en explicación coherente.

Las creaciones artísticas de un momento histórico son fruto de lo que sucede en los distintos ámbitos de la vida y una tupida red las une, como manifiesta Umberto Eco para referirse al concepto de obra abierta y su relación con el mundo actual:

Ciertamente, los varios universos culturales nacen de un contexto histórico económico y sería muy difícil llegar a entender a fondo los primeros sin referirnos al segundo: una de las más fecundas lecciones del marxismo es la apelación a la relación entre base y superestructuras, entendida, naturalmente, como relación dialéctica y no como relación determinista de sentido único...Una obra de arte o un sistema de ideas nacen de una red de complejas influencias, la mayor parte de las cuales se desarrollan al nivel específico del que forman parte la obra o el sistema; el mundo interior de un poeta está tanto y quizá más influido y formado por la tradición estilística de los poetas que le precedieron, que por las ocasiones históricas con las cuales entronca su ideología y, a través de las influencias estilísticas, asimila él, bajo la manera de formar, una manera de ver el mundo...Únicamente comparando aquel *modus operandi* con otras actitudes culturales de la época (o de épocas diversas, en una relación de *décalage* que, en términos marxistas podemos calificar como disparidad de desarrollo), identificando en aquéllas unos elementos comunes, reducibles a las mismas categorías descriptivas, se perfilará la dirección a lo largo de la cual una indagación histórica posterior podrá identificar las conexiones más profundas y articuladas que están por debajo de las semejanzas observadas en un primer momento⁹⁶.

Las marcas que nos remiten a un estilo concreto facilitan la comprensión y la apreciación de las obras, pues el oyente experimenta una satisfacción cuando reconoce, mediante su percepción y sus procesos cognitivos puestos en marcha, estas estrategias y las relaciona con otras posibles dentro de ese estilo, o bien comparándolas con otros. La respuesta depende del conocimiento *a priori* de los hechos que pueden suceder en una composición y su relación con los que realmente ocurren en la misma. No existe un modelo de forma sonata clásica como puede observarse ante la gran diversidad de aspectos cambiantes en dicha forma⁹⁷, pero la fabricación de constructos, aunque no coincidan plenamente con ninguna obra concreta, nos ayuda a la comprensión y apreciación, pues tienen una

⁹⁶ ECO, U. *Obra abierta*. *Opus cit.*, pp.47-48.

⁹⁷ ROSEN, Charles. *Formas de sonata*, Madrid, Alianza, 2004.

función extraordinariamente importante para la correcta puesta en funcionamiento de los procesos cognitivos y perceptivos necesarios para el disfrute estético de las obras.

3.3.7. Las teorías más recientes

M. Imberty relaciona las tensiones emocionales que se producen en el oyente y factores como la complejidad formal y de dinamismo general, así como las actitudes perceptivas determinadas por esquemas culturales y contextos estilísticos determinados⁹⁸. Así pues, estas unidades funcionales establecidas sobre rasgos estilísticos son importantes en la construcción del sentido para una mejor comprensión del hecho musical y, junto a otros elementos significativos, pueden ayudarnos en la compleja percepción de la música.

Sería conveniente fabricar unos constructos estilísticos y construir unos mapas estilísticos que nos permitan precisar aún más estos rasgos necesarios que tanto pueden ayudar al oyente, pues no se trata solamente de conocer las marcas del estilo barroco, sino las marcas de cada uno de los estilos barrocos, pues éste tiene unas características muy generales que han sido seleccionadas a partir de unas obras compuestas en estilos diversos que corresponden a zonas geográficas de gran influencia en la época, como Italia, Alemania o Francia. En determinados ámbitos, los rasgos serán comunes como la tímbrica empleada o la sonoridad general, gracias a la uniformidad aportada por el bajo continuo, pero en otros habrá que hacer un estudio individualizado como en el de la ornamentación, muy distinta según las distintas zonas geográficas o para el estudio de determinados géneros como el concierto o la ópera.

Lo mismo ocurre en otras épocas. La uniformidad estilística no existe más que en raras ocasiones. Lo que nos encontramos son rasgos comunes a algunos compositores utilizados en una zona geográfica determinada y en continua evolución gracias a las aportaciones individuales que, según el distinto grado de aceptación, van a ir consolidando un estilo y, con el tiempo, haciéndolo zozobrar a favor de otro cuando las diferencias son importantes.

⁹⁸ IMBERTY, M. "Intégration formelle et pouvoir impressif de l'oeuvre musicale". *Sciences de l'Art-Scientific Aesthetics*, IX/1-2. 1974.

Cuando Beethoven introduce voces en la sinfonía, forma instrumental por antonomasia, la innovación va a tener una cierta aceptación entre algunos compositores y, poco a poco, va a ser considerada una de las estrategias posibles en la construcción de la sinfonía. Cuando empiezan determinados instrumentos a doblar voces en la música religiosa del siglo XVI, la extravagancia y sorpresa del principio va a consolidarse como una práctica aceptada en determinadas zonas, como España, considerando ésta una de las estrategias posibles.

Conocer las realizaciones posibles y probables dentro del estilo de un compositor o un grupo de compositores en un momento dado de la historia es una tarea compleja, que requiere el contacto amplio con las obras del compositor, o grupo, y cotejar las alternativas posibles que fueron estudiadas y tratar de responder a la pregunta de por qué eligió precisamente la que eligió y no otra de las posibles. Para responder a esta pregunta es necesario un estudio pormenorizado de todos los factores que intervinieron en la elección, que junto al carácter del compositor o sus hábitos y estrategias preferidas, puedan acercarnos a la situación real que le permitió elegir. Solamente podemos abordar esta tarea mediante una experiencia importante en el estilo en cuestión y una amplia visión de los hechos que nos permita relacionarlos hasta que la explicación sea satisfactoria.

Para Gino Stefani, los estilos musicales corresponden a uno de los cinco niveles de codificación de la competencia musical, como las habilidades que se adquieren frecuentando modos particulares de realizar las técnicas musicales, propias del género de una época específica o corriente determinada⁹⁹.

Sin embargo, Robert Hatten¹⁰⁰ va más allá y coloca el estilo en un nivel de preeminencia siendo aquello que la competencia requiere para comprender una obra. Define la competencia como la habilidad cognitiva interiorizada de un oyente para entender y aplicar principios estilísticos, constricciones, tipos cognitivos, correlaciones y estrategias de interpretación para la comprensión de las obras musicales en ese estilo. De esta manera, competencia y estilo quedan vinculados en el mismo proceso cognitivo. El estilo determinaría qué secciones de

⁹⁹ STEFANI, Gino. *Dall'esperienza alla teoria*, Milán, Ricordi, 1998.

¹⁰⁰ HATTEN, Robert. *Musical meaning in Beethoven. Markedness, Correlatio, and Interpretation*. Bloomington, Indiana University Press, 1994.

la competencia musical se van a utilizar pero, al mismo tiempo, no podemos establecer la filiación de una obra musical con respecto a un determinado estilo si no poseemos la suficiente competencia para ello. Para él no basta la elaboración de constructos, pues muchas de las características estilísticas de una obra no se pueden reducir a una suma de rasgos, sino que responden a propiedades complejas y globales que los sujetos imprimen sobre los objetos sonoros a partir de procesos de categorización especiales.

3.3.8. Consideraciones finales

Los constructos son herramientas útiles para establecer la filiación entre las obras y un estilo concreto en el nivel que se determine, y puede orientar al oyente medio en una audición comprensiva. Siempre habrá elementos que se queden fuera, o simplemente no se acomoden a los rasgos enumerados.

Cada obra es un mundo cerrado con sus características propias y siempre encontraremos obras que respondan de manera casi natural a estos artificios y obras que, aunque referentes de un estilo o una forma, se escapen por diversas razones. Pensemos en las *Estaciones* de Vivaldi o en la *Tocata y Fuga en Re menor* de Bach. Quizás sean los conciertos y la fuga más conocidos y familiares para el aficionado y los que menos se adaptan al prototipo estructural que tenemos en mente de concierto y fuga, respectivamente.

El oyente requiere una herramienta distinta, no tan exhaustiva, de la que necesita el musicólogo, aunque el objetivo de ambos es la comprensión adecuada, para uno, y lo más completa posible, para el otro, del hecho musical. El nivel de exigencia del oyente medio crecerá a medida que el contacto con las obras le pida un grado más en el placer estético que reporta la audición musical, acercando cada vez la búsqueda de ese oyente comprometido a la del musicólogo.

El estilo es un saber que se forma durante los procesos perceptivos y que se aplica a obras concretas para su comprensión. Este proceso de realimentación continua garantiza una comprensión e interpretación cada vez más completas y satisfactorias, siempre que la exigencia del oyente implique una curiosidad por el conocimiento que pueda mantener el interés por sacar mejor partido en cada nueva escucha y poder así incrementar el goce estético.

CAPÍTULO IV

LOS SIGNIFICADOS EMOTIVOS Y SIMBÓLICOS DE LA MÚSICA

En las diferentes culturas del planeta la música ha estado relacionada, desde sus orígenes más remotos, con el mundo interior de las personas y con el rito y la magia. Esta función ritual aún está viva en algunas de ellas pero la relación con el mundo interior de las emociones y los sentimientos es evidente y pocos podrían negar esa estrecha correspondencia.

No siempre es fácil expresar verbalmente lo que sentimos al escuchar un fragmento musical o una obra concreta. A veces, esta relación viene dada por unas analogías que tienen su explicación en la similitud que existe entre el estímulo musical y parte de las características o componentes de la emoción que despierta pero, en otras ocasiones, es muy difícil encontrar una explicación satisfactoria.

Manifestamos nuestras emociones con algunos rasgos exteriores que, en ocasiones, tienen cierta semejanza con algunos rasgos que podemos identificar con el fragmento escuchado. Esa exteriorización no siempre es natural sino que forma parte del bagaje cultural aprendido paulatinamente desde pequeños pero lo vamos incorporando de forma natural a nuestro lenguaje emocional.

Aunque cada uno expresa su emoción de forma diferente, lo importante es sentir una cierta afinidad entre los miembros de una misma comunidad cultural ante las posibilidades expresivas de la música en este ámbito.

4.1. Los valores emotivos y simbólicos

A pesar de las diferentes opiniones existentes en cuanto a la significación de la música en las diversas corrientes estilísticas, parece haber un consenso en que produce un impacto emotivo en el oyente, aunque éste carezca de conocimientos musicales y facultades específicas para una apropiada recepción de la obra.

La música produce un efecto en la psique del oyente aunque algunos piensen que su carácter referencial es nulo o que su poder significativo, o incluso imitativo, es inexistente. Y este poder para evocar en el oyente estados anímicos o sentimientos es incluso mayor que el que tienen otras artes como la poesía o la pintura.

En el inconsciente colectivo la música recobra aquello que permanece adormecido, suscita presencias contenidas y abre espacios inexplorados, viajes insólitos. La comunicación estética no necesita de la mediación de un concepto, sino de una sensación universalmente comunicable. La inteligencia y la imaginación juegan un papel esencial, pues si se produce una relación por analogía o asimilación (como facultad que da cuenta de los conceptos y de las intuiciones a priori, respectivamente) es cuando surge el placer estético. Y esta comunicación existe, como dice Theodor Adorno, a pesar de la ignorancia o desconocimiento por parte de los receptores gracias a la preeminencia del juego fantástico y superior de la imaginación sobre el sentido crítico.

4.1.1. Los valores emotivos y simbólicos de la música en la historia

Desde la antigüedad ha sido un tema tratado en profundidad por los pensadores que, como en el caso de Platón¹⁰¹, incluso han elaborado toda una teoría sobre la influencia que la música ejerce sobre los que la escuchan, hasta el punto de considerarla un poder excelente para la educación, con la finalidad de hacer a las personas mejores en todos los aspectos. Las opiniones de Platón o Aristóteles en relación con este tema certifican el enorme valor que los griegos otorgaban a la enseñanza de la música y el cuidado que se debía tener a la hora de elegir la música a escuchar (pues algunas debían incluso ser prohibidas por los efectos perniciosos que sobre los ciudadanos podían ejercer) y la capacidad de la misma para restablecer la armonía espiritual mediante purgación o catarsis.

Para ellos, lo ideal sería que los músicos y los artistas supieran dar siempre razón de su arte y justificar la veracidad de su inspiración, pues el músico debe introducirse en el misterioso mundo de los sonidos sin la necesidad de conocer lo racional de su actuación, y el filósofo es el que debe conocer la textura matemática y racional, siendo éste el que dictamine sobre las músicas correctas o no pues de ello no puede dar cuenta el propio músico (las musas siempre dicen la verdad, no se equivocan).

Desde Platón se acepta el poder de la música para despertar emociones, pero lo que se ha debatido es más bien en qué consiste exactamente ese despertar así como la importancia en la apreciación estética. Para Platón y Aristóteles cada modo refleja un sentimiento del alma: el mixolidio, un alma triste y grave; el dórico, para Aristóteles, impresión de grandiosidad, y sombrío y enérgico para Heráclito.

En Extremo Oriente, las escalas musicales y las notas están relacionadas con la cosmología, los planetas y las horas del día: en una escala sideral, el Re representa

¹⁰¹ Platón expone sus reflexiones sobre la música fundamentalmente en *La República* y en *Las Leyes*. Aristóteles, en su *Poética* y en *Política*.

En el tercer libro de *La República*, Platón aplica su severidad a los modos patéticos y lánguidos de Oriente, a los modos jónico y lidio y a sus lastimeras armonías. La música encuentra menos favor en Platón cuanto más musical es, cuanto más melódica y más libremente asciende y desciende por la escala. *Las leyes* condenan la heterofonía pues los instrumentos de múltiples cuerdas favorecen las complejidades polifónicas y satisfacen el gusto por la variedad rítmica y el colorido instrumental. Reserva sus favores a los modos menos musicales, el dórico y el frigio, por su valor moral: en la guerra exaltan el valor y en la paz sirven para las oraciones y los himnos a los dioses o para la edificación moral de la juventud.

la luna, el Do a Marte, el Sib a Mercurio, el La al sol, Fa a Marte, Sol a Júpiter y Mi a Saturno¹⁰².

Antes de Immanuel Kant, la estética ignoraba el papel de la imaginación y no hacía uso del principio de finalidad más que en la perspectiva de una perfección ética o metafísica. Lo bello, lo verdadero y lo bueno no solamente se emparentaban, sino que se confundían en una especie de cielo platónico accesible solamente a unos pocos. Para Aristóteles, lo bello obedece a unos criterios matemáticos, por tanto conceptuales.

La música aparece ligada al concepto de armonía, entendida como equilibrio interior e ideal de vida para el hombre sabio. Este ideal, que se alcanza por medio de la virtud en Sócrates, en Platón y en los estoicos y epicúreos, es inseparable de la música también en los pitagóricos. La vida del hombre necesita la eurtmia y la justa armonía y debe manifestarse en todas las palabras y las acciones de un hombre realmente educado. De esta manera, observamos que el concepto de armonía no es estrictamente musical sino metafísico y abstracto, y sólo por analogía y extensión metafórica se convierte en musical. La armonía como metáfora de la salud humana y del equilibrio emocional y mental, como el equilibrio que existe en un instrumento de cuerda bien afinado. La analogía y la metáfora van a ser los procedimientos fundamentales a lo largo de la historia para establecer puntos de contacto entre los sentimientos y las emociones y la música y su poder para despertarlos o evocarlos, cuando no para provocarlos.

Para estos pensadores, lo realmente importante es dar una respuesta a una comprensión global del mundo a través de relaciones con la música. El número y las relaciones numéricas son un elemento esencial para demostrar la perfección del mundo. De esta manera, se relaciona la música con la matemática y el mundo en un intento de explicación única de los diversos enigmas de la regularidad y la construcción lógica y exacta, tanto del macro como del microcosmos: todos estos fenómenos sometidos a unas mismas leyes universales.

Los pitagóricos explicaron la armonía del universo y de la música por medio de proporciones matemáticas estableciendo una relación esencial entre armonía, proporción matemática y belleza. Esta armonía existe primeramente en el universo,

¹⁰² COMBARIEU, Jules. "L'expression objective en musique d'après le langage instinctif". En: NATTIEZ, J.-J.: *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Paris, Union générale d'éditions, 1975.

moviendo los astros que producen una música divina y perfecta dependiendo su sonido de la distancia existente entre los mismos. El hombre, amante de la belleza y del orden del cosmos, se apropia de esa armonía musical mediante la contemplación visual de la geometría celeste y escuchando la música callada de los acordes perfectos que producen los giros de los astros. Esta música está reservada sólo a algunos privilegiados, como Pitágoras, o a los que habitan en los cielos. La música humana no debe hacer otra cosa que imitar, mediante las relaciones numéricas, lo que ya se observa en el universo, introduciendo el concepto de orden y proporción que debe organizar el caos y el desorden, para crear una música a escala humana que sirva para establecer el equilibrio y sea útil al hombre, utilizando la música con efecto terapéutico.

Igor Stravinski, músico que cuestiona el potencial referencial de la música, estuvo siempre molesto con el calificativo de revolucionario, pues para él revolución significaba caos provisional y el arte es lo contrario del caos¹⁰³. Hablaba simplemente de audacia como motor de las más grandes y bellas acciones, razón suficiente para no ponerla inconsideradamente al servicio del desorden y de los apetitos brutales, con la intención de sensacionalismo. En la época de las vanguardias de principios del siglo XX se produce en numerosas ocasiones gran confusión, y el oyente no sabe, o no puede, comprender; las nuevas músicas no producen los mismos efectos que la música anterior y el oyente se siente perdido, la música la califica de cacofonía, y artistas como el propio Stravinski tienen que salir al paso y defender la coherencia de las obras de colegas como Arnold Schoenberg, perfectamente lógicas y coherentes dentro del nuevo orden creado por él mismo. Ya desde los griegos podemos observar estos mismos conceptos de orden y caos tan modernos aparentemente, pero fundamentales desde épocas muy lejanas.

A una concepción ética de la música, propia del pensamiento antiguo, se opone una concepción más hedonista según la cual la música tiende a producir un placer sensible cuyo fin podría agotarse en sí mismo sin producir otro conocimiento y sin transmitir información de alguna clase o expresar ideas o sentimientos. Las teorías que desde la Edad Media se acercan más a esta concepción ponen en evidencia las relaciones de la música con nuestro sistema nervioso, con nuestras posibles reacciones de placer o disgusto, de satisfacción, etc. En vez del

¹⁰³ STRAVINSKI, Igor. *Poética musical*, Madrid, Taurus, 1983, p. 17.

macrocosmos griego, es ahora la relación entre las verdades inmutables del cristianismo y la música. La belleza revelada a través de la creación en la que el mundo de Dios y la música forman parte de una misma cosa (música de las esferas-música de los ángeles). En esta concepción de la música, la concepción teórica es la realmente importante menospreciando la llamada música práctica.

Aunque parece que las posiciones son muy distantes y estrictas, cuando se estudian en profundidad, se observan puntos de conexión entre ellas y permiten aceptar la influencia en las emociones aunque sea a un nivel muy primario y sin especificación alguna.

Para Enrico Fubini, “La música, más que cualquier otra forma de arte, hace referencia a aquellos aspectos instintivos, a-lógicos, pre-rationales y pre-lingüísticos de la naturaleza humana y esto puede contrastar con otra característica de la música destacada por muchos, esto es, con su profunda racionalidad, con su carácter hiper-lingüístico, con su rígida organización matemática”¹⁰⁴.

La música presenta una cierta afinidad con nuestros ritmos biológicos internos y con el modo de experimentar el flujo del tiempo. Este aspecto natural, unido a su carácter sintáctico y organizativo, coopera para que se produzca ese impacto, esa llamada a nuestra naturaleza más instintiva y física, anterior a cualquier especificación socio-cultural. Es por ello que personas sin experiencia con el arte musical pueden escuchar y sentir emociones en un acercamiento casi intuitivo, del mismo modo que personas medianamente cultas pueden ser sordas para la música no permitiéndoles un disfrute de la misma. Ello se debe a estos aspectos instintivos y oscuros, difícilmente analizables, tal vez universales, por su carácter no lingüístico, presentes en la naturaleza humana.

En el Renacimiento encontramos una explicación parecida, pero desde otra perspectiva, ganando importancia la estética de la música práctica, y se sigue pensando que la música y el mundo funcionan con las mismas proporciones.

Desde el Barroco la significación simbólica de la música cobra especial importancia hasta la gestación de la llamada teoría de los afectos. René Descartes centra el valor de la música en la capacidad de transmitir contenidos afectivos, provocando diversas pasiones. Existía todo un código perfectamente estructurado

¹⁰⁴ FUBINI, Enrico. *Estética de la música*. Madrid, La balsa de la Medusa, 2001, p. 49.

para conseguirlo mediante distintos artificios formales. Para Johann Joaquin Quantz¹⁰⁵, importante teórico y músico del siglo XVIII, la música debe expresar sentimientos, inflamar la imaginación, conmover el espíritu y dominar las pasiones.

Según Kant, incluso si el artista usa conceptos, sean musicales o de arquitectura, la belleza que comunica es representada mediante una sensación. Para él existe la dualidad entre arte y sujeto, y la música tiene precisamente menos valor por ser únicamente una idea estética, no orientada hacia una significación (más placer que cultura).

Son precisamente estas ideas del Romanticismo las que elevan la posición de la música al más alto lugar de las artes, necesitando una reflexión poética para su comprensión. Ya no es algo estrechamente vinculado con la vida, ni un reflejo matemático de la materia del cosmos ni de Dios, sino algo inalcanzable y fuera de la vida que necesita de una explicación para su comprensión¹⁰⁶. Cuando Eduard Hanslick dice que la música es solamente un arte de formas sonoras que no tienen otro contenido que ellas mismas, no hace otra cosa que concretar para la música la noción de forma final en la que se realiza la vida imaginaria que es la del arte tal como se comunica. Esta comunicación se realiza de una imaginación a otra: de la del compositor sale un fragmento de música hacia la del oyente. Y tanto para uno como para otro es una contemplación que utiliza la inteligencia para la representación y el juicio, aunque todo sucede a una velocidad tal que todos estos procesos quedan totalmente en el inconsciente¹⁰⁷.

Hanslick cita a Auguste Comte para explicar que las primeras formas de expresión fueron la mímica y la música. Del mismo modo se expresa Suzanne Langer¹⁰⁸ cuando dice que el uso simbólico de los sonidos es el más antiguo de todos, antes de que se hubieran dominado las formas convencionales de comunicación como el lenguaje verbal.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 102.

¹⁰⁶ SCHMITT, Thomas. "Música como señal (el problema de la significación musical)". En: *La realidad musical*, a cargo de Juan Cruz Cruz. Ansoain (Navarra), Eunsa, 1998, p. 248.

¹⁰⁷ KREMER, Joseph François. *Les formes symboliques de la musique*. Paris, Klincksiek, 1984, p. 25.

¹⁰⁸ LANGER, Suzanne. "Philosophy in a new key. A study in the symbolisme of reason, rite and art." En: KREMER, J. F. *Les formes symboliques...*, *op. cit.*, p. 31.

4.2. Los valores emotivos y simbólicos en las obras musicales

Si la primera música ha dado lugar al lenguaje, la música que hoy conocemos no sabría venir del lenguaje. Y aún menos debe encontrarse unida a una significación que sea semántica. Todo lo más se puede decir que tiene una presencia simbólica de un contenido (que podría ser semántico) y que este contenido puede ser distinto de la propia música.

Una vez más, tenemos que recurrir a los recursos de la música madrigalística como ejemplo paradigmático de la evocación de afectos de la música más que la simple descripción del texto a través de imágenes musicales. Todos los elementos de la música, desde la altura o la intensidad hasta la armonía o la dinámica se ponen al servicio de una expresividad destinada a provocar una especial predisposición en el estado psico-emocional del oyente.

Si tomamos como ejemplo el *Lamento d'Arianna* y el *Lamento della ninfa* del libro VIII de Madrigales de Claudio Monteverdi, podemos asistir a todo un repertorio de recursos utilizados por la técnica compositiva para ir cambiando los distintos estados de ánimo en los que pretende que se sumerja el oyente durante la escucha de estas obras. En cuanto al *tempo* son destacables dos momentos especialmente importantes en cada una de las piezas. El primero de ellos en el segundo madrigal (Arianna), c. 75 y siguientes: “Ma con l’aure serene tu te ne vai felice ed io qui piango; a te prepara Atene pompe superbe, ed io rimango cibo di fere in solitarie arene.”¹⁰⁹ Los diferentes *tempi* para subrayar las distintas expectativas que esperan a los personajes. Por un lado, la alegría que espera a Teseo cuando llegue a su tierra, vencedor del Minotauro y héroe al que agasajar, al que esperan los reyes, sus padres, con un *tempo* rápido y figuración corta de corcheas y, por otro lado, la tristeza que invade a Arianna, abandonada en una playa, expuesta a las fieras salvajes que la destrozarán, y aún enamorada de Teseo, lo que es todavía más desolador, que no verá más ni a su padre ni a su madre, subrayada por un *tempo* lento y figuración más larga (negras, blancas y redondas). Este elemento, unido a las posibilidades armónicas y de conducción de voces, acentúa aún más el estado al que se pretende

¹⁰⁹ Pero con las olas serenas tú te vas feliz; y yo aquí llorando. A ti te preparará Atenas soberbias pompas; y yo aquí quedaré, cebo de las fieras en estas arenas solitarias. A ti te abrazarán felices tus padres; y yo ya no veré más ni a mi madre ni a mi padre.

arrastrar al oyente y hacerle sentir de alguna manera estas dos emociones contrapuestas.

En el caso del *Lamento della ninfa* este cambio de *tempo* se produce al final del primer madrigal, cc. 18 a 24: “Si calprestando fiori errava hor qua, hor lá”¹¹⁰. El *tempo* se acelera intentando que el oyente quede inmerso en ese estado de turbación y enfado que hace que salga pisoteando flores aquí y allá (como fuera de sí), en que se encuentra la ninfa tras la traición amorosa. En el primer madrigal los hombres (dos tenores y un bajo) narran la situación en la que se encuentra la ninfa antes de que el oyente escuche el lamento propiamente dicho, preparando una escenografía apropiada al describir perfectamente los aspectos esenciales: La ninfa sale temprano de casa, con una cara que deja entrever su dolor y suspirando a menudo¹¹¹. La disonancia anterior a esta imagen sobre la palabra dolor no puede ser más explícita. El choque, sin preparación alguna, entre Mi, Fa y Sol# golpea al oyente de manera sobrecogedora apoyando el efecto en notas de larga duración para indicar la persistencia de ese dolor que permanece aún después de la resolución impregnado ya el ambiente de una atmósfera triste y desoladora.

Son múltiples los ejemplos en los que el compositor desea evocar unas determinadas emociones y estados de ánimo que sobrepasan la simple y curiosa descripción musical de las palabras importantes del texto, descripciones en muchos casos estereotipadas y repetidas dando lugar a un código casi cerrado de significación. En la maestría del compositor está sobrepasar esta técnica aprendida y aportar sutilezas como las anteriormente citadas que envuelven al oyente sensible en unos estados de ánimo difíciles de imaginar en otro arte. La poesía es evidente en estas obras, pero su potencial expresivo no es completo sin el aporte de estos recursos musicales tan necesarios para una comunicación más estrecha entre emisor y receptor. De esta forma, cada elemento de la composición debe perseguir una finalidad expresiva concreta más o menos explícita, y es así porque el compositor piensa en la preparación y competencia musical del destinatario, cooperando e

¹¹⁰ “ Pisoteando flores iba de un lado para otro”

¹¹¹“Non Habea Febo ancora recato al mondo il di, ch’una doncella fuora del propio albergo uscí. Sul palidetto volto scorgease il suo dolore. Spesso gli veniva scolto un gran sospir dal cor. Si calpestrando fiori errava hor qua, hor lá. I suoi amori perduti cosi piangendo va.” (Aún no había amanecido, cuando una chica salió de su casa. Bajo su rostro se adivinaba su dolor y a menudo se le escapaba un gran suspiro del corazón. Iba de un lado para otro pisoteando flores llorando así sus amores perdidos).

interpretando de manera efectiva cada uno de los recursos empleados para establecer un estrecha comunicación a nivel emocional.

Podría pensarse que es el texto el que va orientando la reacción emotiva del oyente, y es obvio que influye en gran medida en los mensajes de tipo musico-verbal, pero gran parte de la música que escuchamos no tiene texto y en ocasiones, cuando lo tiene, no influye tanto como el propio carácter de la música.

La música activa determinados mecanismos que orientan la percepción según los elementos sedimentados culturalmente a lo largo de siglos sin necesidad de tener en cuenta cada elemento del texto. Cuando escuchamos una misa, la actitud del oyente ya se orienta en una determinada dirección antes de que suene la primera nota, y si esa misa es festiva o de requiem, aparte del respeto y la seriedad que supone la escucha de una obra religiosa, hay que añadir el carácter propio de cada una de estas dos manifestaciones distintas de vivir la misa. Basta escuchar el comienzo del *Requiem Alemán* de Brahms para percibir esa atmósfera de solemnidad y tristeza, de recogimiento y resignación que intenta el compositor que invada la escucha, buscando la empatía del oyente.

Aunque resulta muy evidente el estado anímico que pretende evocar este tipo de obras, el conocimiento del texto aportará innumerables puntos de referencia para la correcta audición y multiplicará el goce estético sin un esfuerzo excesivo, dado que todas las misas tienen el mismo texto (debe ser la obra de Brahms una de las excepciones a esta regla o el de Takemitsu -sin texto-) y además suelen usar el tradicional latín aunque la composición sea alemana, francesa o inglesa. Una vez asimilado e interiorizado este texto, ya no solamente estaremos ante un canto de súplica (*kyrie*) o de afirmación de la fe (*credo*), sino que podremos encontrar innumerables matices que guiarán sutilmente cada sentimiento que va despertando la música.

Así, en el *Credo* podemos establecer una serie de partes diferenciadas y no tendrá el mismo carácter la inicial profesión de fe que el momento de la pasión, muerte y resurrección de Jesús con su dramatismo en primer lugar y la alegría de la resurrección, después. Basta escuchar cualquier misa de Mozart o de Schubert para percibir estos distintos estados de ánimo que el compositor quiere que compartamos al escuchar la obra.

El compositor debe, en primer lugar, adaptar su composición en cada una de las partes a la longitud del texto para conseguir un equilibrio entre ellas. Esto supone unas constricciones determinadas completamente distintas para el Kyrie que para el Credo. Uno es un canto de súplica y el otro de profesión de fe lo que determinaría el carácter musical que, con fines de significación, debe adoptar cada uno de ellos. Además, en el Credo se distinguen hasta seis textos de distinto carácter que corresponden a las principales manifestaciones de las creencias de los fieles: Dios Padre, Jesucristo y el misterio de su encarnación, la pasión y resurrección, el misterio de la Trinidad y la Iglesia Católica. Cada uno de estos textos requeriría un tratamiento musical diferente, pues si la pasión es un momento de tristeza y aflicción, la resurrección es momento de alegría y regocijo.

El carácter que Mozart imprime a los Kyrie de sus misas es similar en las siguientes obras: gran misa en Do, K427, misa en Do, K317, misa solemne en Do, K337, misa “credo” K257, misa solemne K139, así como en *Litaniae de venerabili altaris sacramento: tempo* siempre lento o muy lento, la orquestación, siempre solemne apoyando con acordes pesados “como pecados” cada una de las sílabas del texto, sonoridad de coro preferentemente, armonía “oscura” con acordes disonantes, etc. Estos procedimientos subrayan el carácter de solemnidad y de arrepentimiento humilde del hombre ante la majestuosidad y grandeza infinita del dios misericordioso. Sin embargo, en el Kyrie de la misa de Requiem K626 el tono es diferente: el tempo es rápido, las vocalizaciones ligeras, sin la pesadez de las sílabas de las otras ocasiones, la orquestación alegre y desenfadada y todo ello con una estructura de fuga que le da una ligereza y soltura que contrasta abiertamente con la tradición del tratamiento dado a esta parte en misas anteriores. Además, lo hace en una misa de requiem, con toda la carga semántica y afectiva que supone una obra para tales circunstancias. ¿Hay un momento más idóneo para el arrepentimiento que ante la presencia de la muerte? ¿O se trata del alma arrepentida liberándose del cuerpo que vaga etérea, sin la pesadez de la materia, al encuentro con el juez? ¿La liberación del alma del valle de lágrimas que es la vida en la tierra y la consiguiente alegría de poder gozar por fin de la auténtica felicidad?

Puede que sea simplemente un planteamiento estrictamente musical que, tras una sección de carácter triste y en *tempo* lento, necesitara una nueva sección contrastante, recurso muy usual para realimentar el interés del discurso musical.

Pueden hacerse muchas conjeturas a propósito del significado de la elección de ciertas estrategias de composición, pero necesitamos información de primera mano que nos oriente la recepción para que la primera impresión de sorpresa o estupor quede pronto sustituida por una comprensión de la elección a través del razonamiento y la asunción de la nueva estrategia.

No se trata de musicar un texto, sino de realzar musicalmente el significado del texto creando en cada momento una atmósfera apropiada para su comprensión, utilizando una serie de recursos musicales de diversa factura para evidenciar la aportación de la música y crear una perfecta unión entre texto y música. Para ello, los compositores utilizan elementos de la retórica tradicional con el fin de ilustrar el significado de las palabras (*descendit de caelis, resurrexit... et ascendit in coelum, vivos et mortuos, non erit finis*, etc.), distintos cambios de *tempi*, orquestación más o menos nutrida con incorporación de determinados instrumentos asociados tradicionalmente al ámbito celestial, como las trompetas, o al infierno, como el trombón, la aportación solística para momentos especiales como el *et incarnatus*, etc.¹¹².

La intención del compositor es muy evidente, pero para percibir todo este entramado simbólico hace falta entrenamiento y un vasta cultura musical que se supone era normal entre el público al que estas obras fueron destinadas, y que hoy debemos recuperar para poder captar estos significados sin los que la comprensión de las obras quedaría claramente incompleta.

¹¹² Al escuchar el credo de la Misa Solemne en Si menor KV. 139 de W. A. Mozart, podemos observar una estructura musical en seis secciones siguiendo la misma organización del texto sacro. En la primera sección, con el coro y la orquesta a pleno rendimiento y en un tempo ágil, se suceden las distintas creencias fundamentales del católico (Creo en un solo Dios, Padre todopoderoso,...). Es un discurso musical ágil, con amplio texto que impide repeticiones innecesarias, y de carácter alegre y festivo. El cambio se produce en el punto más importante del texto, el nacimiento de Jesús de María, la virgen, por obra del Espíritu Santo, segunda sección, ya en un *tempo* lento, sin vientos en la orquesta y a cargo de las voces solistas femeninas (soprano y alto). El carácter es ahora solemne y la música reduce su potencial sonoro creando un ambiente de recogimiento. En la tercera sección se narra la pasión y muerte de Jesús con una orquestación sobrecogedora en *tempo* lento, a cargo del coro, y haciendo uso de recursos tímbricos y armónicos de gran dramatismo. La cuarta sección tiene unas características musicales similares a la primera, como corresponde a un texto alegre de nuevo, en el que se da cuenta de la resurrección, sentado a la diestra del Padre, etc. Vuelve la alegría y la música transmite optimismo por el triunfo de la resurrección de Jesús sobre la muerte para la salvación de las almas. Volvemos a un *tempo* lento y solemne en la quinta sección, en la que se narra el misterio de la Trinidad, misterio fundamental para el católico, a cargo del tenor y una orquestación sin vientos para terminar con una nueva serie de creencias en la que se vuelve a la atmósfera musical inicial. Nada de esto es casual, sino que responde a un plan perfectamente estructurado por el compositor (¡de doce años de edad!) que quiere compartir con el oyente competente.

Si escuchamos *El superviviente en Varsovia*¹¹³ de Arnold Schoenberg podremos intuir el sentimiento que trata de evocar esta música a poco que conozcamos la trayectoria vital del compositor y la historia del siglo XX, pero si seguimos el texto de la pieza al tiempo que la escuchamos, no percibiremos ya la estridencia orquestal en determinados momentos, sino que la juzgaremos necesaria y estéticamente impactante y sumamente expresiva. A veces es necesario profundizar en las músicas más recientes para comprenderlas y activar, con los nuevos procedimientos, aunque sean más radicales y chocantes, en principio, los mismos mecanismos psico-fisiológicos que se ponen en funcionamiento al escuchar la música de siglos anteriores y orientar así la audición según los nuevos modelos culturales. Éstos llegarán a formar parte de nuestra manera de entender los nuevos tiempos, aunque para ello tengamos que hacer un esfuerzo adicional tanto los oyentes reticentes, como los profesionales de la enseñanza musical en todos los niveles.

En las obras sin texto también es posible la expresión de sentimientos y estados de ánimo desde la alegría a la tristeza, la ira a la calma, el amor a la melancolía, etc. La música tiene recursos para expresar la calma o la excitación, la tensión o el reposo, la comicidad o el dramatismo, etc. Y mediante el uso de estos procedimientos el compositor puede sumirnos en cualquier estado de ánimo imaginable según el nivel de maestría con que éstos sean utilizados, aunque para ello necesita una mínima cooperación del oyente. Es posible que este oyente no esté familiarizado con el lenguaje de un compositor o de un estilo, pero siempre es posible captar, al menos, un atisbo del sentimiento o estado de ánimo que se nos quiere transmitir.

Para seguir con el ejemplo anterior, es muy difícil que el oyente experimente un estado de profunda alegría al escuchar los primeros compases del *Requiem* de Mozart o que no sienta cómo su corazón se encoge al escuchar el *Crucifixus* del *Credo* de la misa en Do menor anteriormente citada. Si hay una música popular por antonomasia, ésta no puede ser otra que el primer movimiento de *La Primavera* de Vivaldi¹¹⁴. ¿Habrà algún oyente que no experimente alegría y optimismo al escuchar estos sonidos?

¹¹³ La obra narra la experiencia sobrecogedora de un superviviente a un fusilamiento masivo durante la segunda guerra mundial al que se da por muerto.

¹¹⁴ Estas obras son, efectivamente, populares, aunque no por ello conocidas. Deben ser muchos los oyentes que, gozando de su escucha, ignoren que Vivaldi compone estas obras basándose en unos

4.3. El establecimiento de relaciones

Independientemente de las características propias de cada estilo, una frase ascendente tiende a percibirse como positiva, y una suspensión del tempo como inquietante. Estos recursos son utilizados desde antiguo y cada estilo tiene una relación extensa de los mismos que los compositores usan, en mayor o menor medida, dependiendo de múltiples factores. Han sido muy estudiadas la retórica de Bach o la comicidad de Haydn, pero cada compositor hace un uso personal de una serie de recursos, aunque la sofisticación a la que se llega en la época del Clasicismo es impresionante en todos los ámbitos, desde la armonía al ritmo, desde el empleo de las formas a la sutileza en la caracterización de personajes (en la ópera), etc.

La relación se establece bajo el efecto de un determinismo exterior, social o religioso que es ejercido sobre el arte en un momento de su historia y que ha terminado por parecer natural y evidente como lo es toda asociación mantenida durante un periodo largo de tiempo¹¹⁵.

El fundamento psicológico de estos valores afectivos puede estar en la proyección de ciertos estados emocionales sobre la propia música, por una identificación o analogía entre las circunstancias que los rodean y las que generan la propia experiencia perceptiva de la música. La tristeza está asociada a pesimismo, cansancio, apatía, llanto, desolación, dolor, aislamiento, melancolía, vaguedad, desánimo, oscuridad, etc. Estas circunstancias que pueden darse en mayor o menor medida cuando decimos que estamos tristes, pueden de alguna manera expresarse mediante determinados recursos musicales que serán de unas determinadas características dependiendo de la época, el compositor y el carácter propio de cada obra.

sonetos (uno por cada estación) y que gran parte de su contenido son la expresión en música de estos versos. Se escuchan los pajarillos que anuncian la nueva estación pero se pueden experimentar, incluso con más intensidad, el frío extremo con el rechinar de dientes característico y los vientos embravecidos haciendo golpear las puertas en el primer movimiento del *"Invierno"*. Es muy recomendable escuchar diversas interpretaciones de estas obras, especialmente las más recientes, para redescubrir un potencial de evocación excepcional gracias al uso magistral de los procedimientos musicales que, mediante analogías diversas, nos permiten experimentar las sensaciones y estados de ánimo más acordes a su significado, yendo más allá de la mera sonoridad de las notas sobre el pentagrama. Los versos de estos sonetos están esparcidos a lo largo de la partitura en los lugares en los que se encuentran estas imágenes musicales.

¹¹⁵ FRANCÈS, Robert. *La perception de la musique*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 2002, p. 361.

Para Jean-Jacques Nattiez¹¹⁶, al igual que para otros estudiosos como Robert Francès, una obra musical empieza a significar para el oyente que la percibe cuando éste establece una relación con algún aspecto de su experiencia, relación que ni siquiera él mismo sabría explicar de forma clara, pues forma parte de unos vínculos profundos a nivel del inconsciente, muy difíciles de verbalizar.

Para Nattiez, habría que tener en cuenta tres niveles de aproximación significativa: la hermenéutica, que explicaría estas relaciones; la musicológica, que estudiaría las relaciones entre las significaciones inducidas por los textos o las situaciones y los fenómenos musicales estudiados; y la experimental, que estudia las reacciones en los oyentes.

La aproximación musicológica está muy avanzada, pero estos estudios (como los de Schweitzer o Chailley sobre la retórica en la obra de J. S. Bach) raramente llegan al oyente medio. Estos estudios demuestran que realmente existe un carácter icónico, simbólico entre determinadas figuraciones y significados concretos, pero quedan para los estudiosos y aun conociendo estas relaciones es difícil establecerlas en el momento de actualizarlas en la audición. Ayudarían, sin duda, a establecer una conexión estrecha entre la voluntad comunicativa del compositor y la recepción más precisa del oyente, pero para ello hace falta una formación musical que raramente está al alcance del oyente medio y que, seguramente, agradecería enormemente.

Las relaciones que aparecen en los estudios experimentales (guiadas, semi-guiadas o libres) son las que los propios oyentes han experimentado durante la escucha a través de los estímulos sonoros percibidos, mientras que las musicológicas son relaciones establecidas, ya institucionalizadas que no pueden realizarse fuera de los estilos o estéticas en que han sido establecidas¹¹⁷.

El éxito de estas correspondencias dependerá en gran medida de la competencia musical del oyente, pues el compositor las lleva a término conscientemente, pero el oyente establecerá frecuentemente esas analogías de manera intuitiva, al menos como complemento de sus procesos racionales y sensoriales que juegan un papel fundamental en el establecimiento de dichas analogías y paralelismos. De esta forma, la manera de percibir la música será diferente según la

¹¹⁶ NATTIEZ Jan- Jacques. *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Loos (Nord), Danel, p. 35.

¹¹⁷ IMBERTY, Michel. "Perspectives nouvelles pour l'étude expérimentale des associations verbales à l'oeuvre musicale". *Musique en jeu*. 1975. Paris, Seuil, p. 89.

adscripción del oyente a un determinado grupo cultural, y dentro de éste, la manera de percibir dependerá de múltiples factores como su sensibilidad, su formación artística y musical en particular, capacidad de concentración en la escucha atenta, familiaridad con el estilo, compositor, etc., y circunstancias personales en las que se encuentra en el momento de la escucha.

No todos los sentimientos o emociones tienen las mismas posibilidades de ser expresados musicalmente. Entre la alegría y la tristeza hay muchos estados intermedios, y distintos a éstos, que son más complejos de verbalizar y, por tanto, es difícil establecer analogías musicales con ellos. En la maestría del compositor y en la gradación de cada recurso empleado está la clave para el éxito de la comunicación.

Los esquemas de la actividad representativa simbólica no determinan por sí solos las conductas del oyente, sino también las del compositor, en el momento mismo de la invención de las formas, así como su estilo y su sentido simbólico.

No son muchos los compositores que hablan de la gestación de sus obras, pero cuando así lo hacen podemos calificar estas reflexiones como imprescindibles para “sentir” su música. Aunque algunas veces se ponga en entredicho la función emotiva de la música, hoy día es muy frecuente entre los psicólogos no solamente admitirla, sino afirmar que la expresión de los sentimientos es la función primera de la música, incluso la más pura. Es cierto que la música, como ya avanzaba Hanslick, no puede traducir con exactitud las situaciones y objetos concretos que determinan los sentimientos, pero de ahí no podemos extraer la conclusión de que ideas como el amor, el temor o la ira no puedan llegar a ser fenómenos artísticos en una obra instrumental porque no haya conexión necesaria entre estos sentimientos y una combinación de sonidos.

Hay en esa idea una concepción dualista y realista de la vida psicológica, corriente en la filosofía en la época de Hanslick: el sentimiento es concebido como una especie de ente espiritual con un desarrollo autónomo, acontecimiento de interioridad pura con manifestaciones externas, pero sin relación intrínseca con ellas. Para Riemann no son los sentimientos lo que expresa la música, sino la forma que tiene el alma de vibrar bajo el imperio de estos sentimientos.

Para Robert Francès, la cuestión fundamental es saber, según la experiencia que tenemos de nuestras emociones y sentimientos, lo que es susceptible de

representarse en los esquemas de simbolización musical¹¹⁸. No podemos expresar matices concretos de nuestra mímica del rostro o del tono de la expresión, pero sí grandes formas emocionales o abstractos sentimentales. Lo que es accesible a la simbología musical son tipos rítmicos de sinestesia y grados de tensión y parada del tono de la actitud y de la expresión. De esta manera, no hay diferencia entre la conciencia de la actitud y la del movimiento, sino solamente una diferencia de grado. La sensibilidad táctil o muscular, que influye en las nociones de esfuerzo, relajación, velocidad, ritmo o resistencia va a estar presente en las asociaciones que pueden tener sentido musical para la expresión de emociones o sentimientos a través de sugerencias en la línea melódica o en determinados grupos armónicos.

Sin embargo, a ciertos sentimientos y emociones corresponden normalmente ciertas actitudes que no siempre provienen de la vida instintiva, sino que son culturales y que, por tanto, son aprendidas. Estos gestos han llegado a considerarse naturales y así los vivimos con toda naturalidad hasta que vemos que en culturas distintas a la nuestra, incluso no muy lejanas a la nuestra, son otros o tienen un significado diferente. Por otro lado, no todos reaccionamos igual a los mismos estímulos, aunque sí podemos establecer ciertas conductas similares entre los miembros de una comunidad cultural. Las lágrimas no siempre son indicio de tristeza ni fluyen con naturalidad en determinadas situaciones. Ni siquiera podemos decir que sea igual la reacción en los dos sexos. Es arriesgado establecer ciertas actitudes para determinados sentimientos, pero siempre es posible una relación más o menos estandarizada, aunque a veces lo que parecía instintivo o reflejo sea en realidad una convención social.

El contenido vivido evocado por los conceptos de estados psicológicos no es innato, sino producto de una abstracción elaborada, aunque pre-consciente, donde se juntan las impresiones del cuerpo que, en la mayor parte de los casos permanecen al margen de la consciencia central. De esta manera, el oyente puede aplicar a una experiencia nueva (la escucha de una obra musical) esquemas ya adquiridos en circunstancias anteriores que por alguna razón tienen una cierta analogía o relación con esa situación vivida. Así, se transfiere de una manera estilizada una adecuación instintiva de procesos análogos vividos por el oyente o aprendidos en experiencias anteriores.

¹¹⁸ FRANCÈS, R., *op. cit.*, p. 339.

Estas experiencias nos permiten reconocer un tipo de identidad entre las experiencias vitales del oyente y la obra musical que enriquece la profundidad experimentada durante la audición y ayuda en la comprensión gracias a un proceso de asimilación. Necesitamos esta referencia a las experiencias vividas que de alguna manera encontramos en la música, facilitando su comprensión.

La relación establecida no es fácil de justificar, ni siquiera de verbalizar, pues son mecanismos que se nos escapan y que funcionan de forma rápida sin una relación clara, al menos aparentemente. A no ser relaciones muy evidentes, tales como el ritmo de danza, por ejemplo, o la imitación del canto de los pájaros en una melodía, es complicado explicar ciertas analogías pues se trata del reconocimiento, implícito o no, de una estructura familiar a través de una construcción estética, en la que la estilización puede estar más o menos conseguida a través de matices que relacionan las dos experiencias a modo de sombras de la experiencia sedimentada.

En cualquier caso, la música puede evocar esos rasgos más destacados en otros esquemas de la experiencia humana tratando de asimilarlos para una expresión emotiva mediante un despliegue apropiado de recursos en la composición.

Cada estilo tiene sus propias reglas y cada compositor hace uso de las mismas según sus intenciones y su capacidad. Dichas reglas no son cortapisas ni restricciones a la libertad del compositor, sino un marco de referencia en el que expresarse libremente. Estas reglas han ido evolucionando a lo largo de la historia de la música y precisamente la transgresión de las mismas no solamente ha hecho evolucionar el lenguaje estilístico, sino que constituye uno de los recursos más poderosos para que aparezca la emoción. El equilibrio perceptivo emocional del oyente se rompe momentáneamente y esta ruptura crea una tensión que es sentida como el signo de la emoción que el compositor quiere expresar¹¹⁹.

Resoluciones irregulares de acordes disonantes, modulaciones lejanas, cadencias rotas, juegos de intensidad (*piano subito* tras un acorde en *fortissimo*), falsas reexposiciones, estancamientos mecánicos, silencios inesperados, combinación de elementos incongruentes, desplazamiento de acentos, enlaces armónicos arriesgados, cambios súbitos de *tempo*, timbres inusitados... son elementos que rompen las expectativas del receptor que espera lo que suele acontecer y de pronto se

¹¹⁹ IMBERTY, M. "Intégration formelle et pouvoir impressif de l'oeuvre musicale". *Sciences de l'art-scienific Aesthetics*, IX, 1974, p. 18.

encuentra con la sorpresa de que tiene que rehacer su plan de expectativas. Cuando estos elementos son utilizados con asiduidad pierden este sentido y por tanto pueden empezar a formar parte de las expectativas habituales en determinado tipo de música.

La cadencia rota es un guiño al oyente que cree estar ante un final con la típica sucesión de V-I y de pronto se encuentra con un VI que lo desconcierta momentáneamente hasta que aparece, normalmente muy cerca, la cadencia conclusiva. Si este recurso es utilizado habitualmente, como ocurre por ejemplo en las sonatas para flauta y b.c. de Haendel, pasa a ser un elemento propio del lenguaje de la música de cámara de este compositor y pierde el efecto que pretende cuando se utiliza en contadas ocasiones. Los acordes en *ff* del tema de las *Variaciones Eroica* op. 35 de Beethoven son inesperados, rompen la continuidad con la que abre el tema y añaden un misterio adicional al tema, ya bastante enigmático.

Determinados contrastes no tienen un valor estructural en algunas obras: no se trata de realzar un segundo tema de sonata para separar su carácter específico del propio del tema primero, sino que tienen un poder afectivo y simbólico muy fuerte. La elección de determinadas tonalidades para personajes de obras dramáticas (ya hemos citado ejemplos en Mozart o en los madrigalistas italianos de los siglos XVI y XVII) o los cambios de *tempo* en un momento dado pueden cambiar ese significado radicalmente. En *Las bodas de Fígaro* hay un ejemplo magistral de este tipo de contrastes en los recitativos dotándolos de una carga simbólica que hace que algunos consideren que nunca antes se había llegado a un grado expresivo tan claro en el uso de este recurso. No solamente es el ritmo, sino la melodía y la dinámica, los *accelerando* y los *crescendo*, la tímbrica de las voces y la armonía, etc. Todos estos elementos empleados conjuntamente y de manera tan magistral hacen potenciar el valor simbólico hasta límites insospechados.

Esta correspondencia entre los procesos que regulan los cambios en estos elementos y el desarrollo de los procesos emotivos e intelectuales fueron ya estudiados por los psicólogos de la Gestalt a principios del siglo XX. Teniendo en cuenta la Ley de Pregnancia de la Gestalt, se constata (y así lo hizo Meyer en su estudio) la existencia de unidades mínimas con sentido musical, es decir, que el oyente percibe determinadas configuraciones de sonidos y no sonidos aislados. Es la memoria la que se encarga de aproximar estas configuraciones a patrones familiares (normalización) y de destacar determinados aspectos dejando otros en un segundo

plano (enfaticación). A continuación, el oyente dirige su atención a un determinado estímulo musical y procede a construir configuraciones comprensibles según los patrones que existen almacenados en su memoria y se produce entonces una interpretación del estímulo sonoro. A cada proceso precede una serie de expectativas que generan una cierta tensión que se resuelve cuando se satisfacen o se cambian por otras, y a este momento de relajación le sigue la interpretación del fragmento y su significado dentro del conjunto de la obra que da paso a un nuevo proceso del mismo tipo¹²⁰.

Estos procesos cognitivos no actúan solos, sino que el organismo entero del oyente parece estar tomado por las ondas sonoras. Los fenómenos de morfología pura, entre los músicos profesionales, desencadenan reacciones vegetativas y motrices. Es muy revelador observar las expresiones faciales, y corporales en general, que delatan un compromiso muy profundo de los intérpretes con el mundo de las emociones y los sentimientos. Esta complicidad solamente puede establecerse en concierto o, si la realización es de buena calidad, en grabaciones de los mismos. En ocasiones, la actitud gestual del intérprete ante la obra es muy importante para determinados oyentes a los que ayuda a encontrar una empatía y un alto grado de compromiso con la obra.

Así, estos fenómenos no son los únicos que despiertan el interés y la emoción; el timbre, la dinámica, el aspecto propiamente material del campo sonoro, las significaciones extramusicales inducidas entran en la resonancia global. La diferencia entre el oyente músico y el no-músico es que en el caso del segundo estas actividades vegetativas (respiración, ritmo cardíaco, etc.) son más difusas y necesitarían una orientación, mientras que en los músicos estas actividades acompañan los elementos de la construcción musical¹²¹.

En sus investigaciones, R. Francès ha podido constatar reacciones (desaceleración de la respiración, aceleración del ritmo cardíaco, etc.) provocadas por aspectos no musicales como ciertos pensamientos extramusicales más o menos

¹²⁰ La aplicación de las leyes gestálticas permite segmentar el discurso musical en unidades de orden creciente (célula, motivo, semifrase, frase, etc.). La ley de figura y fondo, por ejemplo, permite reconocer la diferencia entre lo destacado y lo subordinado a éste. Así, una figura clara, en principio, puede convertirse en fondo si aparece una figura mejor.

Mediante la escucha reiterada podemos establecer diversas formas de audición que nos van a permitir una escucha más completa (textura, sintaxis, estilo, simbología, etc.).

¹²¹ FRANCÈS, R., *op. cit.*, p. 176.

ligados a la experiencia anterior del oyente en algunos momentos del discurso musical, como una nueva aparición del tema, caída brusca del nivel de intensidad o suspensión de la melodía en una transición.

Para él, existe un paralelismo entre los diversos códigos de conducta, naturales o culturales, que aprovecha la música para establecer analogías y buscar estados similares en el oyente:

[...] uno de los elementos fundamentales del lenguaje expresivo de la música reside en la proximidad del esquema rítmico y melódico y de los esquemas gestuales que acompañan al comportamiento¹²².

Para R. Francès los estados de calma, excitación, tensión, exaltación, etc. se traducen en formas gestuales que tienen un ritmo determinado, en tendencias y direcciones espaciales (ascensión, descenso, horizontalidad) y en las modalidades de organización de las formas parciales en el seno de formas globales (repetición, diversidad, periodicidad, evolución, etc.); la transposición de estos ritmos, tendencias y modos de movimiento en el plano sonoro constituye el fundamento de la expresividad de la música que utiliza aspectos de un mismo proceso de abstracción sentimental al que se añade una rica infinidad de asociaciones culturales.

En Haydn estos recursos son muy habituales, normalmente con un sentido cómico. Para captar estos matices es necesario conocer las reglas que el compositor lleva al límite o traspasa para poder apreciar el juego con el receptor:

En el *cuarteto de cuerda op.33, nº 1 en si menor*, la sostenida ambigüedad inicial entre las tonalidades de Si menor y Re Mayor (se observarán al respecto, los choques disonantes entre las notas La# y La natural, en las voces superiores y el violonchelo, respectivamente, de los cc. 3-4) debemos sumar las cansinas y mecánicas repeticiones del violonchelo en los cc. 3 y 4, con su efecto de estagnación, como si de golpe el discurso encallase, carente de la determinación necesaria para proseguir su rumbo, como si hubiese entrado en crisis la propia concepción teleológica. Todo ello, unido a una manifiesta voluntad de engaño, hace susceptible a la presente página, según James Webster, de ser interpretada en clave irónica, como será el caso de muchos ejemplos examinados con antelación y que hacen de la discrepancia en el plano de la funcionalidad tonal argumento de su evolución formal¹²³.

El mismo compositor hace gala de su humor llevando las normas al extremo como sucede en la sinfonía nº 60:

[...] lo nunca oído de toda la literatura sinfónica: Quizás no puede producirse chanza mayor en la liturgia del concierto, mayor transgresión que el acto de proceder a la afinación de los instrumentos sobre la marcha, es decir, ¡sin que éstos dejen de tocar!

¹²² FRANCÈS, R., *op. cit.*, p. 301: [...] un des éléments fondamentaux du langage expressif de la musique réside dans la parenté du schème rythmique et mélodique et des schèmes gestuels qui accompagnent le comportement.

¹²³ CASABLANCAS, Benet. *El humor en la música*. Berlin, Reichenberger, 2000, p. 183.

(primeros y segundos violines han afinado previamente en Fa la cuarta cuerda, *scordatura* que corregirán una vez empezado el movimiento mientras hacen sonar la doble cuerda Fa-Re: naturalmente el *glissando* (con un carácter casi obsceno) es inevitable¹²⁴.

La transgresión de la lógica del discurso puede tener significados muy dispares, desde el puramente cómico, como los sabrosos ejemplos que analiza Benet Casablancas en su estudio, hasta la más fina ironía y el dramatismo. El silencio sobrecogedor que se produce a la mitad del coro “Sind Blitze, Sind Donner...” de *La Pasión según San Mateo* de Bach puede ser un buen ejemplo de ello¹²⁵. Un avance fugado a doble coro y orquesta que se detiene durante todo un compás dejando la resonancia del último acorde escuchado como un corte del flujo musical que, de pronto, deja al oyente en una situación de angustia; la música viene en progresión desde su inicio y queda suspendida momentáneamente sin que podamos intuir su continuación, momento de espera que deja al oyente en estado vigilante y expectante.

La voluntad del compositor es muy evidente, usa los recursos buscando esa reacción emotiva que establezca una analogía entre la sonoridad escuchada y algún aspecto de la experiencia psico-perceptiva del oyente que permita su interpretación adecuada.

La respuesta de cada oyente va a ser diferente según las particulares circunstancias de formación, experiencia vital o sensibilidad, pero al pertenecer a un grupo cultural más o menos homogéneo tiene que haber unas reacciones muy parecidas, pues todo eso ya lo sabe el compositor. Probablemente Mozart, cuando compuso *Las bodas de Fígaro* o *La flauta mágica*, ya estableció una serie de recursos que serían captados por un sector de público menos cultivado musicalmente hablando, que son básicos en todo individuo por el simple hecho de pertenecer a una comunidad cultural como, por ejemplo, que una proposición afirmativa sea cantada en *forte*, con un ritmo decidido y sin cortes, y así hasta unos recursos de una sutileza

¹²⁴ *Ibid.*, p.129.

¹²⁵ Se trata de la escena del prendimiento de Jesús. Solistas del coro I, soprano y alto, con dos flautas traveseras y un falso continuo de violines y violas al unísono manifiestan su asombro por el prendimiento interrumpiendo el coro de fieles el curso normal del aria a dúo (“deteneos, no lo maniatéis”) con potentes increpaciones que van a dar lugar a un coro (“¿Han desaparecido los rayos y los truenos en las nubes? Abre, oh infierno, tu abismo abrasador. Haz pedazos, destruye, devora destroza con ira repentina al falso traidor, a la sangre asesina.”) absolutamente sobrecogedor: Realmente el silencio responde al abismo abrasador y gracias a ese silencio sentimos su apertura rompiendo el curso de un avance fugado que parece no poder detenerse más que ante el abismo. Dos libros que ilustran los recursos compositivos empleados por J. S. Bach: SCHWEITZER, Albert: *J. S. Bach, el músico poeta*. Buenos Aires, Ricordi, 1955; VEGA Daniel: *Bach, repertorio completo de la música vocal*. Barcelona, Cátedra, 2004.

tal que sea necesaria una gran formación o familiaridad con su lenguaje para que surja el significado, como la repetición de los acordes de la Obertura de su última ópera con la finalidad de simbolizar al hombre y la mujer, para lo cual hay que tener no solamente una sólida formación musical, sino también una adecuada información de los temas relacionados con la Masonería, tema que impregna toda la obra¹²⁶. La simplicidad de las arias que corresponden a personajes como Papageno en contraposición a la complejidad de las asignadas a otros personajes de rango “más elevado” podría ser otro ejemplo característico.

A veces, estas asociaciones nacen como relaciones estrechas que son escuchadas, en la época, como naturales por la situación social que se vive en ese momento y llegan a estandarizarse olvidando esta primitiva asociación y convirtiéndose en una relación instaurada como la asociación masculino/mayor y femenino/menor a la que aludíamos en la obertura de Mozart. Esta relación (también hablamos de cadencias masculinas y femeninas) nace en una situación determinada y se establece un fuerte vínculo entre los elementos de significante y significado, aunque hoy sigamos usando esa misma terminología por tradición sin que demos por válido un vínculo de esa naturaleza.

La sonoridad propia de los instrumentos constituye una de las asociaciones más utilizadas por los compositores, de forma que los instrumentos de viento madera tienen un valor diferente al de los instrumentos de metal y la orquestación, con unos u otros, será ya un elemento afectivo a tener en cuenta. En el aria a dúo de *La Pasión según San Mateo* a la que hacíamos referencia, el acompañamiento de las voces solistas con dos flautas traveseras está justificado por el personaje representado (Zión, hija de Sión) al igual que la gran orquesta, con todo su potencial sonoro (doble), evoca a los fieles.

La trompeta ha sido asociada a lo positivo y el trombón a lo negativo. Cuando escuchamos el *Dies Irae* y el *Tuba Mirum* del *Requiem* de Mozart podemos observar cómo funciona esta analogía. Dios Padre vendrá con su coro de ángeles tocando trompetas que anunciarán su llegada y el trombón, antiguo sacabuche, ya venía desde el siglo XVI asociado a las tenebrosas profundidades del infierno. Sonido agudo y

¹²⁶ Para los masones, el nueve es el número del hombre y el cinco el de la mujer. La Obertura de *La Flauta Mágica* tiene dos partes bien diferenciadas y cada una de ellas empieza con la repetición del acorde inicial ese número de veces: nueve y en tono mayor, para el rito de iniciación del hombre y cinco y en tono menor, para el de la mujer.

brillante/sonido grave y opaco. El público ha escuchado frases que asocian la venida de Cristo con un coro de trompetas y así empieza a surgir la asociación que ya llega a ser habitual y funciona de forma autónoma aunque se haya olvidado el origen de dicha asociación. Ya en 1600, Monteverdi había hecho uso de los metales para la evocación de los terrores infernales en su *Orfeo*.

La orquestación de las arias en las óperas de Mozart definen la extracción social del personaje y cuando su condición cambia, como sucede en personajes como Marcellina de *Las bodas de Fígaro*, la orquestación puede ilustrar el cambio social que ha tenido lugar o puede poner en marcha otros procedimientos para que el significado sea diferente (ironía, comicidad). También el timbre de las voces está ligado afectivamente al de los personajes que encarnan, tanto en obras religiosas como profanas desde muy antiguo. Cristo será interpretado por un bajo en las pasiones y el héroe de *La flauta mágica* será un tenor.

En este punto, es especialmente chocante la presencia de contratenores (o cantantes femeninas) encarnando personajes como Sansón, Julio Cesar o Jerjes en la ópera de Haendel, pero continuamente nos encontramos con este tipo de problemas que surgen, aunque no tan llamativos para el oído actual, y que precisan resolver la distancia histórico-cultural entre el compositor y sus receptores de distintas épocas. La consideración de los *castratti* en el siglo XVIII y la fama y éxito de estos cantantes hace que los principales papeles masculinos sean escritos para una tesitura que no corresponde a su viril condición. Sin embargo, esta asociación tesitura y papel representado es superada por las obligaciones de la moda y conviven sin interferencia aunque los personajes sean bíblicos o héroes históricos y estén cargados de simbología.

La relación establecida entre el instrumento o la voz y el significado simbólico que se pretende no siempre está clara. A veces es necesario remontarse hasta muy atrás para establecer estas analogías, pero una vez que están aclaradas sirven para establecer inmediatamente este significado reactualizándolas inconscientemente gracias a los procesos hermenéuticos que se ponen en funcionamiento en el oyente competente. Sin esta competencia, pasarán completamente desapercibidos careciendo de significado alguno. Si escuchamos la obra *Syrinx* de Claude Debussy podemos establecer múltiples analogías, como la que relaciona la flauta con el mundo antiguo de los faunos. Si no conocemos esta

relación, perderemos gran parte del significado simbólico de esta pieza, del mismo modo que si no conocemos la relación intensa de Luigi Boccherini con la música popular española del Madrid de la segunda mitad del XVIII nos perderemos esas evocaciones del típico arpegiado de la guitarra a cargo de los instrumentos de arco.

La instrumentación de las obras musicales puede no ser relevante en muchas obras, pero muy a menudo la elección de determinado instrumento cobra una especial importancia para una correcta comprensión de los significados más o menos ocultos que el compositor quiere expresar, y para ello es necesario conocer el uso desde antiguo de los instrumentos así como la analogía entre determinados timbres, tanto vocales como instrumentales, y lo que se quiere significar. La nutrida percusión de la sinfonía *Leningrado* de Dimitri Shostakovich podrá impresionarnos por su grandiosidad o por la fuerza de su *crescendo*, pero si nos quedamos solamente con ello, perderemos la clara referencia a las cajas propias de la música militar, y por lo tanto su más potente carga simbólica. Los elefantes del *Carnaval de los animales* de Camille Saint-Saëns y el contrabajo no suponen una relación casual, sino una relación significativa que permite una asociación nítida por parte del compositor.

Evidentemente, estos elementos no funcionan aisladamente, sino en una compleja red de significación que debemos ir descubriendo, según la competencia de cada oyente, en cada una de las audiciones de las obras. Por muy bien que creamos conocer una obra, siempre pueden aparecer nuevos significados fruto de la mayor experiencia que separa una audición de la anterior. Determinadas asociaciones son muy complejas y abstractas y necesitan una competencia especial o bien la aclaración del propio compositor (o de un experto) para desentrañar esos valores simbólicos. También en la poesía es necesaria la ayuda del analista para poner en marcha determinadas asociaciones que, aunque realizadas por el autor, no siempre se hacen de manera plenamente consciente.

4.4. Recursos de la música para la creación de significados emotivos y simbólicos

En el capítulo de los valores estructurales de significado mencionábamos la repetición como uno de los recursos que dan coherencia y unidad al discurso musical. La repetición es una especie de cita de parte de la misma obra, un motivo melódico por ejemplo, que hace que el oyente lo relacione con su anterior aparición en la pieza dándole cohesión a la misma. Cuando esta cita corresponde a una obra anterior (del mismo u otro compositor) o a una pieza popular, se convierte en potente referente simbólico con una muy diversa carga significativa dependiendo de múltiples factores e intenciones.

En el discurso verbal lo que se dice no debe volver a decirse, con una vez basta, es suficiente, la reiteración no tiene sentido. En música (y en poesía) la reiteración puede constituir una innovación, lo que se ha dicho queda todavía por decir, e incansable e inagotablemente por repetir¹²⁷. Para Jankélévitch recrear es crear, siendo la segunda vez tan inicial como la primera, la reexposición tanto como la exposición. La reexposición de la sonata no es una mera repetición sino el principio de un orden en el que los temas reexpuestos adquieren una luz y un sentido nuevos, ofreciendo al oyente una ilusión de simetría y una idea de sistema cerrado. La repetición nos lleva a descubrir relaciones nuevas, correspondencias sutiles y bellezas e intenciones ocultas. Provoca en el oyente una misma emoción pero que cambia incesantemente de color cada vez que la escuchamos, adquiriendo nuevos valores.

No es lo mismo hacer una serie de variaciones sobre un tema popular o utilizar un tema de otro compositor anterior, práctica muy habitual desde el Renacimiento hasta nuestros días, que la de introducir un tema en un momento concreto de una obra, como hace Bartók en su *Concierto para orquesta* (SZ 116) o Stravinski en su *Ebony Concert*¹²⁸. En el caso de la música podemos recrear diversas situaciones dependiendo de las intenciones que pretende el compositor y corresponde

¹²⁷ JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *La música y lo inefable*. Barcelona, Alpha Decay, 2005, pp. 50-52.

¹²⁸ En el primer movimiento de este concierto, escrito en 1945 en clave de jazz para el clarinetista Benny Goodman, Stravinski hace sonar la canción infantil francesa *Frère Jacques* en un intento de establecimiento de conexiones entre mundos musicales aparentemente poco relacionados como la música de jazz, la canción infantil y la estética vanguardista. Bartók cita un tema de Dimitri Shostakovich con el que mantenía ciertas diferencias.

al oyente interpretar esas mismas intenciones para establecer el significado más apropiado.

En el caso de la música nacionalista, esta referencia es muy importante pues los nuevos significados se toman de elementos rítmicos, melódicos o armónicos de estas piezas populares para que el oyente los identifique en las nuevas obras y actualice los nuevos significados. Para ello, es preciso estar de alguna manera familiarizado con ese material para hacer una correcta interpretación. Estas relaciones son las que dan sentido a estas músicas haciendo de ellas obras nuevas con una relación estrecha con ese legado musical, reactivándolo y dotándolo de un fuerte potencial simbólico que trasciende con frecuencia lo estrictamente musical¹²⁹.

Para otro tipo de citas es necesaria una cultura musical amplia, pues no siempre se hacen de obras conocidas y por tanto puede ser difícil que aflore esa relación. Y cuando ésta se da, el grado de literalidad puede variar mucho, desde la cita estrictamente literal hasta una evocación vaga de algún elemento que posibilite la relación, y dependiendo del lugar elegido por el compositor el significado puede variar mucho. En la música incidental que el compositor sevillano Antonio Flores¹³⁰ compuso para la obra de teatro *Lulú*, recreación musical del libreto utilizado por Alban Berg para su obra, se podía escuchar una pieza en la que había elementos tanto de la marcha nupcial de Felix Mendelssohn como de la Marcha fúnebre de la tercera Sinfonía de Beethoven sonando al mismo tiempo, cargando la obra de un sentimiento complejo pero que expresa claramente las emociones contradictorias suscitadas en el momento de la muerte del personaje principal.

Tampoco tiene el mismo significado el referente de una misa parodia renacentista que solamente se basa en algún elemento melódico de obra anterior,

¹²⁹ Cuando el oyente escucha *El amor brujo* de Manuel de Falla o *Iberia* de Isaac Albéniz establece estas relaciones entre determinados elementos rítmicos, armónicos o giros melódicos que hacen que se establezca un nexo muy fuerte con estas obras al reconocer en ellas un elemento de identidad cultural que posibilita una lectura muy emotiva, tocando fibras muy sensibles dependiendo del recuerdo que el oyente tenga de experiencias musicales anteriores. Evidentemente, la identificación de *La tarara* del *Corpus Christi en Sevilla* tendrá un valor simbólico distinto para el oyente que haya crecido cantando la canción que para otro de una comunidad cultural más alejada. Los valores simbólicos de este tipo se pierden cuando un oyente medio español escucha la música basada en temas populares de compositores como Béla Bartók o Bedrich Smetana, pasando a tener relevancia otro tipo de significados.

¹³⁰ Antonio Flores, joven compositor sevillano nacido en 1961, ha cosechado ya varios premios por sus composiciones como el primer premio internacional de composición Joaquín Turina, convocado por el Ayuntamiento de Sevilla en 1992 (obra estrenada por la Real Orquesta Sinfónica de Sevilla), o el primer premio de composición del XI Certamen Coreográfico de la Fundación Paso a Dos de 1998.

religiosa o profana, tomada como punto de partida para una composición. Para que se ponga en marcha el significado simbólico de estas analogías se precisa una gran experiencia y cultura musical pues pueden pasar desapercibidos completamente, perdiendo el oyente no preparado gran parte del significado concebido por el compositor.

Estos recursos constituyen un potencial enorme de la capacidad expresiva de la música y cuanto mayor y más intenso sea, mayor será también el significado, aumentando de esta manera el disfrute estético de las obras. Sin embargo, no siempre tienen la misma significación, pues el lenguaje va evolucionando y si en un momento histórico un acorde de séptima sin resolver puede tener un significado de sorpresa, para un oyente del siglo XXI lo será por razones bien distintas (incluso opuestas) a las de un oyente del Barroco¹³¹.

Michel Imberty¹³² establece dos polos opuestos que organizan la experiencia afectiva emocional, pues según la psicología de la personalidad y el psicoanálisis, las personas organizamos nuestras relaciones con el mundo exterior y con nosotros mismos según la trama de nuestra experiencia interior y de la conciencia que tenemos de nosotros mismos y de nuestras relaciones con el mundo exterior. Según el grado de integración de la personalidad (grado del sentimiento de unidad y fuerza del yo) podemos hablar de sujetos estables y fuertes, plenos, con una cierta armonía y unidad en su vida afectiva, intelectual y social y por otro lado, de individuos con un yo débil, dominados por la ansiedad, con una vida afectiva y social frágiles y una inestabilidad crónica que implica y desarrolla la angustia y la ansiedad. Entre estos dos extremos existe, evidentemente, toda una compleja gama de personalidades diferentes que reaccionarán de forma distinta ante unos mismos estímulos musicales. Estos distintos grados de integración de la personalidad van a influir en la

¹³¹ Probablemente, el hábito de escucha de música contemporánea pueda tener este efecto cuando el público medio esté medianamente familiarizado con los nuevos lenguajes estéticos. Será un simple acorde de séptima el que despierte la sorpresa en el oyente tras una sucesión más radical y disonante en extremo. Necesitamos ciertas dosis de satisfacción al ver que se cumplen nuestras expectativas. El problema es que no tenemos un plan para las obras contemporáneas porque no estamos familiarizados con estos lenguajes. Apreciamos la broma musical de Mozart porque nos percatamos de los límites y licencias que se toma el compositor al conocer su lenguaje artístico y el del estilo clásico vienés, pero mucha música contemporánea lo que consigue del oyente es agotar su esfuerzo perceptivo tras una frustración continua. Evidentemente, no es otra cosa que ignorancia y si queda mucho camino para considerarnos medianamente cultos musicalmente con respecto a otros estilos, lo cierto es que el público medio solamente está familiarizado con la música clásica y romántica. El Barroco sigue siendo un enigma con algunas excepciones y el Renacimiento un desconocido (¿Cuántos aficionados conocen la música de Francisco Guerrero, Alonso Lobo o incluso de Tomás Luis de Victoria?).

¹³² IMBERTY, M. *Entendre...*, op. cit., p. 55 y ss.

experiencia vital de las personas y, por tanto, también en la experiencia de la percepción de la música, estableciendo contacto entre dos polos opuestos: sentimientos de euforia unidos a una energía interior controlada y sentimientos disfóricos unidos a una energía débil y no dominada. De esta manera, asocia la percepción o ausencia de unidades rítmicas determinadas a modelos de más o menos integración formal con resonancias emocionales ligadas a experiencias de integración y desintegración del yo¹³³.

Con respecto a este tema, Igor Stravinski divide la música en dos categorías:

Una que evoluciona paralelamente al proceso del tiempo ontológico, lo penetra y se identifica con él, haciendo nacer en el espíritu del auditorio un sentimiento de euforia, de calma dinámica, por decirlo así. La otra excede o contraría este proceso. No se ajusta al instante sonoro. Se aparta de los centros de atracción y de gravedad y se establece en lo inestable, lo cual la hace propicia para traducir los impulsos emocionales del autor. Toda música en la que domine la voluntad de una expresión pertenece a este segundo tipo¹³⁴.

De esta manera, podemos hablar de dos tipos de música según estén ligadas a una estructura de continuidad (tiempo ontológico) que favorece las progresiones temáticas simples y que está dominada por el principio de similitud y uniformidad, o a una estructura de discontinuidad (tiempo psicológico) que favorece los antagonismos y los movimientos contradictorios y está dominada por el principio de variedad.

Para Stravinski, compositor reticente a la expresión de mensajes que no sean puramente musicales (“la expresión nunca ha sido la propiedad inmanente de la música”¹³⁵), existe una música que puede “traducir los impulsos emocionales del autor”, dejando una puerta abierta a la comunicación emocional entre compositor y oyente. Sin embargo, la música del primer tipo no parece apropiada para esa comunicación, siendo sin embargo esa falta de convulsiones rítmicas, armónicas y de todo tipo la más fácilmente asimilable por el oyente medio. Habría que pensar, en ese caso, que *La consagración de la primavera* pertenecería al segundo tipo y que todas

¹³³ Michel Imberty entiende como integración formal del tiempo musical el establecimiento de una figura unitaria: unicidad de un motivo melódico, rítmico o armónico, que puede ser repetido o desarrollado sin que sea modificado su carácter dominante inicial (ausencia de antagonismos formales, contrastes violentos). Por desintegración del tiempo musical entiende una estructura de antagonismos formales: varios motivos melódicos, armónicos o rítmicos que se enfrentan y cuyos nexos de composición no son claros. Estos motivos no son frecuentemente ni repetidos ni desarrollados y sus contrastes de altura o volumen, frecuentes.

¹³⁴ STRAVINSKI, Igor. *Poética...*, op. cit., p.35.

¹³⁵ STRAVINSKI, I. *Ibid.*, p. 31.

las convulsiones que allí se encuentran son los impulsos emotivos que Stravinski quiere transmitir al público de su ballet.

Para Imberty, toda la simbología musical se basa en representaciones que pertenecen a tres dimensiones: la primera dimensión del espacio semántico se basaría en la representación inactiva, por medio de esquemas de tensión y reposo, así como esquemas de actitudes corporales y posturales; la tercera dimensión del espacio semántico musical tendría sus raíces en la representación icónica, por la mediación de los esquemas de espacialidad. Pero la segunda dimensión, cuyo papel será decisivo para la coordinación de estos tres esquemas, sería la manifestación de la representación de los afectos, fruto de las asimilaciones a los esquemas de resonancia emocional, representación simbólica preconsciente de las emociones y los afectos¹³⁶.

El trabajo, pues, consiste en establecer las relaciones entre los indicios que encontramos en la música, tales como los contrastes, la integración formal, cambios de dirección en los distintos parámetros, las repeticiones, ruptura de la regularidad, relaciones motivicas, etc., y los contenidos verbalizados de las respuestas asociadas a ellos de tal manera que la explicación sea satisfactoria.

Para Leonard Meyer, el equilibrio emocional se rompe debido al malestar que se produce cuando las expectativas no se ven confirmadas, exigiendo un esfuerzo de acomodación de los esquemas de la actividad perceptiva que ya no pueden estructurar los estímulos percibidos, originando de esta manera la aparición de la emoción que el compositor quiere expresar. Sin embargo, sabemos, gracias a la psicología, que uno de los factores más importantes de la atención es el hábito. A medida que nos habituamos a escuchar una serie de estímulos determinados, esa incomodidad que da lugar a la emoción va desapareciendo paulatinamente y, con ella, la emoción suscitada por ese grupo de estímulos sonoros va cambiando por acomodación y familiaridad.

Para Michel Imberty, la percepción musical se manifiesta como una serie de expectativas sucesivas por parte del oyente, expectativas ante cada nota, cada acorde, y que son rápidamente confirmadas o desmentidas por la percepción efectiva del nuevo estímulo. Cuando éstas no se ven confirmadas sigue un efecto de sorpresa, y si este efecto es reproducido en una cierta parte o reviste cierta intensidad (si lo subraya

¹³⁶ IMBERTY, M. *Entendre...*, op. cit.

un acento, un timbre o una determinada intensidad) se produce un incremento de la tensión emocional ligado a un conflicto entre el esquema anticipador y el acontecimiento sonoro percibido. Cuando estos conflictos son numerosos, el oyente siente desagrado e incomodidad¹³⁷.

La explicación de Imberty es muy similar a la de Meyer, si bien el primero no hace hincapié en que la aparición de la emoción está solamente relacionada con la rotura de expectativas.

Sin embargo, la experiencia de los oyentes confirma que si el hábito va a hacer que estos conflictos sean menores, e incluso vayan desapareciendo, la satisfacción que el oyente siente cuando sus expectativas se ven cumplidas hará que el disfrute y la comprensión de la obra aumenten y recompensen el esfuerzo de la escucha atenta, y la emoción, sentimientos o estados de ánimo que el compositor quiere expresar no sólo no disminuyen (ante la desaparición de estos conflictos), sino que aflorarán de una manera más natural y cómoda. Seguramente se perderá ese factor sorpresa que surge en esos momentos de conflicto pero también tenemos que pensar que en la segunda audición de la obra esa sorpresa ya será menor y aún menor en la tercera.

No solemos escuchar música desconocida a diario, sino que el oyente medio va poco a poco conociendo obras nuevas en un proceso paulatino que puede llevar mucho tiempo hasta conseguir una familiaridad con el lenguaje de tal o cual compositor o estilo. Ningún aficionado empieza escuchando las sonatas de Dario Castello (magníficas obras, sin duda), sino que el proceso suele ser bien distinto aunque la publicidad pueda conseguir que de pronto todo el mundo se ponga a escuchar música gregoriana, como ocurrió hace algunos años. El proceso de acomodación a las músicas de nuestra tradición occidental es muy simple (aculturación musical) y el oyente medio acepta las obras que no suponen un continuo desfase entre expectativas creadas y confirmadas, sino que espera la recompensa satisfecha, al menos en parte.

De ahí que la música contemporánea tenga tantos problemas de aceptación entre oyentes no familiarizados con los nuevos lenguajes artísticos, problema que,

¹³⁷ *Ibid.*, p. 74.

según Imberty, dura ya demasiado tiempo, pues esta reacción se alarga ya más allá del proceso normal de acomodación.

La familiaridad puede convertir obras que en un principio estuvieron plagadas de sorpresas en obras “sumisas”. Ciertamente, podemos llegar a relajar la escucha con la repetición excesiva haciendo de la obra una pieza “conocida” y por tanto, con menor interés. Cada oyente tiene un contacto diferente con la música y lo mismo sucede con el cine o la literatura. Ese factor sorpresa, imprescindible en estas artes, no impide que muchas personas aborden de nuevo un libro tras un cierto tiempo o vuelvan a ver determinada película. Si se pierden algunos ingredientes de la obra, es buen momento para centrar nuestra atención en otros, que en el caso de la música se nos antoja que son tan numerosos que permiten abordar una y otra vez una obra sin perder la chispa o la emoción de las primeras escuchas y conseguir una audición cada vez más completa.

A lo largo del Barroco se va gestando la teoría de los afectos, de manera que existe todo un código al que el compositor puede recurrir si desea expresar determinado sentimiento, pasión o estado de ánimo. Las analogías con el referente externo pueden estar más o menos justificadas, pero existía todo un código de recursos que van a quedar sedimentados tanto para el compositor como para el oyente, olvidando la primitiva relación que unió ambos elementos y pasando de esta forma al campo de lo simbólico.

Determinadas tonalidades van a definir la atmósfera emocional de la obra antes de escuchar la primera nota, aunque el compositor sepa que puede conseguir justo lo contrario con esa misma tonalidad. Sin embargo, la elección de la tonalidad es importante en esta época, incluso después de la generalización de la afinación del temperamento igual.

Do mayor es alegre y guerrero, además de puro, sincero, decidido, tonalidad con la que se puede expresar también la inocencia, el ardor tranquilo y el sentimiento religioso más profundo. Sin embargo Fa mayor es furioso y arrebatador y con ella se puede expresar la paz, la alegría el sentimiento religioso y el lamento ligero; Sib mayor es magnífico y alegre y puede expresar la dulzura y la riqueza o la seriedad; Do# tiene un “color inquietante” y Lab menor nos transporta al “país del deseo eterno”; La menor expresa un encanto atormentado y los diferentes estados del acorde de Mi mayor evocan ideas de firmeza, coraje y resplandor centelleante.

La elección de la tonalidad casi nunca se hace al azar, y entre la tonalidad de una pieza y el espíritu de la misma, entre ésta y la modulación realizada hay, si no correlaciones constantes, sí, al menos, tendencias que van en el mismo sentido. Cuantos más sostenidos y bemoles tiene, mejor se obtiene el sentimiento de complejidad y sutileza en las impresiones sugeridas. Cuantos más bemoles, mejor se acrecienta la dulzura, más se atenúa la luminosidad del tono mayor, y en el menor se expresan mejor la languidez, la pasividad o la tristeza.

Esto no vale solamente para el Barroco, sino que también en el Romanticismo podemos observar que para compositores como Frédéric Chopin o Gabriel Fauré las tonalidades de Do# menor o Sib menor están revestidas de misterio y complejidad, seguramente como reminiscencia de una convención anterior.

Desde la adopción del temperamento igual, se ha establecido que ya no hay diferencia entre el semitono cromático y el semitono diatónico. Los matices son ahora difícilmente percibidos por el oído. Por otra parte, la altura absoluta del tono podría ser un factor importante a tener en cuenta, aunque habría que hacer la consideración de que la altura absoluta ha ido subiendo y un Do mayor del siglo XVIII, tan alegre y guerrero entonces, seguiría sonando hoy alegre pero con un color algo “inquietante”¹³⁸.

De este modo, podemos decir que necesitamos procesos de mediación para establecer los significados simbólicos de la música, excepto para los procesos de imitación más elementales que son prácticamente aprehendidos en el acto. Se trata de observar que existe una fuerte relación entre estas experiencias de la vida intelectual y sensorial del oyente y los fenómenos que experimentamos durante la audición, y de determinar la clave y complejidad de esa relación que muy habitualmente es difícilmente verbalizable. Una relación, indeterminada muchas veces, que va más allá de las cualidades que podemos observar como comunes a los dos objetos en relación, y que consiste en impresiones más profundas que ponen esa relación en marcha. A veces, se ha puesto en entredicho este significado más emocional y simbólico de la música porque no se puede objetivar de manera científica, pero sabemos que incluso el tiempo en general es un concepto bastante subjetivo y por tanto la música, como arte en el tiempo, participa de esta indeterminación.

¹³⁸ La subida del diapason desde el Barroco es cercana a medio tono. De esta forma, toda la teoría expuesta cambiaría necesariamente pues el Do mayor de la época corresponde a Do# mayor de hoy.

4.5. Teorías de la interpretación del significado simbólico

La interpretación del oyente debe hacerse desde la relatividad de la posición del oyente, espacio eminentemente personal en el que es a la vez centro y periferia. Entre lo inmutable y el movimiento, el único soporte de la música es el espíritu que la concibe y el que la recibe, dos cuerpos que se comunican sus ritmos y sus vibraciones como elementos de una superficie sonora que permitan el acceso auténtico a un espacio propio y también a unos contenidos desbordantes que existen en las obras. El poder de analogía se detiene ahí donde empieza un territorio reservado y específico en el que el músico se apropia de estos elementos de naturaleza tan sutil y difícil de explicar.

Necesitamos disociar los diversos elementos, pero eso es solamente un proceso para comprender lo esencial y eso es un todo indisociable y complejo. Las verdades del espíritu no pueden más que recuperar las huellas de lo que son en los objetos artísticos que construimos¹³⁹. Cuando escuchamos una melodía, no sólo escuchamos una nota tras otra sino una sobre otra, como dentro de otra, de manera que segmentamos para comprender pero sabiendo que forman un todo único¹⁴⁰.

Henri Bergson se apoya especialmente en la música y su percepción para fijar sus teorías sobre la percepción subjetiva del tiempo¹⁴¹:

De esta manera, en música, el ritmo y el compás suspenden el curso normal de nuestras sensaciones e ideas haciendo oscilar nuestra atención entre puntos fijos, y se apoderan de nosotros con una fuerza tal que la más discreta imitación de una voz que gime bastará para invadirnos de una tristeza extrema. Si los sonidos musicales actúan de forma más poderosa que los de la naturaleza es porque la naturaleza se limita a expresar sentimientos, mientras la música nos los sugiere.

Las relaciones entre el tiempo musical y su proyección espacial ya las había estudiado antes de que R. Francès las fijara en su estudio. Para Bergson, nuestra

¹³⁹ CHOUVEL, Jean Marc. *Esquises pour une pensée musicale. Les metamorphoses d'Orphée*. Paris, L' Harmattan, 1998, p. 14.

¹⁴⁰ Los sonidos de una melodía tonal o modal llevan, de alguna manera, la armonía implícita y no podemos hablar exclusivamente de una línea melódica sin más, sino de todo un entramado armónico que ya está relacionado con ella.

¹⁴¹ BERGSON, Henry. *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris, PUF, 1988, prólogo: "Ainsi, en musique, le rythme et la mesure suspendent le cours normal de nos sensations et de nos idées en faisant osciller notre attention entre des points fixes, et s'emparent de nous avec une telle force que l'imitation, même infiniment discrète, d'une voix qui gémit suffira à nous remplir d'une tristesse extrême. Si les sons musicaux agissent plus puissamment que ceux de la nature, c'est que la nature se borne à exprimer des sentiments, au lieu que la musique nous les suggère."

percepción auditiva se ha acostumbrado a impregnarse de imágenes visuales, imaginando las notas una al lado de la otra, una tecla al lado de la otra, etc. El continuo de la melodía consiste en reconstrucciones sentimentales que se aglomeran más allá de la sensación real, gracias al flujo y al entorpecimiento de la emoción, gracias a la mezcla confusa de recuerdos y expectativas. En la elaboración de modelos culturales de naturaleza no espacial han sido muy importantes los conceptos de alto/bajo, próximo/lejano, derecha/izquierda, abierto/cerrado, etc. En la música es evidente que estos conceptos juegan un papel fundamental, pero no en todos los niveles.

En la configuración de las formas musicales o en la propia sintaxis musical es evidente que puede ayudar mucho en la percepción y comprensión de las mismas, pero estos conceptos han pasado también al plano emotivo y existe una analogía entre línea melódica ascendente y crecimiento y descendente y decaimiento. También hablamos de las notas graves como de más peso frente a las agudas, más livianas. Esta sinestesia opera igualmente en otros parámetros con la misma fuerza (*tempo* rápido y alegría, *tempo* lento y tranquilidad o reposo) pero tenemos que pensar que no constituyen inmutables culturales (en algunas culturas es justo lo contrario) puesto que un mismo fragmento puede significar algo muy diferente para dos oyentes con diversa formación y experiencia; además, hay que tener en cuenta que estas percepciones son muy subjetivas.

Para Chouvel lo que debe ser descrito y analizado son estas interacciones, en el seno de la consciencia entre el mecanismo intelectual temporal y el rastro consciente, entre el acto consciente y el objeto. A continuación, operar un proceso de descentramiento del tema de la obra desde su propia materialidad exterior, figurativa, a una realidad interior más rica y misteriosa y, restituyendo a nuestra comprensión de las obras su verdadera dimensión temporal, tendremos igualmente una metáfora de lo que la consciencia espera de ellas¹⁴².

Para R. Francès las evocaciones del mundo exterior que despierta la música descriptiva están cargadas de afectos, o al menos recuerdan estados psicológicos concomitantes, y en muchos casos son estos sentimientos, estos estados, los que se presentan en la consciencia de los oyentes. Y la música dramática o la música instrumental son susceptibles no sólo de caracterizar un sentimiento, una situación o

¹⁴² CHOUVEL, J. M., *op. cit.*, p. 37.

un estado psicológico, sino de recordar al mismo tiempo sus concomitantes objetivos. El subjetivo tiene tendencia a situarse, a encuadrarse en un contexto apropiado con el cual tiene un lazo que se arraiga en la experiencia individual o social. Es así cómo se explican las referencias a un cierto estereotipo social cargado de un matiz afectivo evocado por la música (angustia,...) que puede muy bien dar cuenta de una experiencia anterior¹⁴³.

Los mensajes sensoriales que están unidos a la experiencia de los mensajes visuales aparecen como la espacialidad de nuestro propio cuerpo. Son formas de exterioridad espacial, diferentes en cada caso, pero unificadas por el contagio de lo visual. El espacio musical no se reduce al espacio acústico, no es más que una superestructura simbólica que emplea ciertos signos modificándolos para engendrar representaciones espaciales. Así, el alejamiento o el acercamiento sugeridos por medios musicales no mantienen de sus homólogos acústicos más que el debilitamiento o el refuerzo de la intensidad global del sonido sin el cambio de timbre.

El espacio musical es, pues, todo lo opuesto al espacio de la geometría que puede concebirse como un sistema de dimensiones finitas. Consiste, más bien, en modalidades determinadas de plenitud y de tensión, y próximo al espacio concreto con su diversidad de zonas cualitativamente distintas, sus vectores ligados a tal o cual contenido particular, según su estructura, su interés, su brillo. Y no solamente referido a la música descriptiva, puesto que obras que aparentemente no tienen esa intención implican una forma de especialidad, nada metafórica, sino un simbolismo analizable y fundado en las características intrínsecas de sus estructuras sonoras. La grandeza, la majestad, la fluidez o la pesadez son atributos que se les asignará más cómodamente a tales obras, y cada una de ellas puede llevarnos a direcciones espaciales, a distancias o movimientos, a formas cinéticas o gestuales.

Según Nattiez, la hipótesis de R. Francès supone que existen conexiones entre los esquemas dinámicos musicales y los esquemas cinéticos psicológicos, y que las significaciones musicales se fundan en propiedades de la forma al ser éstas las mismas para todos los oyentes. Existe una objetividad de la forma musical sobre la que proyectamos las significaciones y la comprensión no consiste, pues, en una identidad o una analogía inteligible, lógica y objetiva, sino en una identidad de

¹⁴³ FRANCÈS. R., *op. cit.*, p. 304.

carácter fenoménico perceptivo: los rasgos comunes que pueden ser descritos o designados por la forma musical (ritmo y agógica, altura tonal, evolución dinámica)¹⁴⁴.

Sabemos que la música nos da plenamente el contenido de una expresividad musical y si ésta es la analogía de un sentimiento o de un movimiento de cosas, es de una manera específicamente musical y no lo aprendemos más que por un rodeo de significación, cuando contiene también una forma cinética característica de este movimiento o de este sentimiento. Es difícil obtener un esquema cinético abstracto cuya expresión verbal o gráfica sea el equivalente fiel de un esquema concreto presente en un fragmento musical.

Una melodía puede interpretarse en términos de una organización motriz (sonidos sucesivos, más o menos largos, con silencios, con sus acentos, etc.), del mismo modo que la armonía, cuyos intervalos sugieren la amplitud espacial del movimiento o del reposo con la dirección tonal hacia un sentido u otro y sus cadencias, acordes estables y acordes débiles o transitorios; o el ritmo con los acentos métricos o de intensidad, tan parecidos a los impulsos del ritmo natural, pero modelado por el compositor con fines artísticos. Tales siluetas de movimiento creadas por la música nos sirven para dejarnos más clara una impresión o emoción recibida por la música.

La intensidad de un conjunto sonoro es una propiedad que puede ser utilizada simbólicamente para reforzar y diferenciar las articulaciones del discurso musical dando a la música significaciones parecidas a las del discurso verbal por analogía con sus técnicas expresivas. Tales significaciones conducen a un aspecto de lo que se ha llamado el lenguaje de la entonación, la mímica vocal, el gesto que también reside en los componentes melódicos y rítmicos. La dinámica posee también un simbolismo más directo que consiste en transportar los grados y variaciones de intensidad de procesos exteriores, visibles o audibles, o estados de tensión y distensión psicológica, consistente en una representación elaborada y no una simple copia de los esquemas de intensidad sonoros. La intensidad de las trompas en la *Tetralogía* nos indica la posición de Sigfrido en la escena; en *La Damnation de Faust*, según toquen *f*, *mf* o *pp* podemos establecer las distancias con más precisión.

¹⁴⁴ NATTIEZ, J.-J. *Fondements...*, op. cit., p. 181.

Todos estos elementos pueden actuar por separado, pero lo normal es que actúen de manera conjunta atenuando o intensificando la emoción o el sentimiento, y su gradación será importante para alcanzar resultados satisfactorios. La rapidez, la lentitud o la irregularidad más o menos acusada, la altura media del registro, la amplitud y rapidez de los intervalos de altura así como de los acentos, y las grandes posibilidades del timbre se convierten en potentes elementos simbólicos en las elaboraciones musicales como obras artísticas de una cultura.

A pesar de la sofisticación que existe en el uso de todos estos elementos, no es fácil la “traducción” de sentimientos concretos o estados propios de pensamiento, a no ser que estén bien diferenciados. Se construyen imágenes genéricas en el seno de las cuales la simbolización musical no sabría dar cuenta siempre de las diferencias propias de cada matiz de un sentimiento. También tenemos que pensar que el contenido evocado por los estados psicológicos no es innato, sino un producto de abstracción elaborado, donde se acercan las impresiones del cuerpo que permanecen al margen de la conciencia. Es la comprensión intuitiva unida a la racionalizada las que actúan de manera conjunta sin que se sepa claramente cuál de las dos prevalece en cada momento de la escucha.

La simbolización musical es una interpretación libre que utiliza todos estos rasgos de los esquemas cinéticos y de tensión a los que habría que añadir todo el despliegue estético de los recursos propios de la composición musical.

Para Francis M. Berenson hay un grupo de oyentes, al que llama puristas, que son los que nos describen los procedimientos técnicos que dan lugar a las emociones en la música, pero que no llegan a identificar la emoción propiamente dicha. Son las estructuras, cadencias y demás elementos técnicos que, para él, están ya en la partitura, pero que nos incitan a escuchar sin conformarnos con la mera identificación de los mismos sobre el papel, sino con la exigencia de ir más allá del mero reconocimiento¹⁴⁵.

A veces pensamos que las emociones interfieren en la razón e inteligibilidad de las obras, pero es justo la aparición de la emoción la que nos incita a conocer los procedimientos que el compositor ha utilizado para conseguir que aflore, razón por la que debemos avanzar más e ir más allá de la mera descripción e identificación de

¹⁴⁵ BERENSON, Francis M. “La música y las emociones”. En: *La realidad musical*. Editado por Juan Cruz Cruz. Ansoain (Navarra), Eunsa, 1998, p. 25.

dichos procedimientos para entrar en el terreno esencial de la propia música. Es la diferencia que establece Berenson entre el esteta y el analista. Valora el esfuerzo de este último para desvelarnos los procedimientos, pero lo considera secundario. Éstos se relacionan con la explicación, mientras que la respuesta emocional se relaciona con la experiencia de la propia música.

Parece ser que Mahler tuvo un encuentro con un amigo que le preguntó una vez por la Sexta Sinfonía: “¿Cómo puede un hombre de tan buen corazón como tú haber escrito una sinfonía tan llena de amargura?- Y Mahler replicó: -Es la suma de todo el sufrimiento que me he visto obligado a soportar de manos de la vida”¹⁴⁶.

Para el compositor puede parecer muy claro que su música está íntimamente relacionada con las emociones y es lo que quiere transmitir al oyente, no se extraña de la pregunta y la responde de forma natural sin otro planteamiento que desde la asunción del contenido emocional. Para Berenson, las emociones que sentimos al escuchar música son versiones radicalmente transformadas de la cualidad emocional de la propia música y están basadas en la experiencia que de ella tiene el oyente así como en las respuestas a esa música y las que se refieren exclusivamente al yo. Un oyente que no está preparado para distinguir entre significado y asociación no puede tener una concepción del significado objetivo de la obra.

Es la percepción de nuestras propias experiencias la que nos permite reconocer estas identidades con las obras, enriqueciendo su comprensión. Se trata de un proceso creativo entre el oyente y el objeto musical en el que la respuesta debe adaptarse por completo a la música, pero con pretensiones de objetividad a pesar de que surge de las posibilidades personales del oyente. Esta postura implica que determinadas experiencias valoradas por algunos oyentes pueden no ser estimadas de ese modo por otros para poder seguir hablando de juicios correctos (mejor que objetivos), pues la imparcialidad limitaría la sinceridad y libertad para emitir ciertos juicios acerca de las obras. La comprensión de la música viene con la experiencia vital de la propia música, en un sentido amplio, y no simplemente con el pensamiento, puesto que la emoción no es reducible a simples palabras:

El contenido emocional de la música tiene que ver con las cualidades únicas de la percepción de una emoción a la que somos emocionalmente sensibles de cierta manera y

¹⁴⁶ ADORNO, Theodor. *Mahler*. Traducción al español de Andrés Sánchez. Barcelona, Península. Col. Historia/ciencia/sociedad, 1987.

que sólo pueden explicarse por referencia a los oportunos pasajes de la propia música, nunca en términos de alguna identidad con una emoción transferida¹⁴⁷.

Para Berenson, la comprensión del contenido emocional requiere un estudio más sutil que el análisis científico de la música. A veces no es posible más que un consejo porque lo fundamental es la propia experiencia y, por lo tanto, solamente el oyente experimentado (el que sabe usar el estudio científico) puede llegar a adquirir un conocimiento emotivo de la música. Evidentemente, el manejo del análisis científico no es suficiente y frecuentemente los oyentes músicos no pasan más allá, quedándose en las cuestiones técnicas que han propiciado la evocación de la emoción, sea por analogía o por transferencia desde la propia experiencia. Son necesarios tanto el análisis y el conocimiento exhaustivo del lenguaje de la música y los recursos propios de expresión como la experimentación durante la escucha, actividad que requiere persistencia y sensibilidad.

4.6. Las circunstancias de la escucha

La escucha no es única, existen varios modelos que el oyente va escogiendo en cada ocasión según sus propios intereses. El oyente músico puede estar muy cerca de lo que Joseph-François Kremer¹⁴⁸ llama la audición lógica, que es la que utiliza más el entendimiento, más técnica, pero puede pasar a la escucha estética más cercana a las emociones que la anterior, incluso aunque no se lo proponga.

No siempre escuchamos con la misma atención, ni abordamos las obras con la misma actitud. La curiosidad de la obra nueva no es la misma que tenemos al escuchar obras conocidas, pero en cambio existe la intención de profundizar en determinados elementos cada vez que abordamos su escucha. En la primera audición, y dependiendo de la obra, podemos tener una actitud de primer contacto y dejarnos llevar por una escucha más estética, para dejar a sucesivos contactos aspectos más singulares que no pueden percibirse con nitidez a la vez en una primera toma de contacto.

Y no siempre somos dueños de nuestra voluntad, porque las circunstancias de cada escucha son distintas, como distinta es la actitud durante un concierto en vivo a la que podemos tener al escuchar el disco. Cada experiencia tiene sus ventajas

¹⁴⁷BERENSON, F. M. “La música y las emociones”. En: *La realidad...*, op. cit., p. 37

¹⁴⁸KREMER, J. F. *Les formes...*, op. cit., p. 27

e inconvenientes aunque para muchos estudiosos el disco nunca pueda suplantar una audición en vivo. Lo cierto es que muchas de esas grabaciones se realizan durante un concierto real (algunos intérpretes solamente graban en concierto) y además la calidad de las grabaciones y la posterior reproducción en los equipos actuales no desmerecen e incluso, en algunos casos, podríamos decir que “ayudan” a percibir mejor determinadas obras¹⁴⁹. Las modernas técnicas de grabación permiten elegir la posición y alcance de los micrófonos o aumentar el número de ellos y, de esta manera, poder escuchar tal como lo haríamos en una sala de conciertos o “acercando” al oyente algún instrumento o familia instrumental, si así se prefiere.

No debemos tener prejuicios en este sentido, pues el alma de la música en vivo afortunadamente está preservada de los peligros a que la fría grabación en estudio pudiera dar lugar.

Las grabaciones tienen la ventaja de corregir errores o repetir hasta que se considere óptima la toma. De esta manera, acerca al oyente la mejor de las interpretaciones posibles, la que todos desearían que saliera en el concierto, algo que no siempre sucede. Así, el oyente está ante la versión en estado puro sin los inconvenientes del directo tales como la acústica de la sala, la situación del oyente, etc. Parece la situación ideal, pero los inconvenientes del disco también son muchos y de gran importancia: los timbres están muy conseguidos pero no son los mismos, la potencia de una gran orquesta difícilmente podemos tenerla en la audición en casa, las oscilaciones dinámicas son amplias pero también distan mucho de la realidad del vivo, etc. y, por supuesto, la presencia del intérprete, sus gestos y su expresividad en general, no la podemos percibir con la merma que ello supone para el contacto emocional con la obra. También se pierde el factor sorpresa que pueda significar

¹⁴⁹ Las grabaciones de clave o de vihuela, por ejemplo, permiten escuchar matices y otros aspectos muy importantes de las obras que rara vez se escuchan en concierto a no ser que estemos a escasos metros del instrumento. Las grabaciones permiten escuchar articulaciones o determinados juegos contrapuntísticos que por la limitada sonoridad o por las características del instrumento es difícil percibir.

En otras ocasiones, la orquesta “impide” a determinados instrumentos como la flauta travesera barroca o la guitarra contemporánea que podamos percibirlos como solistas cuando juegan ese papel. Es complicado tomar la decisión correcta en estos casos, pero del mismo modo que algunos guitarristas amplifican la sonoridad del instrumento cuando tocan con orquesta (habitual en la interpretación de los conciertos de Joaquín Rodrigo), en las grabaciones se puede jugar con las mezclas para que no quede “en penumbra” la intervención de determinados instrumentos que no pueden elevarse hasta el volumen apropiado para la percepción adecuada de sus intervenciones. Precisamente fue lo que propició la evolución de algunos instrumentos desde mediados del siglo XIX para compensar de alguna manera el incremento en número de los instrumentos de cuerda, fundamentalmente en las orquestas sinfónicas.

cualquier detalle del concierto que haga de esa experiencia una audición especial y única: la presencia del autor, la sala (una iglesia, un claustro), etc¹⁵⁰. Determinados intérpretes arriesgan en concierto llegando incluso a cometer ciertas inexactitudes, no tenidas en cuenta en determinadas circunstancias, y logran convertir esas interpretaciones en modelos de referencia para los demás intérpretes (W. Kempff, G. Gould o A. Cortot).

La historia tiene ejemplos de artistas que rehuyen las actuaciones en vivo, del mismo modo que otros odian las grabaciones y son contadas las que hicieron en algún momento de su carrera. La comunicación emotiva puede establecerse en ambos casos y dependerá de las exigencias del oyente para que se produzca. Conocida es la anécdota de Brahms que declinó la invitación para asistir a un concierto con la excusa de que tenía la partitura en casa y podía pues contactar con la obra. No todos los oyentes necesitan las mismas condiciones de escucha y cada posibilidad tiene ventajas e inconvenientes. Glenn Gould es uno de estos intérpretes que augura la popularidad de la grabación en detrimento del concierto tradicional:

Reafirmo aquí mi predicción de que el hábito de asistir a los conciertos y de dar conciertos, como institución social y como principal símbolo del mercantilismo musical, estará tan inactivo en el siglo XXI [...] y debido a su extinción la música podrá ofrecer una experiencia más poderosa de la que ahora es posible [...] La suerte del acto público es algo secundario para el futuro de la música, un futuro que se merece una preocupación mucho mayor que la estabilidad fiscal de las salas de conciertos. La influencia de las grabaciones en ese futuro afectará no sólo al intérprete y al empresario de conciertos, sino también al compositor y al ingeniero técnico, al crítico y al historiador; y lo que es más importante: afectará al oyente al que va dirigida en última instancia toda esa actividad¹⁵¹.

Para Gould, la familiaridad del disco suplantará al smoking o al traje especial de la ocasión excepcional de la visita a la sala de conciertos. Partidario del disco, observa cómo las distintas formas de grabar de las casas discográficas explotan las circunstancias psicológicas implícitas en el diálogo del concierto y dentro de la capacidad de los instrumentos solistas, alejando o acercando al público determinadas familias instrumentales, o bien emulando la situación del lugar que ocupan en la sala (alejando el sonido de los instrumentos más alejados, por ejemplo) logrando de esta

¹⁵⁰ Hay muchas circunstancias que pueden interferir en un concierto haciendo del mismo una interpretación única: escuchar gregoriano en un claustro medieval, a Wagner en una sala de conciertos de Israel (como hizo Barenboim recientemente) o escuchar una interpretación instrumental a cargo del propio autor, hacen que esa interpretación tenga unas connotaciones diferentes que pueden dar lugar a una emoción añadida.

¹⁵¹ GOULD, Glenn. *Escritos críticos*. Madrid, Turner, 1989, p. 407.

manera una escucha *a la carta* consiguiendo interpretaciones “más intensas que la que podría conseguir la mejor de todas las temporadas de Bayreuth”.

Si nuestro contacto con la música se limitara a conciertos en vivo, no sólo tener una cultura musical nos obligaría a vivir en una gran ciudad, sino que además tendría que ser una ciudad “musical” y esta obligación, según qué países, a veces es un sueño de difícil realización.

El disco abre las puertas, no solamente a las obras de repertorio, sino al resto de obras que puede que no sean tan conocidas como las más interpretadas, pero que en muchos casos son magníficas obras desgraciadamente poco conocidas o desconocidas.

El disco nos ofrece esas obras que difícilmente se programan en las temporadas de conciertos y además nos posibilita el acercamiento a la obra completa de nuestros compositores preferidos. Hace años era muy habitual encontrarse con enemigos acérrimos del disco, y era comprensible, pues la calidad de reproducción hacía que existiera un abismo entre el vivo y la grabación; pero hoy esa animadversión ya no tiene sentido, pues podemos no solamente escuchar la música con una calidad excepcional, sino también ver a nuestros intérpretes, sus gestos, su movimiento corporal, el ambiente de la sala, etc. Ese gesto del intérprete se observa muchas veces mejor en una buena grabación audiovisual que en las grandes salas de concierto.

Pensemos por un momento en la música contemporánea y en la dificultad que entrañan algunos proyectos para su realización, por no hablar de la dificultad para que los programadores incluyan estas obras en sus previsiones. El disco y el DVD ayudan a difundir esas obras que de otra manera serían grandes desconocidas, y con una calidad más que aceptable, e incluso sorprendente en muchos casos. De esta manera, el poder emotivo de la música grabada podría equipararse al de la audición en vivo, y en los casos en los que la diferencia es grande son más las ventajas que los inconvenientes.

Es natural en el ser humano repetir aquellas experiencias que le satisfacen, y la grabación podría satisfacer el deseo de escuchar en más de una ocasión la obra elegida con las ventajas que ello supone para la percepción. En una primera audición no se pueden captar más que algunos de los elementos significativos que

posteriormente podemos explorar en un segundo contacto con las obras. De esta manera, el oído puede centrarse en algún parámetro en particular con la certeza de que en la repetición podremos prestar más atención a otro hasta conseguir una escucha plena en todos los sentidos. Es la razón, en algunos casos, de algunos *bises* o *propinas* a que nos tienen acostumbrados los intérpretes en los conciertos y la satisfacción del oyente responde agradecida al regalo de la segunda escucha.

Es difícil imaginar que muchas obras solamente se interpretaron en una ocasión o, al menos, que no era fácil escuchar dos veces la misma pieza. La competencia perceptiva del oyente del pasado estaba acomodada a esta limitación, al igual que el oyente de hoy puede permitirse la concentración en determinados elementos sabiendo que tiene la posibilidad de volver sobre la obra para “completar” su audición.

4.7. La interpretación como elemento favorecedor de la creación de sentido

Un elemento que interviene poderosamente en el poder emotivo y simbólico que pueda poseer la música es, sin duda, la interpretación. La música sobre el papel no es aún música, necesita que se materialice en sonoridad a pesar de que haya personas que la “escuchen” con sólo ver su escritura sobre el papel.

Es difícil concebir la idea musical como independiente del instrumento que la ejecuta o la voz que la canta, como dice Jankélévitch¹⁵². El ejecutante puede ser fundamental como mediador entre el compositor y el oyente, y la idea musical puede estar mejor o peor expresada dependiendo de esta circunstancia. Todos tenemos experiencias de interpretaciones que no nos conmueven y de otras que sí lo consiguen. El instrumento tiene que adecuarse al mensaje que tiene que transmitir, y esa materialización tiene que ser la más adecuada posible para que el oyente reciba esa idea musical sin prejuicios o modas interpretativas que la distorsionen.

Para que el público pueda darse cuenta de lo que una obra es y de lo que vale, es necesario que esté seguro del valor de quien la presenta y de la conformidad de esa presentación con la voluntad del compositor¹⁵³. Sin embargo, para Richard Taruskin, la necesidad de satisfacer las intenciones del compositor denota falta de coraje y una

¹⁵² JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *La música y lo inefable*. Traducción al español a cargo de Rosa Rius y Ramón Andrés. Barcelona, Alpha Decay, 2005, p. 55.

¹⁵³ STRAVINSKI, I. *Poética...*, op. cit., p.132.

dependencia infantil¹⁵⁴. En todo caso el intérprete no es el compositor, sino un mediador necesario, y como tal tiene que ofrecer no su obra, sino la de otro y, por tanto, no puede traicionar al compositor, no es su papel como tampoco es Stravinski el mejor intérprete de sus obras, pero trabajando con el compositor, cuando es posible, los resultados no pueden necesariamente ser peores que cuando el intérprete decide según su propio criterio. Por la misma razón, hay que ir a las fuentes cercanas cuando el compositor es de épocas pasadas, para estar cerca y “sentir” sus consejos.

La interpretación no es única, las posibilidades interpretativas de una misma obra son muy diversas y, según los casos, puede llegar a emocionarnos o dejarnos fríos. El problema de la interpretación siempre ha estado presente aunque desde hace medio siglo la corriente historicista ha revolucionado los cimientos de la interpretación de obras anteriores al siglo XIX. La interpretación, desde las prácticas heredadas del siglo XIX, se ha puesto en tela de juicio al considerarse que no respondía a lo que fueron estas obras en su momento de creación.

Las preguntas que se hace el intérprete deben ser muchas y muy variadas: ¿Cuáles son las intenciones del compositor? ¿Qué *tempo* es el más adecuado? ¿Qué articulación puedo utilizar cuando no está especificada, siguiendo las prácticas de la época o según el fraseo que, desde una perspectiva actual, me parece más interesante? ¿Si el público que va a escuchar hoy estas obras no es el mismo que el de su época, realmente tengo que ser fiel a las indicaciones del compositor? ¿Qué instrumentos utilizo, los de hoy o aquéllos para los que fue escrita la obra? ¿Qué número de músicos debe integrar la orquesta, el habitual de hoy día o el que sabemos que integraba la orquesta de la época? ¿Debo intentar reproducir las circunstancias de escucha de la época? ¿Qué técnica de arco debo usar, con *vibrato*, con mentonera? Un sinnúmero de preguntas que harán que una interpretación sea muy diferente a otra según hayamos respondido a estas cuestiones de una manera o de otra.

¿Realmente influye la interpretación en la capacidad de la música para evocar emociones o sentimientos? La respuesta no es sencilla, pues depende de muchos factores y grandes intérpretes cualificados se decantan por una u otra posición, a menudo, contrarias. Para Claudio Arrau, el intérprete debe reproducir las intenciones

¹⁵⁴ LAWSON, Colin; STOWELL, Robin. *La interpretación histórica de la música*. Traducción al español a cargo de Luis Gago. Madrid, Alianza, col. Alianza música, 2005, p. 169.

del compositor tal como están en la partitura, como un deber sagrado y no puede aportar más que lo que en ella hay. Sin embargo, para Alfred Brendel la notación siempre está sujeta a examen, luego la partitura no puede hablar por sí misma, necesita de la aportación del intérprete.

Los signos de la partitura dejan mucho que desear. Hay que verificar el texto de la obra ayudándose de documentos originales y familiarizándose con las costumbres de notación y las técnicas de ejecución de cada compositor. Hay que frecuentar los autores que se interpreta para que sirvan de guía en una correcta interpretación.

Estos dos grandes pianistas han interpretado obras de los mismos compositores con resultados distintos, pero cada uno de ellos tiene sus seguidores y sus detractores. Lo que sirve para unos deja fríos a otros dependiendo de la afinidad del oyente con éstas u otras ideas. Evidentemente, para los partidarios de uno u otro todo el poder evocador de la música permanece intacto y la interpretación es válida aunque no se sepan dar las razones.

Para Charles Rosen¹⁵⁵, el viejo ideal de fidelidad quiere que el intérprete pruebe a descubrir las intenciones del compositor, mientras que con el ideal de autenticidad intenta, además, saber cómo se tocaba en su tiempo, en qué estilo, con qué instrumentos y qué número de ellos. En el caso de la fidelidad se trata del estilo propio de un compositor, se consideran sus intenciones compositivas, mientras que en el juicio de autenticidad es el estilo de una época el que está en consideración. Así pues, la autenticidad de una interpretación puede ser considerada como una forma de fidelidad a una época o a un estilo.

Evidentemente, hay cuestiones que no pueden ser resueltas, como la reproducción exacta de las condiciones de escucha de una época. Los contextos sociales, ideológicos o perceptivos de la época no pueden ser actualizados de ninguna manera, solamente podríamos “jugar” a reproducirlos intentando que al escuchar una sinfonía de Mozart finjamos no conocer la música posterior con todo lo que ello significa en todos los parámetros sonoros. Es muy difícil abstraerse de esa manera para que nuestras prácticas perceptivas intenten que nos sintamos

¹⁵⁵ ROSEN, Charles. *Formas...*, op. cit., p. 17.

sorprendidos cuando escuchemos determinadas sonoridades, aunque sepamos, por nuestra experiencia, que más adelante eran habituales.

La respuesta, que en boca de compositores antiguos dan algunos intérpretes de hoy, en el sentido de que si Bach hubiera contado con unos efectivos como los actuales los hubiera utilizado, no es válida. En primer lugar, es plantear una hipótesis irreal porque no es ésta la cuestión y además conocemos muchas obras en las que pudiendo utilizar toda una orquesta con vientos, metales y percusión no lo hace. En numerosas cantatas escuchamos una sinfonía con todo un conjunto instrumental y sin embargo las arias están acompañadas de un simple bajo continuo, ni siquiera de la cuerda, un simple bajo continuo. ¿Por qué? Evidentemente no quiso hacer uso de otra instrumentación. En otras ocasiones hay oboes o flautas y los usa en toda la obra, lo cual quiere decir que en ese caso sí quería expresamente que sonaran aunque, en algunos casos documentados, sabemos que hace uso de instrumentistas que estuvieran disponibles en ese momento en la ciudad.

Las dos posibilidades son dignas de tener en cuenta. Lo que no podemos admitir es que si para sus obras en su iglesia de Leipzig usaba un coro de cuatro o cinco cantores por voz, hiciera uso de coro de ochenta voces si hubiera tenido ocasión. En primer lugar, si hubiera tenido este coro hubiera escrito de otra manera, el compositor escribe pensando en los intérpretes reales que intervienen en sus obras, no en posibilidades que no están a su alcance. La claridad de las voces en un intrincado contrapunto puede perder transparencia cuando el coro es muy numeroso y lo mismo sucede con la instrumentación.

La Pasión según San Mateo de J. S. Bach está escrita para un conjunto de música de cámara. Su primera ejecución, en vida de Bach, fue realizada por un efectivo de treinta y cuatro músicos, comprendidos los solistas y el coro. Sin embargo no se vacila en presentar la obra hoy día, despreciando la voluntad del autor, con centenares de ejecutantes que se acercan a veces al millar. Este desconocimiento de las obligaciones del intérprete, este orgullo de lo numeroso, esta concupiscencia del múltiplo revelan una falta completa de educación musical [...] la multiplicación de los efectivos no puede producir sino efectos desastrosos¹⁵⁶.

Hay directores que dicen haber disfrutado mucho interpretando Haendel con una orquesta de noventa músicos. Sin duda, habrán disfrutado mucho, pero la cuestión es otra. Bach sabía que en su orquesta podía contar con un máximo de quince o veinte músicos al igual que Brahms no compuso sus sinfonías para que la

¹⁵⁶ STRAVINSKI, I. *Poética...*, op. cit., p. 129.

interpretaran esos veinte músicos, y por eso están escritas de forma distinta y no hablamos ahora de estilo. Cuando Wagner hace uso de un nutrido número de metales no es para su propio disfrute, sino porque considera que su música los necesita. De esta manera, debe llegar la música al oyente tal como el compositor la concibe, aunque cambien las circunstancias o las modas de interpretación.

Para C. S. Peirce cualquier texto producido por el ser humano, incluso los inspirados por Dios, son objeto de interpretaciones múltiples. La interpretación es un acto de realización sonora de una partitura, pero también un acto de comprensión. Si hay concursos de música, es porque hay diversos modos de aprehensión de las partituras legadas por los compositores, modos cuyas interpretaciones son testimonios tangibles y manifestación sonora. Las significaciones de una obra no son nunca inmediatamente legibles y traducidas por el intérprete, sino siempre repensadas y reconstruidas por él.

Las interpretaciones pueden efectivamente variar, pero en pequeños detalles, no en cuestiones fundamentales. Las partituras son un mundo lleno de simbolismo y la labor del intérprete es desentrañar toda la magia allí encerrada, y para ello solamente es necesaria una sólida formación y sensibilidad.

Para Imberty, esta recreación, en la medida en que permite de nuevo la actualización esencial del tiempo en la obra, es siempre descubrimiento y restitución de un sentido. El acto de interpretación, para el oyente, aproxima un cierto pasado a nuestro presente en el que pone en nuestra presencia el mundo del compositor y el del intérprete. Sin embargo, el menor detalle de una interpretación musical no resulta de la voluntad de dar un sentido, puesto que el producto sonoro puede resultar de una decisión, una costumbre, una necesidad simplemente técnica. Por el contrario, para el oyente todo puede ser objeto de un juicio crítico y el intérprete no se pregunta en cada segundo de la ejecución lo que el resultado sonoro de su gesto quiere decir.

En el caso de la pintura, resulta tan evidente que cuando entramos en un museo se nos aproxima un cierto pasado a nuestro presente, poniendo en contacto el mundo del pintor con el mundo del receptor y nadie se pregunta por ello. Si reproducimos la obra musical tal como se escuchó en la época, con el número de integrantes para el que se compuso, con los instrumentos para los que el compositor la pensó, etc., también ponemos un cierto pasado ante el oyente actual. Si hubiera algún problema de comprensión, también debería suceder con la pintura. Si han

cambiado las circunstancias sociales, perceptivas e ideológicas ha sido para todas las artes y no sólo para la música. Como la pintura está ahí, terminada y esperando únicamente el ojo del receptor, no esperamos ninguna aportación para aproximar los dos mundos que separan la obra y al receptor.

En el caso de la música, ¿por qué no podemos hacer lo mismo? Si reproducimos las obras tal como las escucharon en su época, estamos poniendo delante del oyente el cuadro musical que ésta supone y ya serán las competencias perceptivas de éste las que se encarguen de la comprensión de la obra, salvando las mismas distancias que puedan existir en el caso de la pintura. Si el compositor usó dos traveseras de madera al unísono para conseguir una sonoridad que hoy podría haberse conseguido con una sola, es cierto, pero no se trata solamente del volumen que pueda obtener el instrumento actual, también cuenta el timbre y la dinámica propia de estos instrumentos. El timbre no es el mismo, como nada tiene que ver el oboe actual con los que conoció Bach y que dan a sus obras una sonoridad especial que no podemos perder porque todo lo demás puede ser importante, pero la sonoridad hay que cuidarla al máximo ya que es la propia música.

Esto no quiere decir que exista una sola interpretación “verdadera” de las obras, tampoco sonarían igual los conciertos de Haendel con su orquesta de Londres que con las orquestas que dirigía en sus giras europeas. Las obras son portadoras de elementos que pueden ser actualizados en mayor o menor medida dependiendo de múltiples circunstancias. Cuando Mozart tocaba sus obras en teatros menores, no sonarían igual que cuando las interpretaba ante el emperador. Cada circunstancia particular puede orientar la interpretación en un sentido u otro, pero sin desvirtuar la obra.

Cuanto más nos alejamos del contexto original de composición de una obra, más difícil es reconstruir las circunstancias de interpretación y percepción de una música concreta. Es tarea del musicólogo y del intérprete investigar para tratar de ofrecer al público la obra en estado puro, independientemente de las circunstancias de hoy día, muy diferentes seguramente a las de épocas pasadas, pero no sólo para la música, como venimos diciendo, sino para todas las artes. No debemos caer en la tentación de “acercar” las obras al público de hoy, pues alguno podría caer en la tentación de colorear el *Guernica* de Picasso apoyándose en los mismos argumentos.

Las concepciones hermenéuticas con relación a la interpretación, fidelidad y autenticidad se han desplazado situándose sucesivamente en estos tres polos: las estrategias de producción del compositor (poiética), las estructuras de la obra (punto de vista inmanente) y el punto de vista del oyente (estésica).

En la tradición positivista, que fue durante largo tiempo la de los historiadores de la música, hay una significación de la obra que es la significación del compositor. Es posible reconstituir el proceso creativo de una obra gracias a las investigaciones filológicas e históricas, biográficas, al contexto artístico, filosófico, ideológico y al espíritu de su tiempo. De tal manera, la restitución es fiel a partir del momento en que se aproxima a la concepción que de la obra tenía el compositor en el momento de la composición (punto de vista del compositor).

Desde el punto de vista de la obra es la orientación organicista, gestáltica o estructuralista del análisis de la estilística musical la que piensa en revelar el sentido de una obra desde su organización inmanente, independientemente de su contexto.

Desde la postura del oyente la interpretación exegética es libre, sin validación ni sanción. Pero da lugar a dos posiciones antinómicas:

La primera no cree en la posibilidad de una fidelidad. ¿La fidelidad es respetar lo transitorio? ¿O no es considerar la obra como eternamente portadora de verdades nuevas, descifrables según la época, el lugar o las circunstancias? Para ellos la verdadera fidelidad no es acordarse de cómo la gente ha sido en otra época, sino más bien de cómo integrarlos al día de hoy. ¿Y el *tempo*? ¿Cual es el sentido de velocidad de hace 200 años? ¿Y el estilo? El estilo no es conocido más que a través de las transformaciones sucesivas, la memoria no transmite más que aquello que quiere transmitir, y por ello hablar de autenticidad estilística no es más que una broma. La transmisión por imitación no engendra más que manierismo y no el contenido real. Pierre Boulez ¹⁵⁷, partidario de esta postura, cuenta cómo ha cambiado la interpretación de *Pierrot lunaire* según las mejores posibilidades que va ofreciendo la técnica teatral a lo largo del siglo XX, ignorando las indicaciones que al respecto hizo para su estreno Schoenberg, el compositor. No sabemos exactamente qué significaba *presto* en el siglo XVIII, pero sabemos qué no significaba. Lo mismo sucede con el famoso *tempo giusto* de Beethoven. Hay

¹⁵⁷ BOULEZ, Pierre. *Puntos de referencia*. Traducción al español a cargo de Eduardo J. Prieto. Barcelona, Gedisa, 1996, p. 328.

suficientes indicaciones en los tratados de la época como para no cometer errores graves y movernos en un espacio aceptable por todos.

Si en el Barroco no escribían las indicaciones de dinámica como se hizo más tarde, no quiere decir que la música fuera plana en este sentido, sino que habrá que informarse, habrá que acudir a las fuentes, a los escritos en los que podamos resolver estas dudas. La escritura de la música no es aún la música, pues las necesidades de escribir no han sido siempre las mismas, ni ha sido necesaria una gran precisión como es obligatoria hoy día. La sonoridad resultante no son las alturas y las duraciones pues la articulación y otros aspectos hay que tenerlos resueltos acudiendo a las fuentes de información.

La segunda posición, de carácter estésico, asume plenamente la idea de autenticidad, pero desplazándola del universo de la composición al del ejecutante: autenticidad implica autoridad y, a fin de cuentas, un autor. El autor de una ejecución es el intérprete. Para Harnoncourt¹⁵⁸, los conocimientos musicológicos no deben evidentemente ser un fin en sí mismos, sino únicamente darnos los medios para llegar a la mejor restitución, y finalmente ésta no es auténtica más que cuando la obra toma la expresión más bella y clara, y eso se produce cuando los conocimientos y la consciencia de las responsabilidades se unen a la más profunda sensibilidad musical. Así, la autenticidad se convierte en sinónimo de sinceridad del intérprete.

Existe una posición intermedia que aboga por el diálogo aunando ambas posturas. La posición dialoguista subraya el papel del oyente, pero haciendo depender la percepción de éste, en gran medida, de la interpretación que de la obra tiene el investigador. Para Harnoncourt, en el citado estudio de las músicas de Monteverdi o Mozart, tenemos que cuidar lo que su música significa para nosotros, lo que todavía puede decirnos hoy y qué verdad comprensible para nosotros guardan todavía esas músicas. La necesidad de vuelta al universo original del compositor, y de una ejecución para oídos de hoy, ahí es donde se sitúa la cuestión de la legitimidad de las interpretaciones auténticas a las que asistimos hoy día.

Para Gould¹⁵⁹, lo más importante es la relación del intérprete con la obra, una relación similar a la del compositor con la obra misma. El contacto con las fuentes

¹⁵⁸ HARNONCOURT, Nikolaus. *El diálogo musical, reflexiones sobre Monteverdi, Bach y Mozart*. Traducción al español a cargo de Laura Manero. Barcelona, Paidós, 2003, p. 50

¹⁵⁹ GOULD, G. *Estudios...*, op. cit., p. 411.

hará que el intérprete se detenga en la obra sin la necesidad de querer ganarse el favor de los oyentes, como sucede en las obras de repertorio. Para Gould, la interpretación de estas obras exige un esfuerzo más intenso de estudio por parte del intérprete al considerarlo un terreno menos conocido, asignando al musicólogo el papel de colaborador necesario para una correcta interpretación de músicas antiguas. El oyente debe escuchar estas obras como oyentes vírgenes a los que se les ofrece una obra muy lejana a lo habitual, un producto de recuperación de una tradición perdida para la que debemos abrir unos oídos nuevos.

Para los estructuralistas, una obra es muestra de un estilo y no se puede hablar de estilo más que considerando varias obras de un mismo compositor o una misma época. La concepción estructuralista de la música es aún insuficiente porque no se sabría reducir las significaciones de la obra a las simples estructuras discernibles en una partitura, y además tiende a excluir del hecho musical el dominio de las significaciones referenciales y emotivas. Por otro lado, es muy difícil mantener la interpretación estética puesto que no podemos escuchar una interpretación haciendo como si no supiéramos nada de la obra como nos invita a hacer Glenn Gould.

Para Nattiez, no podemos aceptar la posición historicista tradicional puesto que toda reconstitución del pasado resulta de una selección de hechos, retenidos como pertinentes en función de una hipótesis explicativa que los ordena en el seno de una continuidad temporal. Por otro lado, la significación de una obra desde el punto de vista del universo del compositor jamás es única puesto que las estrategias compositivas son múltiples, complejas y cambiantes.

Propone una posición que podría calificarse de pluralista porque, de la misma manera que el proceso compositivo nos lleva progresivamente a la existencia de algo que antes no existía, el acto de interpretación y la enunciación del juicio crítico engendran formas simbólicas que modifican las configuraciones del paisaje cultural, intelectual, estético y semiológico porque no se pueden localizar las significaciones musicales en uno solo de los tres niveles, el universo del compositor, las obras y el oyente. El juicio crítico emitido sobre varias interpretaciones de una misma obra reside en el sentimiento razonable que tenemos de que, en una de ellas, tal intérprete está más próximo que sus colegas del espíritu de la obra y de la autenticidad estilística.

La autenticidad se puede buscar, se le ofrece así al oyente la versión más próxima a lo que fue en su momento la obra, pero tenemos que pensar que es complicado controlar todos los elementos que entran en juego porque no en todos los lugares se articulaba de la misma manera, o cambiaba el diapason, o la orquesta tenía una plantilla que en otro momento podía cambiar. Mozart cuenta en una carta a su padre que estaba feliz porque una sinfonía suya se había ejecutado con cuarenta violines, diez contrabajos y los vientos doblados. ¿Hubiera preferido esta orquesta a la que tenía habitualmente? Seguramente, pero también es posible que de haber sabido que la orquesta era más numerosa hubiera introducido cambios, pues el compositor piensa en una sonoridad para su obra. Cuando se escribía para la famosa Orquesta de Dresde, el compositor sabía que la orquesta era distinta y componía expresamente para ellos.

Los aspectos que pueden controlarse en una versión historicista son siempre aislados, nunca es posible el control de la totalidad. Uno de los más controvertidos es la instrumentación que debe utilizarse. Prácticamente todos los instrumentos han sufrido transformaciones a lo largo de su historia. Hay quien piensa que las buenas obras trascienden estas contingencias y pueden ser interpretadas sin merma de sus posibilidades expresivas, y hay quien prefiere la sonoridad exacta que se utilizó en su momento. Aunque las posturas están encontradas, tenemos que pensar que las formaciones instrumentales variaban de una ciudad a otra y las plantillas no eran muy estables y, por lo tanto, lo único que se puede hacer es una aproximación a lo que fue.

La posibilidad de integrar en una interpretación auténtica el conjunto de contextos que le han aportado su red de significaciones originales, no es una reconstrucción histórica contextual. Ciertas músicas han sido escritas en función de un contexto acústico específico que el formato de nuestras salas de concierto o la difusión en disco y el público contemporáneo no pueden más que desnaturalizar. No podemos recolocar a los oyentes de hoy en las mismas condiciones perceptivas de la época, es decir, olvidando todos sus conocimientos musicales de los siglos que han seguido y también encontrando el contexto estilístico e ideológico de la época que les permitiría comprender la significación de estas músicas. Pero estas cuestiones no nos las planteamos en otras artes y no suponen otro problema que una adecuada formación para abordar esas obras con éxito.

Directores que utilizan habitualmente instrumentos originales para un repertorio barroco, como Harnoncourt o Gardiner, dirigen también habitualmente orquestas con instrumentos de hoy para el repertorio romántico. ¿Es que las flautas para las que escribió Beethoven no eran acaso de madera? ¿Los criterios que justifican un repertorio no sirven para otro? Existe una corriente muy purista para la interpretación de la música barroca y pre-barroca, pero para el repertorio posterior esos mismos defensores de los instrumentos de época se relajan y no tienen las mismas exigencias.

Para William Christie, se trata de comprender un gesto, una retórica, y no tiene reparos en trabajar con instrumentos modernos. La reconstitución de la música antigua, incluso la más fiel al universo poético del creador, chocará siempre con la fractura irremediable entre las condiciones estéticas de ayer y las de hoy. Para Harnoncourt, los instrumentos de época nos ofrecen las más ricas y estimulantes sonoridades y técnicas, e influyen constantemente la interpretación. Esta es la única y verdadera razón por la que se debe perseverar en tocar con instrumentos originales. La sonoridad y la sustancia musicales se encuentran unidas de forma ideal. Comprendemos musicalmente por qué ciertos encadenamientos de notas deben tener colores extraños y desiguales y eso nos gusta más que la regularidad y la uniformidad de los instrumentos modernos. El instrumento histórico no ofrece la sonoridad normal de nuestra época, pero tiene un color extraño, exótico. Monteverdi da indicaciones claras, en ocasiones, sobre la manera de tocar sus obras, si había que golpear las cuerdas con el arco o tocar *col legno*, etc., y si queremos que estas obras suenen como las concibió el compositor habrá que ir a estas fuentes y seguir sus indicaciones.

No siempre existe una tradición continua para la interpretación musical, y de las únicas obras que podemos decir que existe una continuidad interpretativa son aquéllas que no han cesado de interpretarse. Hasta que Felix Mendelssohn descubre y rescata la obra de Bach pasan setenta años de olvido, mientras que las sinfonías de Beethoven no han cesado de interpretarse. Esta tradición interpretativa no es habitual y no sabemos cómo ha sido la trayectoria de muchas de las obras que hoy se rescatan, pues tuvieron una vida efímera.

En la interpretación todo es importante, pero existen ciertos presupuestos más importantes que otros y debemos hacer una especie de lista de prioridades, una

jerarquía de importancia. Estas nociones de jerarquía son decisivas en la medida en que los intérpretes seleccionan, de una infinidad del bagaje histórico, los hechos a los cuales conceden más o menos importancia, lo que explica que hoy estemos confrontando la existencia de interpretaciones de una misma obra que divergen unas de otras reclamándose entre ellas la autenticidad interpretativa.

Por otro lado, si los tratados prueban de manera irrefutable que la música barroca estaba compuesta a imitación de las figuras de la retórica, nos podemos preguntar si la reconstrucción de los significantes ejecutados en función de este contenido retórico puede aún hoy decirnos algo. Tener que cambiar o transformar de alguna manera las obras para que hoy nos digan algo no es razón, pues si pensamos en la pintura, por muy acabados que estén los cuadros, a nadie se le ocurriría cambiar absolutamente nada para que se vuelvan significativos a los ojos de hoy. Si los cuadros del Bosco no nos dicen nada a los receptores del siglo XXI, el problema no está en esas obras, sino en los receptores.

En tiempos de Bach la música era, al igual que hoy, inmediatamente percibida como lenguaje, con innumerables posibilidades de expresión. Este vocabulario casi no nos llega hoy porque ya no lo conocemos, ya no nos es natural. Con la excepción de ciertos fenómenos aislados, como los procedimientos de descripción sonora que podemos comprender en razón de su carácter mimético, Harnoncourt admite que cada giro, o casi, necesitaría una explicación. Esta apreciación nos indica que necesitamos una cultura musical para poder percibir de una manera rica y completa la obra de Bach, cultura necesaria también para contemplar la obra del Bosco.

Estamos confundiendo el problema, pues si necesitamos unas claves para acceder a la obra de arte, lo que tenemos que hacer es tratar de hacernos con ellas antes de abordar determinadas obras. No creemos que haya que saber latín para leer *El nombre de la rosa* de Umberto Eco, pero no podemos leer esta novela como una novela policíaca más, al menos si queremos extraer de ella todo el contenido que el creador ha querido transmitir. Al igual que hay muchos tipos de lectores, unos más exigentes que otros, unos más cultos que otros, etc., también hay muchos tipos de oyentes, y finalmente, lo que sirve para uno posiblemente se quede corto o simplemente no sirva para otro.

Hay partidarios y detractores de las llamadas interpretaciones históricas y cada grupo tiene razones para justificar su posición. La preferencia de una u otra interpretación a veces escapa a toda racionalidad histórica y se hunde en la subjetividad estética de los oyentes sin que podamos dar razón de ella. Sin embargo, la educación musical es necesaria porque será el oyente culto el que pueda elegir con criterio razonado la interpretación adecuada que le permita la evocación más completa de los valores emotivos y simbólicos de las obras.

Cuando solamente contábamos con las grabaciones de I Musici para los conciertos de Vivaldi, no podíamos pensar que su música fuera de otro modo, pero hoy tenemos acceso a un nutrido grupo de versiones que nos pueden abrir los oídos a otros planteamientos diferentes de estos conciertos. Podríamos distinguir dos tipos de oyentes: por un lado, el amateur y por otro, el esteta. El primero no hace casi más que sentir la música que escucha, pero el esteta ante todo la comprende. Así pues, la manera de escuchar verdaderamente estética es en sí misma un arte. Esperaremos en la contemplación pura, el resultado de toda una educación, un verdadero entrenamiento en una percepción activa de la música que nos permita ligarnos a la obra por ella misma.

Hay que tender a una escucha completa de la música como corresponde a cualquier acercamiento a la obra artística. La corriente historicista de músicas pre-barrocas debería extenderse a todo el repertorio y ofrecer interpretaciones de las obras tal como fueron concebidas por el compositor y acercarnos a ellas con la cultura musical suficiente para comprenderlas y disfrutarlas plenamente, sin la interferencia de las modas interpretativas de cada momento.

Si tuvimos que esperar unos siglos para admirar el esplendoroso colorido de Miguel Ángel en la Capilla Sixtina, ¿Por qué razón vamos a ignorar el *colorido* orquestal de obras concebidas para instrumentos distintos de los contemporáneos si está en nuestras manos la misma restitución? Sólo que en el caso de la música no es restauración, porque la obra simplemente está “dormida” (a excepción de la interpretada con instrumentos modernos), no deteriorada, esperando su exhibición.

PARTE SEGUNDA

CAPÍTULO V

EL MUSICOGRAMA

5.1. Consideraciones en torno al musicograma

5.1.1. La percepción auditiva y la percepción visual: similitudes y diferencias.

El musicograma es un registro gráfico, al igual que lo es la partitura, de la música. La partitura es una plasmación de la música para ser interpretada por los músicos que se disponen a ejecutar las obras, y nace de una necesidad de escribir determinados elementos que, por distintas circunstancias, empiezan a ser complejos y necesitan una escritura de los mismos para facilitar su recuerdo. Cuando los monjes medievales empiezan a utilizar signos diversos para indicar el curso de la melodía, haciendo un paralelismo entre la altura de los sonidos y la espacialidad sobre el soporte en el que está escrito el texto, comienza la representación de la música. Mucha de la música cantada en estos monasterios solamente se cantaba en contadas ocasiones al año, o incluso una sola vez, según las exigencias de las fiestas litúrgicas, y es comprensible que recurrieran a estas estrategias para recordarlas más fácilmente y con una mínima fiabilidad.

La partitura es inaccesible e incomprensible para la gran mayoría de los oyentes de todas las épocas y es un sistema muy complicado como para que nos sirva en la audición. Algunos músicos pueden escuchar la música mentalmente leyendo sólo la partitura pero esta habilidad está reservada a los profesionales, y no a todos.

La percepción auditiva se desarrolla a lo largo de un tiempo, el que dura la pieza, mientras que la percepción visual tiene lugar en tiempo presente, el que dura la contemplación de la obra, y permite la observación de manera inmediata y simultánea. Tampoco necesita del tremendo esfuerzo de memorización que requiere, a veces, la auditiva pues se puede hacer una actualización rápida de cualquier elemento sin mayor problema.

La percepción es un fenómeno complejo y necesita no sólo de la identificación de los elementos significativos de lo percibido sino del establecimiento de relaciones entre ellos para una comprensión completa. En las obras plásticas este juego de relaciones es también necesario pero, en el momento de su percepción, están presentes a la vista muchos de los elementos que intervienen en la interpretación global de estas manifestaciones artísticas. Podemos observar prácticamente de manera simultánea los componentes significativos que intervienen en las obras y establecer las relaciones entre ellos para establecer los significados¹⁶⁰.

En la música estos elementos se van sucediendo en el tiempo y además cuando reaparecen puede que no se presenten de la misma manera, aún siendo los mismos. Es ésta una característica de la música que hace que su percepción sea, en cierto sentido, más compleja. No queremos decir que sea fácil interpretar un cuadro o una pieza arquitectónica sino que, en el caso de las obras musicales, contamos con dificultades añadidas a las ya complejas actitudes para una correcta interpretación de una obra artística.

La atención que se precisa para percibir obras plásticas puede verse interrumpida durante un intervalo de tiempo (por ejemplo para una explicación) sin que ello afecte a la comprensión de la misma, sino todo lo contrario. En el caso de la música no podemos detener el curso de una ejecución a no ser que utilicemos un aparato reproductor y seccionemos los elementos significativos que pretendamos identificar, mostrar o realzar, desvirtuando así, en cierto modo, la propia discursividad.

¹⁶⁰ Si tomamos como ejemplo un cuadro de Velázquez, *La fragua de Vulcano*, podemos observar la estructura completa de la obra al tiempo que observamos el papel de cada uno de los personajes que aparecen y las características estilísticas de la pieza. Podemos pasar de un personaje a otro en un tiempo muy breve y hacer un estudio de detalle sin perder de vista la totalidad de la obra como referencia.

En una obra musical hay que hacer continuamente idas y venidas sobre lo ya escuchado y establecer esas relaciones una vez escuchado el fragmento, esperando su reaparición, elaboración o algún detalle que nos haga establecer esas relaciones. Del mismo modo, las características estilísticas se van sucediendo aunque desde el comienzo de las piezas puedan ya aparecer muchas de ellas.

La atención requerida es máxima en cualquier momento de la obra pues un descuido nos puede desorientar y hacernos perder el hilo del discurso.

No estamos acostumbrados a mantener una concentración de estas características durante largo tiempo, a no ser que estemos suficientemente entrenados para ello. La extensión de muchas obras supera el límite (aproximadamente tres minutos) que actualmente impone el hábito de escucha de canciones de la llamada música comercial que, en muchos casos, es el único contacto con la música antes de abordar otros estilos o géneros (más de la mitad de los jóvenes encuestados por Graham Murdock y Guy Phelps, en su estudio sobre psicología social de la música¹⁶¹, manifestaron su preferencia por la música pop y sienten que desarrollan dos roles con relación a la música: el académico, como alumnos, y el del placer, cuando eligen la música que escuchan fuera del centro escolar).

Se nos ha impuesto un canon de extensión al igual que para las obras cinematográficas (unos noventa minutos), teatrales, etc. Sin embargo, ello no impide que gocemos de películas que llegan a las tres horas de duración o de novelas de seiscientas páginas aunque se quejen los empresarios de las salas de cine o tiemblen los editores para colocar novelas de gran extensión en un mundo dominado por las prisas. De hecho, grandes películas que podrían figurar entre las obras maestras del género superan ampliamente estas exigencias absurdas de extensión de la obra de arte (*Ben-Hur*, *La lista de Schindler*, etc.) así como extensas novelas (*El nombre de la rosa*, *Guerra y paz*, etc.). ¿Alguien podría imaginarse que los pintores tuvieran que realizar sus obras en lienzos de un tamaño determinado? Esto solamente sucede con las artes temporales y en un contexto puramente comercial que es el único en que se mueven, lamentablemente, muchos de nuestros jóvenes.

De esta manera, debemos luchar también para conseguir mantener la atención el tiempo que sea preciso. Quizás el éxito de la ópera tenga que ver con esos componentes no puramente musicales que intervienen en este género, como los decorados, atuendos de los personajes, etc., a pesar de las duraciones de buena parte del repertorio. Cuando escuchamos música instrumental, no siempre son fáciles de establecer las referencias espaciales (el escenario, los músicos, etc.) aunque, para

¹⁶¹ MURDOCK, Graham y PHELPS, Guy. "Mass media and the secondary school". En: LACARCEL, Josefa. *Psicología de la música y educación musical*. Madrid, Visor, 1995, pp. 38-39.

muchos oyentes, es muy habitual escuchar e imaginar relaciones espaciales para una comprensión de las obras, de manera similar a la utilizada en otros ámbitos.

La percepción se vale de estas referencias para llegar a comprender más fácilmente los elementos que intervienen en la obra musical pues tenemos el ojo mejor educado que el oído y buscamos esas analogías inconscientemente¹⁶², o nos vienen ya impuestas por el proceso de aculturación (agudo-alto/grave-bajo, etc.).

5.1.2. El musicograma y las teorías de la percepción

5.1.2.1. El musicograma y las teorías conductistas y gestálticas

Hay algunos pedagogos que utilizan el musicograma, aunque hemos constatado que no es una herramienta didáctica muy extendida. Para Edgar Willems, por ejemplo, no es válido utilizar elementos extramusicales en la enseñanza de la música. Es una limitación que afecta también al cuento musical o al uso del color, recurso extendido entre algunos de los sistemas pedagógicos actuales para la notación.

La percepción es un fenómeno complejo en el que están integrados de forma global los niveles de los sentidos y es la mente la que articula la experiencia de los distintos estímulos en su confrontación con la realidad exterior.

Según las teorías conductistas, la percepción es explicada como un fenómeno asociativo de aprendizaje de sensaciones e imágenes a través de la dinámica estímulo/respuesta. Con esta perspectiva la percepción queda limitada solamente a dar respuesta a los estímulos del mundo sensible, papel un tanto pasivo para una actividad tan compleja.

Para los conductistas, el aprendizaje y la actividad musical son considerados como conductas abiertas y observables. Sin embargo, lo que sucede en el interior del compositor, intérprete u oyente no es de relevante importancia ni trascendente. Douglas Greer¹⁶³ ha organizado la aplicación de los principios conductistas al aprendizaje musical a través de la interpretación, la creación y el análisis, cuyas características son las siguientes:

¹⁶² Ya hemos visto que la percepción auditiva se apoya mucho en la espacialidad que proporciona la percepción visual al estar más habituados a recibir información a través de la vista y, por tanto, tener un adiestramiento mejor.

¹⁶³ GREER, Douglas. *Design for music, learning*. New York, Teachers College Press, 1980, p. 9.

- Las tareas del aprendizaje son analizadas conductualmente y categorizadas en jerarquías.
- El modelo se centra en las acciones y reacciones de la conducta del discente en términos de objetivos instructivos.
- Los ritmos y los grados de aprendizaje se miden sistemáticamente en términos numéricos.
- Las estrategias de la enseñanza se basan en principios derivados científicamente del aprendizaje.
- Las actuales técnicas del profesor se derivan de principios y son practicadas sistemáticamente por el profesor en situaciones de clase.
- Las estrategias, principios y técnicas, además del aprendizaje del estudiante, se miden sistemáticamente y hay un sistema explícito de contabilidad.
- El profesor es responsable, dentro de su dominio, del aprendizaje del estudiante. La fuerza instructiva del profesor reside en el conocimiento sistemático de su profesión basado en la investigación.

La música tiene unos significados emotivos, tanto en el momento de creación como en el de su percepción por el oyente, y no puede restringirse a meros datos numéricos. Sin embargo, es una teoría útil para el estudio de la respuesta de los oyentes a determinados temas musicales o el estudio de preferencias.

Para los psicólogos gestaltistas¹⁶⁴, la percepción no es una mera reproducción, sino una elaboración activa. La percepción implica también asignarle al objeto percibido un lugar dentro del todo, ningún estímulo queda aislado sino integrado en un organismo mayor dentro del que juega un papel junto a otros. Para ellos, cualquier

¹⁶⁴ Las leyes de la Gestalt han supuesto un avance importante en el estudio de la percepción de las obras de arte. Las más significativas son las siguientes:

1. Ley de figura y fondo: en la percepción intervienen siempre estos dos componentes apareciendo nítida la figura en primer plano y difuso y en segundo plano el fondo.
2. Ley de la buena forma: La percepción tiende a mejorar y definir las formas y a completarlas cuando aparecen incompletas.
3. Ley de la proximidad: La percepción tiende a ver las cosas que están juntas como partes constituyentes de una unidad.
4. Ley de simetría: en el proceso perceptivo se contemplan las formas o estructuras tan simétricas como sea posible.
5. Ley de la buena continuidad: tendemos a ver las líneas y los bordes de manera tan ininterrumpida como sea posible.

configuración de estímulos produce un proceso específico en el cerebro que se organiza en campos de globalidad causal y que varía según los cambios que se produzcan. Esta teoría aplicada en principio a la percepción visual es perfectamente aplicable a la auditiva y tiene en el musicograma un ejemplo práctico. Cada elemento es parte de un organismo artístico-musical y tiene una función específica que percibimos a veces con dificultad y que el esquema visual ayuda a desentrañar y comprender. Igualmente, cuando cambia la presentación de un elemento, el proceso que genera es distinto pero, con la ayuda de la memoria, podemos establecer su nueva situación en el conjunto, señalándolo en el musicograma de diversas formas.

Tendemos a percibir los elementos como parte de un todo y el descubrimiento de las estructuras o patrones produce placer y satisfacción. En las obras de corta duración es fácil este reconocimiento, pero son muchas las obras que necesitan de un trabajo incesante de la memoria inmediata, y también de los recuerdos de anteriores contactos con la música, para esclarecer los significados y las relaciones. El musicograma tiene la misión de establecer estas conexiones en las mismas condiciones, en la medida de lo posible, que se producen en la percepción visual. Podemos “ver” el todo de la obra en tiempo presente, como cuando miramos un cuadro, y establecer las relaciones necesarias para la comprensión de las funciones de los distintos elementos. Se trata de un medio para actualizar y sintetizar lo más relevante para la percepción correcta de la obra y paliar en lo posible la dificultad que supone un proceso perceptivo tan complejo.

5.1.2.2. La música y las teorías cognitivas y de la información

Para los partidarios de la teoría de la información¹⁶⁵, cuando el flujo de información es extraordinariamente importante buscamos constantemente regularidades en nuestro entorno para lograr reducir, por medio de supersignos, la sobreabundancia informativa de tal forma que conserve sus elementos y estructuras esenciales. El caso de la música es uno de los mejores ejemplos de sobreabundancia informativa. Son muchas las obras (incluso parte de las mismas, como es el caso de algunos movimientos de sinfonía como el primer mov. de la 2ª Sinfonía de Brahms o el de la Sinfonía en Re de Franck) que superan los veinte minutos. No es fácil

¹⁶⁵ MOLES, Abraham. *Teoría de la información y percepción estética*, Madrid, Júcar, 1971.

establecer el significado musical de todo en una primera audición, aunque no necesariamente es cuestión de minutos porque el juego compositivo que hace Bach con el material temático del sujeto y su contrasujeto (o contrasujetos) en la elaboración de los episodios de las fugas del *Clave bien temperado* no son fáciles de captar y muchas de ellas no superan los cuatro minutos.

El musicograma esclarece estas relaciones y muestra lo más relevante, lo esencial de las obras. Muestra lo que normalmente no viene en el programa de mano de un concierto y, si viene, no es fácil su reconocimiento (ni siquiera, en muchos casos, para los oídos entrenados del músico). La formación del músico apenas contempla este campo tan importante como obvio. Aprender a tocar un instrumento no implica que se sepa escuchar lo que se está tocando. De entre los entrevistados para el presente estudio son muchos los que señalan esta laguna en su formación como una de las más importantes¹⁶⁶.

Con la práctica continuada, según la psicología cognitiva y la teoría de la información, emerge un tipo de conducta bastante diferente a las respuestas individuales a situaciones de estímulo individual. Secuencias enteras se desarrollan con facilidad, ya sin la necesidad de un estímulo externo para iniciar el acto perceptivo, gracias a la existencia de estructuras-guía y mapas cognitivos. La conexión entre el proceso perceptivo y la producción de estas imágenes nos permite situar en la percepción el desencadenante psíquico de toda experiencia estética.

La información perceptiva nos permite comprender el mundo de manera articulada, por medio del mapa de los objetos que se establece en correspondencia con el mapa profundo de nuestras estructuras cognitivas. La satisfacción producida por la percepción del orden resultaría indisociable de lo que dicha percepción significa como vía de inserción de la mente individual en una estructura cultural objetiva¹⁶⁷.

¹⁶⁶ Enseñar a escuchar música es aún una asignatura pendiente en los conservatorios de música como así lo manifiestan los músicos entrevistados para el estudio sobre la incidencia del musicograma en la percepción de la música. Son muchos los que manifiestan que aprender a escuchar música no ha sido una prioridad en su formación. Sin embargo, algunos han reconocido que, para algún profesor aislado, sí era importante.

¹⁶⁷ JIMÉNEZ, José. *Las imágenes del hombre*, Madrid, Tecnós, 1998, p.131.

5.1.3. Normas para la realización de musicogramas

Cada musicograma se diseña con unas finalidades muy concretas, para unos oyentes de características similares y, por tanto, podemos variar su confección si cambian éstos o las metas que se persigan. Es por tanto muy versátil, pudiendo adecuarse a la formación y necesidades de los destinatarios. Nunca va a sustituir a la partitura ni se pretende tal cosa: solamente es un medio para facilitar la percepción de ciertos elementos que intervienen en la escucha. Si lo complicamos mucho deja de ser útil, pues perderíamos el hilo de la obra y centraríamos más la atención en estos elementos visuales que en la propia música.

Las finalidades de la audición son diversas y las obras seleccionadas para alcanzarlas deben estar muy bien elegidas para que la estrategia tenga éxito en un primer contacto. Más adelante, se pueden elegir obras que posibiliten una progresión en la percepción de esos mismos elementos hasta llegar a obras complejas. No siempre tenemos que incluir la instrumentación o la armonía, por ejemplo. Si queremos que el destinatario conozca y reconozca el timbre de los instrumentos, así como algunas agrupaciones usuales de los mismos, podemos pensar en el *Bolero* de Ravel, pero no en sus conciertos para piano. Si se trata de conocer el curso armónico de una sinfonía clásica no conviene incluir los símbolos para la identificación de los instrumentos a no ser que también queramos conocer la composición de la orquesta clásica o la función tradicional de sus instrumentos en la configuración formal. El musicograma permite recurrir a la obra en posteriores contactos para estudiar elementos no abordados en ese primer estudio (el *Bolero* puede emplearse para el estudio de la dinámica, por ejemplo).

Para el conocimiento general de todos los elementos relevantes de una obra debemos incluir lo más sobresaliente de cada uno de ellos, pudiendo hacer referencia a los siguientes: forma, melodía, ritmo, armonía, sonoridad, crecimiento y textura. También podemos incluir otros como la agógica, el tempo o la dinámica general.

Tenemos que tener siempre en cuenta estas normas básicas:

- Todo musicograma debe ir acompañado de una leyenda en la que se explique el significado de cada elemento utilizado. Si es visible durante la audición, facilitará la lectura de la obra y la resolución de dudas. Cuando el sistema de códigos utilizados sea conocido para el receptor podemos prescindir de la leyenda.

- El color, la forma o el símbolo utilizados para un elemento concreto deberán ser siempre los mismos cada vez que éstos hagan aparición.
- Si un elemento vuelve a aparecer y esta nueva aparición no es exacta a la anterior, podemos hacer variaciones en su presentación (utilizando el mismo color pero con rayas, el mismo color y otro que exprese el cambio de presentación, color con alguna textura, etc.); sería conveniente que los cambios quedaran plasmados en la leyenda.
- La extensión de los elementos formales, desde los que corresponden a las pequeñas dimensiones hasta los de las grandes dimensiones¹⁶⁸, tendrá relación con el tiempo real y no con los compases empleados en su escritura.
- Si se repiten elementos estructurales, no es necesario el análisis pormenorizado más que en la primera presentación. Hay que evitar la sobrecarga innecesaria en el musicograma a no ser que aporte información nueva.
- El uso del color puede ser codificado de manera convencional (naranjas y amarillos para periodos cadenciales y codas, por ejemplo) pero se deben aprovechar, siempre que sea posible, las aportaciones que lleva intrínsecas (temas contrastantes-colores complementarios, temas de carácter similar-colores de una misma gama, etc.) o la relación del color con algún significado de tipo emotivo o simbólico (gris/tema sombrío, rojo/tema brillante, etc.).
- Debemos partir de la estructura para incluir en ella tantos elementos como sea necesario. De esta manera estarán siempre en el punto exacto de aparición y permitirán una lectura en vertical de los eventos (como en la partitura).
- El tiempo real debe ir en una coordenada debajo de la estructura haciendo la división más adecuada según la duración de la obra y los detalles que deseemos incluir.

¹⁶⁸ Según la nomenclatura que emplea por Jan LaRue en su libro: *Análisis del estilo musical. Traducción al español de Pedro Purroy*. Madrid, Labor, 1993.

- Habrá de hacer referencia a la grabación utilizada para la elaboración. El musicograma es una representación de una versión determinada, pudiendo observarse de esta manera los cambios que acontecen en otras lecturas de esas mismas obras.
- Hay que evitar escribir muchas palabras, a no ser que sean más claras que el empleo de símbolos.
- Es aconsejable la utilización de signos convencionales usados en la partitura que funcionan bien en el musicograma, como los de repetición o los de intensidad (simbología aceptada, conocida y que ha demostrado ya su potencial expresivo).
- Para el estudio de la tímbrica podemos seguir el orden de escritura que se utiliza en la partitura. De esta manera el violín primero estaría en el plano superior y el violonchelo en el inferior para una obra de cuarteto de cuerda. Si ésta fuera de orquesta, situaríamos en el plano superior los instrumentos del viento-madera y, a continuación, los metales, etc. Podemos señalar familias instrumentales o instrumentos individuales según el grado de concreción que se pretenda estudiar.
- Para la representación del curso armónico es conveniente utilizar una línea debajo de la estructura que señale los eventos más relevantes que se van produciendo.
- Si el ritmo es uniforme basta con hacerlo constar al principio. En los casos de cambios de compás hay que señalarlos a medida que se van produciendo.

5.1.4. Las funciones del musicograma a partir de los modelos empleados en las obras del estudio

5.1.4.1. Fijar los elementos mediante la asociación visual

La memoria no puede retener tantos datos como quisiéramos y proponemos un apoyo visual para facilitar el trabajo. Según Julian Hochberg¹⁶⁹, es preciso utilizar un sistema de almacenamiento permanente en forma codificada, en forma abstracta, reducida o simbólica. Lo importante es que los elementos sucesivos que se vayan presentando puedan ser integrados en una especie de mapa mental, en una estructura cognitiva que almacene la información aportada. Este acopio de “imágenes mentales” es más cómodo para la memoria si tienen carácter visual pues ya hemos comprobado la importancia de la espacialidad en la percepción musical. El soporte visual incide directamente en una percepción más completa y precisa.

La codificación de la información mediante el uso de signos, símbolos o asociaciones permite un mejor reconocimiento para la memoria. En la percepción de la música intervienen tanto la memoria a corto plazo como la memoria a largo plazo. Al reforzar la atención estamos asegurando este tipo de recuerdos pero, además, al potenciar una memoria significativa y voluntaria, ordenando los sonidos en el tiempo, estamos estimulando una especie de memoria sensorial y más persistente. Hay datos que se recuperan de forma automática, pero otros necesitan de estrategias para su actualización.

Del mismo modo, podemos hablar de redes de memoria como la memoria hipotética, en la que el oyente va creando conceptos a través de los sentidos vinculándolos a determinados eventos musicales y a los elementos visuales empleados en la estrategia. Estas redes se activan de manera continua cuando se procesa información (conceptos, expectativas, prototipos), guiando tanto la codificación como su recuperación¹⁷⁰.

¹⁶⁹ HOCHBERG, Julian. *The representation of things and people*. Citado en: JIMÉNEZ, J. *Imágenes...*, op. cit., p. 130.

¹⁷⁰ BADDELEY, Allan. *Psicología de la memoria*, Madrid, Debate, 1989.

5.1.4.2. Realzar los elementos relevantes de las obras para su correcta recepción

La mente tiende a simplificar las estructuras que afloran en la percepción, pero esto no significa que tienda hacia lo superficial, sino simplemente que organiza en torno a lo más relevante. También podemos pensar en una percepción más profunda que tenga también en cuenta no sólo estas estructuras, sino también otros aspectos como la intencionalidad o los valores simbólicos y emotivos para una comprensión desde otros puntos de vista más complejos. La representación de tales valores puede tener su lugar también en el musicograma añadiendo información importante para el oyente sobre todo en obras en las que valores como los estructurales tienen una importancia menor.

En “September”, segundo de los *Cuatro últimos lieder* de Richard Strauss, la estructura musical viene delimitada por la configuración de los versos, frases entrelazadas y unidas por un discreto diseño orquestal que prepara la entrada de cada una de ellas y va configurando las tres secciones de que consta la obra. La frase musical corresponde a un número de versos, en diversos tonos y con unas dimensiones impuestas por los contenidos semánticos de los versos. Los contenidos emotivos y simbólicos son más importantes en la audición de esta obra que otros valores que aportan menos información relevante para su correcta percepción. La orquestación, imitando la atmósfera otoñal con la leve lluvia calando las flores (*pizzicatti* en cuerda y sonoridad sugerente en arpa); los numerosos madrigalismos melódicos (temblor del verano que se aleja) o armónicos (acordes mayores perfectos en los dos momentos en que se hace referencia al verano y su luz) en un ambiente dominado por el cromatismo y la vaguedad tonal, son más importantes para la audición que el juego de los elementos arquitectónicos que intervienen en la obra¹⁷¹.

Esto no significa que no se pueda abordar el estudio armónico de la obra, muy importante para el conocimiento de la evolución de la armonía en el siglo XX, o de la importancia de este parámetro en la obra de Strauss. Simplemente consideramos muy relevante la afloración de estos otros valores que tienen más importancia en esta obra que en una fuga de Bach, por ejemplo.

¹⁷¹ Esta obra ha sido elegida para el estudio del musicograma por alumnos de 4º de la ESO para definir el papel del mismo en obras en las que el texto es relevante para la percepción del mensaje musical y no solamente un puro pretexto para la composición musical.

5.1.4.3. Revelar las intenciones del compositor

La intencionalidad del compositor es tan distinta en cada obra, que el musicograma debe hacerse eco, en cada caso, de lo más relevante para que sirva de ayuda al oyente para una audición correcta. En las fugas de Bach, el material temático expuesto al principio en las distintas voces sirve para la posterior elaboración de las diferentes secciones episódicas de la obra, no existe otro tipo de valores simbólicos que los puramente dependientes del juego sonoro que aportan los diferentes elementos compositivos de la exposición temática. La fuga es una composición con unas restricciones muy fuertes para el compositor y debe mostrar al oyente la gestación de una obra artística a partir de unos pocos componentes con unas características y un perfil adecuado, y técnicas determinadas para que posibiliten su desarrollo. El oyente debe tener en cuenta todo este proceso compositivo para poder escuchar la obra de una manera activa, consciente de los avatares del proceso de creación para así proceder a una percepción correcta y valoración justa de la misma.

El musicograma debe, en este caso, ayudar al oyente a desentrañar el entramado contrapuntístico que interviene en una fuga y que normalmente pasa desapercibido, en gran parte debido a la dificultad que supone su audición comprensiva, pero que es la esencia de esta forma musical, su razón de ser. La articulación del proceso de crecimiento en secciones, debidamente estructurado, la pregnancia de sus elementos melódicos, rítmicos o el curso armónico deben aparecer en el musicograma, pues son éstos los que el oyente debe conocer para el disfrute estético de la obra.

No todas las obras tienen la misma intencionalidad, sino que es el compositor el que elige en función del mensaje musical que quiere transmitir. Busca el cauce adecuado para su transmisión y, dependiendo de las constricciones del estilo en el que se halle inmerso, lo pone en circulación para un oyente competente, capaz de empatizar con él en todo lo posible.

Las fugas tuvieron su periodo dorado en el Barroco; después, no desaparecieron pero su utilización es esporádica entre los compositores posteriores con lo que el oyente deja de habituarse al juego de las voces, a los procedimientos de inversión o retrogradación de las melodías. Si queremos que el oído y el cerebro vuelvan a disfrutar con estas obras necesitamos un adiestramiento similar al del oyente del siglo XVIII. No podemos pensar que los compositores hacían estas obras como

meros ejercicios compositivos para el gremio de la profesión. El oyente estaba entrenado para su audición y lo mismo sucede con otros aspectos a tener presente cuando escuchamos esta música. Hay que reproducir en lo posible esas circunstancias y debemos entrenar al oyente en el dominio de estrategias que le permitan el acercamiento a obras, en muchos casos lejanas a su entorno cultural inmediato, para comprender su esencia y poder gozarlas plenamente.

El musicograma ayuda en esta empresa en gran medida, aportando los datos necesarios para una audición plena, para el oyente poco entrenado o medianamente formado, pero también para el competente. Es la información que recibimos cuando visitamos un museo con la ayuda de un guía, dado que ni todos los visitantes tienen el mismo perfil o formación académica, ni todas las explicaciones profundizan en los mismos aspectos. Hace falta una adecuación para que sea útil, que permita al visitante el disfrute estético de las obras sean cuales sean sus intereses (que pueden ser muy diversos) o formación. Si advertimos su necesidad para la percepción de las obras de arte visuales, más necesario debería parecernos para la que, desde hace ya mucho tiempo, es considerada la más abstracta de las artes.

Se comprende una obra sólo si se tiene cierto apercibimiento de lo que allí se representa o sucede. No es necesario que todo, absolutamente todo, deba ser aprehendido en su complejidad, pero sí ciertos aspectos que delimitan formal y estilísticamente la obra musical. De la misma forma que observar un retrato de Ribera como una composición de líneas y colores unidos plásticamente en un espacio sin reconocer figuras o volúmenes es no comprender la obra, escuchar una fuga sin percatarse del complejo juego contrapuntístico (relacionado con la estética general del Barroco en el resto de las artes) también es escuchar sin comprender lo que allí sucede.

No todas las obras musicales tienen una misma intencionalidad. Cada obra tiene una génesis y un planteamiento que depende de las intenciones del compositor. El oyente tiene indicios de esas intenciones desde el momento en que ve el título y la forma elegida. En estas dos decisiones hay mucha de la información necesaria para la audición de esa música. Si la obra tiene texto también, es otro signo que nos da pistas sobre cómo abordar la audición. La unión de poesía y música que se da por ejemplo en el Romanticismo, nos dice mucho del intimismo, de la estrecha relación entre ambas y de la sinceridad en la expresión de sentimientos, emociones o vivencias diversas del artista. Todo el cúmulo de indicios de esa intencionalidad nos tiene que dar las pautas

para la confección de un musicograma eficaz que ayude, en la escucha, al descubrimiento de esas intenciones.

El centro de interés de una obra ha de expresar ideas sobre ese asunto principal y será necesario acceder a esas ideas y pensamientos para llegar a comprenderla. Lo que interesa de verdad son esas ideas que transmiten las obras y que son accesibles únicamente a aquellos que pueden comprenderlas, que son competentes para ello. No necesariamente tienen que ser músicos esos oyentes privilegiados, pero sí deben tener una formación adecuada para acceder sin dificultad a los mensajes musicales y además tener una sensibilidad especial a los sonidos, entrenada. Transmitir esa información no es fácil porque las lagunas en educación musical son importantes y se necesita un adiestramiento importante que requiere un programa meditado que debe formar parte de la formación estética de la enseñanza obligatoria. Pero sí podemos intuir que muchos oyentes aficionados (que ya disfrutaban de la música) están ávidos de esa información que podría abrir muchos registros para posibilitar el acceso a una experiencia estética más completa, y poder así disfrutar más y de una manera más plena.

El musicograma puede revelar parte de esas ideas y pensamientos que son vitales para la comprensión de la música. Descubrir la estructura o comprender la utilización de los instrumentos en una pieza es descubrir en parte la representación de esas ideas en la música. Cuantas más revelaciones relevantes se incluyan mejor acceso tendremos a esa intencionalidad.

5.1.4.4. Mostrar las analogías, evocaciones y relaciones de diversa índole

Cada obra tiene su propia dosis de evocación, de imitación, de pensamiento musical abstracto. Lo que ocurre es que muchas veces intentamos descubrir una evocación, una impresión en una obra cuyo autor no ha concebido con esa finalidad. En la música impresionista tratamos de escuchar analogías centrándonos en los títulos tan sugerentes de las piezas y luego intentamos escuchar otras músicas con esos mismos presupuestos y actitud de escucha. En pintura también hay quien intenta ver elementos figurativos en las obras abstractas. O abandonamos esa actitud perceptiva para muchas de las obras realizadas desde finales del siglo XIX (tanto en música como

en pintura o literatura, incluso) o no llegaremos nunca a captar la esencia de la esas obras.

Las evocaciones son importantes pero guían la audición en un sentido que limita demasiado, de tal manera que parecería imposible no escuchar correctamente estas obras si no se está en posesión de la información necesaria para que llegue a establecerse la analogía. Es posible la correcta audición porque el poder evocativo de la música no puede depender de un título o unas palabras sobre su significado. La grandeza de la música permite que se establezcan las relaciones en cualquier caso, aun sin esa información. Tarea más compleja tiene lugar en la pintura representativa en la que el objeto que se muestra guía necesariamente la percepción.

Los truenos y la tormenta estival del “Verano” de las *Cuatro Estaciones* de Vivaldi son la punta de las evocaciones de esa música descriptiva, pero existe un gran repertorio de imágenes menos claras, más complejas. Aquéllas en que la música no imita un sonido de la naturaleza, y contiene otras sutilezas que no son tan fáciles de percibir, para las que hace falta algo más que la mera asociación melódica. Recursos armónicos o de textura necesitan un adiestramiento para su percepción y si no accedemos a ellos perdemos gran parte del mensaje artístico.

Hay analogías y representaciones muy naturales y otras que se van consolidando culturalmente a lo largo de los años. En el lied de Strauss al que hacíamos alusión, hay numerosos casos que necesitan de estos conocimientos o no llegaremos a captar el contenido simbólico de esta música. Las imágenes que sugiere la obra no son fáciles de percibir si no se tiene amplia experiencia en la escucha de la música madrigalística italiana porque utiliza unos recursos similares, prácticamente codificados en su época, y en desuso desde hacía mucho tiempo, al menos con esa recurrencia¹⁷².

[...] entre el sueño de los jardines que se mueren.

Largamente, entre las rosas

se detiene todavía, desea el reposo.

Lentamente cierra sus ya cansados ojos¹⁷³.

¹⁷² En los musicogramas que mostramos en el estudio pueden observarse algunos de estos valores simbólicos que tiene la pieza para los estudiantes de 4º de la ESO.

¹⁷³ “[...] *in den sterbenden Gartentraum*.

Lange noch bei den Rosen

bleibt er stehen, sehnt sich nach Ruh.

Langsam tut er die (grossen) müdgewordnen Augen zu.”

Para comprenderlas no basta simplemente sensibilidad y atención, sino también conocimientos y experiencia. El analista ha estudiado en profundidad las obras y puede mostrarlas al oyente de una manera clara y sintética orientando la audición y llamando la atención en aquellos momentos de especial interés para su comprensión.

La educación musical facilitará la aparición de este tipo de analogías y relaciones sutiles posibilitando el deleite estético que produce el reconocimiento de las intenciones expresivas del compositor.

5.1.4.5. Revelar las características estilísticas y las diversas estrategias empleadas en cada período histórico así como los cambios que se produzcan

Sin embargo, la familiaridad con estos recursos no basta para captar todos los elementos de importancia, pues no nos dice nada de la utilización de los instrumentos de la orquesta por este compositor o de su lenguaje armónico.

En la primera mitad del siglo XX tienen lugar acontecimientos muy importantes que van a suponer un nuevo rumbo para la música y también para el resto de las artes, y la contribución de Strauss al nuevo lenguaje es fundamental pues es un autor que explota los recursos al máximo pero sin llegar a los límites que suponen la ruptura. Es preciso conocer las distintas posiciones que se toman en este momento por parte de los compositores si queremos conocer sus elecciones, y no solamente para poder comprender sus obras sino también para contextualizarlas y seguir el curso de la historia. Cuando Picasso pasa de la etapa primera más figurativa al cubismo, es necesario conocer las nuevas elecciones para comprender el nuevo giro y el nuevo lenguaje empleado.

Los compositores son conscientes del momento especial que tiene lugar en las primeras décadas del siglo XX y son libres de elegir entre una y otra posibilidad. Algunos fueron partidarios de la ruptura con la tradición y utilizaron las nuevas reglas y otros no rompen pero usan un lenguaje armónico que roza los límites de la tonalidad, empiezan a tener en cuenta el ritmo como centro de la composición, como antes lo había sido la melodía, etc.

5.1.5. Los destinatarios del musicograma

Con el musicograma pretendemos aprovechar este potencial y unir las dos percepciones para intensificar así la compleja asimilación de elementos significativos. Es una herramienta didáctica, un medio de apoyo en el que podemos ver de forma esquemática el desarrollo dinámico de la música. El complejo sistema de códigos que genera la partitura es sustituido por un sistema sencillo y, sobre todo, accesible a todo tipo de oyentes. La partitura tampoco permite siempre una visión de conjunto de estos elementos, como la forma, a no ser que la obra sea simple y de corta duración. El hábito de leer partituras de orquesta facilita este proceso pero no deja de ser complejo y accesible, exclusivamente, a un pequeño porcentaje de músicos.

El musicograma tiene la ventaja de emplear códigos significativos de color, formas y símbolos de fácil interpretación. El color se identifica fácilmente así como la forma geométrica, y la variedad de uno y otra es tal que podemos recurrir a ellos sin necesidad de repetirlos, lo cual generaría cierta confusión. Además, la dificultad de su construcción depende de las necesidades del destinatario, pudiendo ser desde muy simple, para captar elementos fáciles, a muy complejo, para los de extrema dificultad.

Aunque el pionero de esta herramienta didáctica, Jos Wuytack¹⁷⁴, pensó exclusivamente en su utilización en la enseñanza obligatoria de primaria y secundaria, puede servir para oyentes cultivados, estudiantes de música de todos los niveles y para músicos profesionales. El hecho de que el código parta de elementos simples y de conocimiento general no invalida su uso con profesionales, como así lo demuestra el presente estudio, sino que requiere un diseño distinto, más ambicioso, en el que aparezcan procesos más complejos (procedimientos compositivos, determinados rasgos estilísticos) que precisen alta formación musical para su percepción.

5.1.5.1. El adiestramiento que requiere la escucha musical

El musicograma permite tomar conciencia de determinados estímulos para que se pueda poner en marcha la escucha reducida de Pierre Schaeffer. La familiaridad con el estilo, la forma, el lenguaje personal de cada compositor, etc., y todos los elementos

¹⁷⁴ Jos Wuytack, alumno de Carl Orff, es uno de los pedagogos musicales más importantes de la segunda mitad del siglo XX. Es autor de numerosos libros, artículos en revistas de pedagogía musical y dirige habitualmente cursos Europa y América. Actualmente imparte docencia en el Instituto Lemmens de Lovaina.

de los que venimos hablando en el presente estudio, permitirán una asignación de significado según la confirmación, o no, de las expectativas creadas. Se estructurarán de manera gestáltica para que tengan significado para el oyente. En este sentido, hablamos de discurso musical como un conjunto de unidades que conforman una estructura que desarrolla su forma en un proceso temporal.

El adiestramiento del oyente tendrá que centrarse en el reconocimiento de esas unidades significativas organizadas jerárquicamente, en un orden de menor a mayor según los procesos de apertura y cierre, desde la frase musical hasta secciones o movimientos enteros u obras. Los distintos estilos y sus particularidades serán las referencias obligadas para establecer esos puntos de apertura y cierre, y el contacto con las obras permitirá la creación de expectativas de estructuras significativas. La falta de conocimiento de un estilo hará que, de acuerdo con las leyes de la Gestalt, adecemos la obra según las configuraciones usuales en los estilos conocidos. Cuando no satisface, por su lejanía con lo conocido, podremos adoptar la postura de aceptación de lo desconocido acumulando nueva información estética, dejándonos llevar por el nuevo camino de las sorpresas, o bien de rechazo por incomprensión del nuevo código.

Cada estilo requiere una actitud perceptiva diferente, y el musicograma debe hacerse eco de la nueva segmentación (caso de la música contemporánea) para ayudar a crear una nueva actitud perceptiva, más abierta a las originales sonoridades y a un discurso más abierto y fascinante. El mismo rechazo que observamos en nuestros jóvenes ante la escucha de la llamada música clásica es el que experimentan los aficionados con respecto a la música contemporánea. El desconocimiento y la lejanía de sus hábitos perceptivos generan este rechazo que es posible vencer con voluntad, tenacidad y dosis de buena pedagogía. Obras rechazadas en el momento de su estreno son hoy clásicos aceptados y admirados, y músicos incomprensidos en su época fueron más tarde no sólo comprendidos, sino elevados a la categoría de genios.

El musicograma tiene un papel especialmente importante en estos casos porque abre los oídos a las nuevas experiencias sin la turbación que produce el contacto con lo desconocido. La obra de arte tiene su código propio y hay que descubrirlo para sentirlo cercano y accesible. Dejarse llevar por el rechazo es la postura cómoda, menos comprometida, pero, a veces, la ignorancia y la incapacidad para superarla es tan fuerte que requiere un esfuerzo titánico por parte del oyente poco habituado a

determinados estilos. Incluso en estos casos se observa la utilidad del musicograma, pues evidencia lo oculto de determinados códigos haciendo aflorar una segmentación tan coherente y válida como la descubierta en la percepción de otros estilos¹⁷⁵.

Lo que muestra el musicograma no es la identificación de elementos de la obra y las figuras o colores que los representan. La primera audición aún no permite el análisis que dará lugar a este proceso de identificación en la mayoría de los casos (excepto en el caso de oyentes muy cualificados). Lo que muestra realmente es lo que sucede en una versión de esa obra y tras una escucha reiterada. La grabación permite la permanencia, la fijación del tiempo, acercando esta observación del fenómeno temporal a la observación espacial eliminando de este modo los inconvenientes de la percepción temporal y sustituyendo el tremendo esfuerzo memorístico por un trabajo por etapas, paso a paso, en cada una de las reproducciones. De esta forma, el fenómeno musical se convierte en objeto de estudio observable al permanecer invariable en cada una de las audiciones y permitir la construcción de una representación cada vez más completa.

Trabajar partiendo de una versión concreta de la obra es necesario porque en la música, a diferencia de lo que ocurre en las artes plásticas, no tenemos la obra real ante nuestros oídos, sino la interpretación que un músico hace de esa plasmación en la partitura. Esta circunstancia, lejos de ser un inconveniente, se convierte en una fuente de riqueza que nos permite no sólo el estudio comparativo, sino también la profundización en los valores de la ejecución. Hoy día hablamos habitualmente del *Tristan* de Barenboim y no del *Tristan* de Wagner; incluso hablamos del *Don Giovanni* de Ruggero Raimondi y no del *Don Giovanni* de Mozart. No ponemos en tela de juicio la labor del intérprete, ni pretendemos tener criterio suficiente para una correcta valoración de su trabajo.

Haciendo un estudio comparativo, necesariamente tenemos que acudir a las fuentes para observar la adecuación del trabajo del intérprete al espíritu de la partitura. ¡Cuántas versiones del primer movimiento de la 5ª Sinfonía de Beethoven no hacen caso siquiera a las palabras que el compositor escribió en el encabezamiento del

¹⁷⁵ El Cuarteto nº 5 de Béla Bartók ha sido utilizado en el presente estudio y hemos podido observar cómo se pasa de la perplejidad y la incomprensión de la obra a su aceptación y deleite estético gracias a la evidencia de un nuevo código de expresión que utiliza tantos puntos de conexión con la tradición que no puede calificarse de extravagancia o delirio, calificativos utilizados en la primera audición (obra desconocida para la mayoría de los participantes en la muestra) sino de evolución lógica de un lenguaje musical moderno y acorde con el rumbo de los nuevos tiempos y del resto de las artes.

movimiento! *Allegro con brio* no es simplemente una indicación de tempo, como dice acertadamente Nikolaus Harnoncourt ¹⁷⁶, sino que es el carácter y el alma de la pieza. Por no hablar de las indicaciones de intensidad o la articulación del fraseo. Basta mirar la partitura cuando escuchamos, para percatarnos de que muchas veces se pasan por alto estas indicaciones del autor de la obra por razones espurias o de moda. De hecho, son muchos los intérpretes que graban de nuevo obras ya editadas en disco por ellos mismos años atrás. La revisión de la interpretación es necesaria y así se explican estas nuevas grabaciones, además de que ofrecen al oyente la posibilidad de elegir la que mejor se adapta al espíritu de la obra o a su idea de interpretación, tarea muy compleja como ya hemos observado en el estudio *ad hoc*.

5.2. Los elementos de la música en el musicograma

5.2.1. La estructura

Es fundamental que todo gire en torno a la estructura de la pieza (siempre que sea necesario) y que los demás elementos significativos aparezcan dentro de cada segmento estructural. Escuchamos configuraciones de sonidos y la memoria se encarga de establecer relaciones entre éstas y de asignar la función que corresponde en cada momento de la escucha. La música se articula siguiendo un movimiento de apertura de configuración y de cierre de la misma. Los momentos que delimitan estas configuraciones dependen de parámetros sonoros (curso melódico, armonía, etc.) que van cambiando a lo largo del tiempo, dependiendo de las constricciones del estilo y circunstancias particulares que hay que precisar llegado el caso.

Las expectativas que el oyente va creando dependen del contacto con los diferentes estilos, la formación y la intuición que le proporciona su experiencia. La formación musical le permitirá interpretar las posibilidades estructurales según el tipo de elaboración que se utiliza tradicionalmente en las distintas formas musicales estructuradas: por desarrollo, secciones contrastantes, imitación, variación u otras.

Las distintas secciones de la estructura han de estar bien delimitadas, de manera que pueda ser percibida sin dificultad. Como puede gestarse a partir de la

¹⁷⁶ HARNONCOURT, Nikolaus. *El diálogo musical. Reflexiones sobre Monteverdi, Bach y Mozart*. Barcelona, Paidós, 2003.

interacción de varios parámetros, hay que señalar los cambios que se producen y que nos permiten dar por concluida una sección.

Dentro de cada sección pueden señalarse los distintos elementos que la configuran, temas, con las distintas frases que los componen, enlaces, transiciones o periodos cadenciales. Cada uno de estos elementos debe estar representado por un color, elegido según la relación que tenga con los demás. De esta manera, será de color complementario a uno anterior si su carácter es contrastante, y de la misma gama si guarda relación significativa de algún tipo. Si es simplemente diverso, podemos usar un color distinto a uno anterior sin más consideraciones. Podemos indicar las presentaciones distintas cambiando ligeramente la textura de color con alguna trama apropiada o indicando en la leyenda el significado de cualquier otro procedimiento.

La segmentación en frases puede indicarse en la parte inferior del elemento, estableciendo un orden (de arriba abajo) que vaya desde lo general a lo particular, del periodo a las semifrases o, incluso, a las células motívicas, de manera que se deje claro que, de un solo golpe de vista, podemos aprehender tanto la totalidad del elemento como el estudio pormenorizado de las frases, si se quiere. Cuando este elemento aparezca de nuevo, podemos prescindir de este nivel de análisis a no ser que haya habido algún cambio que merezca ser señalado.

5.2.2. El timbre

Los elementos tímbricos pueden ser incluidos en la estructura si hacemos un estudio de la sonoridad. Si queremos que el estudio sea exhaustivo, conviene que no compliquemos el musicograma con la aportación de parámetros que puedan desviar la atención o enturbiar la percepción¹⁷⁷. No olvidemos que cada obra objeto de estudio tiene unas características por la que ha sido seleccionada para la audición didáctica, y

¹⁷⁷ La inclusión del timbre en el musicograma puede responder a razones muy diversas. Frecuentemente, aprovechamos unas obras con unas características determinadas (*Bolero* de Ravel o *Pedro y el lobo* de Prokofiev, por ejemplo) para que los destinatarios puedan aprender a discriminar los diversos timbres de los instrumentos. En otras ocasiones, puede incluirse para llamar la atención sobre un timbre en un momento concreto de la obra (el gong en la “Cortejo del sabio” de *La Consagración de la primavera* de Stravinski) pero también para resaltar un detalle de instrumentación que suponga una novedad o aporte significado (el fagot de la reexposición del segundo tema del 1^{er} movimiento de la Sinfonía nº 5 de Beethoven sustituye a la trompa que abría el tema en la exposición).

En el primer caso no conviene recargar el musicograma con otros elementos, pues el esfuerzo de reconocimiento de los timbres será suficiente para los destinatarios, pues ello indica que su contacto con la música es reciente (o escaso).

debemos centrarnos en esas peculiaridades, pues si queremos abarcar todos los eventos podrá ser sin duda un musicograma muy completo, pero poco operativo. De esta forma, podemos incluir alguna aportación tímbrica si es significativa o contribuye a una percepción más clara de elementos de más importancia. Es habitual, por ejemplo, la utilización de instrumentos de viento en la presentación del segundo tema del primer movimiento de la sinfonía clásica. En este caso, no se produce un cambio tímbrico sin más, sino que es la sonoridad característica la que puede identificar y acompañar este segundo tema y por lo tanto, incidir en este aspecto puede ayudar en la percepción de la configuración de una sección expositiva, fundamental a la hora de escuchar un primer movimiento de sinfonía.

Cuando la obra sea de cámara, podemos señalar la contribución de cada uno de los instrumentos a la totalidad, si lo consideramos importante, indicándola en alturas según se escribe en la partitura. De esta manera, la línea de la flauta estaría en un plano superior al de cualquier instrumento de viento-madera, viento-metal o cuerda.

Cuando haya un instrumento solista, podemos optar por integrarlo dentro del conjunto, dejando claras sus intervenciones dentro del conjunto y su relevancia, o bien asignándole una franja más estrecha en el espacio superior del elemento estructural. En el Barroco, las intervenciones solísticas suelen ser acompañadas por el bajo continuo y su presentación en el musicograma no tiene por qué estar *oscurecida* por la intervención de la orquesta, que podría hacer menos evidente su aportación, mientras que en el periodo clásico, por ejemplo, el solista está más integrado en el conjunto en determinadas intervenciones (*concertando*) y, en otros momentos, con carácter plenamente solístico¹⁷⁸. En este caso conviene desgajarlo del resto del conjunto, representando, en un espacio específico, el material de sus intervenciones, pero siempre integrado en la estructura general para que el oído lo perciba como un todo.

En determinados periodos artísticos el timbre ha tenido especial relevancia, como en la música del siglo XX, mientras que en otros ni siquiera se señalaba la instrumentación o incluso se ofrecían varias posibilidades dejando patente que importaba más la tesitura o extensión de registro que una sonoridad particular, propia

¹⁷⁸ En los conciertos para piano y orquesta de Mozart, las intervenciones del piano no siempre tienen carácter solístico, sino que, frecuentemente, el solista acompaña a la orquesta con un discreto diseño tipo Alberti. Como ejemplo, podemos escuchar el comienzo del 1^{er} movimiento del concierto nº 20, en Re menor, en el que el piano comienza su intervención apoyando la presentación de los temas antes de iniciar su andadura como solista.

de la obra, como en el Barroco, cuando para una sonata para flauta travesera se ofrecía la posibilidad de su ejecución en el violín o el oboe. En la música en la que el timbre juega un papel principal (Impresionismo o Expresionismo, por ejemplo) debe reflejarse esa importancia en el musicograma.

Para su representación, podemos recurrir a signos o figuras no convencionales como triángulos o círculos, o bien a dibujos sintéticos que nos recuerden rápidamente alguna característica particular del instrumento representado (la boquilla característica de los instrumentos de viento-metal o el arco en los de cuerda). Los utilizados por Jos Wuytack en sus musicogramas son, en un gran número de casos, perfectos para esta finalidad porque son muy simples y nos remiten de manera rápida e inequívoca a los instrumentos que representan¹⁷⁹.

5.2.3. El ritmo

La representación del ritmo estará limitada a las aportaciones significativas de este parámetro, pues no siempre los cambios son especialmente relevantes. El contraste entre temas tiene normalmente un componente rítmico marcado y debemos hacerlo constar en el musicograma recurriendo a la notación tradicional o a una simplificación de ésta. Al inicio del tema podemos describir brevemente este perfil rítmico.

Los cambios de compás debemos hacerlos constar del mismo modo en el momento exacto en que se producen y reflejarlos en un espacio de la estructura. Para ello, utilizaremos también la escritura convencional por tener el mismo valor y significación que cualquier otro código de invención.

Debemos seleccionar las aportaciones del ritmo para no cargar el musicograma con información que no proporcione datos esenciales para la comprensión de la obra. La figura rítmica que abre el primer movimiento de la Sinfonía nº 5 de Beethoven es la que impregna, no solamente el perfil del primer tema, sino también del segundo y de los demás elementos significativos de la estructura del movimiento de tal manera que es no solamente una célula rítmica, sino el germen rítmico de toda la obra, que todo lo invade y genera unidad de manera especialmente poderosa. De esta forma, se

¹⁷⁹ WUYTACK, Jos. *Audición musical activa*, Porto, Associação Wuytack de Pedagogía Musical, 1996, pp. 58- 59.

convierte en un elemento relevante para la correcta audición y, según los destinatarios del musicograma, habrá que señalar esta circunstancia para apreciar este procedimiento rítmico como recurso compositivo de que se vale el compositor para darle unidad a su obra.

5.2.4. La melodía

La melodía es un parámetro especialmente relevante para la audición de la música de nuestra cultura, y por ello también es el que mejor se percibe y el que ofrece menos dificultades para su estudio. Sin embargo, percibir una curva melódica no supone necesariamente percibir la disección de la misma en frases que unidas a otras van a generar estructuras de mayor tamaño. La segmentación en frases supone un entrenamiento para poder determinar los puntos de apertura y cierre, y poder jerarquizar su importancia, dando a éstas la categoría más apropiada, ya sea formando parte de una introducción, un tema o un periodo cadencial.

Según el papel que desempeñe en la obra, la melodía va a tener funciones diversas y así debemos hacerlo constar en el musicograma. Justo en la parte inferior de la estructura debemos representar las frases con el nivel de concreción y análisis elegido y utilizar trazos más o menos gruesos en función de ese análisis. De esta forma el trazo de la frase será más grueso que el de las semifrases de que pueda constar y este análisis estará también en un plano inferior al de la frase.

Como ya hemos indicado, cuando estos elementos melódicos se repiten de alguna manera, no será necesario insistir en los mismos niveles de análisis pues recargaríamos inútilmente el musicograma.

El color elegido para la representación puede tener ya algún significado para poder familiarizarnos poco a poco con un código coherente que nos permita una correcta interpretación en similares circunstancias. De esta manera, si usamos siempre colores anaranjados o amarillos para el elemento melódico con carácter cadencial en cada frase, podremos interpretar este significado de manera correcta al asociar habitualmente estos colores con tal función dentro de la frase.

Podría dibujarse el contorno de la melodía pues es muy fácil de representar en el espacio, y, de hecho, ya lo hace en la partitura. Dificultaría su lectura y, a no ser que la melodía fuera muy simple, no parece necesario, pues el espacio de que disponemos

es muy limitado y el seguimiento de esta línea podría distraer la atención sobre otros aspectos que son más difíciles de percibir. Al ser el parámetro más cómodo de percibir es suficiente el color para su identificación, pero se necesita adiestramiento auditivo que nos permita segmentar el fraseo de la melodía para que sea suficiente.

5.2.5. La armonía

Para la representación de la armonía utilizaremos una línea paralela a la estructura que vaya indicando los acontecimientos más relevantes por los que discurre la audición, como pueden ser los pasajes de estabilidad armónica, los modulantes y los pasajes estables armónicamente en tonalidades distintas a la principal.

Es tarea compleja, incluso para los mismos oyentes entrenados, y por ello resulta útil representar el curso armónico ya que nos da mucha información de los procesos compositivos así como de las preferencias de compositores y estilos. A veces reconocemos las obras sin conocer a su autor porque cada compositor utiliza unos procedimientos que le son propios, que lo identifican, como la armonía. Una misma melodía puede ser armonizada de varias maneras y haciendo un uso más o menos profuso de los recursos armónicos.

Cuando analizamos obras de Vivaldi y de Bach, es evidente que cada uno utiliza la armonía de manera diferente, sin entrar en otro tipo de valoraciones. La armonía transparente puede ser un valor intrínseco de la obra tanto como lo pueda ser el desarrollo de un gran despliegue armónico. Se trata únicamente de captar los recursos armónicos de cada obra del mismo modo que se hace en el análisis de la pintura o la literatura.

Esta línea debe moverse indistintamente hacia arriba o hacia abajo, pues no podemos establecer que una tonalidad esté en un plano superior a otra. Los pasajes modulantes deben representarse mediante líneas curvas o quebradas que den impresión de inestabilidad y movimiento hasta que llegue de nuevo la línea recta de la estabilidad en un tono. Los colores de las distintas tonalidades deben ser distintos para que el oyente sepa que determinado pasaje está en la tonalidad principal o en cualquier otra. Si es una tonalidad vecina puede pensarse en el uso de colores cercanos al de la principal, pues ello nos ayudaría a percibir el ámbito armónico como un espacio de relaciones sonoras más amplio que el de la propia tonalidad.

Cuando no se modula y hay una cierta estabilidad armónica, podríamos utilizar esta línea para representar las funciones armónicas. Hay muchas obras que se mantienen en la misma tonalidad y repiten el diseño armónico una y otra vez, como en el caso de la canción. La armonía nos ayuda a percibir el juego de apertura y cierre de las frases musicales y no es solamente el acompañamiento de melodías. En esta discriminación nos ayudamos no sólo de la armonía, sino también del timbre o de los elementos de dinámica y agógica.

Por ello, una correcta percepción de todos los parámetros nos va a ser útil en la comprensión de la música, pues se produce una interacción muy sutil que es necesario percibir como un juego con múltiples actores, cada uno con una función concreta, imprescindibles en mayor o menor medida.

No conviene recargar el curso armónico, pues podría no ser relevante toda esa información para la audición, aunque sí para un análisis exhaustivo. La armonía juega un papel determinante en la mayoría de las configuraciones formales utilizadas por los compositores, y conviene el estudio de esta aportación que tradicionalmente ha sido relegada a su estudio exclusivo para los músicos profesionales e ignorada en la formación del oyente medio con la excusa de la dificultad que entraña su estudio.

Es cierto que no es tarea fácil, pero no por ello debemos abandonar estas valiosas aportaciones. Debemos profundizar en la medida de lo posible, pues la percepción de las tres funciones armónicas principales (tónica, dominante y subdominante) no entraña dificultad si se trabajan con naturalidad y método. Sobran esquemas armónicos repetitivos en las músicas frecuentadas por los jóvenes que nos ayudarán en su estudio, tales como el rock and roll o gran parte de las canciones de la música pop o tradicional (las sevillanas).

5.2.6. La dinámica y la agógica

La representación de las indicaciones de dinámica y de agógica será la misma que se utiliza en la partitura por su simplicidad y diseño, plenamente plástico, y con sentido espacial (como el *crescendo* o *decrescendo*).

Las indicaciones de intensidad (*pp*, *f*, *ff*, etc.) son ya explícitas, breves y muy precisas por lo que no es necesario acudir a un código distinto que solamente complicaría su lectura. En cualquier caso, estos signos deben aparecer en el

musicograma si aportan datos relevantes para la comprensión de la música o si establecen un punto importante en la lectura. Una vez más, hay que recordar que no debemos recargar innecesariamente el musicograma y aunque estas pautas son importantes para la ejecución musical, no lo son tanto para la percepción a no ser que se trate de matices de una especial sutileza.

Deben aparecer en los rectángulos de la estructura en un lugar discreto y a pequeño tamaño. En muchas ocasiones son matices sutiles que permiten la comparación entre varios intérpretes pues no siempre se respetan las indicaciones que deja el compositor en la partitura.

El mismo color de un elemento que pueda ir cambiando su intensidad o brillo sugiere ya un *crescendo* o un punto culminante o clímax.

5.3. Las dos posibilidades de realización

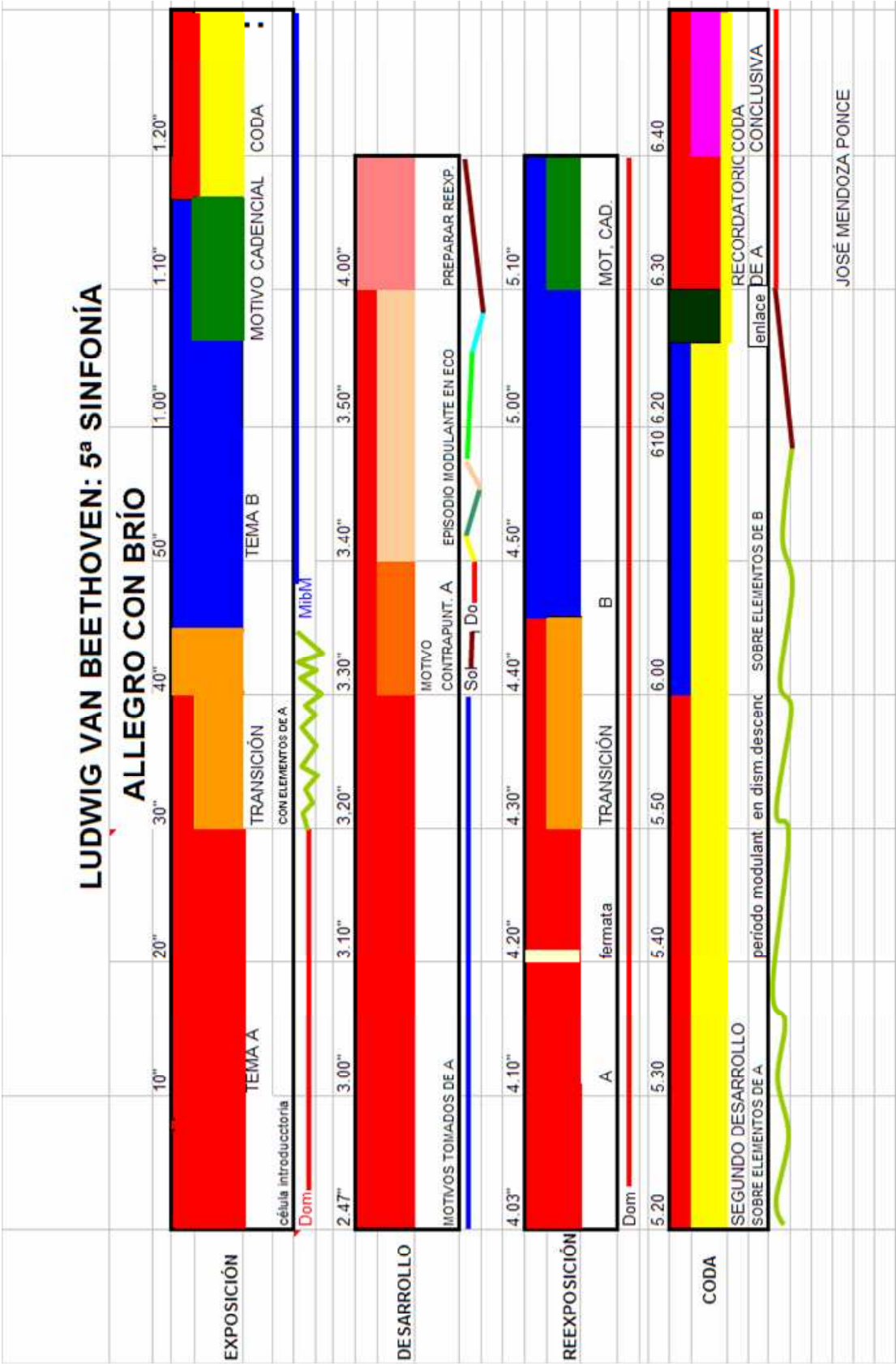
5.3.1. El musicograma realizado por el profesor

En las páginas que siguen a continuación se muestran ejemplos de musicograma, realizados por el profesor, de tres obras de distintos períodos artísticos. En cada uno de ellos aparece reflejada la estructura base de cada pieza siguiendo la segmentación por secciones amplias: las habituales de la estructura sonata para las obras de Beethoven y Bartók y la que evidencia la alternancia solista-orquesta del concierto.

El nivel de concreción, como puede observarse, depende de la profundidad de análisis que nos marquemos como objetivo. En el musicograma sobre la obra de Bartók observamos más detalles que en el de Beethoven: se señala el crecimiento de los temas indicando los momentos de clímax o se marca en algún momento el juego tímbrico entre los cuatro integrantes del cuarteto. En el de Beethoven no hay referencia alguna al papel de los instrumentos de la orquesta a pesar de que hay momentos en los que se presentan, con carácter significativo, algunos integrantes de la familia del viento-madera y del viento-metal. Simplemente no era un objetivo del trabajo.

Las frases que aparecen en el musicograma de Vivaldi figuran en las secciones a cargo de los solistas. Era importante percibir el juego de imitaciones de las trompetas y se ha buscado incluso un dibujo en el espacio que recuerde el perfil sonoro de la línea melódica. Se ha buscado un color para cada solista con el fin de discriminar mejor el papel de cada uno de ellos en el juego compositivo del concierto barroco y se ha obviado el papel del continuo. Éste podía haber tenido su lugar pero, en este caso, era prioritario el papel de los solistas y hemos optado por abordar el estudio de esta técnica de acompañamiento para otra ocasión.

Tampoco aparecen indicaciones de intensidad o agógica aunque hay repeticiones que se realizan en este período, por norma, en *piano*. Si centráramos nuestro estudio en el estudio de los contrastes de sonoridad que tienen lugar en la música barroca, habría que señalarlos.



Musicogramas empleados en la experimentación. Musicograma 1

ANTONIO VIVALDI: CONCIERTO PARA DOS TROMPETAS Y ORQUESTA RV 537.

ALLEGRO

DOM

10"

20"

30"

40"

50"

EXPOSICIÓN DEL MATERIAL TEMÁTICO

52"

1.00"

1.1

1.20"

SOLO DE TROMPETAS

RITORNELLO

1.30"

1.40"

1.50"

2.00"

2.10"

2.20"

2º SOLO DE TROMPETAS

RITORNELLO

SOLIM

Mim

2.30"

2.40"

2.50"

3.00"

3.10"

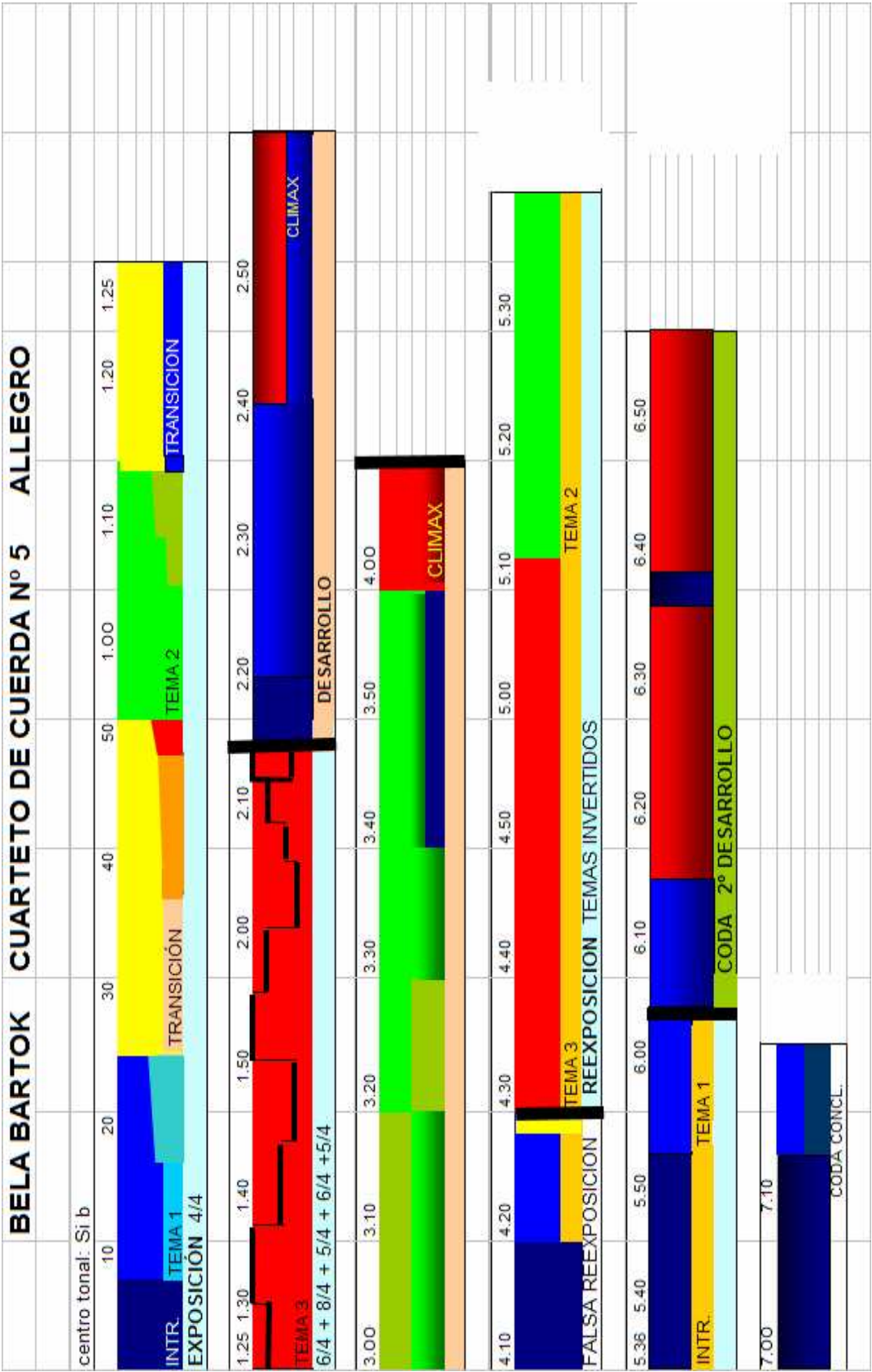
3.20"

3.30"

3º SOLO DE TROMPETAS

RITORNELLO

DOM



Musicograma 3

5.3.2. El musicograma realizado por el alumno

Cuando el encargado de elaborar el musicograma es el oyente, el alumno en el caso del presente trabajo, hay que darle unas pautas muy claras sobre lo que queremos que represente en el mismo. No conviene que sean muchos elementos a la vez los que se estudien, pero básicamente sirven los principios ya señalados en las páginas precedentes:

- La elaboración del musicograma se lleva a cabo en dos fases de trabajo: en la primera, se recopila toda la información solicitada en el cuaderno de trabajo y, para ello, se repetirá la audición varias veces dependiendo de la dificultad, de la extensión de la obra, etc. A veces son necesarias varias sesiones, pues el estudio del texto (como en el caso de los lieder de Strauss elegidos para el presente estudio) o alguna otra particularidad así lo requiere; en la segunda fase, se construye el musicograma procurando que tenga una cierta entidad de obra artística plástica. Es muy importante que el alumno sienta que está creando una obra artística, pues se esforzará en una terminación adecuada. Cada cierto tiempo se pueden exponer estos trabajos en el aula de música para mostrarlos al resto de compañeros y profesores. Se empleará, pues, un formato acorde a estos fines como cartulina grande (65 x 50) blanca o de color, según los casos.
- El código de significación ya no estará prefijado como cuando lo elabora el profesor, pues, para éste, la experiencia hace que los símbolos empleados para la representación de los eventos que suceden en la audición se van afianzando como elementos codificados gracias a la eficacia demostrada por los mismos durante la experimentación.
- Cada alumno puede crear su propio código significativo, incluso para cada obra. La imaginación nos sorprenderá gratamente en la mayoría de los casos y rara vez se vuelve a utilizar un código ya desarrollado anteriormente en otra audición.

- Al ser siempre novedoso, necesitará una leyenda que explique el significado de cada elemento o color empleado. Esta leyenda puede ir visible en un lugar discreto del musicograma o en el dorso del mismo.
- El profesor, a la vista de las ideas aportadas para el desarrollo del musicograma, debe ir orientando y sugiriendo en virtud de las posibilidades de significación que tengan los códigos elegidos.
- La estructura será el elemento indispensable dentro de la que irá introduciendo el resto de la información de los parámetros a estudiar.
- Debe seguir vigente la proporción entre el tiempo de los segmentos estructurales y la longitud o extensión del símbolo utilizado para su representación.
- Para la representación del resto de los parámetros debemos dejar un cierto margen de libertad. Unos elementos tendrán más posibilidades que otros y, de este modo, se irá fomentando la búsqueda de códigos cada vez más precisos y útiles.
- El código representativo puede ser figurativo o abstracto. El código figurativo tiene la posibilidad de ir añadiendo elementos a una idea central, de manera que las posibilidades de analogía pueden adecuarse a los elementos a representar. En el uso de un código más abstracto, es la pura elección del color o figura la que prima sobre los rasgos que pueden servir para la asociación.
- Como no todos tienen las mismas destrezas en el uso de los materiales plásticos, conviene suplir estas carencias con la ayuda de las posibilidades que ofrecen algunos programas informáticos o alguna otra alternativa: fotografías, recortes de imágenes, etc.
- Aunque el musicograma tenga un valor como obra plástica, el alumno debe saber que para el profesor es más interesante la información que figura en las representaciones que su elaborada y exitosa plasmación.
- Estos musicogramas son susceptibles de ser utilizados para la representación de otros parámetros musicales a medida que se van

estudiando. No tienen por qué ser trabajos terminados, sino en constante proceso de compleción.

Los cuatro ejemplos que aparecen a continuación han sido realizados por alumnos de 3º de la ESO para el presente estudio. La obra elegida es un tema jazzístico, en estilo dixieland, *Swanee River*, en el que hemos estudiado la estructura y la instrumentación.

Cada uno de ellos ha utilizado un código de significación diferente que tiene que dejar constancia en la leyenda, para su posterior interpretación. Se ha dejado libertad absoluta para la elección de este código aunque, una vez concebida la idea, debían contactar con el profesor para sacar el máximo provecho de los elementos de significación. Puede observarse que no siempre se eligen elementos figurativos, sino que también se valen de códigos más abstractos pero igualmente útiles para la representación.

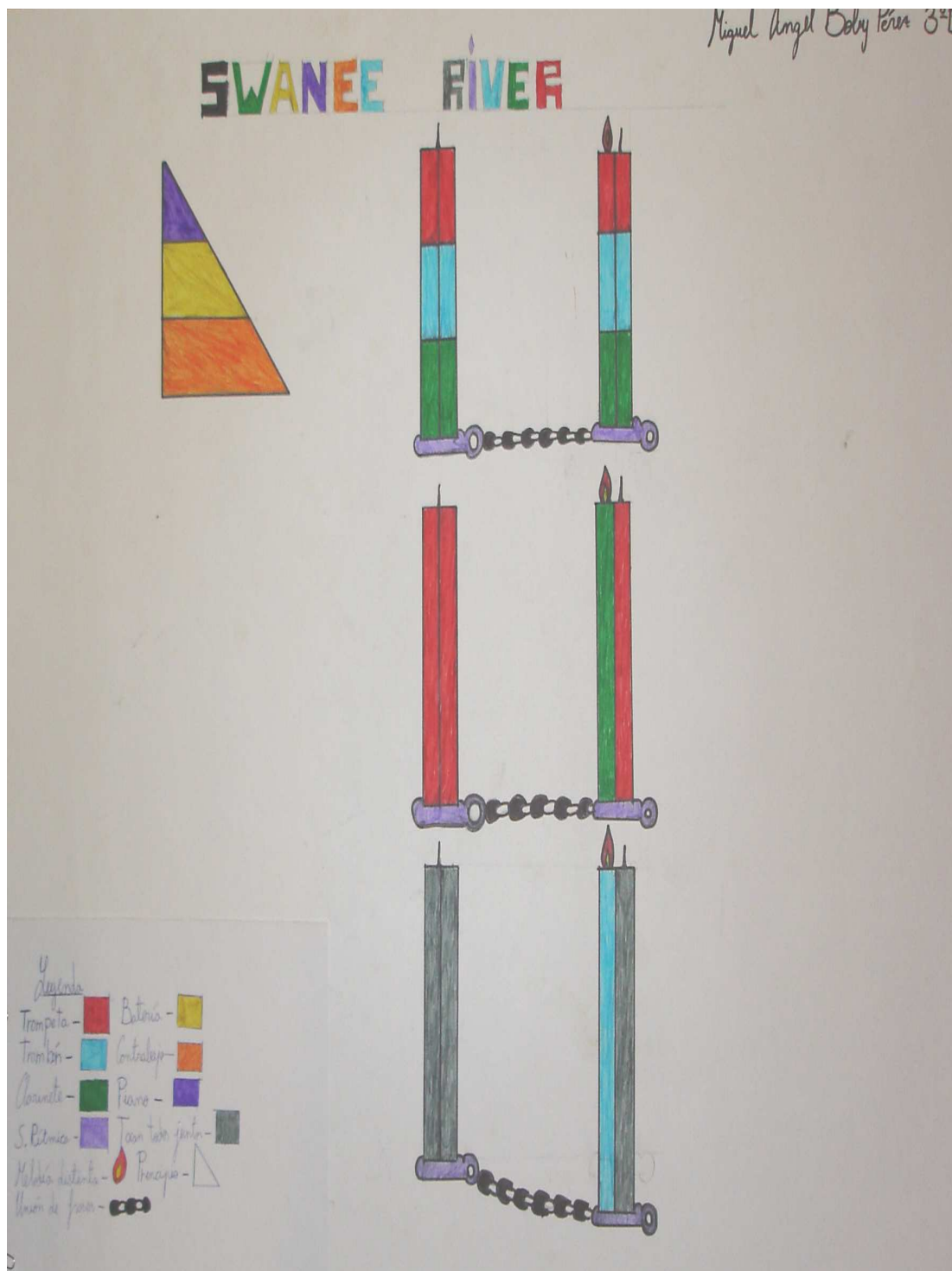
El color es tan importante como la forma y se busca aprovechar las potencialidades de su utilización. Suelen ser muy coloristas y alegres como sus personalidades a estas edades. No hace falta insistir en que deben pensar detenidamente en la elección de unos códigos adecuados, pues su imaginación es desbordante y sorprenden por su creatividad e imaginación.

Es evidente que han comprendido que el discurso musical se articula siguiendo unas pautas determinadas y que han captado la segmentación del material sonoro de una manera bastante precisa.

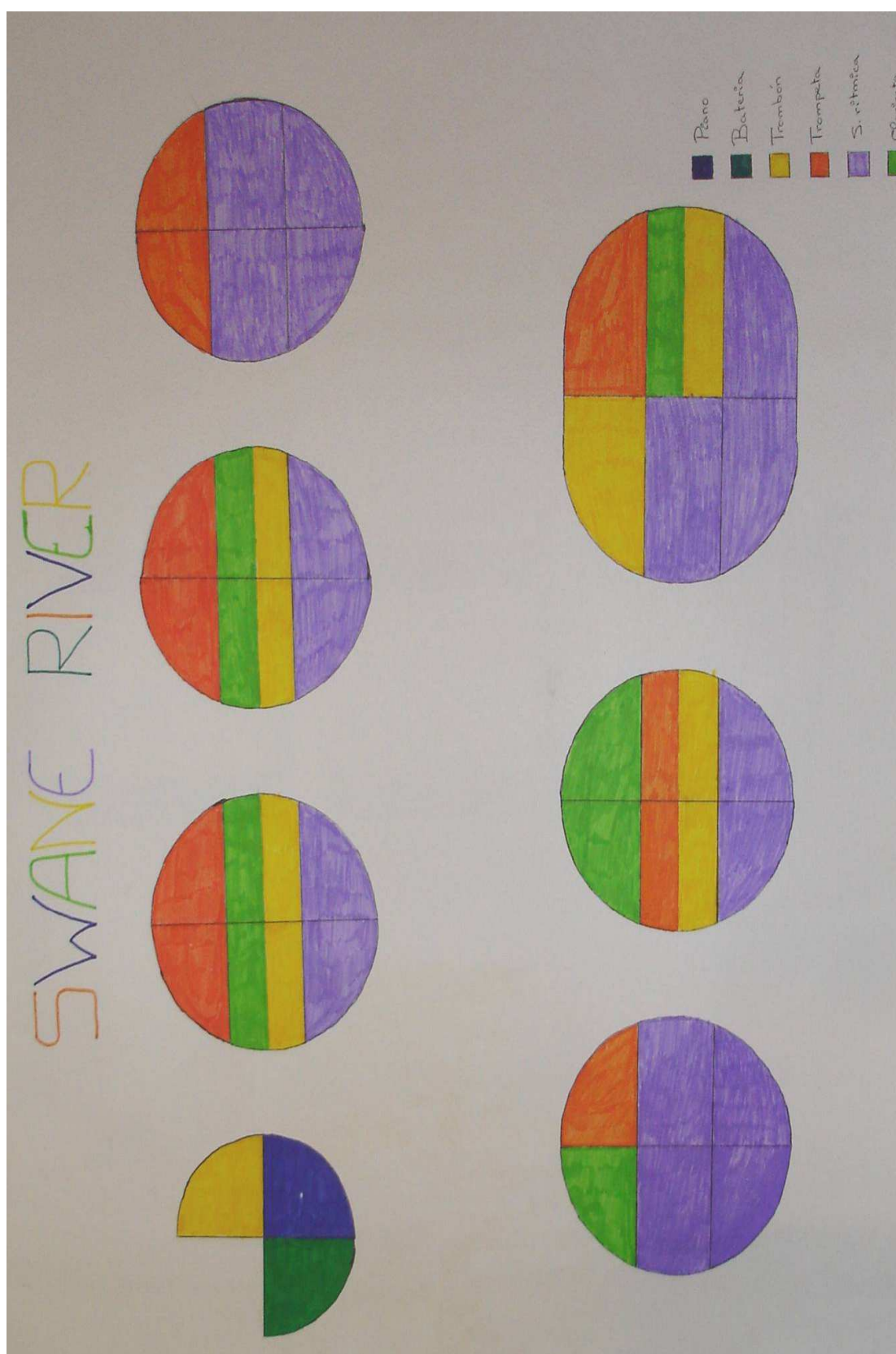
Del mismo modo, puede observarse que han escuchado la pieza con atención, pues, de lo contrario, encontraríamos más errores en la identificación de los instrumentos que intervienen en cada sección así como en la identificación de las mismas. Igualmente, han distinguido el papel solístico que ostentan algunos instrumentos en determinados momentos de la pieza.

Son cuidadosos en la presentación y los trabajos tienen cierto valor artístico. Cuando se les pide esmero en la ejecución del trabajo, cuidan ese aspecto porque saben que no solamente deben señalar con precisión los elementos objeto de estudio, sino que, además, deben plasmarlos en una obra plástica que va a ser expuesta y sometida a la valoración de los propios compañeros.

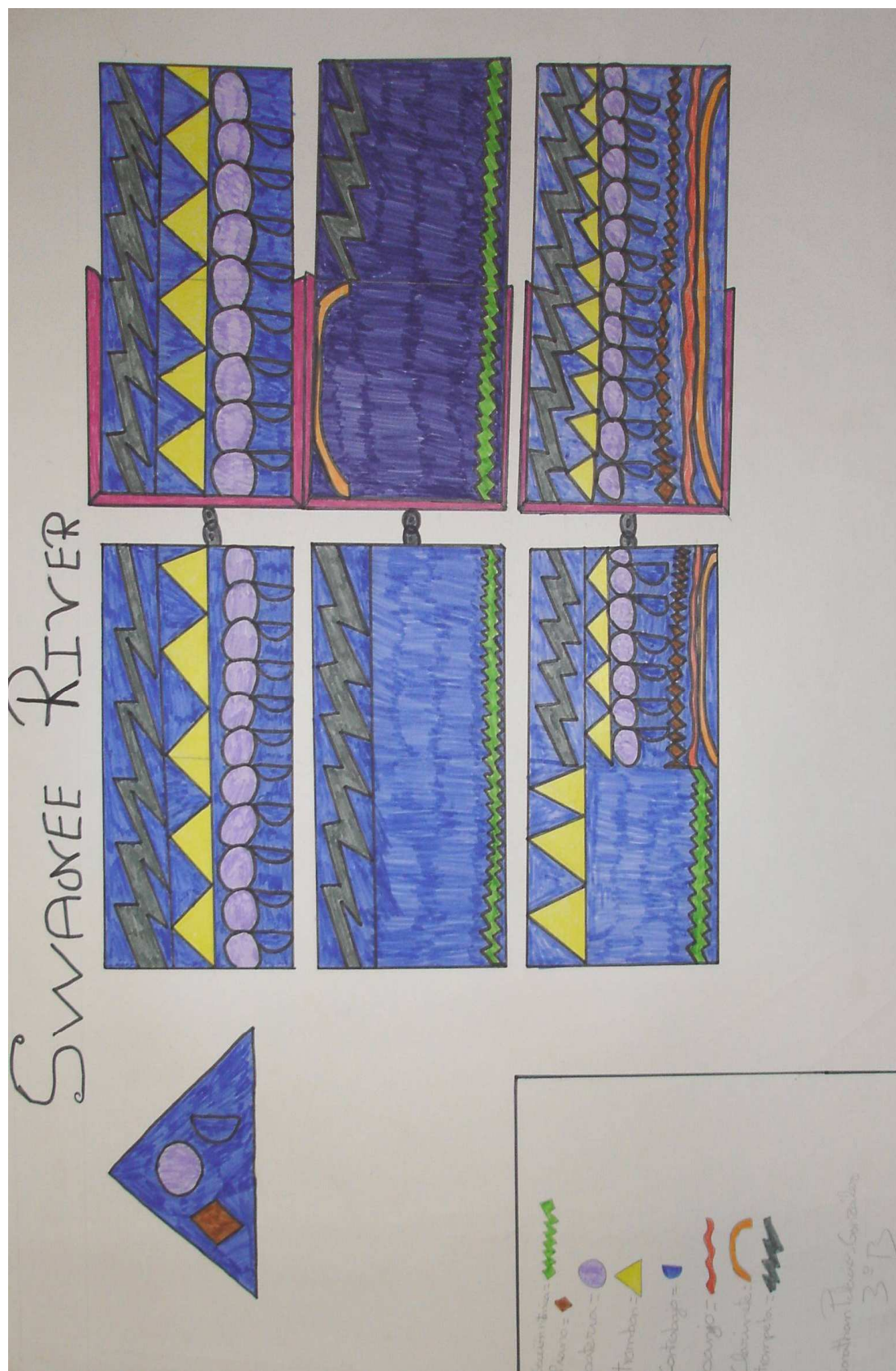
El objetivo de escuchar con atención la pieza se ha cumplido. Los alumnos han estado en contacto, a partir de este ejemplo, con una pieza de jazz y están en condiciones de valorar las características de un estilo o las posibilidades de técnicas como la improvisación, individual o colectiva.



Musicogramas realizados por alumnos de 3º de la ESO. Musicograma 1



Musicograma 2



Musicograma 3



Musicograma 4

Los musicogramas que se incluyen a continuación han sido realizados por alumnos de 4º de la ESO durante la fase del estudio de incidencia del musicograma en la percepción de la música. No hemos pedido a los alumnos referencia alguna a la estructura de la pieza porque solamente hemos querido que señalen en su trabajo los valores simbólicos que sugiere.

Los elementos comunes a los tres musicogramas siguientes son los elementos simbólicos de que se vale Strauss para comunicar al oyente no sólo la atmósfera general que invade, desde las primeras notas, toda la composición, sino también los que van surgiendo a lo largo del poema y que consigue realzar y subrayar con un amplio abanico de recursos musicales. Algunos son muy explícitos, como el uso de una orquestación que, de alguna manera, imita lo que sucede en la naturaleza y que podríamos denominar valores descriptivos; otros, en cambio, están diseñados exclusivamente para el oyente entrenado, con amplia experiencia en la escucha de diversos estilos musicales. Para su apreciación es imprescindible una cultura musical que permita interpretar esos recursos, codificados desde antiguo, y que no responden ya a la mera descripción.



Musicogramas sobre “September” de R. Strauss, realizados por alumnos de 4º de la ESO:

Musicograma 1.



Musicograma 2.



Musicograma 3.

Observando estos musicogramas, podemos comprobar que esta herramienta puede satisfacer las respuestas tanto intelectuales como afectivas de las que hablaba L. Meyer. El oyente escucha configuraciones de sonidos, segmenta el discurso musical y organiza, siguiendo unos patrones ya conocidos, estableciendo unidades significativas según su aculturación, experiencia y formación. Dependiendo de estas circunstancias, se pondrá en marcha un proceso u otro.

5.4. El musicograma y la enseñanza de la música

No han sido muchos los pedagogos que han utilizado el musicograma como herramienta didáctica. De hecho, en los métodos más usuales en pedagogía musical (Orff, Martenot, Willems, Kodály y Dalcroze) durante el último siglo, no aparece en ninguno como recurso didáctico. Fue Jos Wuytack, pedagogo belga y alumno de Carl Orff, quien realizó el estudio más profundo de las ventajas del uso del musicograma en la educación musical del niño.

Ha existido una diferencia entre la formación que debe recibir un estudiante que estudia un instrumento para convertirse en intérprete del mismo y, a partir de ahí, seguir otros caminos como la composición, la dirección, la musicología o la pedagogía, y la formación musical que debe recibir cualquier estudiante en su etapa obligatoria. Sin embargo, hay una laguna común a ambas formaciones: no se enseña a escuchar música. Ni se enseña correctamente al instrumentista a escuchar la música que interpreta (es la que suele escuchar), ni al estudiante de enseñanza obligatoria a escuchar la música que se pretende que conozca.

En el presente estudio son muchos los músicos que sienten que no se les ha enseñado a escuchar la música, que no se le ha dado importancia a este aspecto importante en la formación del músico. La enseñanza profesional se centra en la adquisición de destrezas para la ejecución en el instrumento, y las materias relacionadas con la audición y la preparación para su abordaje son consideradas materias de poca relevancia, y por ello no llegan a alcanzarse los objetivos que justifican su presencia en el currículo.

Del mismo modo, en la enseñanza obligatoria se centra el esfuerzo en el conocimiento y utilización del lenguaje musical y en la historia de la música. El lenguaje musical puede ser interesante, pero plantearlo como un fin en sí mismo no

tiene sentido, y como el número de horas que tiene la música en la enseñanza obligatoria es simbólico, cuando no inexistente, no tiene sentido centrarse en el lenguaje cuando debe ser solamente una herramienta para la realización de actividades musicales de diversa índole. De igual forma, el conocimiento de la historia de la música puede ser muy interesante como complemento de lo que realmente es fundamental: la propia música.

Tanto Carl Orff como Zoltán Kodály consideran que todos los niños poseen facultades para el uso y disfrute de la música, y por ello centran sus aportaciones en la práctica musical tanto instrumental (Orff), como vocal (Kodály), para llegar a tener una educación musical adecuada. Los resultados que se obtienen siguiendo estos métodos y los otros mencionados son magníficos, pero no por ello debemos pensar que toda la tarea está hecha. El aporte de Wuytack a las enseñanzas de Orff son un complemento muy valioso para la práctica de la audición, ámbito menos trabajado por su maestro.

5.4.1. El modelo de Jos Wuytack

La música es importante para la vida y constituye una experiencia estética de primer orden por lo que el objetivo fundamental en la formación musical debe ser educar para el conocimiento y la apreciación de la propia música. Si para ello debemos hacer práctica coral o conjuntos instrumentales será perfecto, pues aprender música es vivirla y experimentar con el fenómeno sonoro. De esta manera, tendremos un conocimiento más directo de la materia musical y además adquiriremos destrezas que nos van a servir en otros ámbitos de la vida que se potencian con la práctica musical como la coordinación de movimientos, el desarrollo del pensamiento abstracto, la relación afectiva con las demás personas, la capacidad del trabajo en grupo, etc.

Jos Wuytack se centra en la audición sin por ello abandonar la interpretación o la composición, sino que hace especial hincapié en una audición activa, una audición que implica al oyente como elemento fundamental del proceso de comunicación que se produce con la música. Para ello se necesita atención y complicidad.

Debemos enseñar a escuchar con atención y olvidar que la música es una atmósfera sonora que ayuda en la ejecución de otras tareas. Existe, por supuesto, el fenómeno de la música ambiental pero no es de nuestro interés. La música como

fenómeno artístico requiere atención y el máximo interés para poder captar los mensajes que se transmiten, y por ello es una actividad que no permite la realización de otras durante la escucha.

Para una audición activa son necesarios un conocimiento mínimo de las obras y una experiencia vital y cultural que nos permita la correcta interpretación de los mensajes musicales. La práctica musical es muy atractiva y a los niños les encanta, por lo general, cantar, bailar o tocar instrumentos, pero también les gusta escuchar música. Lo que tenemos que hacer es crear las condiciones necesarias para que gocen escuchando música. La música tenemos que hacerla cercana, fenómeno comprensible, y para ello debemos despertar su interés por la audición. Una audición pasiva, sin estar pendientes de lo que está sucediendo, no tiene mucho sentido, perderíamos gran parte del valor de las piezas musicales. Los compositores, al igual que los poetas o los cineastas, han creado sus obras para que sean comprendidas y propicien un disfrute estético a los oyentes que sólo puede alcanzarse mediante la implicación de éstos en la audición.

Para Wuytack, el musicograma ayuda para alcanzar los objetivos de la audición que son los siguientes¹⁸⁰:

- Desarrollar la capacidad auditiva y la capacidad para oír música.
- Desarrollar un pensamiento musical necesario para la comprensión y la valoración de la música.
- Potenciar el desarrollo de competencias específicas propias de la práctica musical tales como la ejecución/interpretación y la creación/composición.
- Facilitar la adquisición de conceptos relativos a los elementos constitutivos de la música.
- Desarrollar la audición interior y la memoria musical.
- Desarrollar las emociones y el sentido estético, conduciendo al descubrimiento de “lo bello” a través de comentarios sobre el carácter de las músicas y las emociones que las mismas pueden suscitar.

¹⁸⁰ WUYTACK, Jos. *Audición musical activa*, op. cit., pp. 11-12 y 52-61.

- Estimular la capacidad crítica por medio de la audición de música de estilos y épocas diversas.
- Promover la adquisición de una cultura musical en una perspectiva multicultural, prestando especial atención al conocimiento del patrimonio cultural de nuestro país.
- Estimular el conocimiento de las fuentes de la producción del sonido, principalmente de los timbres y de los instrumentos de la orquesta.
- Posibilitar la audición de música en vivo (conciertos por orquestas, bandas, grupos de música popular), como instrumento para conocer el medio musical del entorno.

La práctica musical del canto y de los instrumentos permite una cercanía con la fuente sonora que hace nos sea muy cercana, mientras que en la audición no tenemos el apoyo físico de sensaciones de otros sentidos. El tacto o la vista ya no actúan de la misma manera a no ser que imaginemos un espacio sonoro similar al espacio físico que percibimos en las artes plásticas. El musicograma organiza ese espacio imaginario llenándolo de contenido valioso para una correcta percepción de lo esencial de la música y añade las sensaciones visuales a las auditivas potenciando la percepción de la música y, al mismo tiempo, centrando la atención de la vista también en la música, apartando el peligro de la dispersión de la atención.

Para Wuytack¹⁸¹, el musicograma es la síntesis de la totalidad de la obra, no como una suma de impresiones separadas sino combinadas y unidas estrechamente para formar una totalidad. Es una visión gestáltica del proceso de la audición la que se propone con la experiencia. Esta visión de conjunto que persigue el musicograma es el reflejo de una experiencia estética global al igual que ocurre con la percepción visual. En la música podemos, de esta forma, percibir detalles de las obras sin por ello perder la visión de conjunto.

En la audición, el oyente no percibe la unidad de conjunto de manera inmediata, sino algunos elementos que, combinados y complementados en posteriores experiencias con la obra, dan una idea global. Para facilitar este proceso utiliza el musicograma, que realza algunos de ellos y pone de relieve ciertas unidades de

¹⁸¹ WUYTACK, J. *Audición musical...Op. cit.*, pp. 52-61.

significado más complicadas de percibir e interpretar correctamente en la primera audición.

5.4.1.1. Observaciones al modelo Wuytack

Sin embargo, hay algunas diferencias de procedimiento y ejecución que tendríamos que señalar:

1. El musicograma de Wuytack siempre lo realiza el profesor. En el modelo que presentamos, puede hacerlo también el alumno. Hay parámetros que pueden ser estudiados desde la perspectiva del alumnado y la realización del musicograma correspondería a éste. No olvidemos que los niveles de dificultad son diversos y la profundidad con la que se realiza el análisis debe adecuarse a las características y formación del destinatario. Al ser el alumno el que tiene que hacer el trabajo a partir de la audición, aseguramos una atención especial, y no solamente la tarea del reconocimiento, sino también la toma de decisiones con respecto a los objetivos perseguidos.

2. El modelo de Wuytack está pensado para la utilización en la enseñanza obligatoria. El modelo que presentamos es más abierto a destinatarios diversos: desde ese mismo estudiante de primaria o secundaria hasta el de conservatorio en sus distintas etapas de formación, al oyente aficionado con formación diversa o incluso al músico profesional. Los códigos de significación utilizados permiten ahondar tanto como sea necesario en los distintos elementos a estudiar.

3. Wuytack basa la realización en una coordenada de compases utilizados en la partitura de las piezas. Quizás de esta manera se resuelve el problema de elegir una versión concreta, al tener la misma configuración sea cual fuere la interpretación seleccionada, pero las dimensiones que resultan en la estructura no son reales. Un movimiento rápido puede necesitar muchos compases para su plasmación y puede generar confusión en el destinatario. Utilizando una coordenada con el tiempo real nos aproximamos de manera más precisa al fenómeno sonoro tal como lo percibimos en la audición y el musicograma debe ser una herramienta

didáctica que nos acerca a la música tal como se escucha y no como se escribe.

4. Wuytack es reticente a incluir elementos de armonía o textura, posiblemente porque no considera que sean parámetros a estudiar en las etapas de educación obligatoria. Sin embargo, es posible su estudio incluso en estas etapas, pues en muchos casos contribuyen en buena medida a la generación de formas y no tiene por qué ser complicado. La armonía de las canciones infantiles es muy simple y la de la música comercial que escuchan los adolescentes también (salvo excepciones). En otros estilos depende de muchos factores pero, por lo general, un nivel mínimo de aproximación no sólo es posible, sino aconsejable.

5. Wuytack establece varios planos para la información de los diversos parámetros a estudiar. En el modelo que presentamos, toda esta información estaría dentro de los límites de las secciones que configuran la estructura de la pieza. Es más cómodo para el ojo que toda la información esté en un mismo plano o en planos muy cercanos, pues de lo contrario obliga a fijarse en cada uno por separado en las distintas audiciones de la pieza.

6. En el modelo de Wuytack se hace referencia obligada a los mismos elementos en mayor o menor medida. Sin embargo, cada musicograma debe abordar unos parámetros concretos en función de los objetivos que se persigan. No aporta información relevante el estudio de la armonía en un tema con variaciones, pues la estructura armónica suele ser la del tema sobre el que se hacen las variaciones. Hay que centrarse en otros elementos que implican el verdadero interés de esta forma como el variado tratamiento melódico o el uso de la instrumentación, cuando procede¹⁸².

7. Para Wuytack, es necesario que el alumno tenga un ejemplar del musicograma de menor tamaño que el que presenta el profesor. Pensamos que es innecesario y no permite que el alumno siga visualmente el curso de

¹⁸² Pensamos en gran parte del repertorio aunque hay obras en las que el interés es bastante más complejo. No todas las obras de una misma forma aportan los mismos valores aunque suelen seguir unas directrices muy parecidas.

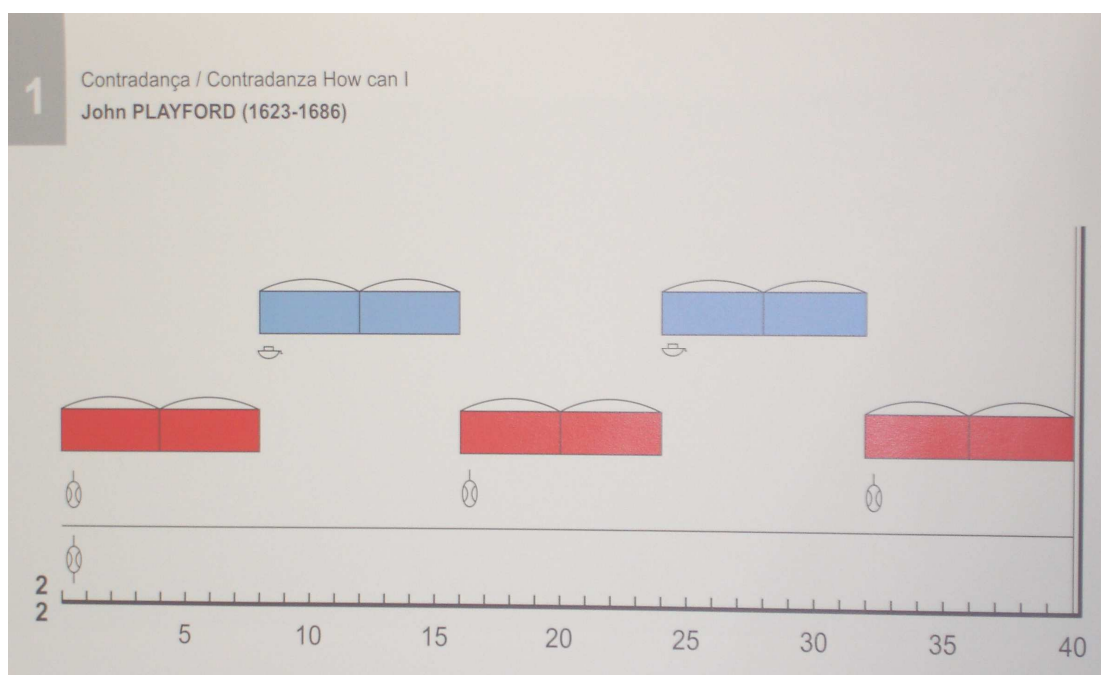
la obra a través de las indicaciones que hace el profesor sobre el grande. Es más pedagógico centrar la atención en un único ejemplar de gran tamaño para que la atención del alumno no se disperse ni se pierda. Solamente consideramos que sería útil si hubiese que hacer correcciones o añadidos al original a partir de sugerencias o de una nueva lectura.

En los musicogramas de Wuytack que presentamos a continuación puede observarse el planteamiento por compases, sustituido en nuestra propuesta por uno en tiempo real. El oyente tiene mejor conciencia del tiempo que del compás que es un concepto útil para el músico, fruto de la necesidad de fraccionar los patrones rítmicos.

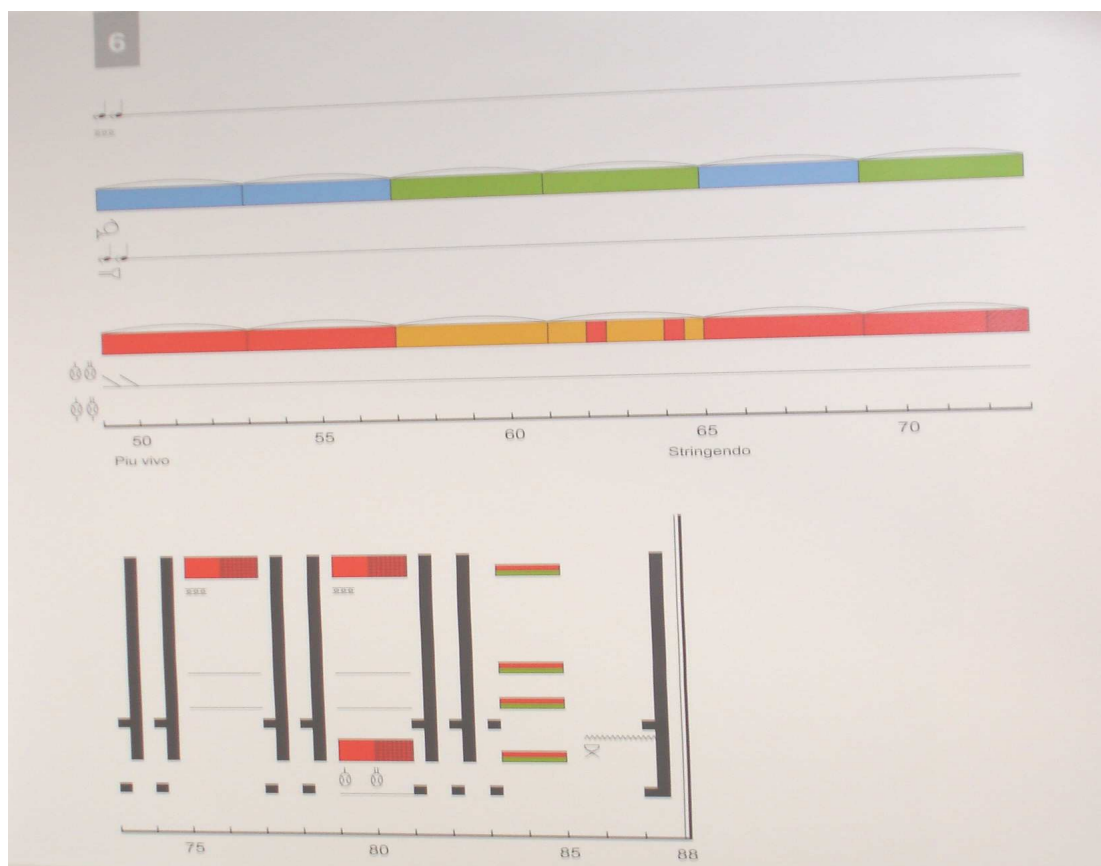
El uso de las figuras geométricas, como cuadrados o rectángulos, es muy parecido al de nuestra propuesta, pero Wuytack superpone estas figuras tantas veces como sea necesario. En nuestro modelo intentamos centrar la vista en un espacio más restringido para que no se disperse la atención. El uso de tramas de todo tipo aporta variedad de matices y aumenta las posibilidades de significación.

Siempre incluye la instrumentación, aunque sea solamente un instrumento el que suena en la pieza. En nuestra propuesta, la instrumentación sólo aparece si es objeto de estudio por las posibilidades que para ello ofrezca la obra. Los símbolos elegidos para cada uno de ellos son simples y acertados, en general.

Musicogramas de Jos Wuytack:



Musicograma 1



Musicograma 2

3 Suite O Quebra-Nozes. Dança Russa / Cascanueces. Danza Russa
Piotr I. TCHAIKOVSKY (1840-1893)

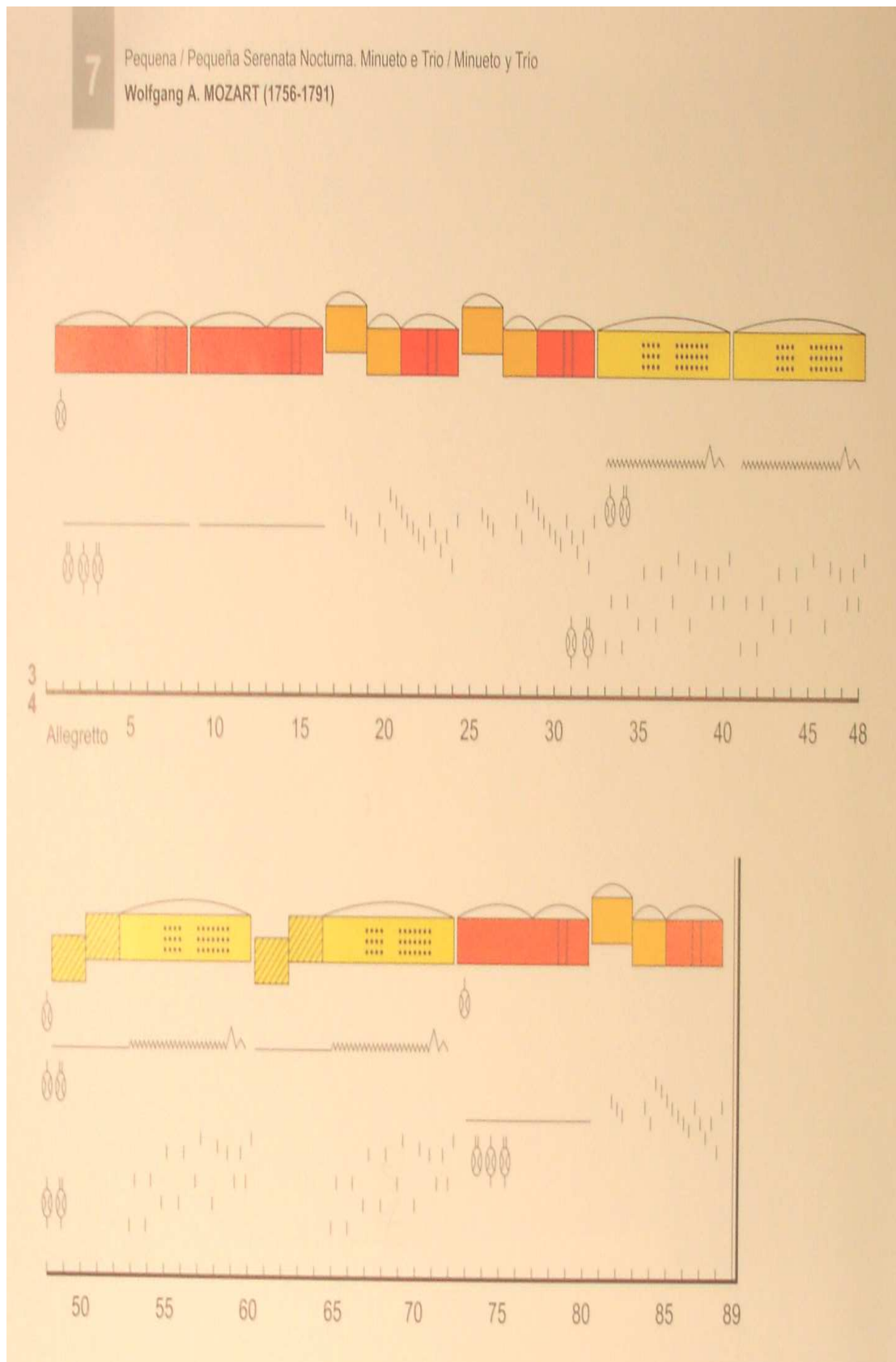
Molto vivace

5 10 15 20 25

30 35 40 45 50 55

60 65 70 75 80 85

Musicograma 3



Musicograma 4

5.4.2. El modelo de María del Carmen Aguilar

También ha utilizado el musicograma como herramienta para la audición activa María del Carmen Aguilar, pedagoga del Departamento de Artes de la Universidad de Buenos Aires, quien lleva a cabo una investigación con los alumnos de la Licenciatura de Artes, oyentes de música rock excepto el diez por ciento que cursaba la especialización en música.

Basándose en los conceptos de Leonard Meyer y en los de la teoría de la Gestalt, desarrolla un modelo de musicograma exhaustivo para la audición de todo tipo de música previo análisis riguroso. Para Meyer, el significado de la música se basaba en las expectativas que el oyente desarrolla al seguir los acontecimientos de la construcción temporal de su estructura y que pueden generar respuestas tanto intelectuales como afectivas. En su planteamiento sigue la teoría gestáltica de la percepción de las formas y la codificación de las mismas según los parámetros de la Teoría de la Información. Así, se llega a replantear la teoría del estilo haciendo que las formas, al estructurarse de determinada manera, ocupan una posición a nivel informativo de forma que el estilo presenta una manera de informar y de construir formas. Intenta demostrar la discursividad de la música a base de estas unidades discretas que conforman la estructura, desde unidades mínimas de significado hasta otras de mayor tamaño.

De esta manera, a diferencia de Wuytack, lo utiliza con oyentes adultos, con o sin experiencia con el lenguaje de la música.

Aguilar parte de las siguientes hipótesis de trabajo¹⁸³:

- Es posible educar al oyente de música y sensibilizarlo a los elementos del lenguaje musical. Para ello, es necesario guiar su audición, enseñándole a percibir cada uno de los parámetros que constituyen el discurso musical.
- Estos parámetros son: el ritmo, la tonalidad, las texturas y los timbres y otros aspectos del sonido. La combinación de estos parámetros genera las ideas temáticas, articula el discurso musical y construye formas en el tiempo.

¹⁸³ AGUILAR, M^a del Carmen. *Aprender a escuchar música*. Madrid, A. Machado libros, 2002, p. 17.

- El oyente de música está inserto en su cultura y ha aprendido intuitivamente de ella los códigos que regulan el lenguaje musical usual. La educación del oyente debe incluir una toma de conciencia de dichos códigos acompañada por una toma de conciencia de sus propios procesos perceptivos.
- La percepción de fenómenos temporales requiere de un complejo proceso que combina la audición con la memorización. Para apoyar este proceso se necesita algún sistema de representación gráfica de lo percibido.

Para Aguilar existen dos tipos de oyentes: unos más emocionales y otros más racionales, que serían los que disfrutarían más con el análisis y la comprensión de los elementos estructurales. Sin embargo, las dos posiciones no son excluyentes, sino complementarias ya que, mediante el entrenamiento, una audición más comprensiva permitirá descubrir al oyente más emocional el proceso de asociación y jerarquización de los sonidos que posibilita organizar la segmentación significativa y así poder construir la representación mental de lo que se ha escuchado.

La obra musical necesita ser interpretada por el oyente y se debe orientar la percepción del oyente hacia interpretaciones parciales para que, una vez completadas, pueda extraer su sentido y valor emocional.

El escaso contacto de los jóvenes de hoy con el amplio mundo musical de nuestra tradición europea nos aconseja partir de sus hábitos de escucha, más centrados en la música popular urbana, menos exigentes en cuanto a las actitudes perceptivas, para llegar a construir unos hábitos adecuados para la interpretación correcta de esas otras músicas.

Según la Ley de Pregnancia de la Gestalt, las operaciones que realiza la memoria sobre los sonidos escuchados son de agrupamiento y jerarquización, destacando algunos aspectos de los sonidos sobre otros, así como de aproximación de las configuraciones sonoras a patrones conocidos.

Para Aguilar, el proceso que sigue el oyente es el que sigue¹⁸⁴:

1. Partiendo de un estado de reposo psico-fisiológico, la audición se dirige a un determinado estímulo musical distinguiéndolo de otros.
2. Presentación del estímulo musical como sucesión de sonidos organizados musicalmente.
3. Orientación del oyente hacia un abanico posible de sentidos, reconociendo el estilo al que pertenece.
4. Construcción de una configuración comprensible dentro de las reglas que rigen en ese estilo.
5. Construcción de posibles expectativas que posibilitan el avance de la obra según éstas o la sorpresa que supone la constatación de la rotura de estas expectativas y una diferente continuación.
6. Creación de la forma, según se opte por los distintos mecanismos compositivos como la repetición, el cambio, etc.
7. Nueva fase de creación de expectativas para la creación de la forma según avanza la obra.
8. Aparición de un nuevo nivel de interpretación de la información reconociendo el aspecto posicional de cada configuración respecto de las anteriores.
9. Reconocimiento de mayores puntos de cierre de las unidades gestálticas de significación relativa.
10. Continuación del proceso hasta el final de la obra.

La aplicación de las leyes gestálticas de contigüidad, similitud y pregnancia permite la cognición de los aspectos temporales de la sintaxis musical (motivo, miembro de frase, frase, oración, sección, movimiento y obra completa) y las demás leyes sirven para delimitar y reconocer el resto de parámetros desplegados en el discurso musical.

La técnica de análisis empleada valora dos momentos diferentes en la percepción: la percepción inmediata que se produce en la primera toma de contacto con la obra y la percepción analítica tras reiterados contactos con la obra. Por tanto, es

¹⁸⁴ *Ibid.*, pp. 24-25.

la grabación de la obra la que permite esa escucha reiterada necesaria para crear las condiciones que hacen de la obra un objeto observable. La tarea principal para la comprensión es la asignación de rótulos identificatorios que se hará según lo que la memoria sea capaz de discriminar siguiendo la cognición de los procesos de permanencia, cambio y retorno¹⁸⁵.

Se representan, en una primera audición, los segmentos que son susceptibles de constituir unidades significativas, se los fija en un campo visual previamente estructurado que representa la duración total de la obra con letras identificatorias como A, B, C, y se desmenuza la información contenida en cada segmento en sus diversos aspectos. Finalmente, se cotejan las relaciones entre los diferentes niveles de análisis y se observa la representación gráfica obtenida comparándola con la obtenida en la primera audición.

Utiliza para ello unas fichas que ofrecen el campo visual dentro del cual el oyente representa la sintaxis que percibe. En estas fichas hay un espacio horizontal para cada uno de los siguientes parámetros: funciones formales, temas, motivos, sintaxis (secciones, oraciones, frases, miembros de frase, número de compases), ritmo, centro tonal, textura, instrumentación y uno para observaciones. En estas fichas figuran los ítems que van a ser objeto de estudio por lo que el modelo irá variando según los objetivos que se pretende alcanzar o las particularidades del grupo de oyentes.

La ficha completa constituirá el musicograma en sí mismo sin otro tipo de sofisticación adicional que ayude en el seguimiento de la audición.

Tras la audición inicial, que proporciona una impresión general de la obra, el primer paso consiste en el reconocimiento de oraciones y frases para seguir con el ritmo, indicando si es uniforme, libre o pulsado o si permanece o cambia, identificando el compás y sus posibles cambios y contando el número de compases por frase y oración.

El reconocimiento de los temas implica la identificación de los mismos con sus rasgos propios a través de los giros melódicos, de su envoltura sonora y tímbrica. Estas configuraciones rítmico-melódicas ofrecen un alto grado de pregnancia siendo muy

¹⁸⁵ AGUILAR, M^a del Carmen. *Análisis auditivo de la música*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1999, pp. 18-19.

importantes para la identificación de los rasgos más significativos y característicos de las obras. Para esta identificación, necesita el oyente una experiencia previa con respecto al código rítmico y melódico utilizado por el compositor, así como un cierto grado de compromiso intelectual y afectivo con la audición. La satisfacción o rotura de expectativas serán las que atribuyan el significado correcto a lo escuchado.

El oyente estará pendiente de la permanencia o no de estos rasgos, de su nivel de redundancia. La correcta memorización le advertirá de posibles modificaciones en algunos de sus rasgos, y así poder mostrar los rasgos sustanciales invariables si los hay.

Tras la identificación de los temas procederá a la de los motivos de que consta y a reflejar su dibujo melódico-rítmico en la ficha.

El siguiente paso sería la percepción de las funciones formales tales como introducción, exposición, elaboración, transición, recapitulación o conclusión. Una vez percibidos los diversos fragmentos, los organizamos siguiendo un orden de jerarquía que nos permite dilucidar la lógica del discurso musical y así dar significado, según la información que aportan, a cada uno de los segmentos según la función asignada. No basta con reconocer temas, sino también percibir la etapa temporal del discurso en la que éstos se sitúan.

Para ello establecerá, en primer lugar, los puntos de apertura y cierre siguiendo los indicios que le proporcionan principalmente los parámetros primarios (ritmo, melodía y armonía) y, en menor medida, los secundarios (dinámica, timbre, articulación, sonoridad, velocidad o textura). Los cambios y tipos de crecimiento que se produzcan van a ir estableciendo las distintas funciones formales ayudándose el oyente de su experiencia previa en las leyes del estilo de que se trate.

En cada una de estas funciones hay que reseñar los rasgos característicos que se observan como el tipo de desarrollo, los cambios de presentación de los temas, los diferentes tipos de reexposición y cierre, etc.

Para la percepción de las relaciones tonales se pide especialmente que se precise si existe centro tonal claro y los posibles cambios que se produzcan a lo largo de la audición. En la música tonal las sensaciones armónicas de tensión y reposo están vinculadas a la segmentación sintáctica. Las distintas convenciones para armonizar

dependen de las reglas estilísticas y, por tanto, la frecuentación de los estilos será muy importante para aportar datos significativos en este ámbito.

Los modos antiguos o el uso de armonías complejas, distintas a las habituales de la música tonal, o pertenecientes a otras culturas, habrá que señalarlo en el espacio correspondiente de la ficha. La relación del discurso armónico con la sintaxis habrá que reseñarla indicando los puntos de apertura y cierre.

En cuanto a la percepción de las texturas, para organizar la sonoridad separando los distintos planos sonoros (monodía, melodía acompañada, polifonía horizontal, homofonía, heterofonía o polifonía oblicua), habrá que tener en cuenta los parámetros que contribuyen a la creación de las mismas siguiendo las leyes gestálticas de fondo y figura. Son las texturas un aspecto importante en la generación de expectativas así como en la identificación del estilo. Una vez más, será importante la experiencia previa del oyente para interpretar correctamente el uso que de las texturas hacen los compositores y asignarle el significado correcto ya que, aunque determina el estilo de una época, también puede ser utilizado en otras con un significado distinto.

Para la identificación de las diferentes texturas utiliza unos signos específicos con la información dentro de unos círculos. También sugiere que se señalen las distintas combinaciones texturales.

La identificación de los distintos timbres ocupa gran parte del musicograma ya que utiliza una línea para cada instrumento o familia de instrumentos. Vinculará, si procede, los cambios de las configuraciones tímbricas a los segmentos establecidos por la sintaxis.

Como cada música utiliza un grupo instrumental característico, aconseja partir de los más próximos a la experiencia del oyente para ir ampliando hasta llegar a la orquesta sinfónica y otras agrupaciones de menor tamaño utilizadas en la música clásica.

Finalmente, hay un apartado para observaciones de diversa índole como, por ejemplo, para explicar más ampliamente lo que no permite el espacio destinado a la información más concisa. También se aprovecha para hacer un comentario general de la obra, si gustó o no, y por qué.

5.4.2.1. Observaciones al modelo Aguilar

Con relación a la propuesta de M^a del Carmen Aguilar habría que hacer las siguientes consideraciones:

- El musicograma es una herramienta didáctica pensada para el análisis de la música con oyentes universitarios no expertos en música. Sin embargo, ve la posibilidad de trabajar con alumnos desde la Educación Primaria hasta Escuelas de Música o Conservatorios¹⁸⁶. Para ello va cambiando los ítems adecuándolos a la edad de los destinatarios.
- Los musicogramas los hace el alumno. El profesor orienta y supervisa pero no propone su modelo.

La propuesta que presentamos admite otras posibilidades: la elaboración del mismo por parte de los destinatarios, la presentación a los mismos del elaborado por el profesor y la unión de ambos.

- El musicograma es un estudio pormenorizado de los elementos que intervienen en la audición, integrando toda la información relevante de cada uno de los parámetros. De esta forma, persigue el estudio de todos los parámetros en cada una de las propuestas.

El que proponemos en este estudio elige los parámetros que se van a estudiar en función de los fines que se proponen, y para ello se tiene especial cuidado en la elección de las obras.

- La plasticidad del modelo que presentamos en el estudio se pierde en aras de una información exhaustiva, pero menos impactante a la vista.
- La información de la estructura y las funciones formales es una más de entre todas las que figuran. En la propuesta que presentamos los demás elementos están dentro de los elementos representativos de la estructura, facilitando de este modo la lectura al tiempo que se escucha la pieza.
- Hace uso del espacio para colocar en él toda la información en distintos planos, pero no utiliza las posibilidades simbólicas del color

¹⁸⁶ *Ibid.*, pp. 127-166.

o las figuras. Hace uso de elementos del análisis tradicional: secciones A, B, C.

- La longitud de la estructura no guarda relación con el tiempo de escucha. Al igual que hiciera Wuytack, hace uso del número de compases para delimitar la extensión de las frases pero, a diferencia de éste, la extensión de los segmentos no guarda relación con el número de compases que ocupa. De esta forma un segmento de doce compases puede tener la misma extensión que uno de seis.
- Sí utiliza la línea para establecer el contorno melódico de los temas así como su estructura rítmica a base de los símbolos usados para el estudio de los patrones rítmicos.
- Establece la intervención de los instrumentos en cada momento de la estructura de forma muy precisa, pero al no adecuarse al tiempo real que ocupa en la audición no permite hacerse una idea exacta de su aportación a la sonoridad general.
- En este tipo de musicograma los distintos eventos de los diferentes parámetros musicales no están necesariamente en vertical, dificultando la lectura global de todo lo que acontece al mismo tiempo.

A continuación presentamos la ficha sobre la cual trabaja Aguilar en la que reserva un espacio para cada uno de los parámetros de estudio. Como puede observarse, la ficha es siempre la misma, una plantilla válida para cualquier audición que deba estudiarse. Utilizar siempre el mismo modelo tiene la ventaja de conseguir de manera muy rápida familiarizar al oyente con el trabajo que se le pide.

Puede verse que la segmentación no responde ni al tiempo real ni al número de compases, sino que es bastante aproximativa. De esta manera, el resultado final no es del todo fiel a la obra y el estudio del equilibrio entre secciones no puede responder a la realidad, aunque se aproxime a ella.

Es interesante el estudio de las diferentes texturas y los símbolos que utiliza para ello. No siempre reparamos en los cambios texturales y son elementos que

aportan buena parte de la información sobre el estilo y las preferencias de los compositores.

Gran parte del espacio del musicograma está reservado a la instrumentación. Ya hemos indicado, al comentar los musicogramas de Wuytack, que el estudio tímbrico debe aparecer solamente en determinadas piezas que puedan servir para discriminar los timbres, o bien, para señalar puntualmente la presencia de algún instrumento en una obra, con la finalidad de dirigir la percepción del oyente en esa dirección.

Las funciones sintácticas ocupan el primer plano del musicograma, pero no ahonda en los procedimientos que se utilizan. Se señala que existe elaboración pero sin ahondar más en los diversos tipos que pueden utilizarse.

No hace uso del color ni de figuras. Únicamente emplea el típico arco para delimitar las frases sobre una estructura de compases. En nuestra propuesta, abogamos por el color y la luminosidad, huyendo de la austeridad porque se trata también de disfrutar de la audición y de su estudio.

INTRODUCCIÓN AL LENGUAJE MUSICAL		CATEDRA: MARÍA DEL CARMEN AGUILAR		COMISION	
OBRA		AUTOR		ALUMNO	
FRAGMENTO		INTERPRETE		FECHA	
FUNCIONES FORMALES					
TEMAS					
MOTIVOS					
SINTAXIS					
secciones					
oraciones					
frases					
cant. compases					
RITMO					
CENTRO TONAL					
TEXTURAS					
INSTRUMENTOS					
OBSERVACIONES					

Musicogramas de M^a del Carmen Aguilar:

INTRODUCCION AL LENGUAJE MUSICAL		Cátedra: MARIA DEL CARMEN AGUILAR		COMISION	
OBRA Suite para Orquesta N°3		AUTOR J. S. Bach		ALUMNO	
FRAGMENTO Giga		INTERPRETE		FECHA	
FUNCIONES FORMALES	EXPOSICIÓN		ELABORACIÓN		CONCLUSIÓN
TEMAS	A				
MOTIVOS					
SINTAXIS	I				
secciones	II				
oraciones					
frases					
cant. compases					
RITMO	Pulsado - NO UNIFORME. COMPAS 2T SUBDIV. TERNARIA				
CENTRO TONAL	TIENE				
TEXTURAS					
INSTRUMENTOS					
Vientos (metales)					
Vientos (maderas)					
Cuerdas					
PERCUSION					
OBSERVACIONES					

Musicograma 1

INTRODUCCION AL LENGUAJE MUSICAL				Cátedra MARIA DEL CARMEN AGUILAR		COMISION		Ej. 32	
OBRA DANZA ROMANA Nº1				AUTOR G. GARTOK		ALUMNO			
SECCION				INTERPRETE		FECHA			
FUNCIONES FORMALES		EXPOSICIÓN		ELABORACIÓN		CONCLUSIÓN			
		EXP. ELAB.							
TEMAS		A							
MOTIVOS									
SINTAXIS		I		II		III			
secciones		I				II			
oraciones									
frases									
cant. compases		8 plos		8		16		16	
RITMO		UNIFORME		PULSADO - NO UNIF.		ACENTUACIÓN REGULAR, COMPAS DE 2 TIEMPOS - SUBDIVISIÓN BINARIA			
Centro Tonal		TIENE							
TEXTURAS		①		①					
INSTRUMENTOS									
CUERDAS									
OBSERVACIONES		EL ACOMPAÑAMIENTO MANTIENE CASI SIEMPRE UN RITMO UNIFORME / EN ④ EL PULSO FIJENA Y DETOMA LA LA MELODÍA DESARROLA RITMO NO UNIFORME / VELOCIDAD ANTERIOR							

CAPÍTULO VI

ESTUDIO DE INCIDENCIA DEL MUSICOGRAMA EN LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA

Introducción

Para medir la incidencia del musicograma en la percepción, hemos trabajado a lo largo de varios años, desde 2002 hasta 2006, con alumnos de 3º y 4º de la ESO, alumnos de 2º curso de la especialidad en Educación Musical de la diplomatura de Maestro y alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP).

La muestra utilizada ha permitido medir la eficiencia en tres niveles distintos de la enseñanza musical: alumnos en su primer contacto con la enseñanza de la música, futuros especialistas de la educación musical de los niños de educación primaria y profesionales con su formación académica terminada.

Aunque los alumnos de secundaria han tenido educación musical durante su estancia en la escuela primaria, en muchos casos era, en su tercer año de instituto, el primer contacto real con la música como materia obligatoria del currículo¹⁸⁷.

La muestra ha sido la siguiente:

- 63 alumnos del I.E.S. Ramón Carande de Sevilla.

¹⁸⁷ Los alumnos de 3º de la ESO han cursado la asignatura de música en 1º y 2º pero ha sido el primer año que han tenido un profesor especialista en música.

- 78 alumnos de 2º curso de la especialidad de Maestro en Educación Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.
- 83 alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) de las Universidades de Sevilla y Huelva.

El número de cuestionarios ha sido variable, hasta seis diferentes, para establecer el perfil de los encuestados, opiniones sobre hábitos relacionados con la música y actitudes, reflexiones acerca de la música contemporánea (durante los dos últimos años), datos para la medición de la validez del musicograma en la percepción y, finalmente, opinión sobre la utilidad del mismo.

No siempre se ha utilizado el mismo modelo con los mismos fines pues, según pertenezca el alumno a un grupo u otro, se pueden obtener datos relevantes que para otro grupo pueden resultar de escaso interés¹⁸⁸. Aprovechando las posibilidades del estudio, hemos querido también medir la utilidad del instrumento en la percepción de la música del siglo XX y contemporánea y, para ello, hemos confeccionado un cuestionario que aporta, además, algunas luces acerca de este periodo problemático y espinoso para la percepción.

Se han hecho algunos cambios en la elaboración de los cuestionarios para extraer una información adicional o más precisa. Algunas preguntas han pasado de un cuestionario a otro pero, a la hora de presentar los resultados, estas respuestas se han agrupado y se presentan siempre en un mismo apartado.

Aunque figura un espacio para la identificación del encuestado, solamente debía escribir en ese sitio un identificador de entre varias posibilidades que se le plantean: dos últimas cifras del DNI y letra, una palabra o un dibujo. El identificador había de repetirse en los futuros cuestionarios. Es posible que no todos los encuestados que aparecen en el primer cuestionario aparezcan en los siguientes que se les presentan pues se han ido pasando a lo largo de varios días para cada grupo y no siempre han asistido todos los alumnos a estas sesiones (las variaciones no son significativas).

¹⁸⁸ Para establecer el perfil de los músicos hemos querido indagar en las circunstancias personales que rodean al estudiante de música desde el inicio mismo de su formación: influencias familiares y sociales y otros datos de interés (materiales musicales, instrumento elegido, etc.) que aportan información valiosa en este grupo pero que no es imprescindible en el grupo de los estudiantes de secundaria.

6.1. Estudio realizado con los alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP).

6.1.1. La muestra

Los 83 alumnos objeto del estudio son los matriculados en el CAP de la Universidad de Huelva (17) y de la de Sevilla (66) a lo largo de varios años. Uno de los objetivos del estudio era dilucidar si el musicograma resultaba útil también en la percepción de los músicos profesionales.

El CAP es un curso que realizan los licenciados o titulados superiores de conservatorio que quieren acceder a trabajar en la enseñanza, ya que es requisito para poder participar en las oposiciones que se convocan para cubrir las plazas tanto de profesores en institutos de secundaria y bachillerato como en los conservatorios de música.

El curso tiene un módulo de didáctica de la música, de 30 horas, impartidas a lo largo de cinco semanas. El estudio se ha hecho con los matriculados en los cursos 2003/04 (Universidad de Sevilla), 2005/06 (Universidades de Sevilla y Huelva) y 2006/07 (Universidad de Sevilla). En este módulo se estudia el musicograma como herramienta didáctica en la percepción de los distintos elementos de la música; la finalidad del módulo es mostrar recursos didácticos para su aplicación en las aulas de secundaria y bachillerato así como profundizar en temas como la elaboración de objetivos para las diferentes etapas, contenidos, actividades o evaluación.

6.1.2. Metodología

El primer paso ha sido establecer el perfil del alumnado. Para ello, se ha confeccionado un cuestionario con el fin de recabar datos sobre la formación musical y otras cuestiones de interés para el estudio.

A continuación, han contestado a otro sobre actitudes hacia la música, hábitos y materiales; una vez hecho este estudio, hemos obtenido datos sobre algunos aspectos relacionados con la música del siglo XX (una de las obras empleadas en la experiencia era de Bartók).

La parte central del estudio ha sido la medición de la incidencia del musicograma en la escucha de dos obras.

Finalmente, hemos pasado otro cuestionario sobre la validez del musicograma como instrumento de ayuda en la percepción de la música.

6.1.3. Perfil de los encuestados

Para establecer el perfil de los encuestados, así como gustos, hábitos de escucha y otros datos de interés inicial, han respondido al siguiente cuestionario¹⁸⁹:

EL MUSICOGRAMA Y LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA CUESTIONARIO N°1 PERFIL DE LOS ENCUESTADOS ALUMNO N°..... 1.- Mi formación musical es: 1.- titulado superior de conservatorio. 2.- titulado medio de conservatorio. 3.- titulado elemental de conservatorio. 4.- titulado superior de universidad. 5.- otros : 2.- Empecé a estudiar música: 1.- Antes de los cinco años. 2.- Antes de los diez años. 3.- Antes de los quince años. 4.- Antes de los veinte años. 5.-..... 3.- Empecé a estudiar música: 1.- Porque mis padres quisieron que estudiara. 2.- Porque en mi casa siempre ha habido afición por la música. 3.- Porque un amigo estudió y yo también quería. 4.- Porque descubrí a los.....años que era eso lo que realmente quería estudiar a fondo. 5.-Por el profesor de.....cuando estudiaba 6.-

¹⁸⁹ Los alumnos del curso 2003/04 solamente contestaron las nueve primeras preguntas y los del 2006/07 no contestaron de la 12 a la 14. Ha habido algunos cambios en los cuestionarios que se han presentado cada año con la finalidad de aunar las respuestas y mejorar los resultados del estudio.

**4.- El instrumento que toco es..... y lo elegí
y lo eligió.....**

5.- Me hubiera gustado:

- 1.- Estudiar también.....
- 2.- Estudiar..... en vez de.....
- 3.- Tocar.....

6.- En mi formación se le ha dado poca importancia a:

- 1.- Aprender a escuchar música.
- 2.- Conocer las estéticas de los distintos periodos artísticos.
- 3.- Conocer más a fondo los distintos procedimientos compositivos.
- 4.- Conocer las formas musicales.
- 5.- Escuchar música distinta a la literatura propia de mi instrumento.
- 6.- Analizar las obras que escuchamos.
- 7.- Otras:.....
.....

7.- Cuando escucho música:

- 1.- Puedo estar haciendo otra cosa al mismo tiempo.
- 2.- Es esa la única actividad que me ocupa.
- 3.- Depende del momento y la situación.
Por ejemplo:
.....

8.- Cuando escucho música: (Ordena de más -1- a menos -7-)

- 1.- Estoy pendiente de la melodía.
- 2.- Estoy pendiente de la instrumentación.
- 3.- Estoy pendiente de la armonía.
- 4.- Estoy pendiente del ritmo.
- 5.- Estoy pendiente de la estructura.
- 6.- Estoy pendiente de la textura.
- 7.- Estoy pendiente de

9.- Escucho fundamentalmente:

- 1.- Música clásica.
- 2.- Flamenco y músicas populares.
- 3.- Música moderna. (pop, rock, música comercial...).
- 4.- Jazz.
- 5.- Música étnica y new age.
- 6.- Otras:.....

10.- Creo que la música puede expresar :

- 1.- Ideas.
- 2.- Sentimientos y emociones.
- 3.- Determinados conceptos pero de manera poco concreta.
- 4.- Todo esto y, además, de una forma poderosa.
- 5.- Puede expresar solamente si tiene texto.
- 6.- No puede expresar nada, carece de semántica alguna.

11.- Me cuesta percibir:

- 1.- El ritmo de la música.
- 2.- El fraseo de la melodía.
- 3.- La armonía que la acompaña.
- 4.- Las diferentes texturas.
- 5.- La estructura utilizada.
- 6.- El movimiento o crecimiento de la pieza.

12.- Creo que para captar todo lo que el compositor se propone expresar con su música, un oyente medio debería

.....

13.- En la formación obligatoria de los jóvenes se debería incidir en

.....

14.- ¿Los aficionados que compran discos y/o van a los conciertos podrían disfrutar más de la música?

.....

¿Qué podrían hacer?

.....

6.1.3.1. Resumen de la información más relevante

Los datos más significativos para nuestro estudio, que se extraen de las respuestas obtenidas con este cuestionario, son las siguientes:

1.- Todos los encuestados están en posesión del Título Superior de Música, excepto 12. De estos últimos, cinco están en posesión del Título Medio, y tres del Título Elemental. Uno de ellos es titulado superior en Musicología. Por tanto, podemos decir que prácticamente todos tienen una formación musical alta o muy alta.

El perfil es bastante homogéneo pues cuarenta y cinco empiezan a estudiar música antes de los diez años y el resto empieza también a una edad muy temprana excepto cinco, que comienzan sus estudios musicales después de los veinte años.

2.- Aproximadamente una cuarta parte (24) de ellos ha estudiado piano, catorce eligieron el violín o algún instrumento de cuerda frotada, y nueve la guitarra, siendo éstos los instrumentos más estudiados.

3.- Cuarenta y cinco manifiestan que en su etapa de formación como músicos se le ha dado poca importancia a aprender a escuchar música. Cuarenta y tres optan también por reconocer deficiencias en el conocimiento de los procedimientos compositivos, siendo veintisiete los que opinan que deberían analizarse las obras que se escuchan. Veinticuatro son los que piensan que no se les ha dado a conocer música distinta a la de su propio instrumento, veinte señalan, también como deficiencia, el poco conocimiento de las distintas estéticas de los períodos artísticos, y quince, el estudio de las formas musicales.

5.- En lo referente a la audición, solamente treinta y uno piensan que escuchar música sea una actividad que necesita toda la atención, y veintitrés manifiestan que incluso pueden escuchar música y estar haciendo otra cosa al mismo tiempo. Cuarenta y dos matizan, sin embargo, que depende del momento y la situación.

Al escuchar música, veintisiete revelan estar pendientes fundamentalmente de la melodía (cuarenta y siete sumando la primera y segunda opción) y veintitrés, de la instrumentación. Solamente tres eligen la estructura como primera opción (al igual que la textura) y cuatro, la armonía.

Teniendo en cuenta la segunda opción, sube a siete los que están pendientes de la estructura y muchos de los encuestados (veintiuno en un grupo y treinta y siete, en otro), la marcan a partir de la quinta opción.

Veintiséis manifiestan, en tercer o cuarto lugar, estar pendientes de la textura. A tenor de lo expuesto en el apartado de deficiencias de formación no son de extrañar, sin embargo, estos datos.

6.- La inmensa mayoría, setenta y uno, escuchan fundamentalmente música clásica, y es la llamada música moderna (pop o rock) la siguiente en preferencias (treinta y dos) seguida del jazz, con veintiuno o el flamenco (y músicas populares), con diecinueve.

7.- Para veintiuno, es el contexto (compositor, época, estética o estilo) lo que el oyente medio debe conocer para captar lo que el compositor se propone con su obra. Hay muchas respuestas vagas del tipo *conocimientos musicales* o *tener una buena formación musical*. A la vista de las deficiencias observadas en la propia formación como músicos podría haberse esperado un tipo de respuestas en esa misma dirección. En cuanto a las prácticas musicales, complemento de formación durante la enseñanza obligatoria, es aprender a escuchar música la opción más elegida junto a la práctica musical.

De los cuarenta y cinco encuestados a los que se pregunta si el aficionado podría disfrutar más de la música con una formación adecuada, son veinticinco los que manifiestan que sí y el resto, o no lo cree o no lo tiene claro (seis no responden); cinco no saben qué podría hacerse. Algunos aconsejan documentarse, conocer estilos o iniciarse en el estudio de algún instrumento.

6.1.3.2. Reflexiones y conclusiones

1.- Se sigue observando que el piano es el instrumento preferido por el estudiante aunque parece que hay un cierto interés por los instrumentos de cuerda.

2.- Las deficiencias señaladas son muy alarmantes pues se siguen observando las mismas lagunas de formación que hace veinticinco años. La enseñanza en el conservatorio se centra en adquirir las destrezas necesarias para la ejecución del instrumento y olvida estos aspectos tan importantes, no sólo para una correcta ejecución, sino también para la percepción adecuada de la música. Son muchos los alumnos que solamente conocen bien el repertorio de su instrumento. Esto indica el poco interés que hay por la música como manifestación artística independientemente del instrumento que se domine. Aspectos como los procedimientos compositivos, las formas musicales y las características estéticas de los diferentes estilos son imprescindibles para el conocimiento y disfrute de la música. Si no se tiene esto presente, ni siquiera en la formación profesional de los músicos, la dirección tomada es errónea y necesita urgentemente una corrección.

3.- Los hábitos de escucha indican que no se tiene muy claro lo que significa escuchar música pues no es posible compatibilizar esta actividad con cualquier otra, por mecánica que sea. Escuchar música es una actividad muy compleja que requiere la máxima atención, precisa ir relacionando continuamente los elementos escuchados para establecer relaciones con los que aún están por llegar y, simultáneamente, estar muy pendiente de unos nuevos que se esfuman prácticamente en el mismo momento de su escucha.

Llama también la atención el escaso interés por una escucha global y el reconocimiento de estructuras. La música es un lenguaje coherente que precisa un planteamiento formal, como cualquier otro arte, para la confección de un discurso que permita la construcción de mensajes sonoros. Si desconocemos estos procesos, la escucha es parcial, perdiendo gran parte de su carga significativa a todos los niveles (intelectual, emotivo o simbólico).

6.1.4.- Actitudes, hábitos y materiales

Es importante conocer los hábitos de escucha y la actitud hacia la música de los encuestados para poder relacionar posteriormente estos datos con el resto de respuestas de los distintos cuestionarios. Del mismo modo, saber qué leen y escuchan y cuántos discos y libros tienen, nos ayuda a precisar el perfil y estudiar las circunstancias particulares, así como conocer la importancia que tienen los materiales en un arte que precisa del reencuentro periódico con las obras para su mejor comprensión.

6.1.4.1. El cuestionario

Los datos recogidos en este apartado han sido analizados a partir de las respuestas al siguiente cuestionario:

EL MUSICOGRAMA Y LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA CUESTIONARIO N° 2 CUESTIONARIO DE ACTITUDES, HÁBITOS Y MATERIALES NOMBRE..... 1.- Escucho música: 1.- Todos los días. 2.- De vez en cuando. 3.- Uno o dos días por semana. 4.- 5.- No escucho música prácticamente. 2.- Escucho fundamentalmente: (si eliges varias opciones, indica el porcentaje aproximado para cada una de ellas) 1.- Música clásica. 2.- Música moderna (pop, rock,...). 3.- Música folclórica. 4.- Flamenco. 5.- Jazz. 6.-Otras:..... 3.-En casa tengo: (indica el estilo en porcentaje aproximado) (cuando hablamos de disco nos referimos a un soporte con una duración media de 60 minutos) (ejemplo: 100 discos. 35% de moderna, 20% de clásico...)

- 1-Entre diez y veinte discos.
%.....%.....
 2.- Entre veinte y cuarenta.
%.....%.....%.....
 3.- Entre cincuenta y cien.
%.....%.....%.....
 4.- Entre cien y doscientos.
%.....%.....%.....
 5.-Unos
%.....%.....%.....
 6.- No tengo discos

4.- Cuando me gusta una música es: (si eliges varias opciones enumera de 1 a 6 siendo 1 la primera opción y 6, la última).

- 1.- Por su melodía.
 2.- Por su ritmo.
 3.- Por su instrumentación.
 4.- Por la calidad de la voz.
 5.- Por la armonía.
 6.- Por la forma empleada.
 7.- Otras:.....

5.- Suelo escuchar:

- 1.- La música que ya conozco.
 2.- Músicas nuevas cada vez.
 3.- Suelo buscar obras nuevas de compositores que me gustan
 4.- No suelo buscar obras nuevas de compositores que me gustan.
 5.- La música de mi instrumento.
 6.- Otras:.....

6.- Del músico que más discos tengo es,
 y tengo aproximadamente unos.....discos.
 A continuación le sigue.....con.....discos
 y.....con.....discos

7.- Qué estilos o géneros escuchas habitualmente? ¿De qué época o período artístico?
¿Por qué?

.....

8.- ¿Te han enseñado a escuchar música en tu formación como músico?

- 1.- Sí, ha sido fundamental en mi formación.
 2.- Sí pero no era un objetivo prioritario.
 3.- Algún profesor sí pero en general, no.
 4.- No. Mi formación se ha centrado en la interpretación.
 5.- Otras:.....

9.- ¿Qué le pides a una obra para que te atraiga?.....

10.- ¿Qué pasa por tu cabeza cuando escuchas música?

- 1.- Evocaciones o recuerdos de situaciones extramusicales.
 2.- Trato de captar los mensajes estrictamente musicales que puede expresar la música. (relaciones motivicas, desarrollos, juegos tímbricos,...)
 3.- Me provoca emociones o sentimientos.
 4.- Me ocupo de disfrutar de la pura sonoridad.
 5.-Otra:.....

11.- ¿Qué tiempo puedes mantener la atención necesaria para una escucha atenta y activa?

- 1.- Entre dos y cuatro minutos.
- 2.- Entre cinco y diez minutos.
- 3.- Hasta media hora.
- 4.- Lo que dure la obra aunque supere la hora.
- 5.- Otra:.....

12.- ¿Dónde escuchas música?

- 1.- En casa con mis discos.
- 2.- En casa de mis amigos.
- 3.- En los locales de concierto (salas de concierto, teatros,...)
- 4.- Otra:.....

13.- ¿Asistes a conciertos?

- 1.- Al menos uno por semana.
- 2.- Al menos uno al mes.
- 3.- No me gusta asistir a conciertos, prefiero el disco.
- 4.- Voy a conciertos aunque para ello tenga que desplazarme a otra ciudad.
- 5.- Otra:.....

14.- ¿Cómo consigues los discos?

- 1.- En las tiendas especializadas.
- 2.- En el top manta.
- 3.- En el intercambio con amigos.
- 4.- En la biblioteca.
- 5.- En internet.

6.1.4.2. Resumen de la información más relevante

1.- El cuestionario se pasa a sesenta y un alumnos que manifiestan en su mayoría escuchar música a diario excepto doce, que lo hacen uno o dos días por semana. Pueden mantener la atención todo el tiempo que dure la obra aunque trece manifiestan no poder hacerlo por más de media hora. Prácticamente todos escuchan la música en casa, en disco, y el 60% afirma escucharla también habitualmente en salas de concierto. Aproximadamente la mitad asiste a un concierto al mes y veintidós de ellos estarían dispuestos a desplazarse de ciudad para su asistencia. La situación es muy desigual y solamente uno prefiere el disco al concierto.

2.- Poco más de la mitad (treinta y seis) tienen entre cien y doscientos discos en casa y veintidós superan este número siendo solamente seis los que manifiestan tener unos quinientos o más. En torno al 80% de ellos son, en casi todos los casos, de música clásica y dos de los que manifiestan tener unos quinientos discos tienen bastantes más de jazz (75% y 90%) que de clásica.

Los discos los consiguen en tiendas especializadas (prácticamente todos compran discos) o intercambiando con amigos (60%). Llama la atención que, mientras en 2006 dos tercios manifestaban conseguir discos en Internet, en 2007 son todos los que lo afirman.

3.- Los compositores preferidos son Bach, Mozart y Beethoven aunque no pasan de tener más de 20 ó 30 discos de cada uno de ellos siendo excepción los que manifiestan tener un número mayor.

La romántica y la postromántica son las estéticas preferidas junto a la clásica. Solamente tres mencionan la música renacentista y uno habla de músicas anteriores. Trece alumnos se decantan por la música del siglo XX, pero algunos matizan (de la primera mitad del siglo exclusivamente) o mencionan únicamente la literatura de su instrumento.

4.- La música les gusta fundamentalmente por la melodía (treinta y siete la eligen en primer o segundo lugar). Veintiséis eligen la armonía como primera o segunda opción y a diecinueve les gusta principalmente por la instrumentación. Nueve, por la calidad de las voces y tres, por la forma empleada. Once de ellos manifiestan que por un conjunto de todos estos elementos y tres valoran especialmente lo que les transmite.

Les piden riqueza armónica e instrumental y que transmita o conmueva. La respuesta es muy variada. No se menciona la interpretación como referencia para esa elección.

La música provoca emociones y sentimientos a una mayoría de los encuestados, siendo aproximadamente la mitad quienes tratan de captar los mensajes estrictamente musicales.

5.- Aunque gran parte de ellos (cuarenta y cuatro) escuchan la música que ya conocen, son prácticamente el mismo número (cuarenta y cinco) los que buscan nuevas composiciones de esos compositores ya conocidos. Del mismo modo son cuarenta y cuatro los que suelen escuchar música de su propio instrumento y treinta y uno los que buscan nuevas composiciones sin necesidad de tener obras conocidas de ellos.

6.- Solamente cinco manifiestan que enseñarles a escuchar música ha sido fundamental en su formación, frente a dieciocho que opinan que no lo ha sido.

Veintiocho mencionan que, aunque en general no lo ha sido, sí ha habido algún profesor interesado en ello.

6.1.4.3. Reflexiones y conclusiones

1.- Era previsible que los músicos escuchen música a diario, pero no que haya un alto porcentaje de ellos que tenga dificultades para mantener la atención durante el tiempo que dura la obra si ésta dura más de media hora. Son muchas las obras que superan ese tope y, entre ellas, muchas de las consideradas obras maestras de la música occidental: *Variaciones Goldberg* o *La Pasión según San Mateo* de Bach, las nueve sinfonías de Beethoven (excepto la segunda y la octava), gran parte de la obra operística, etc.

En cualquier caso, parece un tiempo muy reducido aunque algunos matizan que si la obra es de su interés, pueden escuchar atentamente durante más tiempo.

También es llamativo que una tercera parte de ellos esté dispuesta a desplazarse a otra ciudad para asistir a un concierto. Es importante el número de ellos que va frecuentemente a las salas de concierto, pero parece que la oferta es aún insuficiente en algunas ciudades.

2.- El número de discos que poseen es bastante pequeño para tratarse de personas que han terminado una carrera de música. Podría pensarse que escuchan la música en las fonotecas de sus conservatorios o universidades, pero esa posibilidad es del todo improbable. Cuando existen estos espacios, el número de existencias es tan ridículo que cualquier aficionado medio podría superarlo sin dificultad.

El empuje del intercambio de discos a través de internet es espectacular. Por ello, es aún más extraño que el número de discos sea tan pequeño. Internet ofrece una amplia oferta de música como para tener las obras más representativas de la música occidental sin dificultad. Pensar en el beneficio o perjuicio que esta práctica puede hacer a los músicos, y a la industria discográfica, podría ser objeto de estudio del máximo interés pero no del nuestro.

3.- Las preferencias por la música romántica y clásica también eran previsibles, aunque tratándose de músicos formados se podría pensar que no es tan

normal que apenas se nombre la música anterior a estos periodos o la música contemporánea.

Esta situación podría parecer normal hace treinta años, pero el fenómeno de la interpretación con criterios historicistas ha disparado la atención hacia esas músicas dando a conocer multitud de obras de compositores de los que solamente conocíamos su nombre.

Se sigue observando, entre los músicos, el alejamiento de la música del último siglo, aunque parece que la primera mitad de siglo tiene cierta aceptación. Hay que tener en cuenta que mucha literatura de instrumentos de viento, principalmente, que se estudia en los conservatorios, es de compositores de la primera mitad del siglo (Poulenc o Hindemith, por ejemplo).

Evidentemente, hay que hacer un esfuerzo por acercar las músicas de estos periodos más desfavorecidos a nuestros estudiantes de música. La enseñanza instrumental se basa casi exclusivamente en tocar repertorio clásico y romántico, posiblemente porque contribuyen a fijar una técnica sólida y porque se le conoce mejor. Sin embargo, podría potenciarse la especialización en músicas anteriores, dada la riqueza de la música española del Renacimiento y la recuperación de que está siendo objeto nuestra música barroca.

4.- Se valora la música por la melodía y por la instrumentación y la armonía. Se piensa poco en un planteamiento global de las obras y en los avances que dan lugar a los nuevos periodos estilísticos.

La interpretación tampoco es un despertar mucho interés. Sin embargo, en la práctica, damos mucha importancia a los intérpretes olvidando muchas veces la importancia de la autoría.

La música evoca sentimientos y emociones a la mayoría de los encuestados. La mitad se centra en los mensajes estrictamente musicales. Es evidente que muchos oyentes buscan esa analogía con determinados sentimientos, pero los músicos deberían interesarse por el material sonoro en sí mismo y los mensajes estrictamente musicales para poder racionalizar esas semejanzas y disfrutarlas con intensidad.

5.- La curiosidad por conocer y ampliar repertorio conocido es comentada por la mitad de los encuestados. No quiere esto decir que sea un número pequeño, pero esta curiosidad debería aparecer en todo estudiante de música. La admiración por un

compositor debe llevar a la búsqueda de otras obras. Así, escuchar la quinta sinfonía de Beethoven (o la novena) debe llevarnos a la tercera o a la sexta del mismo modo que escuchar *La Flauta mágica* de Mozart (o cualquier otra ópera de las importantes) también debe llevarnos al resto de una producción quizás menos conocida, pero no necesariamente de menor calidad artística.

6.- Seguimos constatando que escuchar música no es una prioridad en la enseñanza profesional de la música. Mientras esta situación no cambie, la formación de los músicos será incompleta en este apartado de importancia fundamental.

6.1.5.- La música contemporánea

Durante los dos últimos años del estudio, hemos recabado datos en torno a la música del siglo XX y contemporánea ya que es un tema preocupante, máxime cuando se trata de la opinión de los músicos profesionales. La formación recibida en los conservatorios, en este caso, adolece del mismo mal que en el resto de campos del saber: el siglo XX es el gran desconocido. En los institutos pocas veces se llega más allá de la generación del 27 en literatura, y poco se sabe más allá de las primeras vanguardias pictóricas de principios del siglo. Es un temario amplio y cuando se llega al siglo XX es ya tarde y hay que verlo con prisas dejando a los alumnos unas lagunas en el periodo más próximo en el tiempo (y más apasionante).

En música sucede lo mismo, pero con algunos rasgos que hacen de este fenómeno un caso especial: los medios de comunicación siguen sin prestarle atención a la música reciente mientras continuamente se promocionan premios de literatura actual o se programan magazines televisivos para conocer las últimas tendencias en artes visuales. Esta atención no existe con respecto a la música que sigue en la marginalidad informativa, no pareciendo que interese a los medios. El 250 aniversario del nacimiento de Mozart ha interesado a éstos como la conmemoración de la publicación del *Quijote*. Sin embargo, no parece que vaya a suceder algo parecido con los músicos del XX.

6.1.5.1. El cuestionario

El cuestionario sobre música contemporánea ha sido el siguiente:

EL MUSICOGRAMA Y LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA CUESTIONARIO Nº 3 LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA NOMBRE..... 1.- ¿Escuchas música contemporánea?..... ¿Por qué? ¿Qué piensas de la música contemporánea? 2.- Con respecto a la música contemporánea: 1.- Me parece muy interesante porque..... 2.- No me llega porque..... 3.- Hay obras que son un camelo porque..... como por ejemplo..... 4.- Hay obras que me gustan porque..... como por ejemplo..... 5.- La que me gusta es porque..... 6.- No la conozco, luego no puedo opinar con propiedad. 3.- ¿Por qué crees que la música de nuestra época es la que menos escuchamos? 4.- ¿Qué podría ayudar a conocerla mejor? 1.- Que hubiera más información sobre ella. 2.- Que cambiáramos nuestros hábitos de escucha. 3.- Que nos enseñaran a escucharla en nuestro periodo de formación. 4.- Que los músicos fueran capaces de transmitir el entusiasmo que demuestran al interpretar otras músicas. 5.- Que se programara más en las salas de concierto. 6.- 5.- ¿Te consideras competente para escuchar este tipo de música?..... 6.- ¿Qué necesita un oyente medio para acercarse a esta música? ¿Cuántos discos de música contemporánea tienes?..... 8.- Mis compositores predilectos son: 1º.....porque..... 2º.....porque..... 3º.....porque..... 9.- ¿Podrías citar algunos compositores de la segunda mitad del XX?

6.1.5.2. Resumen de la información más relevante

Estos son los datos más importantes que se desprenden de las respuestas:

1.- Son más los que escuchan música contemporánea (veintiocho de sesenta y uno) que los que no lo hacen (quince), pero son muchos los que escuchan poco o muy poco (veinticinco). Solamente diez manifiestan abiertamente que les gusta por motivos diversos (sonoridad, explorar nuevos horizontes, etc.) y el resto, se lo impone para completar su formación (ocho) o porque su instrumento se lo exige (cuatro).

2.- Los que no la escuchan, actúan así porque no la entienden y no les gusta ni les atrae. Algunos manifiestan que no cumple las exigencias para que les pueda resultar interesante y otros se quejan de que se ha llegado demasiado lejos. Son muchos los que hablan de su propia ignorancia con respecto a esta música y de la laguna que esto supone en su formación.

Las opiniones sobre esta música son muy diversas, pero llama la atención que muchos hablen con desprecio de ella (basura, camino que se pierde, tomadura de pelo), que no vale la pena o que no necesiten ni siquiera conocerla. En cualquier caso son más los que intentan descubrir y apreciar sus valores e intentan acercarse a ella con respeto, aunque se capta una sensación de incompreensión y distancia.

3.- Cuarenta y tres la consideran muy interesante porque investiga nuevos recursos, innovadora y diferente, porque experimenta y es reflejo de una nueva sociedad. Pero son casi el mismo número, treinta y seis, quienes manifiestan su rechazo e incluso consideran un camelo muchas de sus obras (veinticuatro): “Se creen que metiendo tres ruidos..., con la excusa de la innovación..., se aprovechan del desconocimiento..., etc.”

Algunos manifiestan que haber tenido que tocarla influye positivamente en su consideración. El contacto con las obras también mejora su valoración y empiezan a captar la lógica y la coherencia de estas obras.

4.- Cuando se les pide opinión sobre obras conocidas se cita frecuentemente a Stravinski, Schoenberg o Berg como músicos contemporáneos. Alguno cita a otros más cercanos como Messiaen, Sciarrino o Ligeti.

5.- Es la que menos escuchamos por falta de información sobre ella y por desconocimiento en los periodos de formación. El oyente no está preparado para la escucha y además no se promociona. No se enseña ni en la formación obligatoria ni en la formación específica del músico. Se presta mucha más atención a la música de otras épocas y además es más compleja y difícil no solamente de escuchar, sino también de interpretar. El lenguaje tonal es más accesible. No tenemos el oído preparado, entrenado para su escucha. Alguno piensa que nuestro oído no puede asimilar lo que escucha, y piensa que tal vez más adelante sea posible. Prácticamente todas las opiniones van en este sentido, con matices, pero en la misma dirección.

6.- En cuanto a las posibles soluciones, se adelantan dos prácticamente igualadas en la encuesta: más información y que nos enseñen a escucharla en nuestro periodo de formación (cuarenta y siete y cincuenta). Éstas son las más votadas aunque se propone que se programe más en las salas de concierto (veintinueve) y que cambiemos nuestros hábitos de escucha (veintiséis). Si bien algunos proponen que todas las medidas propuestas se pongan en marcha, los detractores son implacables y piensan que no es música para salas de concierto o que ahuyenta al público. Son las mismas soluciones las que se manifiestan tanto para los músicos como para los oyentes en general: formación e información.

7.- Veintiséis se consideran competentes para escuchar esta música y veinte no se consideran; son más los que matizan y opinan que lo intentan o que poco a poco va mejorando su competencia.

Nueve encuestados (de cuarenta y cuatro) dicen no tener ningún disco de música contemporánea y la mayoría tiene menos de diez (veintiséis). Tres de ellos manifiestan tener cien o más; solamente ocho pasan de cincuenta discos (incluidos los tres mencionados anteriormente).

Los compositores predilectos son Stravinski, Ligeti, Shostakovich, Bartók y Messiaen. Entre los españoles se cita a Manuel Castillo (tres), Falla (uno), Turina (uno) y García Abril (dos).

Citan compositores de la segunda mitad del siglo, pero no lo hacen todos y algunos sólo citan a uno o dos. Diez alumnos citan a más de cinco.

6.1.5.3. Reflexiones y conclusiones

1.- Son pocos los que escuchan música contemporánea y pocos también los indiferentes. Se palpa una animadversión en algunos encuestados que es llamativa. Como ya hemos indicado, en la formación como músicos, no se presta atención a estos compositores y la consecuencia es el desconocimiento con todo lo que ello supone: no tener discos suficientes, no asistir a los conciertos, no apreciar los valores de los nuevos lenguajes artísticos.

Son muchos los comentarios sobre la incomprensión que les hace alejarse de esta música al no encontrar valores que propicien un acercamiento.

2.- A pesar de todo, son muchos los que reconocen que es música interesante, nueva, que aporta una sonoridad especial y que es un reflejo de una sociedad distinta. Aunque no les guste, reconocen que algún valor tiene. Parece que tenemos demasiado interiorizado el lenguaje anterior y nos cuesta adaptar el oído a uno nuevo. Son reticentes a las nuevas sonoridades aunque se observa una voluntad de acercamiento.

Quizá no tenga por qué gustar en sentido tradicional, sentir placer y deleite con la belleza, armonía o equilibrio de diversos elementos. Si el arte es un reflejo de la sociedad, muchas de estas obras hay que escucharlas como eso, un reflejo que transmite aspectos de un mundo en cierto modo enloquecido pero también libre en extremo, violento pero también solidario, con profundas grietas sociales pero con programas sociales cada vez mejor diseñados, etc.

3.- Las soluciones que proponen a esta fractura compositor/público son las previsibles: educación y atención.

Son conscientes de esta laguna en su formación y piden personal especializado que les acerque a estos compositores y que los medios y poderes públicos se preocupen por programar sus obras, pero con una orientación pedagógica, pues de otro modo podría producir el efecto contrario al deseado.

Para los propios músicos proponen que es muy útil tocar las obras. Evidentemente, el contacto íntimo con las obras está en el momento de la interpretación y ésta es la ventaja que tiene el oyente-músico sobre el oyente-no músico. Si sucede con las obras de cualquier periodo artístico, aparece muy claramente con estas músicas. A veces, lo realmente interesante de estas obras es la

interpretación donde se produce el juego interactivo propuesto por el autor y esta experiencia solamente es accesible al intérprete, desgraciadamente. Son muchas las obras en las que el intérprete participa activamente en la configuración final de unas propuestas abiertas en las que se puede continuar según unas pautas planteadas para su ejecución¹⁹⁰.

4.- El conocimiento de compositores es muy limitado. Habría que resaltar que muchos de estos nombres son conocidos por la obligatoriedad de tocar sus obras durante el periodo de formación.

En cualquier caso, los nombres citados son, indiscutiblemente, grandes músicos que figuran ya entre los más importantes del siglo XX. Muchos de los citados no podrían considerarse contemporáneos, pues son de la primera mitad de siglo. Alguno cita como contemporáneo incluso a Debussy.

Aunque no sean admiradores de sus obras, no podemos considerar normal citar solamente dos nombres. La formación profesional debe ser más exigente y dejar las preferencias, máxime cuando se trata de futuros profesores que deben enseñar con profesionalidad y entusiasmo.

En menos de diez discos (casi la mitad de los encuestados hablan de estas cifras insignificantes) no podríamos escuchar ni lo más representativo de todo un siglo. La consecuencia es que menos de la mitad se considera competente para la escucha de la música contemporánea. Se trata, sin duda, de un grave problema.

6.1.6.- Incidencia del musicograma en la audición

Para medir la incidencia del musicograma en la audición se han seleccionado dos obras representativas de dos periodos históricos bien diferentes, en las que se encuentran las características más importantes de sus estilos.

Los compositores son Beethoven y Bartók y las obras seleccionadas tienen conexión entre ellas: la forma utilizada es, en cierto modo, similar y los cuartetos de Bartók tienen en Beethoven su modelo.

¹⁹⁰ Compositores como Cage (*Atlas eclipticalis*), Bussotti (*Frase a tres*) o Stockhausen (*Pieza para piano XI*) son pioneros de la música aleatoria, tendencia en la que el intérprete da forma final a unas obras en las que frecuentemente se sugieren analogías entre el grafismo visual empleado en la partitura y las posibilidades de ejecución. El público, si no está al tanto de estas peculiaridades, puede permanecer al margen de estas licencias interpretativas.

6.1.6.1. Audición nº 1: 1º movimiento de la sinfonía nº 5 de Beethoven, *Allegro con brio*

Fruto de una de la épocas más productivas del compositor (triple concierto, concierto para violín, cuarto concierto para piano, sonata *Appassionata* o *Fidelio*), este movimiento marca el comienzo de una nueva era para la sinfonía, abre un nuevo periodo y establece unas pautas que van a ser el modelo para los grandes sinfonistas del XIX: abandono definitivo de los procedimientos propios del siglo XVIII, forjando la técnica para crear estructuras amplias propias de las obras más complejas. La utilización de una orquesta de unas dimensiones no escuchadas hasta entonces y el sonido de lo colosal e inmenso, anuncio del Romanticismo.

6.1.6.1.1. El cuestionario

Esta audición es empleada en tres grupos del estudio que hacen un número total de 73 alumnos.

La metodología empleada es la siguiente:

En primer lugar se escucha la audición y a continuación responden al cuestionario referente a cada uno de los parámetros musicales en los que observar la incidencia del musicograma. No está previsto el estudio de todos, pues la sobrecarga de información puede restar eficacia a la herramienta. No hay referencias al ritmo ni a la orquestación. Cada uno debe diseñarse con unos objetivos pedagógicos concretos.

A continuación se escucha una segunda vez visionando el musicograma, al mismo tiempo, y se responde a las mismas cuestiones.

El cuestionario a contestar ha sido el siguiente:

EL MUSICOGRAMA Y LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA

CUESTIONARIO Nº 4

AUDICIÓN Nº 1:

ALLEGRO CON BRIO DE LA SINFONÍA Nº 5 DE L. V. BEETHOVEN

ALUMNO Nº

1.- La estructura de la obra es:

- 1.- Una sola sección.
- 2.- Dos secciones.
- 3.- Tres secciones.
- 4.- Cuatro secciones.
- 5.- Otra.....

2.- La orquesta consta de:

- 1.- Una sección de cuerdas.
- 2.- Una sección de cuerdas y vientos madera.
- 3.- Una sección de cuerdas y vientos madera y metal.
- 4.- Cuerdas, vientos y percusión.

3.- La tonalidad es:

- 1.- Mayor.
- 2.- Menor.
- 3.- Mayor modulando a menor.
- 4.- Menor modulando a mayor.

4.- El ritmo es:

- 1.- Binario.
- 2.- Ternario.
- 3.- De amalgama.
- 4.- Unas veces binario y otras, ternario.

5.- El crecimiento de la obra sigue:

- 1.- Un desarrollo de unos temas anteriormente expuestos.
- 2.- Cada tema se desarrolla y le sucede otro que también se desarrolla, ...
- 3.- Una evolución por secciones contrastantes sin desarrollo.
- 4.- Un desarrollo de temas y una reexposición final.
- 5.- Un desarrollo de temas, una reexposición de los mismos y una coda final.
- 6.- Un desarrollo de temas, un reexposición parcial y coda.
- 7.- Un desarrollo de temas, reexposición y un segundo desarrollo en la coda final.
- 8.- Otra.....

6.- La estructura se encuadra dentro de:

- 1.- La forma sonata clásica.
- 2.- La forma rondó.
- 3.- La forma lied.
- 4.- La forma concierto.
- 5.- La forma sonata evolucionada.
- 6.- Otra.....

7.- La sonoridad de la obra:

- 1.- Está dominada por la cuerda.
- 2.- Predomina la cuerda pero el viento madera tiene importancia.
- 3.- Predominan los vientos.
- 4.- Predomina la cuerda junto al viento metal.
- 5.- Otra.....

8.- El carácter de la obra es:

- 1.- Alegre.
- 2.- Sombrío.
- 3.- Dramático.
- 4.- Melancólico.
- 5.- Triste.
- 6.- Otro.....

9.- El tempo de la obra es:

- 1.- Rápido.
- 2.- Muy rápido.
- 3.- Lento.
- 4.- Moderato.
- 5.- Otro.....

10.- Los temas principales de la obra son:

- 1.- Uno principalmente.
- 2.- Dos temas de igual importancia y tratamiento.
- 3.- Dos temas, de los que el primero tiene más peso.
- 4.- Tres temas, el tercero hacia el final de la obra.
- 5.- Una célula inicial generadora del único tema.
- 6.- Otro.....

11.- La orquestación de estos temas es:

- 1.- A cargo de la cuerda siempre.
- 2.- El primero a cargo de la cuerda, el segundo a cargo del viento principalmente.
- 3.- El primero a la cuerda, el segundo y tercero al viento.
- 4.- Todos tienen la misma orquestación.
- 5.- Otra.....

12.- Podríamos hablar de solistas:

- 1.- No hay solistas.
- 2.- El violín primero en algunos pasajes.
- 3.- El oboe en la reexposición.
- 4.- Las trompas en el segundo tema.
- 5.- Otro.....

13.- La estructura armónica es:

- 1.- No hay modulaciones a otros tonos.
- 2.- Hay modulaciones en la sección central solamente.
- 3.- Hay modulaciones en la sección central y en la final.
- 4.- Otra.....

14.- La reexposición de los temas es:

- 1.- Exacta a la exposición.
- 2.- Más extensa que la exposición.
- 3.- Más corta que la exposición.
- 4.- Más larga puesto que tiene un segundo desarrollo.
- 5.- No hay reexposición.
- 6.- Otra.....

15.- La orquestación de los temas:

- 1.- Es la misma en la exposición que en la reexposición.
- 2.- No es la misma en absoluto.
- 3.- Es prácticamente la misma.
- 4.- En el segundo tema cambian los vientos.
- 5.- Otra.....

16.- La sonoridad de la orquesta:

- 1.- Es como la de las últimas sinfonías de Mozart.
- 2.- Es plenamente romántica, como la de Brahms.
- 3.- Es totalmente novedosa para su época.
- 4.- Es ya muy rica en matices de color, precursora del impresionismo.
- 5.- Otra.....

17.- En el desarrollo de los temas:

- 1.- Tiene un protagonismo especial el primero de ellos.
- 2.- Tiene un protagonismo especial el segundo de ellos.
- 3.- Tiene un protagonismo especial el tercero de ellos.
- 4.- Tienen el mismo protagonismo.
- 5.- El primer desarrollo es más bien para el primero pero el segundo es más bien para el segundo.
- 6.- Aunque puede hablarse de protagonismo compartido, todo está impregnado del carácter del primero.
- 7.- Otro.....

18.- El crecimiento de la obra:

- 1.- Está predeterminado por la célula rítmica inicial.
- 2.- Está predeterminado por el carácter más melódico del segundo tema.
- 3.- El segundo tema también está construido con esa misma célula rítmica.
- 4.- Influye más la melodía de los temas que el diseño rítmico.
- 5.- Otro.....

19.- Cita algunas características de la obra que definan la estética musical de su época:

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....
- 4.-.....
- 5.-.....
- 6.-.....

20.- ¿Cuáles son las características que hacen de esta obra una obra maestra?

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....
- 4.-.....
- 5.-.....
- 6.-.....

21.- ¿Qué sentimientos o emociones te transmite?

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....
- 4.-.....

- 5.- Ninguna.
- 6.- Ninguna, la música no puede.
- 7.- Otra.....

22.- Podríamos decir que Beethoven es un innovador escuchando esta obra.

¿Por qué?.....

6.1.6.1.2. Resumen de la información más relevante

1.- Con respecto a la estructura de la pieza, son cincuenta los que se decantan por una estructura en tres secciones en la primera audición y diez, por una de cuatro secciones. Con el musicograma, el número de los que señalaban tres secciones baja a veinticinco y sube a treinta y siete el de cuatro. El segundo desarrollo (desarrollo terminal) que introduce el autor en la zona de coda no ha sido percibido con entidad suficiente como para considerarlo sección independiente, pero es más evidente cuando se escucha con musicograma.

2.- Con respecto a la armonía se afianza el curso armónico con el musicograma, pues lo describe pudiéndolo seguir al tiempo que seguimos la audición. Las modulaciones propias del desarrollo son señaladas correctamente para el primero de ellos pero, al no considerar desarrollo la segunda elaboración, identifican esta sección como zona de modulación solamente veintiuno que pasan a veintinueve con el musicograma.

3.- En cuanto al crecimiento de la pieza, mejora sensiblemente la percepción con el musicograma, subiendo la opción que hace referencia al segundo desarrollo de doce a treinta y cinco. Esta sección era identificada en la primera audición como reexposición parcial (quince) que pasa a diez.

Del mismo modo, la consideración de sonata clásica (de cuarenta y cinco a treinta y cinco) pasa, con el musicograma, a definirse como sonata evolucionada.

La identificación de los temas también mejora con el musicograma, pasando la opción 3 (dos temas de los que el primero tiene más peso), de treinta y tres alumnos a cincuenta y uno. Es evidente que el primer tema es más importante para el compositor que el segundo pero, al considerar la pieza como esquema sonata, ya

implica la participación de dos temas independientemente de la elaboración en el desarrollo.

La consideración de protagonismo compartido de los dos temas baja a favor de la opción 1 (tiene protagonismo especial el primer tema), de veintiséis a dieciséis.

Solamente ocho mencionan la presencia de la célula rítmica inicial en el encabezamiento del segundo tema. El elemento rítmico no tenía cabida en el musicograma objeto del estudio.

4.- En cuanto a la orquestación, ya hemos señalado que no era objeto de estudio, pero cabría señalar una cierta confusión en cuanto a la identificación de los instrumentos que podríamos asociar fundamentalmente al segundo tema. También habría que señalar que matizan en la opción 5 (otra), como si la atención fuera mayor en la segunda audición e intentaran precisar.

La reexposición de los temas no es exacta, pues ni el puente es idéntico (no puede serlo), ni la orquestación es la misma (los fagotes sustituyen a las trompas en la presentación del segundo tema). Dan cuenta de ello diecisiete alumnos, que llegan hasta veintitrés con el musicograma.

La consideración de orquestación novedosa para su época sube ligeramente con el musicograma (en siete alumnos), bajando la consideración de orquesta plenamente romántica de veinte a doce.

5.- El musicograma no tiene incidencia en las consideraciones estéticas y personales. Éstas no cambian en la segunda audición.

6.1.6.1.3. Reflexiones y conclusiones

1.- La primera conclusión es que en la audición con musicograma mejora la percepción de todos los elementos que son objeto de estudio. La atención se centra en la asociación de los elementos visuales y musicales que se suceden simultáneamente. Se observa, además, que la concentración de los encuestados es mayor ya que se perciben mejor elementos que no refleja el musicograma, como la orquestación.

2.- La estructura de la pieza es más evidente en la segunda audición y llegan más alumnos a percatarse del segundo desarrollo que hace Beethoven en una zona en la que el oyente espera ya una reexposición y coda sin más dilaciones.

Este desarrollo terminal es fundamental para el estudio de las innovaciones que va a sufrir el esquema clásico de sonata en este final del Clasicismo y primeros albores del Romanticismo (también lo hizo Mozart en el primer movimiento de su sinfonía nº 40).

Acostumbrados a leer que el primer movimiento de sinfonía tiene tres secciones, los alumnos tienden a ajustar lo escuchado en un esquema de estas características, sin plantearse que la evolución de los estilos se debe precisamente al afianzamiento de prácticas que en un momento anterior fueron innovación.

3.- El juego de los temas se percibe mejor con el musicograma. Aunque se prevea un desarrollo de los dos temas expuestos en la primera sección, es libertad del compositor darle más peso a uno de ellos o establecer equilibrio entre ambos. En esta ocasión, la presencia de cada uno de ellos se hace más clara en la audición con musicograma.

4.- Consideraciones de carácter tímbrico mejoran simplemente porque la atención, como decíamos anteriormente, es mejor en esta segunda audición. Sutilezas de este tipo solamente pueden percibirse y disfrutarse con una vigilancia estrecha. Al proyectarse el musicograma sobre una pantalla, la atención no se dispersa, sucediendo algo parecido a lo que sucede en el concierto: todo se centra en el escenario y cada movimiento que observamos en los músicos adquiere un significado para la comprensión de la obra.

5.- La armonía es uno de los parámetros musicales más complejos y muchos son los encuestados que confiesen sus dificultades para el seguimiento del curso armónico. Poderlo seguir con unas sencillas líneas que describen momentos de estabilidad tonal, el paso de una tonalidad a otra, o periodos de gran agitación, es muy reconfortante para el oyente, pues la estructura sonata se basa en ese juego armónico tan sutil que marca la línea entre oficio y genialidad.

Quizá no sea tan importante el reconocimiento preciso de las tonalidades como percibir esas zonas de estabilidad o desarrollo armónico que lograrán esas audacias al límite de las posibilidades del sistema a finales del siglo XIX. No es fácil

comprender la evolución del estilo prescindiendo de la singladura que este parámetro propicia desde los primeros y tímidos pasos de principios del XVII.

6.1.6.2. Audición nº 2: 1^{er} movimiento del cuarteto de cuerda nº 5 de Bartók, *Allegro*

Los cuartetos de Bartók, al igual que las sinfonías de Beethoven, son una de las obras cumbre de la literatura musical. Posiblemente la más compacta de toda la primera mitad del siglo XX en cuanto a música de cámara se refiere.

El quinto cuarteto, al igual que sucediera, por otros motivos, con la obra de Beethoven, es una obra dramática, portadora de tensiones como relejo de la situación de preguerra que se estaba viviendo en Europa¹⁹¹. También está escrita utilizando la forma sonata y es innovadora: utiliza un eje de simetría que hace que la reexposición se haga no solamente presentando los temas invertidos, sino también en orden inverso a su presentación en la exposición.

6.1.6.2.1. El cuestionario

Esta audición es presentada a setenta y dos alumnos y se ha seguido la misma metodología que la empleada con la obra anterior.

El cuestionario presentado ha sido el siguiente:

EL MUSICOGRAMA Y LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA. CUESTIONARIO Nº 5. AUDICIÓN Nº 2. <i>ALLEGRO</i> DEL CUARTETO DE CUERDA Nº 5 DE BÉLA BARTÓK ALUMNO Nº..... 1.- La estructura del movimiento es... 1.- No tiene una forma conocida. 2.- Es una forma sonata clásica. 3.- Es un rondó. 4.- Es una danza. 5.- Es una forma lied. 6.- Otra.....

¹⁹¹ El cuarteto fue escrito durante el verano de 1934 y estrenado en Washington, el 8 de abril de 1935, por el cuarteto Kolisch.

2.- El material temático...

- 1.-Consta de temas que crecen y se agotan en sí mismos.
- 2.-No se puede hablar de temas en sentido tradicional.
- 3.-Lo forman varios temas que se desarrollan en una sección central, exponiéndose de nuevo al final.
- 4.- Consta de un solo tema que va variando melódica y rítmicamente.
- 5.- Consta de temas sucesivos sin relación alguna.
- 6.- Otra.....

3.- El ritmo del movimiento...

- 1.- Permanece inalterado desde el principio hasta el final.
- 2.- Va cambiando continuamente de binario a ternario.
- 3.- Es un ritmo de cuatro tiempos tradicional.
- 4.- Cada tema tiene su propio ritmo característico.
Es principalmente de cuatro tiempos, aunque con algunas variantes.
- 5.- En el caos no puede hablarse de ritmo organizado.

4.- Las melodías...

- 1.- Son organizadas en frases tradicionales, con su principio y su final y su sentido musical completo.
- 2.- Son organizadas en extrañas frases sin sentido alguno.
- 3.- No se puede hablar de frases en sentido tradicional.
- 4.-Son organizadas en frases rítmicas más que melódicas.
- 5.- Son organizadas en pequeñas células melódicas que crecen para agotarse y dar paso a una nueva.
- 6.- Otras.....

5.- La armonía...

- 1.- Se mantiene siempre en el mismo tono.
- 2.- Modula en dos ocasiones, volviendo al final al tono inicial.
- 3.- Es música atonal.
- 4.- Es una armonía tradicional de acordes tríadas,...
- 5.- Es una pura relación de azar sin lógica armónica.
- 6.- Es armonía tonal pero con otra organización de acordes distinta a la tradicional.
- 7.- Es una armonía construida a base de superposición de cuartas.
- 8.- Otras.....

6.- El crecimiento de la pieza...

- 1.- Al ser un esquema sonata tiene su exposición, desarrollo y reexposición.
- 2.- Consiste en agotar los temas con un pequeño desarrollo para después abandonarlos por otros nuevos.
- 3.- Se basa más bien en un crecimiento dinámico con un clímax hacia la mitad del movimiento.
- 4.- Al ser un rondó consiste en volver al estribillo tras las diferentes estrofas.
- 5.- Consiste en un enriquecimiento progresivo del ritmo hacia un clímax central.
- 6.- Consiste en múltiples clímax de todo tipo pero dentro de un planteamiento de.....
- 7.- Otros.....

7.- La sonoridad del cuarteto...

- 1.- Es la tradicional, en la que el primer violín tiene más protagonismo que el resto.
- 2.- Se turnan en protagonismo el primer violín y el chelo.
- 3.- Las voces interiores tienen el mismo protagonismo que el resto.
- 4.- No se puede hablar de una sonoridad en la que destaque alguno de los instrumentos.
- 5.- Otras.....

6.1.6.2.2. Resumen de la información más relevante

1.- En cuanto a la estructura de la obra, se observa que se pasa de la consideración de que no tiene forma conocida (opción 1) por parte de veintiséis alumnos, a cinco. El nuevo lenguaje del siglo XX parece que dificulta la identificación de las formas. Son sólo doce quienes señalan el esquema sonata como estructura utilizada, que sube espectacularmente a cincuenta, con el musicograma.

El número de alumnos que quiere matizar su respuesta pasa de tres a dieciséis, relacionando este deseo de precisar con el esquema que se les presenta en el musicograma. El número de los que no contestan baja de nueve a uno. Se observa gran confusión en la primera audición.

2.- El material temático, y la elaboración que del mismo hace el compositor, sufre también un vuelco en la segunda audición: de veintitrés alumnos que perciben varios temas que se desarrollan en una sección central para reexponerse al final, se pasa a cincuenta y cuatro. Llama la atención el gran desconcierto que se produce en la primera audición, pues trece alumnos llegan a hablar de un solo tema, o nueve, de que no ven relación alguna entre los temas.

3.- En cuanto a las consideraciones rítmicas, veintidós alumnos observan que cambia continuamente del binario al ternario, y lo mantienen veinte de ellos. Veintiocho señalan que cada tema tiene su ritmo característico en la primera audición y este número sube a treinta, en la segunda. Se barajan varias posibilidades cuando se escucha sin musicograma y después parece que algo aclara su visualización.

4.- En cuanto a las melodías, se notan algunos cambios en la percepción pues solamente uno se decanta por la opción 1 (frases tradicionales con sentido musical completo) en la primera audición. Esta opción sube a trece con el musicograma, dando cuenta de la percepción de la coherencia de la configuración de las frases del lenguaje de Bartók, hasta llegar a señalar que son frases en sentido tradicional. La opción 4 (frases más rítmicas que melódicas) prácticamente no cambia, siendo la más considerada.

5.- En cuanto a la armonía, solamente señalan el carácter atonal de la obra o bien la escuchan como tonal pero con una configuración distinta a la tradicional. Hay también gran confusión, pues se habla de superposición de cuartas (ocho), y son solamente nueve quienes apuntan a un centro tonal.

6.- En lo referente a la sonoridad de la pieza, la opción 3 (las voces interiores tienen igual protagonismo que el resto) es la elegida tanto en la primera como en la segunda audición, pasando de treinta a treinta y siete.

6.1.6.2.3. Reflexiones y conclusiones

1.- La estructura de forma sonata apuntada solamente por doce alumnos en la primera audición, sube espectacularmente al tiempo que baja el número de los que pensaban que no tenía forma conocida. No sólo tiene forma conocida, sino que es la más conocida de la historia de la música.

El nuevo lenguaje de Bartók (no es ni mucho menos el más atonal de sus cuartetos) hace que sea más complejo descubrir el planteamiento formal. El musicograma lo muestra de manera clara estableciendo las secciones de una manera muy precisa.

Si útil resultaba en la música de Beethoven, música archiconocida y muy estudiada, aquí se hace casi necesario.

2.- Aunque los temas tienen un perfil muy claro, es en la audición con el musicograma cuando ese perfil se muestra evidente, doblando el número de los que se decantan por la respuesta acertada.

Si extremamos la atención podemos percibir el juego de inversiones que se produce en la reexposición, así como la presentación de temas en orden contrario al de la exposición. Con el musicograma, este planteamiento se vuelve claro, apareciendo una estructura sólida y de una construcción impecable.

3.- La segmentación en frases forma parte de un nuevo lenguaje, tan coherente como cualquier otro. Lo que hay que hacer es conocer las nuevas estrategias para la construcción de las mismas y las nuevas posibilidades de elaboración. El musicograma muestra claramente estas nuevas frases hasta el punto de hacerlas familiares ya en la segunda audición.

4.- Los parámetros ritmo y armonía tienen un protagonismo especial que difiere mucho del que tenían en la música anterior. Aunque no se abandona el perfil melódico, el ritmo cobra una importancia capital hasta el punto de hablar de frases

más rítmicas que melódicas. El centro tonal aparece en el encabezamiento del musicograma, lo que va a dirigir el papel de la armonía a lo largo de la pieza.

5.- Resulta enormemente estimulante que los alumnos prestan una atención especial, posiblemente provocada por la sorpresa que ha supuesto el gran número de elementos de la música tradicional que conserva Bartók aunque con un lenguaje fresco, enérgico y totalmente renovado.

Las propuestas ofrecidas en el musicograma son matizadas y se ofrecen alternativas de interpretación que demuestran que el musicograma ha suscitado un interés especial por la obra, interés que en la primera audición no sólo no se observaba, sino más bien todo lo contrario.

6.1.7.- Consideraciones sobre el musicograma

Finalmente, se pregunta a los encuestados sobre la eficacia del musicograma para la percepción de todos estos parámetros y se les pide que sugieran ideas que puedan mejorar o ampliar la propuesta.

6.1.7.1. El cuestionario

Se pasa para ello el siguiente cuestionario:

EL MUSICOGRAMA Y LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA

CUESTIONARIO N° 6

CONSIDERACIONES SOBRE EL MUSICOGRAMA

ALUMNO N°.....

1.- Me cuesta percibir ...

- 1.- El ritmo de la música.
- 2.- El fraseo de la melodía.
- 3.- La armonía que la acompaña.
- 4.- La textura instrumental.
- 5.- La estructura utilizada.
- 6.- El movimiento o crecimiento de la pieza.

2.- Creo que el musicograma me ha ayudado en la percepción...

- 1.- Nada.
- 2.- Muy poco.
- 3.- Suficiente.
- 4.- Bastante.
- 5.- Mucho.

3.- Para el reconocimiento de las estructuras, el musicograma es...

- 1.- Nada útil.
- 2.- Poco útil.
- 3.- Útil.
- 4.- Bastante útil.
- 5.- Muy útil.

4.- Creo que podría utilizarse también... (Enumera según consideres más necesario -1- a menos necesario -9-.)

- 1.- Para determinar el ritmo y los posibles cambios del mismo.
- 2.- Para concretar el fraseo melódico y los elementos que lo integran.
- 3.- Para conocer con exactitud la instrumentación utilizada.
- 4.- Para conocer el movimiento o crecimiento de las obras.
- 5.- Para señalar los cambios de texturas. (homofónica, contrapuntística, armónica).
- 6.- Para señalar elementos de dinámica (*piano*) o agógica (*ritardando*...)
- 7.- Para abordar las funciones características de los instrumentos dentro de la orquesta.
- 8.- Para conocer los distintos procedimientos compositivos.
- 9.- Para remarcar las características más importantes de las estéticas de los diferentes periodos artísticos.

5.- Creo que el musicograma ayuda en la percepción de la música...

(Enumera de mayor -1- a menor importancia -6-)

- 1.- Porque la música es un arte muy complejo.
- 2.- Porque tenemos mejor educada la vista que el oído.
- 3.- Porque al asociar los dos sentidos se potencia la atención.
- 4.- Porque no hemos recibido una buena educación musical.
- 5.- Porque los mensajes son tan difusos que una ayuda....
- 6.- Porque la memoria auditiva no puede retener todo lo necesario para una comprensión del discurso musical.

6.- ¿Qué otros códigos significativos se podrían utilizar? (las líneas, los volúmenes, las formas abstractas o no, la intensidad del color...)

.....

7.- ¿Cómo se podrían utilizar esos códigos? ¿Podrías poner un ejemplo?

.....

6.1.7.2. Resumen de la información más relevante

Responden a este cuestionario el mismo número de alumnos, tras las dos audiciones. Estos cuestionarios se pasan el mismo día. Algunas preguntas se le han planteado únicamente a dos de los tres grupos que participan en el estudio, como se indica en su momento.

1.- La primera cuestión hace referencia a las dificultades que tienen los alumnos en la percepción de los distintos parámetros. Son pocos alumnos los que responden negativamente a esta primera pregunta (seis) suponiendo que no tienen problemas con la percepción de estos elementos.

Son veinticuatro los que señalan la armonía y diecinueve alumnos los que manifiestan tener problemas en la percepción de la estructura de las obras. Diez tienen problemas para percibir el crecimiento y siete, para el fraseo melódico.

2.- La valoración del musicograma como herramienta didáctica que ayuda en la percepción es muy positiva: la mitad de los alumnos la consideran bastante útil y dieciocho lo califican de muy útil. Once piensan simplemente que es útil y solamente tres dicen que les ha servido poco o nada.

Para el reconocimiento de estructuras, el número de alumnos que lo consideran muy útil sube a treinta y uno y veinticuatro lo califican de bastante útil.

Para el reconocimiento de otros parámetros también está bien valorado, siendo diecisiete alumnos los que opinan que serviría para determinar el ritmo y los cambios que en él se producen¹⁹², dieciséis son también los que piensan que serviría para determinar la segmentación en frases. Para conocer con exactitud la instrumentación utilizada son trece, y diecinueve para determinar el crecimiento de las obras. Para percibir los cambios de textura, diecisiete, y para señalar elementos de dinámica o agógica, diez. Diez también, para abordar las funciones características de los instrumentos de la orquesta, nueve para conocer los distintos procedimientos compositivos y cinco para realzar las características más importantes de las estéticas de los diferentes periodos artísticos.

3.- Los alumnos piensan que el musicograma ayuda en la percepción de la música porque es un arte muy complejo (dieciséis)¹⁹³, casi la mitad (veintidós) opina

¹⁹² Señalamos únicamente el número de alumnos que la marcan en primera y segunda opción.

¹⁹³ Estas preguntas solamente se le han planteado a cuarenta y nueve alumnos.

que es útil porque tenemos mejor educada la vista que el oído y veinticuatro piensan que se potencia la percepción sumando los estímulos de ambos sentidos. Diecisiete consideran que la memoria auditiva no puede por sí sola retener todo lo necesario para la comprensión del discurso musical.

4.- Casi la mitad de los encuestados (veinticuatro) aportan ideas para la realización de musicogramas, demostrando interés por la propuesta.

6.1.7.3. Reflexiones y conclusiones

1.- El musicograma está mayoritariamente muy bien valorado por los encuestados, considerándolo bastante o muy útil. A sólo unos cuantos ha ayudado poco o nada. Teniendo en cuenta que todos tienen formación superior, el resultado es más que aceptable.

Aunque son muchos los que manifiestan no tener problemas para la percepción de determinados parámetros, el estudio demuestra que existen lagunas en la formación y que, incluso en obras tan conocidas como el primer movimiento de la 5ª de Beethoven, puede ayudar mucho.

En la obra de Bartók, las correcciones a que obliga la audición con musicograma, son prácticamente en todos los parámetros. En la música del siglo XX y contemporánea se muestra aún más eficiente el musicograma, pues el desconocimiento de los procedimientos compositivos y de las nuevas estrategias permite descubrir, con nuestra herramienta didáctica, que la ruptura con la tradición, en muchos casos, es sólo parcial, siendo muchos los puntos de conexión con la música anterior¹⁹⁴.

2.- Esta consideración es muy alta para el reconocimiento de estructuras, aunque también para la armonía, la instrumentación o la textura. La utilidad solamente baja mucho para el conocimiento de las características de los diferentes estilos y estéticas.

Precisamente, son la armonía y la estructura los puntos más débiles de la percepción. Son elementos complejos y no se han trabajado lo suficiente durante el periodo de formación. Aunque se hacen dictados armónicos y otros ejercicios,

¹⁹⁴ Muchos compositores siguen utilizando las formas tradicionales aunque su lenguaje sea innovador. En el caso que nos ocupa, la estructura podría ser perfectamente la de una obra del siglo anterior.

siempre será mucho más difícil concretar el curso armónico que el rítmico o el melódico.

En cuanto a las estructuras, el análisis y el estudio de las formas musicales nunca ha sido un puntal fuerte de la educación del músico. La consideración de materias complementarias hace que no sean consideradas como fundamentales, pasando sobre ellas sin profundizar lo suficiente.

3.- Muchos de ellos creen en la eficacia del musicograma por las razones que se proponen en el cuestionario, siendo la unión de los estímulos visuales y sonoros la que hace que sea especialmente útil en la audición.

Se trata de aprovechar las analogías plásticas y la misma manera espacial de percibir a que estamos acostumbrados. Las obras son frecuentemente extensas y la memoria tiene sus limitaciones. En el caso de la música más reciente, esta ayuda se hace más necesaria por el desconocimiento de estas obras y el rechazo que produce el desconcierto y la incomprensión de unos lenguajes nuevos.

Debemos aprovechar todos estos recursos para poder comprender mejor las obras y disfrutar del placer estético que producen en el oyente receptivo.

6.2. Estudio realizado con los alumnos de 2º curso de Educación Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación

6.2.1.- La muestra

Los 78 alumnos que participan en el estudio cursan el 2º curso de Maestro Especialista en Educación Musical en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva durante los cursos 2002/03, 2003/04 y 2005/06.

La titulación en Educación Musical es una de las posibilidades que ofrece la diplomatura de Maestro junto a estas otras especialidades: Educación Física, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación en Lengua Extranjera.

La diplomatura forma a los futuros maestros especialistas que impartirán música en los centros de primaria. En su currículo estudian lenguaje musical, formación rítmica y danza, formación instrumental, agrupaciones musicales, músicas del mundo, didáctica de la música, formas musicales y armonía, historia de la música y otras .

Son tres años en los que cursan las materias de su especialización junto a las materias comunes a las demás especialidades relacionadas con otros ámbitos y con los fundamentos psicopedagógicos de la educación.

No se pide titulación específica en música para acceder a estos estudios, si bien suele haber un porcentaje alto de alumnos que estudian o han estudiado en el conservatorio. Las materias de música no siempre son anuales y la formación final recibida es adecuada siempre que siga profundizándose en los temas que han tenido menos carga lectiva.

Prácticamente, se estudia lenguaje musical al mismo tiempo que la armonía. Esto no permite profundizar mucho en este terreno pues, además de ser materia cuatrimestral, comparte este tiempo con el estudio de las formas musicales (seis créditos en total para estas dos disciplinas).

6.2.2.- Metodología

Al igual que en el caso de los estudiantes del CAP, en primer lugar se ha establecido el perfil de los encuestados. Como el grupo objeto de estudio es muy heterogéneo en lo que se refiere a la formación musical recibida, para estudiar la relación que hay entre el nivel de formación y las respuestas obtenidas en los diversos cuestionarios se han establecido dos niveles para algunos de los cuestionarios:

- Nivel 1: alumnos sin formación musical reglada, en posesión del Título Elemental o cursando los primeros dos cursos de Grado Medio.
- Nivel 2: alumnos en posesión del Título de Grado Medio o Superior.

El cuestionario es diferente porque en el caso de los alumnos del CAP partimos de que todos son titulados superiores en música. Lo que pretendemos con este otro es obtener información añadida de la formación musical recibida durante el periodo de primaria y secundaria, así como otros datos de interés que, en los últimos años del estudio, se han obtenido en el cuestionario de materiales y actitudes.

Es especialmente importante saber qué idea tienen de la estructuración del discurso musical y su conocimiento de las formas utilizadas a lo largo de la historia.

Cuando las respuestas obtenidas en cada uno de los niveles respondan a razones de formación, se hará notar en los comentarios de cada uno de los cuestionarios.

Para medir la incidencia del musicograma en la percepción de la música, se utilizan también dos audiciones con los grupos (2002/03 y 2003/04):

- El primer movimiento del concierto para dos trompetas, orquesta y bajo continuo, RV 537, de Vivaldi.
- El primer movimiento de la 5ª sinfonía de Beethoven.

Para el grupo de 2005/06, se elabora un cuestionario específico de actitudes, hábitos y materiales y otro sobre música contemporánea.

Finalmente, se pasa el cuestionario sobre la validez del musicograma en la percepción de la música y se demandan ideas para su elaboración así como

sugerencias para una comprensión más completa que intensifique el disfrute de las obras musicales del oyente aficionado.

6.2.3. Perfil de los encuestados

Para establecer el perfil de los encuestados, los alumnos han contestado un cuestionario sobre su formación, sus aficiones, relación de la familia con la música y algunas cuestiones sobre temas musicales que ayudan a interpretar sus respuestas.

Aunque el número de preguntas es diferente en cada caso (unos son más extensos que otros), las preguntas que no se hacen en el tercero para el perfil figuran en el cuestionario de actitudes y hábitos y sus respuestas son comentadas en el mismo apartado.

6.2.3.1 El cuestionario

El cuestionario utilizado para los alumnos del curso 2002/03 fue el siguiente:

LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA Y EL MUSICOGRAMA CURSO 2002/03 CUESTIONARIO N°1 PERFIL DE LOS ENCUESTADOS <u>ALUMNO.....</u> 1.- Mi nivel de estudios musicales es... 1.- No he estudiado nunca música. 2.- Estudié algo en algún curso de la E.G.B. 3.- Estudié música en todos los cursos de la E.G.B. 4.- Tuve música en un curso de BUP (o en la ESO). 5.- Tuve música en varios cursos de la ESO. 6.- He estudiado en el conservatorio durante.....años. 7.-He estudiado el instrumento..... con un profesor particular durante.....años. 8.- He estudiado por mi cuenta durante.....años. 9.-Tengo el título.....del conservatorio. 2.- En mi casa... 1.- Nunca se escucha música. 2.- Escucha música habitualmente mi..... 3.- Normalmente oigo música mientras hago otra actividad. 4.- Escucho música como actividad completa en sí misma.

- 5.- Escucho aproximadamente: a) unos diez minutos diarios.
 b) una media hora diaria.
 c) una hora diaria.
 d) unas horas diarias.

3.- El material musical de que dispongo es....

- 1.- Un radiocassette.
 2.- Un radiocassette con compact-disc.
 3.- Una cadena Hi-Fi.
 4.- En cintas debo tener unas.....
 5.- En compact-disc debo tener unos.....
 6.- Otros.....

4.- Además en mi casa ha habido siempre....

- 1.- Revistas musicales.
 2.- Libros o enciclopedias de música (cita alguna, en caso de haberlas).
 3.- Los discos de mis.....
 4.- Instrumentos como el de
 5.- Nunca ha habido nada de esto.

5.- Estoy escuchando música con atención desde...

- 1.- Mi infancia.
 2.- Mi adolescencia.
 3.- Desde los años.
 4.- Desde que entré en la Facultad.
 5.- No escucho música con atención.

6.- Escucho fundamentalmente...

- 1.- Música moderna (pop, rock, música comercial,...).
 2.- Flamenco y música populares.
 3.- Música clásica (música de la tradición occidental).
 4.- Jazz.
 5.- Música étnica y new age.
 6.- Otras:.....

7.- Descubrí la música gracias a...

- 1.- Mis padres.
 2.- Un amigo.
 3.- Un concierto que escuché de.....
 4.- Mi profesor de.....
 5.-

8.- Mis profesores de música...

- 1.- No eran especialistas en música
 2.- El de EGB sí lo era.
 3.- El de la ESO y el de Bachillerato sí lo eran.

9.- Creo que la música puede expresar...

- 1.- Ideas.
 2.- Sentimientos y emociones.
 3.- Conceptos, pero de manera difusa y poco concreta.
 4.- Todo esto y, además, de una forma muy poderosa.
 5.- Puede expresar solamente si tiene texto.
 6.- No puede expresar nada, carece de semántica alguna.

10.- Yo pensaba que el discurso musical...

- 1.- No estaba organizado de manera sistemática.
- 2.- Estaba organizado pero no mucho.
- 3.- Estaba perfectamente organizado.

11.- En cuanto a la forma, ya conocía ...

- 1.- Ninguna forma musical.
- 2.- Algunas formas musicales.
- 3.- Las formas más conocidas como el concierto, la sonata...
- 4.- Casi todas las formas que hemos estudiado.
- 5.- No sabía lo que significaban esas palabras, pero alguna de ellas la había escuchado como.....

Este segundo cuestionario fue elaborado para los alumnos del curso 2003/04:

**LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA Y EL MUSICOGRAMA
CURSO 2003/04**

**CUESTIONARIO Nº1
PERFIL DE LOS ENCUESTADOS
ALUMNO Nº.....**

1.- Mi nivel de estudios musicales es...

- 1.- No he estudiado nunca música.
- 2.- Estudié algo en algún curso de la E.G.B.
- 3.- Estudié música en todos los cursos de la E.G.B.
- 4.- Tuve música en un curso de BUP (o en la ESO).
- 5.- Tuve música en varios cursos de la ESO.
- 6.- He estudiado en el conservatorio durante.....años.
- 7.- He estudiado el instrumento.....con un profesor particular durante.....años.
- 8.- He estudiado por mi cuenta durante.....años.
- 9.-Tengo el título.....del conservatorio.
- 10.- Otros títulos.....

2.- Empecé a estudiar música:

- 1.- Antes de los cinco años.
- 2.- Antes de los diez años.
- 3.- Antes de los quince años.
- 4.- Antes de los veinte años.
- 5.-.....

3.- Empecé a estudiar música:

- 1.- Porque mis padres quisieron que estudiara.
- 2.- Porque en mi casa siempre ha habido afición por la música.
- 3.- Porque un amigo estudió y yo también quería.
- 4.- Porque descubrí a los.....años que era eso lo que realmente quería estudiar a fondo.
- 5.- Por el profesor de cuando estudiaba.....
- 6.-

4.- El instrumento que toco es...

- 1.-..... y lo elegí
y lo eligió.....
- 2.- No toco instrumento.

5.- Me hubiera gustado:

- 1.- Estudiar también.....
- 2.- Estudiar..... en vez de.....
- 3.- Tocar.....

6.- En mi formación musical se le ha dado poca importancia a:

- 1.- Aprender a escuchar música.
- 2.- Conocer las estéticas de los distintos periodos artísticos.
- 3.- Conocer más a fondo los distintos procedimientos compositivos.
- 4.- Conocer las formas musicales.
- 5.- Escuchar música distinta a la literatura propia de mi instrumento.
- 6.- Analizar las obras que escuchamos.
- 7.- Otras :.....

7.- Cuando escucho música:

- 1.- Puedo estar haciendo otra cosa al mismo tiempo.
- 2.- Es esa la única actividad que me ocupa.
- 3.- Depende del momento y la situación. Por ejemplo:.....
.....

8.- Cuando escucho música: (Ordena de más -1- a menos -7-)

- 1.- Estoy pendiente fundamentalmente de la melodía.
- 2.- Estoy pendiente de la instrumentación.
- 3.- Estoy pendiente de la armonía.
- 4.- Estoy pendiente del ritmo.
- 5.- Estoy pendiente de la estructura.
- 6.- Estoy pendiente de la textura.
- 7.- Estoy pendiente de

9.- En mi casa...

- 1.- Nunca se escucha música.
- 2.- Escucha música habitualmente mi.....
- 3.- Normalmente oigo música mientras hago otra actividad.
- 4.- Escucho música como actividad completa en sí misma.
- 5.- Escucho aproximadamente: a) unos diez minutos diarios.
b) una media hora diaria.
c) una hora diaria.
d) unas horas diarias.

10.- El material musical de que dispongo es....

- 1.- Un radiocassette.
- 2.- Un radiocassette con compact-disc.
- 3.- Una cadena Hi-Fi.
- 4.- En cintas debo tener unas.....
- 5.- En compact-disc debo tener unos.....
- 6.- Otros.....

11.- Además en mi casa ha habido siempre....

- 1.- Revistas musicales.
- 2.- Libros o enciclopedias de música (cita alguna, en caso de haberlas).

- 3.- Los discos de mis.....
- 4.- Instrumentos como el de
- 5.- Nunca ha habido nada de esto.

12.- Estoy escuchando música con atención desde...

- 1.- Mi infancia.
- 2.- Mi adolescencia.
- 3.- Desde los años.
- 4.- Desde que entré en la Facultad.
- 5.- No escucho música con atención.

13.- Escucho fundamentalmente...

- 1.- Música moderna (pop, rock, música comercial,...)
- 2.- Flamenco y música populares.
- 3.- Música clásica (música de la tradición occidental)
- 4.- Jazz.
- 5.- Música étnica y new age.
- 6.- Otras:.....

14.- Mis profesores de música de la enseñanza obligatoria...

- 1.- No eran especialistas en música
- 2.- El de EGB sí lo era.
- 3.- El de la ESO y el de Bachillerato sí lo eran.

15.- Creo que la música puede expresar...

- 1.- Ideas.
- 2.- Sentimientos y emociones.
- 3.- Conceptos, pero de manera difusa y poco concreta.
- 4.- Todo esto y además de una forma muy poderosa.
- 5.- Puede expresar solamente si tiene texto.
- 6.- No puede expresar nada, carece de semántica alguna.

16.- Yo pienso que el discurso musical...

- 1.- No está organizado de manera sistemática.
- 2.- Está organizado pero no mucho.
- 3.- Está perfectamente organizado.

17.- En cuanto a la forma, conozco ...

- 1.- Ninguna forma musical.
- 2.- Algunas formas musicales.
- 3.- Las formas más conocidas como.....
-
- 4.- No sé exactamente lo que significa la forma musical.

18.- Me cuesta percibir...

- 1.- El ritmo de la música.
- 2.- El fraseo de la melodía.
- 3.- La armonía que la acompaña.
- 4.- La textura instrumental.
- 5.- La estructura utilizada.
- 6.- El movimiento o crecimiento de la pieza.

19.- Creo que para captar todo lo que el compositor se propone expresar con su música, un oyente medio debería.....

.....

20.- En la formación obligatoria de los jóvenes se debería incidir en

.....

21.- ¿Los aficionados que compran discos y/o van a los conciertos podrían disfrutar más de la música?.....

¿Qué podrían hacer?.....

.....

.....

Este otro fue el utilizado con los alumnos del curso 2005/06:

LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA Y EL MUSICOGRAMA CURSO 2005/06

CUESTIONARIO Nº1 PERFIL DE LOS ENCUESTADOS ALUMNO Nº.....

1.- Mi nivel de estudios musicales es...

- 1.- No he estudiado nunca música.
- 2.- Estudié algo en algún curso de la E.G.B.
- 3.- Estudié música en todos los cursos de la E.G.B.
- 4.- Tuve música en un curso de BUP (o en la ESO).
- 5.- Tuve música en varios cursos de la ESO.
- 6.- He estudiado en el conservatorio durante.....años.
- 7.- He estudiado el instrumento.....con
un profesor particular durante.....años.
- 8.- He estudiado por mi cuenta
durante.....años.
- 9.-Tengo el título.....del conservatorio.
- 10.- Otros títulos.....

2.- Empecé a estudiar música:

- 1.- Antes de los cinco años.
- 2.- Antes de los diez años.
- 3.- Antes de los quince años.
- 4.- Antes de los veinte años.
- 5.-.....

3.- Empecé a estudiar música:

- 1.- Porque mis padres quisieron que estudiara.
- 2.- Porque en mi casa siempre ha habido afición por la música.
- 3.- Porque un amigo estudió y yo también quería.
- 4.- Porque descubrí a los.....años que era eso lo que realmente quería estudiar a fondo.

- 5.- Por el profesor de
cuando estudiaba.....
6.-.....

4.- El instrumento que toco es...

- 1.- y lo elegí
y lo eligió.....
2.- No toco instrumento.

5.- Me hubiera gustado:

- 1.- Estudiar también.....
2.- Estudiar..... en vez de.....
3.- Tocar.....

6.- En mi formación musical se le ha dado poca importancia a:

- 1.- Aprender a escuchar música.
2.- Conocer las estéticas de los distintos periodos artísticos.
3.- Conocer más a fondo los distintos procedimientos compositivos.

4.- Conocer las formas musicales.
5.- Escuchar música distinta a la literatura propia de mi instrumento.
6.- Analizar las obras que escuchamos.
7.- Otras :.....

7.- Cuando escucho música:

- 1.- Puedo estar haciendo otra cosa al mismo tiempo.
2.- Es esa la única actividad que me ocupa.
3.- Depende del momento y la situación. Por ejemplo:.....
.....

8.- Cuando escucho música: (Ordena de más -1- a menos -7-)

- 1.- Estoy pendiente fundamentalmente de la melodía.
2.- Estoy pendiente de la instrumentación.
3.- Estoy pendiente de la armonía.
4.- Estoy pendiente del ritmo.
5.- Estoy pendiente de la estructura.
6.- Estoy pendiente de la textura.
7.- Estoy pendiente de

9.- Escucho fundamentalmente...

- 1.- Música moderna (pop, rock, música comercial,...)
2.- Flamenco y música populares.
3.- Música clásica (música de la tradición occidental)
4.- Jazz.
5.- Música étnica y new age.
6.- Otras:.....

10.- Creo que la música puede expresar...

- 1.- Ideas.
2.- Sentimientos y emociones.
3.- Conceptos, pero de manera difusa y poco concreta.
4.- Todo esto y, además, de una forma muy poderosa.
5.- Puede expresar solamente si tiene texto.
6.- No puede expresar nada, carece de semanticidad alguna.

11.- Me cuesta percibir...

- 1.- El ritmo de la música.
- 2.- El fraseo de la melodía.
- 3.- La armonía que la acompaña.
- 4.- La textura instrumental.
- 5.- La estructura utilizada.
- 6.- El movimiento o crecimiento de la pieza.

12.- Creo que para captar todo lo que el compositor se propone expresar con su música, un oyente medio debería.....

.....

13.- En la formación obligatoria de los jóvenes se debería incidir en

.....

14.- ¿Los aficionados que compran discos y/o van a los conciertos podrían disfrutar más de la música?.....

¿Qué podrían hacer?.....

.....

.....

6.2.3.1. Resumen de la información más relevante

1.- Solamente un alumno está en posesión del Título Superior y ocho del de Grado Medio. Veintiséis tienen el Título Elemental. El resto, prácticamente la mitad, no tiene titulación de enseñanza en conservatorio aunque algunos de ellos han estudiado en academias, con profesor particular o por su cuenta (principalmente guitarra).

2.- El instrumento más estudiado es la guitarra, con diecinueve alumnos, seguido del piano, con nueve y la flauta travesera, con cinco alumnos. Solamente tres alumnos estudian algún instrumento de cuerda (violín). Hay muchos instrumentistas de viento que empezaron a tocar en bandas desde niño y ahora profundizan en el estudio del instrumento en el conservatorio.

3.- La mitad de ellos empezó a estudiar música antes de los diez años siendo muy reducido (seis) el número de alumnos que empiezan más tarde (después de los veinte). Quince alumnos no han estudiado nada de música a no ser en algún curso de primaria (diez) o de la ESO (cuarenta y nueve). Tres de ellos no han estudiado nunca nada de música.

La afición por la música empezó en casa durante la infancia para la mayor la parte de ellos.

4.- Escuchan música moderna y música clásica, por este orden (sesenta y seis y cincuenta y siete, respectivamente). El flamenco les sigue muy de cerca con cincuenta y cuatro.

5.- La mayoría piensa que la música puede expresar emociones y sentimientos (cincuenta y cuatro) y algo menos de la mitad (treinta y tres) que puede expresar ideas. Pero un número aún mayor (cincuenta y ocho) piensa que puede expresar todo esto de forma poderosa.

6.- Las formas musicales que conocen son las más usuales, aunque diecisiete manifiestan no saber exactamente el significado del término y casi todos pensaban que el discurso musical estaba perfectamente organizado. Sin embargo, no son muchos los que manifiestan tener problemas para percibir la estructura de las obras musicales (quince) frente a otros parámetros como la armonía (treinta) o la textura (treinta y dos).

Piensan que para captar lo que el compositor quiere expresar con su obra, un oyente medio debería conocer al compositor y su época así como tener *conocimientos de música* aunque las respuestas son muy variadas:

- Aprender a escuchar música (en la formación obligatoria).
- Prestar mucha atención a la hora de la escucha.
- Tener una guía para seguir las obras.

Entre el resto de respuestas, también manifiestan algunos que basta un poco de sensibilidad y no solamente conocimientos básicos. Para ello habría que incidir en enseñar a escuchar la música y que se le de más importancia, durante la enseñanza obligatoria, a esta materia que el que se le otorga en la actualidad.

Son muy diversas las repuestas a esta cuestión y todas inciden en algún aspecto importante, como el estudio del lenguaje musical, el ritmo o la armonía, por ejemplo, o en el estudio del conjunto de todos estos elementos, escuchar de forma más activa, etc.

6.2.3.2. Reflexiones y conclusiones

1.- La muestra de este grupo es muy diferente a la del anterior. No se trata ya de músicos en su etapa final de formación sino de estudiantes de una especialidad universitaria con distintos niveles de formación, desde la formación obtenida en las clases de la enseñanza obligatoria, exclusivamente, hasta el título superior de conservatorio.

A pesar de ser un grupo muy heterogéneo, sus componentes tienen un rasgo común: el entusiasmo por la música y las ganas de aprender. Son alumnos, generalmente brillantes, que superan los estudios con facilidad y destacan en las materias no específicas de música. La media de calificaciones suele ser muy alta entre los alumnos de esta especialidad y el profesorado estima, generalmente, su esfuerzo y tesón.

2.- El instrumento más estudiado es la guitarra. Muchos de estos alumnos han empezado a estudiar por su cuenta, de forma autodidacta, y otros son aficionados al flamenco. La guitarra es un instrumento muy popular y el más elegido por los músicos aficionados que quieren aprender a tocar para su propia satisfacción.

Hay también estudiantes de piano y muchos instrumentistas de viento, procedentes de las bandas de música, cantera importante para la captación de buenos instrumentistas desde la etapa infantil.

Estos estudiantes ven en esta especialidad una posibilidad de dedicarse a la enseñanza en un ámbito cercano a su hobby, donde pueden aunar el placer de hacer música y, al mismo tiempo, prepararse para desarrollar una tarea pedagógica muy importante con los estudiantes de primaria.

3.- Han empezado a estudiar desde muy jóvenes, pero por razones diversas no han optado, en su mayoría, por la enseñanza reglada de conservatorio.

Aún no se aprecia significativamente la labor de los maestros especialistas en educación musical (de sesenta y dos, solamente seis lo tuvieron en primaria) y sí, la de los especialistas en educación secundaria (treinta). Habría que recordar que en la enseñanza primaria solamente existe el área de educación artística, y no específicamente de música, dando cierta libertad a los centros que pueden destinar un número de horas variable a la enseñanza musical, aunque lo habitual es una hora semanal, y no en todos los cursos, dependiendo de la disponibilidad de cada centro.

Se observa que en la formación musical de la enseñanza obligatoria queda mucho por hacer. A los institutos de secundaria llegan alumnos con experiencias tan diversas como las que narran nuestros encuestados. Hasta que no se cubra esta red de especialistas por colegios e institutos, vamos a tener problemas de este tipo y tomar, únicamente, medidas para paliar, en parte, estas deficiencias.

4.- Aunque escuchan música clásica, son más los que escuchan lo que hemos dado en llamar música moderna: pop y rock. Ya no son estudiantes inmersos en la música clásica (como el grupo del CAP) sino *jóvenes que escuchan música para jóvenes* que también se han acercado a la música clásica gracias al estudio del instrumento (muchos de ellos tocan en grupos de música pop o rock). Los que empiezan a tocar en las bandas llegan a las escuelas de música o a los conservatorios para seguir su formación. Existe una importante afición por el flamenco. Huelva es uno de los lugares donde el flamenco se vive con intensidad. Solemos tener, como alumnos, a músicos destacados, tanto guitarristas como *cantaos*.

5.- Su formación no les ha permitido a muchos llegar al estudio de las formas musicales, y el conocimiento que tienen de ellas es muy elemental. En el momento de la encuesta, cursan una asignatura de formas musicales y armonía que, para muchos de ellos, es su primer contacto con estos temas.

6.2.4. Actitudes, hábitos y materiales

Ante un grupo heterogéneo, es interesante estudiar las respuestas desde muchos puntos de vista. La formación es diversa, los gustos también y los intereses y actitudes hacia la música no son tan uniformes como ocurría en el grupo del CAP.

Han llegado a la música desde experiencias muy diversas y solamente los une la finalidad de sus estudios universitarios. Buscan cosas diferentes a la hora de hacer música y gran parte de ellos no piensa profundizar con su instrumento como para dedicarse profesionalmente a la interpretación.

6.2.4.1. El cuestionario

El cuestionario se ha pasado solamente al grupo del curso 2005/06. Es el mismo que han respondido los alumnos del CAP¹⁹⁵.

6.2.4.2. Resumen de la información más relevante

Las observaciones más interesantes, para nuestro estudio, son las que se detallan a continuación:

1.- Prácticamente todos los encuestados escuchan música diariamente. Los gustos musicales giran en torno a la música *moderna* (quince), música clásica (trece) y flamenco (diez). Para cinco encuestados, la música clásica supone entre el 50% y el 70% de la música escuchada. Para otros cinco, el flamenco supone entre el 20% y el 50% y para seis, la música moderna, entre el 20% y el 50%. Tan sólo cinco alumnos manifiestan escuchar música de jazz y ésta supone, como máximo, el 20% del total de la música escuchada.

2.- El número de discos para gran parte de ellos (quince) no supera los 100 y tan sólo tres manifiestan tener entre 100 y 200. Ocho de ellos no poseen más de cuarenta discos y cuatro superan la cifra de 200 (uno afirma que 3800).

Los compositores más solicitados son Bach (diez), Beethoven (cinco) y Mozart (cuatro). El número de discos que poseen de estos músicos es muy variable ya que aproximadamente la mitad de los encuestados (once) no posee más de treinta y el resto (siete), supera esta cifra. Tres alumnos afirman tener unos 200, 300 y 400.

3.- La música barroca es la más elegida (cinco), seguida de la clásica (cuatro), la romántica y el pop (tres). En esta elección sorprende que, entre las llamadas *músicas clásicas* figure en primer lugar la barroca, desplazando a la romántica al tercer puesto. La música contemporánea sólo es elegida por un alumno y doce escuchan música variada, de todos los estilos del pop desde los años sesenta. No todos explican las razones de sus gustos musicales y algunos hablan del ritmo, la forma o las letras, y otros, de que esa música les sirve para relajarse o simplemente les atrae.

¹⁹⁵ Ver cuestionario del estudio de los alumnos del CAP.

La música que escuchan habitualmente ya la conocen (doce) aunque son siete los que se interesan por indagar en otras obras de sus compositores favoritos.

4.- Solamente tres manifiestan asistir a un concierto mensual y nueve afirman que se desplazarían a otras ciudades si fuera necesario.

5.- La música gusta principalmente por la melodía (ocho), aunque la instrumentación (diez, en primera, segunda y tercera opción), el ritmo (siete, también en primera, segunda y tercera opción) o la calidad de la voz (nueve) también son importantes a la hora de elegir. La forma empleada despierta escaso interés y solamente uno la elige en primera opción y tan sólo dos, en cuarta; lo mismo sucede con la armonía (dos en segunda opción).

Lo que se pide a la música es muy diverso y constatamos que no coinciden más de dos encuestados en este punto: buena melodía (seis), riqueza armónica (cuatro), instrumentación (cuatro), expresividad, coherencia, originalidad, que transmita (tres), belleza (dos), calidad o fuerza.

El tiempo que pueden permanecer concentrados en la audición varía bastante, pero llama la atención que sean solamente tres los que pueden escuchar la obra entera, independientemente del tiempo de duración. También son cuatro los que confiesan que no más de media hora, y seis son capaces de escuchar entre quince y veinte minutos, pero solamente si la música les gusta. Depende, para cinco de ellos, de lo que les guste la obra.

6.- La música evoca, fundamentalmente, sentimientos o emociones (doce) y a cuatro, recuerdos o situaciones extramusicales, pero son seis los que se preocupan de los mensajes estrictamente musicales y nueve, también, los que se ocupan de disfrutar, sin más, de la pura sonoridad.

7.- Siete encuestados afirman que enseñarles a escuchar música ha sido un objetivo fundamental en su formación musical. Dos manifiestan que no era un objetivo prioritario y cuatro que, en general, no se les ha enseñado, a excepción de algún profesor aislado. Tres afirman que todo se ha centrado en la interpretación.

6.2.4.3. Reflexiones y conclusiones

1.- Los gustos musicales están muy diversificados, no destacando especialmente ninguno de ellos. Buena parte de este alumnado, procedente de ámbitos musicales diversos, ha descubierto la música clásica cuando han empezado a estudiar en la facultad.

Ello permite abordar la música desde una actitud más abierta, sin prejuicios hacia otras manifestaciones musicales. Frecuentemente encontramos músicos de formación clásica que menosprecian la música moderna y, del mismo modo, la música clásica es considerada, entre ellos, una música muy seria y aburrida. La ignorancia no permite muchas veces el acercamiento sin complejos a determinadas manifestaciones artísticas, en general, y no solamente musicales. Intelectuales como Román Gubern¹⁹⁶ o Umberto Eco¹⁹⁷ han contribuido al estudio de los fenómenos pop desde una perspectiva científica y han eliminado barreras y complejos que no permiten el conocimiento mutuo.

Son alumnos que abordan el estudio de la música sin etiquetas, analizando e interpretando obras que proceden de mundos musicales muy diferentes.

2.- Llama la atención el escaso número de discos que tienen unos estudiantes que cursan una especialidad en educación musical, máxime cuando la mayor parte de ellos obtienen estos discos mediante el intercambio de archivos en Internet. No puede achacarse esta circunstancia al elevado precio de los discos sino a una escasa curiosidad por conocer más música. Tampoco se debe a los reparos al procedimiento porque son claramente partidarios de dichos intercambios.

En esto coinciden los dos grupos del estudio. Los alumnos del CAP tampoco eran muy aficionados a los discos. Quizás sea la facilidad para conseguirlos la que hace que decrezca el interés por tenerlos porque tampoco mencionan ningún sistema de almacenamiento tipo *i-pod*.

3.- En las preferencias en música clásica figura, en primer lugar, la música barroca. Podría deberse esta elección a la etapa de recuperación de la llamada música antigua, en general, y de la barroca en particular. Al tener una formación que no se

¹⁹⁶ GUBERN, Román. *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Barcelona, Lumen, 1974.

¹⁹⁷ ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen, 1999.

basa exclusivamente en la enseñanza de conservatorio, no están tan inmersos en la música romántica, estilo predominante en la formación como músico profesional.

Esta tendencia empieza a ser más normal desde que existen departamentos de música antigua en algunos conservatorios. Actualmente, se puede estudiar clave sin haber pasado antes por el piano, y vihuela sin haber empezado con la guitarra. Hay instrumentos que solamente tienen un repertorio de una época muy restringida y, como en estos casos, anterior al siglo XIX. No es necesario tocar el piano para descubrir la música de Bach o la guitarra para conocer la música de los grandes vihuelistas españoles del siglo XVI.

4.- No frecuentan las salas de concierto, no por falta de interés sino porque la oferta musical de Huelva, ciudad de residencia durante los estudios de los encuestados, no es especialmente abundante en estos eventos. Están, muchos de ellos, dispuestos a desplazarse si fuera necesario. Sevilla está muy cerca y son muchos los que manifiestan desplazarse para satisfacer esta necesidad de música en vivo.

5.- No muestran un interés especial por las formas musicales. La música les gusta principalmente por la melodía, pero el que sea concierto o sinfonía no influye en la elección. La formación en este terreno parece que no les permite una opinión más precisa. Cuando se toca un instrumento, se escuchan y se tocan sonatas o conciertos escritos para él. Así, también se aprende a conocer la literatura del instrumento, las diversas formas de afrontar su interpretación, etc.

Es llamativo que no busquen, a la hora de la escucha, estas formas musicales (concierto, sonata) especialmente, siendo éstas las que más pueden atraer a los estudiantes por el virtuosismo o la exigencia técnica a los instrumentistas solistas.

6.- No están acostumbrados a mantener la atención durante mucho tiempo. La música moderna tiene unos cánones de duración de unos cuantos minutos y escuchar durante una hora es empresa difícil para la mayoría de ellos. El hábito de escuchar se aprende con la práctica y su experiencia es otra.

Ya encontrábamos este dato entre los estudiantes del CAP que, habría que suponer, sí están acostumbrados a escuchar obras de mediana y larga duración.

7.- Para la mayoría, la música transmite emociones y sentimientos, pero se preocupan de disfrutar de la pura sonoridad sin otras metas. De todas formas su

respuesta no se decanta solamente por una de las opciones propuestas, sino que es variada.

Es éste un dato muy positivo porque deja el abanico muy abierto sin restringir las potenciales posibilidades que tiene la música como medio de expresión. Esto puede deberse al entusiasmo que exhiben en el estudio de las diferentes materias musicales, sin la opresión de la enseñanza reglada del conservatorio que deja poco tiempo para otra cosa que no sea la práctica instrumental.

8.- Para muchos de ellos, enseñar a escuchar música ha sido importante en su formación. Habría que recordar que el objetivo de la música en secundaria es formar buenos oyentes, dejando en segundo lugar otros objetivos como la práctica vocal o instrumental.

Habría que insistir en que éste sea un objetivo prioritario tanto en la formación obligatoria como en la profesional del músico.

6.2.5. La música contemporánea

Sobre música contemporánea preguntamos solamente a los grupos de los dos últimos años. Es interesante conocer la opinión de unos alumnos que apenas conocen esta música y comentar sus propuestas para darla a conocer. Cuando escuchamos música contemporánea en las clases se sienten fundamentalmente sorprendidos con la sonoridad y con el descubrimiento que, para muchos de ellos, significa esta música.

6.2.5.1. El cuestionario

El cuestionario que se pasa a los alumnos del curso 2005/06 es el mismo que se elaboró para los alumnos del CAP¹⁹⁸.

¹⁹⁸ Ver cuestionario en el capítulo de los alumnos del CAP.

6.2.5.2. Resumen de la información más relevante

1.- De un total de 16 alumnos, solamente tres afirman escuchar música contemporánea, y cuatro los que contestan que poco o muy poco. Seis no escuchan esta música. Los tres que escuchan música contemporánea dan sus razones (les gusta, es diferente y rompedora) igual que los que no lo hacen (no les gusta, ni sienten interés o motivo para acercarse a ella), pero también hay algunos que se quejan de que no les han hablado de ella y no la conocen.

Las opiniones sobre esta música se centran en la dificultad para escucharla por ser extraña, original, abstracta o desagradable. Para otros no transmite nada, pero reconocen ciertos valores tímbricos o armónicos. Otros no opinan por desconocimiento.

Para seis de ellos es una música interesante porque abre nuevos caminos (algunos piensan en Debussy al comentar estas cuestiones). Otros se ponen nerviosos y no aceptan las nuevas sonoridades que califican de malsonantes.

2.- Las razones que explican este alejamiento de la música contemporánea se podrían resumir en dos: el desconocimiento y la falta de preparación para afrontarla.

Los encuestados se quejan de que en las etapas de formación se dedica mucho tiempo a otras épocas y no se da importancia a la música más reciente. También subrayan la falta de apoyo en todos los sentidos: se programa poco y no se hace gran cosa por darla a conocer, ni se utilizan recursos. Alguno menciona la dificultad que entraña la escucha como motivo del alejamiento del público.

Lo que sí parecen tener claro son las soluciones para paliar esta situación: más información (siete) y dedicar más tiempo para aprender a escucharla (once) durante el periodo de formación. Cuatro apuntan también a los intérpretes y su poco interés por tocar estas músicas y tres creen que debería programarse más.

Cinco hacen referencia a un especialista que guíe la escucha.

3.- La mitad de los encuestados no se considera competente para escuchar música contemporánea y solamente dos se manifiestan preparados para su escucha. Este dato es muy preocupante y debería hacernos reflexionar sobre las causas de este desastre: el público actual acepta de muy mala gana la música de su tiempo. Que el público tarde en aceptar ciertos cambios que se introducen en sus hábitos

conservadores es algo que siempre había sucedido, pero este alejamiento y rechazo, en muchas ocasiones frontal y con expresiones desagradables, es nuevo en la historia de la música. Es cierto que también sucede en otras artes, como la pintura o la arquitectura, pero no se da con la misma intensidad.

A lo mejor habría que pensar, con Alessandro Baricco¹⁹⁹, que la música clásica ha muerto, como tantas otras cosas. Esperemos que no sea así y se reconduzca todo de la mejor manera.

6.2.5.3. Reflexiones y conclusiones

1.- La música contemporánea es, también para este grupo, una desconocida. Y los mismos comentarios se vuelven a repetir. El hecho de que se quejen de que no se les ha dado a conocer indica que la culpa de la situación en que se encuentra esta música no está en el oyente sino en que es necesario hacer un programa pedagógico que la muestre al público y formar a éste en nuevos hábitos de escucha para acercarse a ella sin lagunas de formación y sin prejuicios.

Es una música muy distante de los gustos y géneros frecuentados por el grupo. El peso de la experiencia les impide aceptar las nuevas propuestas. Estos estudiantes están menos familiarizados con estas obras y les resultan incomprensibles y lejanas.

2.- De estas respuestas se desprende cierto abandono, y no rechazo. Lamentan que no se den las condiciones para que esta música llegue al público y proponen soluciones. Solamente en algún caso se observa cierta predisposición en contra.

Las propuestas para paliar esta situación son similares a las que ya hemos comentado con el otro grupo de encuestados: formación, programación en las salas de concierto, etc.

Hay dos puntualizaciones que merecen un comentario: el escaso interés de los músicos en su interpretación y la figura del guía de la audición. Con respecto a

¹⁹⁹ BARICCO, Alessandro. *Next: sobre la globalización y el mundo que viene*. Madrid, Anagrama, 2004. En este ensayo, Baricco profundiza en las ideas que ya vertiera en su otra obra: *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*, una reflexión sobre música culta y modernidad de 1999. Es de la opinión de que en el siglo XX la música culta se ha alejado del público y los compositores deben hacer música para ser escuchada y comprendida por el público de su tiempo. La brecha es ya tan grande que ha vaticinado la muerte de esta música que se está extinguiendo poco a poco hasta su desaparición.

los músicos, es cierto que no abundan los grupos de cámara para su ejecución y que las orquestas muestran escaso interés. En el caso de las orquestas, están sujetas a un repertorio tradicional y temen que el público se aleje si se programa algo distinto a lo que marca esta costumbre tan conservadora. Pero los jóvenes músicos tampoco muestran un interés en su ejecución. Habría que recordar que el rechazo era mayor y con descalificaciones en el grupo del CAP.

El guía de audición es una figura necesaria que muchos oyentes agradecerían, y no solamente para escuchar música contemporánea. Las obras se programan de épocas y periodos artísticos muy diversos, y es muy difícil tener una base sólida que permita al oyente medio disfrutar de todos sus valores estéticos. En el caso de la música contemporánea, esta figura tendría una tarea interesantísima que seguramente daría buenos frutos. Los mismos que la desechaban, como músicos, confesaban su admiración cuando la interpretaban ocasionalmente. El mismo cambio podría producirse en el caso del público (sin tener que esperar para ello algunas décadas como desgraciadamente ha sucedido con tantas obras).

3.- De estas respuestas se desprende un cierto desánimo y reproches a los estamentos responsables de este desconocimiento. Parece ser una música lejana, y no tienen recursos para su escucha, pero existe un dato positivo: anhelan tener las herramientas necesarias para acercarse a estas obras. Es como si intuyeran unos valores a los que no pueden tener acceso pero que saben que están ahí.

6.2.6.- Incidencia del musicograma en la audición

Para medir la incidencia del musicograma en la escucha hemos seleccionado dos obras representativas de dos periodos artísticos distintos:

- El primer movimiento del concierto para dos trompetas, orquesta y bajo continuo RV 537, de Vivaldi: *Allegro*.
- El primer movimiento de la 5ª sinfonía de Beethoven: *Allegro con brio*.

El concierto italiano es representativo de la música barroca y tiene una serie de características que han hecho que nos sintamos inclinados por una obra de estas características: la inclusión del solista para el estudio de la relación solista-orquesta,

la formación típica de orquesta de la época (presencia del bajo continuo, los instrumentos originales), el peso de Italia en la tradición musical de Europa, la elección de un compositor aparentemente conocido pero del que solamente se conoce una serie de conciertos (que ni siquiera son los mejores de su producción).

6.2.6.1 Audición nº 1: 1^{er} movimiento, *Allegro*, del Concierto para dos trompetas y orquesta RV 537, de Vivaldi.

Esta audición se ha presentado a los alumnos de los cursos 2002/03 y 2003/04 que hacen un total de cuarenta y dos encuestados, de los que solamente siete están encuadrados en el segundo nivel de formación (alumnos con título medio o superior de conservatorio).

6.2.6.1.1. El cuestionario

Se les pasa el siguiente cuestionario:

EL MUSICOGRAMA Y LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA. CUESTIONARIO Nº3 AUDICIÓN Nº1 : CONCIERTO PARA DOS TROMPETAS Y ORQUESTA RV 537, DE VIVALDI ALUMNO Nº..... 1.- La estructura general de la obra es: 1.- Tres movimientos 2.- Dos movimientos 3.- Un solo movimiento. 2.- La orquestación consta de dos trompetas solistas y: 1.- Orquesta de cuerda. 2.- Orquesta de cuerda y continuo con órgano. 3.- Orquesta de cuerda y continuo con clave. 4.- Otros:..... 3.- En el movimiento inicial: 1.- Comienza la orquesta exponiendo el material temático. 2.- Comienzan los solistas exponiendo el material temático. 3.- Solamente aparece una trompeta solista. 4.- Aparecen las dos trompetas con motivos que ya había expuesto la orquesta. 5.- Aparecen las trompetas con motivos nuevos.

4.- La orquesta expone:

- 1.- Un material temático que consta de un solo tema.
- 2.- Un material temático que consta de temas.
- 3.- En la primera exposición no suenan los solistas.
- 4.- En la primera exposición ya aparecen los solistas.

5.- Cada intervención de la orquesta:

- 1.- Es distinta a la anterior.
- 2.- Es idéntica a la anterior.

6.- En las intervenciones de la orquesta:

- 1.- No suenan las trompetas solistas.
- 2.- Suenan las trompetas solistas.
- 3.- En unas suenan y en otras, no.

7.- El material temático de la orquesta suena entero veces.

El material temático de la orquesta suena parcialmente.....veces.

8.- Podríamos decir que ese material está formado por:

- 1.- Tres células o incisos melódicos distintos.
- 2.- Cuatro células o incisos melódicos distintos.
- 3.- Cinco células o motivos melódicos distintos.

9.- Solamente podemos considerar que tiene carácter cadencial:

- 1.- El último motivo.
- 2.- Los dos últimos.

10.- ¿Se repite total o parcialmente alguno de estos incisos?

- 1.- Sí, el.....
- 2.- Sí, el..... y el
- 3.- No se repite ninguno.

11.- Cuando intervienen los solistas:

- 1.- La orquesta acompaña esa intervención.
- 2.- La orquesta acompaña esa intervención pero *muy piano*.
- 3.- Solamente acompaña el continuo.

12.- Los solistas:

- 1.- Tocan motivos diferentes cada uno de ellos.
- 2.- Tocan exactamente lo mismo.
- 3.- Otros:.....

13.- Los solistas:

- 1.- Dialogan entre ellos en canon.
- 2.- Dialogan entre ellos en canon para marchar juntos hacia el final de la intervención.
- 3.- No se puede decir que dialoguen en absoluto.

14.- Todas las intervenciones de los solistas son:

- 1.- De la misma duración.
- 2.- De similar duración. Prácticamente la misma.
- 3.- De distinta duración. No hay dos que tengan el mismo número de compases.

15.- En cuanto a la armonía:

- 1.- Todo está en la misma tonalidad.
- 2.- Pasa por varias tonalidades.
- 3.- Empieza y acaba en la misma, pero hay cambios armónicos a lo largo del movimiento.

16.- Si pasa por varias tonalidades, ¿podrías indicar a partir de qué momento?....

.....

17.- La tonalidad es:

- 1.- Mayor.
- 2.- Menor.

18.- Si es mayor, ¿escuchas algún cambio al menor?.....

Si es menor, ¿escuchas algún cambio al mayor?.....

19.- ¿Cómo comentarías el movimiento, dirección o crecimiento de la pieza?.....

.....

20.- El ritmo del movimiento es:

- 1.- Binario.
- 2.- Ternario.
- 3.- Binario con cambios al ternario.
- 4.- Ternario con cambios al binario.

21.- La melodía de los solistas:

- 1.- Son frases largas con pocos elementos melódicos distintos.
- 2.- Son frases largas con muchos elementos melódicos distintos.

22.- Las melodía de los solistas:

- 1.- Es una sola frase con pequeños elementos melódicos distintos.
- 2.- Son varias frases con pequeños elementos melódicos distintos.

6.2.6.1.2. Resumen de la información más relevante

1.- Son varios los elementos a percibir que mejoran sensiblemente con el musicograma y, en cualquier caso, las dudas que se observan en la primera audición se disipan en la segunda.

Son, por ejemplo, siete alumnos los que manifiestan que son las trompetas las que exponen material temático mientras en la segunda audición se reduce a cinco. Parece que en este caso puede deberse a una falta de atención tanto en la primera como en la segunda audición de la obra, pues aunque están presentes las trompetas,

es la orquesta la que expone. En este sentido mejora la percepción en cuanto a la presencia de las trompetas en los *tutti*. Son más los que indican, con el musicograma, el número de células motívicas de que se compone el tema que expone la orquesta (también el carácter cadencial de las dos últimas, que pasa de diecinueve a veinticinco), o el número de *ritornelli*, tanto parciales como completos, que se escuchan a lo largo de la pieza.

2.- También mejora la percepción de la orquestación, especialmente durante la intervención de los solistas, pues, en la primera audición, contestan que son acompañados exclusivamente por el continuo trece alumnos, mientras en la audición con musicograma este número sube a veintitrés.

No son apreciables diferencias en la percepción del diálogo que mantienen los solistas, pues en las dos audiciones se capta el juego de contestaciones que mantienen a lo largo de todo el movimiento siguiendo la práctica habitual en la época.

3.- En cuanto a la armonía, son más los que dan cuenta de los procesos modulantes que se producen a lo largo del movimiento, pues pasan de diecinueve a veinticinco. Sin embargo, no precisan ya que no captan el cambio al tono menor que se produce durante la segunda exposición completa del material temático de la orquesta. Con el musicograma estos recursos armónicos se hacen más evidentes pasando de doce, entre los dos niveles, a treinta y uno. Este cambio es apreciable también en los alumnos del segundo nivel que siempre tiene menor variación que el primer nivel ya que la armonía es uno de los parámetros que más dificultad entraña incluso para los mejor formados musicalmente.

En esta pregunta son muchos los que no contestan, treinta y uno. Esta falta de respuesta sigue en la segunda audición, aunque desciende notablemente el número, siendo también difícil de precisar en qué momento tienen lugar los procesos de modulación.

4.- En cuanto al crecimiento de la pieza, llama la atención, en primer lugar, el gran número de encuestados que no responde, veintidós, que baja tan sólo a quince en la audición con el musicograma. Esta circunstancia revela la dificultad que entrañan los procesos compositivos que generan las formas a pesar de la transparencia que exhibe Vivaldi en esta ocasión.

En segundo lugar, se observa que aquéllos que contestan, tratan de precisar más en la audición con el musicograma, aportando más datos de la percepción del crecimiento de la obra. También se deja ver cierta confusión en tanto que confunden el crecimiento con los cambios en la dinámica, pues hacen continuas referencias a este parámetro sin ir más allá en sus apreciaciones.

5.- El ritmo se identifica con precisión ya desde la primera audición, no apreciándose cambio significativo alguno en la segunda.

Igualmente sucede con la percepción de las frases de las intervenciones solísticas. Ya desde la primera audición no entraña mayor dificultad la identificación de las frases y los distintos elementos melódicos que las conforman.

6.2.6.1.3. Reflexiones y conclusiones

1.- Mejora sensiblemente la percepción de todos los elementos por los que se pregunta en el cuestionario, especialmente los relacionados con la armonía y la estructura.

Los procesos modulantes no son percibidos prácticamente en la primera audición y se hacen evidentes en la segunda. Lo mismo ocurre con la estructura y el juego que hace el compositor con el material temático de los *ritornelli*. Las exposiciones parciales de ese material son percibidas mejor con el musicograma.

Se nota cierta satisfacción con la propuesta y la sorpresa de descubrir que la música es un lenguaje coherente, con un planteamiento de ejecución que permite articular los mensajes musicales. Todo ello se percibe con interés en la audición con el musicograma.

2.- No tienen claro en qué consiste el proceso de crecimiento de la obra. No contestan a esta cuestión y sigue, aunque en menor medida, la situación en la segunda.

Es interesante comprobar que su atención es mejor en la audición con el musicograma, como intentando no sólo corroborar la exactitud de las propuestas que figuran en el mismo, sino también para hacer propuestas diferentes o alternativas.

La atención mejora y permite que el oyente se centre en la audición de manera especial, obligándose a la audición activa, más comprensiva y profunda.

3.- Se nota que necesitan más práctica y familiaridad con esta música; asimismo, tienen deficiencias a la hora de utilizar un lenguaje más técnico que les permita precisar sus apreciaciones.

4.- Se observa la valoración que hacen de los procedimientos compositivos de la forma concierto desvelando el armazón de la pieza y ayudando, de esta manera, a un planteamiento mejor de la escucha: la utilización del material temático por parte de la orquesta, el diálogo entre solistas, la alternancia solistas-orquesta, el discurso armónico, etc.

6.2.6.2. Audición nº 2: 1^{er} movimiento, *Allegro con brio*, de la sinfonía nº 5 de Beethoven

Hemos querido repetir la experiencia con un grupo distinto, más heterogéneo y con una formación, gustos y experiencias musicales muy diversas a las del grupo del CAP.

La obra es conocida y es la segunda vez que tienen la posibilidad de responder a estas cuestiones que se plantean. Se aprecia que están ya más alertas para poder comentar con precisión desde la primera audición. El hecho de conocer la obra permite acercarnos a una música conocida desde una actitud más exigente.

6.2.6.2.1. El cuestionario

El cuestionario referente a esta audición es presentado a cincuenta y dos alumnos de los cursos 2002/03 y 2003/04. En este último curso se han establecido dos niveles de formación siendo solamente dos alumnos los encuadrados en el segundo nivel (título medio o superior).

Es el mismo que habíamos confeccionado para el grupo del CAP²⁰⁰.

²⁰⁰ Ver cuestionario en el primer estudio.

6.2.6.2.2. Resumen de la información más relevante

1.- La percepción de la estructura de la pieza cambia sensiblemente con el musicograma, pues son solamente cuatro alumnos los que dan cuenta de una estructura en cuatro secciones, en virtud del desarrollo terminal; esta cifra sube a treinta y cuatro en la segunda audición.

Ésta es también la evolución de la respuesta sobre la descripción del crecimiento de la obra, y mientras en la primera audición son trece los que mencionan expresamente el segundo desarrollo, en la audición con el musicograma esta cifra sube a dieciocho y prefieren la calificación de sonata evolucionada a la de sonata clásica. Es significativo que aumente también, en esta segunda audición, la opción 8 (otra) y anime al encuestado a describir con más precisión la estructura más conveniente.

El significado de la célula rítmica inicial, omnipresente en todo el movimiento, se pone de manifiesto de manera más clara en la audición con musicograma. De veintiséis pasa, en esa segunda audición, a treinta y cinco.

2.- En cuanto a la sonoridad de la pieza, solamente habría que reseñar que, en la segunda audición, son más los alumnos que resaltan el papel de los vientos, tanto maderas como metales. En cuanto a la composición de la orquesta no se observa variación ya que el musicograma no ha incluido elementos tímbricos para estos alumnos (se supone que discriminan perfectamente los timbres de los distintos instrumentos y conocen la composición de una orquesta de la época).

3.- La armonía también queda afianzada en la segunda audición, pues si bien se percibe el paso del tono menor al mayor (el segundo tema está en el relativo mayor) son más los que señalan el tono menor como predominante en la obra.

Al no considerar el desarrollo terminal, los encuestados escuchan las modulaciones de la sección desarrollo ya que es en esa sección donde se espera este tipo de elaboraciones. Con el musicograma, pasan de veinticuatro a treinta y dos los que perciben estos procesos armónicos en el segundo desarrollo. También se aprecia esta nueva percepción entre los alumnos del segundo nivel.

4.- El ritmo no hace sino afianzar el binario mayoritario que ya se señala en la primera audición (tampoco hay elementos rítmicos en el musicograma). Del mismo modo, apenas hay variación en la apreciación del tempo o del carácter de la obra ya

que el musicograma no está orientado para captar detalles significativos en esos ámbitos.

5.- En cuanto al papel de los temas, también se aprecia variación en la segunda audición subiendo la opción 6 (aunque puede hablarse de protagonismo compartido, todo está impregnado del carácter del primero). La elaboración del segundo tema en el desarrollo terminal sigue siendo difícil de apreciar a pesar del musicograma.

6.- Aunque en la obra no hay solistas en sentido estricto, hay un cierto protagonismo de determinados instrumentos en momentos puntuales (oboe, trompas) que se aprecian en la segunda audición ya que se hace referencia a ello en el musicograma. Aunque éste no se haya diseñado para conocer la instrumentación, es útil hacer alguna señalización puntual para reparar en determinados efectos tímbricos que de otra forma pasarían desapercibidos (como la sustitución de las trompas por los fagotes en la reexposición del tema segundo).

7.- En el terreno de las características estilísticas y estéticas llama poderosamente la atención el escaso número de respuestas (trece en un grupo y veinte en el otro) y esta situación no mejora en la segunda audición. Tampoco figuraba entre los objetivos de este musicograma remarcar tales elementos, pero se supone que una formación musical media debe permitir unos comentarios más ricos en este terreno. Los pocos comentarios a este respecto son, en no pocos casos, un tanto peregrinos, no ajustándose a lo que se pregunta.

En cuanto a las emociones o sentimientos que transmite, las respuestas son muy variadas, siendo en este caso una respuesta totalmente libre y no semidirigida como hasta ahora. Se decantan principalmente por conceptos relacionados con amor, drama, dolor, intriga o fuerza.

Tampoco son muchos los que aventuran ideas para calificar de innovador a Beethoven por esta obra (veintiuno). Excepto algunas respuestas interesantes que hacen referencia a determinados acordes y desarrollos armónicos en general, sonoridad o avances formales, el resto no explica claramente lo que se pregunta o hacen mención de elementos innovadores sin aclarar en qué consisten.

6.2.6.2.3. Reflexiones y conclusiones

1.- La percepción de la estructura se hace evidente para una mayoría en la audición con musicograma. Durante la primera audición es sólo clara para cuatro. Ello quiere decir que, a pesar de ser una pieza conocida, no se sabe ni siquiera entre personas con una cierta formación seguir la audición de la misma con el esquema de composición en mente. Y estamos hablando del esquema más conocido, más utilizado, y de una obra conocida y popular entre los aficionados. ¿Qué sucedería de haber elegido cualquier otra forma o una obra menos conocida?

El musicograma abre la escucha comprensiva al oyente, permite seguir la lógica del discurso sin dificultad, acercando las obras y ofreciendo una nueva manera de escuchar, la más cercana a las intenciones del compositor, la que busca en el que escucha, un oyente competente, capaz de descifrar los códigos para asimilar la obra de manera comprensiva.

2.- La célula rítmica inicial, que es la base de construcción de toda la pieza, se percibe, con el musicograma, como la unidad generadora de todos los procesos de crecimiento, unidad que no solamente es la base rítmica de los dos temas, sino también de otros elementos estructurales. Ello permite conocer la eficacia de unos mecanismos de composición que dan unidad y coherencia a la obra permitiendo, al mismo tiempo, la variedad que es la clave de la riqueza de la construcción.

3.- Si elementos como la percepción de la instrumentación también mejoran, a pesar de no ser objetivo del musicograma, se debe a que la atención se potencia y se buscan detalles más sutiles que nos hagan multiplicar el placer estético.

4.- En cuanto a los temas de que se compone el material expositivo, se aprecian dos direcciones interesantes: por un lado, se afianza la opinión de que se exponen dos temas de los que el primero tiene más peso y, por otro, se generan opiniones paralelas que no cierran ninguna posibilidad y, al mismo tiempo, sugieren otras posibilidades: el segundo desarrollo, en el que suena también una elaboración del segundo tema, aparece equilibrando el peso que el autor otorga a cada uno de los dos temas y también se sugiere que la célula rítmica inicial es el punto de partida de los temas del movimiento a modo de tema único con dos variantes melódicas. En cualquier caso, el musicograma estimula la audición ofreciendo diversas lecturas de lo escuchado y abriendo nuevos horizontes enriquecedores para el oyente.

5.- Los valores emotivos de la pieza no varían con el musicograma. Se sigue experimentando lo mismo que durante la primera audición, y en cuanto a las características estéticas, habría que remarcar los pocos recursos de que disponen para articular un comentario rico.

Se oye hablar de clásico o de romántico, pero sin explicar de forma convincente qué elementos han sufrido alguna variación para dejar de considerar clásica la obra. El análisis estético en música está por hacer. Lo que es normal en el resto de disciplinas artísticas, como la arquitectura o la literatura, en la música no parece que sea una prioridad. Es cierto que se puede escuchar sin más, como el que ve una catedral gótica y goza de su belleza del mismo modo que gozaría si fuera renacentista. Pero al aficionado, y al estudioso con más razón, deberían interesarle estas cuestiones para situarse frente a la obra artística con una actitud distinta, una competencia que le permita afrontar la escucha con otras ambiciones.

Quizás sepamos todos que Picasso tuvo una época cubista, pero no muchos podrían explicar en qué consiste el cubismo. Del mismo modo, Beethoven también tuvo una etapa clásica y los oyentes competentes, y los estudiantes de música deben aspirar a serlo, deben conocer las características de esas obras para calificarlas de esa manera y abordar la escucha con una actitud más adecuada.

6.2.7. Consideraciones sobre el musicograma

El cuestionario es también el mismo que se ha elaborado para los alumnos del CAP²⁰¹ y se pasó a los cursos 2002/03 y 2003/04 que hacen un total de cincuenta y tres. En esta ocasión se contestan estos cuestionarios sobre el musicograma inmediatamente después de la escucha de las obras.

Antes de contestar las preguntas de este cuestionario se ha escuchado la pieza de Bartók que ya utilizáramos en el grupo del CAP aunque sin pasarles el cuestionario. La dificultad que entraña la audición de esta obra no aconsejaba su utilización en el estudio, aunque sí se ha escuchado sin y con musicograma para observar lo más interesante de la obra. En su valoración del musicograma como herramienta didáctica han tenido en cuenta también esta experiencia con un lenguaje más actual.

²⁰¹ Ver cuestionario en el primer estudio.

6.2.7.1. Resumen de la información más relevante

1.- Les cuesta percibir especialmente la textura (veinticinco y cuatro²⁰²) y la armonía (veinticinco y dieciséis). Tienen dificultad para reconocer la estructura solamente manifiestan tener once alumnos en cada una de las audiciones.

2.- Valoran muy positivamente la utilización del musicograma pues, tras la audición de Vivaldi, treinta y uno afirman que les ha ayudado bastante y once manifiestan que mucho (de un total de cincuenta y tres). Para las audiciones de Beethoven y Bartók, a veintiuno les ha ayudado bastante y a diez, mucho (de un total de treinta y seis).

Doce manifiestan que la ayuda es suficiente para la percepción de la obra de Vivaldi y solamente uno reconoce que le ha ayudado muy poco. El musicograma de la audición de Beethoven y el de Bartók han ayudado de manera suficiente a cinco encuestados y muy poco a dos.

3.- Para el reconocimiento de estructuras, el musicograma (de la audición de Vivaldi) es muy útil a veintiún encuestados, bastante útil a diecinueve y útil a dieciséis. Solamente un alumno lo considera poco útil, siendo ésta la respuesta menos favorable del total de alumnos encuestados.

Para el reconocimiento de las estructuras de las obras de Beethoven y Bartók, ha sido muy útil a veintitrés, bastante útil a doce y útil a uno. No hay respuestas negativas, en esta ocasión. Prácticamente no hay diferencias de valoración entre los alumnos de uno y otro nivel. En el nivel alto solamente han marcado las opciones “bastante” y “muy útil”.

4.- Ven posibilidades para determinar, concretar o conocer lo más significativo de los demás parámetros que se proponen: ritmo, reconocimiento de frases y sus elementos, la instrumentación, el movimiento o crecimiento de las obras, la textura y sus cambios; reparar en los elementos de dinámica o agógica; abordar las posibles funciones de la instrumentación en la literatura para orquesta; conocer los procedimientos compositivos y remarcar las características más importantes de las estéticas de los diferentes periodos artísticos también han sido apuntados como posibles.

²⁰² El primer dato que se lee corresponde a la audición de Vivaldi y el segundo a la de Beethoven.

Indican de 1 a 9 la idoneidad del musicograma para el estudio de cada una de estas cuestiones y, tomando como referencia únicamente las señaladas en los tres primeros puestos, consideran que puede servir principalmente para determinar la segmentación de las frases (cuarenta y cuatro), las cuestiones relacionadas con los cambios rítmicos (treinta y ocho), el crecimiento de las obras (treinta y siete), el reconocimiento de la instrumentación utilizada (treinta y tres), y las texturas y los cambios en ese ámbito (veinticuatro). En menor medida, para conocer los procedimientos compositivos (veintiuno) y las características estéticas de los diferentes estilos (dieciocho).

Llama la atención la disparidad de criterios en los grupos de encuestados, pues alguno de ellos no valora la pertinencia de la herramienta para el conocimiento de los procedimientos compositivos o para determinar el crecimiento de las obras siendo, por otro lado, muy valorada para el reconocimiento de estructuras. Éstas están, sin embargo, estrechamente ligadas a esos dos aspectos, de manera que el crecimiento determina la forma del mismo modo que la utilización de un determinado procedimiento compositivo.

5.- Las razones por las que piensan que el musicograma ayuda en la percepción de la música son variadas y múltiples. Seguimos teniendo en cuenta las tres primeras opciones marcadas para establecer las prioridades de los encuestados y son cincuenta y uno los que piensan que la música es un arte muy complejo y veinticinco afirman que los mensajes musicales son muy difusos. Treinta y nueve consideran que tenemos mejor educada la vista que el oído.

Treinta y seis son los que destacan que su formación musical no ha sido buena. También para treinta y seis la memoria auditiva no puede por sí sola retener todo lo necesario para una comprensión del discurso musical. Pero son sesenta y nueve los que han señalado que, al asociar los estímulos recibidos de los dos sentidos, vista y oído, se potencia la percepción.

6.- Son muchas las ideas aportadas para utilizar códigos significativos que, como los propuestos en el presente estudio, pueden servir en la elaboración de los musicogramas.

Cabría destacar, entre ellos, el uso de diferentes texturas plásticas (rugosidades, volúmenes, etc.) para dotarlas de significación. Este elemento tiene un

potencial muy poderoso para los oyentes ciegos o con limitaciones visuales importantes, añadiendo o sustituyendo los estímulos visuales por los táctiles. Ya lo apuntábamos en el estudio teórico y esta propuesta lo avala. Es interesante descubrir las enormes posibilidades que surgen cuando se piensa en aumentar el número de estímulos sensoriales con la finalidad de potenciar la percepción musical. Cuando pensamos en el espacio, no solamente tenemos presente las dos dimensiones que aquí utilizamos en el musicograma, sino en el espacio tal como lo percibimos visualmente con todas sus peculiaridades. No es nada complicado añadir rugosidades o texturas diferentes y estudiar su integración como complemento a lo que ya tenemos. Podemos ya imaginar texturas a base de hilos que se entrecruzan y buscar analogías en las líneas contrapuntísticas de una fuga, o distintas rugosidades para resaltar el papel solístico en un concierto, por ejemplo.

Pero, aunque en este campo concreto son evidentes las posibilidades del uso de texturas, se puede profundizar en este y otros aspectos y hacer uso del enorme potencial que supone jugar con la intensidad de color, la ampliación de la gama utilizada o el grosor de las líneas.

También proponen algunos que haya más vinculación entre el elemento escuchado y el elemento de significación. Es una propuesta que ya hemos tenido en cuenta, aunque a veces es muy difícil buscar un elemento cercano. Se trataría de sacrificar un número limitado de elementos que puede propiciar una rápida asociación, gracias a la recurrencia, por un número más extenso que aportaría más precisión, en un momento dado, pero que tendría que cambiar de una obra a otra dependiendo de sus circunstancias particulares. Si codificamos el significado de cada elemento, la asociación es inmediata ya que siempre que lo veamos en un musicograma, se establecerá tal asociación. Por ejemplo, la asociación que se puede establecer entre un dibujo y un instrumento puede ser muy diversa²⁰³, pero conviene que sea simple y que permita una asociación sin mayor dificultad.

Para fijar las melodías proponen el dibujo de una línea, según el juego de intervalos y duraciones, como ya hiciera Wuytack en sus musicogramas. Esta

²⁰³ En el musicograma realizado por un alumno de 3º de la ESO sobre el *Bolero* de Ravel, se establecen unas relaciones muy precisas entre la instrumentación y el elemento plástico del musicograma: chica delgada para la flauta, chico negro para el saxo o la cuerda con ropa tendida para toda la sección de cuerda de la orquesta. Esta sofisticación es muy interesante para la obra en cuestión y aporta elementos afectivos para el establecimiento de la asociación, pero seguramente no funcionaría para otras obras, ni sería operativo, precisamente por ese grado de sofisticación.

posibilidad fue desechada eligiendo en su lugar un color para la segmentación de la misma. De esta forma la extensión de la línea melódica no hace necesario un musicograma de grandes dimensiones para dar cabida a los múltiples vericuetos que podría implicar el *dibujo* de la melodía. Solamente lo aconsejamos para la utilización de la herramienta con oyentes de corta edad (hasta doce años) o para el estudio melódico de determinadas obras (preferentemente de corta duración).

Mencionan frecuentemente el potencial de las diferentes figuras geométricas. Es grande ese potencial y debe aprovecharse, pues ayuda en la diferenciación de secciones diferentes o contrastantes o para el estudio de las texturas o la instrumentación. Son muchos los alumnos que, a lo largo del estudio, han recurrido al empleo de las figuras geométricas con un resultado muy satisfactorio.

La combinación de todos estos elementos propuestos aporta una gran riqueza de elementos a estudiar para mejorar y hacer del musicograma un instrumento muy útil para la enseñanza de la música, en general, y de la percepción auditiva, en particular. Lo más importante es reunir un número suficiente de elementos con posibilidades de significación, que conviertan el musicograma en un instrumento versátil y permita matices y pequeños cambios, aunque sustanciales, y emplearlos siempre para las mismas funciones. La familiaridad del oyente con ese código hará que, tras una fase de contacto inicial y conocimiento de las posibilidades, cumpla su cometido de una manera precisa y eficiente.

6.2.7.2. Reflexiones y conclusiones

1.- Cuando se les pregunta por las dificultades para percibir determinados elementos, no son muchos los que señalan la estructura, pero lo cierto es que sí las tienen, y así se corrobora en la experiencias con audiciones.

Son conscientes de estas dificultades en el terreno de la armonía y la textura, pero no del reconocimiento de la forma empleada, porque ni siquiera la creen importante para la escucha. Es curioso que se insista tanto en este elemento en el análisis literario, por ejemplo (al que sin duda están acostumbrados tras su paso por el bachillerato), y no se haya insistido de igual forma en el análisis musical. Posiblemente no se haya profundizado en la audición hasta poder llegar a eso niveles.

Tras las audiciones, opinan que es muy útil el musicograma para el reconocimiento de estructuras. En general está muy bien valorado y las respuestas negativas son la excepción a una evaluación altamente positiva.

2.- Sigue con este grupo la tendencia, ya apuntada con los alumnos del CAP, de no considerar conveniente el uso del musicograma para el estudio de los procedimientos formales ni para el estudio de las características estéticas de las obras.

Posiblemente sea así pero, a priori, no encontramos razones de peso para avalar esas afirmaciones. Si podemos señalar los procesos armónicos que se van sucediendo, no vemos razón para añadir que una modulación a la medianta (como sucede en Beethoven), por ejemplo, no es simplemente una posibilidad moduladora, sino que es una práctica de una época, de un uso escaso o nulo en épocas anteriores y que anuncia unos cambios que van a marcar un nuevo rumbo para otros compositores.

3.- Las razones para considerar la conveniencia del uso del musicograma son muy diversas y sigue, como en el grupo del CAP, la idea de que potenciando los estímulos recibidos de dos sentidos, se percibe mejor la música.

En este sentido, apuntan muchas más ideas y hacen muchas proposiciones de gran interés, como la de añadir las sensaciones táctiles para potenciar estos estímulos.

Es un grupo mucho más creativo y participativo. Se debe, sin duda, a que la vocación de enseñar debe salir a la luz en unos estudiantes que se están formando como maestros, mientras que los músicos del CAP pensaban menos en enseñar y veían su futuro más claro como intérpretes.

4.- Son más conscientes de las limitaciones que tienen, al no tener una formación musical más completa, pero el espíritu de superación es muy grande, intentando colaborar muy activamente durante las sesiones empleadas en la experiencia.

Parece que la idea de que escuchar música clásica es una empresa difícil y compleja se diluye y ven que todo puede ser más sencillo y satisfactorio si se hace con método y recursos apropiados.

6. 3. Estudio realizado con los alumnos de 3º y 4º de la ESO

El estudio realizado con los alumnos de secundaria del IES Ramón Carande de Sevilla tiene una orientación distinta a los anteriores: en esta ocasión, son los propios alumnos los que han hecho los musicogramas de las audiciones propuestas.

La utilización del musicograma admite las dos posibilidades de uso, si bien pueden ser complementarias. De una manera o de otra, una vez realizados los trabajos por parte de los alumnos, visualizan la propuesta del profesor.

Ya adelantábamos en el estudio teórico que había esta otra posibilidad. Los códigos de significación son ideados por los propios alumnos y cada uno ha pensado un sistema cerrado de unidades significativas para señalar, en el musicograma, los elementos objeto de estudio.

Este sistema puede cambiar de una audición a otra, sin necesidad de llegar a crear, cada alumno, su propio código para todas las propuestas. Ello no quiere decir que no se pueda utilizar en otras audiciones (muchos de ellos lo hacen), sino que no ha sido objetivo de este estudio. La inventiva y creatividad de los adolescentes no han hecho necesario usar siempre un mismo código, sino aplicar las mismas estrategias en códigos diferentes.

Ellos han ido tanteando y corroborando la idoneidad de su propio código para la audición propuesta y, al mismo tiempo, observando los de sus compañeros. Esta observación es la que los ha estimulado para la búsqueda de unos códigos cada vez mejores, más adecuados a las finalidades de la audición.

Cada vez que se hace un trabajo de audición con este tipo de estrategias didácticas fomentamos la escucha atenta y comprensiva de las obras musicales. Muchas veces planteamos, los didactas, las audiciones simplemente como meros ejemplos de obra de un compositor o una época. De esta manera, solamente se exige al oyente que esté atento al ejemplo sin profundizar en su estudio.

Esta práctica así planteada es muy poco exigente y sería, en otras materias artísticas, absolutamente ridícula e insuficiente. En literatura, por ejemplo, el alumno desmenuza los versos y busca relaciones entre ellos, buscando las figuras poéticas propias del autor, época o estilo. Baste otro ejemplo para convencernos de que éste es el objetivo de nuestra labor como enseñantes: en artes plásticas se proyectan

fotografías de las obras, desmenuzando sus características formales y estéticas; se busca exactamente lo mismo que en literatura.

Es posible que se corra el peligro de olvidar el placer estético de la obra artística, pero un conocimiento de la obra en sus aspectos más interesantes no debe impedir esta experiencia estética, pues estaríamos desvirtuando el objetivo fundamental de la obra de arte: comunicar de manera diferente, con otros recursos y medios distintos a los de la vida cotidiana, ya sean ideas, emociones, sentimientos o mensajes puramente sensoriales o de construcción con materiales propios de cada disciplina artística; el arte es la expresión más sublime del ser humano y necesita esfuerzo y aprendizaje.

No podemos plantear la escucha de la música sin un mínimo de exigencia al oyente, pues perdería la atención y el interés por las obras. El hábito de escuchar se adquiere con la práctica y el trabajo es lento, pero debe ser minucioso y metódico. Si no es así, la atención se relaja y no se cumpliría el objetivo: aprender a escuchar de manera comprensiva.

No es siquiera un objetivo prioritario que estas obras lleguen a gustarles, no se trata de eso. El joven está formándose en muchos ámbitos y tiene la obligación de conocer todo lo que supone la aportación de las obras artísticas a las distintas épocas y maneras de pensar o concebir el mundo. De la misma manera que no les exigimos que gocen con contenidos de geografía o matemáticas, no debemos frustrarnos si ese goce no llega. La semilla está puesta y posiblemente dará sus frutos en un futuro más o menos cercano; lo que sí debe quedarles claro es que tienen que conocer estas obras que ha ido creando el hombre en los diferentes espacios artísticos, obras que son parte importante de nuestro acervo cultural.

La civilización occidental es un conglomerado enorme de hechos y obras que han tenido lugar y se han ido desarrollando a lo largo de siglos y, para conocer el mundo en que vivimos, debemos tener un conocimiento de lo que consideramos, al menos, lo más relevante y significativo de nuestra cultura, y haber experimentado también sus manifestaciones artísticas como una forma más de conocimiento.

La audición debe, pues, ser una experiencia que sirva para que este conocimiento sea efectivo y más completo. Si además conseguimos que tengan esa experiencia estética, habremos logrado el doble objetivo. Trabajando la audición con

el musicograma logramos un conocimiento y acercamiento a la obra musical que propicia y favorece este goce estético.

6.3.1. Los objetivos del estudio

Los objetivos específicos, estrictamente musicales, que nos hemos marcado con los dos grupos han sido también distintos:

- Con los grupos de 3º, hemos estudiado la incidencia del musicograma en dos elementos principalmente: la estructura y el timbre.
- Con el grupo de 4º, el objetivo principal ha sido la búsqueda de los valores emotivos y simbólicos de la música.

Los alumnos de 3º tienen, por primera vez, profesor especialista y, por tanto, será éste su primer curso de música desde la primaria. No conocen los distintos instrumentos musicales y confunden nombres y timbres. Es necesario que conozcan las distintas familias de instrumentos a través de la audición y la obra elegida: *Swanee River*, pieza jazzística de estilo dixieland, va a servir de introducción a los instrumentos de viento. La música de jazz utiliza con carácter solístico muchos de estos instrumentos de la orquesta con la ventaja añadida de que familias, como la del saxofón, a las que la literatura clásica ha prestado poca atención en sus orquestaciones, tienen en estas obras un protagonismo especial.

Conocer la estructura es objetivo en casi todas las audiciones que se proponen al alumnado de secundaria, ya que les permite escuchar la obra de manera global y relacionar los diferentes eventos que configuran la obra musical.

Generalmente, la música de jazz usa formas no complejas que, además, se pueden estudiar en otros géneros y estilos.

Con los alumnos de 4º hemos querido indagar en los recursos que utiliza el compositor, según su propio lenguaje y estrategias de composición, para intentar que la música ayude a conocer el mensaje último de la poesía, base de la pieza.

De esta forma se hace un análisis de la utilización de los distintos potenciales que posee la música para alcanzar este objetivo y poder escuchar la obra en estrecha

unión con sus propias intenciones comunicativas. Para el alumnado, no es fácil hablar de lo que esta obra les sugiere en el plano emotivo. Plasmarlo en papel puede ser un medio más apropiado que la palabra para entrar en este espacio siempre complejo.

6.3.2. Las obras

Para los primeros hemos utilizado una pieza de jazz, estilo dixieland, *Swanee River*, y para los segundos, “*September*”, segundo de los *Cuatro últimos lieder* de Richard Strauss.

La elección de una pieza de jazz se debe a varias razones:

- La claridad de la estructura utilizada. Esta pieza utiliza una de las estructuras más comunes en este estilo: dos secciones de doce compases cada una, con repetición de frase en cada una de ellas. La armonía empleada es muy simple y responde a un modelo muy escuchado por los alumnos: los acordes que corresponden a las tres funciones armónicas básicas (tónica, dominante y subdominante). La sucesión armónica es similar a la que se utiliza en el rock and roll o en la música pop.

Las secciones están perfectamente delimitadas y son de características similares. Asimismo, tiene introducción y coda y la secuencia armónica es siempre la misma, teniendo de esta manera un papel importante en el crecimiento de cada sección.

Las secciones tienen una escasa duración, suficiente para que la memoria pueda retener los aspectos principales que puedan servir al alumnado para una fácil identificación.

Los puntos de apertura y de cierre de la estructura están bien definidos por parámetros como la armonía o la melodía.

- La instrumentación es rica en instrumentos de viento y permite la discriminación de los timbres porque cada uno de ellos tiene una intervención a solo.

Los instrumentos de viento que aparecen en la pieza son los típicos de la agrupación de este estilo: trompeta, clarinete y trombón. El

reconocimiento y discriminación de los timbres es importante porque, si no se tiene cierta práctica, pueden parecer muy similares, y la familia del viento es numerosa y su tímbrica variada crea cierta confusión entre estos jóvenes oyentes, más acostumbrados a los instrumentos eléctricos y electrónicos.

La sección rítmica está compuesta por batería, piano, banjo y contrabajo. La escucha de estos instrumentos está dirigida principalmente al reconocimiento de las funciones armónicas y su contribución a la secuenciación del discurso musical.

- La elección de una pieza jazzística responde también a una necesidad de ampliar el abanico de posibilidades que ofrecen los géneros musicales de la época más reciente. La música de jazz no es estudiada en profundidad en la enseñanza obligatoria, siendo muy pocos los libros de texto que recogen en sus contenidos alguna unidad especialmente diseñada para darla a conocer. El jazz es música de gran calidad y ha tenido enorme repercusión desde principios del siglo XX en los compositores europeos (Stravinski, Hindemith, Milhaud, etc.), ofreciendo una producción importante de la mejor música del siglo XX, prácticamente desconocida para nuestros jóvenes.
- La sonoridad de esta música es, en cierto modo, parecida a la música frecuentada por estos alumnos. La utilización de instrumentos, como la batería o el piano, la acerca, en cierto modo, a sus gustos musicales y es una música en la que el elemento rítmico es importante. La sonoridad de la cuerda o de la orquesta sinfónica está más alejada y hay que luchar contra el rechazo, la falta de hábito y los prejuicios. Esta música es alegre, jovial y desenfadada. Los solos son cortos y se suceden con rapidez consiguiendo un cúmulo de acontecimientos notable, variado y de sucesión rápida.
- La pieza dura escasos minutos, como sucede en la música que más gusta a los encuestados. Ellos están acostumbrados a mantener la atención durante tres o cuatro minutos, que suele ser la duración media de sus canciones preferidas. De esta manera, no se pide un sobreesfuerzo en este terreno. Es difícil, como ya hemos visto con los otros dos grupos,

conseguir que la atención no disminuya y estar atento a los acontecimientos.

La elección de “*September*” también responde a una serie de razones que nos han permitido abordar el estudio de los aspectos emotivos y simbólicos en la música:

- La estrecha relación entre la música y el poema de Hermann Hesse permite relacionar la estructura del poema y la de la canción. Las frases y las estrofas del poema marcan al compositor el camino para estructurar la música. De esta forma, el alumnado puede corroborar que en la canción, tan importante es el texto como la música y, por tanto, analizar la imbricación de ambos elementos es tarea principal para comprender la pieza.
- El texto es el que define también la utilización de elementos musicales como la orquestación, la armonía o la melodía.
- La orquesta dibuja, desde los primeros compases, la atmósfera de final de verano y principios del otoño continental: las gotas de lluvia o las hojas de los árboles que se desprenden rítmicamente hasta llegar al suelo son evocadas por sendos arpeggios en *pizzicati* a cargo de la cuerda o el arpa y un suave balanceo melódico. Esta atmósfera musical se mantiene a lo largo de toda la pieza proporcionando una sensación de unidad y coherencia.
- La armonía va pasando por tonos diversos y cada estrofa tiene su propia identidad armónica. Strauss explota el cromatismo armónico y aprovecha el sentido simbólico del poder de la armonía. Como ejemplo, en los dos momentos en que se evoca el verano (*Summer*) se escucha un espléndido acorde de Sol mayor que irradia su luz en esas dos frases. Aunque la pieza empieza y termina en el tono de Re, la música transita por los ámbitos de Do mayor, Mi mayor, Si bemol o La mayor.
- La melodía va describiendo con su dirección y configuración rítmica el sentido de los versos en una perfecta unión voz-orquesta. De esta forma podemos percibir tanto la sonrisa del sol, con unos melismas descriptivos, como la caída de las hojas en tresillos descendentes en un registro agudo,

la lluvia que cae suavemente (también con una frase descendente a cargo de los violines, doblados por los clarinetes) o los últimos momentos de un jardín moribundo (con una melodía que se resiste a su final) y unos rayos solares ya más tenues y menos cálidos. Estas imágenes evocadoras envuelven toda la pieza en un halo melancólico y de nostalgia por el final de la estación de la luz.

- En esta misma dirección, el compositor utiliza conscientemente el poder evocador y la importancia de determinadas palabras para realzar o incluso ilustrar su significado: *Summer*, descrito, como ya hemos adelantado, con un acorde de sol mayor; *schauert* (tiembla), con un motivo de oscilación melódica; *still* (silencioso), con un piano súbito, realzado por un pequeño arpeggio del arpa; *sterbenden* (moribundo), desplegando un largo melisma descendente; *müdgewordnen* (cansados) y *Augen* (ojos), una vez más, con un largo y suave melisma. En la última estrofa se interrumpe la melodía en la palabra *stehen* (se detiene). Numerosos ejemplos del simbolismo que evoca el curso melódico.

Estos elementos, analizados en su conjunto, dotan a la obra de un poder evocador, intenso en emociones que, junto a la calidad intrínseca del poema, hacen de esta canción una pieza excepcional para nuestro objetivo.

- La elección de un texto de Hesse responde a la cercanía de los adolescentes con determinadas obras (*Siddhartha*, *El lobo estepario*, *El juego de abalorios*) de este autor que se analizan en sus contenidos de literatura: Hay que recordar que su obra se centra en los problemas del yo, que pugna por liberarse de las limitaciones impuestas por una sociedad violenta y adversa a su manifestación cumplida y gozosa. Estos temas se le plantean al adolescente en ese momento especialmente delicado de confrontación con un mundo, a veces hostil, tanto en el plano familiar como social, así como el descubrimiento de una personalidad cada vez más madura que se rebela contra esta realidad impuesta.
- La duración de la canción también la hemos tenido en cuenta, como en el caso anterior, por estar en una franja de tiempo que resulte familiar y cómoda para un alumnado habituado a escuchar piezas de corta duración.

Hay obras musicales que duran mucho, del mismo modo que hay novelas extensas (como *El Quijote*) o cuadros de gran tamaño (como *Las Meninas*). A los alumnos no les asusta la novela de Cervantes porque en cuanto empiezan a leer, ven que es divertida y de fácil lectura. Lo que realmente les espanta, *a priori*, es el grosor del libro, su tamaño, su peso. Los adolescentes de hoy están leyendo con voracidad las nuevas aventuras de Harry Potter en cuanto salen a la venta, y no podría decirse que son libros de pequeño tamaño sino más bien todo lo contrario. Esto demuestra que pueden abordar obras artísticas de cierta extensión siempre que encuentren interés en ellas.

Es principio pedagógico partir de lo conocido para llegar a lo desconocido. En este caso, partimos de estas experiencias previas del alumnado para conseguir otras metas diferentes y conseguir que mantenga su atención durante un tiempo más prolongado²⁰⁴.

- Conocer una obra del siglo XX ha sido uno de los objetivos de la audición. Esta obra no es especialmente rupturista, pero sí emplea un lenguaje no convencional, con una armonía al borde de los límites de la tonalidad, así como una orquesta, de considerables proporciones, que permite estudiar matices sutiles que aportan información para realzar los elementos objeto del estudio. Se puede profundizar, a través de esta pieza, en el lenguaje musical propio de Strauss y, además, introducir al alumnado en los cambios que se producen en la música desde principios de siglo, para ir acercándolos a una música menos conocida pero, no por ello, menos apasionante.

²⁰⁴ Es éste un aspecto al que solemos prestar poca atención los profesores y es muy importante para nuestra materia. Por muy conocido que les pueda parecer La Oda a la Alegría del *Finale* de la novena sinfonía de Beethoven, son más de veinte minutos de música que, por muy maravillosa y espectacular que sea, es mucho tiempo para un alumnado que no está habituado a estos tiempos tan largos y hay que abordar estas obras con sumo cuidado y fraccionando la pieza, si no queremos sentir el rechazo o la incomprensión. Utilizar la metodología adecuada es asegurarse el éxito de la empresa y, en el caso de la música clásica, es importante avanzar con obras de corta duración para ir, progresivamente, ampliando el tiempo de escucha.

6.3.3. La metodología

La metodología empleada ha sido similar en los dos grupos objeto del estudio. Por razones obvias, a los grupos de 3º se les ha pedido rigor en su musicograma ya que se buscan elementos concretos que excluyen la imprecisión o vaguedad. Deben reflejar en su trabajo la estructura empleada y, sobre ella, la instrumentación que escuchan y su utilización en las distintas secciones de la pieza. Deben, pues, hacerse eco de cualquier variación tímbrica, señalando los instrumentos que van apareciendo en el momento exacto en que ello sucede.

Hemos estado escuchando las piezas a lo largo de dos sesiones de una hora de duración debiendo, en esas clases, tomar todo tipo de anotaciones. Con un intervalo de unos cinco minutos entre una audición y otra, en cada ocasión deben centrar su atención en algún aspecto concreto. Cada uno de los datos obtenidos debe anotarse cuidadosamente en el cuaderno de clase para reflejarlo, posteriormente, en el musicograma.

En primer lugar, se les pide que se centren en reconocer la estructura de la pieza. Para ello, los alumnos han realizado numerosas prácticas de audición, haciendo ejercicios de reconocimiento de frases y sus formas de agrupación en secciones más o menos amplias. De este modo, saben que pueden encontrarse con secciones idénticas, similares, diferentes o contrastantes; que puede haber una introducción o una coda final; que las secciones suelen estar equilibradas y que se tiende a la alternancia en caso de secciones diversas. Es muy importante que conozcan la nomenclatura al uso en este tipo de análisis para que todos utilicen, con propiedad, los mismos términos.

A continuación, escuchan de nuevo la obra centrando ahora su atención en la instrumentación. De un lado, anotarán los instrumentos de viento, y del otro, el resto. Deben reflejar en el musicograma los instrumentos que suenan en cada momento, teniendo en cuenta la función de cada uno de ellos. Si el instrumento acompaña o es solista, si ejecuta la melodía principal o cualquier otra, si improvisa o no.

Cuando el instrumento es solista debe tener una presencia especial en el musicograma, indicada de manera clara: aumentando su tamaño, situándolo en un primer plano, coloreándolo de manera más intensa, etc. Cada código utilizado debe

tener la posibilidad de reflejar esta circunstancia procurando que el texto que aparezca sea el mínimo imprescindible para la comprensión.

Durante la segunda sesión de audiciones, el alumno debe ya pensar en su idea de musicograma y comunicarlo al profesor para intentar sacar el mejor partido posible de esa propuesta. De esta forma, debe intentar un boceto para tener una imagen aproximada del resultado final de su trabajo.

Finalmente, realiza el musicograma en una cartulina debiendo dejar visible la leyenda en la que aparezcan todos los elementos de significación utilizados. Si no se considera absolutamente necesario, se deja la posibilidad de situar la leyenda en la parte trasera de la cartulina para consultar fácilmente. La realización no se hace en clase para que el alumno emplee todos los recursos a su alcance, informáticos incluidos. Normalmente lo hace con más tranquilidad en casa sin la premura del horario de clase. El alumno sabe que su trabajo será expuesto a otros compañeros y, por tanto, debe tener una presentación muy cuidada y, en la medida de sus posibilidades, artística.

Una presentación cuidada estimula la realización del trabajo ya que el alumnado sabe de antemano que no sólo va a ser una tarea más a corregir y evaluar por el profesor, sino un trabajo elaborado con una finalidad de más largo alcance: será expuesto al público y contemplado por otros compañeros que, a su vez, también hacen musicogramas de este tipo, y ello hace que se esfuercen para conseguir buenos resultados y una valoración positiva de ellos.

Los alumnos de 4º también escuchan la obra a lo largo de dos sesiones de clase. En estas sesiones deben tratar de identificar y analizar los recursos que posee la música para la evocación. Para la mayor parte de los alumnos, como veremos en los cuestionarios que han cumplimentado, la música puede expresar ideas y sentimientos y, para muchos de ellos, también conceptos e ideas.

Hemos buscado los elementos simbólicos y emotivos que funcionan en esta obra y analizado su poder evocativo. Es un trabajo más personal y la expresión de estos significados ocultos ha propiciado una expresión plástica también de carácter simbólico que el alumnado debe explicar en su leyenda. Los resultados tienen una cierta calidad artística procurando explicar mediante un código, casi siempre algo

más vago que en el caso de los alumnos de 3º, pero muy rico en matices, lo que para ellos intenta comunicar el compositor.

Se analiza el texto independientemente de la música, tal como se hace en la clase de literatura, extrayendo las ideas principales y comentando los recursos poéticos empleados por el escritor. En esta fase, se comentan también las posibilidades estrictamente musicales del texto, la pura sonoridad y las posibilidades que ésta ofrece para un compositor: *Blatt und Blatt* (hoja tras hoja), *Lange* (largamente), *Langsam* (lentamente), *Ende* (fin), etc.

El poema está dividido en tres estrofas y ello puede ser una referencia para estudiar la estructura musical. A su vez, cada estrofa consta de dos frases cada una y se estudia también el número de sílabas así como la rima. Todo ello es anotado en el cuaderno de clase para encauzar el análisis musical con un análisis previo del texto. Éste también tuvo que plantearse al compositor a la hora de musicar el poema y pensar en las posibilidades que ofrecía.

Como las imágenes son numerosas y muy claras, sin doble sentido o mensajes ocultos, el terreno estaba ya preparado para una audición activa, capaz de aventurarse en los procedimientos compositivos que favorecen la evocación de todo tipo de sensaciones o ideas.

Estos procedimientos son analizados, con la ayuda del profesor, y comentados entre todos. Es muy satisfactorio comprobar que hasta los procesos más sutiles son percibidos o, al menos intuidos, por gran parte del alumnado.

Una vez analizados todos los procesos compositivos que favorecen la evocación de estos mensajes emotivos y simbólicos, los alumnos proceden a crear una imagen plástica donde puedan reflejarse de alguna manera. Ya no será necesario plasmar estos elementos en una estructura de la pieza, sino que se deja cierta libertad para crear una obra más libre en la que puedan observarse los elementos apreciados.

El trabajo también será expuesto para el resto de compañeros en una sala en la que se escucha la obra y pueden también contemplar algunos carteles con datos relevantes del autor y su obra (en este caso, de ambos autores).

6.3.4. Perfil de los encuestados

Para establecer el perfil, hemos elaborado el presente cuestionario en el que se pregunta por las experiencias con la música desde la infancia, la situación en el currículo durante sus estudios de primaria, gustos musicales, materiales y hábitos de escucha.

El total de alumnos que han participado en el estudio pertenece a dos cursos:

- 3º de la ESO: cincuenta alumnos.
- 4º de la ESO: trece alumnos.

6.3.4.1. El cuestionario

Este cuestionario se pasa, exclusivamente, a los alumnos en el primer año de la experiencia. Los alumnos de 4º curso que participan en el estudio ya han rellenado sus cuestionarios el año anterior cuando se realizaba el estudio mientras estudiaban 3º.

LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA Y EL MUSICOGRAMA

CUESTIONARIO Nº1 PERFIL DE LOS ENCUESTADOS

ALUMNO.....

1.- Mi nivel de estudios musicales es...

- 1.- No he estudiado nunca música.
- 2.- Estudié algo en algún curso de la E.G.B.
- 3.- Estudié música en todos los cursos de la E.G.B.
- 4.- Tuve música en un curso de BUP (o en la ESO).
- 5.- Tuve música en varios cursos de la ESO.
- 6.- He estudiado en el conservatorio durante.....años.
- 7.- He estudiado el instrumento.....
con un profesor particular durante.....años.
- 8.- He estudiado por mi cuenta
durante.....años.
- 9.-Tengo el título.....del conservatorio.

2.- En mi casa...

- 1.- Nunca se escucha música.
- 2.- Escucha música habitualmente mi.....
- 3.- Normalmente oigo música mientras hago otra actividad.
- 4.- Escucho música como actividad completa en sí misma.

- 5.- Escucho aproximadamente: a) unos diez minutos diarios.
 b) una media hora diaria.
 c) una hora diaria.
 d) unas horas diarias.

3.- El material musical de que dispongo es....

- 1.- Un radiocassette.
 2.- Un radiocassette con compact-disc.
 3.- Una cadena Hi-Fi.
 4.- En cintas debo tener unas.....
 5.- En compact-disc debo tener unos.....
 6.- Otros.....

4.- Además en mi casa ha habido siempre....

- 1.- Revistas musicales.
 2.- Libros o enciclopedias de música (cita alguna, en caso de haberlas).
 3.- Los discos de mis.....
 4.- Instrumentos como el de
 5.- Nunca ha habido nada de esto.

5.- Estoy escuchando música con atención desde...

- 1.- Mi infancia.
 2.- Mi adolescencia.
 3.- Desde los años.
 4.- Desde que entré en la Facultad.
 5.- No escucho música con atención.

6.- Escucho fundamentalmente...

- 1.- Música moderna (pop, rock, música comercial,...).
 2.- Flamenco y músicas populares.
 3.- Música clásica (música de la tradición occidental).
 4.- Jazz.
 5.- Música étnica y new age.
 6.- Otras:.....

7.- Descubrí la música gracias a...

- 1.- Mis padres.
 2.- Un amigo.
 3.- Un concierto que escuché de.....
 4.- Mi profesor de.....
 5.-

8.- Mis profesores de música...

- 1.- No eran especialistas en música.
 2.- El de EGB sí lo era.
 3.- El de la ESO y el de Bachillerato sí lo eran.

6.3.4.2. Resumen de la información más relevante

1.- La formación musical recibida es únicamente la que han tenido en sus cursos de primaria. Aproximadamente la tercera parte de ellos ha tenido la materia en todos los cursos y gran parte de ellos, solamente en alguno de los cursos (treinta). Habría que recordar que la música comparte horario con la plástica (educación artística) y, normalmente, tiene solamente una hora semanal.

Tan sólo hay una alumna que estudia en el conservatorio y algún alumno que ha estudiado guitarra durante algún tiempo con profesor o de manera autodidacta.

2.- Menos de la tercera parte (diecisiete) ha tenido un profesor especialista en música. Esta situación es especialmente preocupante porque el alumnado ha estudiado en Sevilla, de manera que si esta es la situación en la capital de Andalucía, aún queda mucho por hacer para extender la red de especialistas por nuestras escuelas.

Desde el año 1975 se fija en el currículo de secundaria la música como materia obligatoria en un curso del antiguo 1º de BUP. Para ello se empiezan a formar los primeros especialistas, y en 1985 se realizaron las primeras oposiciones libres para cubrir plazas de profesores de música en los institutos. Esta iniciativa se toma sólo para la secundaria, dejando la educación primaria (y la infantil) sin especialistas hasta 1995. Esta tardía consideración de la música como materia del currículo, principalmente en primaria, hace que aún no estén cubiertas las plazas de profesorado especialista ni siquiera en las capitales de provincia.

3.- Se nota una cierta influencia de los profesores de música ya que dieciséis admiten haber descubierto este arte gracias a ellos. Es la primera vez que se observa este dato, pues en los otros grupos del estudio este influjo era inapreciable. Es alentador saber que podemos tener un papel importante y tener efecto positivo en el alumnado, pues entre oyentes de más edad siempre se recuerda con poca simpatía la clase de música del BUP²⁰⁵.

De todas formas, sigue siendo la familia el ámbito más influyente para acercarse a la música. El instituto en el que se ha hecho el estudio está situado en una

²⁰⁵ El programa de esta materia era exclusivamente de historia de la música para unos alumnos que ni siquiera tenían historia, sino geografía en ese curso. Estaban bastante desorientados y, como no había personal especializado, esta materia se convertía en un estudio de datos y fechas sin que la audición de las obras fuera actividad habitual en las clases.

zona de la ciudad con problemas de paro y bolsas de marginalidad. El perfil medio de las familias no permite que la educación musical haya sido una prioridad en la formación de estos chicos, desgraciadamente.

4.- Prácticamente todos escuchan música al menos una hora diaria, pero son pocos los que escuchan como actividad única. Lo que ellos manifiestan es que, fundamentalmente, oyen música mientras estudian o realizan alguna otra actividad.

Tampoco parece que escuche música algún miembro de la familia a pesar de que en la mitad de las casas haya instrumentos (siete afirman tener guitarra).

5.- Casi todos tienen aparatos de última generación para escuchar música (mp3 y mp4)²⁰⁶. Sin embargo, solamente la mitad tiene ordenador, herramienta tan útil para el estudiante y ayuda fundamental para la elaboración de trabajos o para ampliar contenidos y buscar información. Algo más de la mitad tiene cadena HI-FI o al menos radiocassette con CD. Por tanto tienen, en general, medios de suficiente calidad para escuchar música.

6.- Solamente trece manifiestan tener discos propios y sí hay algunos que afirman que en casa hay discos, fundamentalmente de sus padres. Tienen muy pocos discos, entre 10 y 50, siendo sólo uno el que posee más de 100 y otro el que tiene más de 500.

7.- Escuchan música pop casi exclusivamente. Casi todos escuchan esta música y dieciocho afirman que también son aficionados al flamenco y las músicas populares. Ni música clásica (cuatro), ni jazz (cero), ni otras músicas. Las clases de música no parecen suficiente estímulo para que amplíen sus gustos musicales.

²⁰⁶ A los alumnos de 4º, el cuestionario fue pasado en el año 2004. Esta circunstancia revela una diferencia sustancial con respecto a los de 3º. Aparatos como el mp3 o elmp4 y, por supuesto, el PSP, estaban empezando a introducirse en esos momentos (solamente tres manifiestan tener uno). El uso del ordenador también era muy restringido entonces. La situación está, pues, cambiando a gran velocidad y con la esperanza de que las nuevas tecnologías se extiendan con facilidad y ayuden en la tarea de difundir la música.

6.3.4.3. Reflexiones y conclusiones

1.- A pesar de haber tenido profesor de música durante la etapa de primaria, el escaso horario y la discontinuidad no han permitido que lleguen a la secundaria con una formación aceptable. Es muy habitual enfrentarse a estas clases con un nivel ínfimo de formación, salvo excepciones.

Si no hay voluntad de que esta situación mejore, éste va a seguir siendo el escenario que nos vamos a encontrar en secundaria. Parece ser que no sólo no va a mejorar, sino que va a empeorar en los dos niveles, primaria y secundaria. Las especialidades que actualmente se cursan en la diplomatura de maestro van a desaparecer tal como están concebidas actualmente, y pasarán a ser meros itinerarios con mención en música y una carga de créditos de formación musical sensiblemente inferior a la actual.

Con respecto a la secundaria, al menos va a cambiar el horario que va a pasar de una hora en 1º y 2º a dos horas, pero desaparece en 3º, perdiendo de esta forma la continuidad en este curso que queda sin horas. En 4º curso, los alumnos elegirán tres materias de entre ocho posibles. Que el alumnado esté un curso sin música perjudica bastante las probabilidades de elección al perderse el contacto con la música durante todo un año. Además, entre otras, hay que competir con informática, materia que suele ser elegida en primera instancia por la mayor parte del alumnado.

2.- La afición a la música existe; prácticamente todos escuchan a diario. Además, tienen posibilidad de escuchar en su medio favorito: minireproductor con auriculares. Necesitaríamos más tiempo para poder ampliar este cerrado abanico de posibilidades musicales en que viven. Es cierto que están en una edad muy compleja para admitir otras músicas distintas a las de su círculo, pero también están descubriendo el mundo y su infinita variedad en todos los ámbitos.

Llama la atención que todos tengan mp3 y que algunos tengan, además, mp4 o discman. Por primera vez es posible que escuchen música en la intimidad de estos aparatos. Hasta hace unos años tener un aparato tipo discman no era tan habitual como, para los chicos de hoy, el popular mp3.

Los encuestados son, en general, receptivos a otros géneros y estilos distintos a los que conocen. Habría de dejar que pase un poco de tiempo para que maduren y

acepten sugerencias porque la predisposición es positiva y también valoran positivamente la labor del profesor de música.

3.- Sigue llamando la atención lo poco atractivo que les resulta grabar discos de sus artistas favoritos. Muchos de ellos bajan música de internet directamente a sus mp3 y no necesitan atesorar discos porque saben que en pocos meses éstos van a dar paso a otros que los sustituyan ya que ya será otra la moda o la tendencia.

4.- Tenemos que ser conscientes de que en un país con escasa tradición de música culta, las familias no pueden aportar más de lo que ya hacen (que es poco). Aquí está muy viva la música popular, música conocida y frecuentada por el alumnado, aunque habría que matizar que no estamos hablando, por ello, de que conozcan el flamenco.

El flamenco es otro gran desconocido para gran parte del alumnado y el interés que despierta esta música es escaso, excepto por los palos más populares: las sevillanas, la rumba, el fandango y, tal vez, la bulería.

6.3.5. Estudio de la audición y la realización de los musicogramas

Los motivos para la realización de los musicogramas son muy diversos, sin que podamos decir que prevalezca la figuración sobre la abstracción. En el caso de los alumnos de 3º hay una variedad en la elección de motivos, pero los alumnos de 4º han optado por el elemento figurativo, principalmente.

6.3.5.1. *Swanee river*

Veinticuatro han elegido para la realización de su musicograma algún tipo de elemento figurativo, de los que solamente cuatro recurren a la figura humana. El resto son siempre objetos, como cartas de naipes, corazones, coches o trenes, copas y, en algunos casos, animales.

Muchos de ellos utilizan casi exclusivamente figuras geométricas diversas, como círculos, triángulos o cuadrados; otros mezclan estos elementos geométricos con otros más abstractos y en algún caso aislado, figurativo.

Trece utilizan elementos abstractos como manchas de color, texturas o elementos casi oníricos.

Lo que sí podemos afirmar es que los motivos son todos muy distintos excepto dos (M3 y M22), que han utilizado la figura humana y que claramente lo han hecho juntos porque son prácticamente idénticos. Ello demuestra que no ha hecho falta preguntar a los compañeros por su elección y que la inventiva y creatividad, en estas edades, son muy poderosas. Si se aprovecha bien el potencial de significación de los códigos elegidos, se les puede sacar mucho partido.

Otro elemento a destacar es su alto valor plástico. No todos tienen el mismo nivel de calidad artística pero, en general, es bastante aceptable. La presentación también es buena y son muy pocos los que han sido realizados con escaso interés (o con poca destreza para el dibujo). El color es un elemento fundamental pues la gran mayoría son muy coloristas y luminosos, con un uso apropiado de las posibilidades que ofrece el color. A pesar de esto, hay algunos, como el M30, el M11 o el M31, que no han sido realizados en color sino haciendo uso, simplemente, de elementos geométricos. Otros, en cambio, son una explosión de color, como el M1, el M24 o el M19, haciendo de la significación de los colores un rasgo distintivo, aunque sea este último figurativo.

Casi todos han elegido cartulina blanca para sus trabajos, pero algunos han elegido alguna de color y alguno ha optado por la cartulina negra para hacer destacar de otra forma sus dibujos, como el M48.

Es llamativo que solamente un alumno haya recurrido al ordenador para diseñar su código de significación. Algunos lo han usado exclusivamente para los títulos de encabezamiento pero ni siquiera para escribir la leyenda. Esto puede indicar que aún no es una herramienta que manejen con soltura como para hacer un trabajo de este tipo, o que se encuentran más cómodos con los procedimientos tradicionales de ceras o lápices de color.

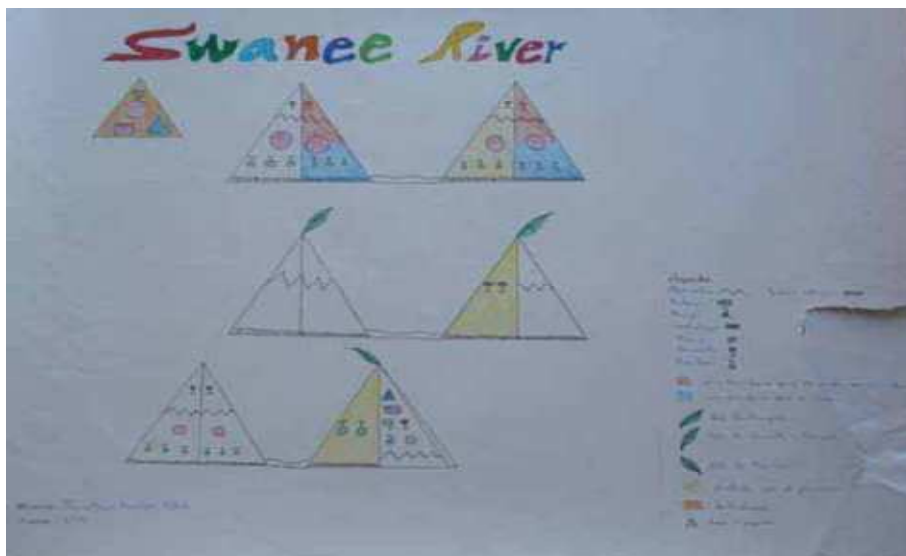
En algunas ideas se observa que han buscado códigos con los que se puede expresar bien la idea de la estructura de la pieza, pero no siempre con la misma fortuna. La idea del tren del M26 o la estrella de seis puntas del M24, así como otros muchos códigos utilizados, ofrecen gran cantidad de posibilidades por su analogía espacial con la estructura mental de la música.

6.3.5.1.1. Relación de musicogramas

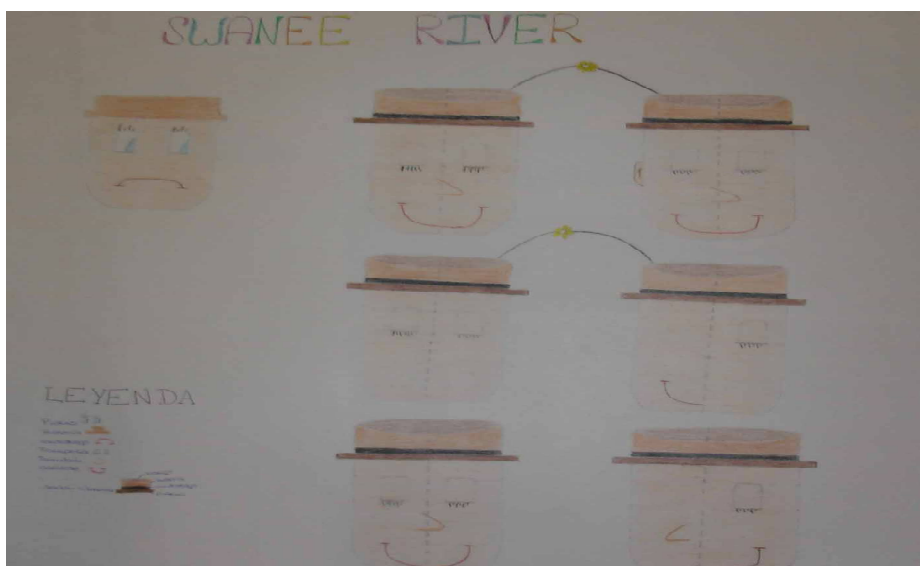
Estos son todos los musicogramas realizados durante el estudio:

Obra: *swanee river*

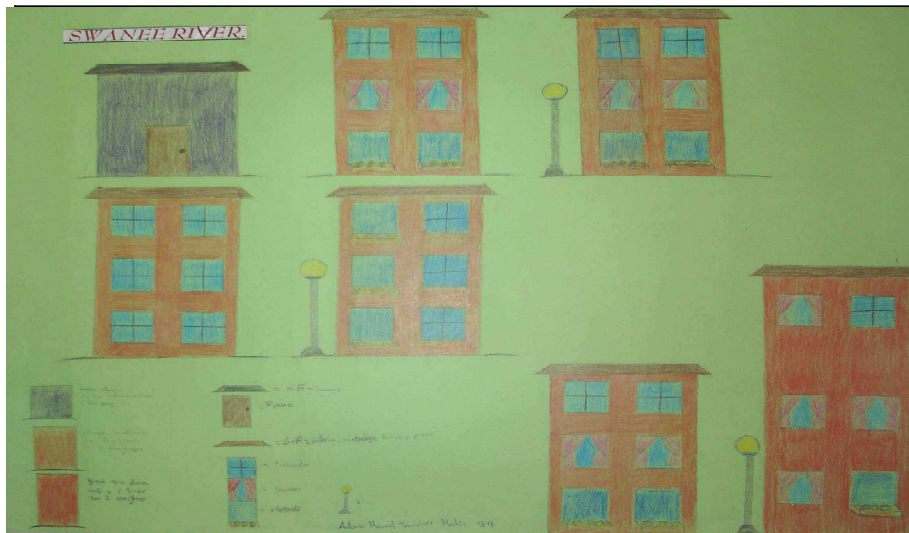
Interpretación: Crescent city rhythm and jazz band.



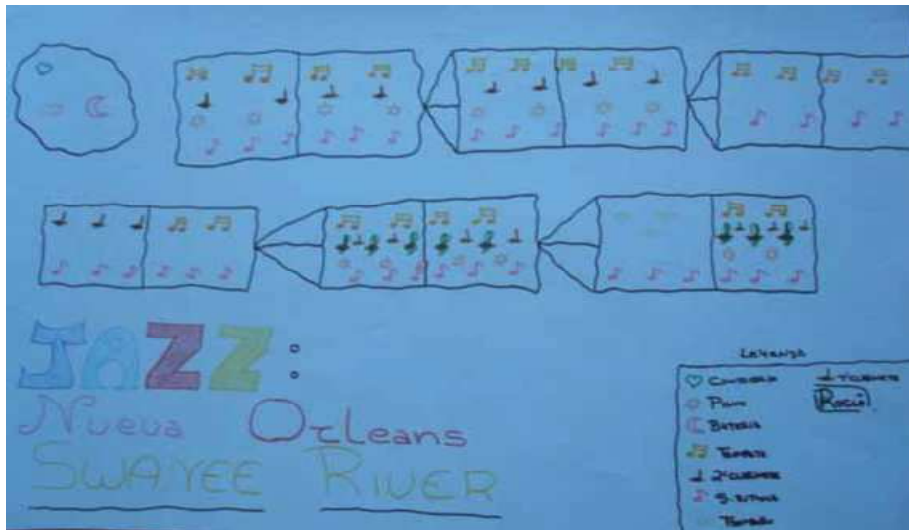
M1



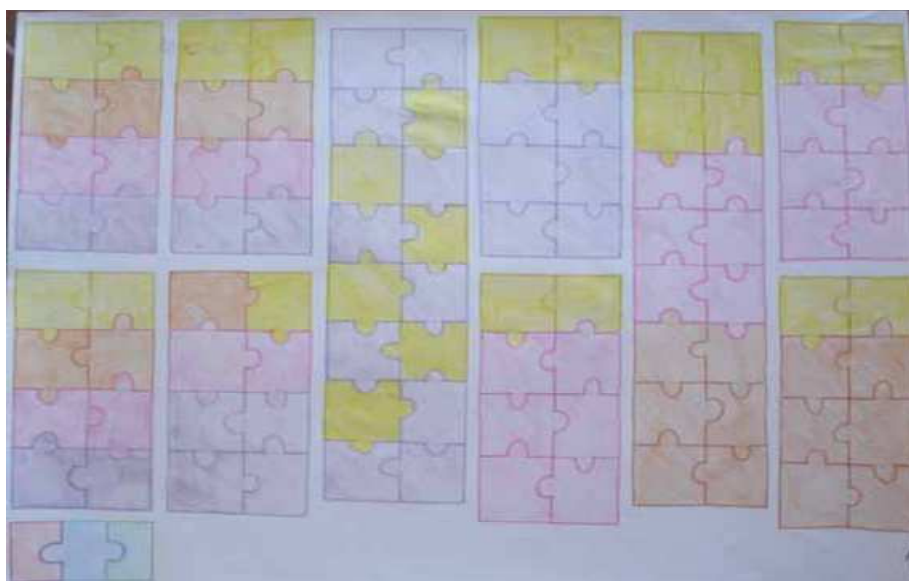
M2



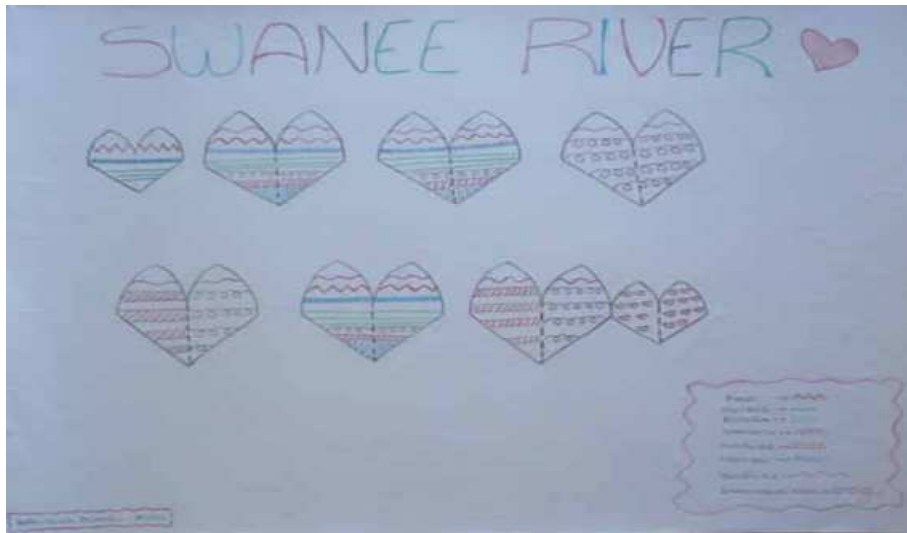
M3



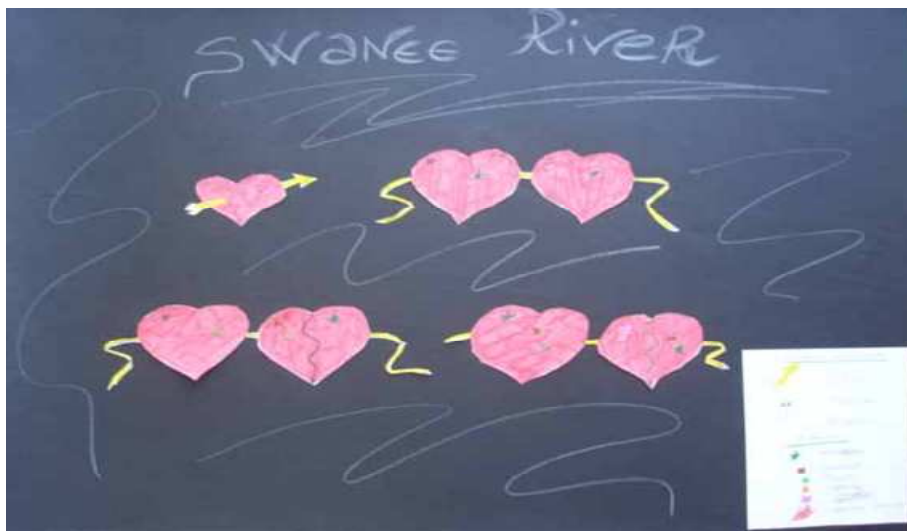
M4



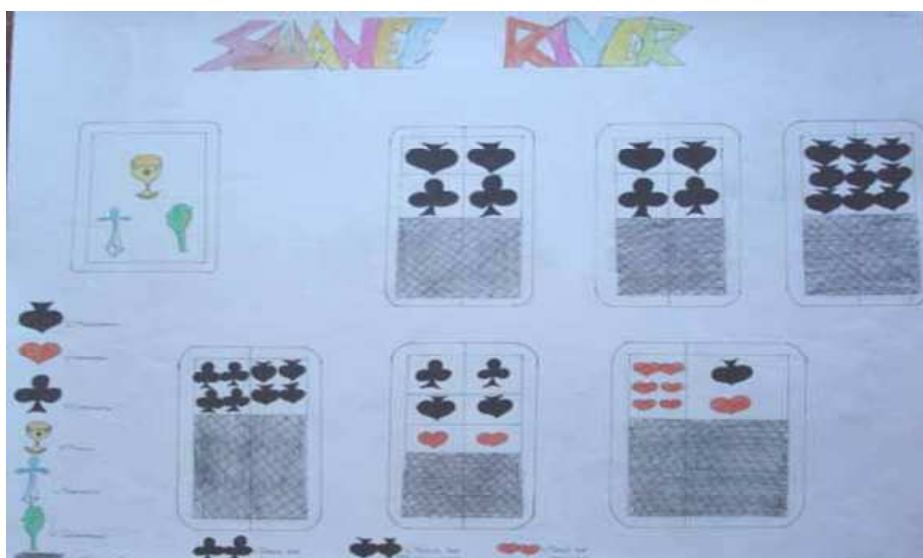
M5



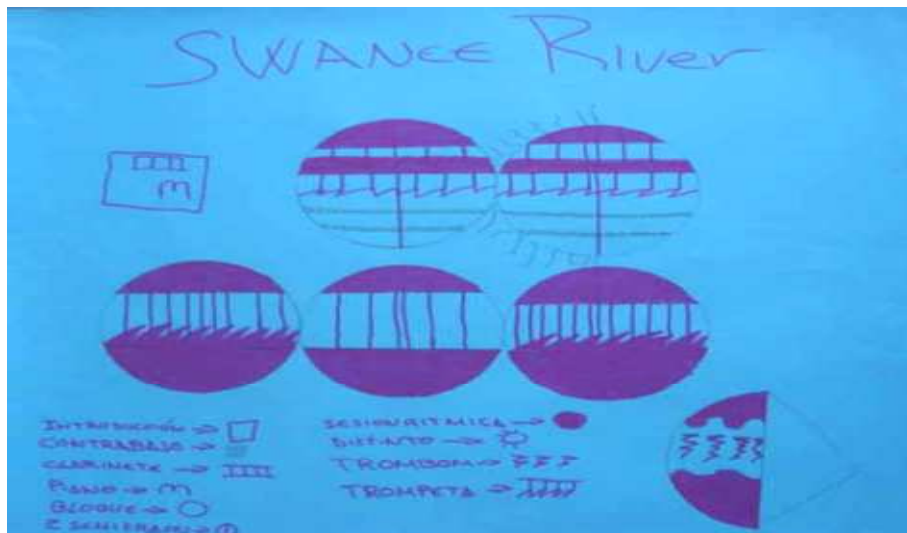
M6



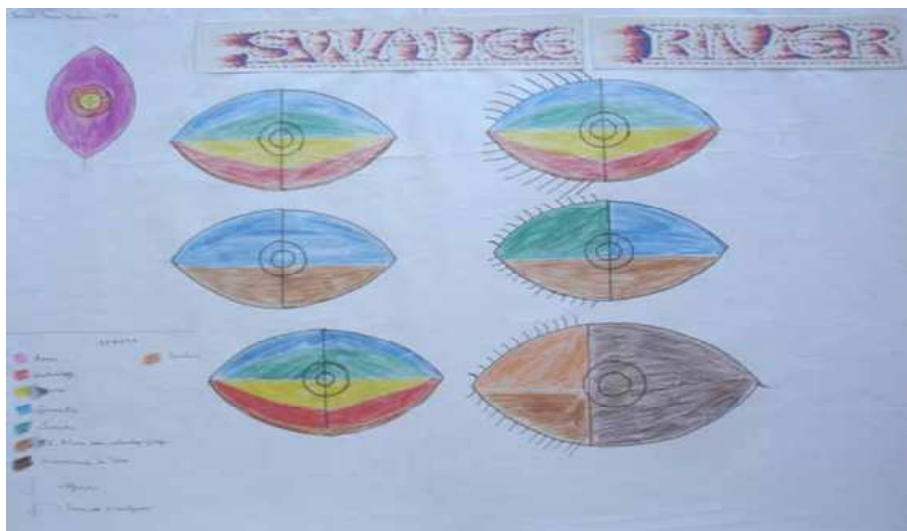
M7



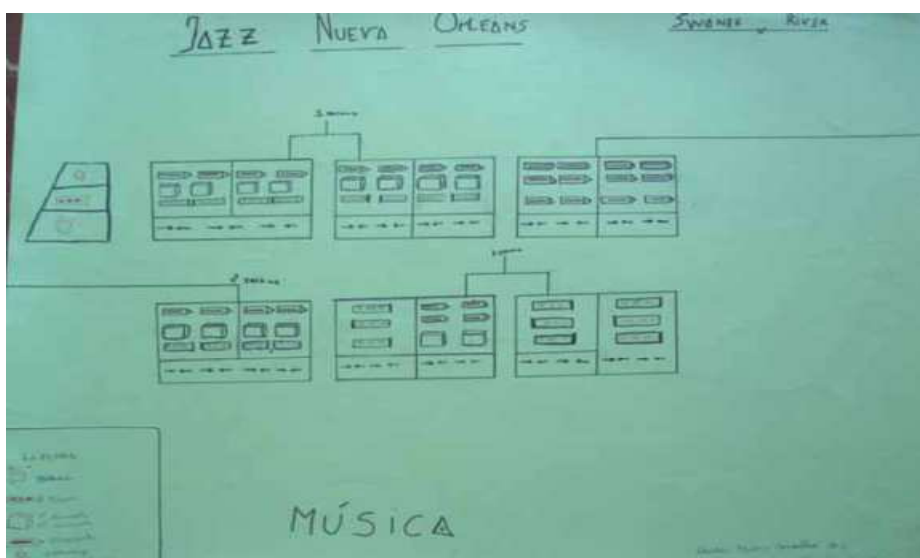
M8



M9



M10



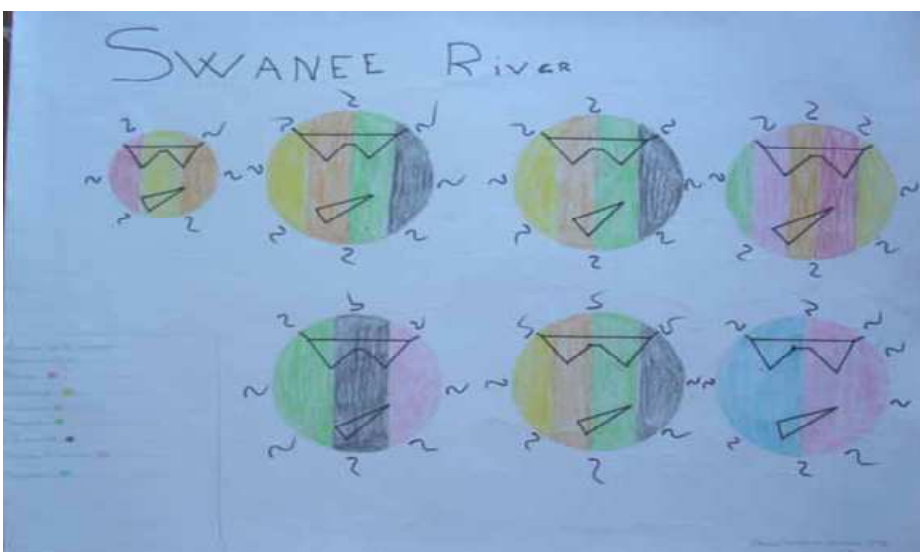
M11



M12



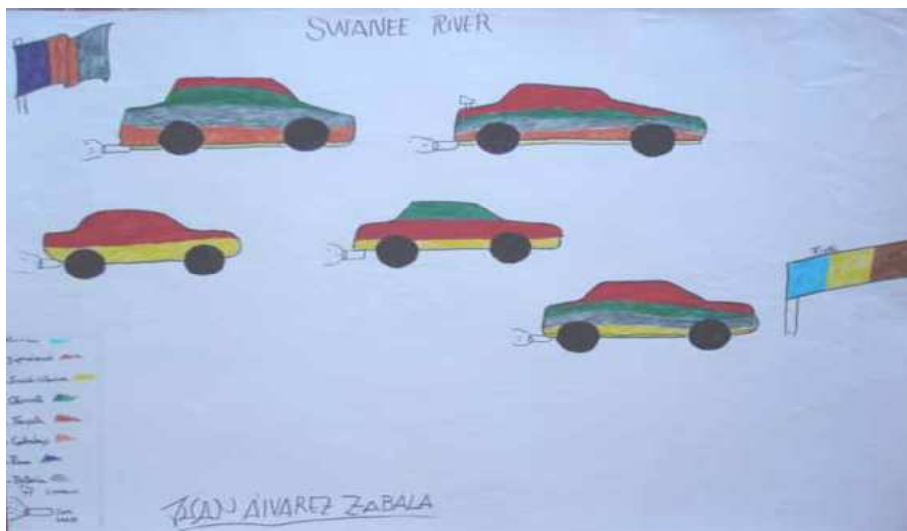
M13



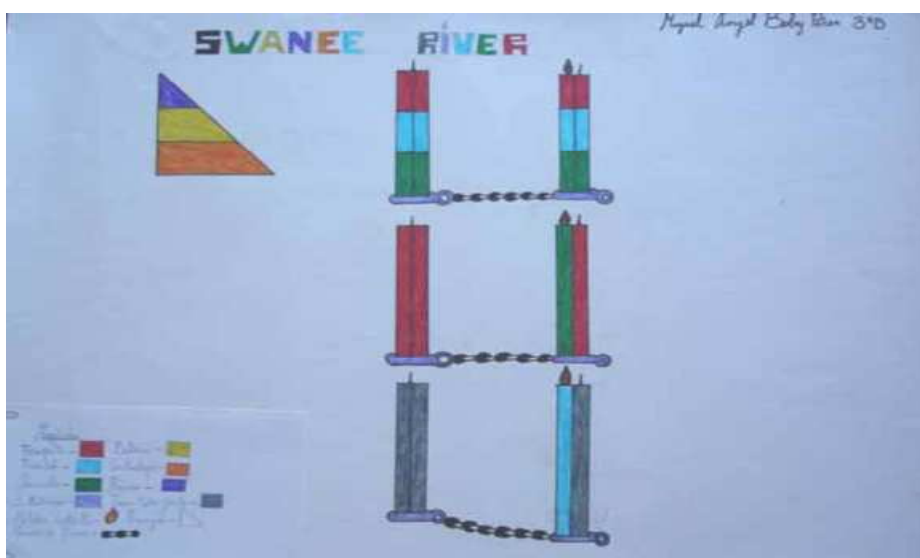
M14



M18



M19



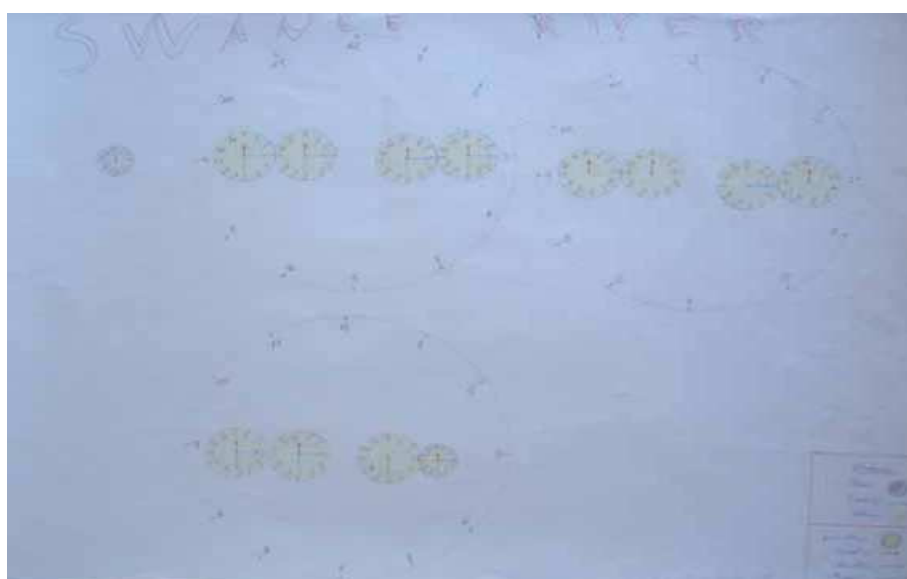
M20



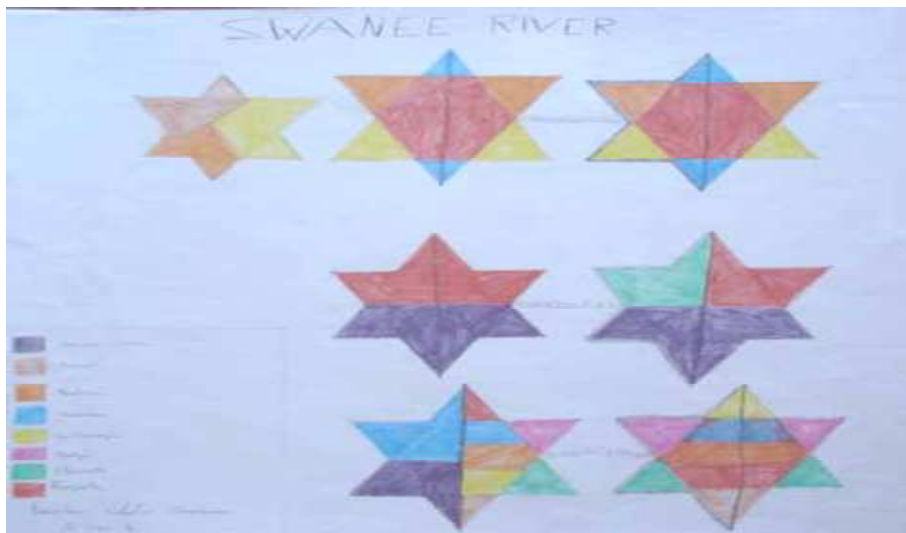
M21



M22



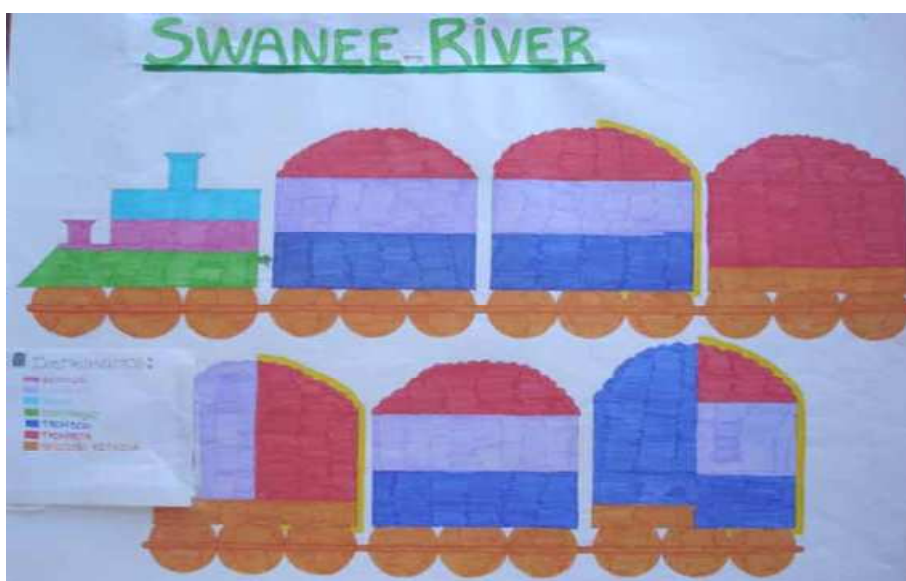
M23



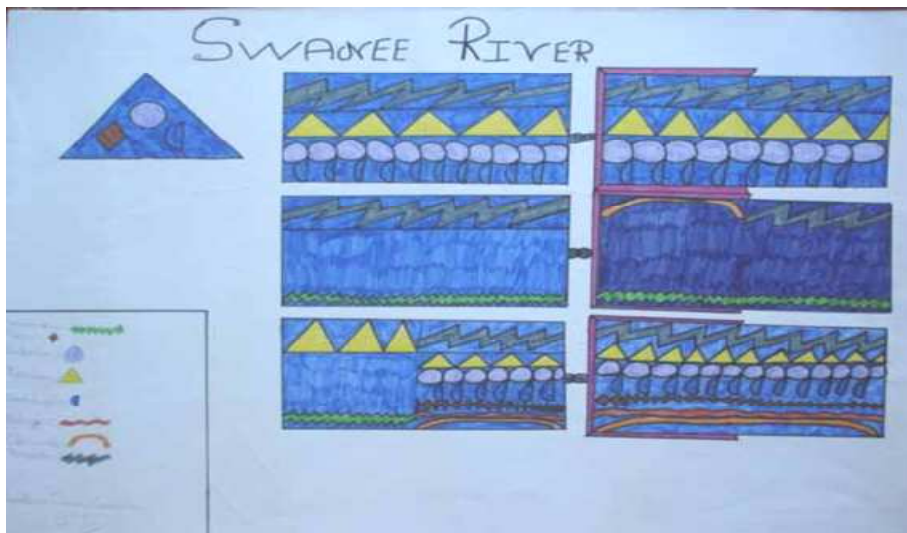
M24



M25



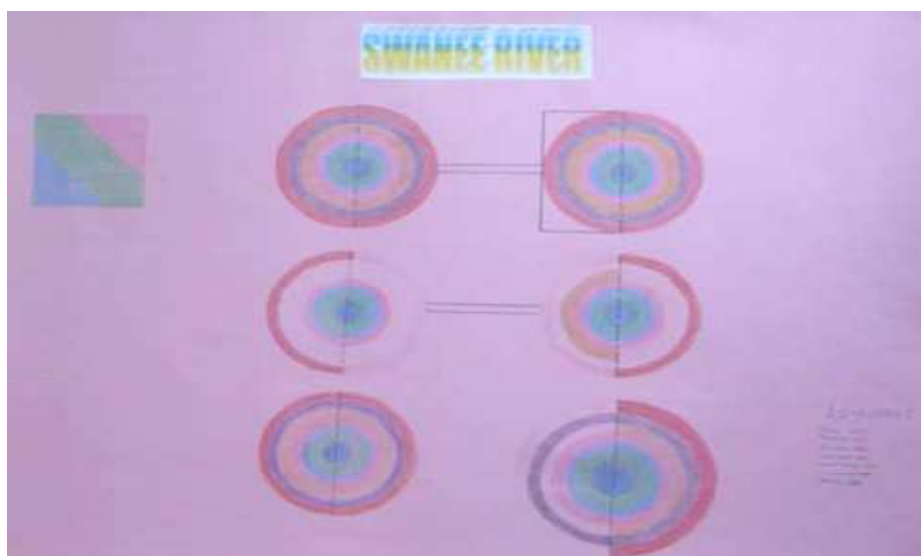
M26



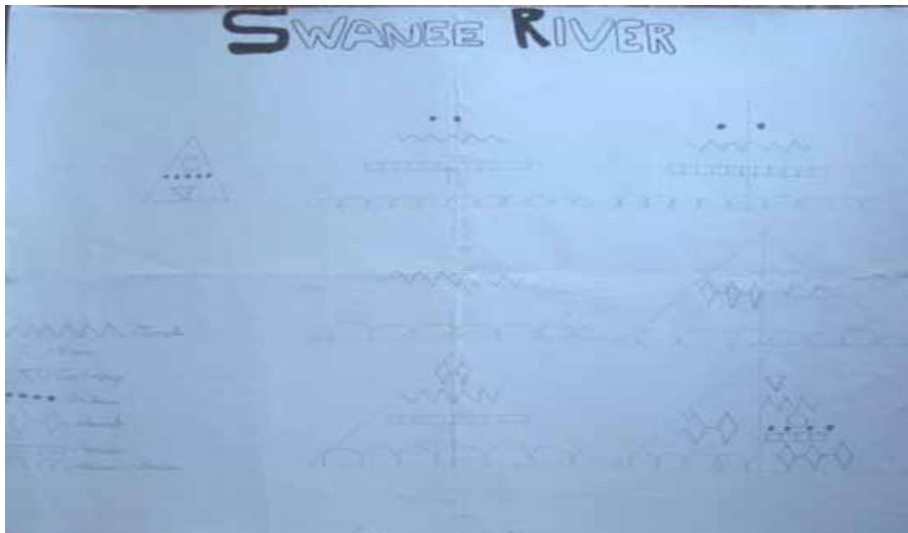
M27



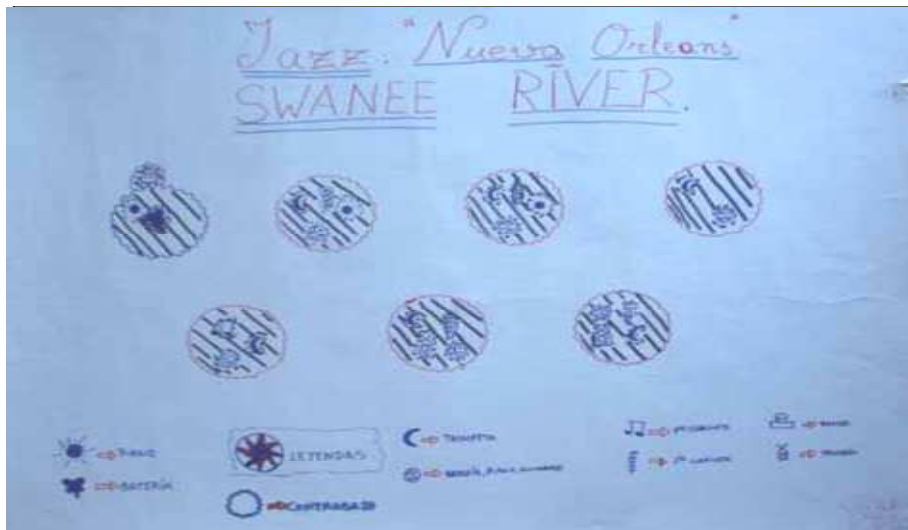
M28



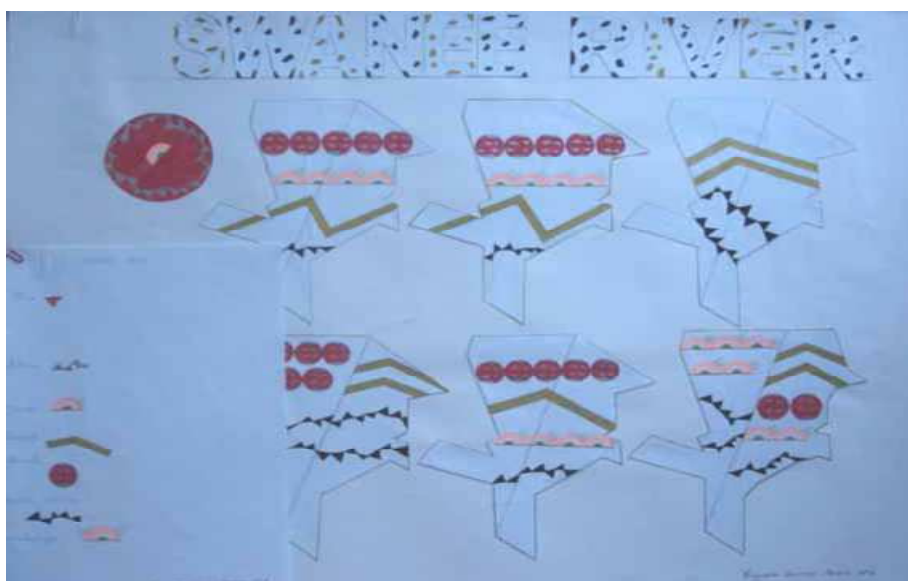
M29



M30



M31



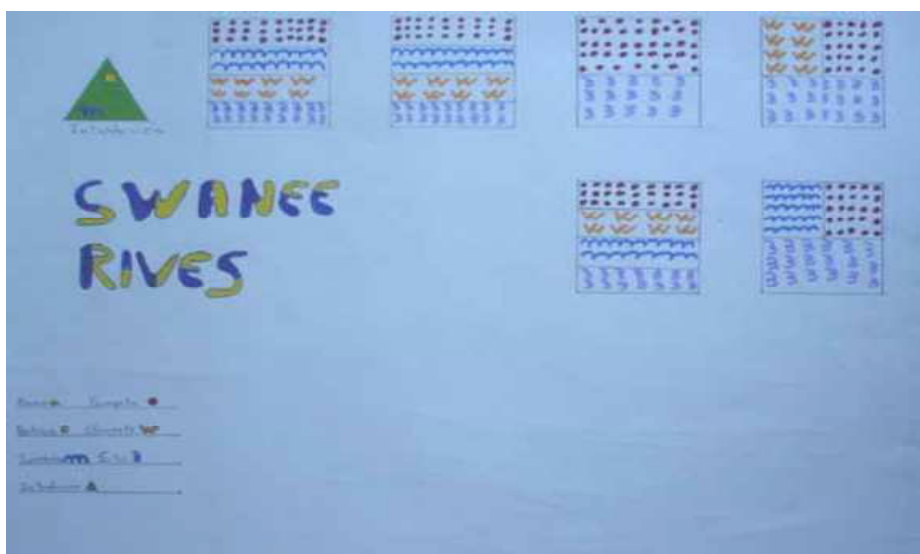
M32



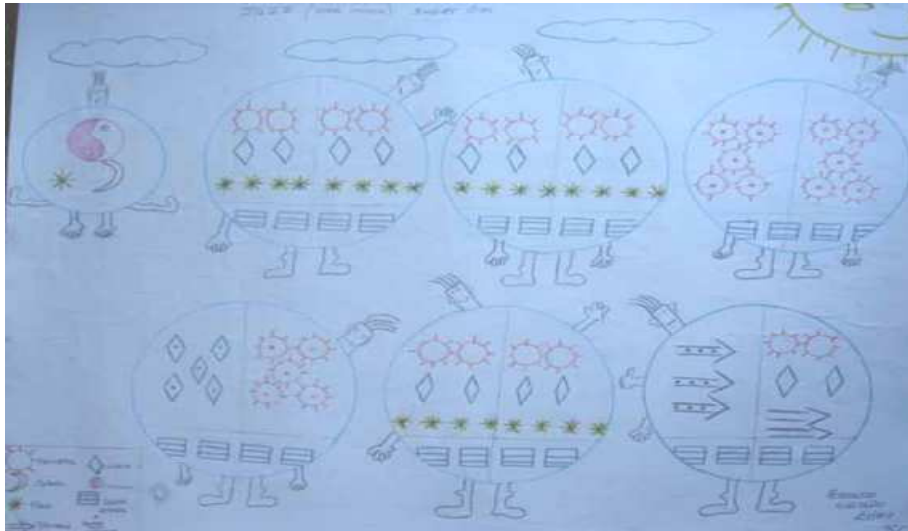
M33



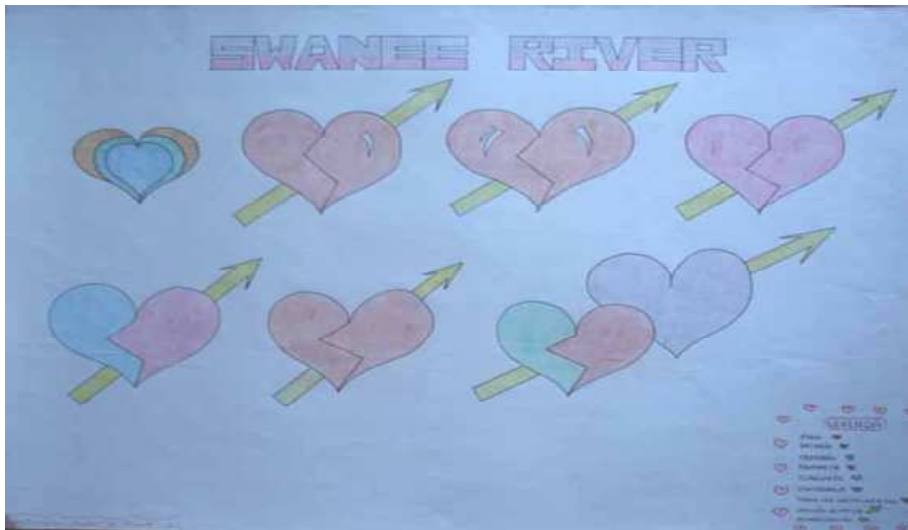
M34



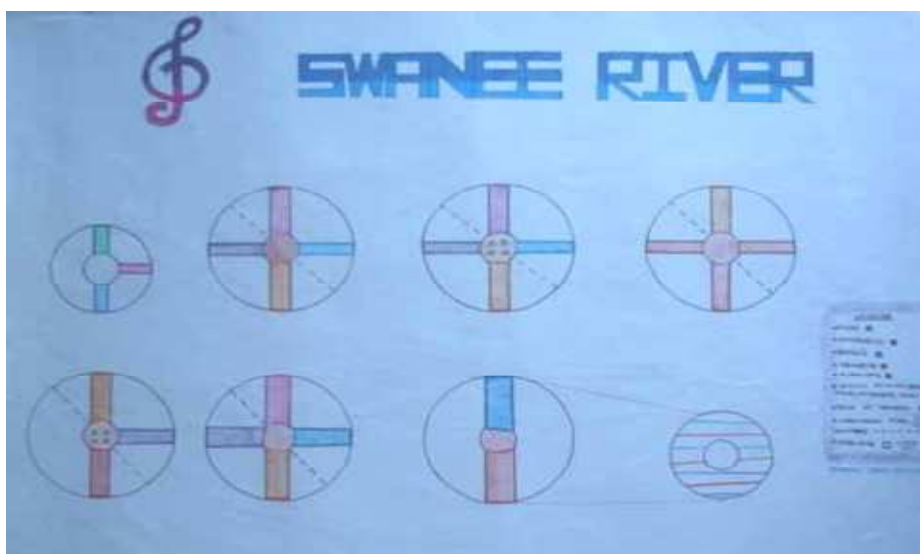
M35



M36



M37



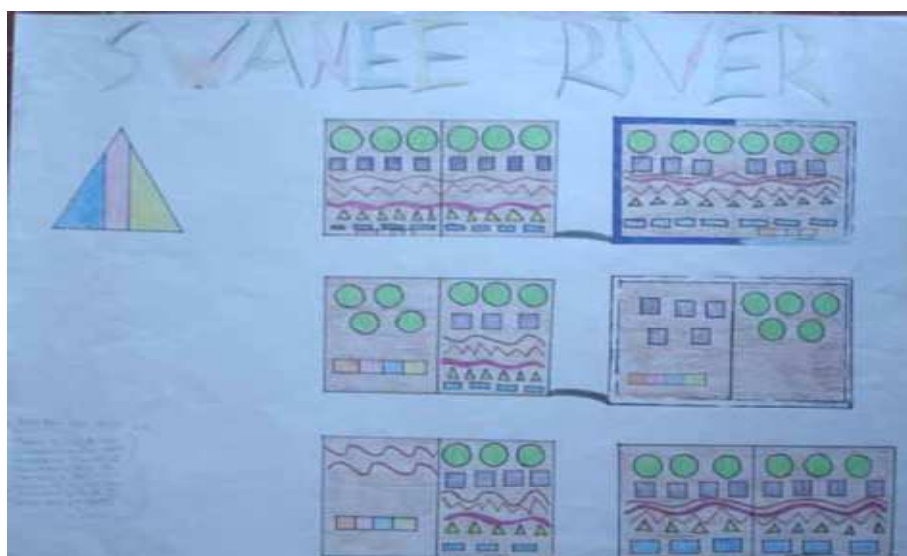
M38



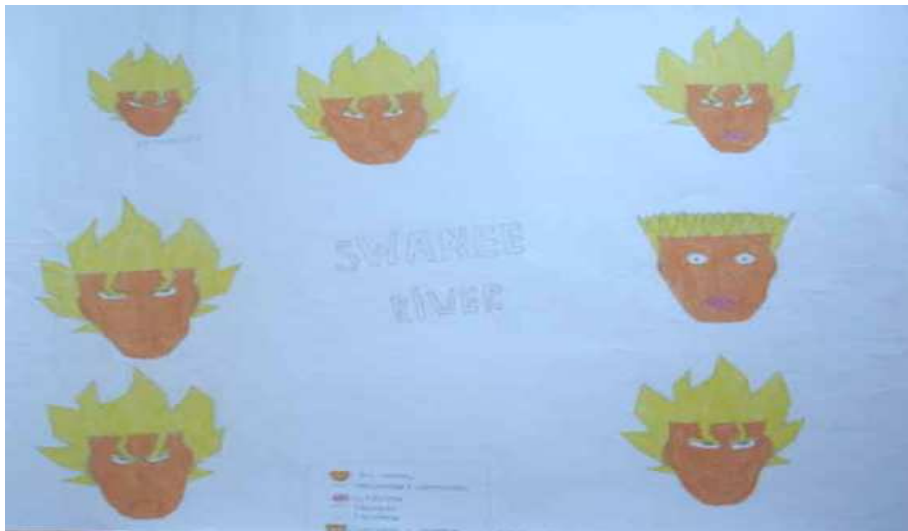
M39



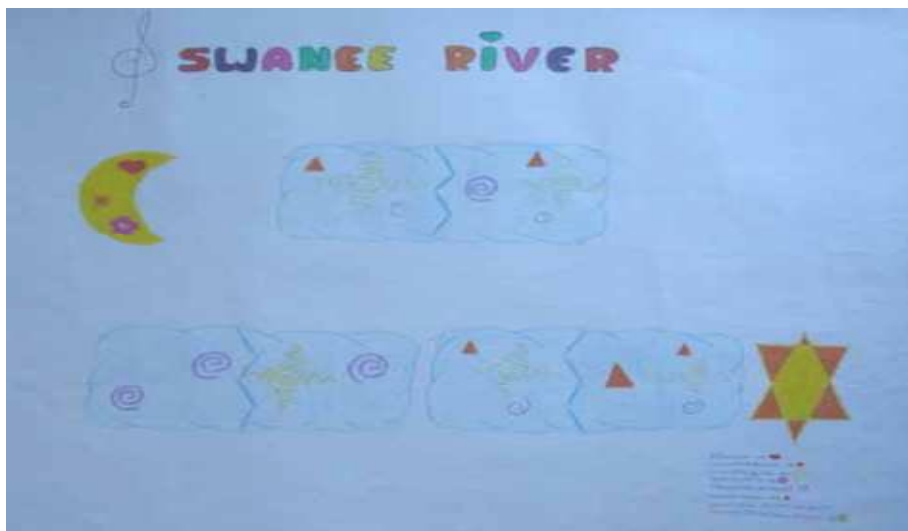
M40



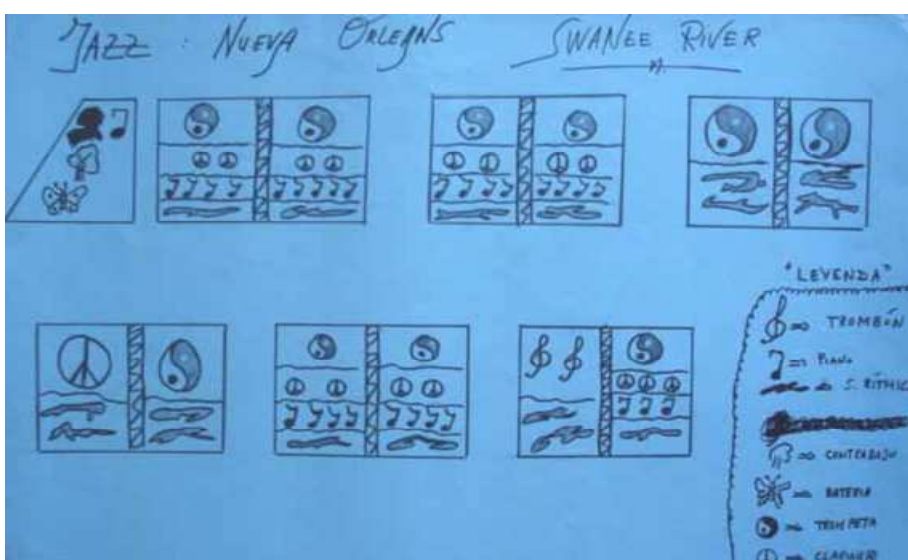
M41



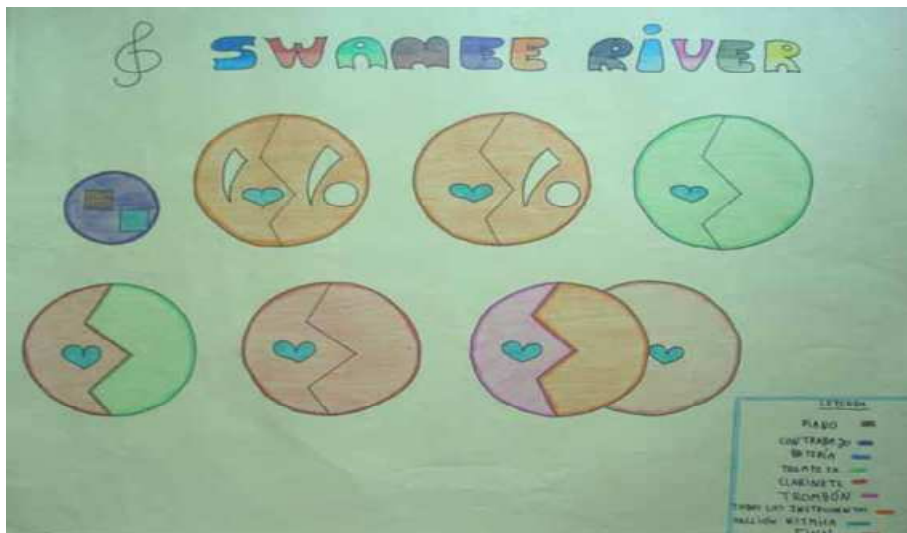
M42



M43



M44



M45



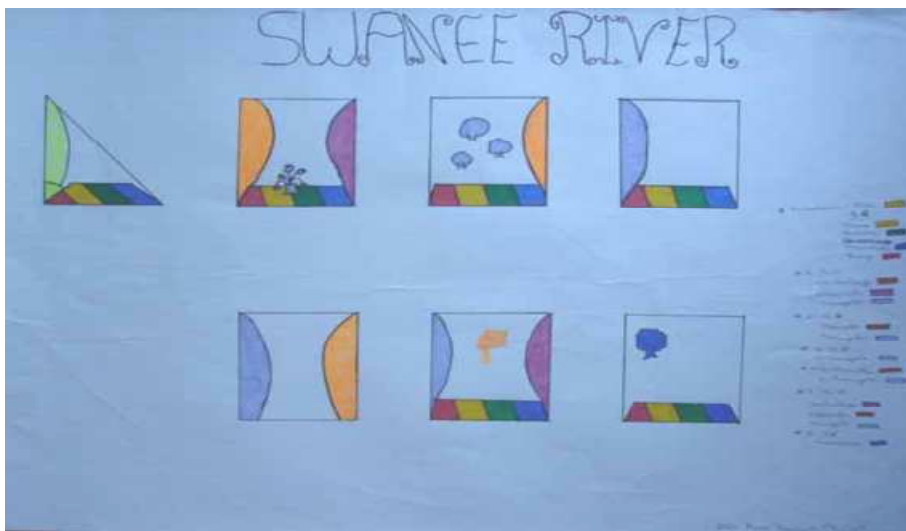
M46



M47



M48



M49



M50

6.3.5.1.2. Reflexiones y conclusiones

1.- Los objetivos de la experiencia se alcanzan en cuanto a la identificación de la estructura empleada. Prácticamente todos los encuestados identifican la estructura, aunque no todos precisan de la misma manera.

Por ejemplo, la introducción solamente dejan de señalarla con claridad dos alumnos, mientras que no sucede lo mismo con la coda; catorce alumnos no hacen referencia a la coda en su musicograma dejando que la última sección sea una más de la pieza. Dieciséis recurren a alargar más esta última sección de forma que captan que, de alguna manera, hay un añadido a la extensión habitual del resto de secciones. Diez alumnos reflejan claramente este elemento con un diseño propio para la coda. Ocho hacen referencia a la coda pero sin reflejarlo claramente en el trabajo: hay más densidad en el color o un mayor número de elementos.

2.- La segmentación en secciones está también muy conseguida. Casi todos (excepto cuatro: M9, M12, M19 y M49) han sido capaces de captar la estructura en tres secciones de dos frases cada una de ellas. A su vez, cada frase está construida con el concurso de dos semifrases.

Los cierres de las frases están muy claros ya que todos terminan en la tónica y vienen siempre del acorde de dominante. Todas son de 8 compases (4, cada semifrase), excepto la frase final que viene alargada en un compás a modo de coda conclusiva final.

Esta segmentación ha sido bien hecha por los encuestados excepto por los señalados anteriormente. En algún caso, es probable que sea descuido al pasar la información a la cartulina final.

3.- La instrumentación era el segundo objetivo de la audición a señalar en el musicograma. La utilización de audaces contrapuntos en la improvisación colectiva de algunos fragmentos ha sido percibida correctamente por treinta y siete alumnos, observándose errores en el resto. Sin embargo los solos de trompeta, trombón o clarinete son discriminados por la totalidad de encuestados.

La sección rítmica, compuesta por piano, batería, banjo y contrabajo, es bien percibida como base de acompañamiento figurando de dos formas, principalmente:

- Como un todo, con ese nombre (sección rítmica) y, por tanto, señalada con un solo elemento diferenciador del resto de instrumentos.
- Con un elemento significativo por cada uno de los instrumentos.

En ambos casos, la mayoría ha optado por situar su intervención en un plano inferior del musicograma, dejando la parte superior para instrumentos que intervienen a solo (como el M27) o que tienen especial relevancia (como en el caso de la improvisación colectiva).

También han jugado muchos con la porción de color asignada a cada intervención, otorgando más espacio para el instrumento que está interviniendo a solo, aunque no tenga el plano superior. Es el caso del M26, por ejemplo, que deja las ruedas del tren en un solo color para toda la pieza, con buen criterio, pero no sitúa los solos en la parte superior aunque deja ver su *peso* de esta otra forma. En otros casos, como el M24, han aunado las dos opciones haciendo resaltar estas intervenciones de manera muy clara.

En otros casos, como el M20, se ha optado por una figura simple para la segmentación en frases (una vela) y todo el color de ese elemento es el que nos muestra la importancia de los instrumentos que intervienen.

Casi todas las opciones son muy válidas pero, en unos casos, el éxito depende finalmente de las opciones que permita el código elegido. No todos los elementos tienen el mismo potencial para remarcar estos aspectos de la instrumentación pero, en general, están bien resueltos.

4.- Podríamos concluir señalando la atención que se consigue utilizando este instrumento didáctico. La precisión con que están hechos estos trabajos indica que ha sido necesaria una concentración importante pues, de otra forma, hubiera sido imposible conseguir estos resultados.

El musicograma, tanto si lo hace el alumno como si éste visualiza el realizado por el didacta, permite lograr un alto grado de atención, necesaria para una correcta percepción de los elementos que queremos que se perciban en cada una de las propuestas de audición. Es necesario fijarse metas muy precisas y no demasiado complejas, pues la atención se dispersa. Cada pieza musical tiene que programarse pensando en unos objetivos, no muchos pero muy claros. El alumno debe tener claro en qué elementos debe centrar su atención y tratar de remarcarlos en su trabajo. De

cada pieza podemos conseguir un adiestramiento que, con un trabajo continuado, hará de nuestros estudiantes unos oyentes competentes, capaces de valorar las obras musicales y obtener placer estético de su contacto con ellas.

6.3.5.2. “September”

En esta ocasión casi todos han optado por el elemento figurativo debido, seguramente, a la gran cantidad de imágenes y ambientes que se dejan ver con el texto, subrayado por la música. De todas formas, hay dos (MU1 y MU5) que optan por un lenguaje más abstracto, aunque no completamente. Éstos tienen, dentro de un conjunto plástico abstracto, algunos elementos figurativos como hojas, flores o árboles. Crean un mundo casi onírico en el que se mezclan sensaciones para los sentidos con otro tipo de emociones más intensas, gracias al poder evocador de las imágenes y el color.

Entre los elementos figurativos aparecen siempre los más importantes de la obra: el sol, el jardín ya moribundo o la lluvia y la caída de las hojas. Unos ponen más énfasis en uno que en otro, pero todos tocan estos temas como los fundamentales de la obra.

También hay que señalar que algunos han recurrido a intercalar palabras importantes musicalmente para el autor: *sterbenden*, *Gartentraum*, *Sommer*, *matt*, *still*. Son palabras especialmente importantes, musicalmente, porque en ellas hay elementos simbólicos gracias al uso de la melodía, la armonía o el ritmo empleados. En estos casos se observa que han captado el sentido que aporta la música, dibujando algunas de estas palabras en sentido descendente (como el MU5) o con un dibujo más ondulante (como el MU1), tal como hace la línea melódica.

Algunos han recurrido también al collage, utilizando elementos como hojas y otros materiales, para dar más relieve a sus aportaciones. El elemento plástico está más cuidado que en los musicogramas anteriores. Se intuye que no solamente son ya alumnos más maduros por sus destrezas, sino también más sensibles por su delicadeza a la hora de resaltar los matices más sutiles de la obra. En algunos se da aún esa mezcla de madurez y de candidez infantil que delata su fase existencial de paso hacia la edad adulta.

Son trabajos muy cuidados en su ejecución y también en su presentación. Algunos son realmente obras de cierto valor artístico. La implicación del alumnado ha sido alta mostrando siempre un gran interés por la pieza musical.

6.3.5.2.1. Relación de musicogramas:

Estos son los trabajos realizados:

Obra: “September”, de *Vier Letzte Lieder* (Cuatro Últimos Lieder) de Richard Strauss

Interpretación: Gundula Janowitz con la Orquesta Filarmónica de Berlín, dirigida por Herbert von Karajan.



MU1



MU 2



MU3



MU4



MU5



MU6



MU7



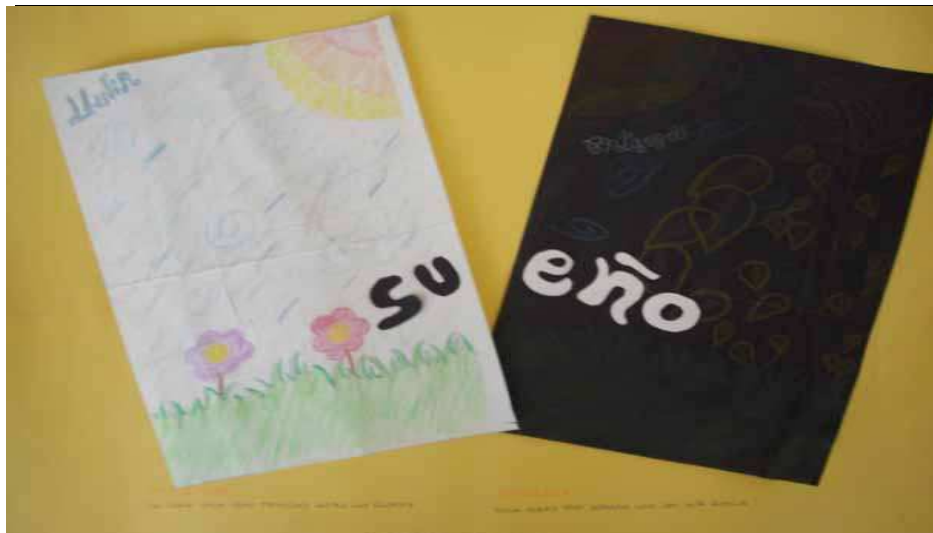
MU8



MU9



MU10



M11



MU12



MU13

6.3.5.2.2. Reflexiones y conclusiones

1.- Lo primero que hay que destacar es el interés que ha despertado la obra gracias al planteamiento didáctico. Los alumnos han estado escuchando la pieza a lo largo de dos semanas y, finalmente, hemos tenido que abordar las otras tres canciones del ciclo. Por tanto, la experiencia ha resultado altamente positiva. Podemos conseguir que estos jóvenes se impliquen en una audición activa y comprensiva que les haga descubrir otras obras y gozarlas intensamente.

2.- Aunque el objetivo de la experiencia era el estudio de los recursos de la música para la conexión emotiva y simbólica, éste ha sido ampliado al estudio completo de la pieza así como de las otras canciones del ciclo. Hemos abordado el nuevo lenguaje armónico, principalmente, como recurso expresivo del lenguaje de Strauss, así como el potencial tímbrico de una orquesta amplia.

3.- Los objetivos se han alcanzado y los encuestados han descubierto, como puede observarse en sus musicogramas, que la música mueve resortes ocultos que llevan al oyente a establecer analogías con sus propias experiencias vitales, enriqueciendo la escucha y aportando un sentido nuevo y más enriquecedor al poema de Hesse.

Se han comentado estos recursos de tipo melódico, armónico o tímbrico y se han estudiado las razones que nos llevan a establecer esos vínculos estrechos entre lo que escuchamos y el sentido que aporta el autor (y que quiere transmitir al oyente en íntima complicidad) a la lectura del poema.

4.- Aunque cada uno ha utilizado un código significativo propio, se deja entrever una línea maestra que aúna todos los trabajos, una dirección única y un sentido de conjunto que no se observaba en la experiencia anterior. Es probable que la elección de una obra de estas características haya influido para conseguir esa unidad de acción, de pensamiento común.

5.- Se percibe también que la atención necesaria para poder realizar un trabajo de esta naturaleza hace absolutamente necesaria la concentración en la obra como única fórmula para el éxito. Plantear este tipo de trabajos exige al alumno una atención especial para poder llevar a cabo la realización del musicograma. Con estos planteamientos crece el interés por las obras musicales, y los alumnos empiezan a

escuchar de otra forma, más activa y completa, contribuyendo a la formación de oyentes más competentes y sensibles.

6.- Aunque no se refleja en los musicogramas, han descubierto una nueva forma de cantar, muy poderosa, y el potencial expresivo de la melodía, base de buena parte de las analogías con los significados emotivos.

6.3.6. La música y el musicograma

Para conocer algunas ideas sobre la música hemos pasado, como en los grupos anteriores, un cuestionario para saber qué piensan de la música como lenguaje artístico coherente, si conocen las formas que utilizan los compositores para su organización o si se puede expresar algo con ella.

Finalmente, hemos preguntado por la utilidad del musicograma, en general, y para el reconocimiento de estructuras, en particular.

Este cuestionario ha sido contestado el primer año de la experiencia, es decir cursando 3º de la ESO.

6.3.6.1. El cuestionario

El cuestionario ha sido el siguiente:

LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA Y EL MUSICOGRAMA

CUESTIONARIO Nº 2 PERFIL DE LOS ENCUESTADOS ALUMNO Nº.....

1.- Creo que la música puede expresar...

- 1.- Ideas.
- 2.- Sentimientos y emociones.
- 3.- Conceptos, pero de manera difusa y poco concreta.
- 4.- Todo esto y además de una forma muy poderosa.
- 5.- Puede expresar solamente si tiene texto.
- 6.- No puede expresar nada, carece de semántica alguna.

2.- Yo pienso que el discurso musical...

- 1.- No está organizado de manera sistemática.
- 2.- Está organizado pero no mucho.
- 3.- Está perfectamente organizado.

3.- En cuanto a la forma, conozco ...

- 1.- Ninguna forma musical.
- 2.- Algunas formas musicales.
- 3.- Las formas más conocidas como.....
-
- 4.- No sé exactamente lo que significa la forma musical.

4.- Me cuesta percibir ...

- 1.- El ritmo de la música.
- 2.- El fraseo de la melodía.
- 3.- La armonía que la acompaña.
- 4.- La textura instrumental.
- 5.- La estructura utilizada.
- 6.- El movimiento o crecimiento de la pieza.

5.- Creo que el musicograma me ha ayudado en la percepción...

- 1.- Nada.
- 2.- Muy poco.
- 3.- Suficiente.
- 4.- Bastante.
- 5.- Mucho.

6.- Para el reconocimiento de las estructuras, el musicograma es...

- 1.- Nada útil.
- 2.- Poco útil.
- 3.- Útil.
- 4.- Bastante útil.
- 5.- Muy útil.

6.3.4.1. Resumen de la información más relevante

1.- Casi todos piensan que la música puede expresar ideas y sentimientos (treinta y nueve) y la mitad (veinticinco) que puede expresar ideas. Ninguno de ellos niega la posibilidad de expresión a la música.

2.- En cuanto a la organización del discurso musical, las opiniones están divididas, si bien prevalece la idea de organización aunque sea mínima. Seis pensaban que no estaba organizado en absoluto.

En cuanto a su conocimiento de las formas, afirman conocer las más usuales, aunque parece que quieren decir que les suenan los nombres. Se decantan por la

opción 3 (algunas formas musicales) seguramente porque no precisa y, también, por la 4 (las formas más conocidas como la sonata o el concierto). A ellos, como a los aficionados en general, les suenan estas palabras, pero difícilmente sabrían explicar su significado.

3.- Es también la armonía el parámetro que entraña más dificultad de percepción junto a la textura y la estructura. En estos datos, coinciden con los otros grupos del estudio.

4.- En cuanto a la valoración que hacen del musicograma, son cuarenta a los que les ha parecido bastante (diecisiete) o muy útil (veintitrés). No hay valoración negativa. El mismo número lo valora de la misma forma para el reconocimiento de estructuras: quince piensan que es bastante útil y veinticinco que muy útil²⁰⁷.

6.3.4.2. Reflexiones y conclusiones

1.- Para los adolescentes, la música es un arte expresivo, capaz de expresar fundamentalmente emociones y sentimientos. En esta idea también coinciden con el resto de encuestados.

2.- El conocimiento de las estructuras es mínimo y, aunque en este caso se debe a la escasa formación musical de los encuestados, es evidente que se necesita incidir más en el reconocimiento de las mismas para poder escuchar de manera comprensiva las obras.

3.- El musicograma se valora muy positivamente para enseñar a escuchar música. Resuelve el problema de la dispersión ante la obra y hace que el alumno se centre en la asociación entre lo que ve y lo que escucha.

El trabajo perceptivo es más cómodo y los resultados son más satisfactorios, tanto para el alumnado como para el didacta, que ve recompensado su esfuerzo.

²⁰⁷ Estas preguntas no se pasan a los alumnos de 4º. No nos marcamos como objetivo el reconocimiento de la estructura aunque visualizan el musicograma de la misma, realizado por el profesor. En este musicograma los alumnos pueden observar el paralelismo entre la estructura del texto y la de la música. Las tres estrofas se corresponden con tres secciones musicales y sigue en estrecha unión los avatares del poema, como puede observarse cuando el texto llega a *stehen* (se detiene), momento en el que también se detiene brevemente el discurso musical.

CONCLUSIONES

La música ha tenido un lugar impreciso en la historia del arte, y mientras para unos es una más de las llamadas bellas artes, para otros está fuera de esa elite. No todos lo admitirían, pero el tratamiento que se da a la música es muy distinto que el recibido por las artes plásticas, la literatura o el cine. Si la presencia de la literatura en la formación del niño es una constante desde la educación primaria, la de la música es ocasional. En la universidad se puede estudiar una titulación en historia del arte y la música ser simplemente una optativa que no parece imprescindible para la formación integral de un especialista en artes. En la facultad de Bellas Artes podría tener un lugar como complemento de formación para los estudiantes, del mismo modo que los estudiantes de música estudian necesariamente historia del arte y estética artística.

En ocasiones, escuchamos expresiones que intentan agrupar distintas materias y hablamos de formación holística y globalizada porque entendemos que todas son necesarias para la formación integral de las personas. El arte es materia necesaria para conseguir ese objetivo, pero no unas materias artísticas sí y otras no. ¿Alguien podría afirmar que es más necesaria la pintura que la música, la literatura que el cine? Todas las artes ocupan su espacio en la vida de las personas y, por ello, en la educación tienen que estar presentes porque cada una aporta las claves y los mecanismos necesarios para el conocimiento profundo de las cosas, en mayor o menor medida. La literatura aporta experiencias vitales a través del teatro, la novela o la poesía, y puede ayudarnos a entender el mundo, las relaciones humanas. También expone experiencias interesantes que pueden servirnos en múltiples ámbitos de nuestra propia vida.

La pintura o la literatura contribuyen a ese fin ofreciéndonos esas mismas aportaciones, pero desde ángulos distintos; con la sugerencia y la perspectiva de otro artista, el músico, que muestra esa misma realidad desde otra óptica. La palabra no siempre es el mejor vehículo para el conocimiento; una melodía, una imagen o un gesto pueden ser tan directos como la palabra, y además pueden aportar elementos subjetivos de gran sutileza que permiten precisar los significados apelando a las aportaciones sensitivas, y despertar elementos que de otro modo permanecerían ocultos al receptor. La fuerza expresiva de una escena cinematográfica se incrementa con una banda sonora apropiada, y un guión mediocre puede verse realzado con una interpretación brillante de los actores.

Los retratos de Goya o Velázquez no son los personajes que representan, sino la visión que de ellos tiene el pintor y quiere ofrecernos. No se trata de representar fielmente unas características físicas que se ajustan a la realidad, sino de captar en un gesto, una mirada o una expresión, el alma del personaje, aquello que lo muestra interiormente también. Esa esencia que los buenos escritores consiguen con una descripción detallada de todo lo que un pintor puede mostrar con unas pinceladas magistrales, o un músico con unos giros melódicos que se ajusten a la perfección a la esencia de un personaje. Baste, para ello, comparar la diferente escritura empleada por Mozart para las intervenciones de Tamino y Papageno en *La Flauta mágica*. No son simplemente melodías distintas, de diverso carácter, sino son dos modos diferentes de concebir el mundo a través de las intervenciones de sus personajes y, para ello, Mozart les da vida, mediante recursos musicales que maneja de forma magistral, tratando de ofrecer, como los demás artistas, los aspectos realmente importantes de los personajes y las situaciones en que se desarrolla la acción.

Cada arte posee sus propios recursos para desvelar al público los aspectos más sutiles de las obras que producen los artistas, y ese público debe tener la competencia suficiente para poder percibir y apreciar plenamente de todo lo que el artista quiere transmitir. Cada manifestación artística requiere un proceso de formación que permita un acercamiento progresivo para poder abordar las obras y gozarlas plenamente. No siempre es complejo, pero una dirección apropiada puede ayudar a comprender más fácilmente los mensajes artísticos. No nos aficionamos a la poesía con la obra de Góngora, como tampoco empezamos a ver cine con *Ciudadano Kane*; tampoco es la obra del Bosco la más apropiada para comenzar a frecuentar la

pintura, ni se empieza a leer con el *Ulises* de Joyce. Son necesarios unos conocimientos, una formación previa y un aprendizaje que cuesta tiempo y necesita un proceso de adiestramiento necesario para poder abordar estas obras y conseguir comprender todo su significado, así como gozar estéticamente de ellas.

Si esto parece claro y evidente en estas artes, en la música es, al menos, igualmente necesario. No tenemos educado el oído como el ojo, ni tenemos el apoyo de la palabra. La mayor parte de las impresiones que recibe el ser humano son procesadas desde su recepción a través de la vista, y son los estímulos visuales los que aportan la mayor cantidad de información recibida, seguidos, probablemente, por los auditivos, pero a gran distancia. De un solo golpe de vista recibe nuestro cerebro una información muy precisa y completa de las cosas, mientras que al oído le hace falta mucho más tiempo, generalmente, y requiere, además, una atención especial²⁰⁸. Procesamos esta información mediante una serie de operaciones simbólicas, relativamente básicas, tales como almacenar, codificar, localizar o comparar. De esta forma creamos el conocimiento y expectativas para futuros contactos mediante el concurso imprescindible de la memoria²⁰⁹. Así, la atención se convierte en la mejor aliada de la memoria para retener y relacionar lo escuchado y asignar las funciones y el papel de cada segmento del discurso musical dentro de una estructura concebida por el compositor como vehículo adecuado para los mensajes musicales que quiere hacer llegar al público.

En todas las artes es preciso este adiestramiento específico para poder realizar estas tareas de forma que podamos comprender los mensajes profundos más allá de la información superficial. Puede que al mirar el retrato de Inocencio X pintado por Velázquez no veamos más allá de un personaje de la alta curia eclesiástica con su atuendo característico, pero este retrato no es una obra de arte por ello, sino por la información que transmiten, de forma magistral, su expresión, su mirada, su gesto. Del mismo modo, podemos escuchar un concierto de Bach y quedarnos solamente

²⁰⁸ El oído discrimina y selecciona lo que realmente queremos escuchar, dejando en un segundo plano el resto de los estímulos auditivos. Esta operación requiere esfuerzo y para la escucha musical es imprescindible, pues estamos continuamente dirigiendo la atención hacia nuevos focos de interés, pero sin dejar de lado el resto, pues puede que pase a ser la nueva figura (para seguir con la nomenclatura utilizada por los psicólogos de la Gestalt) lo que antes habíamos considerado como fondo. El ojo dirige rápidamente la atención hacia el centro de interés que le marquemos y el resto queda automáticamente desenfocado y casi desdibujado, centrando la atención de manera más precisa.

²⁰⁹ POZO, Juan Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata, 1996. Para los partidarios de la psicología evolutiva como teoría cognitiva del aprendizaje, la memoria es la estructura básica del sistema de procesamiento de la información.

con unos temas que se repiten cada cierto tiempo, con un alto nivel de pregnancia, y algún instrumento que destaca en algún momento sobre el resto de la orquesta; también podemos percibir, además, la arquitectura propia del concierto barroco, el equilibrio entre sus partes y el juego imitativo de las distintas voces que van tejiendo una textura compacta y sólida.

Son dos niveles de percepción de la obra artística y debemos tender a la segunda, que es la que le da la categoría de obra de arte. Para ello, no basta mirar el retrato o escuchar la sonoridad de la música, sin más. El receptor competente debe ser capaz de procesar todos los niveles de significación que se dan en la obra artística. La pieza musical se articula según unas normas sintácticas que, asumiendo determinadas funciones, van generando una forma coherente según las constricciones estilísticas del momento y la predilección de los compositores por unas u otras maneras de articular los elementos en juego. Cada estilo tiene unas características propias, y otras que pueden ser comunes a varios estilos. Cuando escuchamos una obra musical ponemos en juego multitud de informaciones que hemos recibido a lo largo de nuestra experiencia, desde las propias de una aculturación occidental, por ser miembros de esta cultura, a otras más específicas y personales, que dependen de nuestra propia formación (en todos los ámbitos del conocimiento) y de nuestro contacto con la música.

Escuchar música es interpretar de manera adecuada toda esta información y emprender una audición atenta y comprensiva. Esta misma actividad la realizamos cuando leemos un poema, contemplamos un cuadro o visualizamos una película. Todas estas obras tienen unos niveles de articulación del discurso, dependiendo del medio físico empleado y las características propias de cada arte. De esta manera, relacionamos sucesos que aparecen en tiempo real, en la película, con otros que han ido sucediendo anteriormente, y vamos dotando de sentido cada evento, creando expectativas posibles de continuación que dependen de nuestras propias capacidades, nuestro contacto con el cine y con el género en cuestión, y nuestra experiencia como ser humano. El cine tiene sus mecanismos para narrar una historia y, dependiendo de todos los factores a los que venimos aludiendo, la obra tendrá finalmente una estructura definitiva, con sus propios niveles de narración, que la hará no sólo comprensible al receptor competente, sino que será la base y los cimientos para desarrollar todos los demás niveles de discurso.

En el caso de la música, cada época ha empleado sus propias estructuras como vehículos adecuados entre los que el compositor elige el que mejor se adapta a los propósitos de su obra. El público conocía estos mecanismos y apreciaba de esta manera la maestría del compositor en el manejo de los recursos, valorando su creatividad, sensibilidad y factura sonora con conocimiento de causa. Cuando en el Concilio de Trento se impusieron restricciones en el uso del contrapunto para poder escuchar el texto de manera más clara, la Iglesia Católica conocía perfectamente las posibilidades del lenguaje contrapuntístico, sabía del potencial musical de sus prácticas y del peligro que podía suponer no imponer ciertos límites para que la función formativa de los fieles no quedara desvirtuada. Del mismo modo, en las críticas periodísticas de la literatura musical del siglo XVIII, podemos constatar que el público asistente conocía la estructura del *Allegro* de sonata y, cuando escuchaba en el concierto, estaba valorando las elaboraciones que el compositor proponía a partir de los temas expuestos y, con cierta frecuencia, criticaba los excesos y las excentricidades de algún que otro músico por superar los límites que imponían las normas y restricciones, a veces severas, de la forma. Son esas innovaciones, criticadas en su época como extravagancias, las que han hecho avanzar este arte, y gracias a esos *valientes* podemos hoy valorar justamente sus aportaciones y progresos.

El público ha sido instruido para poder apreciar y comprender el arte de su época, pero hoy nos encontramos con un doble problema: por un lado, el alejamiento del público de las obras contemporáneas y cercanas en el tiempo y, por otro, la necesidad de conocer los pormenores de estilos de épocas pasadas, pues el público escucha fundamentalmente música escrita hace más de cien años. No estamos preparados para la escucha de la música de nuestra época, y abordamos la audición de obras del pasado con serias lagunas de formación musical que nos dificultan la recepción adecuada de estas obras.

Estas lagunas en la formación musical se detectan tanto en la educación obligatoria de los niños y jóvenes como también en la de los propios estudiantes de música, futuros músicos. Si consideramos que la escuela y el instituto son las instituciones encargadas de formar buenos oyentes, competentes para la escucha de nuestro patrimonio musical, consideramos que no se cumplen estos objetivos, pues la presencia de la música en el horario semanal a lo largo de los años de la educación

obligatoria es insuficiente para que se puedan alcanzar los fines que justifican su presencia en el *currículum*.

En la educación primaria, tiene una presencia testimonial de una hora en el mejor de los casos. Faltan especialistas y se precisan al menos dos horas semanales para que la formación sea equilibrada (dos horas para la plástica y dos horas para la música). Del mismo modo, la música ha quedado relegada al primer curso de la educación secundaria (en algunas comunidades autónomas, a los dos primeros) no pudiendo ser elegida (entre ocho materias) hasta el último curso de secundaria. Este sistema impide la continuidad en la formación musical a lo largo de los cuatro cursos y además no es obligatoria para todos los estudiantes.

Por otra parte, si la asignatura queda para los estudiantes de doce o trece años, pensamos que a esas edades no se tiene aún la madurez necesaria para afrontar las obras musicales con el rigor que requiere la formación que deseamos y consideramos necesaria para llegar a ser un oyente competente. No es tiempo aún de escuchar una sinfonía de Mahler como tampoco lo es para leer a Góngora ni a Joyce. Podrán ejercitarse en la práctica musical y desarrollar sus capacidades y destrezas a través de la práctica vocal e instrumental, desarrollar su creatividad, la memoria y la imaginación. Se iniciarán en la utilización de los términos técnicos que se emplean en este arte, y experimentarán directamente con el sonido y los materiales musicales, pero no tendrán los recursos necesarios para aprehender los distintos valores de significado que aportan las obras musicales, tanto sociales y culturales como estructurales y estilísticos, emotivos o simbólicos. Así pues, no llegará a producirse la aportación en clave de estrategias de análisis del material, formal o semántico, y de contextualización histórica, cultural y social.

El contacto con la obra artística posibilita su valoración como manifestación fundamental de la inteligencia humana para una mejor comprensión de la realidad, y favorece el acercamiento a las distintas manifestaciones artísticas como fuente de riqueza personal. Esto permite sensibilizar también al alumno en el compromiso para la conservación y mejora del patrimonio cultural y artístico, además de contribuir a la adquisición de actitudes de interés y respeto por todas las manifestaciones de la cultura y el arte. Si no se produce el contacto imprescindible con la obra, será muy complicado alcanzar también estos objetivos explicitados en el *currículum* de secundaria.

El contacto será limitado a obras sencillas y necesariamente de corta duración, como cabe suponer para la madurez intelectual de un niño que está empezando a realizar operaciones intelectuales distintas a las de la niñez.

Si el problema es grave en este nivel educativo, es especialmente llamativo que los encuestados en el presente estudio, procedentes del conservatorio, señalen que durante su etapa de formación no se ha prestado apenas interés en enseñarles a escuchar música. Para interpretar fielmente las obras musicales es imprescindible escuchar correctamente y de manera comprensiva esas obras, y desvelar el significado de todos los elementos que intervienen en la composición para poder trasladarlos al público. Asimismo, hemos detectado que se escucha poca música y se conocen pocas obras. Los estudiantes afirman obtener sus discos a través de los préstamos que se ofrecen en internet, pero esta circunstancia tan favorable para satisfacer la curiosidad musical (cuestiones éticas aparte) tampoco es suficiente para tener una discoteca suficiente como debería poseer el futuro músico profesional (el estudio se ha realizado utilizando obras significativas de distintos periodos artísticos que forman parte del repertorio habitual).

Si el alejamiento de los compositores contemporáneos es una realidad manifiesta entre los aficionados, también constatamos que existe una brecha importante entre aquéllos y los músicos que salen del conservatorio. Percibimos no solamente desconocimiento sino también una cierta animadversión, circunstancia que complica aún más las posibles soluciones al problema. La enseñanza de los conservatorios se centra en la música anterior al siglo XX, fundamentalmente, y la formación como instrumentista, aunque implica el estudio de obras de los últimos cien años sigue relegando, en muchos casos, la música más cercana en el tiempo a un espacio muy restringido y poco favorable para su difusión y conocimiento.

A lo largo de este trabajo hemos intentado reflexionar sobre la dificultad que supone escuchar música, y hemos constatado que se pueden mejorar las estrategias para conseguir extraer más fácilmente los valores de significado de las obras musicales y contribuir a la correcta percepción de los elementos que intervienen en las mismas.

La música es un arte complejo que precisa poner en funcionamiento mecanismos diversos a la vez. La función de la memoria, a la que hemos aludido, es fundamental, pero la memoria necesita tener puntos de apoyo para poder asignar

correctamente el papel de cada elemento en el todo orgánico. Para ello, es precisa una formación exhaustiva, pues la información es mucha y no siempre es fácil relacionar lo que sabemos de estilo, formas o intenciones con lo que se escucha. Hemos comparado las distintas respuestas de los oyentes participantes, concluyendo que debemos tender a la escucha comprensiva, pero sin olvidar la dimensión puramente sensorial o la emotiva. Hay que valorar la importancia de los elementos (referentes a la melodía, armonía, etc.) que vamos a ir descubriendo en el transcurso de la audición y discernir entre lo irrelevante o superficial y lo esencial; conocer los procedimientos compositivos de cada período y las elecciones de los compositores para poder valorar la utilización de los recursos así como las innovaciones, estableciendo, de este modo, un marco de referencia histórica que nos permita percibir e interpretar correctamente los acontecimientos que tienen lugar en las obras.

Con la educación musical, los procesos se van automatizando y el oyente, con la experiencia adquirida, será cada vez más consciente de los mismos, afinando su nivel de percepción y consiguiendo una maestría que le permita la fijación casi pictórica de todos estos elementos durante la audición musical, afianzando el carácter de obra de arte estructurada y de objeto cultural.

Este adiestramiento es necesario en todos los estamentos que operan en los distintos niveles de enseñanza de la música, y cada uno debe intentar alcanzar unos objetivos acordes con su función. El oyente medio necesita una formación general que le permita un acercamiento satisfactorio a la obra musical, y el oyente especializado y el músico necesitan una formación específica que les permita un conocimiento profundo y exhaustivo. Hemos detectado serias deficiencias en ambos niveles y proponemos el uso del musicograma como instrumento didáctico que contribuye a una percepción adecuada de todos estos elementos importantes que debemos tener en cuenta a la hora de la escucha atenta.

El musicograma realza los elementos que consideremos necesario resaltar en cada obra y permite conocer las distintas estrategias utilizadas por los compositores, así como señalar las características propias de cada período estilístico. Hemos realizado un estudio con oyentes de distinta formación y diferentes objetivos profesionales, y hemos constatado que el musicograma sirve para cada uno de los grupos, pues es una herramienta versátil que permite adecuar la información que contiene a los niveles de formación de los destinatarios.

De esta forma, podemos diseñar el musicograma de una misma obra para oyentes con distintas necesidades, y subir o bajar los niveles de exigencia según sea necesario. El musicograma ha demostrado su utilidad tanto para el conocimiento y discriminación de los distintos timbres de los instrumentos, para unos oyentes de secundaria por ejemplo, como para el descubrimiento de la estructura de las obras al máximo nivel, para los músicos profesionales. Basta adecuar los niveles de concreción a las necesidades de los destinatarios.

Del mismo modo, ha sido muy bien valorado por los encuestados que, mayoritariamente, lo han considerado “bastante útil” y “muy útil” para aprender a escuchar música de manera comprensiva. Han mostrado interés en la experiencia y muchos de ellos han hecho propuestas para mejorar los resultados y ofrecer diversas aplicaciones en la didáctica de la música.

La valoración negativa es irrelevante, pues no supone siquiera el 3% de las respuestas. Los músicos lo valoran mayoritariamente muy positivo y consideran que es muy útil para el reconocimiento de estructuras y para hacer un seguimiento del curso armónico, entre otras aplicaciones. Este grupo muestra en estos dos ámbitos dificultades importantes.

También es necesario resaltar los buenos resultados obtenidos cuando es el propio oyente el que realiza el musicograma a partir de una audición propuesta. Mejora de manera considerable la atención, y los códigos de significación empleados ya no son comunes a todos los encuestados que han participado en el estudio, sino que se les planteó la posibilidad de idear sus propios códigos, y sorprende la variedad de ideas así como los potenciales de significación de las mismas. Las realizaciones son muy cuidadas y aleja el fantasma de la apatía de los jóvenes hacia propuestas musicales que no pertenecen a los gustos que imperan a esas edades²¹⁰.

En el análisis crítico de los modelos utilizados por otros pedagogos (Jos Wuytack y M^a del Carmen Aguilar), hemos propuesto una serie de mejoras que amplían las posibilidades de significación y permiten su uso con oyentes de todo tipo de formación. En el caso de Wuytack, hemos seguido considerando necesario el uso del color y las formas, pero ampliando los objetivos a las consideraciones armónicas y otras complejidades para poder emplear la herramienta con oyentes de alta

²¹⁰ Esta experiencia ha sido realizada con cincuenta alumnos de 3º de la ESO y trece de 4º.

formación. En el caso de Aguilar, hemos restringido los parámetros que deben aparecer a los estrictamente necesarios según las necesidades de los destinatarios. Creemos, con ello, haber ampliado las posibilidades del musicograma y hacer de su utilización una práctica habitual en la enseñanza musical ya que ha demostrado su utilidad en un ámbito en el que se han detectado problemas y serias deficiencias.

El análisis convencional es útil y no pretendemos la sustitución de estos métodos habituales en la didáctica, sino mostrar nuestra contribución que, sin restar exhaustividad al análisis, aporta inmediatez y claridad y permite observar de manera simultánea los acontecimientos que se suceden en los distintos parámetros que se estudian, facilitando la valoración de los eventos y haciendo comprensiva la escucha.

Si el análisis convencional ha sido únicamente una herramienta para los estudiosos y profesionales, el musicograma es accesible al oyente medio que, de este modo, puede acercarse a una información esencial, de forma clara y precisa, para el disfrute de la música.

Hemos detectado, en el estudio de incidencia, que muchos eventos pasan desapercibidos, por desconocimiento o por falta de atención, incluso para los estudiantes que han finalizado sus estudios musicales. Suponemos que el oyente medio debe tener aún más dificultades para acceder a una escucha más rica y adecuada que incremente su placer estético y posibilite una correcta recepción de la obra artística como así se busca también en el resto de las artes. Para este oyente aficionado, puede suponer el descubrimiento de la lógica y coherencia del lenguaje de la música, un lenguaje que disfruta habitualmente por intuición y sensibilidad.

Las obras musicales, incluso las más populares y conocidas, tienen elementos significativos ocultos, solamente perceptibles para el oyente muy experimentado. Incluso cuando se tiene un conocimiento exhaustivo de la obra, pueden descubrirse valores nuevos que, por falta de formación, eran inaccesibles, y que ahora pueden aflorar, con el musicograma, permitiendo al aficionado una nueva aproximación, un redescubrimiento de las obras. Parámetros como la armonía o la textura, complejos para la percepción inexperta, se muestran con claridad posibilitando su conocimiento y disfrute, y otros, como la estructura, base de la arquitectura sobre la que crecen los demás elementos, aparecen nítidos aportando la coherencia formal que necesitan las obras para una presentación adecuada de las ideas musicales. En cualquier elemento se puede profundizar y ello ayudará a pasar de la escucha puramente sensorial a una

escucha más intelectual, si se quiere, como complemento necesario para un placer estético más profundo y completo.

Hemos reflexionado ampliamente sobre el papel del receptor que, lejos de ser un sujeto paciente de la obra artística, es un agente que va generando la percepción de la obra del mismo modo que va creando conocimiento, un sujeto activo que va transformando el estímulo, reconociendo su forma y creándola al mismo tiempo. Dependiendo de las circunstancias particulares que confluyan en el momento de la escucha, el oyente va tomando la información y recreando el estímulo sonoro de la mejor forma posible, aplicando lo que ya sabe de otras experiencias musicales y generando nuevos patrones derivados de esa práctica²¹¹. El musicograma pone ante sus ojos esta información precisa que retiene la memoria a largo plazo durante la escucha, facilitando este proceso y permitiendo diferentes idas y venidas para poder confrontar lo ya escuchado con lo que va sucediendo en el momento presente, facilitando y aclarando enormemente este esfuerzo perceptivo. El oyente no experimentado puede realizar estas complicadas operaciones de manera intuitiva, dependiendo de sus capacidades y experiencia, pero ahora puede dar explicación coherente a lo que antes era una mera intuición.

Aunque quisiera mantenerse en el plano puramente sensorial, el musicograma puede ayudar en este tipo de escucha en la que el receptor va creando analogías entre lo que escucha y experiencias emotivas que van surgiendo sin que sepamos muy bien por qué. En muchas ocasiones, estas analogías y relaciones tienen una explicación y se basan en elementos y recursos de los que se vale el compositor para crear esa vinculación (una escala determinada, un timbre evocador, un vago recuerdo melódico, etc.). El musicograma puede ofrecer también estos recursos²¹² y potenciar esos significados emotivos favoreciendo una escucha más atenta a las sutilezas y peculiaridades del sonido.

Especialmente útil se muestra el musicograma para la audición de obras del siglo XX y contemporáneas. En el estudio hemos incluido un movimiento de un cuarteto de Bartók en el que se constata que todo está más claro en la audición con el

²¹¹ El oído musical educado es un aparato de orden mental más que de orden físico.

²¹² Esta posibilidad ha quedado reflejada en el estudio de "*September*", de Richard Strauss, en el que un grupo de 4º curso de educación secundaria ha realizado musicogramas teniendo estas potencialidades de la música como referente principal para la elaboración de los mismos. Cada obra permite un acercamiento diferente y explorar estos ámbitos, más intuitivos y simbólicos, puede ser una experiencia muy gratificante cuando la obra lo puede sugerir.

musicograma, desde la identificación de los temas hasta la estructura empleada. Los hábitos perceptivos puestos en marcha para las obras de periodos anteriores al Impresionismo ya no sirven en la misma medida para estas obras.

Los cambios que han tenido lugar en este período de tiempo ya no se refieren a nuevas estrategias, sino que afectan a las propias reglas. Incluso para el oído bien entrenado supone un esfuerzo perceptivo considerable, aunque muchas de las nuevas prácticas compositivas utilizadas por los compositores ya no están previstas para su percepción durante la audición. La nueva sintaxis empleada en la música serial, por ejemplo, requiere el análisis previo para poder determinar los nuevos procedimientos contrapuntísticos, y este tipo de ejercicio solamente está al alcance de los profesionales o de oyentes bien formados y muy comprometidos.

Al ser un orden sintáctico, en muchas obras del siglo XX, más cercano a la percepción visual que a la auditiva, el musicograma desempeña un papel muy importante para la correcta audición de estas obras, pudiendo mostrar todos estos nuevos procedimientos al oyente para su disfrute estético. La aculturación propia de la música tonal tiene serias dificultades para la audición de obras que necesitan cada una de ellas un adiestramiento propio, pues la serie utilizada en una obra y las elaboraciones que de ella hace el compositor son distintas para cada obra. En otros casos, son obras elaboradas a partir de procedimientos de orden matemático y, por tanto, imprevisibles para la percepción y sus posibles perspectivas de continuación.

La utilización de formas conocidas es favorable, y ayuda en la percepción, pues muchas de estas obras han utilizado estructuras ya consolidadas desde épocas muy lejanas, como el Renacimiento o el Barroco. Elementos como la serie y sus diferentes presentaciones pueden representarse mediante el uso de un color identificador, y procedimientos usuales como el eje central o la serialización de los distintos parámetros, son elementos espaciales que si se muestran al oyente durante la audición ayudan en la percepción de los mismos y en la valoración y disfrute de las obras. Si los acordes tradicionales pertenecen ya a la sedimentación cultural y son fácilmente reconocidos con una formación elemental, los nuevos acordes que empiezan a sonar a partir de la segunda mitad del siglo XIX pueden seguir engrosando esa lista de memoria armónica tan poco desarrollada, incluso en la formación del músico. El musicograma posee un potencial importante para fijar esos

acordes en la memoria del oyente de forma que puedan al fin dejar de considerarse acordes *extraños* cuando llevan más de un siglo siendo habituales en la composición.

Muchos de los nuevos procedimientos utilizados en la composición son, en cierto modo, previsibles por las características de los mismos y obligan a una continuación delimitada de antemano. Gran parte del placer estético reside en el reconocimiento e identificación de estos elementos que además sirven de guía para la audición. Del mismo modo, determinados recursos que puedan suponer un guiño al oyente (y no solamente en la música de nuestra época) como elemento sorpresa, ironía o de humor, pueden escapar al oído no entrenado suficientemente para su percepción, pero pueden aparecer en el musicograma con nitidez para deleite del oyente medio. Es de suponer que no todos los oyentes de otras épocas eran capaces de captar estos guiños, pero es evidente que su percepción supone un placer añadido, pues nos hace partícipes de un supuesto grupo, en cierto modo, de elite.

El musicograma admite el análisis pormenorizado de una interpretación concreta de la obra a escuchar. Generalmente, el análisis tradicional se hace sobre la obra en abstracto, sin hacer referencias a la interpretación de la misma. La obra musical está terminada y se presenta ante el oyente en una interpretación concreta que va a ser el modelo de referencia, sea o no fiel a las intenciones del compositor. Esta circunstancia no limita en absoluto el análisis de los elementos en juego, sino todo lo contrario: permite el análisis comparativo con otras lecturas de la misma obra posibilitando el debate sobre la interpretación.

En muchas ocasiones tenemos versiones de referencia como si la obra fuera creación de tal o cual intérprete. La obra es solamente creación del compositor que la ha concebido y el intérprete la recrea en un acto de fidelidad y lealtad, intentando mantener vivas las intenciones del autor y materializar en sonidos lo que quedó plasmado en la partitura (con mayor o menor precisión). No es fácil tener la obra en mente si no es pensando en una ejecución de la misma a cargo del intérprete. Esta imagen sólo puede tenerla un músico cuando hojea la partitura y la escucha en su cabeza.

El oyente medio necesita de una interpretación de referencia para poder pensar, sentir o comentar sus impresiones sobre la música. Para él, la partitura no es más que un documento incomprensible en el que no está la propia música. El análisis que le llega al oyente mediante el musicograma corresponde a una interpretación de

la obra y puede que lo que allí figure no lo encuentre exactamente igual en otra lectura de esa obra. Es muy probable que cambien los *tempi*, la ornamentación (si se trata de una obra que así lo requiera), la dinámica y otros matices importantes. En una interpretación de una obra orquestal, cada director *escucha* la partitura de una forma diferente y prueba de ello son las distintas interpretaciones que podemos escuchar de una misma obra así como las diferentes lecturas que ofrece un mismo intérprete de algunas obras a lo largo de su carrera artística²¹³. Los planos sonoros pueden variar y hacer que se escuchen determinados pasajes en las trompas, por ejemplo, que otro director considere que no deben realizarse.

Si comparamos la *Pasión según San Mateo* de Kemplerer o Karajan, y la de Herreweghe o Gardiner, podríamos pensar que no han utilizado la misma partitura para ofrecer interpretaciones tan distintas entre sí. A medida que la obra se aleja en el tiempo empieza el debate sobre cómo ha de interpretarse, con qué instrumentación, a qué *tempo* o con qué número de integrantes.

El musicograma ofrece al oyente un seguimiento al segundo de cuanto acontece en la obra, pues se hace sobre una línea de tiempo real en la que quedan fijados los eventos musicales. Al mismo tiempo, se realiza sobre una versión concreta de la obra y permite, de este modo, el análisis crítico de la versión y comparar los distintos modos de resolver los interrogantes de la interpretación. La comparación con otras versiones es muy ilustrativa para el oyente, pues ofrece otras lecturas y abre un campo que, hasta ahora, solamente es habitual entre los aficionados a la ópera. De este modo, posibilita la valoración de unas premisas de interpretación que en ningún caso son inmutables ni tienen por qué ser inaccesibles al oyente medio, sino que admiten la flexibilidad del debate y la discusión. Cada intérprete toma una serie de decisiones en función de los indicios que encuentra en la partitura y otros factores, quiere hacer partícipe de su propuesta a un oyente competente que debe saber apreciar esa labor y valorarla con criterio.

²¹³ Es frecuente, entre pianistas por ejemplo, ofrecer varias interpretaciones de las sonatas de Beethoven a medida que maduran como instrumentistas o, entre los directores de orquesta, de las sinfonías del mismo autor. Ocurre también con determinadas obras de Bach, sujetas a conjeturas de interpretación según las investigaciones y descubrimientos de los musicólogos y estudiosos de su obra.

BIBLIOGRAFÍA

Presentamos en este apartado una relación bibliográfica ordenada alfabéticamente de los libros, artículos que aparecen en revistas científicas o en publicaciones conjuntas, trabajos de investigación y tesis doctorales que hemos consultado para la realización del presente trabajo. Hemos agrupado estas referencias en unos apartados generales que engloban las temáticas particulares de cada consulta y que se corresponden con algunos de los temas principales del trabajo.

1. FILOSOFÍA Y ESTÉTICA

ARMENDÁRIZ, David. *Un modelo de filosofía para la música. La interpretación adorniana de la música de Schönberg*. Barañain, Eunsa, colección Cátedra Félix Huarte, 2003.

BARICCO, Alessandro. *Next: sobre la globalización y el mundo que viene*. Madrid, Anagrama, 2004.

— *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*. Traducción al español a cargo de Romana Baena. Madrid, Siruela, col. Biblioteca de ensayo, 1999.

BARASCH, Moshe. *Teorías del arte. De Platón a Winckelmann*. Versión española a cargo de Fabiola Salcedo. Madrid, Alianza, col. Arte y Música, 1999.

- CROCE, Benedetto. *Breviario de estética*. Traducción al español a cargo de José Sánchez. Madrid, Espasa-Calpe, col. Austral, 1985.
- DELACROIX, Henri. *Psychologie de l'art*. Paris, Alcan, 1927.
- ECO, Umberto. *Obra abierta*. Traducción al español de Roser Berdagué. Barcelona, Seix Barral, 1963.
- ELGER, Dietmar. *Expresionismo*. Traducción al español a cargo de Miryam Banchón. Colonia, Taschen, 1990.
- FRANCÈS, Robert. *Psicología del arte y de la estética*. Versión española a cargo de Ana M^a Guasch. Madrid, Akal, 1985.
- FUBINI, Enrico. *Estética de la música*. Madrid, La balsa de la Medusa, 2001, p. 49.
- *El siglo XX: entre música y filosofía*. Traducción española a cargo de M. Joseph Cuenca. Valencia, Publicaciones de la Universitat de Valencia, col. Col·lecció estética & crítica, 2004.
- *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Versión castellana, revisión, prólogo y notas a cargo de Guillermo Pérez de Aranda. Madrid, Alianza, col. Alianza música, 1988.
- *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Versión española, traducción y notas de Guillermo Pérez de Aranda. Madrid, Alianza, col. Alianza música, 1994.
- GADAMER, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*. Traducción al español de Antonio Gómez e introducción de Rafael Argullol. Barcelona, Paidós, col. Pensamiento contemporáneo, 1998.
- GREIMAS, Algirdas y COURTÈS, Joseph. *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Traducción al español a cargo de Enrique Ballón y Hermis Campodónico. Madrid, Gredos, 1982.
- HANSLICK, Eduard. *De lo bello en música*. Buenos Aires, Ed. Ricordi, 1947.
- HOCHBERG, Julian. *The representation of things and people*. Citado en: JIMÉNEZ, José. *Imágenes del hombre*. Madrid, Tecnós, 1998.
- JIMÉNEZ, José. *Las imágenes del hombre*. Madrid, Tecnós, 1998.
- KIENTZ, Albert. *Para analizar los mass media*. Valencia, Fernando Torres, 1976.

- MARCO, Tomás. *Pensamiento musical y siglo XX*. Madrid, Fundación autor, 2002.
- PRAZ, Mario. *Mnemosyne*. Traducción al español a cargo de Ricardo Pochtar. Madrid, Taurus, 1979.
- RIEMANN, Hugo. *Les éléments de l'esthétique musicale*. Paris, Alkan, 1906.
- SCHOENBERG, Arnold y KANDINSKY, Vasili. *Cartas, cuadros y documentos de un encuentro extraordinario*. Traducción española de Adriana Hochleitner. Selección, prólogo y notas de Jelena Hahl-Koch. Madrid, Alianza, col. Alianza música, 1993.
- STEINER, George. *Heidegger*. Traducción al español a cargo de Menchu Gutiérrez y Encarna Castejón. Madrid, Fondo de Cultura Económica, col. Breviarios, 2001.
- STRAVINSKI, Igor. *Poética Musical*. Traducción al español a cargo de Eduardo Grau. Madrid, Taurus, 1983.
- SUMMERS, David. *El juicio de la sensibilidad, renacimiento, naturalismo y emergencia de la Estética*. Traducción al español a cargo de José Miguel Esteban. Madrid, Tecnós, col. Metrópolis, 1993.
- TATARKIEWICZ, Wladyslaw. *Historia de la estética*. Traducción al español a cargo de Danuta Kurzyca. Madrid, Akal, col. Akal/ Arte y Estética, 1987.
- *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia, estética*. Traducción al español a cargo de Francisco Rodríguez. Madrid, Tecnós, col. Metrópolis, 1996.
- VALENTINE, Charles Wilfred. *The experimental psychology of beauty*, Londres, Methuen, 1962.

2. PERCEPCIÓN MUSICAL

- ATKINSON, R. C., SHIFFRIN, R. M. "Human memory: A proposed system and its control processes". En: HARGREAVES, David. *Música y desarrollo psicológico*. Traducción al español a cargo de Ana Lucía Frega, Dina Graetzer y Orlando Musumeci. Barcelona, Graó, 2002, p. 29.
- BADDELEY, Allan. *Psicología de la memoria*, Madrid, Debate, 1989.

- CAMPBELL, G. "Basal emocional patterns expressible in music". *American journal of psychology*, 1942. En FRANCÈS, Robert : *La perception de la musique*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 2002, p. 267.
- CASINI, Claudio. *El arte de escuchar la música*. Traducción al español a cargo de Manel Martí y revisión de Ángel Carrascosa. Barcelona, Paidós, col. Paidós de música, 2006.
- COOPLAND, Aaron. *Cómo escuchar música*. Traducción al español a cargo de Jesús Bal y Gay. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- DÈLIEGE, Célestin. "Du cognitivisme à la formalisation grammaticale: la quête d'une logique musicale". *Analyse musicale*, n° 28, 3^{er} trimestre 1992, pp. 7-21.
- DOWLING, William Jay. *The psychology of music*, New York, Academy press, 1982.
- FRANCÈS, Robert. *La perception de la musique*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 2002.
- HELMHOLTZ, Ludwig. *Théorie physiologique de la musique*. Paris, Masson, 1868.
- HENNION, Antoine. *La pasión musical*. Traducción al español a cargo de Jordi Terré. Barcelona, Paidós, col. Paidós de música, 2002.
- KRUMHANSL, C. L.; CASTELLANO, M. A. "Dinamics processes in musical peception. Memory and cognition". En: HEARDGRAVES, David. *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Graó, 2002, p. 92.
- LUNDIN, Robert William. *An objective psychology of music*. New York, Ronald, 1967.
- MCCARTHY, Maureen. *La naturaleza de la música*. Traducción al español a cargo de Daniel Berlanga y revisión de Ángel Carrascosa. Barcelona, Paidós, 2004.
- MEYER, Leonard. *Emoción y significado en la música*. Versión española y prólogo a cargo de Jose Luis Turina. Madrid, Alianza, 2001.
- MOLES, Abraham. *Teoría de la información y percepción estética*. Madrid, Júcar, 1971.
- *Théorie de l'information et perception esthétique*. Paris, Flammarion, 1968.
- MONJEAU, Federico. *La invención musical. Ideas de historia, forma y representación*. Barcelona, Paidós, col. Espacios del saber, 2004.

- SLOBODA, John. *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford, Oxford University Press, 1985.
- STANDIFER, James. "Effects of aesthetic sensitivity of developing perception of musical expressiveness". *Journal of research in music education*, 18. 1970.
- SZENDY, Peter. *Escucha*. Traducción al español de José M. Pinto. Barcelona, Paidós, col. Paidós de música, 2003.
- ZENATTI, Arlette. *Le développement génétique de la perception musicale*. Paris, CNRS, 1975.
- *Psychologie de la musique*. Paris, PUF, 1994.

3. TEORÍA Y ANÁLISIS MUSICALES

- ADORNO, Theodor W. *Mahler*. Traducción al español a cargo de Andrés Sánchez. Barcelona, Península, 1987.
- ANTOKOLETZ, Elliott. *La música de Béla Bartók. Un estudio de la tonalidad y la progresión en la música del siglo XX*. Traducción al español a cargo de José Ángel García. Barcelona, Idea Books, col. Idea música, 2006.
- AULESTIA, Gotzon. *Técnicas compositivas del siglo XX*. Madrid, Alpuerto, 1998.
- BOULEZ, Pierre. *Puntos de referencia*. Traducción al español a cargo de Eduardo J. Prieto. Barcelona, Gedisa, 1996.
- CAGE, John. *Escritos al oído*. Presensación, edición y traducción al español a cargo de Carmen Pardo. Murcia, Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia, 1999.
- CASABLANCAS, Benet. *El humor en la música*, Berlín, Edition Reichenberger, 2000.
- CHAILLEY, Jacques. *Les passions de J.S. Bach*. Paris, P.U.F., 1963.
- CHOUVEL, Jean-Marc. "Matière et manière: le style est-il une forme pour un fond? *Analyse musicale*, 32, 3^{er} trimestre 1993, pp.20-27.
- COOPER, Grosvenor y MEYER, Leonard. *Estructura rítmica de la música*. Traducción al español a cargo de Paul Silles. Barcelona, Idea Books, col. Idea música, 2000.

- DART, Thurston. *La interpretación de la música*. Introducción, traducción y notas a cargo de Antonio Bordonés. Madrid, Machado libros, col. Mínimo tránsito, 2002.
- DELALANDE, François. “Analyser le style en musique électro-acoustique: approximation et pluralité en analyse comparative”. *Analyse musicale*, 32, 3^{er} trimestre 1993, pp. 28-33.
- “Essai d’analyse esthétique: la prise en compte des écoutes-types comme points de vue d’analyse”. *Analyse musicale*, 16, 3^{er} trimestre 1989, pp. 75-84.
- DESPINS, Jean-Paul. *La música y el cerebro*. Traducción al español a cargo de Maria Renata Segura y prefacio de J.- J. Nattiez. Barcelona, Gedisa, 1994.
- DUKAS, Paul. *Écrits sur la musique*. Paris, Société française et internationale d’éditions, 1948.
- DUPRÉ, Ernest. *Le langage musicale*. Paris, Étude médico-psychologique, 1911.
- FORTE, Allen. “Les ensembles motiviques comme facteur fundamental d’unité et de contraste”. *Analyse musicale*, 16, 3^{er} trimestre 1989, pp. 23-30.
- FORTE, Allen y GILBERT, Steven. *Introducción al análisis schenkeriano*. Traducción al español a cargo de Pedro Purroy. Barcelona, Labor, col. Análisis, 1992.
- GOULD, Glenn. *Escritos críticos*. Edición de Tim Page y traducción al español a cargo de Bernardette Wang. Madrid, Turner, 1989.
- HARNONCOURT, Nikolaus. *El diálogo musical, reflexiones sobre Monteverdi, Bach y Mozart*. Traducción al español a cargo de Laura Manero. Barcelona, Paidós, 2003.
- IMBERTY, Michel. “Le style musical et le temps: aspects esthétiques et aspects poétiques”. *Analyse musicale*, 32, 3^{er} trimestre 1993, pp. 13-19.
- JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *La música y lo inefable*. Traducción al español a cargo de Rosa Rius y Ramón Andrés. Barcelona, Alpha Decay, 2005.
- LARUE, Jan. *Análisis del estilo musical*. Traducción al español a cargo de Pedro Purroy. Barcelona, Labor, 1993.
- LAWSON, Colin y STOWELL, Robin. *La interpretación histórica de la música*. Traducción al español a cargo de Luis Gago. Madrid, Alianza, col. Alianza música, 2005.

- LERDAHL, Fred y JACKENDOFF, Ray. *Teoría generativa de la música tonal*. Traducción al español a cargo de Juan González-Castelao. Madrid, Akal, 2003.
- LISCIANI-PETRINI, Enrica. *Tierra en blanco. Música y pensamiento a inicios del siglo XX*. Traducción al español de Carolina del Olmo y César Rendueles. Madrid, Akal, 1999.
- MEYER, Leonard. *El estilo en música*. Traducción al español a cargo de Michel Angstadt. Madrid, Pirámide, 2000.
- MEEÛS, Nicolas. "Les rapports associatifs comme déterminants du style". *Analyse musicale*, 32, 3^{er} trimestre 1993, pp. 9-13.
- MOLINO, Jean. "Analyser". *Analyse musicale*, 16, 3^{er} trimestre 1989, pp. 11-14.
- MONTILLA, Pedro. *El cerebro y la música*. Córdoba, Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba, 1999.
- NARMOUR, Eugene. "L'anticipation et la réalisation mélodiques comme modèle de structure et de style". *Analyse musicale*, 16, 3^{er} trimestre 1989, pp. 44-53.
- NATTIEZ, Jean-Jacques. "Quelques réflexions sur l'analyse du style". *Analyse musicale*, n° 32, 3^{er} trimestre 1993, pp. 5-8.
- ROEDERER, Juan G. *Acústica y psicoacústica de la música*. Traducción al español a cargo de Guillermo Posthay. Buenos Aires, Ricordi, 2000.
- ROSEN, Charles. *Formas de sonata*. Traducción al español a cargo de Luis Romano y revisión de Juan J. Olives. Barcelona, Labor, 1994.
- SALZER, Felix. *Audición estructural*. Traducción al español a cargo de Pedro Purroy. Barcelona, Labor, 1990.
- SCHAEFFER, Pierre. *Tratado de los objetos musicales*. Versión española a cargo de Araceli Cabezón de Diego. Madrid, Alianza, col. Alianza música, 1988.
- STEFANI, Gino. *Dall'esperienza alla teoria*, Milán, Ricordi, 1998.
- STOIANOVA, Ivanka. *Manuel d'analyse musicale*. Montrouge, Minerva, collection Musique Ouverte, 1996.
- SUPICIC, Ivo. *Music in society. A guide to the sociology of music*. New York, Pendragon press, 1987.
- VEGA, Daniel. *Bach. Repertorio completo de la música vocal*. Barcelona, Cátedra, col. Clásica, 2004.

4. SEMÁNTICA Y SEMIOLOGIA MUSICALES

- BERENSON, F. M. “La música y las emociones”. En: *La realidad musical*. Editado por Juan Cruz Cruz, Ansoain, Eunsa, 1998, p.25.
- BERGSON, Henry. *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Paris, PUF, 1988, prólogo.
- CHOUVEL, Jean Marc. *Esquises pour une pensée musicale. Les metamorphoses d’Orphée*. Paris, L’Harmattan, 1998.
- COMBARIEU, Jules. “L’expression objective en musique d’après le langage instinctif”. En: NATTIEZ, J.- J.: *Fondements d’une sémiologie de la musique*, Paris, Union générale d’éditions, 1975.
- DANIÉLOU, Alain. *Sémantique musicale*. Paris, Hermann, 2003.
- DELALANDE, Francois. *L’analyse des conduites musicales: une étape du programme sémiologique?*. Amsterdam, Mouton de Gruyter, 1987.
- GONZÁLEZ, Juan. Miguel. *El sentido en la música y la literatura*. Murcia, Universidad de Murcia, 1999.
- HATTEN, Robert. *Musical meaning in Beethoven. Markedness, correlatio and interpretation*. Bloomington, Indiana University Press, 1994.
- “Enraciner l’interprétation dans un cadre sémiotique pour l’herméneutique musicale”. *Analyse musicale*, N° 50,1^{er} trimestre 2004/06, pp. 107-122.
- IMBERTY, Michel . “Perspectives nouvelles pour l’étude expérimentale des associations verbales à l’oeuvre musicale”. *Musique en jeu*, 1975, p. 89.
- *Entendre la musique. Sémantique psychologique de la musique*. Paris, Dunod, 1979.
- *La musique creuse le temps. De Wagner à Boulez: musique, psychologie, psychanalyse*. Paris, L’Harmattan, collection Univers musical, 2005.
- *Les écritures du temps*. Paris, Dunod, colléction Psychismes, 1979.
- “Signification and meaning in music (on Debussy’s preludes pour le piano)”. *Monografías de semiología y de análisis musicales*. Montreal, Universidad de Montreal, 1976.

- KIVY, Peter. *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*. Traducción al español de Verónica Canales y revisión a cargo de Ángel Carrascosa. Barcelona, Paidós, col. Paidós de Música, 2005.
- KREMER, Joseph François: *Les formes symboliques de la musique*. Paris, Klincksiek, 1984.
- LANGER, Suzanne. "Philosophy in a new key. A study in the symbolisme of reason, rite and art." En: *Les formes symboliques...*, *op. cit.*, p. 31.
- LANGER, Suzanne. *Feeling and form, a theory of art*. New York, Charles Scribner's sons, 1953.
- MARCONI, Luca y STEFANI, Gino. "De l'interprétation á la théorie: une sémiose progressive". *Analyse musicale*, 16, 3^{er} trimestre 1989, pp. 61-66.
- MARTIN, Serge. *Le langage musical*. Paris, Klincksieck, 1978.
- NARMOUR, Eugène. *The analysis and Cognition of Basic melodic Structures, the Implication-Realisation Model*. Chicago, University of Chicago Press, 1990.
- NATTIEZ, Jean-Jacques. *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Loos (Nord), Danel, 1975.
- *Le combat de Chronos et d'Orphée*. Paris, Christian Bourgois, collection musique, passé, présent, 1993.
- *Musicologie générale et sémiologie*. Paris, Christian Bourgois, col. musique, passé, présent, 1986.
- *Musicologie générale et sémiologie*. Paris, Christian Bourgois, 1987.
- SCHMITT, Thomas. "Música como señal (el problema de la significación musical)". En: *La realidad musical*, *op. cit.*, p. 248.
- STEFANI, Gino. *Comprender la música*. Traducción a cargo de Rosa Premat. Barcelona, Paidós, col. Instrumentos paidós, 1987.
- TARASTI, Eero. *Semiotique Musicale*. Limoges, PULIM, 1996.
- "Sur les structures élémentaires du discours musica", *Actes sémiotiques*, VI, 8, 1983.
- WATSON, K. B. "The nature and measurement of musical meaning". *Psychological monographs*, 1942. En: *La perception...*, *op. cit.*, p. 267.

5. ACULTURACIÓN MUSICAL

- BRADLEY, Y. "Repetition as a factor in the development of musical preferentes". *Journal of research in musical education*, 19. En: HEARDGRAVES, David. *Música y desarrollo psicológico*. Traducción al español a cargo de Ana Lucía Frega, Dina Graetzer y Orlando Musumeci. Barcelona, Graó, col. Didáctica de la educación musical, 2002, p. 116
- BREHMER, Fritz. *Melodie Auffassung un melodische Begebung des Kinders*. Leipzig, J. A. Bart, 1925.
- BRIDGES, V.A. "An exploratory study of the harmonic ability of children in Kindergarten through grade three in two selected schools". En: *Música y desarrollo...*, op. cit., p. 107.
- CHILD, Irvin Long. "Personal preferents as an expresión of aesthetic sensitivity". *Journal of personality*, 33, 1962, pp. 476-511.
- DELIÈGE, Irène; SLOBODA, John. *Naissance et développement du sens musical*. Paris, PUF, 1995.
- HEARDGRAVES, David. *Música y desarrollo psicológico*. Traducción al español a cargo de Ana Lucía Frega, Dina Graetzer y Orlando Musumeci. Barcelona, Graó, colección Didáctica de la educación musical, 2002.
- IMBERTY, Michel. *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant*. Paris, Klincksieck, 1969.
- "Intégration formelle et pouvoir impressif de l'oeuvre musicale". *Sciences de l'art-scientific Aesthetics*, IX, 1974, pp. 9-18.
- MCKERNON, P. E. *The development of first songs in yong children*. San Francisco, Jossey-Bas, 1979.
- MOOG, Helmut. *The development of musical Experience in children of pre-school age*. Londres, Schott, 1976.
- MORHEAD, Gladys.Evelyn. *Music of young children*. Santa Barbara, Pillsbury Foundation, 1978.
- RAMSEY, J.H. "An investigation of the effects of age, singing ability, and experience with pitched instruments on the melodic perception of preschool children". En: *Música y desarrollo...*, op. cit., p. 115.

- REIMERS, D. “Untersuchungen über die Entwicklung des Tonalitätsgefühls”. En: *La perception de la musique*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 2002, p. 232.
- SHUTER-DYSON, Rosamund, GABRIEL, Clive. *The psychology of musical ability*. London, Methuen, 1981.
- WERNER, Heinz. *Comparative psychology of mental development*. New York, Sciences, 1961.
- WILLIAMS, R. O. “Effects of musical aptitude, instruction and social status on attitudes toward music”. *Journal of research in musical education*, 20. En: *Música y desarrollo...*, op. cit., p. 116.
- WINNER, Ellen. *Invented worlds: the psychology of the arts*, Cambridge, Harvard University press (Massachussets), 1982.
- ZENATTI, Arlette. *Influence de l'acculturation sur le développement musical de l'enfant entre 4 et 10 ans*. París, Universidad de Paris-Sorbonne, 1978.
- “Jugement esthétique de l'enfant sur la consonance musicale, la tonalité et l'isochromisme de la pulsation rythmique”. *Psychologie Française*, 21, 1976, pp. 185-190.

6. COMPOSITORES

- BOUCOURECHLIEV, André. *Igor Stravinski*. Traducción al español a cargo de Daniel Zimbaldo. Madrid, Turner, col. Turner música, 1987.
- FABBRI, Paolo. *Monteverdi*. Traducción al español a cargo de Carlos Alonso. Madrid, Turner, col. Turner música, 1985.
- JAKOBSON, Roman. *Ensayos de lingüística general*. Traducción al español a cargo de Joseph Pujol y Jem Cabanes. Barcelona, Seix Barral, 1975.
- TALBOT, Michael. *Vivaldi*. Versión española de Javier Alfada y Pilar Tomás. Madrid, Alianza, 1999.

7. PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN MUSICAL

- AGUILAR, M^a del Carmen. *Análisis auditivo de la música*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1999.
- *Aprender a escuchar música*. Madrid, A. Machado libros, 2002.
- BERMELL, M^a Ángeles. Evaluación de un programa de intervención basado en la música. Movimiento como optimizador del aprendizaje en la educación primaria. Tesis doctoral, Universitat de Valencia, 2003.
- POND, Donald., LEVELT, Willem; WILSON, Benjamin.Davis. *The Pillsbury Foundation school revisited* (comunicación presentada en la Music Educators 26th National Conference), Chicago, 1978.
- FREGA, Ana Lucía. *Música para maestros*. Barcelona, Graó, col. Serie música, 1998.
- GREER, Douglas. *Design for music, learning*. New York, Teachers College Press, 1980.
- LACÁRCEL, Josefa. *Psicología de la música y educación musical*. Madrid, Visor, col. Aprendizaje, 1995.
- MENDOZA, José. *Música, Materiales didácticos*. Sevilla, Universidad de Sevilla, colección Materiales Didácticos, 1999.
- *Aspectos didácticos de la enseñanza del área de música en educación secundaria*. En: <http://www.infor-net-formación.com>. ISBN: 84-689-3866-1.
- MURDOCK, Graham y PHELPS, Guy. “Mass media and the secondary school”. En: LACÁRCEL, Josefa. *Psicología de la música...*, op. cit., pp. 38-39.
- PALACIOS, Fernando. *Escuchar. 20 reflexiones sobre música y educación musical*. Gran Canaria, Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, 1997.
- PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Álvaro y CARRETERO, Mario. *Psicología evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid, Alianza, col. Alianza psicología, 1995.
- PÉREZ, Julian. *La realidad sonora y su representación gráfica*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, 2004.
- POZO, Juan Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata, col. Psicología manuales, 1996.

- SMALL, Christopher. *Música. Sociedad. Educación*. Versión española de Marta I. Guastavino. Madrid, Alianza, col. Alianza música, 1989.
- SLOBODA, John. "Music structure and emotional reponse: some empirical findings". *Psychologie of music*, 19, pp. 11-120.
- SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Morata, 1991.
- WILLEMS, Edgar. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires, Universitaria, 1984.
- *El oído musical*. Traducción al español a cargo de Mary Carmen Medina. Barcelona, Paidós, 2001.
- *El Valor humano de la educación musical*. Traducción al español a cargo de M^a Teresa Brutocao y Nicoás Luis Fabián. Barcelona, Paidós, col. Paidós studio, 1981.
- *Educación musical 1. Guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires, Ricordi, 1966.
- *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires, Ricordi, 1966.
- WUYTACK, Jos. *Audición musical activa*. Porto, Associação Wuytack de Pedagogía Musical, 1996.
- *Musicalia (musicogramas)*. Brujas, Uitgeverij De Garve, 1991.
- *Chansons à mimer et à danser*. Tours, Van Der Velde, 1980.
- *Musica viva. Pour une éducation musicale active*. Paris, Leduc, 1970.

ÍNDICE ONOMÁSTICO

A

ADORNO, Theodor: 168, 205.

AGUILAR, M^a del Carmen: 281, 283, 284n, 287, 288, 290, 291, 292, 419, 438.

ALBÉNIZ, Isaac: 193n.

ALBERTI: 249n.

ANDRÉS, Ramón: 210n, 432.

AMATI, Andrea: 91.

ANTOKOLETZ, Eliott: 431.

ARGULLOL, Rafael: 428.

ARISTÓTELES: 169.

ARMENDÁRIZ, David: 427.

ARTUSI, Giovanni Maria: 38.

ARRAU, Claudio: 211.

ATKINSON, R. C.: 130n, 429.

AULESTIA, Gotzon: 431.

B

BADDELEY, Allan: 237n, 429.

BACH, Carl Philipp Emmanuel: 37, 102, 151, 152, 153.

BACH, Johann Christian: 44.

BACH, Johann Sebastian: 36n, 37, 52, 61, 82, 92, 93, 126, 140, 161, 165, 180, 181, 188, 213, 215, 217n, 220, 221, 233, 238, 239, 247n, 252, 304, 305, 342, 345, 413.

BAL Y GAY, Jesús: 430.

BALLÓN, Enrique: 428.

BANCHÓN, Miryam: 428.

BARASCH, Moshe: 427.

BARENBOIM, Daniel: 208, 246.

BARICCO, Alessandro: 348, 427.

BARTÓK, Béla: 55, 156, 192, 193, 246, 254, 258, 295, 310, 312, 320, 322, 323, 324, 327, 360, 421.

BEETHOVEN, Ludwig van: 39, 40, 42, 88, 90, 93, 94, 95, 102, 149, 151, 156, 157, 165, 185, 193, 216, 220, 246, 254, 256, 304, 305, 307, 312, 313, 314, 317, 319, 320, 323, 327, 330, 342, 349, 355, 357, 359, 360, 372, 424.

BERDAGUÉ, Roser: 428.

BERENSON, F. M.: 204, 205, 206, 434.

BERG, Alban: 126, 161, 193, 309.

BERGANZA, Teresa: 51.

BERGSON, Henri: 200, 434.

BERIO, Luciano: 86.

BERLANGA, Daniel: 430.

BERMELL, M^a Ángeles: 438.

BIZET, Georges: 56n, 156.

BOCCHERINI, Luigi: 191.

BORDONÉS, Antonio: 432.

BOSCO, EL [AEKEN, Hieronymus van]: 221, 412.

BOUCOURECHLIEV, André: 42n, 437.

BOULEZ, Pierre: 76, 117, 121, 136, 216, 431.

BRADLEY, Y.: 435.

BRAHMS, Johannes: 44n, 91, 95, 123, 141, 176, 208, 213, 232, 316,

BREHMER, Fritz: 63, 435.

BRENDEL, Alfred: 212.

BRIDGES, V.A.: 435.

BRUCHNER, Anton: 44n, 123.

BRUTOCAO, Teresa: 439.

BUSSONI, Ferruccio: 123.

BUSSOTTI, Sylvano: 312n.

C

- CABEZÓN DE DIEGO, Araceli: 433.
- CAGE, John: 312n, 431.
- CAMPBELL, G.: 107, 430.
- CAMPODÓNICO, Hermis: 428.
- CARANDE, Ramón: 365.
- CARAVAGGIO [AMERIGHI, Michelangelo]: 88.
- CARRASCOSA, Ángel: 430, 434.
- CARRETERO, Mario: 438.
- CARRILLO, JOSÉ: 70.
- CASABLANCAS, Benet: 40n, 187n, 188, 431.
- CASINI, Claudio: 430.
- CASSIRER, Ernst: 99.
- CASTELLO, Dario: 197.
- CASTEJÓN, Encarna: 429.
- CASTILLO, Manuel: 310.
- CERVANTES, Miguel de: 371.
- CHAIKOVSKI, Piotr Illich: 95.
- CHAILLEY, Jacques: 117, 181, 431.
- CHILD, Irvin Long: 84, 435.
- CHOPIN, Frédéric: 158n, 199.
- CHOUVEL, Jean-Marc: 200n, 201, 431, 434.
- CHRISTIE, William: 220.
- COMBARIEU, Jules: 170, 434.
- COMTE, Auguste: 173.
- COOPLAND, Aaron: 430.
- CORELLI, Arcangelo: 93.
- CORTOT, Alfred: 208.
- COURTÉS, Joseph: 154, 428.
- COOPER, Grosvenor: 431.
- CROCE, Benedetto: 428.
- CRUZ, Juan: 174n, 204n, 434.
- CUENCA, M. Joseph: 428.

D

DALCROZE, Jaques: 271.

DALÍ, Salvador: 95.

DANIÉLOU, Alain: 434.

DART, Thurston: 432.

DEBUSSY, Claude: 56, 57, 67, 68, 80, 113, 137, 141, 151, 156, 190, 312, 347.

DELACROIX, Henri: 105, 428.

DELALANDE, François: 42, 432, 434.

DELIBES, Leo: 56n.

DÈLIEGE, Célestin: 430.

DELIÈGE, Irène: 435.

DESCARTES, René: 172.

DESPINS, Jean-Paul: 432.

DIAGHILEV, Serge: 41.

DOMINGO, Plácido: 51.

DOWLING, William Jay: 59, 430.

DUKAS, Paul: 105, 432.

DUPRÉ, Ernest: 105, 432.

E

ECO, Umberto: 114, 137, 163, 221, 344, 428.

ELGER, Dietmar: 122n.

ERDMANN, Ludovico: 37.

ESTEBAN, José Miguel: 429.

F

FABBRI, Paolo: 39n, 40, 437.

FALLA, Manuel de: 162, 193n, 310.

FAURÉ, Gabriel: 80, 113, 199.

FAUST: 202.

FÍGARO: 188, 190.

FLORES, Antonio: 193.

FORTE, Allen: 432.

FRANCÈS, Robert: 45n, 84, 108n, 110, 134n, 153n, 180n, 181, 182, 183n, 185, 186, 187, 200, 201, 202, 428.

FRANCK, Cesar: 67, 93, 232.

FREGA, Ana Lucía: 429, 438.

FUBINI, Enrico: 172, 428.

G

GABRIEL, Clive: 65, 66n, 77, 437.

GADAMER, Hans-Georg: 428.

GAGO, Luis: 211n, 432.

GAMA, Vasco de: 56n.

GARCÍA, José Ángel: 431.

GARCÍA ABRIL, Antón: 310.

GARCILASO: 48.

GARDINER, John Elliott: 220, 424.

GAUGUIN, Paul: 45, 57.

GERSHWIN, Georges: 162.

GESUALDO, Carlo: 99, 135.

GILBERT, Steven: 432.

GIOVANNI, Don: 246.

GIUSTINIANI, Vinzenzo: 38.

GÓNGORA, Luís de: 416.

GOYA, Francisco de: 412.

GONZÁLEZ, Juan. Miguel: 53n, 434.

GONZÁLEZ-CASTELAO, Juan: 432.

GOODMAN, Benny: 192.

GOULD, Glenn: 208, 217, 218, 432.

GRAETZER, Dina: 429.
 GRAU, Eduardo: 429.
 GREER, Douglas: 230, 438.
 GREIMAS, Algirdas: 154, 428.
 GUASCH, Ana M^a: 428.
 GUASTAVINO, Marta I.: 439.
 GUBERN, Román: 344.
 GUERRERO, Francisco: 33 194n.
 GUILLERMO II: 122.
 GUTIÉRREZ, Menchu: 429.

H

HÁBA, Alois: 70.
 HAENDEL, Georg Friedrich: 39, 92, 185, 190, 213, 215.
 HAHN-KOCH, Jelena: 429.
 HAYDN, Joseph: 40, 44, 88, 102, 180, 186.
 HARGREAVES, David: 61n, 130n, 429.
 HANSLICK, Eduard: 102, 103, 173, 182, 428.
 HARNONCOURT, Nikolaus: 217, 220, 221, 247, 432.
 HATTEN, Robert: 165, 434.
 HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: 102, 348n.
 HEIDEGGER, Martin: 35n, 436.
 HELMHOLTZ, Ludwig: 106, 430.
 HENNION, Antoine: 430.
 HERÁCLITO: 169.
 HERREWEGHE, Philippe: 424.
 HESSE, Hermann: 370, 371, 407.
 HINDEMITH, Paul: 162, 306, 369.
 HOCHLEITNER, Adriana: 429.
 HOKUSAI, Katsushika: 57.
 HOCHBERG, Julian: 237, 428.

I

IMBERTY, Michel: 62, 65, 100, 107, 108, 111, 112, 117n, 141, 164, 181n, 184n, 194, 196, 195n, 196, 198, 214, 432.

IVES, Charles: 70.

J

JACKENDOFF, Ray: 432.

JAKOBSON, Roman: 30n, 437.

JANKÉLÉVITCH, Vladimir: 192, 210, 432.

JANOWITZ, Gandula: 402.

JERJES: 190.

JIMÉNEZ, José: 233n, 237n, 428.

JOYCE, James: 413, 416.

JULIO CÉSAR: 190.

K

KANDINSKY, Vasili: 122, 429.

KANT, Immanuel: 103, 170, 173.

KARAJAN, Herbert von: 402, 424.

KEMPFF, Wilhelm :208.

KEMPLERER, Otto: 424.

KIENTZ, Albert: 30n, 428.

KIVY, Meter: 434.

KODÁLY, Zoltán: 271, 272.

KOLISCH: 320.

KREMER, Joseph François: 173n, 206, 434.

KRUMHANS�, Carol: 61, 430.

KURZYCA, Danuta: 429.

L

- LACÁRCEL, Josefa: 229n.
 LANGER, Suzanne: 107, 173, 434.
 LARUE, Jan: 47n, 138n, 235, 432.
 LAWSON, Colin: 211n, 432.
 LEIBNIZ, Gottfried W.: 102.
 LEONARDO: 35, 48.
 LERDAHL, Fred: 432.
 LEVELT, Willem: 59n, 438.
 LÉVY, Sara: 151.
 LIGETI, György: 309, 310.
 LISCIANI-PETRINI, Enrica: 432.
 LOBO, Alonso: 194n.
 LOOS, Adolf: 122.
 LULLY, Jean Baptiste: 56.
 LUIS FABIÁN, Nicolás: 439.
 LULÚ: 193.
 LUNDIN, Robert William: 64, 430.
 LUZZASCO (LUZZACCHI): 38.

M

- MCCARTHY, Maureen: 430.
 MCKERNON, P. E.: 60, 435.
 MAHLER, Gustav: 44n, 91, 95, 123, 141, 205, 416.
 MALLARMÉ, Stéphane: 117.
 MANERO, Laura: 217n, 432.
 MARCONI, Luca: 434.
 MARAIS, Marin: 91.
 MARCELLINA: 190.
 MARCHESI, Álvaro: 438.

- MARCO, Tomás: 123n, 429.
- MARTENOT, Guy: 271.
- MARTIN, Serge: 434.
- MASCAGNI, Pietro: 57.
- MEDINA, Mary Carmen: 439.
- MEEÛS, Nicolas: 433.
- MENDELSSOHN, Eric: 122.
- MENDELSSOHN, Felix: 150, 151, 193, 220.
- MENDOZA, José: 438.
- MESSIAEN, Olivier: 121, 309, 310.
- MEYER, Leonard: 32, 33n, 109, 110, 128, 131n, 185, 196, 271, 281, 430.
- MEYERBEER Giacomo: 56n.
- MIGUEL ÁNGEL: 222.
- MILHAUD, Darius: 162, 369.
- MOLES, Abraham: 113, 232n, 430.
- MOLINO, Jean: 147, 433.
- MONDERSOHN-BECKER, Paula: 122.
- MONJEAU, Federico: 430.
- MONTEVERDI, Claudio: 38, 39, 152, 155, 174, 189, 190, 217, 220, 247n.
- MONTILLA, Pedro: 433.
- MOOG, Helmut: 58n, 436.
- MORHEAD, Gladys Evelyn: 58, 436.
- MOZART, Wolfgang Amadeus: 39, 44, 56, 88, 102, 145, 146, 149, 150, 157, 160, 176, 177, 178, 179, 185, 188, 189, 190, 194n, 212, 215, 217, 219, 246, 247n, 249n, 304, 307, 308, 316, 319, 342, 412.
- MURDOCK, Graham: 228, 438.
- MURNAU, Friedrich: 122.
- MUSUMECI, Orlando: 429.
- MUSORGSKI, Modest: 56.

N

- NARMOUR, Eugene: 149n, 433.
- NATTIEZ, Jean-Jacques: 112, 113, 170n, 181, 202, 218, 433.

NONO, Luigi: 86.

O

OLIVES, Juan J.: 433.

OLMO, Carolina del: 433.

ORFEO: 190.

ORFF, Carl: 244, 271, 272.

P

PAGANINI, Nicolò: 91.

PAGE, Tim: 432.

PALACIOS, Fernando: 438.

PALACIOS, Jesús: 438.

PALESTRINA, Giovanni Pierluigi da: 33.

PAPAGENO: 189, 412.

PARDO, Carmen: 431.

PÉREZ, Julián: 438.

PÉREZ DE ARANDA, Guillermo: 428.

PEIRCE, C. S.: 214.

PHELPS, Guy: 228, 438.

PICASSO: 35, 90, 95, 215, 243, 359.

PIERROT: 216.

PINTO, José M.: 431.

PISENDEL, Georg: 37.

PITÁGORAS: 171.

PLATÓN: 169, 170.

POCHTAR, Ricardo: 429.

POND, Donald.: 59, 438.

POSTHAY, Guillermo: 433.

POULENC, Francis: 162, 306.
 POZO, Juan Ignacio: 413, 438.
 PRAZ, Mario: 429.
 PRIETO, Eduardo: 216n 431.
 PROKOFIEV, Sergei: 248.
 PUCCINI, Giacomo: 57.
 PURCELL, Henry: 56.
 PURROY, Pedro: 235n, 432, 433.

Q

QUANTZ, Johann Joaquin: 37, 161, 173.
 QUIJOTE: 308.

R

RAIMONDI, Ruggero: 246.
 RAMSEY, J.H.: 77, 437.
 RAVEL, Maurice: 57, 162, 234, 249, 259, 362n.
 REIMERS, Dieter: 63, 437.
 RENDUELES, César: 433.
 RIBERA, José de: 240.
 RIEMANN, Hugo: 102, 104, 182, 429.
 RIUS, Rosa: 210n, 432.
 RODRIGO, Joaquín: 207.
 RODRÍGUEZ, Francisco: 429.
 ROEDERER, Juan G.: 433.
 ROMANO, Luis: 433.
 ROSEN, Charles: 163n, 212, 433.

S

SAINT-SAËNS, Camille: 191.

SALCEDO, Fabiola: 427.

SALZER, Felix: 433.

SAMSÓN: 190.

SÁNCHEZ, Andrés: 431.

SÁNCHEZ, José: 428.

SARTI: 157n.

SATIE, Erik: 45.

SCHAEFFER, Pierre: 433.

SCHINDLER: 229.

SCHOENBERG, Arnold: 72, 86, 121, 122, 123, 124, 147, 156, 161, 171, 179, 216, 309, 429.

SCHOPENHAUER, Arthur: 102.

SCHUBERT, Franz: 93, 95, 176.

SCHUMANN, Robert: 35, 103.

SCIARRINO, Salvatore: 309.

SCRIABIN, Alexander: 123, 156.

SEGURA, Maria Renata: 432.

SHIFFRIN, R. M.: 130n, 429.

SHOSTAKOVICH, Dimitri: 191, 192n, 310.

SHUTER-DYSON, Rosamund: 65, 66, 77, 437.

SIBER, Ignazio: 37.

SIGFRIDO: 202.

SIÓN: 189.

SLOBODA, John: 65, 431, 439.

SCHAEFFER, Pierre: 244.

SCHMITT, Thomas: 173n, 434.

SCHWEITZER, Albert: 181, 188n.

SMETANA, Bedrich: 193n.

SMALL, Christopher: 439.

SÓCRATES: 170.

STANDIFER, James: 78, 431.

STEFANI, Gino: 165, 433, 434.

STEINER, George: 35n, 429.

STOCKHAUSEN, Karlheinz: 76, 312n.

STOĀANOVA, Ivanka: 433.

STOWELL, Robin: 211n, 432.

STRADIVARI, Antonio: 91.

STRAUSS, Richard: 123, 238, 242, 243, 260, 267, 368, 370, 372, 402, 407, 421n.

STRAVINSKI, Igor: 41, 42n, 88, 140, 162, 171, 192, 195, 196, 210n, 211, 213n, 249, 309, 310, 369, 429.

SUMMERS, David: 429.

SUPICIC, Ivo: 111, 433.

SWANWICK, Keith: 439.

SZENDY, Peter: 431.

T

TALBOT, Michael: 37n, 437.

TAKEMITSU, Toru: 176.

TAMINO: 412

TARASTI, Eero: 125, 126, 434.

TARUSKIN, Richard: 210.

TATARKIEWICZ, Wladyslaw: 429.

TELEMANN, Georg Philipp: 161.

TEPLOV, Boris Mikhailovich: 63.

TERRÉ, Jordi: 430.

TRISTAN: 246.

TURINA, Joaquín: 193n, 310.

TURINA, Jose Luis: 430.

V

VALENTINE, Charles Wilfred: 64, 429.

VARÈSE, Edgar: 80.

VEGA, Daniel: 188n, 433.

VELÁZQUEZ, Diego: 88, 228n, 412.

VERLAINE, Paul: 112, 113.

VICTORIA, Tomás Luis de: 194n.

VIVALDI, Antonio: 37, 52, 95, 166, 179, 222, 242, 252, 255, 257, 330, 349, 350, 353, 360n.

VULCANO: 228n.

W

WAGNER, Richard: 122, 123, 156, 208, 214, 246.

WANG, Bernardette: 432.

WARHOL, Andy: 35.

WATSON, K. B.: 434.

WEBERN, Anton: 42, 72, 74,

WEBSTER, James: 187.

WERNER, Heinz: 58, 437.

WERTZ: 38.

WILLEMS, Edgar: 36n, 230, 271, 439.

WILLIAMS, R. O.: 78, 437.

WILSON, Benjamin Davis: 59n, 438.

WINNER, Ellen: 60, 64, 437.

WUYTACK, Jos: 244, 250, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 288, 289, 362, 419.

X

XENAKIS, Iannis: 121.

Z

ZELTER, Carl Friedrich: 151.

ZENATTI, Arlette: 63, 64, 65, 83, 84, 431, 437.

ZIMBALDO, Daniel: 437.

ZIÓN: 189.

ÍNDICE GENERAL

PRÓLOGO

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE: REFLEXIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I. LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA

1.1. La música: lenguaje artístico y de comunicación

1.1.1. La música como acto de comunicación

1.1.2. La música como fenómeno perceptivo

1.1.3. La música como lenguaje artístico

1.2. Los elementos del proceso de comunicación

1.2.1. El compositor y el oyente

1.2.2. Tipos de respuesta del oyente.

1.2.3. El mensaje musical y su articulación

1.2.3.1. El conocimiento de la evolución estilística, elemento clave para interpretar los mensajes

1.2.4. El intérprete

1.2.4.1. Criterios de interpretación del oyente

1.3. La competencia musical

- 1.3.1. La aculturación y la competencia musical: la aculturación tonal
- 1.3.2. La aculturación de los niños desde su nacimiento hasta la adolescencia
- 1.3.3. La nueva aculturación no tonal
 - 1.3.3.1. La música postromántica. El Impresionismo
 - 1.3.3.2. La música atonal
 - 1.3.3.3. La música microtonal
 - 1.3.3.4. La música concreta y la música electroacústica
 - 1.3.3.5. La música politonal
 - 1.3.3.6. La música dodecafónica y el serialismo
 - 1.3.3.7. El serialismo integral

1.4. La influencia de la educación en la competencia musical

- 1.4.1. La educación melódica y rítmica
- 1.4.2. La educación armónica
- 1.4.3. Hacia una competencia más completa
- 1.4.4. La competencia musical y el desarrollo de las capacidades

CAPÍTULO II. LA SEMÁNTICA MUSICAL

2.1. La complejidad del discurso musical

- 2.1.1. Ejemplo de elección: la variación

2.2. El significado de la música

- 2.2.1. El lenguaje músico-verbal
- 2.2.2. El lenguaje verbal y el lenguaje musical: la polisemia del signo

2.2.3. El debate sobre la significación de la música

2.2.3.1. El debate histórico

2.2.3.2. De Hanslick y Riemann a la segunda mitad del siglo XX

2.2.3.3. Las últimas tendencias

CAPÍTULO III. LOS SIGNIFICADOS CULTURALES, ESTRUCTURALES Y ESTILÍSTICOS

3.1. La información cultural del signo

3.1.1. La música, elemento presente en los principales acontecimientos de la vida

3.1.2. El establecimiento de relaciones estables y la tradición

3.1.3. El proceso de ruptura con la tradición de finales del siglo XIX y la desaparición de referencias para la interpretación

3.2. Los valores estructurales

3.2.1. El papel de la memoria en el afianzamiento de la información

3.2.2. El proceso de creación de la estructura

3.2.3. La asignación de sentido a las nuevas estructuras

3.2.4. La educación musical favorecedora del proceso

3.2.5. Las ideas de Michel Imberty

3.2.6. Consideraciones finales

3.3. Los valores estilísticos

3.3.1. La innovación en la creación del estilo

3.3.2. Las circunstancias de las decisiones estilísticas

3.3.3. El conocimiento de las estrategias estilísticas

3.3.4. La percepción y los cambios estilísticos

- 3.3.5. Los cambios estilísticos en la historia
- 3.3.6. El oyente y su participación en los cambios
- 3.3.7. Las teorías más recientes
- 3.3.8. Consideraciones finales

CAPÍTULO IV. LOS SIGNIFICADOS EMOTIVOS Y SIMBÓLICOS

- 4.1. Los valores emotivos y simbólicos en la historia de la música
- 4.2. Los valores emotivos y simbólicos en las obras musicales
- 4.3. El establecimiento de relaciones
- 4.4. Recursos de la música para la creación de significado
- 4.5. Teorías de la interpretación del significado simbólico
- 4.6. Las circunstancias de la escucha
- 4.7. La interpretación como elemento favorecedor de la creación de sentido

SEGUNDA PARTE: EL MUSICOGRAMA Y EL ESTUDIO DE INCIDENCIA

CAPÍTULO V. EL MUSICOGRAMA

5.1. Consideraciones en torno al musicograma

- 5.1.1. La percepción auditiva y la percepción visual: similitudes y diferencias
- 5.1.2. El musicograma y las teorías de la percepción
 - 5.1.2.1. El musicograma y las teorías conductistas y gestálticas
 - 5.1.2.2. El musicograma y las teorías cognitivas y de la información
- 5.1.3. Normas para la realización del musicograma

5.1.4. Funciones del musicograma a partir de los ejemplos del estudio

5.1.4.1. Fijar los elementos mediante la asociación visual

5.1.4.2. Realzar los elementos relevantes de las obras para su correcta recepción

5.1.4.3. Revelar las intenciones del compositor

5.1.4.4. Mostrar las analogías, evocaciones y relaciones de diversa índole

5.1.4.5. Revelar las características estilísticas y las diversas estrategias empleadas en cada período histórico así como los cambios que se produzcan

5.1.5. Los destinatarios del musicograma

5.1.5.1. El adiestramiento que requiere la escucha musical

5.2. Los elementos de la música en el musicograma

5.2.1. La estructura

5.2.2. El timbre

5.2.3. El ritmo

5.2.4. La melodía

5.2.5. La armonía

5.2.6. La dinámica y la agógica

5.3. Las dos posibilidades de realización

5.3.1. El musicograma realizado por el profesor

5.3.2. El musicograma realizado por el alumno

5.4. El musicograma y la enseñanza de la música

5.4.1. El modelo de Jos Wuytack

5.4.1.1. Observaciones al modelo Wuytack

5.4.2. El modelo de Maria del Carmen Aguilar

5.4.2.1. Observaciones al modelo Aguilar

CAPÍTULO VI. ESTUDIO DE INCIDENCIA DEL MUSICOGRAMA EN LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA

Introducción

6.1. Estudio realizado con los alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP).

6.1.1. La muestra

6.1.2. La metodología

6.1.3. Perfil de los encuestados

6.1.3.1. Resumen de la información más relevante

6.1.3.2. Reflexiones y conclusiones

6.1.4. Actitudes, hábitos y materiales

6.1.4.1. El cuestionario

6.1.4.2. Resumen de la información más relevante

6.1.4.3. Reflexiones y conclusiones

6.1.5. La música contemporánea

6.1.5.1. El cuestionario

6.1.5.2. Resumen de la información más relevante

6.1.5.3. Reflexiones y conclusiones

6.1.6. Incidencia del musicograma en la audición

6.1.6.1. Audición nº 1: 1º movimiento de la sinfonía nº 5 de Beethoven,
Allegro con brio

6.1.6.1.1. El cuestionario

6.1.6.1.2. Resumen de la información más relevante

6.1.6.1.3. Reflexiones y conclusiones

6.1.6.2. Audición nº 2: 1^{er} movimiento del cuarteto de cuerda nº 5 de
Bartók, *Allegro*

6.1.6.2.1. El cuestionario

6.1.6.2.2. Resumen de la información más relevante

6.1.6.2.3. Reflexiones y conclusiones

6.1.7. Consideraciones sobre el musicograma

6.1.7.1. El cuestionario

6.1.7.2. Resumen de la información más relevante

6.1.7.3. Reflexiones y conclusiones

**6.2. Estudio realizado con los alumnos de 2º curso de Educación Musical de la
Facultad de Ciencias de la Educación**

6.2.1.- La muestra

6.2.2.- La metodología

6.2.3. Perfil de los encuestados

6.2.3.1 El cuestionario

6.2.3.1. Resumen de los datos más relevantes

6.2.3.2. Reflexiones y conclusiones

6.2.4. Actitudes, hábitos y materiales

6.2.4.1. El cuestionario

6.2.4.2. Resumen de la información más relevante

6.2.4.3. Reflexiones y conclusiones

6.2.5. La música contemporánea

6.2.5.1. El cuestionario

6.2.5.2. Resumen de la información más relevante

6.2.5.3. Reflexiones y conclusiones

6.2.6. Incidencia del musicograma en la audición

6.2.6.1. Audición nº 1: 1^{er} movimiento, *Allegro*, del Concierto para dos trompetas y orquesta RV 537, de Vivaldi.

6.2.6.1.1. El cuestionario

6.2.6.1.2. Resumen de la información más relevante

6.2.6.1.3. Reflexiones y conclusiones

6.2.6.2. Audición nº 2: 1^{er} movimiento, *Allegro con brio*, de la sinfonía nº 5 de Beethoven

6.2.6.2.1. El cuestionario

6.2.6.2.2. Resumen de la información más relevante

6.2.6.2.3. Reflexiones y conclusiones

6.2.7. Consideraciones sobre el musicograma

6.2.7.1. Resumen de la información más relevante

6.2.7.2. Reflexiones y conclusiones

6. 3. Estudio realizado con los alumnos de 3º y 4º de la ESO

6.3.1. Los objetivos del estudio

6.3.2. Las obras

6.3.3. La metodología

6.3.4. Perfil de los encuestados

6.3.4.1. El cuestionario

6.3.4.2. Resumen de la información más relevante

6.3.4.3. Reflexiones y conclusiones

6.3.5. Estudio de la audición y la realización de los musicogramas

6.3.5.1. *Swanee river*

6.3.5.1.1. Relación de musicogramas

6.3.5.1.2. Reflexiones y conclusiones

6.3.5.2. “September”

6.3.5.2.1. Relación de musicogramas

6.3.5.2.2. Reflexiones y conclusiones

6.3.6. La música y el musicograma

6.3.6.1. El cuestionario

6.3.4.1. Resumen de la información más relevante

6.3.4.2. Reflexiones y conclusiones

