

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE ARTES – DEPARTAMENTO MÚSICA**

Improvisación en el aula

La improvisación como recurso didáctico para la composición de canciones.

Ceferino García

Carrera: Profesorado en Composición Musical.

Cátedra: Metodología y Práctica de la Enseñanza.

Equipo de cátedra: Andrea Sarmiento. Gustavo Giachero.

Septiembre 2015

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer al equipo de cátedra, Andrea Sarmiento y Gustavo Giachero y también a Belén Silenzi y Julia Lescano por hacer posible la realización de este trabajo. A la Institución Collegium y sus docentes que siempre me brindaron su apoyo. A Sebastián Tejerina y Pablo Grinspan, con quienes transité las instancias de observación y diagnóstico. A Máximo Endrek por compartir su arte de improvisación. A Gabriela Gregorat y Basilio del Boca por su colaboración desinteresada. A mi familia por su apoyo incondicional en la búsqueda de mis metas y sueños. A mi pareja y su familia. A los amigos que siempre están.

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. DIAGNOSTICO INSTITUCIONAL.....	7
1.1. Introducción	7
1.2. Nivel institucional. Orígenes	7
1.2.1. La estructura de la Cooperativa	8
1.2.2. La Institución Pedagógica.....	9
1.2.3. Nivel Superior.....	9
1.2.4. Áreas de la Institución.....	10
1.2.5. Otros organismos de la Institución.....	11
1.3. Nivel Curricular	11
1.4. Nivel Áulico.....	13
1.5. Reflexiones.....	16
2. PROYECTO DE PRÁCTICAS	17
2.1 Introducción.....	17
2.2. Propuesta de planificación de clases	17
2.2.1. Fundamentación.....	17
2.2.2. Objetivos Generales y Específicos	18
2.2.3. Planificación de Clases. Contenidos.....	19
2.2.4. Propuesta Metodológica	22
2.2.5. Evaluación	22
2.3. Reflexiones iniciales del Período de Prácticas.....	23
3. ¿QUE ES LA IMPROVISACION?	27
3.1 Introducción	27
3.1.1 Perspectiva histórica de la improvisación en la música culta occidental.....	28
3.1.2. Perspectiva desde la musicología.....	29
3.1.3. Relación entre la improvisación y la creación (composición).....	31
3.1.4. La improvisación en el aula.....	32
3.2. ¿Por qué la improvisación?	36
3.3. ¿Se puede aprender a ser creativo?.....	38
4. PROPUESTA SUPERADORA.....	41
4.1. Introducción	41
4.2. Desde el análisis del modelo a la improvisación	42

4.2.1. Análisis de “A Day in the Life” de The Beatles y propuesta de ejercicios de improvisación.	44
4.2.2. Formas y Criterios de evaluación	53
5. CONCLUSIÓN.	54
6. BIBLIOGRAFÍA.	55
7. ANEXOS	56

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito plantear a la improvisación musical como recurso didáctico orientado a la composición de canciones. Esta inquietud nace gracias a las observaciones y sugerencias que resultaron del período de prácticas docentes realizadas en la Cátedra de Composición I del Profesorado en Música de la Institución Collegium. La temática abordada para las mismas fue la canción desde el punto de vista morfológico.

Dadas las instancias de autoevaluación, el informe post práctica y las observaciones realizadas por el docente tutor; se toma la premisa de integrar a la planificación de mis prácticas diversas actividades referidas a la ejecución de instrumentos y de composición, que le permitan al alumno vivenciar desde el “hacer” los contenidos propuestos. La pregunta era ¿cómo realizar esto? Al indagar sobre el aprender música haciendo música, la respuesta fue investigar el “hacer” a partir de la improvisación.

La improvisación es una de las actividades musicales más practicadas desde la Edad Media y del Renacimiento hasta la actualidad, tanto en la música popular como en las músicas de vanguardia o contemporánea. Vale aclarar que la distinción que el mundo occidental hace entre improvisación y música pre-compuesta o de tradición escrita no existe en otras culturas. La improvisación, el “musicar,” es parte de la práctica cotidiana, por ejemplo en la música oriental hindú. Por otro lado, la improvisación musical fue y es objeto de estudio por parte de docentes y pedagogos especializados en música desde la segunda mitad del siglo XX, como por ejemplo Emilio Molina, Violeta Hemsy de Gainza y R. Murray Schafer.

La propuesta del trabajo consiste en utilizar un “modelo” de canción que podamos analizar y obtener conocimiento práctico y teórico sobre su construcción morfológica; de cómo funciona la sintaxis armónica; las frases; la relación texto-música; etc. De esta manera, podemos adaptar ejercicios de improvisación a través de “consignas” más abiertas o más cerradas que permitan reforzar los conceptos vistos, comprobar las especulaciones teóricas y plantear ejercicios de creatividad grupal e individual para componer canciones propias, re-versionar o re-funcionalizar secciones de la canción modelo. Planteado así, podemos decir que la propuesta subraya el concepto de que la composición musical es un acto creativo multidimensional y complejo. De hecho, la improvisación fue y es un procedimiento utilizado por los compositores durante el proceso de producción de sus obras.

El objetivo principal consiste en aunar la teoría y la práctica musical, implicando tanto la interpretación instrumental, vocal y el cuerpo; como también una postura

reflexiva y crítica sobre lo que se analiza y sobre lo que se produce. Además, la improvisación es presentada como una forma de aprender y también como recurso didáctico para uso de los alumnos como futuros docentes.

El primer capítulo trata sobre el proceso previo a las prácticas docentes, que consiste en las observaciones y el análisis que conforman el diagnóstico institucional, curricular y áulico que permitió planificar las clases. A continuación, en el segundo capítulo, se presenta el proyecto de planificación de clases tal como se dio durante las prácticas y una instancia de reflexión inicial sobre las mismas. En el tercer capítulo se busca indagar sobre qué es la improvisación, a través de distintos marcos teóricos, y la importancia del “hacer” dentro del aula a través de esta práctica musical. Por último, el cuarto capítulo retoma las sugerencias y críticas que permitieron formular una propuesta superadora: el uso didáctico de ejercicios de improvisación extraídos del análisis de una canción modelo para el trabajo en el aula.

1. DIAGNOSTICO INSTITUCIONAL¹

1.1. Introducción.

En este capítulo se presentan los resultados alcanzados durante la etapa de observaciones previa a la práctica docente dentro de la institución y que consiste en tres niveles.

Institucional: se analiza la institución desde el punto de vista histórico y social, sus orígenes, funcionamiento actual, infraestructura y todo lo relativo a la cultura institucional para lo cual se realizó una visita al establecimiento y una entrevista al directivo del Nivel Superior de la misma.

Curricular: aborda el análisis crítico de los documentos curriculares, tanto de carreras como diseños curriculares vigentes, planes de estudio y planificaciones docentes.

Áulico: comprende el aspecto edilicio y de infraestructura, los sujetos y las interacciones entre los mismos; las modalidades de trabajo áulico, aspectos metodológicos, es decir, todo aquello que sucede en el aula en la práctica diaria. Se realizaron tres observaciones consecutivas durante el mes de junio de 2014.

1.2. Nivel institucional. Orígenes.

Collegium fue fundado por un grupo de músicos y docentes con una visión renovadora de la enseñanza musical, con la premisa de aprender música haciendo música, a través de un proyecto educativo integral dirigido a niños, jóvenes y adultos, haciendo eje en una propuesta artístico musical.

En sus comienzos, año 1982, Collegium se denominaba CEIM (Centro de Educación e Investigación Musical) nombre que refleja las orientaciones, pedagógica e investigativa de sus dos fundadores: Atilio Argüello y Leonardo Waisman.

Como Institución posee una realidad rica y compleja ya que funciona como establecimiento educativo y a la vez es una Cooperativa de Trabajo.

Toda cooperativa de trabajo tiene una estructura organizacional que respeta un principio de horizontalidad y en donde todos los asociados tienen los mismos derechos. Esta estructura horizontal convive con la estructura jerárquica de tipo vertical característico de las instituciones educativas (Director, Vice director, Secretario, etc.)

¹ Diagnóstico Institucional realizado junto a Pablo Grinspan.

Estas dos formas de gobierno coexisten gracias a una reglamentación que hace distinta a esta institución de otras en cuanto a la forma en que se toman las decisiones.

1.2.1. La Estructura de la Cooperativa.

La cooperativa tiene como órgano máximo a la Asamblea. Es una reunión de todos los socios, los cuales tienen voz y voto, y donde pueden decidir desde el ingreso de nuevos asociados hasta la expulsión de los mismos e incluso la disolución de la cooperativa. En el caso de Collegium, su estatuto indica que se debe realizar una asamblea al año, reservándose el llamado a asamblea extraordinaria por causas excepcionales, por ejemplo, crisis económicas, etc.

En las asambleas se definen lineamientos institucionales y el Consejo de Administración (órgano que gobierna entre asamblea y asamblea) es el que se encarga de que se cumplan estos lineamientos. La figura del Síndico, que también es elegido por asamblea, es la que controlará que el Consejo cumpla con los lineamientos que se decidieron.

Los consejeros tienen una duración en el cargo de tres años, pero no todo el consejo se reelige en bloque. De esta manera se busca dar cierta continuidad a las distintas gestiones.

El Consejo de Administración de Collegium es el órgano que regula la actividad laboral de la cooperativa de acuerdo a tres documentos, el Estatuto, el Reglamento interno y el Manual de Funciones. El mismo está conformado por cinco cargos (de los cuales tres deben pertenecer al cuerpo docente en general): Presidente, Vicepresidente, Tesorero, Secretario y Vocal. Los primeros cuatro son comunes para todas las cooperativas. Cada consejero tiene a su cargo algunas áreas no docentes: el presidente hace las veces de representante legal, tiene la tarea de presidir y dirigir el consejo de administración; el vicepresidente puede tener a su cargo el área de biblioteca o de la recepción; el tesorero, la parte de administración; el secretario puede llevar las actas y estar a cargo del archivo de la institución; y la planta funcional de los no docentes puede estar a cargo del vocal.

Para tratar todas las cuestiones relacionadas con el Ministerio de Educación, la D.G.I.P.E (Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza) exige un representante legal, al cual el presidente le concede un poder, que deberá mantenerse en función por varios años para asegurar de esta manera una línea pedagógica.

Como cooperativa, Collegium puede también contratar a una persona, por ejemplo un contador, por fuera de la Institución. Lo que otorga transparencia a su función ya que no posee intereses societarios.

1.2.2. La Institución Pedagógica.

Como institución educativa, Collegium, posee cinco áreas conformadas por talleres de instrumento y los niveles inicial, primario, secundario y superior.

Las decisiones de carácter pedagógico en estos niveles no pueden estar a cargo del Consejo de Administración, ya que éste podría renovarse totalmente en las elecciones anuales, impidiendo de esta manera que se mantenga una línea pedagógica. Por tal motivo, cada área posee un director. Estos directores, a su vez, no pueden formar parte del Consejo de Administración, ya que se crearía un conflicto de intereses.

Los directivos de las cinco áreas conforman el Consejo Pedagógico, órgano colegiado que se reúne periódicamente para la toma de decisiones de carácter pedagógico.

Además de los cinco directivos correspondientes a cada área educativa forman parte del Consejo Pedagógico los Coordinadores Musicales. Esta figura surge debido a que los directivos de los niveles inicial, primario y secundario no necesariamente tienen que tener titulación musical. Esto no sucede con el Nivel Superior ya que por ley el directivo de este nivel tiene que tener la titulación correspondiente a la especialidad. Entonces, la escuela, tiene a su vez Coordinadores Musicales que colaboran con la Dirección del nivel para tomar decisiones de índole musical.

La cantidad de coordinadores musicales se define por cantidad de alumnos. El nivel medio, que es al que más alumnos concurren, tiene asignado un coordinador específico. Los niveles inicial y primario, un coordinador para ambos niveles.

1.2.3. Nivel Superior.

El Nivel Superior comprende dos carreras:

- Tecnicatura Superior en Instrumento (cuyo plan de estudios, actualmente de 4 años, fue diseñado por la Institución y aprobado por el Ministerio de Educación)

- Profesorado de Música (4 años) que se desarrolla de acuerdo al currículo diseñado por la provincia.

El Nivel Superior cuenta además con un órgano colegiado que también es obligatorio por Ley que se llama Consejo Institucional. Este consejo funciona desde el año 2011 siendo uno de los primeros profesorados en Córdoba que puso en funcionamiento este órgano colegiado ya que antes no era obligatorio. Su función es asesorar al director en la toma de decisiones académicas. Los miembros del C.I. se eligen democráticamente por claustros, los alumnos eligen a los alumnos, los docentes a los docentes, en voto obligatorio y secreto.

Las principales tareas del consejo han sido definir todas las reglamentaciones enviadas por la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación, que son el Reglamento Académico Institucional y el Reglamento Orgánico Institucional el cual involucra el Acuerdo Institucional de Convivencia. De manera paralela trabaja actualmente en la modificación del plan de estudios de la Tecnicatura, a partir del cambio en la forma de ingreso (irrestringido) al nivel superior que exige la Ley de Educación Provincial.

El Nivel Superior también posee un Centro de Estudiantes que comenzó a funcionar desde 2010, y que desarrolla su tarea de manera formal desde el año 2012.

1.2.4. Áreas de la Institución.

La institución cuenta con áreas de Recepción, Biblioteca, Administración, Secretaria Pedagógica, área de limpieza, de mantenimiento, área de sonido, una sala de recursos donde están los instrumentos o los equipos de sonido; un Departamento de Extensión que es la que se encarga de las actividades que se realizan fuera de la institución: conciertos, recitales, masterclass, talleres.

Las aulas se denominan con las iniciales de las calles en las que están ubicadas: las aulas que dan a la calle Caseros son por ejemplo C1, y las que dan sobre Mariano Moreno son denominadas con las letras MM.

El Nivel Inicial funciona únicamente sobre el ala que da a la calle Caseros y sólo se da clase de instrumentos porque allí también están los boxes. Primario, secundario y terciario funcionan sobre el ala que da a Mariano Moreno y en dos aulas más ubicadas sobre Caseros.

El establecimiento, desde el punto de vista arquitectónico, es bastante heterogéneo porque fueron construcciones distintas que se dieron a lo largo del tiempo.

1.2.5. Otros organismos de la Institución.

Cuenta con dos organismos: la Big Band, que depende de los talleres; y el conjunto coral “Resonancia,” dirigido por Hugo de La Vega, donde la participación de los alumnos es de manera voluntaria.

1.3. Nivel Curricular.

El Programa Anual presentado por el docente a cargo de Composición I atiende a la finalidad que prevé para esta unidad el Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Artística de la Provincia de Córdoba² y que consta en la Propuesta para el Espacio de Definición Institucional realizada en 2011 por Collegium.

La misma propone por un lado, a la composición de música, como vía de recuperación de las experiencias artístico-educativas que ofrece el trayecto en la institución, y por el otro, considera relevante para el desarrollo del medio local que el profesional formado contribuya activamente en la producción de conocimientos.

Además entiende que el acto creativo de componer es un acto complejo y que como sujetos cognoscitivos todos tenemos un “a priori” y por esto sugiere un perfil de docente que entienda que el estudiante es una subjetividad en construcción que va a formar subjetividades, lo que demanda un posicionamiento crítico de la pedagogía musical y la obra de arte.

Esta propuesta tiene en cuenta a la formación en composición tanto para el desarrollo personal del estudiante como músico, como para la preparación de futuros docentes atendiendo a que los estudiantes puedan desarrollar la capacidad de manipular el material musical en función de un contenido a enseñar.

También señala que en Composición I (ya que la propuesta alcanza también a la unidad curricular Composición II) se abordará el texto escrito para la composición de canciones y de música coral, concibiendo a la composición en sentido amplio, es decir;

² Centro de Educación e Investigaciones Musicales Collegium. Propuesta para el Espacio de Definición Institucional

incluyendo la composición original, el arreglo o la intervención sobre músicas preexistentes.

En su propuesta metodológica, el docente da cuenta de que el acto compositivo es un fenómeno complejo y multidimensional. De esta manera concibe que el proceso aprendizaje no puede estructurarse abordando por separado los dominios musicales necesarios para componer (textura, armonía, ritmo, orquestación, etc.) si no en su conjunto y simultáneamente.

Por lo tanto, adopta un formato curricular híbrido entre Asignatura, con unidades que funcionan como ejes transversales y un formato por Proyectos que planteará cada uno (son dos Proyectos anuales) una situación compositiva compleja.

Esta modalidad está en concordancia y hace un paralelo con la estructura rica y compleja que presenta Collegium, en donde conviven una estructura horizontal como la cooperativa y una estructura vertical perteneciente a una institución educativa.

Así mismo, la propuesta busca desarrollar el trabajo compositivo grupal y la articulación con materias del mismo año curricular, lo cual también se traduce en un paralelo con el espíritu cooperativo de la institución.

En el Programa, las unidades o ejes verticales, son tres y proponen la siguiente división de temas:

- Unidad I: Introducción al acto creativo y la desmitificación del compositor como genio.
- Unidad II: Conceptos básicos de análisis compositivo y composición (forma, textura, armonía, etc.).
- Unidad III: Música en relación con otros lenguajes. El texto escrito.

Luego están los ejes horizontales: los Proyectos. El primero tiene como lineamiento la composición de una canción sobre texto propio o ajeno. Es individual y estará mediada por su registro en software musical y en su ejecución final que se materializará en ensamble grupal. El segundo es sobre la composición de un contenido a enseñar: “el género Estudio.” Como lineamiento plantea la composición de uno o una serie de estudios sobre contenidos aprendidos en el 1° año de la carrera.

Observamos que ésta propuesta en proyectos cumple con el requisito de darles a los estudiantes la posibilidad de formarse tanto como músicos y como docentes.

El cruce de estas dos modalidades prevé la intención de enseñar qué es componer y cómo enseñar a componer de manera no diseccionada o por temas aislados, sino de manera integrada, rica y compleja.

También podemos decir que aborda a la propuesta metodológica entendiendo la lógica particular del acto creativo de componer, que define como un “proceso complejo que debe buscarse en el sujeto antes que en la combinatoria que ofrece el lenguaje o las posibilidades que se le suponen a una herramienta didáctica.”

Con esta breve descripción y análisis podemos observar que el docente supo plasmar en su propuesta las necesidades que plantea Collegium de que la unidad curricular Composición I sea el espacio de definición institucional y además, la propuesta metodológica conecta y hace un paralelo con la cooperativa y la institución educativa.

Por esto podemos decir que su propuesta es casuística, tal como lo dice Gloria Edelstein,³ encontrándose la misma en relación con el contexto social y cultural de la institución Collegium.

1.4. Nivel Áulico.

CARRERA: Profesorado de Música

UNIDAD CURRICULAR: Composición I (EdDI)

CURSO: 2do año

CICLO LECTIVO: 2014

El siguiente diagnóstico áulico es el resultado de la observación de tres clases consecutivas durante el mes de junio de 2014.

La clase se compone de un total de 11 alumnos inscriptos con un rango etario entre 19 y 21 años. Asisten regularmente entre ocho y nueve alumnos.

El aula se encuentra en el ala denominada Mariano Moreno. Anteriormente, Composición I se enseñaba en un aula contigua a la sala donde ensaya la Big Band. Por cuestiones acústicas se cambiaron, y ahora ésta se encuentra debajo de la sala de ensayo, reduciéndose de manera considerable el nivel de sonido que pudiese afectar el desarrollo normal de la clase.

El aula está equipada para el nivel inicial o primario. Esto se evidencia porque el mobiliario es para niños más pequeños (las mesas y sillas son de menor tamaño) y porque en sus paredes se observan carteles con las vocales, dibujos y trabajos de los alumnos de esas edades.

³ Camilloni, Alicia y otros. Corrientes Didácticas Contemporáneas, “Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo.” Buenos Aires, Barcelona, México. Paidós. 1996. Página 82.

Un pizarrón grande cubre casi toda la pared que da frente a los alumnos, el cual en su extremo derecho tiene pegada una representación gráfica de un castillo con el abecedario. A su izquierda, se encuentra un pizarrón pentagramado más pequeño. Muchas veces, por su reducido tamaño, se tienen que extender las líneas del pentagrama sobre el pizarrón convencional para poder escribir los ejercicios o ejemplos musicales.

Estas condiciones no son un gran obstáculo para el desarrollo de la clase pero sí hay que mencionar que no son ideales. El tiempo en que demora el docente en extender las líneas del pentagrama sobre el pizarrón no pautado, el despegar la lámina en forma de castillo para tener más espacio, o la incomodidad para utilizar el mobiliario resultaron ser algunas de las dificultades observadas. En ciertas ocasiones cuando el docente requería total silencio para realizar un ejercicio de escucha interna, se interfería con el sonido del ensayo de la Big Band.

Otra dificultad para el desarrollo de la clase fueron las inasistencias o llegadas tarde de los alumnos.

El docente utiliza para sus clases un equipo de música y un instrumento armónico como la guitarra. Estos materiales didácticos son provistos por la sala de recursos que pertenece a la institución.

Utiliza su notebook para que los estudiantes puedan escuchar ejemplos auditivos que el docente propone y que son reproducidos con un equipo de sonido y para escuchar con Sibelius (software de edición de partituras) los ejemplos que traen los alumnos.

La guitarra la utiliza como apoyo vocal para cuando se practica canto a cuatro voces o para entonar algún ejercicio.

El tema que desarrolló el docente durante las tres clases observadas era el tratamiento de un coral a cuatro voces. En primera instancia, los alumnos presentaron sus propias versiones a cuatro voces de una melodía dada que podía ser re armonizada. La finalidad de estos trabajos es que los estudiantes compongan un coral de mayor extensión, con letra propia o ajena, y que luego sean presentados en concierto.

Aquí vemos reflejada la propuesta por proyectos que plantea el docente en su planificación.

En las dos primeras clases se trabajó sobre los bocetos que presentaban los alumnos, atendiendo a diversos aspectos de la composición: la conducción de las voces, notas de paso, posición de acordes (color de los acordes), textura, ritmo armónico, imitación, registros, cruzamiento de voces, etc.

El docente, siempre abordó la armonización del coral observando el equilibrio y la factibilidad de que pueda ser cantado por los estudiantes. Esto es muy importante porque se relaciona con lo planteado en el programa propuesto respecto a los lineamientos del primer proyecto para Composición I. Posteriormente al análisis de los ejercicios corales el docente propone cantarlos.

Se observa que los alumnos encuentran dificultades para iniciar el canto de manera conjunta o para leer las melodías. Para ello, el docente utiliza variadas estrategias y material didáctico que proporciona a los estudiantes para solucionar estas problemáticas. También utilizó como estrategia metodológica la relajación y la respiración para garantizar la seguridad a la hora de cantar.

En este caso se puede observar que además de atender a la necesidad de formar a los estudiantes como músicos, se les brinda también herramientas y recursos para poder enseñar.

La utilización del software Sibelius como herramienta para el análisis de los trabajos de los alumnos se realizó siempre luego de haber analizado todos juntos en el pizarrón el ejemplo elegido.

Primero los enfrenta a una especulación teórica sobre las reglas de conducción de voces, registro, cruzamiento de voces, disposición armónica de los acordes, notas de paso, etc. y luego lo escuchan detenidamente varias veces sugiriendo qué fue lo que se comprueba auditivamente y qué no de lo analizado previamente. En otras oportunidades eligen dos voces, por ejemplo soprano y contralto, o tenor y contralto para que de esta manera puedan oír qué es lo que sucede con más detalle.

La tercera clase, trabajó sobre un ejemplo auditivo. Una versión para coro a cuatro voces de "Alfonsina y el mar" de Ariel Ramírez, con poesía de Félix Luna, armonizada por Hugo de La Vega. El docente no les anuncia de quien es el ejemplo ni de qué se trata. Propone una escucha y que traten de identificar herramientas compositivas.

A lo largo del diálogo con los alumnos y de algunas escuchas más el docente va sugiriendo los distintos recursos texturales, de dinámicas, de formalización que presenta el ejemplo. Luego, el docente propone al grupo dibujar sobre el pizarrón un esquema formal utilizando una escritura analógica para poder identificar qué secciones se escuchan y qué las diferencia a una de otras o qué las conecta y cómo las distintas texturas (homofonía, melodía acompañada, polifonía, etc.) dialogan o se combinan para destacar tal o cual parte del texto de la poesía y cómo muchas veces el texto puede ser la propuesta para lo que acontece musicalmente.

Finalmente nos brinda la partitura de "Alfonsina y el mar" para poder constatar lo hecho en el pizarrón.

El docente señala que graficar analógicamente lo analizado auditivamente, además de una herramienta de análisis, es un recurso válido a la hora de poder pensar una composición propia.

La lógica de interacción que se da a lo largo de las tres clases pone de manifiesto la preocupación del docente por abordar la composición de un coral a cuatro voces de manera integral y asociada a todos los parámetros involucrados y abordando todos los recursos compositivos posibles de manera simultánea tal como lo describe en su propuesta anual.

También se puede observar un interés especial en que los alumnos tomen conciencia sobre las consecuencias de las decisiones compositivas que pudieran tomar a la hora de componer un trabajo propio o un ejercicio y les brinda variadas estrategias de análisis y enfoques metodológicos los cuales se relacionan con el concepto de que la forma es contenido entendiendo que se están formando para poder enseñar.

1.5. Reflexiones.

La etapa de diagnóstico fue una instancia importante que permitió elaborar el proyecto de planificación de clases de tal manera que el proceso fuera eficaz y eficiente. Conocer el espacio, la metodología de enseñanza, los recursos didácticos, la interacción de lo conceptual y lo procedimental, la interacción entre docente y alumnos; permitió abordar y planificar las clases sobre la forma musical en la canción, replicando una lógica similar. Por esto, en la última clase de las prácticas, se sugiere a los alumnos intervengan formalmente un ejemplo musical dado, de manera que la experiencia les sirva también como estrategia compositiva.

2. PROYECTO DE PRÁCTICAS.

2.1 Introducción.

En el siguiente capítulo se presenta la propuesta de planificación de clases requerida para realizar las prácticas docentes. La misma ocupó tres clases consecutivas durante el mes de agosto de 2014 y estuvieron abocadas a la presentación del tema “la canción” enfocado en el aspecto formal; tema que fue sugerido por el docente a cargo de la unidad curricular y que forma parte del programa de la misma.

A continuación, se incluye un apartado que recupera y resume los procesos de autoevaluación; el informe post práctica; y los informes realizados por el docente tutor y los compañeros que observaron el proceso de prácticas.

2.2. Propuesta de planificación de clases.

Composición I se desarrolla en el marco del profesorado de Educación Musical del Instituto Collegium (Centro de Educación e Investigaciones Musicales de Córdoba Capital). La misma se ubica en el 2° año del plan de estudios del profesorado de música.

Como se anticipa en la introducción de este capítulo, la planificación está orientada al desarrollo del tema “La Canción” enfocado en la “forma musical y funciones de las secciones formales”: ¿cuál es la razón de ser de una introducción o un puente? ¿Cómo se sostiene y equilibra o desequilibra una sucesión de unidades formales?, etc.

Este tema será desarrollado a lo largo de tres clases de tres horas cátedra cada una.

2.2.1. Fundamentación.

En el campo de la morfología se han desarrollado variados enfoques en relación a la actividad creativa de la composición y el análisis musical. Por tal motivo, este espacio propone cubrir de la manera más integral posible la práctica y la reflexión crítica de la forma musical, en torno al tema de “la canción”, utilizando como medio, expresiones estéticas significativas que aporten las herramientas necesarias para la enseñanza musical dentro del aula en los ámbitos de educación formal e informal.

La elección de las actividades propuestas persigue como objetivo favorecer la comprensión de los contenidos a través del análisis auditivo de ejemplos, el análisis de partituras, la enunciación de las definiciones teóricas y la posterior creación de trabajos propios, con el fin de brindarles a los estudiantes herramientas compositivas tanto para el análisis formal como para la creación de sus propias composiciones.

Creemos de importancia la selección del tango-canción “Volver” de Le Pera y Gardel, como así también de la canción “A day in the life” de The Beatles, porque reflejan la macroforma a través del tratamiento del texto, la formalización a través de la armonía, la instrumentación, la direccionalidad melódica, y porque además, ambos ejemplos presentan una estructura bitemática que permitirá ejemplificar las nociones de permanencia, cambio y retorno, balance, tensión, distensión, introducción, puente y coda.

La elección de “Adiós Nonino” de Astor Piazzolla permitirá analizar los conceptos de microforma, inicio de frase, antecedente, consecuente y además volver a ejemplificar los contenidos de macroforma desde una composición instrumental.

Por último, estimamos que es relevante disponer de un instrumento armónico como la guitarra porque es adecuado como instrumento de apoyo armónico, de entonación o ejemplificación, en caso de ser necesario.

2.2.2. Objetivos Generales y Específicos.

El objetivo general consiste en dar a conocer y fomentar la aplicación de herramientas morfológicas con la función de que el estudiante pueda analizar y componer canciones tomando como modelo la forma bitemática.

Para lograrlo se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Reconocer auditivamente y en la partitura la forma bitemática.
- Identificar en la partitura la microforma de una canción.
- Fomentar la expresividad y creatividad de los estudiantes tanto para su desarrollo como profesionales docentes, como para su realización personal como músicos.
- Estimular el espíritu crítico respecto al análisis de obras de otros autores y propias.

2.2.3. Planificación de Clases. Contenidos.

Los contenidos propuestos se presentan distribuidos a lo largo de tres clases que constan de tres horas cátedra cada una con un recreo de 10 minutos.

La modalidad elegida para distribuir el tiempo será la siguiente:

Clase 1

Primera hora cátedra.

Motivo y tema. Forma bitemática. Frase. Semi-frase: antecedente – consecuente. Balance: simetría – asimetría, regularidad – irregularidad. Ejemplos auditivos y prácticos. Definición teórica.

Segunda hora cátedra.

Introducción, puente y coda. Macroforma. Ejemplos auditivos y prácticos. Definición teórica.

Tercera hora cátedra.

Actividad en clase. Utilización de cuadros y gráficos analógicos para la ejercitación auditiva de la macroforma de ejemplos que incluyan los conceptos vistos de forma bitemática, motivo y tema, frase, semi-frase y balance.

ACTIVIDADES:

1. Se reproducirá la música grabada de “Volver” de Gardel y Le Pera y se entregará la partitura de la misma a los alumnos. Seguidamente se les sugerirá la observación y análisis de la forma musical.
2. Luego se les propondrá una nueva escucha para poder identificar secciones, motivo, tema y frase sobre la partitura. Esto se realizará en grupo de 4 alumnos y se les sugerirá armar un esquema formal de manera gráfica en el pizarrón.
3. Se escuchará la canción “A day in the life” de The Beatles y se les sugerirá la observación y el análisis de la forma a través de esquematizar gráficamente la misma en el pizarrón.
4. El profesor solicitará para la clase siguiente, que los estudiantes traigan composiciones propias o ejemplos auditivos analizados para compartirlos y observar los conceptos vistos.

Clase 2

Primera hora cátedra.

Realización de actividad con los ejemplos propuestos por los estudiantes: se propone escuchar los ejemplos y a partir de la audición se revisará el análisis formal realizado.

Segunda hora cátedra.

Microforma. Contrapunto (especies). Direccionalidad melódica. Inicio y finales de frase. Inversión, aumentación y disminución. Ejemplos auditivos y prácticos. Definición teórica.

Tercera hora cátedra.

Actividad en clase. Utilización de cuadros y gráficos analógicos para la ejercitación auditiva de la microforma de ejemplos que incluyan los conceptos vistos.

ACTIVIDADES:

1. Se escucharán los ejemplos aportados por los alumnos y a partir de la audición de los mismos se observará el análisis formal realizado.
2. Se propondrá el análisis auditivo y sobre la partitura de "Adios Nonino" de Astor Piazzolla.
3. A partir de este análisis se invitará a graficar la macroforma y la microforma sobre el pizarrón sugiriendo la participación de los estudiantes.
4. Se formulará la realización de un trabajo escrito y un trabajo práctico para la próxima clase. El trabajo escrito consistirá en el análisis de un ejemplo auditivo que tendrá como objetivo identificar la macroforma. La consigna del trabajo práctico es la de realizar, de manera grupal o individual, la composición o reversión de las secciones formales analizadas en la canción "A day in the life" de The Beatles y presentarlas en clase. Puede presentarse grabado en formato audio, en versión midi o ser interpretado en clase.

Clase 3

Primera hora cátedra.

Repaso de los conceptos vistos de macroforma y microforma.

Evaluación: se plantea realizar un trabajo escrito que consistirá en identificar en la partitura y a través de la audición, conceptos como: frase, semi-frase, introducción, puente y coda.

Segunda hora cátedra.

Concluida la instancia de análisis auditivo, se sugerirá a los alumnos que compartan en el pizarrón el resultado del análisis formal que escucharon para poder así observar lo realizado individualmente.

Tercera hora cátedra.

Observación del trabajo práctico: audición de las propuestas de formalización sobre el tema "A day in the life" de The Beatles realizada por los estudiantes.

ACTIVIDADES:

1. Se sugerirá un repaso y consulta sobre los temas vistos.
2. Se propondrá el trabajo escrito, el cual consistirá en el análisis individual de la macroforma de la canción "Eleanor Rigby" de The Beatles y se planteará exponer conjuntamente la solución al trabajo de manera que se pueda observar grupalmente lo realizado individualmente.

Por último se realizará la audición de las propuestas formales compuestas para el trabajo práctico y se propiciará una instancia de debate sobre la experiencia realizada.

Recursos didácticos a utilizar:

Pizarrón. Computadora y equipo de música para reproducción de ejemplos auditivos. Fotocopia de partituras con ejemplos. Instrumento armónico: guitarra.

Bibliografía propuesta.

COPE, David (1997) *Techniques of the contemporary composer*, Estados Unidos: Schirmer (Thomson Learning, Inc.)

GUILLO, Espel (2009) *Escuchar y escribir música popular: escritos sobre forma, diseño y técnicas en composición*, Buenos Aires: Melos.

SCHÖNBERG, Arnold (1943) *Modelos para estudiantes de composición*, Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.

TOSCH, Ernst (1989) *La melodía*, Barcelona: Editorial Labor, S.A.

ZAMACOIS, Joaquín (1971) *Curso de formas musicales*, Buenos Aires: Editorial Labor, S.A.

2.2.4. Propuesta Metodológica.

Dado que los contenidos propuestos son reconocidos por su carácter constructivo, la modalidad elegida para el desarrollo de las clases es la modalidad de taller, porque a través de las actividades planteadas, los contenidos podrán ser desarrollados de manera que haya una instancia de análisis e interpretación reflexiva para su posterior maduración y elaboración cognitiva.

Con el objetivo de promover el dominio de estos conocimientos técnicos y expresivos de la forma musical, y para contribuir a la enseñanza significativa de la composición en el aula y/o en cualquier otro espacio de enseñanza no formal, se propone reforzar como medio relevante para la interpretación la práctica de la entonación y la práctica instrumental.

En la presente propuesta se encuentra la intención de habilitar un espacio en donde los alumnos puedan experimentar, practicar y reflexionar sobre los contenidos ofrecidos a través de dinámicas grupales.

La inclusión de textos en las creaciones de los alumnos ya sean originales o de otros autores, junto con el análisis de ejemplos aportados por los estudiantes, permitirá enriquecer sus nociones formales y de otros aspectos específicos de la composición.

A través de esta dinámica se intenta ofrecer la oportunidad de realizar trabajos que signifiquen una implicancia expresiva singular y propia a cada uno de ellos.

2.2.5. Evaluación.

Se propone realizar un trabajo escrito que luego será observada su resolución de manera grupal. Se elige esta modalidad de manera que los estudiantes puedan hacer una valoración propia de la asimilación de los contenidos enseñados.

El trabajo escrito consistirá en el análisis individual de la macroforma de la canción "Eleanor Rigby" de The Beatles.

ACTIVIDADES:

1. Se les entregará a los alumnos la partitura de "Eleanor Rigby" de The Beatles.
2. Se les pedirá que escuchen la canción mientras observan y marcan sobre la partitura la macroforma. Una vez que tengan resuelta la macroforma se les

pedirá que la grafiquen en una hoja en blanco sin nombre. La misma se entregará al final de la clase como resultado de la evaluación.

3. A continuación, se sugerirá la exposición de los resultados del análisis formal en el pizarrón de manera que se pueda observar grupalmente lo realizado individualmente.

Por último, se realizará la audición de las propuestas formales que hayan compuesto los alumnos para la canción “A day in the life” de The Beatles y se propondrá una instancia de reflexión sobre la experiencia realizada.

2.3. Reflexiones iniciales del Período de Prácticas.

La experiencia vivida en este proceso de prácticas docentes, que incluye observaciones, análisis, estudio y mucho trabajo; fue sin lugar a dudas un nutriente esencial que alimentó, y que aún lo hace en retrospectiva, a mi formación como músico, como futuro docente y como persona.

Como se señala en el análisis del Nivel Curricular (1.3.), el acto compositivo es un fenómeno complejo y multidimensional. Su proceso de aprendizaje no puede estructurarse abordando por separado los dominios musicales necesarios para componer (textura, armonía, ritmo, orquestación, etc.) si no en su conjunto y simultáneamente; dado que estos dominios, son parte de un todo y que hacen al todo.

La propuesta tuvo como objetivo cubrir de la manera más integral posible, durante el espacio de tres clases, la reflexión crítica de la forma musical favoreciendo la comprensión de los contenidos a través del análisis auditivo de ejemplos musicales, el análisis de partituras, la enunciación de las definiciones teóricas y la posterior creación de trabajos propios.

Ahora bien, para poder orientar la reflexión crítica sobre la forma musical y sobre los ejemplos musicales propuestos fue necesario tener en cuenta que:

- los ejemplos musicales sean de interés de los alumnos y que ofrezcan como objeto de análisis determinado grado de complejidad analítico que favorezca al desarrollo del tema,
- habilitar un espacio de diálogo sobre lo que se escucha para que los alumnos puedan desde sus conocimientos previos, acercarse al objeto de estudio y permitir de esta manera un recorrido distinto. “Colocar al alumno no en

situación de posesión – reproducción sino en sujeto en búsqueda de posibles recorridos.”⁴

Se observó que los alumnos se mostraron motivados. Escuchaban atentamente los ejemplos y participaban activamente en el diálogo propuesto a través de preguntas orientadas como: ¿qué han escuchado?, ¿cómo lo escuchan en relación a lo previo?, o ¿cómo podemos discriminar la función formal de tal sección o tal otra?

Para la segunda clase de mis prácticas les fue solicitado a los alumnos que trajeran ejemplos musicales analizados auditivamente en donde esbozaran la macro forma del mismo para luego compartirlo con la clase y observar en conjunto el análisis propuesto. Si bien solo uno de ellos cumplió con la consigna, resultó muy positivo: el ejemplo aportado presentaba opciones de análisis diferentes lo cual fue una oportunidad para incentivar en el grupo la reflexión crítica y posibilitó el cuestionamiento a posturas de análisis rígidas. Ésta actividad permitió promover el manejo de las categorías teóricas propuestas para el estudio de la forma en la canción desde otras perspectivas.

Para la tercera clase, se les propuso a los alumnos como actividad que trajeran una variación o re contextualización de alguna sección formal de “A day in the life” para ser interpretada en clase, o bien, si tenían la posibilidad, traerlo grabado o escrito en sibelius. La actividad podía realizarse en grupo o individualmente. Este ejercicio de “intervención creativa” sobre un ejemplo dado, constituye un proceso de construcción metodológica original, y que también se puede recrear y replantear de distintas maneras tanto como ejercicio en clase o como estrategia metodológica para el docente. Una de las maneras distintas para plantear este ejercicio puede ser desde la improvisación.

Es importante señalar que el docente a cargo pudo establecer una continuidad entre mis prácticas y su clase. En la clase post práctica⁵, propuso y desarrolló el análisis formal de dos de los ejemplos utilizados en mis prácticas, “Eleanor Rigby” y “A day in the life,” desde la perspectiva de la relación texto-música. Utilizando un software de edición de sonido, presentó variaciones formales que él mismo introdujo a la canción Eleanor Rigby para que este juego de “re formalizar” le permita mostrar a los alumnos cómo puede o no incidir en que una introducción, o cualquier otra sección formal, esté o no esté; o cómo se sostiene y equilibra o desequilibra una sucesión de unidades formales respecto al texto. Es un recurso que el docente sugiere a los alumnos y que propone con la pregunta: ¿qué hubiera sido si...?

Este planteo es una nueva forma de encarar la propuesta que realicé para mis prácticas y abre todo un nuevo abanico de posibilidades para desarrollar el tema, en

⁴ Edelstein, Gloria. Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós. 2011. Página 179.

⁵ Ver Anexo I

donde “hacer el camino desde el texto a la música,” y el preguntar “¿qué hubiera sido si...?” sugiere nuevos recursos para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje en cuanto a la forma musical de la canción.

En general, las metas propuestas en el proyecto de planificación de clases se cumplieron. Se pudo establecer, dentro de la modalidad de taller planteada, un espacio de diálogo en donde la participación de los alumnos era indicador de su interés por el tema. Este espacio permitió además, que los contenidos fueran mostrados a través de la reflexión de lo que escuchábamos en los ejemplos elegidos; como así también de lo que se identificaba en la partitura. Así también, recupero la sugerencia realizada por mi tutora: sumar más actividades referidas a la ejecución de instrumentos y de composición durante todo el proyecto de clases para vivenciar desde el hacer (corporal y motor) los contenidos conceptuales desarrollados en mis prácticas.

Privilegiar el “hacer,” implicando tanto la interpretación instrumental y vocal como el cuerpo; puede tener su lugar en el aula a través de la improvisación, entendida como recurso didáctico. Además, la improvisación, permite rescatar el “a priori” de cada uno de nosotros; entendiendo que la improvisación propicia la “descarga” de la música que contenemos; de esa música interna. O bien, como lo expresa Violeta H. de Gainza: “...es indispensable tener la posibilidad de participar con la música propia, la que llevamos adentro, para poder integrar mejor la música de afuera.”⁶

Es sabido que la improvisación suele ser una técnica para algunos compositores durante el proceso compositivo de una obra; o que también el improvisar es el sustento de distintos estilos musicales como el jazz, el blues o el rock.

Una de las propuestas puede ser el de la “improvisación controlada.” El trabajo de la forma musical utilizando la “improvisación controlada,” a través de partituras analógicas u otros recursos afines, permite enseñar todos los elementos del lenguaje musical (formales, armónicos, melódicos, rítmicos y espaciales) desarrollando la creatividad, la memoria, la concentración y la audición como competencias musicales.

Además, refuerza el “hacer” implicando al cuerpo en cada improvisación a través de la distribución en el espacio, o su desplazamiento, y poniendo en juego la coordinación motora, de manera que lo analizado y visto teóricamente se experimente en acto.

Sumado a este planteo se puede sugerir el registro de las “improvisaciones” para luego compartirlas y observar con el grupo de manera reflexiva y crítica el

⁶ Gainza, Violeta Hemsy de. La improvisación Musical. Buenos Aires. Ricordi. 1983. Página 7.

resultado. Esto permitiría dar un giro de vuelta hacia lo teórico de manera que puedan reafirmarse o revisarse los conceptos vistos.

La “improvisación controlada” puede ser también presentada como método de aprendizaje y de práctica musical y a la vez como recurso didáctico para uso de los alumnos como futuros docentes.

3. ¿QUE ES LA IMPROVISACION?

3.1 Introducción.

“...de todas las actividades musicales, la improvisación goza de la curiosa distinción de ser la que más se practica y la que menos se reconoce y comprende.”⁷

La improvisación musical es muchas veces definida como la creación de música en el transcurso de la interpretación.⁸ También puede definirse como “toda ejecución instantánea producida por un individuo o grupo; el término designa tanto a la actividad misma como a su producto.”⁹

El término improvisación puede ser objeto de varias interpretaciones o lecturas; desde el uso ordinario del vocablo, entendiéndose como todo acto espontáneo y sin preparación o estudio previo; hasta las distintas concepciones que diccionarios especializados en música, autores, teóricos musicales, compositores y pedagogos han propuesto.

El interés por la improvisación y sus posibles aplicaciones dentro del aula tiene como punto de partida la búsqueda de enriquecer la tarea realizada en las prácticas siguiendo la premisa de incorporar a la planificación de mis clases más actividades que se vinculen con el “hacer” dentro del aula.

Por estos motivos, el presente capítulo busca primero indagar sobre qué es la improvisación a través de distintos marcos teóricos; comenzando por una breve descripción histórica sobre el status de la improvisación en la música occidental; hacia un acercamiento a los aportes brindados por la musicología o la etnomusicología sobre la importancia de la improvisación en otras culturas. Luego, se presenta el vínculo siempre cercano entre improvisación y composición (creación). Posteriormente, se propone analizar el valor de la improvisación dentro del aula tomando como referencia los trabajos de pedagogos como Violeta Hemsy de Gainza; Emilio Molina y Murray Schafer; cuyos trabajos sobre la improvisación musical dentro del aula brindan información clara basada en sus propias experiencias como docentes.

En segunda instancia, se plantea el porqué de la importancia del “hacer” dentro del aula a través de la improvisación, contemplando que es una actividad que propone la creación de un espacio de libre expresión y de desarrollo de la creatividad; lo que

⁷ Bailey, Derek, *Improvisation: It's nature and practice in music*, N.Y., Da Capo Press. 1992, citado en Nettle, Bruno y Russel, Melinda (eds.) *En el transcurso de la interpretación*. Madrid. Akal S.A. 2004. Pág. 12.

⁸ Nettle, Bruno y Russel, Melinda (eds.) *En el transcurso de la interpretación*. Madrid. Akal S.A. 2004
Página 9.

⁹ Gainza, Violeta Hemsy de. *La improvisación Musical*. Buenos Aires. Ricordi. 1983. Página 11.

nos conduce a preguntarnos si es posible aprender a ser creativo; teniendo en cuenta que el desarrollo de la creatividad es uno de sus principales objetivos.

3.1.1. Perspectiva histórica de la improvisación en la música culta occidental.

La improvisación en el mundo de la música de occidente no era ajena al quehacer musical, sino todo lo contrario.

Instrumentistas de la Edad Media y del Renacimiento temprano rara vez utilizaban partituras, más bien improvisaban o memorizaban la mayoría de sus piezas.¹⁰ En las óperas tempranas, como *L'incornazione di Poppea* de Monteverdi, se interpretaban con partituras que consistían solamente en un bajo cifrado y partes vocales, además de algún interludio instrumental. En cualquier caso, la realización práctica de la obra consistía en muchas más notas que las escritas.¹¹

Es sabido también que compositores, como Bach, Mozart y Beethoven, eran grandes improvisadores, lo cual nos habla de que la improvisación era un aspecto importante para el entrenamiento musical y en donde muchas veces la distinción entre composición e improvisación resultaba un tanto borrosa. Como ejemplo se suele citar a la "Ofrenda Musical", *Musikalisches Opfer*, compuesta por Johannes Sebastian Bach a partir de un tema musical original del rey Federico II de Prusia, quien retó a Bach a improvisar una fuga sobre este tema. La prensa de aquellos días relata que Bach salió exitoso del trance e improvisó una fuga. Dos semanas después de este primer encuentro, Bach publicó un conjunto de piezas basadas en este tema y que se conoce hoy como la Ofrenda musical.¹²

La cadencia del concierto clásico, que es señalada en la partitura generalmente con un compás en blanco con un calderón; significa que el solista debe interpretar un pasaje solo que usualmente se basa en la improvisación del material precedente. El compositor muchas veces también sugería una cadencia escrita en la partitura, práctica que finalmente sustituyó a la cadencia a cargo de los intérpretes. Este cambio puede explicarse por distintas causas. Algunos lo explican por la intolerancia de los compositores hacia improvisaciones inadecuadas pero también hay que tener en cuenta la influencia del concepto romántico del artista como héroe auténtico y solitario. Las progresivas dificultades técnicas que los compositores del Romanticismo y la complejidad de la estructura formal que introducen en sus obras establecerá

¹⁰ G. Grout, Donald y Palisca, Claude V. A History of Western Music. Citado en Gould, Carol S. y Keaton, Kenneth. El papel esencial de la improvisación en la ejecución instrumental. Quodlibet. Página 3.

¹¹ Gould, Carol S. y Keaton, Kenneth. El papel esencial de la improvisación en la ejecución instrumental. Quodlibet. Página 4.

¹² http://es.wikipedia.org/wiki/Ofrenda_musical

también la necesidad de intérpretes cada vez más especializados y respetuosos a la fidelidad de la partitura.

También contribuyó a esta transformación el cambiante papel del intérprete, encargado de sostener el canon emergente en el siglo XIX.¹³ Improvisar en tal o cual estilo de determinada época requiere, por parte de los intérpretes, un conocimiento especializado.

Llegando a la segunda mitad del siglo XX, surge la necesidad de algunos compositores de recuperar el papel de la libertad creativa en la ejecución musical proponiendo al intérprete que improvise dentro de un marco más o menos controlado por la “consigna” o la “partitura” de su obra.

Este resumen sobre la historicidad de la improvisación musical en la música culta occidental, tradición que hemos heredado a través de la educación formal impartida en nuestras instituciones pedagógicas, nos brinda la posibilidad de comprender que lejos está de ser una práctica “menor” de la música.

Y tal como señala Josep Ruvira:¹⁴

La práctica de la improvisación musical ocupa un lugar cada vez más relevante en el ámbito de las manifestaciones musicales de nuestra época. ...también se ha convertido en un emblema artístico y especialmente musical de nuestra cultura occidental más reciente.

3.1.2. Perspectiva desde la musicología.

Ernst Ferand (1887-1972), quien durante mucho tiempo se podía considerar el único investigador que se había dedicado al estudio de la música improvisada y la improvisación, demostró que tenía diversos significados para diversos pueblos, épocas y grupos de estudiosos.¹⁵

De sus trabajos y estudios podemos rescatar su propuesta de “esquemas de la improvisación”:

- **El medio:** vocal o instrumental.

¹³ Gould, Carol S. y Keaton, Kenneth. El papel esencial de la improvisación en la ejecución instrumental. Quodlibet. Página 5.

¹⁴ Ruvira Sánchez de León, Josep. Acerca de la improvisación musical. http://gerflint.fr/Base/Espagne4/josep_ruvira.pdf

¹⁵ Nettl, Bruno y Russel, Melinda (eds.) En el transcurso de la interpretación. Madrid. Akal S.A. 2004
Página 9.

- **El número de integrantes:** solo o en grupos.
- **La textura:** monofónica o multivocal.
- **La técnica:** ornamentación, adición de voces, etc.
- **El grado:** total o parcial; absoluta o relativa.
- **La forma:** categoría extensa, contrastan estructuras libres o enlazadas.

Estos esquemas nos permiten entender las distintas configuraciones que puede adoptar la práctica de la improvisación generalmente en casi todas las culturas. Pero en muchos otros casos surge otra problemática, y que consiste en cómo diferenciar una improvisación de la interpretación de una composición. En la improvisación debemos admitir la posibilidad de que una parte del material sea intencionado mientras que otros pasajes son añadidos sin pensarlo.¹⁶

Esto se puede interpretar análogamente a lo que en composición se denominaría la distinción entre material temático y episódico, pero aunque podamos analizar la transcripción de una improvisación casi como si fuera una sonata (...), en una improvisación será más difícil establecer el significado relativo de los componentes.¹⁷

Teniendo esto en cuenta, autores como Zonis, Ella y Lortat-Jacob o Bernard; sugieren como propuesta para distinguir a la improvisación de la composición el concepto de “modelo.” Este concepto funciona como método pragmático para estudiar los procesos y las prácticas establecidas en la improvisación de distintas culturas.

Por ejemplo, en la música culta occidental, el material temático y la forma pueden constituirse en modelos. El organista que improvisa tiene en sus manos un tema y las características o requisitos de la estructura fugada sobre la cual construirá su creación. La cadencia de un concierto clásico constituye otro ejemplo, en donde el material temático del movimiento es improvisado junto a recursos virtuosísticos del intérprete.¹⁸

En la música hindú, a medida que avanzan por la forma extensa *ragam – tanam – pallavi*, comienzan utilizando modelos muy generales y a medida que avanzan, las alternativas de elección de los intérpretes disminuyen gradualmente y el modelo sobre el cual improvisan se hace más específico. En la *ragam* se utiliza la *raga misma*, que consiste en una noción que designa una escala y un rango de alturas, además de un movimiento o progreso musical característico que consiste en un movimiento gradual hacia registros agudos, mayor intensidad, ornamentación y virtuosismo; seguidos de

¹⁶ Ibídem. Página 40.

¹⁷ Ibídem. Página 40.

¹⁸ Ibídem. Página 20.

un rápido descenso y relajación de la tensión. El *tanam*, tiene las mismas reglas, a las que se añade un ritmo característico sin métrica.¹⁹

En la música clásica persa se ha desarrollado un modelo único, el *radif*. Es único en el sentido de que se ha convertido en un corpus de música y conceptos específico y memorizado que funciona como repertorio fundamental, corpus de material pedagógico y guía de las técnicas de improvisación. Los iraníes distinguen varias formas de usar al *radif* como modelo. Pueden simplemente interpretar el *radif* memorizado o pueden interpretar una especie de fantasía sobre un modo, o *dastgah*, alternando las indicaciones establecidas con secciones creativas, pero ajustándose en sentido amplio a la estructura del *radif*.²⁰

El *taqsim* árabe, principal forma improvisada instrumental no métrica, consiste en varios niveles de bloques de construcción. En el primer orden de bloques se encuentran los tonos del *maqam* principal del *taqsim*, que el intérprete utiliza más o menos a discreción (...). El siguiente orden de bloques son motivos de tres a cinco tonos, asociados a cada *maqam*, que deben aparecer al menos ocasionalmente. Además, un *taqsim* se compone de tres tipos de secciones, que pueden considerarse como bloques de construcción.²¹

Resulta muy interesante revisar los aportes que nos brindan la musicología y la etnomusicología en el análisis de la improvisación de otras culturas. Explorar formas distintas de hacer música a través de la improvisación puede brindarnos nuevas ideas, estrategias o “consignas” que podemos plantear dentro del aula y fuera de ella.

3.1.3. Relación entre la improvisación y la creación (composición).

Si la improvisación se define como toda ejecución instantánea producida por un individuo o grupo y ésta es a su vez su producto; en la composición, el producto musical es resultado de una elaboración a través de un proceso consciente y más controlado; el cual es fijado a través de soportes como la notación convencional o gráfica, en grabaciones o memorizándola; lo que permite la posibilidad de ser interpretado en diferentes ocasiones. Ambos procesos pueden diferenciarse, pero son actividades relacionadas a la creación o invención musical. Sin embargo, muchas veces existe un continuo entre ambas. La improvisación es un procedimiento, libre o con pautas previas, que permite “crear” la música sobre la marcha. Posteriormente, la

¹⁹ Ibídem. Página 21.

²⁰ Ibídem. Página 21.

²¹ Ibídem. Página 22.

“improvisación,” puede ser reflexionada y modificada, proceso que se entiende como composición.

La improvisación fue y es utilizada por compositores como técnica durante el período de producción de una obra. Igor Stravinsky lo señala en sus “Conversaciones” con Robert Craft:²²

Cuando ya he decidido mi tema principal... Comienzo entonces por buscar este material..., a veces improvisando unidades rítmicas sobre una serie provisional de notas... Así elaboro mi material constructivo.

¿Pero qué pasa con los géneros musicales donde la esencia es “crear” en el momento? Por ejemplo, la improvisación en el ambiente del jazz puede definirse como procedimientos musicales que dependen de la elección o secuenciación y yuxtaposición de elementos musicales seleccionados en el momento por los intérpretes.²³ Esto no significa necesariamente que la composición espontánea se base en material nuevo. Usualmente los intérpretes de jazz trabajan en su propia “caja de herramientas”: ideas melódicas, secuencia de acordes, repertorio de temas, técnicas de variación derivadas de la técnica del instrumento específico, etc. Éste material preexistente luego es improvisado *in situ* como respuesta a las circunstancias de la interpretación. La composición espontánea de material completamente nuevo es un proceso diferente que en jazz se conoce como “improvisación libre.”

Considerar este aspecto de la improvisación como parte del quehacer compositivo es fundamental para brindar desde la enseñanza, una aproximación al acto de crear o componer, lo más completa posible.

3.1.4. La improvisación en el aula.

A continuación, se puntualizan algunos aspectos de la improvisación musical aplicada a la educación, tanto en relación con el aprendizaje del instrumento como con el conocimiento del lenguaje musical.

La improvisación entendida como un tipo de música no escrita e inventada en el momento mismo de la ejecución solo nos deja entrever el aspecto relacionado a la

²² Stravinsky, Igor y Craft, Robert. Conversaciones con Stravinsky. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. 1965. Página 10.

²³ Nettle, Bruno y Russel, Melinda (eds.) En el transcurso de la interpretación. Madrid. Akal S.A. 2004. Pág. 249.

espontaneidad del acto, pero no nos aporta información sobre si ese acto fue previamente preparado o estudiado.

Emilio Molina²⁴ cita a Jacques Dalcroze para ejemplificar la noción de improvisación como derivada del conocimiento:

Improvisación: Desarrollo de las posibilidades de expresión, invención y composición, del sentido de la forma y del estilo. Sus fuentes de inspiración son los movimientos del cuerpo y del mundo exterior y las obras de los compositores. Es útil para la interpretación musical y el perfeccionamiento de los conocimientos armónicos y rítmicos.

Podemos entender que la definición citada habla desde un sentido artístico general, pero es importante destacar la noción de utilidad que da a la improvisación para “la interpretación musical y el perfeccionamiento de los conocimientos armónicos y rítmicos.” Esto implica que la improvisación alimenta un proceso de vaivén en el que los conocimientos del lenguaje musical no sólo sirven de punto de partida sino que a su vez se ven reforzados por el acto de improvisar. Es un proceso que camina en ambas direcciones y en ambas manifiesta influencias positivas.²⁵

En este caso hay que aclarar que “conocimientos musicales” no necesariamente significa conocimiento teórico. No es necesario ser consciente de los fundamentos de la teoría musical para poder utilizarlos, para improvisar o para ejecutar un instrumento musical. De hecho, un instrumentista puede no haber estudiado según los cánones tradicionales u ortodoxos y esto no le impide que pueda hacer música.

Otros enfoques ponen en relieve la condición de la improvisación como un acto espontáneo pero sin preparación o estudio; entendiendo que se puede improvisar sin “conocimientos musicales” previos.

Esta postura se puede rescatar de prestigiosos pedagogos como Violeta Hemsy de Gainza:

*No necesita ser músico un individuo para producir, moviendo libremente los dedos sobre un teclado o soplando una armónica o melódica su propia melodía...*²⁶

O de R. Murray Schafer:

²⁴ Molina, Emilio, *Improvisación: Definiciones y puntos de vista*. Disponible en <http://www.iem2.com/wp-content/uploads/2014/01/Definicion-de-improvisacion.pdf>. Página 85.

²⁵ *Ibidem*. Página 86.

²⁶ Gainza, Violeta Hemsy de. *La improvisación Musical*. Buenos Aires. Ricordi. 1983. Página 29.

...haciendo música con hojas de papel, inventando nuestro propio idioma onomatopéyico, coleccionando sonidos en el hogar y en las calles, improvisando en pequeños grupos y haciendo todo lo demás que hicimos, no hicimos nada que no pudiera hacer cualquiera una vez que se hayan abierto sus oídos.²⁷

Hay que tener en cuenta que estos enfoques tienen una clara intencionalidad pedagógica y son muy valorados para enseñar música a jóvenes y niños sin previa preparación musical y en donde la apreciación de la improvisación como objeto estético no es tan importante como el proceso o la experiencia de aprender música haciendo música.

Violeta H. de Gainza propone entender a la improvisación como análoga al hablar en el lenguaje común.²⁸ En cuanto a esta analogía entre la improvisación y el habla, se debe hacer la salvedad de que para poder hablar (improvisar), necesariamente necesitamos conocer ese lenguaje; saber de qué estamos hablando y ser conscientes de cómo estamos diciendo lo que decimos (improvisamos).

También es importante señalar que en música, los sonidos no tienen un significado asociado como lo tiene el lenguaje hablado en la relación palabra-significado. Desde la semiótica podemos entender como lenguaje musical a toda manifestación sonora que articula unidades de sentido a través del tiempo, y que por lo tanto, establece cierto nivel de discursividad. Estas unidades de sentido son reconocidas por una comunidad de individuos que comparten alguna forma de codificación común o son miembros de una misma cultura.²⁹ Sin embargo, la dimensión semántica es discutible en música, debido a que no puede producir conceptos o establecer relaciones inequívocas entre elementos del discurso musical y objetos externos a él. En la música vocal, las palabras ejercen su poder referencial en cuanto a la comprensión de significados y se pueden establecer relaciones entre texto y música mediante una codificación estricta. En la música instrumental, no es posible en principio representar algo externo o construir rigurosamente referencias externas a su propia materialidad. Sin embargo las culturas suelen establecer conexiones estereotipadas o consensuadas.³⁰ Por otro lado, la noción de significado en música es explicada desde un ángulo diferente en la teoría formulada por Leonard Meyer³¹, quien postula que el acceso al significado de una música se realiza mediante un proceso interactivo entre percepción y expectativa y entre el conocimiento previo que

²⁷ Schafer, R. Murray. El compositor en el aula. Buenos Aires. Ricordi, 1983. Página 25.

²⁸ Gainza, Violeta Hemsy de. La improvisación musical. Buenos Aires. Ricordi. 1983. Página 7.

²⁹ Aguilar, María del Carmen. Aprender a escuchar música. Madrid. A. Machado Libros. 2002. Página 20

³⁰ *Ibidem*. Página 21-22

³¹ *Ibidem*. Página 24-25

tenemos acerca de la obra y el estilo de la misma. El significado de la música, según Meyer, se apoya en un proceso en donde las expectativas que el oyente desarrolla en el transcurso de la música y la satisfacción o desvío de estas expectativas, generan respuestas tanto intelectuales como emocionales o afectivas.

Por otra parte es válido decir que: ...este aprendizaje puede ser a partir del oído y la imitación, como es normal en el lenguaje materno, o por estudio y comprensión, como suele ocurrir cuando se aprende una lengua extranjera...³²

Para concluir con este apartado sobre ¿qué es la improvisación?, voy a citar nuevamente a Violeta H. de Gainza que en su libro “La improvisación musical”³³ aporta la siguiente definición:

Producción instantánea de hechos musicales. ...alude tanto al producto musical como al proceso que desemboca el mismo. Toda improvisación supone un acto expresivo, de comunicación, aunque no conduzca necesariamente a un producto sonoro coherentemente estructurado (composición). ...la improvisación ya sea libre o dirigida, sería asimilable al juego. En ese sentido, improvisación y juego son sinónimos, aunque podríamos agregar que: Toda improvisación es un juego; no todo juego es una improvisación.

Nuevamente tenemos el concepto de lo espontáneo dentro de la definición y, según lo visto, está relacionado con la noción de que la improvisación se puede dar sin conocimientos previos aunque esto no descarte la idea de trabajar la improvisación desde lo aprendido.

Que toda improvisación suponga un acto expresivo y de comunicación no solo refiere al hecho creativo-estético (producto-obra) de improvisar; sino también a la función “proyectiva” que la autora asigna al ejercicio de la improvisación y en donde sugiere dos objetivos generales que el individuo debería lograr, que “descargue” e “incorpore.” Esta “descarga” se refiere a la posibilidad que la improvisación le brinda al individuo de poder expresar, comunicar, crear, recrear, repetir, destrabar a nivel corporal, afectivo, mental y social. Por otro lado, la improvisación permite que “incorpore,” “absorba” sensibilidad, confianza; desarrolle memoria, imaginación y “metabolice” sensaciones y sentimientos. Esto se da en una constante retroalimentación.

³² Molina, Emilio, Improvisación: Definiciones y puntos de vista. <http://www.iem2.com/wp-content/uploads/2014/01/Definicion-de-improvisacion.pdf> Página 89.

³³ Gainza, Violeta Hemsy de. La improvisación Musical. Buenos Aires. Ricordi. 1983. Página 24.

En definitiva, la autora distingue dos aspectos fundamentales: que la improvisación puede usarse para promover la expresión personal y también como herramienta eficaz para los procesos de internalización del conocimiento.

Otro aspecto importante de la definición es que concibe a la improvisación musical como un juego. Como sabemos puede haber juegos con reglas más o menos precisas. Esto nos lleva a considerar lo que la autora menciona como el aspecto clave de su libro³⁴ y que denomina la “consigna.” O sea, las reglas del juego.

También es interesante tener en cuenta su propuesta en cuanto a la determinación de tres coordenadas que hacen al proceso tipo de improvisación musical³⁵:

1. Materiales de la improvisación (“con qué se juega”)
2. Objetivos de la improvisación (“para qué se juega”)
3. Técnicas de la improvisación (“como se juega”)

3.2. ¿Por qué la improvisación?

*“El reto de crear proporciona al alumnado sensaciones especiales de superación.”³⁶
(Paynter y Aston)*

La improvisación musical dentro del aula no solo es uno de los caminos que permite a los estudiantes acceder al aprendizaje de la teoría musical, sino que también, constituye un espacio de libre expresión y de desarrollo de la creatividad, partes indispensables en la enseñanza del arte en general.

Además, utilizada como “medio” para el aprendizaje de la música, puede aportar una “relación diferente con el conocimiento” y ser una alternativa creativa “para atender a procesos cognitivos y metacognitivos que posibilitan no solo una efectiva apropiación de las ideas consolidadas, sino el propio cuestionamiento de las mismas.”³⁷

A continuación, se exponen los aportes de algunos autores que nos ayudarán a comprender la función didáctica de la improvisación musical:

³⁴ Gainza, Violeta Hemsy de. La improvisación Musical. Buenos Aires. Ricordi. 1983. Página 23.

³⁵ Ibídem. Página 11.

³⁶ Paynter y Aston. Sonido y Silencio (1970). Citado en Díaz, Maravilla. Las improvisaciones infantiles como estrategia didáctica. Revista Eufonía N° 35, Año X (julio 2005). Barcelona. Editorial Graó. 2005. Página 68.

³⁷ Edelstein, Gloria. Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós. 2011. Página 179.

*La educación, considerada como proceso de crecimiento, presenta importantes rasgos comunes con la improvisación.*³⁸

Violeta H. de Gainza plantea que la “fisiología” de la improvisación posee dos formas, la “absorción” y la “descarga.” La consecuente integración de ambos procesos y su retroalimentación conduce a los dos objetivos primordiales de la educación, que son la “comunicación” y la “toma de conciencia.” Estos dos objetivos son entendidos como parte del proceso de aprendizaje.

Otro aporte para considerar a la improvisación musical dentro del aula, es el que nos propone Maravilla Díaz³⁹:

Tengamos presente que la construcción del aprendizaje musical se da a partir de procesos de exploración, creación, composición e integración de conocimientos que interactúan.

La improvisación como parte de la construcción del aprendizaje musical es vista como un recurso que facilita éste aprendizaje desde el “hacer música” pero sin dejar de lado la integración de los conocimientos teóricos. Es considerada como la propuesta que permite poner en acto lo que se aprendió en la teoría.

A su vez, la improvisación está en concordancia con lo que la autora considera como las demandas al nuevo profesor de música:

1. Permitir el desarrollo de capacidades perceptivas, expresivas, comunicativas o creativas.
2. Motivar, enriquecer el crecimiento personal y fortalecer el sentido de grupo.
3. Fortalecer la relación “escuchar – explorar – crear.”

Pasqual Pastor en su texto “La ideación en la educación musical”⁴⁰ resalta las siguientes funciones didácticas de la improvisación musical:

1. Enseñanza del lenguaje musical.
2. Aprendizaje de un instrumento.
3. Desarrollo del oído (experimentación y combinación de los parámetros del sonido y las estructuras sonoro-musicales).
4. Como manifestación expresiva espontánea (instrumento de aprendizaje vivo y de observación de los progresos y dificultades).
5. Medio de entrenamiento para conectar saberes previos.

³⁸ Gainza, Violeta Hemsy de. La improvisación Musical. Buenos Aires. Ricordi. 1983. Página 15.

³⁹ Díaz, Maravilla. Las improvisaciones infantiles como estrategia didáctica. Revista Eufonía N° 35, Año X (julio 2005). Editorial Graó. Barcelona. 2005. Páginas 68 a 80.

⁴⁰ Pastor, Pasqual. La ideación en la educación musical. Revista Eufonía N° 8. Editorial Graó. Barcelona. 1997. Página 49.

3.3. ¿Se puede aprender a ser creativo?

“...la creatividad no es individual ni se concentra en el creador, sino que está basada en la colectividad e inspirada en lo social.”⁴¹

(Racy 1996)

El concepto de “talento innato de la excelencia,” actualmente se ha debilitado gracias a los distintos aportes de posiciones antropológicas y etnomusicológicas que demuestran que esta perspectiva no constituye una proposición universal: “...en diversas culturas tradicionales casi todos los individuos poseen un grado de profesionalidad musical evidente.”⁴²

El desarrollo de la creatividad es uno de los objetivos que nos proponemos a la hora de utilizar a la improvisación musical dentro del aula. Pero, ¿cómo definimos creatividad? Desde una perspectiva psicológica se puede argumentar que creatividad es “una dimensión del funcionamiento cognitivo que se caracteriza en cada ser humano por su capacidad para ofrecer numerosas respuestas originales pertenecientes a dimensiones variadas.”⁴³ Así como existen diferentes tipos de inteligencia (factores) también parece haber numerosos tipos de creatividad. Por lo general, se tiende a ser creativo en determinada área. Es poco probable que una misma persona sea talentosa como novelista y como matemático o artista. Sin embargo, parece ser un aspecto común de la creatividad (o las creatividades), la habilidad para solucionar problemas.⁴⁴

Violeta H. de Gainza⁴⁵ define creatividad de la siguiente manera:

...se refiere a cierta cualidad en el decir, en el hacer, en el pensar, en el sentir musical. Dicha cualidad o calidad depende al mismo tiempo de la espontaneidad y de la autenticidad de los procesos que la originan. En primera instancia, la creatividad constituye una capacidad de tipo general o global que posteriormente, como todas las capacidades, está destinada a especializarse.

⁴¹ Racy 1996, citado en Nettl, Bruno y Russel, Melinda (eds.) En el transcurso de la interpretación. Madrid. Akal S.A. 2004. Página 61.

⁴² Blacking 1973 y Feld 1984. Citados Nettl, Bruno y Russel, Melinda (eds.) En el transcurso de la interpretación. Madrid. Akal S.A. 2004. Página 52.

⁴³ Latorre, Ángel y Fortes, M. Carmen. Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica. Revista Eufonía N° 8. Editorial Graó. Barcelona. 1997. Página 7.

⁴⁴ *Ibidem*. Página 8.

⁴⁵ Gainza, Violeta Hemsy de. La improvisación Musical. Buenos Aires. Ricordi. 1983. Página 24.

Como subraya la autora, de acuerdo con este enfoque abierto sobre la creatividad, es tan creativa una persona que muestra algo ajeno, como otra que muestra algo propio. Es importante rescatar que la considera también como una “capacidad destinada a especializarse.” Para poder incentivar la imaginación o inventiva (creatividad) podemos realizar ejercicios que inicien con consignas abiertas y luego continúen, en una segunda etapa del “juego,” con consignas más definidas. Por ejemplo, la exploración sonora de un instrumento u objeto sonoro pautada por consignas abiertas o amplias brinda un grado de mayor libertad de actuación al inconsciente. Posteriormente, el resultado de esa improvisación pueda ser reflexionado y analizado o incluso desarrollado a través de nuevas consignas pero ahora cada vez más cerradas o específicas y que permiten focalizar la atención sobre un tema, sea textura, armonía o forma, etc.

Aprender música es una tarea compleja que requiere aptitudes cognitivas, destrezas psicomotrices, mucha práctica y ejercitación. Si consideramos a la creatividad como un componente más del “talento musical,” es indispensable propiciar un aprendizaje significativo. Un aprendizaje estrictamente formal, que no incluya la posibilidad de experimentar o improvisar “libremente,” no propicia actitudes positivas para el estudiante de música. Por otro lado, debemos también tener en cuenta cómo utilizar a la improvisación como herramienta o propuesta de aprendizaje para no caer en excesos. Tal como lo dice Violeta H. de Gainza en la introducción de su libro “La improvisación musical”⁴⁶:

...se observa en el campo pedagógico, una generalizada e impostergable necesidad de valorizar los procesos de carácter creativo. (...) El medio (la improvisación) pareciera haberse transformado en un fin en sí mismo y, por lo tanto, en un objeto de consumo pedagógico.

Coincidimos con que la necesidad de valorizar los procesos de carácter creativo es, y sigue siendo una premisa a defender y promulgar dentro de las aulas y en todas las áreas educativas. Pero también es importante resaltar que la autora considera a la improvisación como un “medio” y advierte sobre los peligros que conlleva el ejercicio puro de la espontaneidad sin integrar la razón y el conocimiento.

La improvisación no debe convertirse en el eje conductor del aprendizaje en el aula, sino más bien en un complemento a la secuencia de aprendizaje. Las posibilidades de experimentar, de expresarse a través de la música, de improvisar, deben

⁴⁶ Ibídem. Página 8.

*realizarse siempre sobre un contenido aprendido previamente.
Resulta difícil improvisar sobre algo que se desconoce.*⁴⁷

Pero este uso de la improvisación como complemento a la secuencia de aprendizaje no necesariamente tiene que descartar el aprender algo nuevo desde la improvisación; porque también puede utilizarse a la improvisación para mostrar un concepto nuevo arribando primero desde la experiencia y luego invitando a los alumnos a racionalizar ese concepto o conocimiento desde lo experimentado.

Según lo visto, podemos contestar afirmativamente la pregunta que da título a este apartado; sí se puede aprender a ser creativo. Tal vez la dificultad reside en reconocer las potencialidades de los demás para poder ayudarlos o guiarlos a fin de conseguir la mayor potenciación de esa creatividad. Las técnicas de tipo metacognitivo suelen ser una de las formas habituales de potenciación de esta capacidad.⁴⁸ Torrance⁴⁹ recomienda ciertas conductas o habilidades por parte del docente para fomentar la creatividad en sus alumnos:

- Detectar y reconocer potencialidades
- Respetar las preguntas y las ideas
- Hacer preguntas provocativas
- Reconocer y valorar la originalidad
- Desarrollar la habilidad de elaboración
- Potenciar la práctica y la experimentación
- Formar lectores creativos
- Predecir y anticipar el comportamiento
- Diseñar experiencias planificadas y guiadas
- Plantear hipótesis que puedan ser contrastadas mediante métodos de investigación
- Desarrollar habilidades para la solución creativa a los problemas.

⁴⁷ Latorre, Ángel y Fortes, M. Carmen. Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica. Revista Eufonía N° 8. Editorial Graó. Barcelona. 1997. Página 16.

⁴⁸ Ibídem. Página 17.

⁴⁹ Torrance, E.P. (1977). Educación y capacidad creadora. Madrid. Marova. Citado en Latorre, Ángel y Fortes, M. Carmen. Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica. Revista Eufonía N° 8. Editorial Graó. Barcelona. 1997. Página 17.

4. PROPUESTA SUPERADORA

4.1. Introducción.

*Como músico práctico he llegado a convencerme de que sólo es posible estudiar el sonido haciendo sonidos, la música haciendo música.*⁵⁰

(R. Murray Schafer)

Como hemos visto, la institución Collegium propone una educación musical bajo la premisa de “aprender música haciendo música,” ofreciéndose como una alternativa educativa que hace hincapié en las propuestas artístico musicales y en donde el conocimiento se ofrece a través de proyectos educativos integrales. Esta idea es replicada en la propuesta anual que presenta el docente a cargo y forma parte del hacer cotidiano de sus clases como se puede leer en el análisis curricular realizado.

Es importante entender a la composición en su sentido amplio, es decir, que existen infinitas prácticas compositivas y que se compone de muchas y diversas maneras. Si definimos al acto creativo de componer como un acto complejo y multidimensional, definición que se propone como la lógica del objeto a enseñar, el proceso de aprendizaje debe plantearse de manera integral, conjunta y simultánea. La improvisación puede ofrecer variedad de ejercicios y flexibilidad para el tratamiento de diferentes temas pero vistos de manera integrada a la práctica musical y se puede considerar como una herramienta válida para la composición.

La improvisación planteada así, no es un fin en sí mismo, sino que constituye una propuesta que es acorde con los lineamientos de la institución y que surge de las observaciones y las prácticas docentes realizadas en la misma.

La propuesta que a continuación se presenta es un complemento al plan de clases de las prácticas docentes. La modalidad de trabajo plantea el uso de una canción como modelo o referente, donde la fuente del conocimiento es el análisis crítico de la partitura elegida para el caso. De allí se obtendrá el material para los ejercicios de improvisación en clase, con el fin de reforzar lo analizado teóricamente y proponer en conjunto una intervención creativa de la canción o una nueva versión de la misma.

⁵⁰ Schafer, R. Murray. Limpieza de oídos. Ricordi Americana S.A.E.C. 1969. Página 11.

4.2. Desde el análisis del modelo a la improvisación.

Muchas veces, componemos una canción improvisando sobre el instrumento o a través de una consigna previa como una secuencia de acordes, una letra o una idea musical que sirven de material para improvisar e ir “componiendo” la canción sobre la “marcha.” Durante este proceso intervienen nuestro manejo del instrumento y de la voz, nuestra memoria, nuestro oído, y donde también nuestros conocimientos teóricos son aplicados en la práctica musical si propiciamos un contexto para hacerlo. Se da un ida y vuelta entre nuestra expectativa y lo que vamos construyendo donde intervienen nuestras subjetividades, nuestros gustos, nuestros “a priori.” La improvisación puede trabajar con estos “a priori” como fundamenta Gainza⁵¹ y nos invita también a buscar en el sujeto antes que en una herramienta didáctica. Es decir, que podemos conocer a nuestros alumnos a través de la práctica de la improvisación. Además, si la improvisación es realizada en grupo se estimulan la interacción y la comunicación favoreciendo el aprender del otro y fortaleciendo la identidad del grupo. La improvisación puede brindarnos la posibilidad de reforzar conceptos en este vaivén entre teoría y práctica como también propiciar un espacio donde se promueva la creatividad, la sensibilidad musical, la experimentación, la práctica de la entonación y la práctica instrumental.

Durante las prácticas, la elección de las actividades propuestas tuvo como objetivo favorecer la comprensión de los contenidos a través del análisis auditivo de ejemplos, el análisis de partituras y la enunciación de las definiciones teóricas. La propuesta superadora se basa en reforzar estos conceptos teóricos vistos en el análisis de la partitura a través de la improvisación, con el fin de poner en práctica lo especulado teóricamente y brindarles a los estudiantes herramientas compositivas para la creación de sus propias canciones. Además, la improvisación tiene como objetivo el fomentar la creatividad del grupo y fortalecer la práctica instrumental y vocal de los estudiantes, lo cual constituía uno de los objetivos iniciales de las prácticas.

La canción elegida servirá como modelo o fuente de conocimiento y de la cual se propondrán los distintos ejercicios para improvisar y reforzar distintos aspectos de lo analizado previamente. Para ello, se propone como modelo a la canción “A Day in the Life” de The Beatles.⁵² La elección de esta canción es importante porque presenta, como se menciona anteriormente, una estructura formal bitemática que permite ejemplificar las nociones de permanencia, cambio y retorno junto a secciones de transición o puente, introducción y coda. Además, la formalización de la obra refleja el tratamiento del texto, la armonía, la instrumentación (texturas) y la direccionalidad

⁵¹ Gainza, Violeta Hemsy de. La improvisación Musical. Buenos Aires. Ricordi. 1983.

⁵² Ver análisis. Anexo II

melódica y rítmica, lo cual nos permite abocarnos a un planteo general de la construcción formal de la obra y mostrar una visión integral de la composición donde sus partes hacen al todo.

El análisis nos permitirá conocer a la obra en detalle y a seleccionar los ejercicios y propuestas de trabajo más adecuados. Para esto debemos tener en cuenta los siguientes objetivos:

- **Formales:** conocer y desarrollar los tipos formales, secciones, síntesis.
- **Armónicos:** conocer y desarrollar acordes, estructuras, enlaces.
- **Rítmicos:** conocer y desarrollar patrones, acompañamientos.
- **Melódicos:** conocer y desarrollar las frases, semifrases, motivos, células.
- **Relación texto-música:** conocer y desarrollar las derivaciones formales, rítmicas, melódicas, y armónicas de lo que se dice y cómo se dice en la letra.
- **Técnicos:** factibles de realizarse en clase y no tengan una dificultad exagerada para que se pueda trabajar.

A través del análisis de la partitura, podemos extraer ejercicios aptos para el nivel y la capacidad de los alumnos. La improvisación nos aporta la posibilidad de interiorizar las “reglas” que se derivan de un determinado sistema musical, aporta recursos de trabajo adaptables a cualquier alumno y nivel, y permite desarrollar la capacidad auditiva, la de memorizar, la capacidad de interpretar, la capacidad expresiva y la imaginación creadora.

A modo de resumen, el docente debe tener en cuenta los siguientes pasos:

1. Selección de la obra o fragmento adaptado a una materia y a un nivel educativo concreto. Cantarla e interiorizarla.
2. Análisis de los procesos melódicos, rítmicos, armónicos, formales y la relación texto-música.
3. Investigación, búsqueda y propuesta de ejercicios derivados del análisis.
4. Improvisación a partir de los elementos extraídos de la obra.
5. Composición de obras similares, variadas o transformadas a partir de la obra original.

Para poder clarificar las actividades de mi propuesta, se necesita especificar las coordenadas⁵³ que implican el proceso de improvisación:

1. Materiales de la improvisación (“con qué se juega”): Secciones elegidas especialmente o extraídas de la partitura, fuente para el tratamiento de tal o cual tema, armonía, frase, forma, etc. Con instrumentos como el piano, la

⁵³ Gainza, Violeta Hemsy de. La improvisación Musical. Buenos Aires. Ricordi. 1983. Página 11.

guitarra, percusión, la voz o cualquier instrumento ad hoc o disponible. Sugerencia de orquestaciones.

2. Objetivos de la improvisación (“para qué se juega”): Reforzar los conceptos vistos, comprobarlos. Crear versiones alternativas. Adquirir herramientas compositivas. Reforzar la interpretación vocal e instrumental. Fomentar la creatividad individual y del grupo.
3. Técnicas de la improvisación (“como se juega”): En grupo o individualmente. Pregunta y respuesta. Improvisación libre o con consignas.

A continuación, se exponen algunos fragmentos analizados de la canción elegida junto a los ejercicios o recursos de trabajo que se extraen de la misma para la clase.

4.2.1. Análisis de “A Day in the Life” de The Beatles y propuesta de ejercicios de improvisación.

A day in the life es la pieza más monumental del álbum *Sgt. Pepper’s Lonely Hearts Club Band* y fue la primera en ser grabada. La canción tomó su forma el 19 de diciembre de 1966, en Weybridge, cuando Lennon tocaba el piano con el Daily Mail apoyado en su atril, y la inspiración para la primera estrofa (letras de ensayo **A – B**)⁵⁴ le vino de la historia principal del día, sobre la muerte sinsentido de un joven amigo rico de los Beatles que chocó su Lotus contra una furgoneta estacionada.⁵⁵

Esta breve e incompleta reseña sobre el contexto de cómo y cuándo fue compuesta la canción, por el momento, oficia de introducción al análisis. Posteriormente podremos retomar algunos aspectos conocidos sobre cómo y por qué los Beatles dicen lo que dicen en la canción, ya que son importantes a la hora de analizar la relación texto-música y hecha luz sobre la intención compositiva y narrativa de los Beatles para con esta peculiar canción. Sin embargo, es recomendable siempre que el análisis se realice primero auditivamente e interpretar la letra y su sentido directamente de la experiencia musical de escuchar la obra, pero investigar luego sobre su contexto creativo, si es que disponemos de tal información, nos puede ayudar a corroborar lo especulado y ampliar el análisis y la relación que podamos construir con el objeto estético en cuestión, en este caso “A day in the life.”

Es importante sugerir a los alumnos que investiguen sobre el contexto de las músicas que analizan o que simplemente les gusta escuchar, pero esta es una consigna opcional y es recomendable su planteo al final de la propuesta que a continuación se

⁵⁴ Ver Anexo II

⁵⁵ Everett, Walter. (Trad. Herrero, Mónica) Los Beatles como músicos – De Revolver a la Antología. Buenos Aires. Eterna Cadencia Editora. 2013. Página 179.

expone porque de esta manera evitamos un condicionamiento previo a la escucha y el análisis. Sin embargo, es un recurso importante para el docente a la hora de considerar tal o cual obra que elija como propuesta de trabajo para la clase.

En la improvisación guiada o controlada, el objetivo a alcanzar debe ser especificado por el docente aunque no siempre es necesario que sea conocido por el alumno. Esto dependerá del resultado buscado con el ejercicio, como de las edades de los alumnos, de sus condiciones musicales, intelectuales, psicológicas, etc. El docente debe ofrecerse como guía de las improvisaciones sabiendo cuando intervenir pero, mucho más importante, cuando no hacerlo. De esta manera podemos proponer un cambio en el momento si la dinámica que se está dando no es la adecuada, como también dejar que la improvisación fluya cuando surge espontáneamente dando seguridad o fortaleciendo la seguridad en los alumnos.

I. Objetivos generales de la Improvisación:

La improvisación musical caracterizada como una actividad proyectiva y que consiste en toda ejecución musical instantánea producida por un individuo o grupo genera una constante retroalimentación entre lo que damos y recibimos. Por lo tanto, los objetivos generales de la improvisación serían que el individuo o grupo logre:

1. **Descargar:** que el alumno se exprese, comuniqué, cree, recree, repita, ejercite, se destrabe.
2. **Incorpore:** conocimientos, memoria, sensibilidad, confianza, imaginación.

II. Objetivos específicos de la improvisación guiada o controlada:

1. Reforzar la práctica instrumental y vocal.
2. Adquirir elementos del lenguaje musical. Reforzar lo visto teóricamente.
3. Conectar saberes previos.
4. Desarrollar la creatividad.
5. Adquirir herramientas compositivas para escribir canciones. Caja de herramientas.
6. Reforzar el trabajo en grupo.
7. Ofrecer a la improvisación guiada como recurso didáctico.

Uno de los aspectos claves de la improvisación dentro y fuera del aula es la consigna o “reglas del juego.” Su uso y su técnica están desarrollados en el texto de Gainza⁵⁶ donde propone la sistematización de la consigna con el fin de evitar un uso arbitrario y no consciente. El objetivo de la propuesta es combinar aspectos de esta sistematización con el uso del modelo o referente que provee la partitura elegida para el tratamiento de los distintos aspectos musicales que hacen a la composición de

⁵⁶ Gainza, Violeta Hemsy de. La improvisación Musical. Buenos Aires. Ricordi. 1983.

canciones. Por este motivo, es importante establecer como pauta general que el resultado buscado con cada consigna se separe lo más posible del original. Es decir, que las consignas para las improvisaciones que resultan de cada línea de análisis deben tratar de separarse lo más posible del modelo original, o sea que los alumnos deben improvisar y crear en cada ejercicio alternativas diferentes a las del contexto real que el modelo para improvisar tiene dentro de la canción.

III. Ejercicios de improvisación derivados del análisis.

Los ejercicios de improvisación que se presentan a continuación no tienen que realizarse necesariamente en el orden dado, sin embargo, esta disposición es la que mejor se adapta para la finalidad perseguida, pero no constituye una receta o fórmula ya que la disposición dependerá de cada docente y cada grupo de alumnos e incluso de los objetivos que se propongan para la clase.

Ejercicios a partir de una secuencia armónica.

La tonalidad inicial de la canción es Sol mayor. Podemos observar que las tres primeras estrofas, que constituirían la Sección **A** de la canción, se apoyan sobre la misma armonía donde se evita la cadencia dominante – tónica **| D – G |** y en la segunda parte de la frase (consecuente) se tonaliza el **IV** grado, Do mayor, dando como resultado un color mixolidio a la progresión.

Progresión armónica de las tres primeras estrofas:

Antecedente.

| G – Bm | Em – Em7 | C – C+7 | Am9 |

Consecuente.

| G – Bm | Em – Em7 | C – F | Em – Em7 | C – F | Em – C |

Sobre esta estructura armónica podemos trabajar con las siguientes consignas musicales⁵⁷:

- **Ritmo armónico:** proponer un cambio en la duración de cada acorde puede darnos un cambio en la sintaxis de la frase.
- **Cambio de métrica:** un cambio en la subdivisión, en los acentos y en la métrica puede darnos una versión distinta de la frase e incluso un carácter distinto para la misma.

⁵⁷ Gainza, distingue dos grandes tipos de consignas, las **Musicales**, que se refieren a **materiales**: sonido, ritmo, melodía, armonía, etc.; o de **estructuras**: formas sonoras y musicales. Y las **Extramusicales**, que se refiere a todo aquello que pueda movilizar el desarrollo de la improvisación.

- **Texturas – acompañamientos:** buscar distintas formas de presentar los acordes, rasgueados, apergiados, en plaqué, etc. Buscar en conjunto la combinación tímbrica de distintos instrumentos. Proponer diferentes cambios de acento, acompañamiento percusivo, crear una línea de bajo para la secuencia, crear un ostinato.
- **Improvisación libre:** improvisación melódica sobre la estructura armónica teniendo en cuenta la escala mayor de Sol y la escala mixolidia en Sol para el final de la frase. Este ejercicio sirve para profundizar sobre las notas reales y de adorno. Éstas últimas tienen una función melódica dentro de la armonía como notas de paso, apoyaturas, retardos, anticipaciones, etc.
- **Ostinato:** creación de ostinatos donde podamos improvisar armónica, rítmica y melódicamente.

Podemos trabajar los ejercicios de improvisación siguiendo distintas dinámicas de trabajo, esto dependerá del objetivo buscado con el ejercicio. Por ejemplo, dinámicas grupales, individuales o a dúo.

Improvisación guiada en grupo:

En un grupo que puede estar dispuesto en semicírculo, de manera que todos puedan observarse y escucharse, y donde el docente como guía se ubica frente a ellos. Se inicia la improvisación con un instrumento al que se le da una consigna. Una vez lograda, continúa tocando el resultado para que se agregue otro u otros instrumentos, y así, capa por capa vamos construyendo una nueva frase utilizando la misma armonía de la primera estrofa de la canción elegida. También podemos sugerir o preguntar si se puede re armonizar esta secuencia armónica o sustituir algunos acordes para alejarnos un poco del modelo pero manteniendo la tonalidad y el giro mixolidio.

El ejercicio puede darse de la siguiente manera:

1. Se pide que sea interpretado el “antecedente” por un instrumento armónico del grupo como puede ser la guitarra o el piano. La idea es que tomen la iniciativa los alumnos y propongan una forma distinta de interpretar la secuencia armónica pero dado el caso, se puede sugerir algún tipo de acompañamiento o ritmo.
2. Se agrega otro instrumento armónico dando variedad al acompañamiento. Por ejemplo, desplegar la armonía en forma de arpeggios.
3. Luego, pedimos que se improvise una línea de bajo.
4. Solicitamos que se improvise con la percusión disponible, un ritmo que sirva de acompañamiento y que se acople a la línea del bajo.
5. Mientras el grupo sigue repitiendo lo armado hasta ahora, pedimos que un alumno improvise una melodía a modo de pregunta. Una vez que lo logra, se

repite para afianzarla. La interpretan otros instrumentos o la cantamos todos mientras todo el grupo sigue tocando.

6. Una vez afianzada la melodía y las demás capas de acompañamiento armónico, percusivo, etc., advertimos al grupo que continuamos con el resto de la secuencia armónica, el “consecuente,” donde otro alumno va a “responder” a la “pregunta.”
7. Este proceso de improvisación guiada o controlada puede ser grabado y luego escuchado con los alumnos a los fines de analizar el ejercicio.

Del análisis de esta secuencia armónica podemos observar también que el bajo de McCartney realiza una línea descendente y que podemos utilizar para improvisar.

Línea de bajo descendente (sol, fa#, mi, re, do, si, la, sol):

Podemos sugerir un trabajo a dúo en donde los alumnos deban improvisar y buscar una re armonización a la manera de un bajo dado. Cada dúo comparte su versión y la propone al grupo para luego crear motivos o frases usando las progresiones armónicas y las texturas o acompañamientos realizados antes.

El ejercicio continúa con la consigna de crear una sección **B** partiendo también de una secuencia armónica. “A day in the life” presenta una segunda sección en la tonalidad de Mi mayor donde el VII grado es descendido un semitono, giro mixolidio que ya estaba presente, pero en Sol Mayor, en el consecuente de la frase de la primera sección.

La propuesta para la creación grupal de esta segunda sección consiste en que los alumnos propongan una secuencia armónica en Mi mayor, respetando el giro mixolidio, pero sin tomar como modelo la secuencia original. Una vez que la secuencia armónica esté establecida podemos proceder con la misma modalidad de improvisación guiada para la creación de la sección **A** teniendo en cuenta no solo la tonalidad, sino también aspectos morfosintácticos, como la textura; el ritmo armónico; el carácter; para diferenciar una sección de otra.

La forma del modelo original es la siguiente:

| Intro | A | A' | A'' | Puente (gliss. Orquestal) | B | Puente (“Hey Joe”) | A | Coda (gliss. Orq.)

El segundo puente es llamado “Hey Joe” porque esta segunda sección de transición proviene sin transponerse del single de Jimi Hendrix, “Hey Joe,” un favorito de McCartney, lanzado el 23 de diciembre de 1966⁵⁸ y que consiste en una progresión armónica que podemos pensar como un ciclo incompleto del círculo de quintas que utiliza solo acordes mayores:

(C – G – D – A – E)

Es importante notar también cómo el primer puente, que consiste en un glissando orquestal partiendo desde la nota más grave posible en *pianissimo* para concluir en un *fortissimo* con la nota más aguda posible de la tríada de Mi mayor, funciona primero como transición y luego como sección codal a la que se suma el acorde de Mi mayor final.

¿Qué pasaría si intentamos construir la misma forma con las dos secciones **A** y **B** que han construido los alumnos? ¿Qué podemos plantear como transición a la segunda sección que también funcione como Coda? ¿Podría también funcionar como introducción? ¿Cómo funcionaría si se yuxtaponen las secciones sin mediar transición alguna? ¿Funcionaría plantear la sección **A** en Mi mayor y la sección **B** en Sol Mayor?

Estas preguntas, y muchas otras más que pueden surgir en el proceso creativo, tienen como objetivo generar nuevas consignas para la improvisación en clase como también reforzar los conceptos teóricos vistos e invitar a los alumnos a un ejercicio de creatividad en debate que propicie el desarrollo de habilidades para la solución creativa de estos interrogantes, como puede ser una nueva disposición formal de la canción observando la funcionalidad y el equilibrio del resultado y acercándonos al concepto de “versión” o “intervención creativa” como recurso compositivo.

Ejercicios a partir de la relación texto música.

Otro aspecto importante que podemos rescatar de la canción elegida es la relación texto-música. “A day in the life” (un día en la vida) es un claro ejemplo de canción bitemática donde la forma ternaria (A – B – A) es acentuada por el contenido literario, por el carácter de la música que lo acompaña, como también por la presencia de pequeños acentos instrumentales que señalan lo que dice la letra, como por ejemplo, la entrada de la batería sobre el verso “he blew his mind out in a car” (se voló los sesos en un automóvil) en el segundo compás después de la letra B de ensayo. Además, encontramos la particularidad de que las estrofas de la primera sección **A** son interpretadas por John Lennon, mientras que las de la segunda sección **B** por Paul McCartney y ambas se diferencian en lo que cantan y en cómo lo cantan.

⁵⁸ Everett, Walter. (Trad. Herrero, Mónica) Los Beatles como músicos – De Revolver a la Antología. Buenos Aires. Eterna Cadencia Editora. 2013. Página 181.

Las dos primeras estrofas⁵⁹ narran la historia de un accidente automovilístico que Lennon toma del periódico *Daily Mail* (letras de ensayo A y B). La tercera estrofa se refiere de manera indirecta al proyecto de cine que tenía John en ese momento, *How I Won The War* (letra de ensayo C). La sección central, interpretada por McCartney (letras de ensayo D y E) describe la rutina diaria de una persona que desayuna y sale a tomar el tren. Finalmente, la canción cierra con la noticia acerca de los baches en *Blackburn, Lancashire* (letra de ensayo G).⁶⁰

En un primer análisis podemos ver que las estrofas cantadas por Lennon conservan cierto desapego emocional con lo narrado en donde la vida y la muerte son presentadas por un sinsentido de hechos que suceden diariamente y que podemos ver en las noticias, como un accidente automovilístico, la guerra o los baches de una calle. La sección central en cambio, con su ritmo agitado, si bien conserva el mismo pulso que la sección anterior, y con el llamado de un reloj despertador que suena al comenzar, caracteriza la narración de la rutinaria vida de una persona.

Este ejemplo nos permite entender que tanto el aspecto literario de la canción, como el musical, están interrelacionados o existe una intersección entre ambos. La letra de una canción es susceptible de ser trabajada poniendo énfasis en lo fonético, o sea en el tratamiento musical del texto, y también haciendo foco en el sentido literario de la letra de la canción, respondiendo a la idea-texto planteada. De esta manera, podemos trabajar musicalmente al texto desde su aspecto tímbrico como también desde su significación⁶¹.

Por otro lado, lo importante durante el análisis de un modelo de canción para el trabajo en clase, va más allá de que si todas las hipótesis surgidas del mismo puedan corroborarse como decisiones conscientes o inconscientes tomadas por los autores. Lo importante son los recursos compositivos que podemos entender o extraer para componer o realizar ejercicios de composición en clase.

A continuación, se presentan tres ideas para trabajar la composición de una canción a través de la relación texto música y la improvisación como recurso compositivo.

Tres ideas para trabajar desde el texto:

I. Una primera aproximación para trabajar, desde la improvisación, la relación texto música, consiste en tomar como punto de partida la “idea,” tema o significación que queramos transmitir con la canción. Tener un “tema” o idea puede ayudarnos a

⁵⁹ Ver Anexo III.

⁶⁰ Everett, Walter. (Trad. Herrero, Mónica) Los Beatles como músicos – De Revolver a la Antología. Buenos Aires. Eterna Cadencia Editora. 2013. Página 180.

⁶¹ Guillo, Espel. Escuchar y escribir música popular: escritos sobre forma, diseño y técnicas en composición. Buenos Aires. Melos. 2009. Páginas 15 a 22.

trabajar la creación simultánea del texto y de la música. Pero primero debemos definir esa idea. La propuesta es que los alumnos sugieran el tema o la idea, permitiéndoles que hagan el ejercicio creativo de pensar de qué les interesa hablar y cómo hacerlo.

A modo de ejemplo, tomo como referencia la segunda sección **B** de “A day in the life” para proponer una temática posible de desarrollo en una canción: un día en Córdoba, la rutina de una mañana o la descripción del amanecer en Córdoba, etc.

La actividad se realiza en grupos de 4 o 5 integrantes los cuales tienen como consigna:

- a) definir su tema e
- b) improvisar texto y música de manera simultánea y conjunta.

No hay modelos formales previos, pudiendo organizar estrofas y secciones de manera libre, como también es libre la elección de la instrumentación, de la cantidad de voces, etc. Como requiere su tiempo realizar este tipo de actividades, se sugiere como trabajo práctico que podemos comenzar en clase pero concluir en sus casas.

El resultado conseguido por cada grupo es luego presentado en clase y registrado mediante grabación para un posterior análisis y evaluación en conjunto de la propuesta. De esta manera podemos observar, junto a la explicación de sus autores, si se escucha lo que quisieron transmitir como también analizar los recursos que utilizaron, fundamentar la elección de la instrumentación y la relación planteada entre texto y música.

Para esto, el docente debe tener en cuenta ciertos aspectos de esta relación⁶²:

- a) La concordancia de las palabras con su propia acentuación y con la acentuación musical.
- b) La duración y el ritmo final del texto en base a lo dispuesto musicalmente.
- c) La simetría (o no) de sus sílabas y estrofas.
- d) Las rimas (o no) y las inflexiones que producen.
- e) La disposición de las vocales, su musicalidad en el contexto y su relación con las consonantes que resulten de las palabras escogidas.
- f) Su respiración en el trazo melódico y en la significación-palabra.
- g) La duración de cada sílaba en base al esquema melódico planteado.
- h) La resolución de cada idea-texto (o no) en relación con la resolución de cada estrofa.

Estos criterios muchas veces se dan de manera inconsciente en quienes manejan el oficio de escribir canciones pero es importante realizar este análisis luego de realizada la actividad, primero para no condicionar el resultado o forzar un

⁶² íbidem. Página 15 a 16.

resultado; y segundo, porque de esta manera brindamos la posibilidad de que los alumnos verbalicen lo que hicieron y refuercen o incorporen conceptos teóricos.

II. Un segundo ejercicio consiste en que los alumnos trabajen a partir de un texto sugerido por ellos mismos o por el docente abordándolo primero desde el análisis literario musical. Esto es invitar a que los alumnos hagan el camino inverso al propuesto en la actividad anterior contando con que apliquen las herramientas vistas para analizar la musicalidad del texto, tanto en su aspecto fonético-tímbrico, como también su significación o ideas que se desprenden del mismo.

El docente, o los alumnos, deben tener en cuenta para la elección del texto estos dos aspectos:

1. La significación-texto o idea del texto que sea posible de aprehensión sonora.
2. La musicalidad del texto desde su aspecto tímbrico fonético.

III. Por último, podemos plantear la realización de una improvisación libre apoyándonos en un texto. Puede tratarse de un poema o cualquier otro formato literario que ofrezca la posibilidad de ser descrito musicalmente.⁶³

La actividad puede realizarse en grupos de 4 o 5 alumnos, mientras uno lee, los demás acompañan con sonidos o gestos sonoros que apoyen el significado de lo que dice el texto y de cómo se dice el texto. La sugerencia del cómo, quiere decir que el narrador puede también improvisar la forma en que lee, con la libertad de acentuar, prolongar palabras o sílabas e interactuar con lo que proponen sus compañeros de improvisación.

La consigna de improvisar sobre el texto con “sonidos o gestos sonoros,” propone la búsqueda de un resultado tímbrico sin contar con un pulso regular siendo el texto el elemento que mide el tiempo que transcurre, propiciando un resultado formal, si se quiere, más libre.

La grabación de esta actividad de improvisación permitirá escucharla junto a los alumnos y analizar la experiencia tanto desde los aspectos formales como del resultado tímbrico. Esta actividad permite trabajar la concentración, la memoria, la reacción al estímulo sonoro que produce el compañero, la experimentación con sonoridades distintas, además de fortalecer la dinámica de trabajo en grupo.

⁶³ R. Murray Schafer plantea este tipo de ejercicios en su libro *Limpieza de oídos con textos de los pintores Paul Klee o Wassily Kandinsky*. Schafer, R. Murray. *Limpieza de oídos*. Ricordi Americana S.A.E.C. 1969. Página 39.

4.2.2. Formas y Criterios de evaluación.

Se sugieren dos formas de evaluación. La primera se relaciona con el trabajo en clase. La evaluación de los ejercicios de improvisación realizados en clase, se hará en base a los objetivos generales y específicos trazados para cada uno de ellos en tanto que todos son procedimientos de trabajo para componer una canción. Debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Tema u objeto de la consigna.
2. Dinámica de trabajo.
3. Aspecto artístico y educativo.

La segunda forma consiste en solicitar que los alumnos elijan una canción, la analicen y propongan ejercicios de improvisación observando uno o dos aspectos de la misma.

Como criterio de evaluación se tendrá en cuenta no solo el grado de apropiación de los conceptos teóricos y de los recursos compositivos vistos, sino también, el proceso de autoconocimiento que desarrolle el alumno sobre sus propios recursos y tendencias compositivas. El docente se ofrece como guía de este proceso y acordará los objetivos de crecimiento con el estudiante. Es por esto que también se sugiere a los alumnos la creación de una “caja de herramientas” donde guardemos todos los recursos compositivos que se hayan visto o que conozcan de manera que podamos tenerlos siempre presentes a la hora de realizar las actividades o componer música fuera de la institución educativa.

5. CONCLUSIÓN.

La improvisación es un recurso didáctico válido para reforzar el “hacer” dentro del aula y aprender música haciendo música propiciando un aprendizaje significativo. Es una actividad que propone a los alumnos un espacio de expresión y de desarrollo de la creatividad. La improvisación, como parte de la construcción del aprendizaje musical, puede ser entendida como una herramienta eficaz que acompañe los procesos de internalización del conocimiento teórico, el desarrollo instrumental y vocal, y como procedimiento para la composición dentro y fuera del aula. Además, se constituye en un recurso didáctico creativo para los alumnos como futuros docentes.

Utilizar la improvisación como propuesta de aprendizaje significa incluir actitudes positivas para el estudiante a través de la experimentación sonora y el autoconocimiento, pero también debemos advertir, como fundamenta Gainza⁶⁴, de no caer en excesos o justificarla como un fin en sí mismo para no transformar su uso en un objeto de consumo pedagógico.

Esto nos lleva a considerar como clave la determinación de tres coordenadas⁶⁵ que hacen al proceso tipo de improvisación; con qué se juega, para qué se juega y cómo se juega. Observando estas tres coordenadas podemos determinar qué “modelo” de canción, a través del análisis reflexivo y crítico, nos ofrece el conocimiento práctico teórico a enseñar; y poder construir y adaptar ejercicios acordes con consignas más o menos abiertas.

El concepto de modelo⁶⁶ es utilizado por la musicología como método para comprender los procesos y las prácticas de improvisación en distintas culturas. Prácticas que están presentes en el hacer musical cotidiano como por ejemplo los modelos para improvisar blues, o para el jazz, la música clásica o en nuestro caso la canción.

Finalmente, podemos decir que la práctica de la improvisación dentro del aula puede utilizarse también para arribar al conocimiento teórico desde el hacer y propiciar el ejercicio creativo de nombrar los conceptos teóricos manipulando la materia sonora primero y luego imaginando su nombre y función.

⁶⁴ Gainza, Violeta Hemsy de. *La improvisación Musical*. Buenos Aires. Ricordi. 1983. Página 24.

⁶⁵ *Ibidem*. Página 11.

⁶⁶ Nettle, Bruno y Russel, Melinda (eds.) *En el transcurso de la interpretación*. Madrid. Akal S.A. 2004. Página 20.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- AGUILAR, MARIA DEL CARMEN (2002) *Aprender a escuchar música*, Madrid: A. Machado Libros.
- CAMILLONI, ALICIA Y OTROS (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- EDELSTEIN, GLORIA (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós.
- EVERETT, WALTER. Trad. Herrero, Mónica (2013) *Los Beatles como músicos – De Revolver a la Antología*. Buenos Aires. Eterna Cadencia Editora.
- GAINZA, VIOLETA H. DE (1983) *La improvisación musical*, Buenos Aires: Ricordi.
- GUILLO, Espel (2009) *Escuchar y escribir música popular: escritos sobre forma, diseño y técnicas en composición*, Buenos Aires: Melos.
- NETTL, BRUNO Y RUSSEL EMLINDA (EDS.) (2004) *En el transcurso de la interpretación- Estudios sobre el mundo de la improvisación musical*, Madrid: Ediciones Akal S.A.
- MOLINA, EMILIO *Improvisación: Definiciones y puntos de vista*.
<http://www.iem2.com/wp-content/uploads/2014/01/Definicion-de-improvisacion.pdf>
- SCHAFER, R. MURRAY (1983) *El compositor en el aula*, Buenos Aires: Ricordi.
- SCHAFER, R. MURRAY (1969) *Limpieza de oídos*, Buenos Aires: Ricordi.
- SCHAFER, R. MURRAY (1975) *El rinoceronte en el aula*, Buenos Aires: Ricordi.
- STRAVISNKY, IGOR Y CRAFT, ROBERT (1965) *Conversaciones con Stravinsky*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- REVISTA QUODLIBET N° 51. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. Madrid. 2011.
- REVISTA EUFONÍA N° 8. Editorial Graó. Barcelona. 1997.
- REVISTA EUFONÍA N° 35. Editorial Graó. Barcelona. 2005.
- REVISTA EUFONÍA N° 47. Editorial Graó. Barcelona. 2009.

7. ANEXOS.

Anexo I: Observación Post práctica.

Composición I

Collegium

04/09/2014.

Profesor avisa sobre la audición del 3 de noviembre. Pregunta quien tiene algo para presentar, ya sea coral o canción. ¿Alguien puede darme el ok?

También les comenta que pueden imaginarse todo al respecto de la presentación en concierto pudiendo ser formatos distintos o variados.

Luego pasa al tema de la clase. Propone una escucha de una versión distinta al original de Eleanor Rigby, planteando una continuidad con mis prácticas.

Luego de escucharla da lugar a que los alumnos comenten sobre lo que oyeron.

Uno de ellos identifica que la introducción es distinta y solo instrumental: “más presencia de las cuerdas [están al frente]”

Hablan sobre si prefieren la introducción original o la nueva versión que escucharon (lo que no te esperabas vs el instalar un clima). La idea es instalar la pregunta sobre la función de las funciones formales y cómo puede o no incidir una introducción o cualquier sección formal respecto al texto.

Profesor: ¿qué sentido tiene que arranque o no con: ¡Aaaah, mira a toda la gente solitaria!?

¿Qué gana o que pierde si ponemos la introducción instrumental más la sección B del original?

Contestan: pierde sorpresa.

Vuelven a escuchar otra versión de Eleanor Rigby en la que se agrega una repetición de la sección A, llamada anteriormente introducción, entre estrofa y estrofa, o sección B y también se nota un cambio en la sección Coda.

Profesor: ¿qué genera haber escuchado algo antes y si lo repetimos o no?

Se nos entrega una hoja con las letras en español de Eleanor Rigby y A day in the life de The Beatles.

Profesor: ¿por qué la versión original tiene la forma que tiene y no otra? ¿Qué se gana y qué se pierde?

Debaten sobre la pregunta.

El profesor, refiriéndose al texto de la canción, les pregunta: ¿Qué nivel o sobre qué trata cada estrofa? ¿Las podemos agrupar de algún modo? ¿Qué tienen en común la sección A y la sección C en cuanto a lo que dice el texto?

Contestan: que al final aparecen juntas. Debaten sobre esto y concluyen que tienen un tono de observación y de declamación de la temática a tratar en el tema.

Luego el docente relaciona la simetría y asimetría de las secciones (tema visto en mis prácticas) con lo que dice el texto.

Ahora escuchamos una tercera versión de la canción en donde el quinto compás de la sección B, que en la versión original es una semifrase de cinco (5) compases en respuesta a otra de cuatro (4) compases estableciéndose una asimetría, pero ahora volviéndola regular o simétrica respecto de la anterior semifrase y conformando una frase de cuatro más cuatro compases (4 + 4).⁶⁷

El docente menciona como recurso de análisis el ¿Cómo hubiera sido si...? Esto nos puede hablar mucho de la canción original y del juego de equilibrios puesto en ella.

Alumno: parece que lo que dice no le importa faltando el quinto compás.

La melodía se vuelve muy regular y pierde interés y se hace repetitiva. El ritmo armónico sufre.

Profesor: la decisión de poner o no un interludio instrumental ¿le quitaría protagonismo a la historia que cuenta?

Luego comentan sobre que compartieron distintas versiones de Eleanor Rigby al muro de grupo de Facebook, una de Sergio Dennis y otra de Eruca Sativa.

Ahora nos propone que leamos la letra de "A day in the life" y que comenten sobre qué es lo que pueden ver.

Se identifica que lo que cantan está en primera persona y que hay diferencias entre las secciones que canta Lennon y las que canta McCartney, ya que lo que canta Lennon es en primera persona pero describiendo situaciones de las noticias y con un carácter "onírico". En cambio McCartney relata una situación rutinaria en primera persona (el

⁶⁷ Todas las versiones trabajadas en clase por el profesor para realizar estos ejemplos fueron realizadas por él mismo con un programa de edición de sonido, de esta manera puede intercalar las secciones de la canción o cualquier otra "re formalización", utilizando las herramientas de edición copiar y pegar, etc.

personaje se despierta, desayuna y sale a la calle, etc) Resultando macro formalmente una alternancia entre “Onírico – Rutina – Onírico.”

Comentan también que no hay cambio de pulso entre estas dos grandes secciones y que el piano en la sección A marca un pulso cada dos y en la sección B su subdivisión, provocando esta sensación de cambio de tempo.

Ahora escuchan “Wonderwall” de la banda Oasis. En “fire” entra la batería y el bajo y esto indica algo formalmente.

Continúan analizando “A day in the life.” Ven la siguiente relación: primera sección A (canta Lennon) es binaria, segunda sección B (canta McCartney) es ternaria, tercera sección A’ (la canta Lennon) continúa ternaria.

Profesor: ...lo importante es el recurso que podemos entender por más que nos hagamos un historión. (Refiriéndose a que los autores originales pudieron o no tener la intención de que la entrada de la batería sea sobre la palabra “fire” en la canción Wonderwall de Oasis pero si pudimos entenderlo así, también podemos tomarlo como recurso compositivo. Por supuesto que en otros ejemplos se puede dar la situación de que estas relaciones o recursos sean más o menos explícitos pero lo importante es entenderlo como tal).

Ahora les sugiere que con el compañero de al lado charlen sobre el coral que están componiendo para plantearse mutuamente opciones de recursos, etc.

Les propone hacer el camino del texto a la música. Que realicen el trabajo práctico pedido anteriormente y que traigan las ideas para el trabajo final.

Fin de la clase.

Anexo II: Análisis Partitura A day in the life.

A DAY IN THE LIFE

Words & Music by John Lennon & Paul McCartney.

© Copyright 1967 Northern Songs.
All Rights Reserved. International Copyright Secured.

Bitemático - Sol Mayor (A), Mi mayor (B)

Sol Mayor

Intro

VOCAL

Bm Em Em7 C

ORCHESTRA

PIANO

GUITAR

BASS

DRUMS

A antecedente

I read the news to-day on

Detailed description: This is a musical score for the song 'A Day in the Life'. It features a vocal line at the top with lyrics 'I read the news to-day on...'. The score includes parts for Orchestra, Piano, Guitar, Bass, and Drums. Chord changes are indicated above the vocal line: Bm, Em, Em7, and C. A red box labeled 'A' is placed above the vocal line, with 'antecedente' written below it. The score is in G major and common time (C).

(4 compasses) regular

consecuente (6 compasses) regular

b

Em Em7 C CA7₉ Am9 G Bm

toy About a luck-y man who made the grade And though the news was ra-ther

This system contains the first four measures of the piece. The vocal line starts with a whole note 'toy' on a dotted line, followed by a melodic phrase for 'About a luck-y man who made the grade'. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line and chords. The guitar part shows a sequence of chords: Em, Em7, C, CA7₉, Am9, G, and Bm. The bass line includes fingerings like 1 2 3, 2 2 2 2 2 2, and 3 3 2 2.

b' **b''**

Em Em7 C F Em Em7 C F Em C

sad Well, I just had to laugh I saw the pho-to-graph

This system contains the next four measures. The vocal line begins with a whole note 'sad' on a dotted line, followed by 'Well, I just had to laugh' and 'I saw the pho-to-graph'. The piano accompaniment continues with a similar rhythmic pattern. The guitar part features chords: Em, Em7, C, F, Em, Em7, C, F, Em, and C. The bass line includes fingerings like 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, and 1 2 3.

A"= Verso 3

antecedente (4 cps)
regular

consecuente (7 cps)
irregular

a b a'

I saw a film today of boy The English army had just won the war A crowd of people turned away

Chords: G, Bm, Em, Em7, C, CΔ7, Am9, G, Bm

Fingerings: 1 2 3, 2 3 4, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 2 3 4

b c d

But I just had to look Having read the book It'd love to turn

Chords: Em, Em7, C, F, Em, Em7, C, C, N.C.

Fingerings: 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3

(PUENTE)
TRANSICIÓN

you on

Up and cresc.

TAB: 5 3 3 3 0 0 0 0 2 2 2 2 0 0 0 0 1 1 1 1 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2

Mi mayor
E

TAB: 2 2 0 0 0 0 2

Cym. Fl.

A= Verso 4

Musical score for the first system. The vocal line starts with a whole note G, followed by a half note D, a quarter note A, and a quarter note E. The lyrics are "Ah" under the first four notes and "I read the news to-day" under the last two notes. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line and a treble line with chords. The guitar part includes a tablature with fret numbers and picking patterns: 1 2 3, x 2 3 4.

Musical score for the second system. The vocal line continues with lyrics: "toy", "Four thousand holes in Black-burn Lan-ca-shire", and "And though the holes were ra-ther". The piano accompaniment continues with the same rhythmic pattern. The guitar part includes a tablature with fret numbers and picking patterns: 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, x 2 3 4.

Em Em7 C CΔ7 Em Em7

small They had to count... them all... Now they know how many holes it takes to fill the Albert Heil.

The first system of music features a vocal line in G major with lyrics: "small They had to count... them all... Now they know how many holes it takes to fill the Albert Heil." The piano accompaniment consists of chords and a rhythmic bass line. The guitar part includes a tablature with fret numbers 1, 2, and 3.

C C N.C. CODA

I'd love to turn you on

Up and cresc.

The second system of music features a vocal line with lyrics: "I'd love to turn you on". The piano accompaniment includes a section marked "Up and cresc." with a wavy line indicating a crescendo. The guitar part includes a tablature with fret numbers 1, 2, and 3.

DAY TRIPPER

The musical score is arranged in two systems. The first system includes a guitar part with a treble clef and a key signature of one sharp (F#), followed by piano accompaniment with grand staff notation (treble and bass clefs). The piano part features a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand, with some chords marked with a slash. The guitar part has a treble clef and a key signature of one sharp, with a wavy line indicating a tremolo effect. The second system continues the piano accompaniment and guitar parts. The piano part includes a bass line with a treble clef and a key signature of one sharp, and a guitar part with a treble clef and a key signature of one sharp. The piano part features a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand, with some chords marked with a slash. The guitar part has a treble clef and a key signature of one sharp, with a wavy line indicating a tremolo effect. The score concludes with a final chord marked 'E' in the piano part.

Anexo III: Letra de A day in the life.

A day in a life

I read the news today oh boy
About a lucky man who made the grade
And though the news was rather sad
Well I just had to laugh
I saw the photograph

He blew his mind out in a car
He didn't notice that the lights had changed
A crowd of people stood and stared
They'd seen his face before
Nobody was really sure
If he was from the House of Lords.

I saw a film today oh boy
The English Army had just won the war
A crowd of people turned away
but I just had to look
Having read the book
I'd love to turn you on

Woke up, fell out of bed,
Dragged a comb across my head
Found my way downstairs and drank a cup,
And looking up I noticed I was late.
Found my coat and grabbed my hat
Made the bus in seconds flat
Found my way upstairs and had a smoke,
and Somebody spoke and I went into a dream

I read the news today oh boy
Four thousand holes in Blackburn, Lancashire
And though the holes were rather small
They had to count them all
Now they know how many holes it takes to fill
the Albert Hall.
I'd love to turn you on

Un día en la vida

Leí hoy las noticias, oh chico,
sobre un afortunado que alcanzó su meta,
y aunque la noticia era bastante triste,
bueno, yo me tuve que reír,
vi la fotografía.

Se voló los sesos en un automóvil,
no se dio cuenta que el semáforo había
cambiado, una multitud se quedó allí mirando,
habían visto su cara antes.
Nadie estaba realmente seguro si él era del
"House of Lords".

Vi una película hoy, oh chico,
el ejército inglés acababa de ganar la guerra.
Una multitud volvió la cara,
pero yo tuve que mirar
habiendo leído un libro. Me encantaría
entusiasmarte....

Me desperté, me caí de la cama,
arrastré el peine por mi cabeza,
encontré el camino para bajar las escaleras y
me bebí una taza,
y mirando hacia arriba me di cuenta que estaba
atrasado.

Encontré el abrigo y cogí el sombrero,
llegué al autobús en pocos segundos,
encontré el camino de subida por las escaleras
y me fumé uno,
y alguien habló y entré en un sueño.

Escuché hoy las noticias, oh chico,
cuatro mil agujeros en Blackburn Lancashire,
y aunque los agujeros eran bastante pequeños,
tuvieron que contarlos todos,
ahora saben cuántos agujeros son necesarios
para llenar el Albert Hall.
Me encantaría entusiasmarte.