

Capítulo 4

Procedimientos metodológicos para abordar el proceso de lectura interpretativa

Mariel Leguizamón

Introducción

El presente capítulo se propone desarrollar herramientas que contribuyan a experimentar diferentes formas de abordar una partitura para alcanzar una lectura interpretativa en el piano. Con este fin, tal como se expresó en un capítulo anterior, se formularon diferentes procedimientos metodológicos, que delinean distintas maneras de proceder con las obras para asignarles sentido y alcanzar el suficiente recurso motriz para su interpretación.

Estos procedimientos metodológicos pueden ser llevados a cabo en cualquiera de los procesos temporales con los que se trabaja en la cátedra: a) procesos breves, b) procesos de mediano plazo y c) procesos más prolongados.

Estas distintas formas de abordar la lectura pueden estar dirigidas a realizar una aproximación global o fraccionada y contribuir a acceder a estratos superficiales así como más profundos del texto. En virtud de ello, se explicitarán procedimientos metodológicos desde una aproximación global a la obra (i) y desde unidades de sentido para la lectura interpretativa en el piano (ii).

Aproximación global

El primer contacto con la partitura permite percibirla globalmente. Esta percepción podrá ser el comienzo de la apropiación, en tanto el alumno cuente con los conocimientos previos necesarios para adjudicar significado, de lo contrario la obra podría resultar un conjunto de signos y pasajes ininteligibles.

Esta primera aproximación pareciera ser intuitiva, pero siguiendo el pensamiento anterior, esta intuición se produce cuando el texto presentado se encuentra en el dominio del alumno. Esta instancia de lectura tiene lugar en el campo de la zona de desarrollo próximo que “abarca un área desde la capacidad de actividad independiente hasta su capacidad de actividad imitativa o guiada” (Vigotsky, citado en Sacristán 1999, pág. 50).

La obra cobra sentido para el lector, en tanto éste se interioriza respecto de la cosmovisión bajo la cual fue creada y de la consecuente organización textual, de su autor, del género musical, del tiempo y lugar en que se gestó, entre otros rasgos. “Comprender e interpretar textos (...) pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo (...) Cuando se comprende la tradición no sólo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas...”. (Gadamer, 1993, pág. 8). En este proceso de comprensión resultan relevantes los aportes de diferentes fuentes: personales, de toda la clase, del docente, de información bibliográfica y de la web, entre otras (figura 4.1).



Figura 4.1. Aportes de las diversas fuentes

Pero la realidad es que estas apreciaciones teóricas no resultan suficientes para que el alumno pueda construir una idea de obra. Se hace necesario ampliar los conocimientos a través de vivencias musicales

para dar basamento a los nuevos contenidos. En este sentido, contribuiría incrementar las experiencias de audición de obras del autor y de otros autores de la época (figura 4.2).



Figura 4.2. Experiencias de audición

Más complejo es aún, poner en sonidos los rasgos identitarios de la cosmovisión y de la obra, observados teóricamente y/o percibidos en audiciones. Por ello, conjuntamente con la construcción de la idea de obra, dichos rasgos irán configurando el resultado sonoro a la vez que se generan los recursos técnico-motrices, probando continuas ejecuciones (figura 4.3).



Figura 4.3. Configuración de rasgos

En otro nivel, pero aún en relación con cuestiones que hacen a la aproximación global, se encuentran aspectos musicales como la velocidad, el carácter y las nociones estructurales como la métrica, la textura y la macroforma. Éstas perfilan la obra a medida que el alumno va experimentando interpretaciones, mediadas por la auto-audición y los aportes de la cátedra y pares.

Todo compás se traduce en la ejecución de determinada métrica, la cual permite entrever cuál será la unidad de tiempo. Ésta se vincula directamente con la velocidad, lo cual delinea de alguna manera el carácter que le va conferir (figura 4.4).



Figura 4.4. Velocidad

El plan tonal, también juega un papel estructural, pero son escasos los alumnos que presentan un conocimiento naturalizado en este aspecto. Por ello su análisis puede resultar facilitador o por lo contrario, complejizar la comprensión. En estos últimos casos, contribuiría tomar en cuenta algunos indicadores del recorrido tonal, tales como las funciones pilares y/o las armonías en puntos de mayor tensión, entre otros y realizar diversas ejecuciones adjudicando sentido en vinculación con ellos (figura 4.5).



Figura 4.5. Plan Tonal

En resumen, se parte de un todo, del que se reconocen aspectos generales y en sucesivas aproximaciones cobran sentido distintos elementos de la obra.

Las obras y su aproximación global

A continuación se describen procedimientos metodológicos de aproximación global, llevados a cabo en lecturas interpretativas de los Trabajos Prácticos Nº 1 y Nº 4, que incurren en las estéticas del período Clásico y Barroco, respectivamente. Con ellos se trabajan contenidos del programa tales como “La obra y el contexto”, “la cosmovisión de la época” (Unidad 1), “el análisis y la comprensión de estructuras” (Unidad 2).

I.a. Abordaje global de la Sonatina I en Sol Mayor de T. Attwood, que corresponde a las obras destinadas a resolver en un tiempo y proceso breve del Trabajo Práctico N° 1 (figura 4.6).

Sonatina I en Sol Mayor
II Mov. (Fragmento)

Thomas Attwood
(1765-1838)

Figura 4.6. Fragmento Sonatina I en Sol Mayor de T. Attwood

Seguidamente se presentan algunos rasgos estilísticos y propios de la obra, los cuales se reflejan en consideraciones que aportan a la comprensión e interpretación de los aspectos observados:

- La estética, el contexto, el autor y la ubicación espacio temporal. Contextualizar en el clasicismo y conocer datos del autor tales como su condición de discípulo de Mozart en Viena, vincula la obra con un repertorio conocido y anticipa la modalidad del discurso. Caracterizar la época como *Era de la razón*, permite comprender la concepción que regía la música. Esta concepción se evidenciará en la interpretación a través de un toque claro y preciso que dé cuenta de la lógica de construcción de la obra.

- La forma y la longitud. Reconocer que la sonatina es una forma reducida de la sonata clásica le otorga sentido musical, considerando que las diferencias entre ellas no son estructurales, sino que se encuentran esencialmente en su extensión. La sonatina suele ser una pieza breve o muy breve y a veces solo posee dos movimientos sencillos. Su ejecución debería denotar la forma, la simetría, las frases indicadas con los arcos y presentar el correspondiente toque.

- La tonalidad. En este caso en particular el nombre Sonatina en *Sol Mayor*, da lugar a reflexionar sobre la macro forma y el plan tonal (muy sencillo) ya que el fragmento se encuentra en Do. Este dato, junto con elementos del paratexto, ofrecen indicios sobre el lugar que ocupa este texto en la totalidad de la obra.

- Plan armónico. Un análisis funcional contribuirá a dirigir la atención a la interpretación de tensiones y distensiones en relación con las armonías involucradas, como marco funcional de la melodía. Es así que la tensión crece hacia el "fa" del segundo compás, que constituye la séptima del acorde del V grado. Los análisis armónicos, no solo permitirán una mejor lectura del acompañamiento, sino que se entrelazan con el devenir de la melodía dando indicios interpretativos, que podrán evidenciarse en principio a través de la dinámica, creciendo en intensidad hacia el "fa".

- Los planos sonoros y la consecuente diferenciación de niveles. La subordinación y el basamento armónico, redundarán en la diferenciación de toques de ambas líneas.

- La Métrica. Este movimiento está escrito en 3/4, pero los constantes tresillos del acompañamiento y la falta de uso de valores de duración de división binaria en la melodía, generan un compás de 9/8. Es habitual este modo de escritura en las obras de la época. La claridad y la estabilidad de la interpretación métrica constituyen rasgos estructurales a tener en cuenta en la interpretación.

- El ámbito de la melodía. La melodía no supera la quinta, lo cual permite ejecutarla con fluidez y dar continuidad a la línea. Asimismo determina la posición de la mano y sus movimientos en el teclado, permitiendo una sencilla y clara resolución en términos de ejecución.

Se promueve que cada observación se concrete en ejecuciones buscando sonoridades que las evidencien.

I.b. Abordaje global del Aria de D. Speer, que al igual que el ejemplo anterior, corresponde a las obras destinadas a resolver en un tiempo y proceso breve¹. (Figura 4.7)

Figura 4.7. Fragmento del Aria de D. Speer

Este pequeño texto presenta mayor complejidad, información y extensión que la Sonatina. Además los requerimientos técnico-motrices también son superiores.

En la partitura (Figura 4.8) se marcan los elementos que se incorporan en el T.P. N° 4 y se tratarán en esta primera aproximación global. Es un nuevo contenido para el alumno de Pianística 1 el estilo musical, el género de la obra y el autor entre otros aspectos.

En este sentido, contribuiría a entender este “Aria” de D. Speer como obra del barroco tardío alemán, poder escuchar y/o reconocer obras de dicho autor, de otros autores de la época y lugar que permitan generar una noción respecto de su música, tal como podría ser la “Sonata from Die Bankelsangerlieder”.

Figura 4.8. Fragmento del Aria de D. Speer

- La obra presenta un indicador de velocidad moderada en una codificación del compás a través de un signo aún desconocido para la generalidad de los alumnos, que representa 2 tiempos por compás. Los indicadores de velocidad y carácter son conocimientos a incorporar en este primer año.

Una ejecución de la melodía en diferentes tempos, permitirá al alumno descubrir el adecuado, otorgar intencionalidad al metro, al comienzo tético, a los comienzos y finales de frase.

¹ Al abordar esta obra, el alumno habrá recorrido medio año de cursada.

- Otro aspecto a analizar consiste en que originariamente el "Aria" es un género vocal, pero en este caso, fue escrita para clave, instrumento que posee un sonido breve, que da como resultado el característico toque *non legato* de la música barroca. Hasta el momento, se han trabajado progresivamente los toques *staccato* y *legato* por lo que no se pretende que el alumno pueda alcanzar esta forma de ejecución en la inmediatez, sino que comience a construir una idea de obra de este período, diferenciándolo de los trabajados anteriormente.

Es parte del proceso de la lectura, interpretar el bajo realizando diversas ejecuciones con un toque ligado, luego estacato y finalmente buscando producir sonidos que se extinguen, es decir con un toque no estacato, pero tampoco ligado, utilizando la auto-audición como herramienta para regular las diferencias sutiles entre cada una de las interpretaciones.

- También es de destacar que este Aria presenta partes claras, simétricas y proporcionales. Los cortes, escisiones o notas largas dan la primera evidencia de las partes.

Realizar contrastes de intensidad en la interpretación de cada una y su imitación, contribuirá a la comprensión del vínculo entre ellas y la función en el todo. Será la auto-audición, la mejor herramienta para que el alumno explore y determine la sonoridad que le otorgará. En este caso la velocidad no juega un rol importante, y su reducción facilitará la búsqueda de toques con diferentes intensidades.

- Otro rasgo que presenta esta pequeña obra, lo constituye un incipiente bajo cantado que anticipa la textura contrapuntística típica de esta cosmovisión.

Interpretar e inclusive cantar la melodía del bajo, que se presenta en los consecuentes (compases 3 y 4 de cada frase), permitirá al alumno descubrir el incipiente movimiento melódico que, si bien se subordina a la melodía principal, adquiere cierta presencia.

- Cada frase finaliza con movimientos cadenciales típicos que incluyen adornos (trinos). Hasta el Trabajo Práctico N°4, no se adjudica relevancia a este tema, dado que se presentan unos pocos adornos en el marco de obras del clasicismo. Este es el momento en que cobran un importante sentido en la configuración de la obra.

El alumno podrá probar formas de interpretación de trinos, con diferentes valores de duración, a diferentes velocidades, usando distintas digitaciones, por fuera de la obra. Aquellos que no cuentan con experiencias previas en esta dirección, podrán explorar y descubrir los requerimientos motrices que su intencionalidad de interpretación requieran. También, si fuera necesario, podrá secuenciar su incorporación a la obra, ejecutando una línea, un compás, luego ambas líneas, luego la semifrase, en adelante la frase completa para finalizar con la totalidad de la obra, entre otras posibilidades.

A través de este abordaje global, se han descripto algunas características de las obras y cada una de ellas invita a experimentar diferentes ejecuciones. Estos procedimientos *idea- acción* permitirán configurar sucesivas representaciones de la obra en el tiempo que se desarrolla el suficiente recurso motriz que ella demanda.

Unidades de sentido para la lectura interpretativa en el piano (Unidad Pianística)

Otra de las formas de acercamiento a la obra a través de la partitura se realizará a partir de la identificación, análisis, ejecución, contextualización y asignación de sentido de las que en Lectura Pianística 1 se denominaron "Unidades de sentido de la lectura interpretativa en el piano" y se ubican en las unidades 3 y 4 del programa referidas a "El reconocimiento y la apropiación de pequeñas unidades de sentido", "...plasmadas en la lectura interpretativa" respectivamente.

Reconocidas en el análisis musical son las unidades, patrones, chunks, células, motivos, pero estas unidades implican mucho más que los elementos del lenguaje. Pueden coincidir con aquellos, o no.

Se configuran con las características particulares de su ejecución pianística. Constituyen un todo, resultado de la relación entre las unidades de sentido del texto y su ejecución interpretativa; entre las unidades del lenguaje, su correspondiente forma de ejecución, ubicación topográfica y requerimientos motrices.

Intervienen por ejemplo, un diseño melódico, que podría ser parte del tema de la obra, que acontece en determinado momento y tiene determinada función sintáctica, que se corresponde con una forma particular de ubicación de la mano, con una digitación y movimientos de los dedos específicos para ella. También comprende la coordinación general que ese motivo requiere, ya sea entre manos, manos/pies, ojo/mano y en la acción del cuerpo en su conjunto, entre otros.

Su reconocimiento, análisis, ejecución, contextualización y asignación de sentido se dan en el marco de una obra. Superada esta instancia, el alumno podrá ir descubriendo unidades similares en otros pasajes u obras y, transferir y adecuar ese conjunto *idea/acción* al nuevo contexto (figura 4.9).

Unidades de sentido para la lectura pianística



Idea/acción

Figura 4.9. Unidades de sentido

Su incorporación contribuye a la anticipación, en tanto se identifican y se ejecutan como pequeñas totalidades y no como sucesión de notas para las que el alumno debería encontrar la adecuada consecución de acciones.

Permiten comprender y ejecutar un pasaje con naturalidad, fluidez, economizando energías, pensando la acción en su conjunto para toda la unidad de sentido.

Cada unidad requerirá determinado recurso técnico-motriz, el cual podrá fortalecerse con un trabajo por fuera de la obra, diseñado por cada alumno. Así su ejercicio, sostendrá el interés por su realización, en tanto resulta de una necesidad advertida por él. Podrá realizarlos ejecutando los propios diseños que contengan la unidad en cuestión, desde la exploración en el teclado o desde su escritura.

Podrá experimentar diferentes formas de tocarlos, realizando variaciones de sonoridad, velocidad, dinámica, articulación, intencionalidad, entre otras posibilidades. Esta momentánea descontextualización se sugiere sólo a los fines de su afianzamiento.

La parcelación y automatización motriz que resultaran no deberían interrumpir el proceso de construcción de la idea de obra, por el contrario, la unidad de sentido *texto/acción* debe cobrar significación en el contexto de la obra.

Abordaje desde las “unidades de sentido para la lectura interpretativa en el piano” en obras correspondientes al Trabajo Práctico N° 1.

Se inicia esta forma de proceder con unidades de gran simplicidad.

Se propone la identificación como unidad de sentido de la tríada, en el acompañamiento del segundo movimiento de la Sonatina 1 de Attwood (figura 4.7.). Esta unidad pianística *texto/acción* se encuentra en diversas obras del TP1. En este sentido, se intenta que el alumno la reconozca en apariciones idénticas o muy similares, en otras obras. Consiste en un acompañamiento con acorde de tónica, en estado fundamental, arpegiado en forma ascendente, en teclas blancas y con la misma digitación. (Figura 4.10)

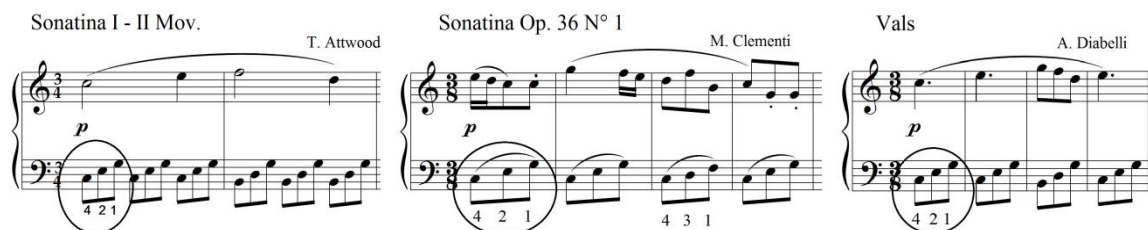


Figura 4.10. Acompañamientos con acordes desplegados

A continuación se propone que los alumnos construyan y ejecuten secuencias que contengan estas unidades, alternando el discurso de cada mano, con movimiento paralelo o contrario, desde diferentes alturas, con continuidad, variando la velocidad y la dinámica, en un toque ligado. Se intenta que pudieran escribir al menos una de ellas.

Propuestas de los alumnos:

En este ejemplo se despliega la tríada, comenzando en tónica, ascendiendo hasta la dominante en mano izquierda y continúa con descenso por movimiento contrario, con mano derecha. Se presentan dos digitaciones posibles para cada una. (Figura 4.11)



Figura 4.11. Propuestas de los alumnos (1)

En esta propuesta de afianzamiento, aparece la tríada en ambas manos, por movimiento contrario, y asciende por grado conjunto hacia la tónica. (Figura 4.12)



Figura 4.12. Propuesta de los alumnos (2)

La tríada sobre el I grado, también se constituye en gestora de diseños melódicos. En ellos aparecen variantes que complejizan su identificación. (Figura 4.13).

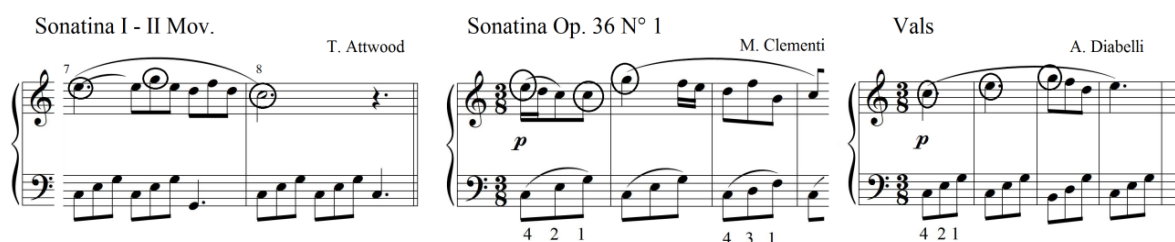


Figura 4.13. Propuesta de los alumnos (3)

Propuesta de los alumnos:

En este caso, el ejercicio toma la estructura de tríada del diseño melódico inicial de la Sonatina de Clementi con su acompañamiento y se traslada hacia el agudo, por grado conjunto a lo largo del teclado (figura 4.14).

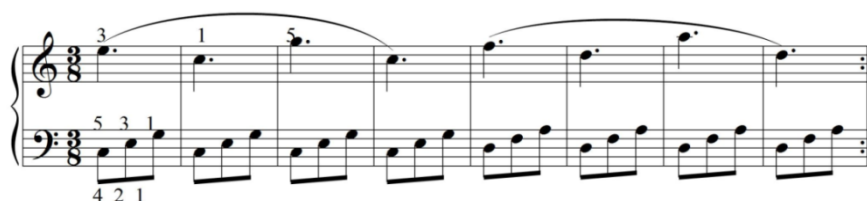


Figura 4.14. Propuesta de los alumnos (4)

La incorporación de esta unidad de sentido al cuerpo de conocimientos, en principio en formas cristalizadas, luego en las diferentes variantes y como estructura del diseño, permite al lector pensar en una unidad texto/acción y no en una sucesión de alturas. Asimismo otros aspectos tales como la referencia a una función armónica determinada, o la imagen visual que resulta de la escritura de una tríada en el pentagrama en 3 líneas o 3 espacios contiguos, entre otros, contribuyen también a su reconocimiento en calidad de unidad.

Abordaje desde las “unidades de sentido para la lectura interpretativa en el piano” en obras correspondientes al Trabajo Práctico N° 4.

Las siguientes unidades presentan un avance de carácter cualitativo respecto de las anteriores. Se trabajan no tanto desde el desarrollo motriz, sino centradas en el resultado sonoro. Su consideración impacta en la interpretación, permite vislumbrar la relación entre el gesto y el sonido, entre la colocación de la mano y la articulación que presenta la unidad de sentido.

En las primeras lecturas del Aria de Speer, habitualmente los alumnos realizan una escisión en medio de la frase, como resultado de la falta de previsión respecto de la necesidad de cambio en la posición de la mano. (Figura 4.15)

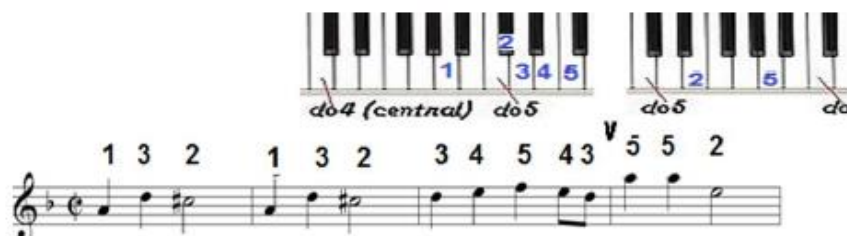


Figura 4.15. Relación texto- posición de la mano sin previsión

En cambio, si se dirige la atención al resultado sonoro de la línea melódica, se comprende que son las ideas musicales las que demandan determinados recursos técnicos (figura 4.16)

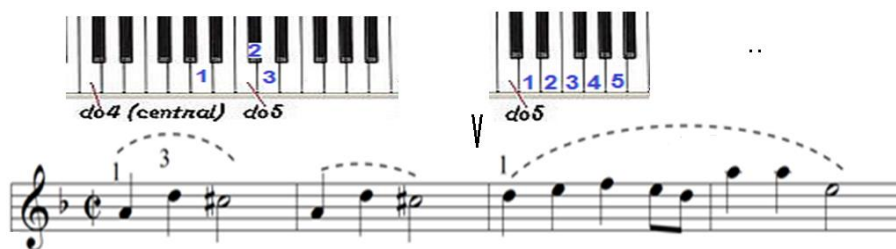


Figura 4.16. Relación texto- posición de la mano recomendada.

El alumno podrá experimentar ejecuciones con ambas colocaciones y advertir el resultado sonoro, observar el propio gesto y escuchar el sonido obtenido. Estas reflexiones contribuirán a la toma de conciencia de la posibilidad de poner en sonidos las decisiones interpretativas.

El diseño melódico del primer compás contiene 3 alturas significativas para el lenguaje tonal. Tal vez el alumno aún no presente los conocimientos previos suficientes para comprender en profundidad las relaciones de tensión y distensión, y la importancia del *rol funcional* que ocupan dichas alturas, pero es momento de comenzar a trabajar en este sentido y es función de la cátedra mediar en los aprendizajes. Este diseño (figura 4.17) comienza con las notas "la" dominante y "re" tónica, ambas en primer grado y continúa con la sensible tonal "do#", en función del V. Este antecedente de la primera frase se dirige desde el reposo a la tensión.

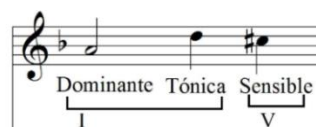


Figura 4.17. Diseño melódico

Realizar sucesivas ejecuciones, probando diferentes sonoridades, teniendo en cuenta estos elementos de tensión y distensión, permitirán al alumno otorgar un nuevo significado a este simple diseño.

Propuestas de los alumnos:

En este ejercicio la unidad temática se transpone a las tonalidades ya trabajadas, lo cual contribuirá a comprender la funcionalidad que cobran las alturas en cada centro tonal. (Figura 4.18)



Figura 4.18. Ejercicio sobre diseño melódico

Las cadencias tonales constituyen una característica común entre las obras a abordar en este Trabajo Práctico. El salto de dominante a tónica en final de frase, es un elemento a descubrir por los alumnos, tanto

por la significación que presenta la tensión- distensión, anunciando la finalización de una parte o del texto, como por la ubicación topográfica que requiere².

Con variadas ejecuciones podrán experimentar distintas interpretaciones: sosteniendo la nota dominante como punto de tensión que alcanza el reposo con la tónica, o por el contrario generando más tensión para culminar con un toque resolutivo, enérgico, entre otras ideas. De esta forma, la atención se centra en la adjudicación de sentido y subordina lo fundamentalmente mecánico: ubicación de la mano y ejecución con los dedos 3-1.

A continuación se señala la cadencia en fragmento del Aria de Speer. (Figura 4.19)



Figura 4.19. Cadencia de final de frase Aria de Speer.

Propuestas de los alumnos (Figura 4.20)



Figura 4.20. Ejercicio sobre cadencia final del Aria de Speer

Asimismo, se intenta que los alumnos comiencen a formar un criterio respecto del uso de una digitación adecuada en el contexto de la obra. Esta unidad de sentido podría ser ejecutada con distintas digitaciones (figura 4.21), pero considerando el movimiento del bajo y su continuidad discursiva, resulta apropiada solo una de las posibilidades.

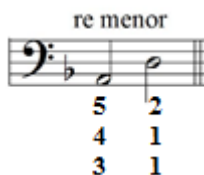


Figura 4.21. Digitaciones posibles

En su contextualización, sería oportuno, ampliar la unidad de sentido, y trabajarla no tanto desde la función armónica, como desde el diseño melódico del bajo, que requerirá del afianzamiento de determinada digitación para sostener el discurso. (Figura 4.22)



Figura 4.22. Bajo melódico

Propuestas de los alumnos

En el siguiente ejercicio (figura 4.23) se propone ejecutar y escuchar las mismas relaciones funcionales, el mismo requerimiento de la digitación, en las diferentes tonalidades.

² Dada la extensión del presente se transcriben solamente los fragmentos que contienen dichas cadencias.

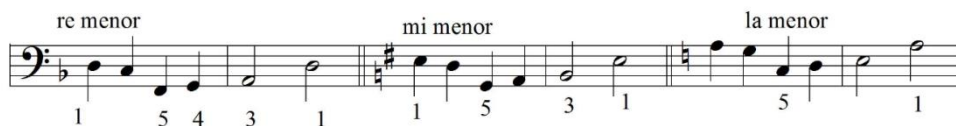


Figura 4.23. Ejercicio sobre bajo melódico de la cadencia final del Aria de Speer

Las cadencias se complejizan en secuencias que habitualmente transitan por los grados “II, IV, V y I”, y demandan la comprensión del giro que toma el discurso anunciando su finalización y en muchos casos reafirmando determinado centro tonal. Asimismo su ejecución implica la preeminencia de la memoria espacial y muscular por sobre la mirada de la mano y el teclado, que permitan una ejecución centrada en el resultado sonoro.

En todas, son habituales los saltos de “4ta, 5ta y 8va”. Trabajarlas como una unidad de sentido, permite generar conocimiento, que podrá transferirse y/o transformarse en las distintas obras a interpretar desde la lectura.

Cadencias en obras del Trabajo Práctico N° 4

La cadencia que presenta la obra de Graupner hacia la tónica, extiende la resolución y reafirma la tonalidad, acompañando el giro melódico de la línea superior sobre notas del acorde de tónica de dicha función (“fa”- “re”), que caen en notas del acorde de dominante (“sol”- “mi”). El alumno podrá experimentar diferentes versiones, probando las formas de interpretar poniendo énfasis en el doble retardo o por el contrario, centrándose en la prolongación de la función tónica en la melodía. (Figura 4.24).



Figura 4.24. Ejercicio sobre bajo melódico de la cadencia final del Aria de Speer

La Bourrée en re menor de Bach, (figura 4.25) que corresponde a las obras destinadas a resolver textos de mayor complejidad en procesos más extensos, presenta hacia el final de la primera frase el mismo bajo una octava superior. En su segunda frase, éste descende desde el “re” por grado conjunto hasta resolver en la dominante (“la”). Sostener la continuidad discursiva y otorgar la sensación de final, de reposo al último “la” requerirá encontrar la forma de ejecución adecuada para preparar el siguiente descenso hasta la 5ta de la dominante y la octava.

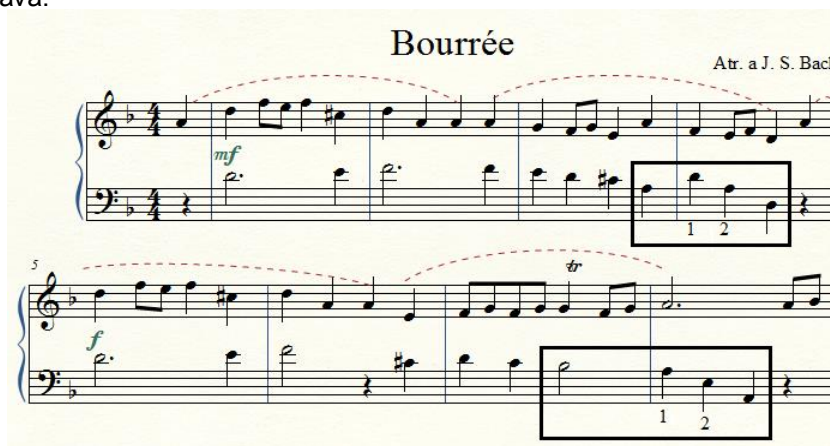


Figura 4.25. Cadencias en Bourrée de Bach

En la siguiente obra del libro de Ana Magdalena del mismo autor, el consecuente de la segunda frase presenta una forma típica de movimiento cadencial de este período. (Figura 4.26) Considerándolo en la región del V grado: región de “DO M”, comienza con el IV (“fa”) que se dirige desde la anacrusa a la nota “sol” en tiempo fuerte, como segunda inversión del I (6-4).

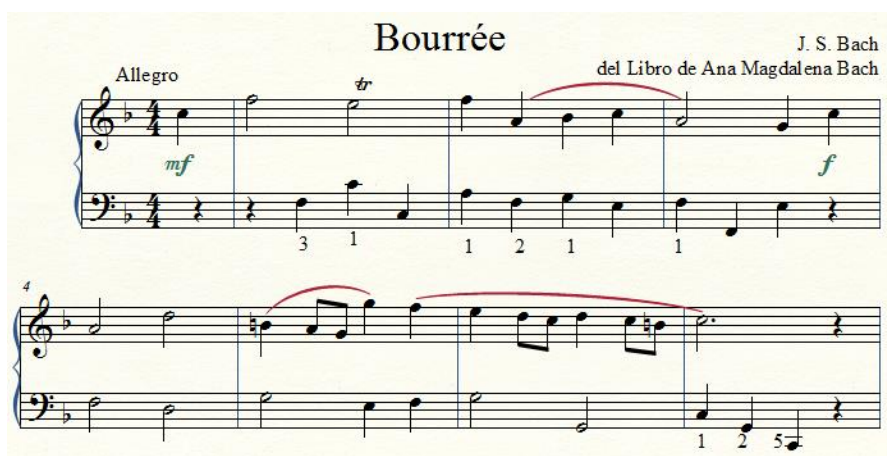


Figura 4.26. Bourrée de Bach

Comprender esta cadencia como un doble retardo del V (6/4 – 5/3) permite comprender la razón por la cual dicho I grado en segunda inversión no genera sensación de reposo, sino que por el contrario, refuerza la tensión hacia el V (de DO) y anuncia el final de la primera parte (figura 4.27). En este sentido, el lector-intérprete podrá adjudicar intencionalidad discursiva, considerando estos rasgos de la estética. Probablemente esta cadencia con doble retardo, característica del barroco no constituya parte del conocimiento previo de los alumnos, pero su presencia en las obras de esta cosmovisión, justifica abordarlo desde la cátedra, a los fines de la lectura interpretativa.

Asimismo el alumno podrá interpretar todo el consecuente como una unidad con típica colocación y digitación, afianzando también las nociones espaciales y los traslados por apertura y cierre de la mano.



Figura 4.27. Cadencia con doble retardo del V

Reflexiones finales

Asumir el desafío de conducir a los alumnos al proceso de lectura interpretativa de partituras en el piano requiere la conjunción de múltiples variables.

La posición no tradicional de la cátedra implicó modificar prácticas muy arraigadas en la enseñanza del piano. En este sentido resultó ineludible redefinir los procedimientos a llevar a cabo en la lectura interpretativa y las formas de desarrollar herramientas técnico-motrices.

También fue necesario generar material original para esta asignatura, buscando nuevas estrategias para profundizar en los estratos del texto, desde enfoques que enfatizan distintos elementos y componentes de las obras.

Estos procedimientos metodológicos son algunas de las formas de abordar la lectura interpretativa de partituras. El alumno podrá además crear sus propios caminos a lo largo de este primer año guiado por la cátedra, teniendo en cuenta sus mejores formas de proceder, en diferentes tiempos del proceso lector. 71

Bibliografía

Vigotsky 1973, en *Comprender y transformar la enseñanza*. (1999) Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A. I. Octava Edición. Madrid, Morata.
Gadamer, H. G. (1993) *Verdad y método*. Hermeneia 7 Fundamentos de una hermenéutica filosófica Quinta edición. Salamanca. Ediciones Sígueme.

Partituras de uso didáctico en la cátedra

Attwood, T. *Sonatina I en Sol Mayor, II movimiento*.
Bach, J. S. *Bourrée en re menor*.
Bach, J. S: *Bourrée en Fa Mayor*
Clementi, M. *Sonatina Op. 36, N° 1*
Diabelli, A. *Vals*
Graupner, C. *Bourrée en re menor*
Speer, D. *Aria en re menor*

LECTURA PIANÍSTICA Y REDUCCIÓN **Fundamentos y procesos metodológicos.**