
LA ACTIVIDAD ACADÉMICA DIRIGIDA

Juan Jesús PERALTA FISCHER

Antes de nada debemos partir de una premisa: La AAD (me referiré siempre con estas iniciales al trabajo escrito previo al recital) no debe ser una tortura insoslayable a la que debe someterse cada alumno para conseguir su título. Más bien debe ser una oportunidad que se le brinde para investigar, husmear de manera curiosa en las obras y en las circunstancias que la rodearon, etc. Ha de tener una naturaleza eminentemente creativa e incluso, por qué no, lúdica. El alumno/autor del trabajo debería implicarse más, pensar en algo bastante más personal, con opiniones e ideas propias, mostrándose como un artista joven, sí, pero ciertamente a la vez relativamente maduro. Debe dejar su sello, huyendo de descripciones obvias e irrefutables (los hechos concretos en una biografía, fecha de composición de la obra, año de muerte del compositor, etc) o incluyéndolas, sí, pero sólo en orden a la coherencia global del trabajo.

Cabe sin duda el temor a que el alumno/autor, al verse imbuido en tal atmósfera de libertad, unido a su natural falta de experiencia, pudiera convertir el trabajo en una serie de reflexiones delirantes y sin sentido. Pero no olvidemos que es un trabajo dirigido.

El recital de final de carrera es algo que se prepara con entusiasmo, algo en lo que se pone corazón e inteligencia a partes más o menos iguales. Por qué no hablar pues de los factores emocionales vinculados a una obra: cómo de satisfechos nos hemos sentido al tocarla en recitales/audiciones anteriores, si hemos disfrutado con ella, etc... o si por el contrario, nos preocupa el funcionamiento de la memoria o tememos no tocar todo lo limpio que desearíamos un pasaje, o si en general nos produce una preocupación

mayor que el resto de obras a interpretar y por qué. La reflexión serena pero al la vez profunda sobre estas cuestiones debería tener cabida en un trabajo de estas características.

De la misma manera que cuando se comenta un texto literario no nos sirve para nada enumerar los verbos de un texto, el tipo de adjetivos, etc., si no es para sacar alguna conclusión, de igual forma de nada o de muy poco sirve decir "tema A, que dura X compases, luego el tema B, que dura..." salvo que nos sirva de base para algún comentario: " el tema B es significativamente más corto que el A, por lo que parece que el compositor ha buscado una ruptura del equilibrio", etc.

Tomemos como ejemplo el primer tiempo de la sonata op. 35 en si bemol menor de Chopin: exposición cuyo tema A en si bemol menor, agitado y trágico, hace un perfecto contraste con su tema B en re bemol mayor, lírico, apacible y dulce. Desarrollo de una extensión similar a la de la exposición (unos compases menos). Hasta aquí lo habitual. Pero en el compás 170 encontramos con una reexposición bastante literal, excepto por un detalle. Comienza ésta directamente por el tema B; del primer tema no encontramos ni rastro. ¿Por qué? Salvo que dispongamos de alguna fuente epistolar en la que el propio autor explique el por qué de esta particularidad, tendremos (¡por fin!) que ser un poco valientes y sacar nuestras propias conclusiones.

Personalmente considero que Chopin no reexpone aquí el tema A porque durante el desarrollo lo ha trabajado hasta la extenuación y realmente sobraría. Pensemos que construye la sonata a partir de la Marcha Fúnebre (tercer tiempo). Sobra describir el ambiente, la emoción que la pieza transmite. Pero es que además los cuatro tiempos están en tonalidades menores (si b, mi b, si b, si b) como vemos, con una insistencia exagerada en la tonalidad de si b, (no olvidemos, tonalidad del "desaparecido" tema A). La sonata desborda tragedia y desolación. Recordemos el sobrenombre, puesto por A. Cortot, del Finale – Presto *el viento sobre la tumba*.

Todo lo dicho me hace pensar que tras un fulgurante y agitado desarrollo, Chopin va aflojando sabiamente la pasión, va desinflando tensión con unos compases de cromatismo hasta desembocar en un luminoso si bemol mayor (tema B) con el que nos relaja de tanta "negrura". Una cuestión

de equilibrio, en realidad; transformando el molde establecido consigue mayor equilibrio, aunque para percibirlo debamos considerar la obra en su totalidad.

En este caso el análisis formal nos puede servir de punto de partida para desde él continuar de una manera más extensa, adecuada al tipo de trabajo y al enfoque que le estemos dando a nuestra AAD. De lo contrario pienso que no sería necesario describir detalladamente la estructura; bastaría con indicar "forma sonata" y punto.

Al hablar del mundo pianístico de Robert Schumann se nos representa enseguida su intenso lirismo, lo narrativo de sus obras, su esquizofrénico *Eusebius y Florestán*. Un mundo interior de una complejidad extraordinaria, en definitiva. Es sabido que donde Schumann se encuentra más cómodo es en la forma corta, conformando la composición de la obra como un conjunto de piezas. En ocasiones el compositor lleva esto al límite. Encontramos un ejemplo en la *Noveleta* nº 6 op. 21; da la sensación de una obra hecha a base de fragmentos pegados. Comparando con el habla humana, se trataría de un lenguaje en el que hubiesen desaparecido los conectores que nos enlazan, relacionan, subordinan, una frase o idea con el fragmento siguiente dando así un sentido a un pasaje ya sea oral o escrito.

La pieza está compuesta como algo parecido a dos pequeños rondós. En ella encontramos seis temas y la coda. La guía Tranchefort habla de "no menos de ocho temas"¹ y doce tonalidades diferentes. Algo realmente notable para una pieza breve, de unos minutos de duración. Ciertamente la composición "a trocitos" es bastante propia en Schumann; excepción hecha de las *sonatas, el concierto para piano y orquesta op. 54, la fantasía op. 17* y algunas más, no cabe duda de que el compositor se sentía cómodo en la forma breve. Sin embargo las *Noveletas* (ésta de manera especial) además de formar parte de un todo (op. 21) como ocurre con la mayoría de sus obras (*Carnaval op. 9, Papillons op. 2, Estudios sinfónicos op. 13, Escenas de bosque op. 82, etc.* etc.) la fragmentación dentro de ella misma aparece resaltada, intencionada de una manera evidente. Es en realidad una unidad hecha a

1 TRANCHEFORT, François-René. *Guía de la música de piano y de clavecín*. Madrid: Taurus Humanidades, 1990, pág. 736.

base de diversos fragmentos seguidos, una estructura por completo caleidoscópica.

De su análisis, así como de conclusiones extraídas al comprobar la correspondencia del compositor con Clara Wieck, diríase que parecen una suerte de escenas en las que cada fragmento fuera una especie de foto fija. En una carta a Clara hablando de sus *Novelas* decía "[...] son largas historias excéntricas, pero realizadas de un tirón [...] escenas de familia, con padres, un matrimonio, sólo cosas queridas y amables [...]". He aquí quizá la justificación de tanto "pedacito". Ahora tendríamos suficientes elementos de partida para una explicación/comentario/análisis personal por parte del alumno/autor.

Otro aspecto que puede resultarnos interesante es el relativo a las influencias de un compositor sobre otro. En una parte de *Los funerales*, Liszt compone un pasaje muy parecido a otro de Chopin, concretamente la *Polonesa* op. 53 (compases 83 a 120). Pertenece a la colección de piezas para piano solo llamada *Armonías poéticas y religiosas* publicadas en 1953. La pieza lleva el subtítulo de "Octubre de 1849". Dos acontecimientos de relevancia ocurren ese año: la derrota de la revolución húngara y la muerte de F. Chopin. Liszt sentía una gran admiración por Chopin, especialmente en su faceta de compositor. Poco después de su muerte Liszt escribió y publicó una biografía de Chopin. En este caso los datos históricos estarían más que justificados, pues nos están hablando de influencias (que el propio Liszt admitía).

Ejemplo 1. Polonesa op. 23 de Chopin

Ejemplo 2. Los funerales de Liszt

Conviene diferenciar esta similitud a otras que sin duda son fruto de la más curiosa e incluso divertida coincidencia, pero que, fuera de la anécdota nada nos aporta de interés, como la coincidencia melódica entre los compases 50-51 del primer tiempo de la Sonata de Mozart KV 300 k y el principio de la celeberrima Aria *La donna é mobile* de la ópera *Rigoletto* de Verdi. (Ej. 3).

Las cuestiones relativas al proceso mecánico/inicial en el montaje de la obra podrían ser, por qué no objeto de comentario. Imaginemos una obra de escritura muy compleja y gran dificultad: "Triana", de la *Suite Iberia* de I. Albéniz. Mostrar en el trabajo algún pasaje difícil (de los muchos que tiene) y proponer distintos arreglos, digitaciones, e incluso algún tipo de comentario sobre la/s manera/s de resolverlo, con sus ventajas e inconvenientes. No quiero decir con esto que ahora convirtamos TODO el trabajo en un puro análisis técnico de cada obra. Habríamos cambiado entonces la "pasión" de algunos alumnos/autores por las biografías y el análisis formal exhaustivo por la disección técnica minuciosa de cada pasaje de cada obra. Quiero simplemente sugerir que una o dos aportaciones de este tipo pueden sin duda enriquecer el trabajo. El hablar sobre las dificultades encontradas en el control de los detalles y el refinamiento sonoro en un andante mozartiano, o el problema de cómo encontrar el ambiente sinfónico a una sonata de Beethoven.

La AAD debe también ser una muestra culminante de la maduración musical del alumno. Al finalizar la última parte de su formación el alumno no sólo sabrá ubicar correctamente una reexposición o un tema A. Debe ser capaz de crearse una idea del por qué de la ausencia de un tema en una reexposición, de por qué de una célula rítmica Schumann la repite y la repite hasta la saciedad, del papel de una sección de dominante, etc.

Desearía por último recomendar la lectura de dos artículos que me han resultado interesantes: "Carencias del análisis aplicado a en la enseñanza instrumental de grado superior", de Miriam Gómez Morán, y "Análisis armónico-estructural del estudio op.10 nº 12 de Chopin", de Carles Guinovart i Rubiella, publicados en la revista *Quodlibet* (los datos completos aparecen citados en la bibliografía).

El objetivo del presente trabajo no es otro que el de aportar modestamente algunas ideas que puedan resultar de utilidad para aquellos que deben realizar la Actividad Académica dirigida. Los ejemplos citados constituyen una ínfima parte de la casuística total dentro del casi infinito repertorio pianístico, como también encontraríamos bastantes más aspectos o temas susceptibles de incluir en ella, pero esto excedería con mucho las pretensiones del presente artículo.

Confío humildemente en que pueda haber ofrecido alguna ayuda u orientación.

BIBLIOGRAFÍA

- GORDON, Stewart. *Técnicas maestras de piano*. Barcelona: Ediciones Robinbook, 2003.
- ROSEN, Charles. *El piano: notas y vivencias*. Madrid: Alianza Editorial, 2011.
- BERMAN, Boris. *Notas desde la banqueta del pianista*. Barcelona: Bolileau, 2010.
- GÓMEZ-MORÁN, Miriam. "Carencias del análisis aplicado a la enseñanza instrumental de grado superior". *Quodlibet* 47 (Mayo-Agosto de 2010), pp. 3-9.
- GUINOVART I RUBIELLA, Carles. "Análisis armónico-estructural del estudio op. 10 nº 12 de Chopin." *Quodlibet* 47 (Mayo - Agosto de 2010), pp. 71-89.
- CHOPIN, Fryderyk. *Polonesas*. Varsovia: Instituto F. Chopin, 1951.
- CHOPIN, Fryderyk. *Sonatas*. Varsovia: Instituto F. Chopin, 1950.
- MOZART, Wolfgang Amadeus. *Sonatas para piano, vol. 2*. Madrid: Real Musical, 1981.
- LISZT, Franz. *Funerailles*. Budapest: Editio Musica, 1981.
- SCHUMANN, Robert. *Complete Works for piano solo in six volumes. Vol. 4*. New York: Kalmus piano series (sin fecha de publicación).
- TRANCHEFORT, François-René. *Guía de la música de piano y de clavecín*. Madrid: Taurus Humanidades, 1990.