

Conservatori Superior
de Música del Liceu
Barcelona
28 de febrero,
1 y 2 de marzo 2014

III
Congreso
CEIMUS

educación
e
investigación
musical

ENSEÑAR Y APRENDER MÚSICA
MODELO TRADICIONAL, ONLINE Y SEMIPRESENCIAL

ACTAS DEL CONGRESO

Organizadores



WWW.CEIMUS.ES

ORGANIZADO POR:

Conservatori de Música del Liceu
Instituto de Educación Musical.

DIRECCIÓN:

María Serrat (Directora Conservatori Liceu)
Emilio Molina (Director del IEM)

COMITÉ CIENTÍFICO:

Ana Álamo (Conservatorio Superior de Música de Salamanca)
Pedro Cañada (Conservatorio Superior de Música de Salamanca)
Ana López (Conservatorio “Moreno Torroba” de Madrid)
Pascual Pastor (Ex-coordinador del programa de música de la consejería de educación de la comunidad valenciana)
Víctor Pliego (Conservatorio Superior de Música de Madrid)
Silvia Raposo (Conservatorio “Joaquín Turina” de Madrid)
Daniel Roca (Conservatorio Superior de Música de Canarias)

ORGANIZACIÓN TÉCNICA:

Enclave Creativa Ediciones

SOPORTE INFORMÁTICO, WEB Y AUDIOVISUALES

Enclave Creativa Ediciones

LUGAR DE CELEBRACIÓN:

Auditori del Conservatori del Liceu, en Barcelona.

EDICIÓN Y REVISIÓN DE ACTAS

Esther Pérez Achón
Ana Álamo Orellana

EDITORIAL

Enclave Creativa Ediciones S.L.
Plza. José Antonio, 5
28223 Pozuelo de Alarcón
E-mail: enclavecreativa@enclavecreativa.com
Web: www.enclavecreativa.com

I.S.B.N: 978-84-15188-605

Comunicaciones

Comunicación

Alternativa a la enseñanza de la Armonía en los Conservatorios: hacia un enfoque conscientemente sincrónico

Sergio Lasuén Hernández

C.P.M. Maestro Chicano Muñoz, Lucena. Universidad de Granada

Resumen

Tradicionalmente la enseñanza de la armonía en los conservatorios españoles se ha fundamentado mayoritariamente en un modelo aparentemente diacrónico basado en una supuesta práctica común materializada en ejercicios armónico-contrapuntísticos a cuatro voces para coro. En esta comunicación se demostrará, en primer lugar, que dicho modelo no es en realidad diacrónico para, posteriormente, justificar alternativamente un enfoque conscientemente sincrónico.

Este planteamiento, que ya se aplica de forma práctica en algunos artículos y libros de texto publicados en la última década, no supone necesariamente una ruptura con el modelo anterior. Efectivamente: no solo es adecuado para estudiantes que no tienen conocimientos previos sino que también otorga a músicos que han recibido previamente una enseñanza tradicional la posibilidad de contextualizar y reinterpretar algunos de esos conceptos adquiridos.

Introducción

¿Qué podemos encontrar en las programaciones de asignaturas que con un título "Armonía" o similar aparecen en cualquier currículo relacionado con la interpretación en

nuestros conservatorios? Mayoritariamente y desde hace ya muchas décadas la enseñanza de un tipo específico de armonía fundamentada en lo que se denomina la "práctica común"⁴⁵. Normalmente comienzan con conceptos armónicos sencillos propios del siglo XVIII y poco a poco se van complicando, en función del curso al que se refiera dicha programación, llegando en el mejor de los casos hasta conceptos más propios del Romanticismo, pero todo ello en el marco de una armonía tonal⁴⁶. Además, para la práctica de este tipo de enfoque se suele utilizar una única plantilla con unas necesidades muy concretas: un coro a cuatro voces.

Este ha sido, por tanto, el corpus principal y sólo en la parte final de los últimos cursos o incluso en cursos monográficos específicos se han incluido otra serie de conceptos posrománticos y modelos no tonales. Por supuesto, ha quedado al margen cualquier alusión a la armonía utilizada en músicas populares, incluidas las músicas populares urbanas, así como cualquier tipo de herramienta que hiciera alusión a lo que podría ser considerado como "Armonía de Jazz". Aparentemente, por tanto, se ha seguido un modelo diacrónico: se comienza en una determinada época, con unos rasgos estilísticos concretos, para posteriormente ir poco a poco y en el mejor de los casos progresando hacia un modelo de tonalidad ampliada más cercano al posromanticismo.

No obstante, este planteamiento no es del todo cierto y, de hecho, ha generado en el alumnado una multitud de problemas precisamente por no tener claro qué es lo que se está enseñando en esta aparente generalidad denominada "Armonía".

En el siguiente apartado demostraremos que el modelo utilizado no es en realidad diacrónico y los problemas que ello supone, para fundamentar después la posibilidad de establecer de forma consciente un enfoque sincrónico desde el principio. Posteriormente el artículo reflexiona sobre la facilidad con la que alumnos que han estudiado con un enfoque tradicional entienden esta nueva propuesta. Por último, nos detendremos en la

⁴⁵ Aunque es muy frecuente el uso del término "práctica común", hay autores que introducen con idéntica significación denominaciones alternativas como "armonía tradicional" (Hindemith, 1949) o "classical harmony" (Doll, 2013), entre otras muchas.

⁴⁶ Obviamente existen excepciones individuales en centros educativos concretos y otras más generales, como las programaciones de los alumnos de composición en grado superior o las de las especialidades de jazz. No obstante, este artículo se referirá a las prácticas más habituales, ampliamente difundidas y mayoritarias, sin perjuicio de que en escritos posteriores se pueda entrar detalladamente en casos concretos.

posibilidad de ampliación de la paleta de herramientas tradicional de análisis armónico que permite un enfoque sincrónico y, a modo de ejemplo, se presentará la información que otorga la utilización de conceptos de armonía cuatriádica en obras del siglo XIX en lo que a acordes de novena se refiere.

Contextualizando la "práctica común"

Una de las preguntas recurrentes en las clases de armonía tradicional es la época a la que se corresponden los ejercicios armónico-contrapuntísticos que se formulan. En su conocido libro de texto de armonía, Walter Piston lo explica con meridiana claridad:

"En la primera parte de este libro hemos pretendido definir la práctica común de los compositores en un período de cerca de siglo y medio, suponiendo de forma arbitraria que Bach, Mozart, Chopin y Dvořák eran contemporáneos y que la práctica armónica no cambió en ese período, sino que solo evolucionó". (Piston, 2001)

Por tanto, cuando hablamos de "práctica común" estamos asumiendo un subterfugio teórico sincrónico según el cual estamos utilizando conceptos del Barroco, del clasicismo y del Romanticismo, todos a la vez. O lo que es lo mismo, estamos imitando un estilo que nunca existió en un momento concreto de la historia. En realidad, cuando los alumnos armonizan un bajo-tiple siguiendo estas premisas, están aplicando una sintaxis armónica del clasicismo y una conducción de voces fundamentalmente barroca, a la que se añaden algunos conceptos que no se consolidan hasta bien entrado el Romanticismo.

Las ventajas e inconvenientes de este sistema desde un punto de vista pedagógico excederían en gran medida las pretensiones de este artículo. Pero lo que es evidente es que cuando enseñamos la armonía de la práctica común estamos explicando cosas de diferentes épocas o, al menos, que compositores de distintas épocas utilizan de forma muy diferente. Llegados a este punto, la cuestión sería: ¿Cómo es esto posible?

La respuesta es evidente: no estamos trabajando un modelo diacrónico a partir del cual explicamos la armonía que se utilizaba en el Barroco, luego en el clasicismo, más tarde en el Romanticismo y así sucesivamente. En realidad, estamos utilizando características básicas comunes a todas estas etapas e indicando un ejemplo de una u otra época al objeto de explicar el sistema común a todas ellas, que no es otro que lo que podríamos llamar el sistema tonal.

Esto sería, por tanto, un enfoque sincrónico: los alumnos aprenden armonía tonal y con la finalidad de disminuir el grado de abstracción de determinados conceptos⁴⁷ nos ayudamos de ejemplos e incluso prácticas específicas de momentos en los que la tonalidad era predominante. No obstante, es un sistema sincrónico encubierto y parcial, dado que se reduce discrecionalmente a unas estéticas tonales concretas, que van desde el Barroco hasta el Romanticismo. A todo esto se añaden los problemas específicos de utilizar, al objeto de plasmar este lenguaje, una formación muy concreta y reducida: un coro a cuatro voces, lo que implicará que algunas de las indicaciones que los alumnos manejan no vengan determinadas por el propio sistema sino por la plantilla utilizada⁴⁸.

Al margen de la cuestión de la plantilla, este enfoque sincrónico disfrazado de diacrónico ha provocado —o al menos, ha fomentado— la existencia de dos problemas. En primer lugar, es muy probable que no quede claro el subterfugio pedagógico que estamos utilizando y esto normalmente implica que los alumnos no entiendan si una determinada práctica se deriva del propio sistema tonal, de una estética concreta de las tomadas como referencia, de razones psicoacústicas que exceden el sistema tonal o de la plantilla utilizada. O incluso de una mezcla de todas ellas. Esta circunstancia les impedirá aplicar los conocimientos armónicos adquiridos cuando necesiten interpretar en el futuro obras de contextos muy diferentes. Una de las cosas más importantes en la enseñanza de la armonía es que los alumnos sepan exactamente qué es lo que hacen en cada momento y por qué. Ramón Barce, en su prólogo al tratado de armonía de Schoenberg clarifica lo que el compositor austriaco tiene en mente:

"A nivel artesanal o de aprendizaje quiere decir que el alumno ha de seguir la vía tradicional de aceptar unas limitaciones estrechas para su trabajo, limitaciones que van desapareciendo conforme el aprendizaje avanza; pero en vez de ir a ciegas, el alumno

⁴⁷ Trevor de Clercq señala la dificultad de explicar conceptos armónicos sin un contexto musical concreto por el elevado grado de abstracción que ello supondría y de ahí que se opte normalmente por introducirlos en un estilo musical: "All of these concepts could be introduced in a more robust version of a fundamentals course. But without a musical context, these conceptual elements are too abstract. So we embed the teaching of these conceptual elements within the teaching of musical style(s)". (De Clercq, 2013:174)

⁴⁸ Las octavas paralelas que se producen habitualmente en las sinfonías clásicas entre violonchelos y contrabajos es un hecho que a menudo desconcierta a los alumnos noveles de armonía tradicional hasta que caen en la cuenta de las diferencias entre trabajar con una orquesta y con un coro a cuatro voces desde el punto de vista de la sonoridad así como entre la textura de melodía acompañada y una búsqueda consciente de independencia entre las distintas voces.

debe saber desde el primer instante que tales limitaciones son un artificio pedagógico y que nada tienen que ver con la actividad creadora libre." (Schönberg, 1987:VII-VIII)

Es un hecho empíricamente contrastado que en más ocasiones de las deseadas estas confusiones se producen en muchos alumnos, sobre todo en enseñanzas profesionales, e incluso a veces se mantienen en etapas posteriores. Probablemente se podría hablar de una multitud de variables causales, pero cualquier disfraz diacrónico que pueda aumentar la confusión a buen seguro no contribuirá a clarificar las cosas.

Por otro lado nos encontramos con otro de los problemas típicos de este enfoque aparentemente diacrónico: cuando tras explicar un concepto determinado, nos encontramos que Bach o cualquier otro compositor hace justo lo contrario⁴⁹.

En una discusión sobre la enseñanza de la armonía en *Dutch Journal of Music Theory* se apunta un ejemplo claro, citando a Diether de la Motte, acerca de la duplicación de los acordes de primera inversión: (Lasuén, *Synchronic versus Diachronic Approaches to Teaching Tonal Harmony: A Response to Christopher Doll*, 2013)

“En los ejercicios de armonía tradicional se suele duplicar la fundamental de los acordes mayores y menores en primera inversión o duplicar el bajo si éste cumple la condición de ser un grado tonal. No obstante, cuando los estudiantes intentan comprobar esta regla en los corales de Bach se dan cuenta de que frecuentemente no es así. (...) Aunque Bach, al igual que Mozart, considera un acorde do-mi-la como un acorde de la en primera inversión, él sigue duplicando al igual que sus maestros —que no lo hubieran entendido como un acorde invertido sino como un do con la sexta—, y duplica por tanto cualquiera nota”⁵⁰.

Es sólo un ejemplo, pero cualquier profesor podría a buen seguro citar muchos más. El problema radica en la posibilidad de que los alumnos piensen que la armonía en la práctica común es algo concreto y conscientemente seguido por algunos compositores determinados. Una posible alternativa sería aceptar la realidad, asumir ya desde el principio que la armonía de Bach y la de Dvořák son distintas y, al mismo tiempo, no

⁴⁹ Hace unos años no era extraño escuchar la justificación de “Bach hacía eso porque era Bach”, como si J. S. Bach estuviera conscientemente atentando contra una supuesta armonía normalizada, algo que sólo se lo podía permitir él. Lo más curioso de todo es que la sentencia es tan desafortunada que ni siquiera Bach era Bach cuando compuso eso —o al menos no en el sentido con el que lo consideramos ahora—.

⁵⁰ Ver (De la Motte, 1991:42-50).

pretender empezar únicamente con la de Bach e ir quemando etapas, sino asumir conscientemente un enfoque sincrónico: comenzar explicando precisamente aquellos conceptos que comparten y no los que los separan —es evidente que la armonía de Dvořák se parece más a la de Mozart que a la de Webern—. Es decir, explicar el sistema tonal al margen de una época concreta. Eso sí, hay que tener en cuenta que si utilizamos un enfoque sincrónico hay que hacerlo con todas las consecuencias.

Hacia un enfoque conscientemente sincrónico

A la vista de lo anterior, una alternativa posible sería reorientar el objeto de estudio de la asignatura "Armonía". En lugar de partir de la armonía supuestamente utilizada a lo largo de toda una época que llamamos práctica común la cuestión sería estudiar, al menos en un primer momento, el propio sistema tonal. Posteriormente, se podrían —es más, incluso creo que se deberían— incluir otros sistemas no tonales. Pero durante el tiempo en el que se explique armonía tonal el referente no sería un determinado estilo que realmente nunca existió y que genera en ocasiones indicaciones contrapuestas, sino un sistema que es común a multitud de épocas y estilos. Posteriormente y ya con este marco bien definido, los propios alumnos en función de sus itinerarios podrían profundizar en cualquiera de estos estilos concretos basados en la tonalidad, así como en otros sistemas no tonales.

Llegados a este punto, la primera duda que se suscitara sería concretar, definir o establecer lo que entendemos por sistema tonal. A buen seguro se podría entablar una discusión sobre ello, e incluso es posible que algunos musicólogos se pusieran de acuerdo o establecieran varias alternativas. Lógicamente este debate excedería en gran medida de lo que este artículo pretende, pero a efectos prácticos podemos partir de una premisa fácilmente contrastable: haciendo una muestra estadística aleatoria la práctica totalidad de los músicos seleccionados estarían de acuerdo en que *El Clave bien temperado* de Bach, las sinfonías de Mozart o *With or Without You* de U2 son ejemplos de música tonal, es decir, utilizan el sistema tonal.

Y el tercer ejemplo es más importante de lo que parece: al igual que cualquier docente acepta actualmente ejemplos de compositores tan distintos como Bach o Chopin para ilustrar o facilitar la comprensión de un determinado concepto tonal, con un enfoque sincrónico ningún profesor debería sentirse cohibido a la hora de utilizar música de cualquier otra época, siempre que piense que puede facilitar el entendimiento de esa

herramienta por parte del alumno. No es objetivo del profesor de armonía imponer juicios estéticos ni limitar la potencia de las herramientas analíticas de las que disponemos y dispondremos en un futuro. Se explica la herramienta, se muestra todo lo que se puede hacer de forma transversal, con el objetivo último de entender el sistema y luego será el alumno, un alumno al que se deja pensar y que siempre debe entender lo que está haciendo, el que sea capaz de implementarla en un futuro donde estime conveniente.

Desde un punto de vista práctico, el enfoque sincrónico permite solucionar algunos de los problemas de ubicación que habitualmente se han dado con el sistema anterior, pero además soluciona algunas de las casuísticas que se producen en conservatorios españoles. Por ejemplo, encontrarse en una misma clase de armonía con alumnos de perfil clásico, *jazz* y flamenco; situación enriquecedora para alumnos y profesores pero en la que un enfoque aparentemente diacrónico es altamente ineficaz. El enfoque sincrónico permite en estos casos un punto de encuentro inicial que posibilita su especialización posterior en función de las necesidades armónicas específicas de su itinerario. Otro caso concreto viene determinado por la publicación de nuevas especialidades como guitarra y bajo eléctrico en algunas comunidades autónomas⁵¹, por lo que a medio plazo habrá otro perfil distinto en las clases de armonía de enseñanzas profesionales —que se añadirá al de instrumentos clásicos y, en algunas comunidades como Andalucía, al flamenco—. No es un problema de perfil, es un problema de enfoque.

En los últimos años han aparecido varios libros de texto de *Music Theory* que utilizan ejemplos de muy diversa procedencia —músicas populares urbanas, folclore, etc.— para explicar conceptos de armonía tonal. Uno de los más consolidados es *The Musician's Guide to Theory and Analysis* (Clendinning & Marvin, 2011), pero se podrían citar otros como (Roig-Francolí, 2011) o (Laitz, 2012). Asimismo, se pueden leer artículos en los que se cuentan distintas experiencias pedagógicas utilizando ejemplos tonales de músicas populares urbanas, como (MacLachlan, 2011). Es previsible que aparezcan cada vez más y deseable que algunos de ellos sean en español o al menos se traduzcan. Son libros de texto y no explicitan una justificación sincrónica pero constituyen, en parte, un ejemplo práctico de lo que hasta aquí ha expuesto este escrito.

⁵¹ A modo de ejemplo se puede consultar (O. BOA, de 20 de septiembre).

Por último, es importante destacar que la adopción de un sistema sincrónico no supone en ningún caso una ruptura con lo anterior. Muchos alumnos formados armónicamente utilizando únicamente los ejercicios SATB en la práctica común han solucionado rápidamente algunos de los problemas que arrastraban simplemente explicando razonadamente el porqué de todas y cada una de las normas que aplican desde hace años y a qué contexto se circunscriben.

Ampliación de la paleta de herramientas analíticas. Un caso práctico: los acordes con novena.

El hecho de adoptar un enfoque sincrónico no sólo invita a proponer ejemplos de cualquier estilo a la hora de explicar el sistema tonal sino que nos permite utilizar herramientas analíticas que tradicionalmente se han usado únicamente en el estudio de obras tonales de épocas específicas. Es verdad que hay planteamientos teóricos que se han desarrollado mediante procesos totalmente independientes y esto puede generar algunos desajustes. Pero no es menos cierto que una relectura objetiva de herramientas aparentemente antagónicas permite en muchos casos no sólo establecer puntos de encuentro sino enriquecer algunos planteamientos que las distintas teorías armónicas consideran de una forma casi axiomática⁵². Sería posible incluso llegar a un ejemplo un tanto extremo: la utilización de herramientas analíticas propias de la armonía cuatriádica, desarrolladas ampliamente en el terreno del *jazz*⁵³, en contextos armónicos triádicos del siglo XIX.

En un punto intermedio nos encontraríamos infinidad de posibilidades menos transgresoras. No obstante, en este apartado se desarrollará este planteamiento aplicado al caso específico de los acordes con novena, con la finalidad de demostrar de una forma breve y concisa el vasto campo de posibilidades que se nos presenta.

Volviendo a la primera fuente citada en nuestra argumentación, observamos cómo Walter Piston clasifica los acordes con novena teniendo en cuenta fundamentalmente dos

⁵² Un buen ejemplo de ello podría ser el análisis comparativo que se puede realizar entre la sexta aumentada y lo que los músicos de *jazz* denominan sustituto de dominante de la dominante. Ver (Lasuén, El acorde de sexta aumentada y el Sub V7/V. Simplemente músicos, sin apellidos, 2013).

⁵³ Prefiero el término armonía cuatriádica —*quadriadic harmony*, en inglés— al más común, sobre todo en inglés, *Jazz Harmony*, porque la armonía cuatriádica no sólo se utiliza en *jazz* y además porque no toda la música de *jazz* se basa en armonía cuatriádica.

importantes cuestiones. En primer lugar, si la novena funciona como nota extraña a la armonía —y por tanto tiende a resolver, ya sea inmediatamente o con posterioridad— o si forma parte de la armonía, esto es, si funciona como nota estructural. Y por otra parte, utilizando numerosos ejemplos extraídos de la literatura —algo que siempre es de agradecer— tanto en mayor como en menor, identifica si esa novena es mayor o menor. Nada que objetar a esta explicación: es clara, concisa, adaptada a los estudiantes a los que está orientado este libro de texto y además está contrastada por ejemplos específicos de numerosos autores de los siglos XVIII y XIX. Ahora bien, si quisiéramos profundizar en la diferencia que existe entre todas esas novenas en el momento específico en que las escuchamos, ¿podríamos obtener información adicional?

En un planteamiento de armonía cuatriádica la información que aparece por defecto de las novenas, undécimas y decimoterceras es más específica, por varias razones en las que no vamos a entrar. Hay que recordar que si estamos en ese contexto para tener un acorde necesitamos cuatro sonidos y no tres, de tal forma que si aparece un acorde con tres notas estaría igual de incompleto que cuando nos encontramos en Bach o Mozart con un acorde sin la quinta⁵⁴. A partir de cada cuatríada, la teoría establece las bases para saber si la novena, la undécima y la decimotercera pueden ser consideradas notas del acorde a todos los efectos o tan sólo pueden ser utilizadas como notas no estructurales —es decir, extrañas a la armonía—. En otras palabras: algunas de esas novenas diatónicas podrán ser utilizadas en el marco de un modelo cuatriádico como notas añadidas al acorde sin que éste pierda su sensación funcional dentro del sistema tonal. A estas notas añadidas al acorde se les suele denominar tensiones⁵⁵.

Al margen de que en un modelo de armonía cuatriádica se parte de un nivel de tensión mayor —es decir, existe un menor diferencial de tensión entre tónica y dominante a lo largo de la obra—, es evidente que esa diferenciación entre novenas que son consideradas tensiones versus notas no estructurales en el modelo cuatriádico se puede extrapolar a un contexto triádico. Y además se puede contrastar auditivamente su vigencia con facilidad. Si aplicamos todo esto a dos de los ejemplos proporcionados por Walter Piston podríamos deducir varias cosas.

⁵⁴ Ver (Valerio, 1998:5).

⁵⁵ Para ampliar esta cuestión consultar (Herrera, 1995).

En el ejemplo 2 la novena es una tensión diatónica que en principio sonará más consonante⁵⁶ que la novena del ejemplo 1, que sería nota no estructural. Es decir, sonará mucho más dura la novena del ejemplo de Wagner, que no podría ser teóricamente añadida al acorde —por utilizar el acorde del que forma parte, un V_7/VI , una escala mixolidia $b9, b13$ — que la del ejemplo de Chopin, ya que esa novena sería considerada tensión —el acorde V_7/IV utiliza escala mixolidia—. Esto no siempre se puede identificar con el hecho de que esa novena sea mayor o menor, dado que por ejemplo una novena menor sobre un acorde de séptima de dominante sobre el quinto grado en tonalidad menor —como la del ejemplo 3— se consideraría tensión $b9$ y, por lo tanto, no sonará tan dura como la novena menor del ejemplo de Wagner⁵⁷. La información sobre el contexto tonal en el que aparece esa novena menor es fundamental y los datos suministrados a este respecto por el modelo de análisis de armonía cuatriádica son más precisos.

No aparece en Piston, pero quizás podríamos constatar la utilidad de este planteamiento de forma todavía más clara en la novena sobre el tercer grado. La novena del ejemplo 4a, al no poder ser utilizada como nota del acorde en un contexto de armonía cuatriádica tendría un efecto más disonante que si fuera susceptible de serlo, es decir, si se considerara una tensión. Sin embargo, en el ejemplo 4b ese $fa\#$ es una nota no diatónica y por tanto sería considerada una tensión no diatónica. No vamos a profundizar en las tensiones no diatónicas pero a simple vista se podría deducir que desde un punto de vista morfológico va a sonar más consonante que si hubiéramos añadido la novena menor. Pero $fa\#$ no forma parte de la escala diatónica de do mayor, por lo que se introduce un sonido que cambiará la percepción auditiva del acorde: el resultado momentáneo es más consonante que en el caso de la novena menor pero hemos incluido una sensación ajena a la tonalidad principal; con la ventaja de que al ser ese $fa\#$ estructural se podrá utilizar de forma destacada en la melodía, aumentando así las posibilidades desde un punto de vista horizontal de forma similar a lo que sucede cuando utilizamos dominantes secundarias.

Conclusiones

⁵⁶ Considerando la relación consonancia-disonancia en términos relativos y no como categorías absolutas y antagónicas, tomando como referencia el pensamiento de Arnold Schönberg (Schönberg, 1987).

⁵⁷ Todo esto siempre aplicado al momento en el que suena la novena. Hay que tener en cuenta que posteriormente este efecto puede resultar distorsionado por factores como su posible resolución, entre otros.

En el presente artículo se ha demostrado que el modelo mayoritario en la enseñanza de la armonía en los conservatorios españoles no es diacrónico, tal y como podía parecer, sino sincrónico pero circunscrito a un período muy concreto, que abarcaría desde el Barroco al Romanticismo. Este hecho produce una serie de confusiones y acarrea varios problemas a los alumnos que pueden ser evitados si desde un principio adoptamos conscientemente un enfoque sincrónico abierto a cualquier época que utilice como base el sistema tonal; con la ventaja añadida de que dicho enfoque soluciona casuísticas como el hecho de tener distintos perfiles de alumnado en la misma clase y, a su vez, permite que continúen sus itinerarios específicos posteriormente. Además, es susceptible de ser implantado y explicado en cualquier momento, a pesar de que los alumnos hayan comenzado sus estudios de armonía siguiendo un modelo tradicional. Por último, al utilizar un enfoque sincrónico es posible implementar herramientas que hace años parecían antagónicas y que permiten conseguir una información adicional que puede ser realmente valiosa.

EJEMPLOS

EJEMPLO 1. Wagner, *Die Meistersinger*, acto III, final⁵⁸

Mässig

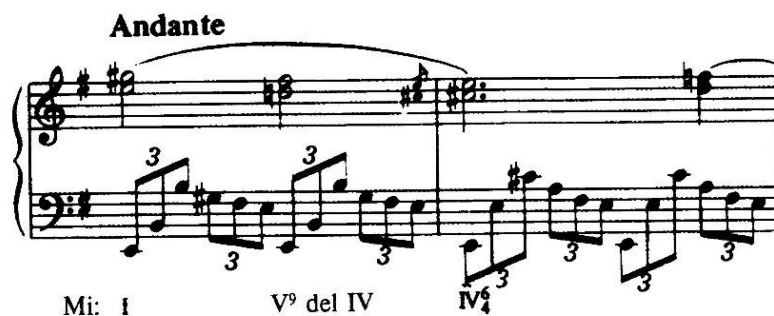


Do: V⁷ I⁶ V₃⁴ V⁹ del VI IV V⁹ del V (VI del VI)

EJEMPLO 2. Chopin, *Nocturno op.72*, núm. 1⁵⁹

⁵⁸ (Piston, 2001: 368).

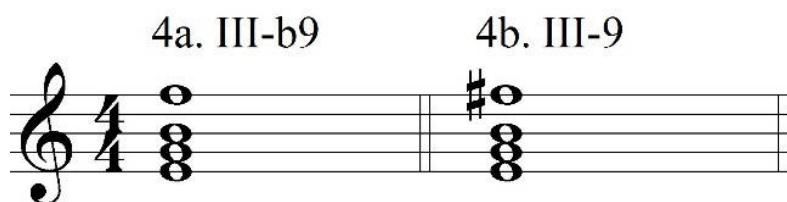
⁵⁹ (Piston, 2001: 368).



EJEMPLO 3. Beethoven, *Concierto para piano núm. 3*, III⁶⁰



EJEMPLO 4. Novenas sobre el tercer grado del modo mayor



REFERENCIAS

- Clendinning, J. P., & Marvin, E. W. (2011). *The Musician's Guide to Theory and Analysis*. New York: W.W. Norton.
- De Clerq, T. (2013). A Pop Rock Theory for the Future: A Response to Christopher Doll and Joseph Swain. *Dutch Journal of Music Theory*, 18(3), 173-179.
- De la Motte, D. (1991). *The Study of Harmony: An Historical Perspective*. Dubuque, IA: C. Brown, William.
- Doll, C. (2013). Definitions of 'Chord' in the Teaching of Tonal Harmony. *Dutch Journal of Music Theory*, 18(2), 91-106.

⁶⁰ (Piston, 2001: 364).

- España. ORDEN de 4 de septiembre de 2013 de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que se establecen las especialidades correspondientes a las Enseñanzas Profesionales de Música de Bajo Eléctrico y Guitarra Eléctrica. *Boletín Oficial de Aragón*, 20 de septiembre de 2013, núm. 186, pp. 24956-24946.
- Herrera, E. (1995). *Teoría musical y armonía moderna, volumen I*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Hindemith, P. (1949). *Armonía Tradicional (Primera Parte)*. Buenos Aires: Ricordi Americana .
- Laitz, S. G. (2012). *The Complete Musician: An Integrated Approach to Tonal Theory, Analysis, and Listening*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Lasuén, S. (Enero de 2013). *El acorde de sexta aumentada y el Sub V7/V*. *Simplemente músicos, sin apellidos*. Sineris(7). Recuperado el 7 de Febrero de 2014, de http://www.sineris.es/sexta_aumentada.pdf
- Lasuén, S. (2013). *Synchronic versus Diachronic Approaches to Teaching Tonal Harmony: A Response to Christopher Doll*. *Dutch Journal of Music Theory*, 18(3), 180-182.
- MacLachlan, H. (2011). *Teaching Traditional Music Theory with Popular Songs: Pitch Structures*. En *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom* (págs. 73-94). Lanham: Scarecrow Press.
- Piston, W. (2001). *Armonía*. (J. L. Milán, Trad.) Barcelona: Idea Books.
- Roig-Francolí, M. A. (2011). *Harmony in Context*. New York: McGraw-Hill.
- Schönberg, A. (1987). *Armonía*. (R. Barce, Trad.) Madrid: Real Musical.
- Valerio, J. (1998). *Jazz Piano Concepts and Techniques*. Milwaukee, WI: Hal Leonard.