

La música contemporánea en la educación. Ideas sobre la aplicación de nuevos conceptos en la enseñanza

Thomas Schmitt
Universidad de Salamanca

El artículo pretende, en un primer paso, cuestionar la idea tradicional de «la obra», y, por tanto, el actual punto de partida de la enseñanza musical. La dificultad de la percepción de la música contemporánea hoy en día depende, en gran medida, de una concepción musical procedente del siglo XIX. En un segundo paso se explica, a partir de una composición de John Cage, que la música contemporánea no prescinde de las categorías musicales (aunque las acentúa de otra manera), y que aspira siempre hacia un oyente activo.

Contemporary music in education. Ideas on the application of new concepts in teaching

The article aims, in its first stage, to question the traditional idea of «the work» and consequently to question the very principles of music education. The difficulty in the perception of contemporary music nowadays depends in great part on a conception of music that comes from the nineteenth century. In the second part we explain by using the music of John Cage, that contemporary music does not disregard the musical categories (though they are accentuated in a different way), and that it always aspires toward an active listener.

Introducción

Leyendo la bibliografía sobre la educación primaria y secundaria, es evidente que el eje de la clase son las audiciones de piezas musicales; el problema es que no está aclarado suficientemente qué se esconde bajo este epígrafe. El BOE no especifica, sólo advierte de la importancia de una «escucha activa y comprensiva» o de la «audición activa» como objetivos de los diferentes ciclos. La aplicación de estos propósitos, en el paso siguiente, es cuestión de las Comunidades y finalmente de los centros de enseñanza y de los profesores y profesoras. Los libros escritos para el maestro nos muestran un buen reflejo de la concreción de lo que se entiende comúnmente como audición. Y aquí llama la atención sobre todo el recurso, casi exclusivo, a audiciones de «obras cerradas», procedentes del repertorio clásico-romántico o folklórico-popular. Puede ser, y ésta será una de las ideas básicas de este artículo, que el problema actual de la dificultad de la recepción de la música contemporánea tenga una de sus causas en este aspecto.

De hecho, los niños y niñas, en los primeros años de su experiencia musical, apenas tienen contacto con lo que se puede llamar *la* «obra abierta», una de las categorías básicas de la música contemporánea. Es un gran error pensar que existe *la* obra (musical) adecuada para la educación, cuya forma más natural sería la «obra cerrada», pues la educación misma, como las obras, están sometidas al cambio histórico; de hecho, cada época tiene su propia concepción de cómo debe ser una edu-

cación y su propia idea de la pieza musical. Ni la educación musical ni la producción musical ocurren en un espacio vacío, sino que están colocadas en un contexto sociopolítico que otra vez, por su parte, cambia históricamente. Y en este sentido también hay que relativizar las diferentes categorías que condicionan la música (la «obra», la armonía, el ritmo, etc.) y contemplarlas, en primer lugar, como fenómeno histórico (que se puede rechazar por completo o aceptar en la educación musical). Pero lo más importante es la certeza de la conciencia del porqué. O respondiendo en forma de pregunta: ¿por qué el alumno de primaria o secundaria tiene que aprender y escuchar siempre frases claramente determinadas de 4 u 8 compases, o formas musicales como la de *lied*? O ¿por qué debe ser sustancial la tonalidad para una pieza musical o el movimiento armónico entre la tónica y la dominante?

De todo lo que he dicho se desprende la necesidad de elaborar nuevos conceptos de enseñanza, que investiguen la posibilidad de aplicar la música contemporánea mucho más que hasta ahora en la enseñanza primaria y secundaria.

El estudio debe mostrar y confirmar que la música contemporánea no prescinde de las categorías tradicionales (altura, ritmo, timbre, etc.) sino que sólo las acentúa de otra manera. Y una categoría central para la música de los siglos XVIII y XIX, la «obra», tampoco se debe echar de menos en la educación musical si se concede un valor artístico y estético a las llamadas «formas abiertas», válidas para la aplicación en el aula. Lo que pasa es que la percepción analítica y activa de dichas formas abiertas supone un rendimiento mucho mayor que el «consumo» sintético de música tradicional o clásica.

Y justamente aquí, creo, podemos aprovechar algunas tendencias de la música moderna, por ejemplo, obras de John Cage, para cerrar este abismo entre la obra por un lado (dentro de un mundo artístico y muchas veces de difícil acceso) y el oyente acostumbrado a oír y consumir la música pasivamente. Es decir, no parece muy claro que la categoría de la «obra» musical deba ser siempre la *obra* en el sentido enfático, tal como lo elaboró el siglo XIX. También debería ser factible educar al alumnado para que sea capaz de percibir activamente «formas abiertas», mostrando una actitud abierta y dispuesta, a favor de la música contemporánea. Y en este contexto podemos preguntarnos: ¿qué es más importante (para la constitución de una historia de la música y también para la educación musical)? ¿la «letra» fija y escrita de la partitura, el papel con las notas como «obra»?; ¿o, al contrario, la acción, el evento que surge del encuentro entre la concepción compositiva y la interpretación realizada y el oyente que forma lo que está escuchando según categorías? Además, muchas composiciones de la música con-

temporánea, a causa de la estrecha relación entre acción y obra, ofrecen ventajas para la educación musical. De hecho, la realización de una obra, por ejemplo de Cage, fomenta, por un lado, la creatividad de la persona realizadora y satisface, por otro lado, la sensación de haber hecho algo, de haber logrado una «obra».

Finalidad

Hasta ahora apenas existen trabajos, según mis conocimientos, para aplicar modelos de nuevas estructuras procedentes de la música contemporánea a la educación musical. Como he dicho, un análisis de la situación actual, por una parte, y el estudio de obras contemporáneas aptas para los educadores por otra, serían los dos pasos fundamentales. La finalidad de este artículo es la siguiente:

- Proporcionar al docente categorías generales para la valoración de piezas musicales contemporáneas y su aplicación en la educación musical.
- Conocer también la concepción y el contexto del término «obra» en la bibliografía pedagógica en la actualidad dentro de la educación musical.
- Vinculado con esto hay que estudiar el término «obra» históricamente, y como consecuencia aceptar también, a pesar de todo, una concepción musical que prescinda del término «objeto de arte».
- En un cuarto paso hay que ampliar el término «música» e incluir también las formas abiertas, sobre todo las de la música contemporánea.
- Por último, hay que estudiar obras de la música contemporánea que sean adecuadas y aptas para fomentar una actitud más activa en los alumnos y alumnas en cuanto a la recepción musical, con las que se los pueda conducir hacia una actitud positiva frente a la música contemporánea. Sólo así se logra, en el sentido de John Cage (cuya obra es uno de los pilares de estas ideas), reconstruir la música como asunto sensual dentro de la vida y reunir nuevamente vida y arte. Y eso es justamente lo que pretende conseguir la LOGSE: un desarrollo integral en el que la música no quede fuera de la vida.

Investigación

La idea es, repetimos, aplicar obras de la música contemporánea a la educación musical para hacer visibles problemas en torno a las categorías tradicionales (como por ejemplo: la «obra», la tonalidad, etc.) y reunir de manera lúdica diferentes actividades, consiguiendo una actitud activa y no sólo perceptiva.

Como punto de partida podríamos preguntar si algunas obras de los contemporáneos son música o no y cuáles son los elementos de esta «obra» musical. Un buen ejemplo para ilustrar esta pretensión: John Cage, con su composición *Imaginary Landscape, No. 4*. Es una obra para 12 transmisores de radio, en cada uno dos intérpretes y un director. Como describe un testigo, Henry Cowell:

La partitura exige un intérprete para la maniobra de los botones que seleccionan las emisoras diferentes, que el compositor quiere que se escuchan a lo largo de la interpretación; otro intérprete, para el botón de la dinámica. Las indicaciones del compositor, según las cuales hay que encender y apagar las distintas estaciones, las encontramos en notas y pausas. La frecuencia de cada emisora está indicada en Kilo-Hertz. Si se representa esta obra en Nueva York, aparece un grupo de estaciones de emisoras; en Denver se van a escuchar otras emisoras ...¹

Aquí casi no parece evidente ninguna de nuestras concepciones en relación a un objeto de arte: ¿esto todavía es música?, ¿es una obra?, ¿cuáles son los parámetros básicos?

Sin embargo podemos observar similitudes superficiales con un objeto de arte musical tradicional: la obra (sólo 4 minutos) se celebra en un lugar público que sustituye los instrumentos que normalmente usa un músico por el instrumento «radio». Es un instrumento que mucha gente y por supuesto los niños saben manejar. Dos intérpretes por instrumento no es nada extraño, lo encontramos también en el piano (a 4 manos). Además existe un director y una partitura exacta que apunta la dinámica y la realización temporal.

Podemos considerar la partitura de Cage como un caso límite de una partitura normal y corriente. Sin embargo, también la partitura tradicional tiene momentos de indecisión, o lagunas: la advertencia *Allegro* no describe exactamente la velocidad. La partitura de Cage sólo se distingue en el hecho de que estas lagunas distribuidas están de otra manera: en Bach, por ejemplo, en el *Arte de la fuga*, no quedan claros el color, la dinámica y el tiempo; están claramente apuntados, en cambio, el ritmo, la acentuación, y los sonidos (o grave o agudo). Cage, en cambio, apunta claramente la dinámica, el tiempo.

La partitura de Cage no se refiere a algo escuchable. Sólo regula lo visible de la interpretación concertante: el movimiento del director, el movimiento con los botones de la radio. Lo que escuchamos está determinado por las emisoras de radio de las cercanías. Es decir, es tanto una actuación teatral como musical, es una parodia teatral de un concierto musical. A un alumno o alumna sin experiencia auditiva esto le puede producir, a pesar de todo, goce estético. Pero es un placer no específica-



mente musical, sino que es o literario o (en cuanto a las obras musicales contrastantes) «fuera de lo musical». Es decir, este tipo de música (si lo llamamos «música») no está definido por las relaciones de sonidos sino por la forma social y el transcurso temporal del concierto. Esencial es que aquí se reúnen personas a una hora determinada para ver y oír cómo otras personas hacen un juego complicado con radios sin que nadie sepa el resultado (lo mismo ocurre también en un partido de fútbol). El goce estético consiste en que el oyente construye, entre dos fragmentos (opuestos por la causalidad), mediante su fantasía, una relación. Así se consigue, de vez en cuando, hacer de este sistema auditivo un sistema compositivo.

En este sentido el oyente mismo se convierte en un compositor, lo que, por otra parte, era la intención de Cage:

La mayoría de la gente piensa erróneamente al escuchar música que ellos mismos no hacen nada y que, más bien, alguien hace algo con ellos. Pero eso no es evidente, y nosotros debemos tratar todo, el arte, la música, de manera como si lo hubiésemos hecho nosotros mismos...²

Todo está determinado por la casualidad: tanto la partitura que Cage creó con ayuda de dados, como la audición, que no permite disfrutar más de lo que se escucha; lo impide la partitura, que exige un cambio de las frecuencias. El realizador y el oyente tienen que autodominarse, ser dueños de sí mismos. Pero, ¿para qué sirve esta ascesis que somete tanto al compositor/realizador como a los oyentes?

Y precisamente aquí encontramos la aplicación didáctica, la necesidad de incluir obras musicales totalmente abiertas: pues es, en primer lugar para Cage, una protesta en contra de la presunción de los artistas, pero sobre todo es una protesta contra la separación de arte y vida, y una apuesta por dejar actuar justamente la función estética cuando la necesitamos más. El oyente de la composición *Imaginary Landscape No. 4* tiene el trabajo de construir un caleidoscopio de elementos estéticos que cambian, por los cuales no podemos concretar nada hasta su final; sea porque el objeto no nos ofrece nada, o no queda tiempo por el cambio rápido de la emisora. Es una actitud activa que muchas veces no encontramos en la percepción de la música tradicional, y que en cambio nos proporciona la «obra abierta».

Por supuesto, no se trata de menospreciar la obra cerrada o las composiciones clásico-románticas, sino que se trata de buscar dentro del campo de la música contemporánea otras perspectivas para que los alumnos y alumnas contemplen la música.

Los futuros maestros y profesores siempre deberían tener muy claro que la educación musical no debe exclusivamente partir del repertorio folclórico y clásico romántico. Más bien parece lógico que el concepto del lenguaje musical «clásico» sea sólo un fenómeno histórico. La actualidad tiene otra manera de expresarse. La música contemporánea está en este sentido mucho más cerca de nuestra propia existencia, y de algún modo es más auténtica y verdadera.

Bibliografía

Sólo menciono algunos libros que tratan la relación «juguetona» entre música y vida, o de nuevos conceptos que no necesariamente requieren una idea tradicional de la música.

CAGE, J. (1967): *Silence*. Cambridge. Londres.

Este libro nos posibilita echar un vistazo a la concepción musical de este compositor, y ofrece, a la vez, muchos puntos de partida para experimentos propios.

MORGAN, R.P. (1991): *Twentieth-Century Music*. Nueva York-Londres. Norton.

Varios capítulos de la tercera parte están dedicados a temas referentes a la composición tímbrica y fonética.

VILLA-ROJO, J. (1982): *Juegos gráfico-musicales*. Madrid. Alpuerto.

El libro contiene observaciones e introducciones a los aspectos gráficos sobre la improvisación de obras instrumentales propias que sirven también para la enseñanza musical.

PALACIOS, F. (1993): *Piezas gráficas para la educación musical*. Gijón. Ayuntamiento de Gijón.

Es una buena recopilación de música gráfica que permite muchas posibilidades de aplicación en clase.

PALACIOS, F. (1995): «Música de verano», en *Eufonía*, n. 1, pp. 117-129.

Sobre todo los parágrafos sobre «Partituras gráficas» y «Poemas fonéticos» ilustran, aunque de manera muy general, la idea de vincular varias disciplinas artísticas.

KÜNTZEL-HANSEN M. (1981): *Educación musical precoz y estimulación auditiva*. Barcelona. Médica y técnica.

Interesante es el capítulo «La música moderna, ¿es sólo ruido?» en el que la autora cita diversos ejemplos musicales de Busotti, Berio, Ligeti, etc. para detectar, como dice, diferentes parámetros de la música. Sin embargo, no se trata de una comprensión auténtica (como yo la entiendo) sino sólo de describir lo que se escucha: «Detectar los contrastes de sonido», o «Distinguir las alturas».

MUÑOZ CORTÉS, L. (1996): «La música contemporánea en el aula» en *Eufonía*, n. 4, pp.117-126.

Buen estudio sobre la posibilidad de aplicar la música contemporánea en clase que analiza de manera general algunos prejuicios sobre su aplicación («La música contemporánea no es aburrida») e incluye una pequeña bibliografía.

Notas

1. Citado según: R. KOSTELANETZ (1973): *John Cage*, Köln, p. 126s.
2. Catálogo *John Cage*, Hamburgo: Peters, 1962, p. 47.