



La Electroacústica y otras músicas para animarse a trabajar en la escuela

El porqué y para qué de la enseñanza de la
música contemporánea en el aula

En este artículo se reflexiona sobre la utilización en la escuela primaria del repertorio musical contemporáneo, específicamente, de la música electroacústica. Se analizan brevemente las características propias de este lenguaje, sus potenciales aportes al desarrollo musical integral de los niños y se sugieren estrategias didácticas con la intención de favorecer el aprovechamiento en el aula de esta estética tan rica y novedosa.

Analia Bas - analiabas@gmail.com

Publicado en la Revista: Eufonía Nº 40.
Editorial Graó, Barcelona. (2007)

Introducción

¿De qué hablamos cuando decimos música contemporánea?, ¿Cuáles son los aportes de los lenguajes de vanguardia al aprendizaje musical del niño? ¿Qué estrategias de enseñanza podemos utilizar? ¿Estamos todos los docentes capacitados para trabajar en este rumbo?

Los planteos precedentes dieron origen a este artículo, que se organizará en torno a dos vertientes: la música contemporánea con sus particulares características, y su enseñanza en la escuela, partiendo de las preguntas básicas que nos hacemos todos los docentes cuando realizamos una planificación: ¿Qué vamos a enseñar? ; ¿A quien? ¿Por qué? ¿De qué manera?

Es decir, intentaremos fundamentar la enseñanza de la música contemporánea en la escuela a partir de estos postulados didácticos que son comunes a toda disciplina de estudio.

Definiendo el objeto de estudio

¿A qué llamamos música contemporánea?

La ruptura con el sistema tonal, implicó no solo la disolución de una retórica determinada por la altura, sino el replanteo del protagonismo de los otros parámetros, supeditados hasta entonces a la supremacía de dicho parámetro. Se podría afirmar, que la gran búsqueda de los músicos posteriores al cataclismo del sistema tonal, fue la nueva forma de organización de la materia sonora en el tiempo (refiriéndonos a los compositores que asumieron un compromiso por fuera de la estética tonal)

Hubo distintos caminos: entre otros, podemos citar: el serialismo , la música aleatoria, el minimalismo, las masas de sonido y, con el desarrollo tecnológico, la música electrónica y la música concreta, que devinieron en la llamada música electroacústica, que se caracteriza por llegar al interior mismo de la materia sonora.

Vemos, entonces que lo que llamamos música contemporánea engloba a un número importante de expresiones musicales diferentes.

Por otro lado, aunque esta denominación es aceptada ampliamente, no podemos obviar que este término está actualmente en revisión; pues si tomamos en cuenta que contemporáneo significa “existente en la misma época”, podríamos decir que quedarían afuera de esta categorización, autores como Webern o Varése que si bien fueron contemporáneos entre ellos, no lo son de los músicos actuales, creadores, que además de haber representado cada uno con sus características particulares, verdaderas rupturas con los lenguajes tradicionales, ejercieron una enorme influencia en el pensamiento musical posterior.

Aclaraciones realizadas y al no haber un acuerdo sobre una nueva terminología, en este artículo utilizaremos el mote de “música contemporánea” según la definición en boga.

¿Qué es lo que vamos a enseñar?

Cualquiera de las corrientes mencionadas precedentemente puede ser objeto de estudio en el ámbito escolar, pero en el presente artículo nos referiremos a la *música electroacústica*: esta música se caracteriza desde su aspecto técnico por la utilización de sonidos generados electrónicamente o tomados de fuentes externas (instrumentos o sonidos del entorno) y luego transformados a través de la computadora, materiales que debido a las nuevas tecnologías se pueden combinar de manera casi ilimitada.

Hasta aquí nos estamos refiriendo solamente a la “materia prima” utilizada. Consideramos necesario centrarnos brevemente en las particularidades retóricas de esta estética.

... “El músico moderno ha sustituido los arquetipos formales que regían el universo clásico – romántico por la poética de la materia”.....¹

Esta frase de Gisèle Brèlet, alude a un nuevo paradigma de composición donde esa “materia prima” de la que hablábamos precedentemente está en íntima relación con el discurso, pues por primera vez las estructuras melódico-armónicas y/o rítmico-métricas desaparecen para que emerja consecuentemente como factor organizador: *el timbre*.

¹ Brelet, G. (1971). *Música y estructura. Estructuralismo y estética*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Una vez que hemos hablado sobre qué vamos a enseñar, siguiendo con nuestro planteo de una planificación, entraremos entonces en el próximo punto: *¿para quién?*, es decir qué características tiene ese grupo al que le voy a enseñar y posteriormente, *¿por qué?* enseñarle determinada temática al grupo anteriormente descrito.

Reaccionando frente a lo desconocido

La música es un arte temporal; en tal sentido, para poder rearmar en nuestra mente la “obra total”, debemos guardar en la memoria inmediata lo que ya sucedió; numerosos estudios dan cuenta que esta capacidad está relacionada con la posibilidad de reconocer estructuras; por otra parte hay una importante cantidad de investigaciones que demuestran que los elementos más salientes en la percepción de estructuras son la altura y el ritmo, ¿qué pasa entonces cuando nos encontramos frente a un “discurso articulado en base al timbre”²

Los adultos y los niños ante la audición de una obra electroacústica

Luego de la audición de una obra electroacústica, un aficionado, un estudiante de música que desconoce el lenguaje, incluso algunos docentes, expresan opiniones como: “sí, pero ¿es música?” o “no la entiendo, no le encuentro el sentido”. Encontrar el sentido en una obra pareciera que tiene relación con las expectativas generadas por el conocimiento de determinado lenguaje musical³, asimismo dicho conocimiento, es el que posibilita reconocer las estructuras anteriormente mencionadas. El oyente, a medida que va escuchando una obra, va creando su imagen de la misma y, de alguna manera se va anticipando a lo que sucederá, podríamos decir, que se va generando un diálogo entre quien escucha y el compositor. Respondiendo a la pregunta que dio origen a este párrafo, observamos que reconocer estructuras en un discurso

² Minsburg, R. (2006). “Escritos sobre audiovisión”. *Las texturas musicales y su problemática para la percepción auditiva*. Ediciones de la UNLa.

³ Meyer, L.B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.

articulado sobre la base del timbre, resulta más dificultoso, consecuentemente, sería más complicado reconocerla como una “unidad significativa”.

Pero ¿Qué pasa con los niños? ¿Aceptan la música contemporánea?

Estudios científicos, dan cuenta que los bebés comienzan a oír desde el cuarto o quinto mes de gestación, y ese mundo sonoro en el que están inmersos en su vida intrauterina, constituye el primer paso de su proceso de musicalización (entendemos por proceso de musicalización a la adquisición paulatina de un lenguaje con códigos propios⁴). Lo que escucha el bebe en ese momento, son sonidos provenientes de fuentes diversas, por una parte los producidos en el vientre de su madre, por otra, todo los sonidos que la rodean, sonidos cotidianos, música, etc., (estos últimos “filtrados” a través de la piel, los órganos y los fluidos maternos). Queremos decir con esto, que desde el principio, el niño está abriendo los oídos a una enorme diversidad de estructuras y sonoridades, y este alimento musical tan variado irá constituyendo el bagaje sonoro sobre el que se cimentarán sus primeras experiencias musicales escolares. Consideramos que todo educador, debe tener presente estos postulados cuando trabaja con niños desde una etapa inicial, y a lo largo de toda su escolaridad; en tal sentido F.Delalande ⁵ expresa que la música contemporánea nos ofrece a menudo obras que están más cercanas al universo sonoro del niño que otras del repertorio clásico. Al respecto creemos que somos los adultos quienes ubicamos a la música de vanguardia en un pedestal de difícil acceso. A diferencia de los adultos que, como referíamos anteriormente, expresan no encontrarle el significado, los niños, por lo general, no se plantean si le encuentran sentido según los códigos del lenguaje musical clásico, la aceptan sin preguntarse por qué, muchas veces tomándolo como un juego: se ríen, hacen relaciones con elementos de su vida cotidiana (juegos, películas, etc.). Pareciera que el carácter lúdico de alguna de ellas, evidenciado en sonidos sorprendivos, voces con colores infrecuentes (como por ejemplo

⁴ Hemsy de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. México: Grupo Editorial Lumen

⁵ Delalande, F.(1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

algunas obras vocales de L.Berio), les resulta altamente estimulante. Por otra parte, las estructuras abiertas, la aleatoriedad característica de esta música está en sintonía con el pensamiento infantil, que lo acepta con mayor naturalidad que los adultos.

Podríamos suponer que la audición de los niños no está aún, tan condicionada por las reglas discursivas de la música tonal o que sus paradigmas de audición, son diferentes, por lo general en las primeras escuchas, se relacionan a través de elementos “evocativos”, y hacen comentarios como “me hace acordar a tal o cual película”, “parece la música de este juego de la computadora”, “parece un cuento de terror”, “un viaje espacial”, etc. Muchas veces este carácter evocativo que encuentran en la obra, no es el que pensó el autor, que posiblemente no haya querido evocar nada en particular, sino, simplemente “modelar los sonidos y organizarlos en el tiempo”, pero de todos modos consideramos importante este puente extramusical, porque muchas veces es, el que les permite “dejar las puertas abiertas de su atención” condición insoslayable para audiciones más concientes y para posteriores realizaciones. Por este motivo, consideramos importante tener presente que los niños engloban a través de una idea extramusical una “unidad” de sentido, y están percibiendo estructuras musicales que, al tener la imposibilidad de definir con términos técnicos encierran en ideas como “aquí apareció una nave espacial”, “ahora se encontró con una lluvia de meteoritos”, es fundamental, entonces que el docente esté capacitado para poder decodificar lo que sus alumnos están percibiendo, a través de estos comentarios.⁶

Hasta aquí hablamos básicamente del aspecto actitudinal de los niños frente a esta música, pero hay otras cuestiones que no son menos relevantes a la hora de justificar el porqué, del trabajo con este repertorio en la escuela. Por un lado podemos reflexionar sobre qué habilidades se

⁶ En el trabajo “Descubrir y promover la competencia musical en los niños” de la profesora J Taffuri, se brindan esquemas de análisis que pueden resultar útiles a la hora de decodificar los comentarios de los niños sobre obras del repertorio académico.

favorecen a través de trabajos con música contemporánea, (dejaremos este tema pendiente para desarrollar en el próximo punto, cuando realizaremos algunas propuestas didácticas), por otra parte, en escuelas donde no se cuenta con un instrumental adecuado para realizar obras del repertorio clásico, es decir con instrumentos de afinación precisa, la realización de obras que dan prioridad a lo tímbrico por sobre lo melódico, evita que la actividad torne frustrante.

Asimismo, como decíamos anteriormente, el carácter experimental de ciertas obras resulta estimulante para los niños, por ejemplo luego la audición de la “Sequenza para Voz” de L. Berio, los alumnos se encuentran más desinhibidos para realizar cierto tipo de exploraciones y trabajos vocales (muy útiles en contextos donde los niños cantan poco).

¿Cómo podemos trabajar este repertorio en la escuela?

A continuación compartiremos algunas actividades que hemos realizado previamente.

1. Audición y análisis

Sugerimos realizar una primera audición, donde cada niño, pueda expresar sus impresiones de la obra. Como expresamos anteriormente, a partir de estos comentarios iniciales de los propios alumnos, podemos tomar ayudas extramusicales que nos servirán como guía para una audición posterior más conciente. En una oportunidad, trabajando con la obra de G. Ligeti “*Articulación, poema electrónico*”, la idea de una conversación, (sugerida por una alumna) que evolucionaba hasta terminar en un grito, fue una ayuda muy eficaz a la hora de determinar el primer fragmento de la obra (cuyo final coincidía con ese “grito”) y los distintos elementos sonoros, interpretados, como distintos personajes que participaban de la discusión.

Si bien lo ideal es trabajar con los emergentes grupales, como en el ejemplo anteriormente mencionado, cuando percibimos cierta desorientación en la actividad de apreciación, podemos recurrir a ayudas tales como:

- Elaboración de un argumento (a la manera de la música programática) que se relatará previamente a la segunda audición.
- “Seguir los pasos al sonido”: en esta música donde la retórica está determinada por el timbre, muchas veces nos encontramos con sonidos que van cambiando paulatinamente durante un fragmento extendido de la obra; a los niños les entusiasma “jugar a los detectives musicales” y “seguirle el rastro a un sonido” aunque vaya cambiando su forma o su color. A través de esta actividad estamos favoreciendo la focalización auditiva en un elemento determinado, cabe aclarar que uno de los problemas que se plantean los compositores, es la percepción en un contexto de texturas muy complejas.⁷

2. Realización de partituras analógicas

Recordemos que las mismas, surgieron como resultado de la búsqueda, por los compositores de vanguardia, de una representación gráfica fehaciente de las nuevas sonoridades incorporadas en sus obras instrumentales; el uso en la pedagogía musical fue posterior. Volviendo a la actividad, como se sugiere en distintas propuestas, podemos trazar una línea (que represente el tiempo) en el pizarrón y pedir a los alumnos que realicen gráficos de todos los sonidos que van apareciendo. El planteo del interrogante: ¿cómo dibujamos tal o cual sonido? Despierta el interés del niño favoreciendo su atención; si la actividad es grupal el intercambio resulta altamente enriquecedor. Por otra parte, cuando se traza una línea de tiempo y se les pide a los alumnos que expresen gráficamente todo lo que oyen, los estamos invitando a que se planteen un problema medular, que es el de la expresión gráfica de la sucesión y la simultaneidad. Sugerimos la realización en pequeños grupos de esta actividad.

⁷ Minsburg, R. (2006). “Escritos sobre audiovisión”. *Las texturas musicales y su problemática para la percepción auditiva*. Ediciones de la UNLa.

3. *Recrear un fragmento de la obra*

Otra actividad interesante, es la recreación con instrumentos o con distintos tipos de elementos de un fragmento escuchado. El objetivo de esta actividad no es realizar una copia textual de la obra electroacústica con otros materiales, porque sabemos que eso es imposible (y no creemos que estéticamente resulte un aporte significativo), en este caso la obra original va a ser un disparador de posteriores actividades como:

- Experimentar al máximo todas las posibilidades sonoras de los instrumentos: en su afán por recrear los sonidos escuchados, los alumnos prueban distintos modos de acción sobre los instrumentos, diferentes combinaciones sonoras y relaciones entre materiales y timbres.
- Tomar conciencia de la dimensión espacial del sonido. El espacio, cobra una singular importancia en este lenguaje, cuando nos encontramos en un concierto de música electroacústica escuchamos que los sonidos provienen de parlantes ubicados en distintos lugares de la sala, podríamos decir que la dimensión espacial ocupa un lugar sin precedentes en la historia de la música. Sabemos, que con los reproductores comunes que hay en las escuelas, estos aspectos quedan desapercibidos, pero de todos modos, podemos estimular a los alumnos para que investiguen qué ocurre con sus producciones musicales grupales cuando la disposición de los instrumentos en el salón cambia.

4. *Realización de "obras mixtas"*

Tomando el modelo de las obras mixtas donde interactúan instrumentos en vivo con la computadora o la cinta magnetofónica, les podemos proponer a los niños que agreguen sonidos producidos por ellos (con los materiales que tengan a su alcance) durante el transcurso de una obra. Les daremos como consigna:

- Realizar una intervención sonora cada vez que termina un fragmento.
- Producir sonidos contrastantes con los que se están escuchando.

Por medio de esta actividad los niños ejercitan un tipo de ajuste temporal no métrico.

Cabe aclarar que las obras de texturas muy complejas resultan difíciles para realizar este trabajo.

Actualmente estamos investigando sobre la creación de materiales específicos.

Conclusiones

La electroacústica invita a sumergirse en un mundo con reglas muy diferentes a las tradicionales, pero cuya experiencia enriquece la percepción y la interpretación de todo tipo de música. Nos convoca a entrar en dimensiones poco exploradas como el timbre y el espacio. Por una parte, al desaparecer las formas de organización tradicional de la materia sonora como los sistemas melódico – armónico y rítmico – métrico, nos vemos estimulados a realizar un viaje al interior de cada sonido, descubriendo su infinita riqueza y ampliando nuestros horizontes, como intérpretes, como creadores o simplemente como oyentes. Por otro lado, la dimensión espacial: en este arte eminentemente temporal que es la música, la toma de conciencia del espacio, de cómo se modifica el sonido y su percepción según el lugar de donde provenga, invita a replantearnos algunos aspectos que pueden resultar enriquecedores para la interpretación de músicas de diferentes épocas y estilos.

Ya llevamos casi cien años de las primeras obras que pueden haber quedado fuera de “nuestra posibilidad de comprensión de su sentido” si tomamos en cuenta las primeras creaciones atonales de la Escuela de Viena o una obra como Ionización de E. Varèse, que se atrevió a darle a los instrumentos de percusión el rol discursivo que nunca antes habían tenido. Como músicos que ejercemos la docencia en la escuela, tenemos la enorme responsabilidad de abrir las puertas a nuestros alumnos a este mundo que favorece el desarrollo de la creatividad por vías diferentes de las tradicionales y, en tal sentido, creemos que es fundamental que nos sigamos capacitando en esta dirección. No hablamos, de reemplazar en nuestras clases la utilización de obras pertenecientes al repertorio tradicional por la música electroacústica, estamos convencidos que la mayor riqueza está en la posibilidad de sumar e integrar experiencias y lenguajes diferentes.

Como sugirió⁸ el pedagogo musical inglés John Paynter: “debemos hacer que sea asunto nuestro, procurar que nuestros alumnos estén en condiciones de leer lo que los artistas, poetas y músicos nos tengan que decir hoy en día”.

Referencias:

Brelet, G. (1971). Música y estructura. Estructuralismo y estética. Buenos Aires: Nueva Visión.

Delalande, F. (1995). La música es un juego de niños. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Hemsey de Gainza, V. (2002). Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa. México: Grupo Editorial Lumen

Meyer, L.B. (1956). Emotion and meaning in music. Chicago: University of Chicago Press.

Minsburg, R. (2006) “Escritos sobre audiovisión”. Las texturas musicales y su problemática para la percepción auditiva. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.

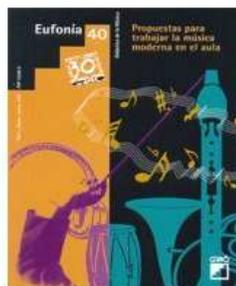
Paynter, J. (1991). Oír, aquí y ahora”. Buenos Aires: Ricordi.

Tafari, J. (1997) Descubrir y promover la competencia musical en los niños. I Encontro Latinoamericano de Educação Musical. Salvador -Bahía. (Copia facilitada por la autora).

Palabras clave:

Música electroacústica, Música contemporánea, Enseñanza en la escuela, Discriminación auditiva.

**Publicado en: Eufonía. Propuestas para trabajar la música moderna en el aula.
Nº 40. Abril 2007. pp 45 – 52. Graó, Editorial. Barcelona (España)**



⁸ Paynter, J. (1991). *Oír, aquí y ahora”.* Buenos Aires: Ricordi.