

TENDENCIAS MUSICALES DEL SIGLO XX Y SU INCIDENCIA EN LA DIDÁCTICA MUSICAL

Eva Lainsa de Tomas
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El objeto de esta comunicación es poner de relieve la incidencia de una de las tendencias musicales más controvertidas de la segunda mitad del siglo XX, la música concreta, en la actual didáctica musical. Ello por una triple vía:

- Por una parte, porque metodologías activas y teorías del despertar musical no sólo presuponen una concepción constructivista del aprendizaje considerando al niño como creación continua, sino que además conllevan una concepción amplia del fenómeno musical y más vinculada al conjunto de toda la actividad musical que al concepto de obra.

- Por otra parte, en función del peso de la noción de objeto sonoro, sin la cual todo el diseño curricular relativo a la formación auditiva carecería de sentido.

- Finalmente, por la incidencia de la tecnología musical utilizada desde 1948 que abre el camino a la electroacústica y a la informática musical.

Introducción

“La adaptación y actualización de los profundos y ya incuestionables principios de la psicopedagogía musical enunciados por personalidades de la talla de un E. Jaques Dalcroze o de un Edgar Willems, entre otros -la necesidad de dotar a la enseñanza de un carácter práctico, activo, creador, dinámico; de aportar una mayor conciencia en los procesos mentales del aprendizaje; de establecer secuencias coherentes desde el punto de vista psicológico, etc.- requería una generación de pedagogos más directamente comprometidos con los procesos creativos, y, en especial, con la búsqueda de un lenguaje musical contemporáneo”.

(Violeta Hemsy de Gainza, 1975)

El objeto de esta comunicación es poner de relieve la incidencia de una de las tendencias musicales más controvertidas de la segunda mitad del siglo XX, la música concreta, en la actual didáctica musical. Ello por una triple vía:

Por una parte, porque metodologías activas y teorías del despertar musical no sólo presuponen una concepción constructivista del aprendizaje considerando al niño como creación continua, sino que además conllevan una concepción amplia del fenómeno musical y más vinculada al conjunto de toda la actividad musical que al concepto de obra

Por otra parte, en función del peso de la noción de objeto sonoro, sin la cual todo el diseño curricular relativo a la formación auditiva carecería de sentido.

Finalmente, por la incidencia de la tecnología musical utilizada desde 1948 que abre el camino a la electroacústica y a la informática musical.

El despertar a la actividad musical.

La rítmica-Dalcroze, el método Willems, el Kodály o el Orff-schulwerk forman parte de lo que denominamos las "nuevas" metodologías musicales o los "métodos activos". Los principios psicopedagógicos sobre los que se apoyen estas metodologías específicas coinciden con las aportaciones de Piaget acerca del aprendizaje constructivo. De ahí que modernas aproximaciones a la didáctica hablen de "despertar a la actividad musical", proponiendo vivir situaciones sonoras antes de analizarlas, lo que permite pasar del estadio de la manipulación pura al de la utilización consciente del objeto sonoro¹. Pero esta posibilidad implica una concepción amplia del fenómeno musical y más vinculada al conjunto de toda la actividad musical que al concepto de *obra*, concepción que rastreamos en el *Tratado de los objetos musicales de Pierre Schaeffer*.

Cuando se habla de métodos activos que apelan a las actividades del despertar (despertar a las actividades artísticas, pero también a las matemáticas, a la lógica, etc.) Se entiende el despertar como una "apertura" que comienza desde el nacimiento donde el papel de padres y educadores es el de ayudar al niño a "abrirse", a despertar al mundo que le rodea². Efectivamente, no se aprende a hablar porque el educador haya decidido que un niño deba hablar y decida hacer una hora o dos de conversación diaria. Simplemente, se le habla continuamente al niño incluso aunque se piense que el niño no comprende. Es por esta impregnación, por este "baño de lenguaje" que el niño aprende a hablar. De la misma manera, por impregnación sonora el niño adquirirá un *bagaje* musical que le facilitará más tarde el estudio de estructuras musicales elaboradas. Los métodos activos prestan gran atención tanto a la formación de la función simbólica como a las particularidades de cada etapa del desarrollo infantil: *Sueño con una educación musical en la cual el cuerpo juegue un papel intermediario entre los sonidos y nuestro pensamiento y sea el instrumento directo de nuestra mente*. A principios del siglo XX Émile Jaques-Dalcroze sentaba las bases de una nueva pedagogía musical proponiendo comenzar por la experimentación

¹ Pues, como señala Piaget en *Psicología y pedagogía*, "la noción de lo simple es propio de ciertas mentalidades adultas, el niño comienza por lo global e indiferenciado". Las nociones no se aprenden unas tras otras, sino globalmente y siempre en función de un acontecimiento que será explotado por el grupo.

² Agosti-Gherban y Rapp-Hess, 1986, 15 ss.

al principio de los estudios, cuando el cuerpo y el cerebro se desarrollan en paralelo, comunicándose sin cesar impresiones y sentimientos. Efectivamente, si en los primeros años de vida el niño adquiere ciertas nociones no por vía del intelecto sino a través de la acción, concretamente, la acción corporal, mostrándose tan receptivo con su cuerpo como con su espíritu, parece lógico que en el plano musical se comience por aprovechar esta actividad que se traducirá en ejercicios rítmicos que harán intervenir la actividad sensorio-motriz del niño. Como a menudo se recuerda³ el niño siente la necesidad de concretar sus percepciones bajo forma de gestos, de dibujar formas y figuras en el espacio, transportando así los sonidos y los ritmos mediante el cuerpo, lo que no solamente afina el oído del niño, sino que además le hace sentir la música a través de sus músculos, contribuyendo a su evolución general, en la medida en que este tipo de práctica actúa sobre su constitución interna y forja un fondo subyacente a su inteligencia especulativa. Todo ello partiendo de la música, de la acción... y de la creación. Pues aquí se está jugando con un concepto de inteligencia que no solamente presupone una comprensión de los acontecimientos y de las ideas (es decir, ese aspecto receptivo de la personalidad del niño) sino el otro aspecto, el creativo. Aceptar la posibilidad de una aprehensión musical del fenómeno sonoro desde la primera infancia supone privilegiar una actividad creativa al nivel más elemental, en la medida en que tal aprehensión supone una ordenación de fuerzas interiores, de las pulsiones del niño, quien al dominarlas -en lugar de ser dominado por ellas- está ejerciendo cierta forma de inteligencia. Y este es el punto en el que se puede observar una suerte de interiorización de la música concreta a mi juicio bastante más manifiesta en el plano de la didáctica que en el de la estética o el de la composición musical.

De las palabras de Émile Jaques-Dalcroze a las de François Delalande ha pasado un siglo... y ha pasado también Piaget. Si bien es cierto que cabe ver en la pedagogía de Dalcroze una especie de "piagetismo *avant la lettre*" (como pone de relieve las *Tres conversaciones bajo el muro del tiempo* que sirven de pórtico a *La rítmica Jaques-Dalcroze* de Marie Laure Bachelard). No es menos cierto que el material sonoro parece excluir la posibilidad de creación en el sentido en el sentido al que nos acabamos de referir (M. Gagnard). Lo que se trabajaría sería la improvisación musical en principio muy dirigida y partiendo de un material dado y organizado de antemano: sea la totalidad sea una parte escogida de los 12 sonidos de la escala temperada. La posibilidad de comenzar el trabajo teniendo como referencia el objeto sonoro (en el sentido que le da al término Pierre Schaeffer en el *Tratado de los objetos musicales*) permite solucionar uno de los problemas con los que se enfrenta el profesor de música que intenta promover una actividad de creación en la escuela y que puede tener el sentimiento de no percibir nada más que ruidos: se encuentra totalmente desarmado para oír y comprender él mismo las producciones infantiles, "le faltan palabras para oír". Para contemplan la posibilidad de aplicar el concepto piagetiano de construcción al material mismo de base (algo que en plástica se comenzó a hacer con bastante anterioridad) es preciso tener una referencia en la práctica musical, una referencia estética que sería precisamente la música concreta. Encontramos dos conceptos que articulan la reflexión en torno a esta tendencia

³ Gagnard, Magdeleine, 1977.

musical que son las de objeto sonoro por una parte (material) y la acusmática por otra (metodología).

La obra musical y la actividad de la música.

La música concreta comporta una toma de posición con respecto a la definición del fenómeno musical: la música no será definida en función del producto de determinada actividad humana sino por la actividad misma de hacer música, actitud en la que en la perspectiva de la música concreta, la escucha jugará un papel fundamental⁴.

Lo que en esta perspectiva se entiende por fenómeno musical queda reflejado en un texto literario evocado por Pierre Schaeffer en su *Tratado de los objetos musicales*:

"Por las mañanas me despertaba un ruido extravagante, entre industrial y musical, un rumor que no alcanzaba a explicarme, no tanto fuerte como frenético, metálico, monótono, como grilletes, debía tratarse de algo mecánico, pero no conseguía adivinar de qué máquina se trataba, pues, cuando salíamos a desayunar al pueblo, un poco más tarde, ya había parado y no se veía nada.

"... El domingo hicimos las maletas... Y aquel ruido extraño que me había despertado cada mañana se reveló ser música, la "tintamarra" de un viejo marimba, un martilleo sin timbre, una música espeluznante, absolutamente epiléptica. Se trataba de una fiesta que tenía que ver con la luna llena. Cada mañana, en el campo, cinco Indios se entrenaban para acompañar la danza, golpeando furiosamente su instrumento, una especie de xilófono tan largo como una mesa."⁵

Efectivamente, el texto pone de relieve no solamente la peculiaridad de la escucha musical así como el reconocimiento del fenómeno musical en función de una actividad, sino que además pone sobre la pista de la existencia de estructuras elementales musicales susceptibles de ser percibidas al margen del reconocimiento de un lenguaje musical determinado. Aspecto este último no siempre explícito y que sería, en nuestra opinión, clave a la hora de comprender los supuestos teóricos que sirven de soporte a la música concreta.

Walter Faber, el protagonista del texto evocado, comienza por percibir un ruido oscuramente evocador de algún tipo de estructura musical, aunque no reconocido como fenómeno musical (en función de determinaciones aparentemente culturales). Sin embargo, la constatación de la causa o el contexto (una actividad musical) será lo que inmediatamente permita identificar el sonido como musical pese al desconocimiento del lenguaje en el que esta actividad se inscribe. Como señala Schaeffer en su comentario al texto de Max Frisch, las dos descripciones del fenómeno percibido son en cierto modo complementarias: frenesí, monotonía: martilleo (sobre un xilófono), rumor: ausencia de timbre, ruido metálico: golpes con la baqueta sobre

⁴ De hecho, las investigaciones actuales en este campo ya no evocan el término de "música concreta" ni "música experimental" sino el de "acusmática".

⁵ Pierre Schaeffer evoca estos párrafos de *Homo Faber* (Max Frisch) en las páginas 109 y siguientes de *Traité des Objets Musicaux*.

el xilófono. Las categorías que permiten explicar el ruido (al despertarse) y el sonido (el domingo al salir) darían cuenta en el primer caso de una percepción, en el segundo, de una experiencia estética.

Así, la música concreta, en sus orígenes, propone poner entre paréntesis el instrumento (causa o fuente sonora) y el condicionamiento cultural de la escucha musical para situarnos frente a lo sonoro y su posibilidad musical. No se trata pues, de reivindicar una práctica instrumental espontánea sino más bien de situarse frente a la generalidad de los sonidos ya existentes, micrófono en mano, y olvidando deliberadamente toda referencia a causas instrumentales o a significaciones musicales previas, consagrarse exclusivamente a la escucha, a una actividad mediante la cual acceder a las vías que, de manera innata, conducen del ámbito de lo puramente sonoro a lo musical. De ahí la referencia a la "acusmática", que en tanto adjetivo califica aquel objeto sonoro que se escucha sin ver el instrumento o las causas de su procedencia.

Evidentemente, el interés por la música concreta no pasa por la referencia al mundo exterior "concreto", no reside en que se trate de una música "figurativa" frente a una música "abstracta". Más bien se trata de poner entre paréntesis un condicionamiento cultural (que de manera inmediata refleja el instrumento musical tradicional) y que comporta un tipo de escucha de los objetos concretos sobre los que proyectar estructuras musicales elementales.

Y son estos presupuestos los que en nuestra perspectiva, han tenido gran influencia en el plano de la didáctica musical.

"Comportamiento musical" inmediato en el niño.

Cabe así evocar los trabajos en materia de didáctica musical recogidos por François Delalande⁶ de los que se deduce que todo niño, analfabeto musicalmente, a edades comprendidas entre los cinco y los siete años, se ve inmediatamente atraído por cualquier instrumento musical que se le ponga en las manos. El niño muestra tener sus ideas respecto a este instrumento y hace algo con él. Lo que haga (en esta hipótesis) será siempre musical. Ello se puede traducir ciertamente diciendo "este niño está dotado para la música" o bien defendiendo una hipótesis de tipo innatista, según la cual no se trata tanto de la diferencia entre las aptitudes "naturales" de los individuos durante los primeros años de la infancia, sino más bien de que tales aptitudes se desarrollen en u no u otro sentido -o bien sean castradas- en función de las circunstancias educativas (sociales, culturales, psíquicas) que se privilegien.

Evidentemente, la música que un niño es susceptible de producir no es inmediatamente comparable a una de las obras habituales del repertorio, un cuarteto de Beethoven, por ejemplo. En tal pieza, el niño no comprenderá (no escuchará) gran cosa. A lo sumo, percibirá una cierta regularidad rítmica o tal vez una línea melódica. Pero en cualquier caso, lo que no va a percibir es lo que en nuestra cultura musical se aprecia de la producción beethoveniana, que se halla evidentemente demasiado vinculado al uso que este compositor hace de la escritura musical clásica.

Se puede así plantear la posibilidad de que una gran cantidad de obras recientes se encuentren en cierto modo mucho más cercanas a la experiencia infantil (su

⁶ Delalande, François, 1984.

comprensión resulta, por el contrario, enormemente compleja para los oídos ya formados musicalmente). Y ello precisamente en la medida en que se trata de obras que no se apoyan sobre un sistema musical elaborado por la tradición. La ruptura con el pasado tendría así, en ocasiones, el mérito de volver a los orígenes. Las referencias musicales actuales se encuentran a menudo más cercanas a una vivencia cotidiana que a una adquisición cultural. Desde este punto de vista, se ha señalado en ocasiones que el camino más lógico a recorrer con los niños consistiría en remontar la historia de la música desde nuestros días hasta el siglo XVIII y no a la inversa, poniendo el acento en una presentación del fenómeno musical como actividad más que como producto. Pues si existe un denominador común a todas las diferentes expresiones musicales es, entre otros, el "comportamiento musical":

"Es en esto en lo que los músicos se parecen. Cuando uno ve a un indú tocar un sitar, a un africano una sanza o entre nosotros a un violonista, uno siente la misma concentración sobre la sonoridad que se puede leer en la mirada, en los movimientos de la cabeza, la misma conciencia del gesto y al mismo tiempo la misma alegría. Lo que les acerca no es un determinado saber -por el contrario, sus culturas son completamente diferentes- sino su conducta. Hasta ahora se ha venido practicando una pedagogía exclusivamente de nuestra cultura musical, creo que a partir de ahora habría que proponer una pedagogía de conductas".⁷

La pedagogía que aquí se propone, será válida naturalmente en la medida en que se asuma que la investigación musical contemporánea ha permitido ampliar nuestra concepción de lo que es la música, en la medida en que los sonidos musicales ya no se definen únicamente a partir de su altura, unívocamente definida en función del uso melódico o armónico al que estén destinados. Es entonces cuando se puede ver a un niño en sus primeros años de escolaridad actuando frente a lo sonoro de manera análoga a la del músico concreto que se encierra en su estudio de composición para trabajar los sonidos de tipo acústico: en primer lugar se siente atraído por la materialidad puramente sonora del fenómeno, a continuación, se interroga por la causa, fuente sonora, la explora, descubre herramientas con las que manipularla o con las que producir tipos de sonido que se le parezcan... La diferencia evidente entre el niño y el músico pasa por el grado de información que uno y otro poseen así como por la capacidad de abstracción necesaria para reproducir determinadas estructuras (por ejemplo de tipo métrico).

Echando un vistazo a las publicaciones especializadas en didáctica de la música orientada hacia los primeros ciclos de la enseñanza, hemos constatado que estas premisas se aplican fundamentalmente en todo lo que se refiere a la formación auditiva, uno de los dos ejes del trabajo musical durante la educación infantil, pero siempre partiendo de una exploración de lo sonoro que implica más un contacto y un conocimiento con el medio que con estructuras musicales. Dicho en otros términos: se considera la posibilidad de que el niño manipule y trabaje objetos sonoros no en

⁷ IBID, p. 8!!.

el sentido que Schaeffer da al término en su *Tratado*, sino entendiendo por objetos sonoros todo aquello que suena. Ello permite enfocar el trabajo posterior en dos sentidos: utilizar aquellos objetos sonoros que resultan interesantes para el niño para trabajar estructuras musicales dentro del sistema tonal o bien utilizar la tecnología musical dejando que el niño investigue también en principio en el terreno de la música concreta y ¿por qué no? A continuación en el de la electroacústica y la informática. Este trabajo no es en modo alguno incompatible con una alfabetización en el sentido más tradicional que consideramos útil y necesaria.

Uso de la tecnología musical

Una formación musical basada en el contacto directo con la materia sonora constituye una aportación considerable en la elaboración de la personalidad del niño y contribuye al desarrollo de su inteligencia, de esa inteligencia que según Piaget revela procesos naturales que pueden ser acelerados por medio de la educación familiar. Y en este sentido, la tecnología de la información y los equipos electrónicos pueden reforzar la experiencia musical de los niños al permitir la consecución de efectos musicales complejos mediante acciones tan simples como apretar un botón. Hoy días está perfectamente asumido que la utilización de la tecnología adecuada puede facilitar el acceso a la música en todas las etapas y capacidades. La tecnología musical puede utilizarse por sus funciones de creación, procesamiento, grabación, repetición y amplificación del sonido. Y hay que recordar que lo verdaderamente sorprendente por su aplicación didáctica (como por sus consecuencias estéticas y en el plano de la escritura) es la utilización de la tecnología en primer lugar para constatar la posibilidad de los objetos sonoros y para trabajar con ellos. Y la tecnología en este sentido, antes de referirse a programas informáticos o dispositivos MIDI pasa por asegurar la simple grabación, fácil de obtener mediante el magnetofón al que se puede añadir un micrófono externo y un mezclador de audio, un amplificador, algún dispositivo para conseguir efectos especiales (desde una casete sin fin de contestador telefónico hasta una unidad de delay o de reverberación entre el micrófono y el amplificador)... Y esto es precisamente algo que se hace habitualmente en todo el trabajo relativo a la formación auditiva con las diferentes actividades que se proponen, como la discriminación entre ruido y sonido, sonido y silencio, creación de paisajes sonoros, etc. Trabajo que (en nuestra perspectiva) no dejaría de ser meramente anecdótico si no comportara una asimilación de la acústica y la música concreta a través de la noción de objeto sonoro.

La formación auditiva se plantea con dos objetivos fundamentales que no se excluyen entre sí. Por una parte, como paso previo al trabajo de estructuras tonales (María Cateura, 1988). Por otra con vistas a estudiar el medio sonoro y su relación con el hombre (Murray Schafer, 1969), constituyéndose en este último sentido como disciplina imperativa no sólo para el músico (Claude Schryer, 2000). A través de esta disciplina o aspecto de la educación musical se trata de reconocer, diferenciar y describir silencio, sonidos y ruidos, tanto por separado (análisis de las cualidades o parámetros del sonido) como en conjuntos o estructuras sonoro-musicales (melodía, textura, instrumentación...). Y con lo que aquí se trabaja y se trata de analizar o discriminar es algo muy parecido a lo que Pierre Schaeffer presenta como el objeto

sonoro-musical. En el *Tratado de los objetos musicales* se describe el objeto sonoro de manera negativa: no es cualquier sonido que se oiga, pero tampoco un estado de ánimo. No es cualquier cosa que suene ni es el instrumento que se ha tocado, ni es la cinta magnética. Sería más bien aquel (o aquellos) fenómeno sonoro que ha quedado "objetivizado" en la cinta magnética pero que sólo tendrá existencia en cuanto se concretice como objeto de nuestra escucha. La noción de objeto sonoro como material en la composición musical viene así a matizar la tradicional distinción entre artes espaciales y temporales donde el trazo distintivo de estas últimas vendría determinado por el carácter efímero del sonido. En su reflexión acerca del objeto sonoro, Pierre Schaeffer viene a recordar la dos grandes diferencias que separan la experiencia de los fenómenos luminosos de la de los objetos sonoros: la mayor parte de los objetos visuales no son fuentes luminosas sino simplemente objetos iluminados por la luz. Se distingue entre la luz y los objetos que la reflejan, reservando el término de "fuente luminosa" para el objeto que emite la luz por sí mismo. Esta distinción no parece clara sin embargo en acústica musical donde la descripción de la mayoría de los fenómenos sonoros implica la fuente. Efectivamente, hasta el descubrimiento de la grabación el sonido ha ido siempre ligado en el tiempo al fenómeno energético que lo originaba, hasta el punto de ser prácticamente confundido con él. No tenemos vocabulario para establecer la distinción luz/objeto (visual), sonido/... Lo que se trata de poner de relieve es que lo que oye el oído no es ni la fuente ni el "sonido", sino los objetos sonoros, de la misma manera que el ojo no ve directamente una fuente ni su "luz", sino los objetos luminosos. En su *Tratado* Schaeffer se quejaba del poco partido estético que se sacó (en el plano de la composición) a la posibilidad de "materializar" el sonido bajo forma de grabación, fascinado con la posibilidad de "manipularlo, multiplicar y variar sus dimensiones energéticas sin estar ya ligado a las contingencias iniciales, experiencias en las que el sonido no sería ya nada evanescente. Sin entrar en la cuestión del devenir de la música concreta, electroacústica y acusmática, lo que sí parece es que esta posibilidad ha calado en el campo de la didáctica musical y es de esperar que con el tiempo vaya calando también no sólo en el plano conceptual o filosófico sino también en el sociológico y el político a través de una mayor implicación en la corriente "environmental", en la ecología acústica (estudio de las relaciones de los sonidos con la vida y la sociedad) siguiendo los pasos de Murray Schaeffer o Claude Schryer.

Bibliografía

- AGOSTI-GHERBAN, C. y RAPP-HESS, Ch. (1988): *El niño, el mundo sonoro y la música*. De. Marfil, Alcoy.
- BACHMANN, M. (1998): *La rítmica Jaques-Dalcroze*, Pirámide, Madrid.
- CATEURA MATEU, M. (1988): *Música para toda la enseñanza* (niveles Preescolar I, II, III, Libro del educador), Ibis, Barcelona.
- DELALANDE, F. (1984): *La musique est un jeu d'enfants*, París, Buchel Chaster,
- (1982): *Pédagogies musicales d'éveil*, París, Groupe de Recherches Musicales, s/f;

- (1982): "Vers une psychomusique". *L'enfant du sonore au musical*. AA.VV., Paris, Buchel-Chastel.
- DUMARIER, E. (1982): *L'enfant du sonore au musical*, Paris, Buchel-Chastel.
- (1976): "Perception auditive et imitation chez l'enfant de 3 à 6 ans", *Cahier Recherche/Musique* n° 1, Paris, INA-GRM.
- GAGNARD, M. (1977): *L'éveil musical de l'enfant*, Paris, ESF, Colection Science de l'Éducation.
- HEMSY DE GAINZA, V. "Prefacio a la edición en español" de *El rinoceronte en el aula*.
- PIAGET, J.(1966): *Psychologie et éducation*, éd. Denoël-Gonthier, P. e INHELDER, B., *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF.
- SCHAEFFER, P. (1966): *Traité des objets musicaux*, Paris, éd. du Seuil.
- SCHAFER, R. M.(1969): *El nuevo paisaje sonoro*, Ricordi, Buenos Aires.
- (1967): *El rinoceronte en el aula*, Ricordi, Bs. As. 1975; *Limpieza de oídos*, Ricordi, Bs. As.
- PEREIRA, R. (2000): "Claude Schryer. Interview". *Boletín de la Asociación de Música Electroacústica de España*, Octubre.
- WILLS, P. & PETER, M. (2000): *Música para todos*, Akal, Madrid.