

LA MECÁNICA DE LA CREACIÓN SONORA

Adolf Murillo Ribes (Coord.)
Maravillas Díaz Gómez (Coord.)

Llorenç Barber, Sixto Ferrero, Josep Lluís
Galiana, Damià Jordà, María Elena Riaño,
Adolf Murillo, Elizabeth Carrascosa,
Remigi Morant, Ángel Di Stefano

MONOGRAFIES & APRÈS
Institut de Creativitat i Innovació

N1

Aquesta publicació no pot ser reproduïda, ni total ni parcialment, ni registrada en, o transmesa per, un sistema de recuperació d'informació, en cap forma ni per cap mitjà, ja siga fotomecànic, fotoquímic, electrònic, per fotocòpia o per qualsevol altre, sense el permís previ de l'editorial.

Coordinadors:

Maravillas Díaz Gómez

Adolf Murillo Ribes



*Monografies &
Aproximacions, n^o 1*

Col·lecció dirigida per Rosa Isusi-Fagoaga i Ricard Silvestre Vañó

© Del text: sus autores

© De la edició: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, 2017

Del text: el seus autors

© De la edició: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, 2017

Disseny: Silvia Costa

Coordinadora editorial: Rosa Isusi-Fagoaga

ISBN: 978-84-697-3237-3

Imprès a Espanya - Printed in Spain

ÍNDICE

Presentación	5
<i>Adolf Murillo y Maravillas Díaz</i>	
1. Rompiendo las barreras del sonido o sobre músicas textuales y visivas	13
<i>Llorenç Barber</i>	
2. Música y público: un análisis de las responsabilidades	45
<i>Sixto Ferrero</i>	
3. Los Universos imaginarios de la improvisación. ¿Qué nos estamos perdiendo en las aulas de música? La libre improvisación musical: fuente inagotable de inteligencia emocional	73
<i>Josep Lluís Galiana Gallach</i>	
4. Escuchar la imagen para ver el sonido. Videocreación como detonante creativo en el aula de música	89
<i>Damià Jordà</i>	
5. Creación sonora a partir de las narrativas biográficas en el aula de música: narrativas sonoras	109
<i>María Elena Riaño</i>	
6. Repensar las aulas de música o como abandonar la zona de confort: Alumnado y profesorado como creadores	135
<i>Adolf Murillo</i>	
7. La creación musical a través de la tecnología en la educación primaria: la experiencia con soundcool	153
<i>Elizabeth Carrascosa</i>	
8. Cambiar el paso: las escuelas de música de las Sociedades Musicales en el s. XXI	167
<i>Remigi Morant</i>	
9. Procesos y transformaciones. Piezas sueltas	183
<i>Ángel Di Stefano</i>	

PRESENTACIÓN

En Valencia, el 29 de abril de 2015, el Centro de Estudios de la FSMCV organizó una jornada de buenas prácticas educativas bajo el título “Creación e Improvisación Musical. La mecánica de la creación sonora”. La jornada estaba destinada al profesorado de las escuelas de música y los centros autorizados de la Comunitat Valenciana, y participaron los creadores Llorenç Barber, Josep Lluís Galiana y Ángel Di Stefano, así como los integrantes del proyecto de investigación Soundcool: Elizabeth Carrascosa, Remigi Morant y Adolf Murillo. Las horas de trabajo entusiasta, tanto por parte del profesorado como de los asistentes a lo largo de toda la jornada, fueron para Adolf Murillo el comienzo de una nueva idea, la publicación de una obra en la que se pudiera abordar de forma más extensa, algunas de las cuestiones tratadas.

Entre muchas de las cosas que podemos destacar del perfil humano y profesional de Adolf es su voluntad por hacerse entender, y contagiar con sus ideas y proyectos al que lo escucha, tal es el conocimiento y entusiasmo que muestra en todo aquello que emprende. Y aquí me veo yo, ante su propuesta de prologar este libro, esbozando una especie de prólogo o quizás ¿sería más adecuado hablar de una presentación?. Ahora bien, vamos a llevar esta presentación a dos voces, para tratar así, de esta forma, los porqués de la mecánica sonora y su proyección en el ámbito social y educativo.

Por ello, antes de introducir al lector en la ojeada o lectura de uno u otro capítulo, dialogaremos sobre ellos, de todos y de cada uno, a través de preguntas o comentarios, dirigidas por mi, al experto, es decir a Adolf. Así, a tenor de sus respuestas y a la construcción paralela de un diálogo, queremos ser capaces de inducir a la reflexión en algunas de las cuestiones, que como docentes investigadores en el área de educación artística y por ende musical nos inquieta, aunque también en otras y numerosas ocasiones nos colma de satisfacción.

Maravillas Díaz

M.: En este primer capítulo se “rompen las barreras del sonido”. Pensar en Barber compositor nos conduce a ver-escuchar sonoridades múltiples. Magda Danysz (2016), en uno de sus últimos textos, muestra cómo el reconocido e internacionalmente artista urbano JR pega sus obras a la vista de todos. De igual forma, Barber en sus conciertos, ya populares de campanas, las inunda de sonidos. ¿Compartes esa noción de JR al que le gusta definir la calle como la “galería más grande del mundo”?

A: La ciudad o cualquier espacio supone para Barber una caja de resonancia donde se entremezcla lo humano y lo industrial, la acción y el azar. Nadie puede dudar de que en cada acción de Barber resuenan influencias de Cage. Como buen artista fluxus le es imposible separar la vida del arte. Es un equilibrista del sonido y para nada le gusta la red de fondo. Un provocador que ayuda a reflexionar sobre la importancia del sonido en nuestras vidas. Nos hace detenernos sin dejar de caminar-escuchar. Retengo en mi memoria unas imágenes de la RTVV donde una intrépida reportera subida al campanario le preguntaba a Barber en pleno repique de campanas lo que él sentía al tocarlas con tal ímpetu. Con todo el arrebato y con el micro casi golpeándole la cara dijo: esto es una ducha de armónicos. Eso es justamente lo que Barber propone al paseante de una ciudad, un vivir la música del momento. Por ello, en sus músicas vivivas podemos observar un intento imposible de atrapar lo que él sabe que es imposible: la esencia de la música. Lo que queda es una simple marca en el papel de lo que por un momento fue música y que nunca volverá a repetirse de igual manera. Barber no impone, solo propone y nos acompaña en un descubrir sonoro *Ad infinitum*. La música como experiencia no se puede encapsular. Solo vivirla. Allí cada cual.

M.: Así es, Adolf, una marca en el papel transformada en diálogo entre músico y oyente-espectador al que se le brinda la oportunidad de vivir la experiencia sonora. Precisamente, de conciertos y espectadores es el tema que se aborda en el segundo capítulo escrito por Sixto Ferrero “Música y público: un análisis de las responsabilidades”. En él Ferrero lleva a cabo un exhaustivo análisis sobre la crisis de audiencia en los espectáculos culturales. Entre las muchas cuestiones que plantea, de forma muy atinada, hay una de las consideraciones que hace y me gustaría destacar. El error que puede suponer pensar que esta responsabilidad recae en la falta de cultura musical de los jóvenes y del público en general, como si los únicos que tienen que cambiar y educarse, según Ferrero, son los oyentes. En este sentido, voy a hacer mención a la tesis doctoral de Gotzone Higuera, que tuve la oportunidad de dirigir. La investigación estudiaba las acciones socio-educativas de 21 orquestas sinfónicas españolas y 6 de Gran Bretaña. Sin detenerme en el resultado del estudio, resaltaré que algunos de los músicos encuestados hablaban de crisis de identidad y veían necesario comenzar con un replanteamiento de su figura como orquesta y de los objetivos que debe cumplir en la sociedad actual. Una de las voces afirmaba: “el músico que va a formar parte de una

orquesta debe estar preparado, no sólo para todo tipo de repertorio, sino también para todo tipo de experimentos que se generan en un escenario y aprender como estar en escena”. Los músicos argumentaban, además, que debían adaptarse a los nuevos tiempos y también las gerencias de las orquestas, con las que deben trabajar conjuntamente.

A.: Seguramente y a un paso mucho más lento que las artes plásticas, las grandes catedrales de la música comienzan a realizar ligeros cambios. Hoy observamos ya en sus iguales, los museos, cambios que rompen con esa imagen de “cementerio de obras de arte” y adoración del objeto. En algún momento del camino, olvidamos que el arte no puede explicarse desde su culminación final: la obra. Como afirmaba Dewey, en su fantástica obra: el arte como experiencia, la comprensión del arte demanda acción, generación de procesos y con ello, explorar las experiencias que se despliegan a su paso.

Nos hemos perdido centrando el foco en el producto final y, sinceramente, se han descuidado los procesos de creación y participación. Recuperar y potenciar estos espacios, nos permitirá disfrutar con plenitud de cualquier acto musical.

Es en la base, a través de la educación musical participativa, diversa y de calidad en nuestras escuelas, donde ha de germinar esa poligamia sonora que a bien, nos propone Ferrero.

M.: De alguna manera es también la apuesta que hace Josep Lluís Galiana cuando nos habla en el tercer capítulo de “Los Universos imaginarios de la improvisación. ¿-Qué nos estamos perdiendo en las aulas de música? La libre improvisación musical: fuente inagotable”. Todo un tema el de la improvisación, este podría ser uno de las cuestiones transversales de todos los capítulos que comprende el libro, y esa definición que hace Galiana de escuela de vida refiriéndose a la improvisación libre me parece genial. Recuerdo el libro de Wade Matthews (2012) que tradujo al español la editorial Turner y que cita Galiana, *Improvisando. La libre creación musical*. Precisamente, el libro en cuestión nace de las preguntas que Matthews se hizo a lo largo de varias décadas de actividad profesional como improvisador musical.

Además de lo que ya recoge el autor del capítulo Josep Lluís Galiana, ¿por qué crees Adolf, que privamos en tantas y tantas ocasiones a los alumnos poder experimentar, trabajar, crear, discriminar, disfrutar de la improvisación libre? ¿Hay algo de inconsciencia?

A.: Aún recuerdo de una forma casi epidérmica mi primera improvisación con mi alumnado de secundaria. Creo que fue mi primer acto de rebeldía ante un currículum casposo. Arrastramos viejos miedos de nuestra formación pasada y, todavía, por desgracia, nos cuesta desprendernos y aligerar la carga. Creo que en el arte de la docencia

hay que empezar a transferir ciertas estrategias que utiliza la improvisación libre y ofrecer una auténtica deriva pedagógica. Deberemos desaprender, perdernos entre sonidos para recobrar la belleza del acto creativo y su impronta. Como afirma Corradini (2011) el acto de creación supone una destrucción que ha de someterse cada vez a una nueva reconstrucción. Dar el paso, y atreverse a un proceso de tal magnitud, implica abrazar el riesgo y requiere de una gran dosis de valentía. Es por ello, que debemos ya por fin, romper con prácticas huecas y abrir espacios en nuestra imaginación que nos empujen a visibilizar, el verdadero poder de las artes en los sistemas educativos, tomando por fin, consciencia plena.

M.: Exactamente de visibilizar trata el capítulo que nos propone Damià Jordà en el cuarto capítulo del libro: “Escuchar la imagen para ver el sonido. Videocreación como detonante creativo en el aula de música”. Son muchos los que junto con Damià consideramos que el aula de música tradicional está en proceso de extinción, ahora bien yo me cuestiono ¿está ya o debería estar? pero no sólo el aula de música, como dice Marc Prensky (2015), el aula, en general, sigue anclada en el pasado a pesar de que vivimos en un contexto de cambio rápido y constante. Sin lugar a dudas, las herramientas audiovisuales juegan un importante papel en este proceso de cambio y Jordà nos pone hábilmente en la tesitura de encontrar maneras de visualizar la música para entenderla mejor y por ende para conocerla mejor y hacerla más atractiva y significativa al alumnado.

A.: Podríamos pensar que de alguna manera al unir imagen y sonido damos el brazo a torcer a una especie de “cultura del espectáculo” donde se impone la imagen sobre todo lo demás. Creo que no es el caso, ni la reflexión que subyace de la fricción entre las artes que propone Jordà. Es justamente en estos espacios fronterizos, donde las ideas que surgen entre diferentes lenguajes artísticos, contribuyen a la creación de nuevos marcos creativos. La diversidad de lenguajes, y su despliegue rizomático en las aulas, son auténticos detonantes disruptivos que contribuyen a la destrucción del pensamiento lineal y homogéneo. Creo, sin ningún lugar a dudas, que es en estos espacios intermedios, donde irrumpe con fuerza, la verdadera innovación.

M.: La verdadera innovación va de la mano de pedagogías innovadoras, por parte del profesorado de música, con propuestas creativas que implique la participación “activa-participativa” del alumnado. Esa es la invitación que nos hace María Elena Riaño en el quinto capítulo: “Creación sonora a partir de las narrativas biográficas en el aula de música: narrativas sonoras” A medida que va avanzando su discurso, María Elena nos contagia a la vez que nos ofrece la posibilidad de llevar a cabo en

el aula auténticas performances a través de las actividades que describe. No solo son ejemplos de prácticas sonoras posibles, susceptibles de ser desarrolladas en el aula de música, como bien señala, además es la manifestación efectiva y práctica de que otra aula de música es posible.

¿No crees Adolf que propuestas como las que aquí se ofrecen nos acercan a ese proceso de extinción del que hablaba en su capítulo Damià?

A.: El texto de María Elena es de una belleza reflexiva que nos lleva a entender, descubrir y compartir de qué manera el sonido atraviesa nuestras vidas. Evidenciar esta condición tan humana, nos ofrece auténticos condensados de conocimiento a través de la construcción entre iguales. Cada ser humano es una viva historia sonora, por tanto, el juego intersubjetivo que propone a través del sonido, no solo pone en juego el aprendizaje entre iguales, sino que al mostrarnos sonoramente a través de nuestras experiencias vitales, se reconecta nuestra memoria, nuestros sentidos y, sobre todo, nuestra emoción. La aportación de María Elena es una clara invitación de un vivir la música desde el yo que se prolonga hacia el nosotros. Imaginar su desarrollo en las aulas nos permitirá innovadoras perspectivas que enriquecen los aprendizajes y redefinen una aula humanamente diferente.

M.: Es una constante, a través de los capítulos que el libro recoge, la idea de cambio, ahora bien, quizás para conseguir un cambio significativo hay que empezar por REPENSAR, por EXPERIMENTAR, y por CAMBIAR EL PASO y de estas tres cuestiones tratan los siguientes capítulos, el de tu autoría, “Repensar las aulas de música o como abandonar la zona de confort: Alumnado y profesorado como creadores”, que corresponde al capítulo seis. El capítulo siete de Elizabeth Carrascosa, “La creación musical a través de la tecnología en la educación primaria: la experiencia con soundcool”, y el capítulo octavo, “Cambiar el paso: las escuelas de música de las Sociedades Musicales en el S.XXI” de Remigi Morant. Los tres capítulos abordan Soundcool, herramienta diseñada siguiendo tres escenarios o situaciones didácticas y que como los autores nos muestran, tiene su sitio y espacio curricular en cualquier etapa y ámbito educativo.

¿Qué ha supuesto Adolf para ti Soundcool como docente-investigador y formador de formadores?

A.: La primera lección de Soundcool es la génesis del proyecto desde un equipo multidisciplinar donde se unió la pasión por transformar la prácticas en la educación musical de todo el equipo. Sabemos que la tecnología por sí misma no nos va a dar la

solución, pero en este caso, su uso nos permite reforzar el acto de la creación desde la colaboración y el diálogo entre iguales y es aquí donde reside su potencial. Soundcool fue concebido como herramienta de transformación y no de sustitución. Situados desde un paradigma creativo, donde debe imperar un aprendizaje desde lo sonoro y des del “hacer”, Soundcool nos ofrece una paleta sonora que facilita la experimentación y la construcción del conocimiento desde la negociación colaborativa. Llegados aquí, ya no nos vale la simple repetición de datos... no hay vuelta atrás.

M.: El libro concluye con “Procesos y transformaciones. Piezas sueltas”, de *Ángel Di Stéfano. Este capítulo nueve*, es en su totalidad un ir y venir para quedarse, para quedarse enganchado en el recorrido que su autor lleva a cabo. Di Stéfano no confirma sus argumentos con referencias de autoridad, ni recurre al pie de página. Sin embargo, lo que hace, y no resulta sencillo, es recurrir de forma magistral a “pie de obra” desde la experiencia de quién prueba, conoce, trabaja y se expresa en diferentes propuestas y espacios con la emoción de tratar de comenzar de nuevo.

Interesante final Adolf para un libro como el que se ofrece a los lectores interesados en evitar que el aula siga anclada en el pasado...

A.: Creo que Di Stéfano nos devuelve a ese espacio artesanal y atemporal donde transcurren los procesos de creación y todo es pura experiencia. Leer su texto pero sobre todo, tener el gusto de conocer su obra nos acerca a esa pedagogía del caracol donde lo importante es el tiempo vivido con plenitud. Escuchar las voces y susurros de los materiales a los cuales se acerca y se enfrenta el creador, para dejarse sorprender por ellos, es de una belleza total. En general su obra y su forma de vivirla me parece un auténtico acto poético que merece ser compartido y aplicado de facto a nuestras escuelas.

Maravillas: Llegamos al final de este intercambio de pensamientos e ideas sobre lo que nuestros lectores pueden encontrar en las páginas de este libro, “pendiente de hacer” término utilizado por Adolf Murillo a raíz de la “Jornada de Creación e Improvisación Musical. La mecánica de la creación sonora”. Mi agradecimiento sincero a Adolf por haberme hecho cómplice en este recorrido.

Referencias

- CORRADINI, M. (2011). *Crear. Cómo se desarrolla una mente creativa*. Madrid: Narcea
- DANYSZ, M. (2016). *Antología del arte urbano. Del grafiti al arte contextual*. Barcelona: Promopress
- DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós
- MATTHEWS, W. (2012). *Improvisando. La libre creación musical*. Madrid: Turner
- PRENSKY, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo*. Madrid: Biblioteca Innovación Educativa

1

ROMPIENDO LAS BARRERAS DEL SONIDO O SOBRE MÚSICAS TEXTUALES Y VISIVAS

*Hay quien se acerca al sonido como materia a elaborar y, arrojar
ante su vecino, cual compuesto signo de distinción.
Por el contrario hay quien lo hace para romper imaginarias
barreras y, adentrarse, mediante contagiosas empatías
del sólo son, en celebraciones singulares.*

Llorenç Barber

Quiero comenzar estas reflexiones recordando uno de los conciertos que más ha marcado mi devenir como músico. Era a comienzos de septiembre de 1969, estábamos en un gimnasio de la ciudad alemana de Darmstadt, y asistíamos, como parte de los Cursos de Nueva Música, a la presentación de *Aus den sieben Tagen* (que literalmente quiere decir “En siete días”) una propuesta de Karlheinz Stockhausen consistente en sonar –en formato concierto– un puñado de textos que el autor había redactado en París los mismos días del célebre mes de mayo-68. A lo largo de 6 sesiones, y durante 3 días, se presentaban 11 de los textos/partitura que conforman esta propuesta, quizás la más característica del período ‘espiritual’ de Stockhausen. Una espiritualidad aquí matizada por el concepto “música intuitiva” y que para este autor implica un aspecto fuertemente colectivo, con un añadido de dimensión meditativa y una búsqueda emancipación de todo cuanto huele a ‘género’ o ‘forma’ conocida.

En la sesión en que yo tuve la fortuna de poderme personar y ubicarme en la muy primera fila, fueron sus intérpretes, a) cinco músicos habituales en el equipo del autor, b) el grupo “Free Music Group”, c) fuera de programa, dios sabrá por qué razones, Roy Hart, un pionero de la ‘extended voice’, para muchos todavía un total desconocido y por aquellas fechas en plenitud de sus facultades técnicas e innovadoras; y, d) a los filtros y mesa de mezclas, el autor.

Evita Stockhausen en sus textos y explicaciones previas al evento, toda alusión a lo ‘free’, a la improvisación, términos y praxis, –por aquellos años muy en boga,– pero que para el autor vienen sin embargo cargados de perfumes, esquemas, memorias y hasta tics a no visitar, optando por el contrario a adherirse mediante el son a

lo intuitivo, un flujo –insistiré– directo, inmediato, prerracional que incide en aspectos ‘concretos’ del emitir/escuchar. “No quiero –escribiré Stockhausen en hoja suelta a modo en programa– una ‘sesión espiritista’, quiero música. No quiero algo ‘místico’, todo lo contrario: quiero algo totalmente directo, hijo de una experiencia directa” (Stockhausen, 1969)

De lo que sonó aquella tarde en que yo estuve, obviamente no recuerdo nada concreto, salvo las para mí sonoridades exóticas de lo que ahora podemos llamar ‘técnicas instrumentales extendidas’. Sonidos y modos que, por aquellas fechas, todavía poco versado en viajes, me resultaban impactantes, no en vano yo llegaba a Alemania desde una Valencia en la que todavía era anatema escuchar y apreciar en un concierto una simple serie dodecafónica. Tan sólo recuerdo los muy matizados incipits y finales, o ese hacer ‘moverse el discurso sonoro’ cual río de aguas compartidas con apenas una fugaz mirada entre alguno de sus intérpretes, modo propio del discurrir musical cuando este es plural, intuido y versátil.

Pero lo que más me llamó la atención –y no pude dejar de observar– de todo cuanto allí sucedió, fueron las manos de Stockhausen pegadas a los botones de la mesa de mezclas. En efecto, nada de lo que escuchábamos llegaba a nosotros sin antes pasar por las manos y el control de ese compositor endiosado, que manipulaba potenciómetro y filtros a su gusto/y/placer. Lo que le permitía incluso enmudecer o regular –en crecendos/diminuendos, fortes/pianos– y filtrar, cuantas iniciativas, ataques o finales pudiera tomar alguno de ‘sus’ –sic– intérpretes.

Para hacerse una idea del modo en que están redactados estos textos/partitura, bien está reproducir uno de ellos, titulado *Verbindung*, que en castellano significa “Conexión”:

“Haz sonar una vibración al ritmo de tu cuerpo. Haz sonar una vibración al ritmo de tu corazón. Haz sonar una vibración al ritmo de tu respiración. Haz sonar una vibración al ritmo de tu pensamiento. Haz sonar una vibración al ritmo de tu intuición. Haz sonar una vibración al ritmo de tu iluminación. Haz sonar una vibración al ritmo del universo. Combina libremente estas vibraciones. Deja suficiente silencio entre ellas”.

Todo un mundo de elevada intuición se postula aquí para superar, intuitivamente, eso tan primario como el ‘pensamiento absolutista’ o el crear ‘productos artísticos’. No mas ‘opus’, –podía leer en el escrito previo de Stockhausen– permutémosle por ‘procesos’. Texto este lleno igualmente de referencias a las ‘ondas simpáticas que las fuerzas intuitivas’ son capaces de producir y que seguramente leyó Roy Hart, el único intérprete –en esta ocasión–, ajeno al resto de ellos, todos fieles y entregados colaboradores habituales del autor.

El caso es que, tras más de 40’ minutos de una muy intuitivamente profesional lectura del texto propuesto, cuando ya todo conducía al silencio final, la hasta ahora

discreta intervención vocal de Roy Hart, no dio por terminado su personal proceso ‘intuitivo’, y para pasmo de intérpretes, público y del mas que rabioso Stockhausen comenzó con decisión a propinarnos un virtuoso ‘solo’, ya sin las manos del autor manejando filtros y control de volumen, que duró otros 40’ y que nos tuvo a todos más que encantados, y que supimos agradecer con infinitos aplausos al acabar, ahora sí, el muy dúplice leer el texto/partitura propuesto.

La libertad y hasta la intuición no admite filtros, parcelaciones ni controles.

Pero... ¿ cómo y por qué llega a plantearse como ‘partitura’ válida un simple texto dónde se pide a los intérpretes realizar una acción, por más que esa acción conlleve un sonido –sin especificar instrumento– un ritmo –unas veces fácilmente reproducible y otras claramente no– un combinar libremente sonido(s) y ritmo(s), eso sí, administrando ‘suficiente’ ración de silencio entre combinación y combinación?.

Para contestar a cuantas cuestiones se puedan plantear cuantos músicos y no músicos quieran entender algo de este salto que se sale y aleja de tradiciones y academias ampliamente custodiadas por celosas instituciones y repertorios y orgánicos instrumentales, habrá que escrutar en la historia.

Alguna pista y luz podrá ofrecer si consideramos que ya en 1952, un compositor nacido en California en 1912 pero alumno de Schönberg, estrenó la siguiente partitura/texto titulada **4’33”**, cuyo contenido dice escuetamente esto:

I

Tacet

II

Tacet

III

Tacet

NOTA: El título de esta obra es la longitud total en minutos y segundos de su interpretación. En Woodstock, N.Y., el día 29 de agosto de 1952 su título fue 4’33”, y las 3 partes fueron 33”, 2’40’ y 1’20”. Fue interpretada por D. Tudor, pianista, quién indicó el comienzo de cada parte cerrando la tapa del piano y el final abriéndola. De todas formas la obra puede ser interpretada por cualquier instrumentista, o combinación de instrumentistas, y durar cualquier longitud de tiempo” (Barber, 1985: 31-32)

Cuenta uno de los asistentes al estreno, llamado Calvin Tomkins, que “en el hall de Woodstock, abierto al bosque por la puerta trasera, los oyentes que pusieran atención pudieron oír durante el primer movimiento, al sonido del viento en los árboles; durante el segundo, el choque de algunas gotas contra el tejado; durante el tercero, el

público percibió, además, y añadió sus propios murmullos de perplejidad a los otros ‘sonidos no intencionales’ del compositor. Si fue un caso de arte que imita a la naturaleza, o la naturaleza imitando al arte, es una cuestión no resuelta”. (Barber, 1985)

El mismo Cage cuenta cómo llegó hasta aquí, recordándonos que, ya en 1948, en un curso veraniego dictado en Black Mountain College y en una conferencia titulada “Defensa de Satie” planteaba cuestiones como estas: ¿Cuál es la materia de la música? Los sonidos y los silencios. ¿Cuál es el elemento común a éstos? La duración, el tiempo. Y concluye Cage: la música de Satie (y Webern) orientan la música hacia éste axioma compositivo, pero que la gran música occidental abandonó tras el renacimiento al conceder importancia excesiva a la altura clara y distinta, esto es: la nota. Y consecuentemente, al concepto de armonía, para el que el silencio es pura negación, un no-ser. “Beethoven, dirá, antes de escribir una composición, planeaba la sucesión de tonos, o sea, planificaba su estructura armónica. Satie, antes de escribir una pieza, planificaba la longitud de sus partes”. Conclusión: “Beethoven estaba en un error, y su influencia, tan extendida como lamentable, ha sido mortífera para el arte de la música” (Barber, 1985:27).

Aquí se desvela ese paso que abre el paradigma compositivo del discurrir armónicamente ordenado, a la simple y mecánica cronometría.

Aún más, Satie solía añadir, en algunas de sus composiciones, entre un pentagrama y otro, diversas palabras y hasta anécdotas e historias que tienen por misión alejar la mente del intérprete de un exceso expresivo su digamos ‘mecánico’ discurrir sónico, dando a éste sonar una cierta lejanía de lo ‘demasiado humano’ y acercándolo a una casi autonomía.

Resumiendo, si música más que nota o armonía es –para Satie/Cage– duración: todo lo que durante una duración determinada –sea gesto, silencio, movimiento, o acción, también teatro o vida y cotidianidad– es música sin más. Y como dirá ese sabio libro chino, el “I Ching” habrá que entrenarse como músicos en la aceptación de que así son las cosas.

Pocos años más tarde, el propio John Cage propondrá una réplica ampliadora de este 4’33” tan citado y fértil, desde que se formuló, a saber:

“0’00” (4’33” nº 2) (1962). En una situación –dice literalmente el texto de esta partitura– con la mayor amplificación posible (sin feedback) realizar una acción disciplinada, sin interrupciones y generando, en todo o en parte, una obligación para otros. Nunca dos interpretaciones de esta obra se han de realizar a partir de la misma acción; tampoco puede esa acción ser la interpretación de una pieza musical. No hay que prestar atención a la situación electrónico-musical, teatral.” (Barber 1985: 68)

Frente a aquel desmesurado primer plano determinante de lo temporal y sus puntillosas y exactas duraciones, aquí –en este 0’00”– el tiempo entra en disolución,

en irrelevancia constructiva. Es materia disponible y sin límite, como nos lo recuerda el gran antropólogo Levi-Strauss en sus estudios étnicos.

Para ejemplificar este 0'00" Cage sube a un escenario y se concentra en beber "disciplinadamente" un vaso de agua. Así nos lo narra C. Tomkins "se puso un micrófono de contacto alrededor de su cuello, puso el dial del amplificador al máximo y bebió un vaso de agua. Cada sorbo reverberó por el salón como el caer de una ola gigante". (Barber 1985)

Si a todo ello sumamos que bien pronto –en 1962– surgirá el movimiento FLUXUS, esto es, una agregación de artistas y sobre todo músicos (europeos, americanos y japoneses) que pondrán en práctica –bajo el título de "Neo dada in der Musik"– una muy plural y disímil praxis artística que ejemplificará cada quién según su leal entender, su abierto, confuso, horizontal pero real concepto de arte como la suma de todos aquellos modos y aquellas praxis –en palabras del francés Robert Filliou– que ejemplifican el hecho de que "el arte es todo aquello que hace la vida más interesante que el arte".

Y es ahí, en ese contexto, conceptual, pop, y 'free' donde a todo lo expuesto hasta aquí en estas líneas se sumarán los paradigmas minimalistas, conceptuales, simultaneístas, contextuales, procesuales, etc. y todo ello generará un abrir la música a lo sonoro en su aspecto más diverso y amplio. Así es como todo un cúmulo de palabras, diagramas, números, vacíos, símbolos y gráficos comienzan a poblar partituras y propuestas, pues música ya desde estos años será tantas cosas como la imaginación y el vivir nos dicten. Y todo ello muchas veces andará pegado a una voluntad de crear sin control, o con control delegado, o con semicontrol –'aleatorio' fue el término más usado– o con control unas veces y sin control otras, etc. Todas las combinaciones se integran en un proponer que se pliega a cuantas posibilidades pueda dar un mundo ya sin límites ni compuertas.

España un país de vanguardias

En estos temas, este país nuestro no anduvo nada remiso, ni en conquistas de libertades ni en manca originalidades y excepcionalidades. Muchas veces, incluso, se superaron los modelos foráneos. Otras simplemente se adhirieron a una España contextualmente pobre pero libertaria e imaginativa hasta sus últimas consecuencias.

Desde muy pronto, y tanto en Madrid como en Barcelona, hubo de todo. Tengo para mí que, con un –eso sí– atractivo mas escénico, surreal y parisino en la metrópoli que fue y es Barcelona, y por el contrario una radicalidad mas suelta, conceptual y abstracta en el entorno madrileño. Valencia, por su parte, con unos pocos años de *decalage*, puede que ocupe un lugar de excepción tras el contexto dual a que nos referimos aquí.

En cuanto a Madrid, todo cuanto se diga y cuente de partituras textuales y/o vivas nace y crece en o cerca del proponer ZAJ, que es como en España dieron en llamarse las propuestas más Cage o FLUXUS que nuestro país ha cobijado.

De cuantas acciones, intervenciones, inauguraciones, paseos y hasta viajes en tren que se desataron con furor contagioso y primaveral, la partitura de “Los Holas” de Juan Hidalgo tiene, por su pacto entre rigor ceremonial propio de las propuestas “concierto” y su carga de profundidad distorsionadora, un valor ejemplarizante rotundo. Aquí su transcripción completa:

“LOS HOLAS, música-etcétera 1966 en 3 tiempos para un director y un número ilimitado de instrumentistas”.

TIEMPO 1. Sale el director, saluda, se gira hacia los atriles y sillas vacíos y se concentra durante un cierto tiempo.

EL DIRECTOR SALUDA Y PAUSA

TIEMPO 2. A una señal convenida del director y siguiendo un orden previamente establecido saldrá un músico que se sentará o colocará delante de su atril vacío y con calma ejecutará, cuando el director se lo indique, la nota más grave de su instrumento.

El director indicará también la dinámica y duración del sonido.

Así hasta que todos los instrumentistas se encuentren en el podio.

EL DIRECTOR SALUDA Y PAUSA

TIEMPO 3. A una señal del director todos los instrumentistas ejecutarán en acorde y “fortíssimo” la nota más grave de su instrumento.

El director podrá ad libitum repetir este acorde (siempre “fortíssimo”) cuantas veces crea conveniente.

EL DIRECTOR SALUDA Y FINAL

NOTAS:

La duración total de esta obra será igual en minutos al número total de ejecutantes disponibles director excluido.

El director distribuirá la duración total dando a cada tiempo una duración parcial adecuada y controlará cronométricamente durante la ejecución estas duraciones parciales con toda exactitud.

Para Gerardo Gombau

Madrid, 1 mayo, 1966

(Hidalgo, Juan, 1971: s/p)

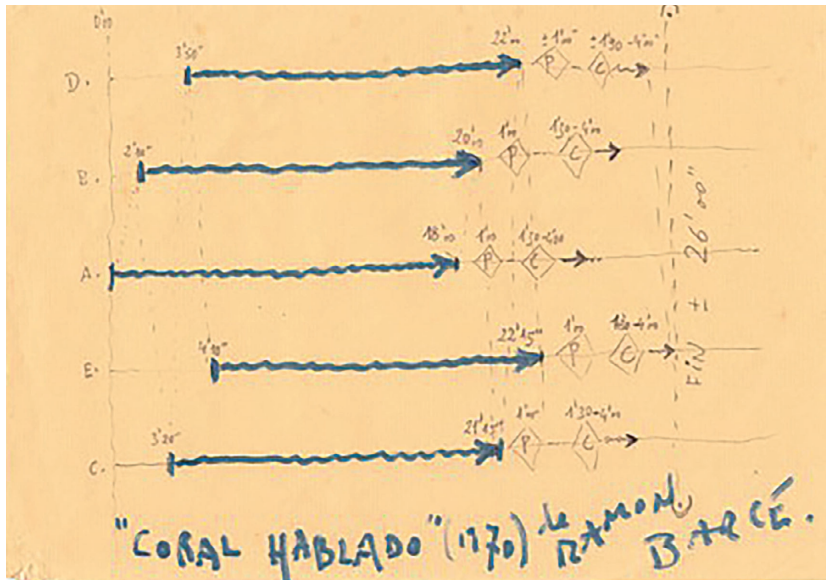
De igual modo a como este “Los Holas” de Hidalgo acabó siendo una obra-to-ma para las músicas-acción o teatro musical en España, otra obra, el “Coral Hablado”

de Ramón Barce lo fue de las poesías experimentales de concepción sonora; quizás por esto yo he acuñado el término de ‘Músicas Habladas’ y no el de poesía fonética o poesía sonora que otros autores prefieren.

Básicamente, “Coral Hablado” es un acudir a la situación conferencia, tan sólo que aquí –en esta coral– reduplicada y en simultaneidad. Los intérpretes aquí son tres conferenciantes, que comienzan y acaban su conferencia (conferencias de tema libre todas) siguiendo un esquema temporal estricto en fugato, esto es, comenzando y acabando uno tras otro. Con el añadido –lo que supone un plus de verosimilitud– de que llegado un cierto tiempo, marcado puntualmente en la ‘partitura’ desde el público, los distintos conferenciantes serán interpelados por alguien del ‘público’, sobre algún aspecto concreto del discurso de cada uno de los conferenciantes. El recurso a la situación ‘conferencia’ tiene su atractivo para un músico de aquellos años en el hecho de que “el conferenciante es de todos los hablantes (incluido el monologo) –escribirá Barce– el que hace menos hincapié en sí mismo como persona-hablante-singular”. (Barber, Palacios 2009:169). Y es ese incidir en lo exterior y cotidiano el que se manifiesta como paradigmático y central en casi todas las propuestas de la cuerda fluxus/zaj.

Por su parte, Walter Marchetti, otro de los activos propositores de estos años resume así de lacónicamente la actividad artística que desde Fluxus/zaj se ejemplifica:

“zaj es como un bar. La gente entra, sale, está: se toma una copa y deja una propina”.



Coral Hablado 1970 Ramón Barce (transcripción-esquema temporal para 5 conferenciantes por Llorenç Barber).

Unos años más tarde, este recurrir a la coloquialidad de un hablante/conferenciante, renacerá en boca de un grupo que tomará por título **FLATUS VOCISTRÍO**, una propuesta conformada por Bartomeu Ferrando proveniente de la poesía visual, de acción o de la ‘performance’; Fátima Miranda, cantante que tras su paso por el Taller de Música Mundana devino lieder de las músicas vocales en todo su espesor expansivo, y Llorenç Barber músico proveniente de las músicas contemporáneas pero cultivador de propuestas de arte público sonoro así como también atento a las músicas habladas y como veremos más adelante, también visuales.

Flatus pondrá sobre la mesa de todas las fruiciones el habla como cháchara y fuente inagotable de sorpresas, ritmos, amontones, entonaciones y otros bla-blá como fértil recurso sin fin. Su materia prima es, muchas veces, no el lenguaje culto y pulido de la poesía o de la intencionada publicidad, sino más bien la simple voz en murmullo, reflexión en voz alta o en charla (no siempre sosegada o lineal sino muchas veces en crispada discusión, enfado o bromista) puesta en acto.

Así, para *Flatus* toda palabra, expresión, simple gesto más o menos enfático o en ronroneo musitado y por ‘lo bajini’, canturreado o sollozado es ya una ‘obra’ o ‘propuesta’ en potencia. Las propuestas de este Flatus, tienen normalmente una sola idea audio/lingüística, concentración esta que muchas veces queda ya explícita y acentuada en el frontis de sus títulos: “Maraña”, “Los Adioses”, “Nana”, “Hay que ver eh?”, etc.

Flatus Vocis Trio, se presentará al público, tras dos años de entrene, en el festival más permeable y rico que nunca se ha dado en nuestra ciudad, Valencia, tras el post cageano y post FLUXUS, *Ensembles* de 1979. Será en el **Tramesa d’Art en favor de la Creativitat**, que tendrá lugar en mayo de 1987 y en un flamante Palau de la Música que se abre a una ciudad, Valencia, que se quiere también vanguardista.

Flatus se dará a conocer recreando, sobre el escenario, el célebre Himno “Valencia” del Maestro Padilla (“Valencia es la tierra de las flores, de la luz y del amor. Valencia, tus mujeres todas tienen de las rosas el color...”) eso sí con sus tres integrantes vestidos de falleros, alquilados en histórica casa Insa.

En este festival se unirá la tradición vanguardista catalana capitaneada por el gran Joan Brossa, que nos brindó su sarcástica sonrisa, comentarios y sabiduría más que anárquica, y cuya presencia se complementará con una exposición antológica muy completa que llevará por título **“Les paraules son les coses”**, y donde sus poemas objeto, sus poesías visuales y sus estimulantes acciones sonoras encontrarán acomodo. Un hacer el suyo de raíces surrealistas y vaga y diluidamente escénicas y que ya en 1968 habían dado lugar al célebre **“Concierto irregular”** o propuesta en la que puso en obra sus palabras: “La acción da soporte a la música a favor de una potencia poética y no intenta rivalizar con el ballet o la pantomima”. En este tan irregular unir artes tan vecinas y porosas, será donde se dará a conocer nuestro gran músico Carles Santos y desde donde su muy es-

pecial actitud poético/performativa unida a una sensibilidad minimalista de toques barrocos y exuberantes, comienza a generarse en pos siempre de un “convertir –serán sus palabras– el escenario en un gran pentagrama”. Y si el escenario deviene pentagrama, el piano (como nos lo recuerda en el programa de esta **Tramesa d’Art** el gran poeta Carles Hac Mor) deviene su agujero, su vacío, su fetiche, su sexo. Es por ello que “la utilización por Santos de su voz, de su cuerpo –escribe Hac Mor– así como de otros muchos elementos ajenos, en recitales, conciertos, situaciones variadísimas, acciones parateatrales, piezas de teatro musical, films y un riquísimo etcétera, no son sino coqueteos con el piano, roces a su alrededor originados por la agitación, la rabia, el estímulo, el amor, el tremolar y la excitación que le causa este agujero absorbedor que le acapara, le trastoca y hace que a menudo se desborden mutuamente, él y el piano en una impetuosa cópula, dicho sea hiperbólicamente. Exaltado Santos por las teclas e inflamado por sus sonidos se liberara de vez en vez, o las ha de hacer sufrir perversamente con tal de no ser absorbido por el vacío, por el fetiche que no puede corresponder nunca en la medida en que el amante enamorado le reclama como representación de un objeto indefinido e inabarcable del deseo”. (Hac Mor, Carles, 1987)

Pero “*Tramesa d’Art*” no es sólo un encuentro fértil de lo poético/sonoro y lo poético/visible de proveniencia madrileña o catalana, sino también europea, vía sobre todo italiana a través de la presencia y actuación de Adriano Spatola pero también y sobre todo de Enzo Minarelli quién dará a conocer en el programa de este evento su manifiesto de la “Polipoesía como práctica de la poesía del dos mil. Razonamientos polipoéticos en torno a la situación española”. Un manifiesto este que tendrá hasta hoy muy larga y densa cola, por lo que bueno es darlo a conocer de nuevo aprovechando esta atalaya, su virtualidad actual así lo aconseja:

El manifiesto de la polipoesía

- 1) Solamente el desarrollo de las nuevas tecnologías marcará el progreso de la poesía sonora: los medios electrónicos y el ordenador son y serán los verdaderos protagonistas.
- 2) El objeto lengua debe ser indagado en sus mínimos y máximos segmentos: la palabra, elemento básico de la experimentación sonora asume las connotaciones de multipalabra, penetrada en su interior y recompuesta en su exterior. La palabra debe poder liberar su polivalente sonoridad.
- 3) La elaboración del sonido no admite límites, debe ser empujada hacia el umbral del ruidismo puro, un ruidismo signficante: la ambigüedad sonora, sea lingüística como oral, adquiere sentido si explota al máximo el aparato instrumental de la boca.

- 4) La recuperación de la sensibilidad del tiempo (el minuto, el segundo), debe ir más allá de los cánones de la armonía o de la desarmonía, porque sólo el montaje es el parámetro justo de la síntesis y el equilibrio.
- 5) La lengua es ritmo y los valores tonales son los verdaderos vectores del significado: primero el acto racional y después el acto emotivo.
- 6) La Polipoesía está concebida y realizada para el espectáculo en vivo; tiene como “Prima donna” a la poesía sonora, que será el punto de partida interrelacionador entre:
 - la musicalidad (acompañamiento o línea rítmica),
 - la mímica, el gesto, la danza (interpretación, ampliación, integración del tema sonoro),
 - la imagen (televisiva o por diapositiva, como asociación, explotación, redundancia, o alternativa),
 - la luz, el espacio,
 - los vestidos y los objetos.

Con todo este arsenal de materiales, modos, técnicas y apuntes, la polipoesía deviene fonética, visual, gráfica, objetual, concreta, sonora, electrónica, audio, gestual, de acción, performática, brutal, informal, etc. Un sinfín de recursos e intenciones pueden ser posibles y convenientes, pero la centralidad del mensaje es la *evenementalidad*, el directo. Algo que, bien prontito los audiopoetas pondrán, por purita intuición, en práctica. Sobre todo, a mi parecer en el contexto catalán. Así en Barcelona se materializará, –tras los Brossa-Santos-Calleja,– vía las exitosas y hasta multitudinarias revistas a) “De viva Veu, Revista parlada”, organizadas entre 1993 y 1995 por los poetas Carlos Hac Mor y Esther Xargay, a las que seguirán las muy públicas y callejeras b) “Revistas Caminadas”, o algo más allá y ya no en Barcelona sino en pleno Delta del Ebro ese festival mixto que es la “BOUESÍA”, creado a partir de todo este denso pasado poético-sonoro a sus espaldas, por el músico/ artista sonoro Miquel Àngel Marín. Un proponer –el de esta “Bouesía”– dónde la recuperación de las costumbres poéticas orales, con sus itinerancias, versificaciones espontáneas y casi olvidadas se entremezclan con intervenciones musicales, tecnológicas, intermedia o escénicas.

Sobre las músicas gráficas o vivas, o el auscultador oír de los ojos

Desde que los diversos futurismos dieron en aceptar y practicar “la infinita variedad de los ruidos” como elemento a integrar en lo musical, la escritura en que se represen-

ta ésta, esto es el solfeo y sus partituras, comenzó a sembrarse de signos y modos de representación distintos a los habituales en la escritura ‘solfística’ orquestal.

A finales del s. XIX las baudelerianas correspondencias sonido/color llenaron cientos de especulaciones y soluciones como las de Scriabín con su ‘Prometeo’ (1910) dónde se integra en el *organicum* orquestal un teclado de colores, o su propuesta (inacabada) final titulada ‘Misterio’ (en que se concitaría “una grandiosa síntesis religiosa de todas las artes que anunciaría el **nacimiento de un nuevo mundo**”) etc., unas correspondencias estas en las que se integrarían igualmente todo un ‘nuevo’ mundo inundado de máquinas, sirenas, acero y velocidad o tocado por la potencia irresistible de la electricidad. Es en este contexto en el que músicos como el franco americano Edgar Varèse, son capaces de apostar por lo desconocido, –con propuestas inéditas y manifiestos– postulando con toda urgencia y con mil y una exigencia, evidencias como esta que ahora nos compete: “Nuestro alfabeto musical debe enriquecerse. La velocidad y la síntesis son características de nuestra época”.

Así es como en este ambiente de optimismos y novedades, nuevos y exigentes grafismos acompañarán ese abrirse de compositores y partituras a inusitados modos distintos de ataque en los instrumentos de siempre o simplemente un aceptar nuevos instrumentos –algunos hijos del progreso tecnológico: paradigmático fue la utilización de la sirena en la joven República de los Soviét– que se sumarán a la estirpe del nuevo solfeo del ruidismo practicado con rotundidad por aquellos futuristas, a saber: “estallidos de truenos, silbidos, gorgoteos y crujidos, estridencias y frotaciones, golpes, rugidos de animales y de hombres” recursos sónicos estos mediante los cuales Russolo proponía espabilar nuestros sentidos e imaginación auditiva.

Así, ya sea la partitura de Russolo que lleva por título “Risveglio della città” para intonarumori, o la “The Banshee” (1923) de Henry Cowell (para ser tocada directamente sobre las cuerdas del arpa de un piano tradicional) los pentagramas de una y otra propuesta quedarán henchidas de gruesas líneas –horizontales, diagonales o con muy diversos grados de sinuosidad– muchas veces sin ningún otro símbolo tradicional sobre el pentagrama o todo lo más apenas algunas aisladas y viudas ‘notas’ que moteen el verdor de tan inusitado partituras.

(Por cierto que el estreno de esta última pieza, formó parte –estreno en España– del concierto pre-actum dado por mí en el Teatro de El Micalet en enero de 1974).

Meticulosos y fantasiosos en extremo, cada músico a partir de estos presupuestos –dichos ‘vanguardistas’– querrá dar signo específico y singular al muy plural material sonoro con un distintivo gesto, signo, grafo o señal que corporice su singular y adecuado sugerir al lector/intérprete aquello que identifica la intención –o falta de ella– del ‘autor’.

El “Sprechgesang” o “Sprechstimme” del expresionismo Schönbergiano, los distintos vibratos que se acercan o alejan del habitual trino de nuestra tradición, por el protominimalista italiano Giacinto Scelsi, el enmarañamiento de pentagramas o incluso de densos multigramas en oleajes cuasi horizontales e irregulares – de número impreciso– y dispuestos para ser leídos por los intérpretes en todas las direcciones de –entre otros– un Silvano Bussotti de escrituras barrocas y/o sensuales... son sólo algunos de los ejemplos más sobresalientes y paradigmáticos. Muy diverso será el enmarañamiento que –años más tarde– un Brian Ferneyhough logra con su detallismo y escritura de ‘negra’ selva de signos y de tantas líneas, señales y pruritos como sus miles de fusas, semifusas, glissandos, ataques y reguladores en amontone y superposición es capaz de generar al aturrido ojo del posible lector/intérprete.

Pero ya que hemos recordado a Bussotti, adentrémonos a través de su sugestiva escritura en la versatilidad y la falta de contención del grafismo y sus efectos colaterales capaces de afectar de nuevo las percepciones, sinestias y hasta la permanente llamada y despeje de los afectos, y del mismísimo erotismo. Un capítulo éste que las propuestas serialistas, estructuralistas, maquinistas y computarizadas habían dejado de lado, como asimismo las soluciones escénicas o indeterministas de origen cageano. En efecto, un autor tan italiano y criado además en un contexto artístico/pictórico como Silvano Bussotti une en su muy selvática praxis escritural, tanto el distanciamiento sin voluntad ni decisión de un Cage –al que imita en bastantes de sus partituras visivas iniciales –como su interesante adentrarse –resuelto– en un mundo de expresionismos siempre cálidos y hasta sicalípticos sobre todo mediante temas y grafismos fácilmente percibidos y envolventes. Desde ahí ataca –tinta mediante– un erotismo (muchas veces homoerótico) que golpea en el corazón de un contexto compositivo –estamos a mitades de los años 60– todavía lastrado de estructuralismo ya en descomposición, y a la búsqueda de salidas más airoas, vía escena como en Mauricio Kagel (“teatro musical” lo denominará el argentino/germano) vía exploraciones del desorden –también escénico– como el postulado por Bussotti. Gráficamente lo resolverá con notas, acordes, y pentagramas, fragmentados y como borrachos dispuestos sobre el papel en vertical, diagonal u horizontal, pero además enlazados estos elementos mediante líneas –continuas o de puntitos sucesivos– más o menos garabateadas y emborronantes de unas supuestas escrituras invisibles por tachón voluntario y nervioso que grafitea con supuesta saña, todo lo cual carga la misteriosa partitura de una muy expresiva y erizada iconografía. “**La Pasion selon Sade**” (1965/66) o su serie de propuestas titulada “**Rara**” marcarán época y devendrán signo de un cambio –ya irreversible– muy liberador y saludable.

Un eco muy personal de este erotismo lo podemos vislumbrar en las siguientes dos propuestas textuales de Llorenç Barber:

Música para Onan

Versión corporal

Cada intérprete, oculto bajo una sábana
Danzará (A) cada palmo de su piel (B).

Versión instrumental

Cada intérprete, oculto bajo una sábana,
Realizará las (contra)acciones que estime oportunas (C).
Notas: (A) lamiendo, frotando, untando, oliendo, chupando, etc.
(B) avanzando y retrocediendo, movimiento que gradualmente se tornará circular.
(C) cada intérprete tendrá junto a sí: un puñado de tierra, espejo(s), lubricante y toalla o kleenex.

Madrid, dic. 1976.

“DESIG”

Para instrumento(s) de viento.

Cuando se te antoje, (un concierto, un ensayo, lo mismo da)

Recoge con cuidado la saliva de tu sople.

Dásela a alguien con todo afecto.

A Bárbara Held. Madrid, 4 de maig, 1979

Por su parte, los nuevos instrumentos y medios electroacústicos generarán un prototipo de escritura radicalmente nuevo, como el que Karlheinz Stockhausen propondrá para su “**Studio II**” (1954) con un remarcar, sobre un papel milimetrado, la incidencia de cada elemento sonoro –mediante cubos, o rombos más oscuros– eso si delimitando en el registro y en el tiempo las frecuencias usadas, su densidad, la superposición o no de los diversos eventos puestos en juego o incluso el tipo de ondas –sinusoidales, cuadradas, en forma de diente, etc.– puestas en acción.

También los colores, o las estrellas del firmamento, las vetas de una madera, o las arrugas y pequeñas prominencias de un papel –algo basto– serán para el infinito John Cage, modelos o partituras ya sugeridas en sí mismas y dispuestas como en un total pentagrama a leer y traducir con toda exactitud. Amén del protervo intervenir del compositor en las entrañas del mismísimo instrumento tradicional, una intervención desnaturalizadora esta que Cage llamará “preparación” y que ya en 1938 pondrá en práctica por vez primera interrumpiendo el sonido normal de un piano al que se le

entrometen entre las cuerdas diversos elementos distorsionadores de su normal funcionamiento temperado por lo que el piano –mediante esta intervención llevada a cabo con la ubicación en un punto muy concreto del cordal de gomas, cadenas, clavos, etc.– devendrá una gran caja de sorpresas tímbricas a investigar experimentalmente. Una operación esta que tendrá sus consecuencias en esta pequeña historia de la notación, pues como señalará el musicólogo Daniel Charles “conduce a un reexamen de los procedimientos mismos de notación, ya que la partitura no indica más el efecto a obtener, sino el protocolo de su obtención”, o sea qué tecla pulsar. (Barber, 1985. p. 16).

En este sentido, el intérprete no puede ya prever en el instante de su ejecución el resultado sonoro y, por consecuencia, se abre la vía hacia una notación de acciones en favor de la cual se relajan los lazos de causalidad tradicionales compositor-intérprete-auditor (“componer es una cosa; interpretar, otra; escuchar, una tercera” decía Cage). Se debilitan, igualmente, las veleidades de voluntad de poder del creador omnipotente: primer ataque frontal, pues, contra la ideología de la exactitud, a la vez romántica (o post-romántica) y positivista (o científicista o serial).

Un proceso lejanamente similar será usado en mi “**Obice sonata**” (1978) para flauta(s) y agua tan sólo que aquí el material que produce esa explosión de sonidos excepcionales e impredecibles, es el líquido elemento. La partitura dice así:

Obice sonata para agua y flauta(s)

I

ALEGRO MA NONTROPO (20 RESP/MIN.)

Que el aire de tu boca salga del agua

II

QUASI ADAGIO (12 RESP/MIN.)

Cuenta mientras la(s) besas algo amable

Busca un loco sonido nuevo

Continúa besando y/o contando

III

PRESTO VIVACE ASSAI (26 RESP/MIN.)

Que el aire de tu boca llegue al agua

Madrid, 30 agost, 1978.

En nuestra Valencia, las partituras del GRUP ACTUM recurrieron en cada una de ellas –sin complejo alguno– a cuanto se necesite y facilite u optimice su singular cometido. Partituras hubo de pentagrama y nada más, como las de siempre, pero igualmente las hubo de gráficos generales y detalles solfísticos, y finalmente las hubo textuales o de gran exhibición icónica como el hermoso **“Comic” (1975)**, de Josep Luís Berenguer, que recurre al esquema del popular juego de la Oca para hilvanar un transcurso de viñetas con iconos bien delimitados en cada una de ellas, a ser traducidos por el interprete sonora y/o accionalmente.

Por otro lado una de mis primeras partituras, el **“Love story for *yu*” (1975)** quiso ser una especie de resumen –un ‘summa artis’ escrito al alimón con la compositora María Escribano– de todas las posibilidades gráficas posibles, creando un tablero compuesto de 64 recuadros yuxtapuestos –modo ajedrez– cada uno de los recuadros siendo independiente en su recurso gráfico del anterior o siguiente, por los que transitar –cada quien– hilvanando un relato sónico cada uno de los intérpretes, y ocasionando un final feliz –de ahí el título, con ese ‘yu’ irónico del mal inglés del español medio de aquellos años– al cruzarse por el camino y acabar así, en abrazos efusivos cuando los caminos de las posibles lecturas lleven a encontrarse dos o más intérpretes.

En estos últimos años se ha dado a conocer entre nosotros, el caso de la cantante Montserrat Palacios, con sus **“Cantos al Oído” (2011)**, **“Coser y Cantar. *Music for two singers*” (2010)**, o su **“Canto Amniótico” (2009)**, llevan al extremo aquel lejano e íntimo **“Seméseme de algas” (2001)** para voz susurrada. Propuestas todas ellas en las que la partitura entra en balbuceos y glissandi de húmedas curvas y volutas, al tiempo que una máquina de coser o el silbo de unas teteras **“De silbos y soplos. Cantos con silbidos de tetera” (2014)**, hacen de orquestal acompañamiento a la voz en perpetuo silabeo.

Por su lado, el gran Iannis Xenakis concebirá un ordenador capaz de traducir en sonidos el gesto fugaz y personal –como una firma con su rúbrica– del ‘compositor’ que use el programa, en su celebrado UPIC de los años 80. Un muy personal icono que deviene literalmente música, o sonido, o incluso ‘tema’.

Un hito sin precedentes en este tema de la floración de palabras, frases, señales, signos, apuntes, comentarios e iconos como parte de la partitura, será la publicación de **“Notations”** por John Cage en New York (1969). Se trata del primer libro todo él conformado por “una colección de manuscritos musicales... cuyo contenido no es fruto de una selección sino de las circunstancias” y cuyo material, –salvo la introducción– está compuesto por los fragmentos de los diversos textos y partituras enviados, –siguiendo un cuestionario– por los 269 músicos/artistas/compositores que contestaron y enviaron una página, un apunte, un esbozo o un fragmento de algo, acabado o no. Con la suma de todo ello se confeccionó este libro que Cage compara con “un gran acuario de cristal con todos los peces nadando en su interior como si fuere un océano”.

Músicas expuestas y hasta instaladas

En la primavera del año 2003, e invitado por el Instituto Valenciano de la Música, se realizó en la Galería de Arte de la Universidad de Valencia la primera gran exposición de mis MUSICAS VISIVAS. Se ampliaba y complementaba así el atractivo suscitado por una pequeña muestra de algunas de mis partituras visivas, fotocopiadas y puestas mediante celo en las paredes en el hall de entrada al salón de conciertos que conformaban el ENSEMS-24 que tuvo lugar en mayo/junio del 2002.

Con motivo de estas manifestaciones escribí una primera reflexión sobre el aspecto visivo de muchas de mis partituras. Por su carácter todavía propedéutico y como adolescente, creo de interés reproducir aquí esas notas que titulé Músicas de Retina (y retén):

Músicas de retina (y retén)

“repetía con insistencia dick higgins, a quien conocí en su iglesia-biblioteca de woodstock el verano de 1982, que el arte se volvió **intermedia**. no hay sino asomarse a la vida para comprobarlo. si hay un arte, una praxis, que en sí sea el cogollo de lo **inter**, ese es la música, el son.

en efecto, la música es –como desde antiguo de mil maneras se nos dijo– el nudo de lo físico y lo metaeso, o si se prefiere de lo racional y lo sensitivo, o también del puro aire en danza y lo emocional: cosmos a la postre en el corazón del yo singular de cada quien.

si algo ha sido el siglo que recién acabó, ese algo es –para el arte– ser el siglo de **las sinestesias**, de los deslices y mestizajes que tantas prácticas artísticas hizo desbordar. también la música.

pero también de la más rabiosa **modernidad**. una ambigua palabra con la que cantamos cómo el arte, la música, se llenó de distancias –ironías–, esto es, de actitudes críticas. de manera tal que el largo siglo huía como del demonio de los ojos entornados (no digamos ya cerrados). recordemos no más las músicas blancas de satie, quien pobló sus pentagramas de extrañas –antimusicales– frases y hasta historietas ajenas al sonar. o a las desnudas músicas del viejo stravinsky (el de la *historia de un soldado*) quien repetía a quien quisiera escucharle (*crónicas de mi vida*): “siempre he tenido horror a escuchar música **a ciegas**, sin participación **activa** de la vista”.

pero ya más hacia nuestros días, las músicas de john cage poblaron los papeles –partitura de mundos desconocidos de signos, bosques, de estrellas, de instrucciones, de estalles, números, silencios o repeticiones de acciones etc., que desligaban inten-

ción autoral o interpretativa de resultado sónico, haciendo del partiturar un género salvajemente **autónomo** aunque, eso sí, interpuesto entre el com-poner y el son AR; ;tambien el sonido, lo acústico, necesitó ser liberado de las largas garras del hombre! (sobre todo de ese autodenominado artista).

también yo crecí a la música bajo la sombra de todos los cruces, todas las asociaciones, todas las contradicciones, sumas y utopías. como todos quizás, pero en mi caso tocado por la cercanía del más glorioso mayo de ancho siglo, o por el temprano tropiece con **FLUXUS** que entre nosotros tomó el nombre anárquico de ZAJ o por el contagio de un virus llamado **vanguardia** que sorbí glotonamente en darmstadt (1969-70-72-76), o en cage. de manera tal que mi pensamiento musical se hacía carne pegado a la estela de futuristas, mayakowskis, dadás, constructivistas, hurgadores de la electroacústica o del azar (eran los años de lo alea), de los brossa, los sputniks y las músicas de marcianos.

si a todo ello unimos las tantas noches de claro en claro que la valenciana tribu de los allegados a don daniel de nueda vivíamos con harta frecuencia entre cafés, discusiones interminables, alegatos y proyectos, se comprenderá que surgiera la necesidad de crear **ACTUM** (1973) y hacerlo con un pie en la seriedad y la historia y los otros dos allá en donde no los pudieran ni oler los atontolinados del mundo académico. determinante fue el compadreo artefactual e intelectual de joseph lluís berenguer o francisco baró. la necesidad puso el resto.

pronto tuve que enfrentarme al papel en blanco y a la necesidad de – yo también–parti(tor)turar para estimular, coordinar, centrar o, si no fijar, al menos dar pie o atrapar lo sonoro, ese don que para mí se daba en infinito chorro de versatilidades y matices, incapaz de ser encerrado en notas, acordes, melodías, ritmos, etc. siempre pobres, como capados, y además cargados, o mejor cargada su audición, más de prejuicios y límites que de encuentros fértiles.

los primeros tanteos fueron escritos para ser tocados por mí mismo (*homenatge en D* de 1971). y ya nacían libres de compás, de tempo, etc. como flotando en gavillas y en medio de un campo en alboroto queridamente mínimo, donde arrancar vislumbres e inmediateces. y más pegadito todo al “**alea**” –tan limpio y europeo– que al indeterminismo cageano ese para el que hay que agarrarse los machos antes de darse a él.

y pronto el trazo se hizo colectivo, como se hizo diatópico y concentrado, esto es voluntariamente **minimal**, o protominimal, pues intuía yo que aquellas músicas de marcianos (puntillistas, hiperexpresivas, de enormes cesuras y cromáticas al cubo) habían llegado al ataque y se me atragantaban tanto a mí como a la gente, y tanto como la soberbia algo autista de sus practicantes.

nacía de mis amigos una música frágil, de cortos vuelos, algo adulescens, despojada de grandilocuencias y seguridades. los grupos **actum** en valencia, el grup instru-

mental catalá (GIC) de mestres quadreny, carles santos o gabriel brncic en barcelona o el grupo 'glosa' de francisco guerrero, garrido, aracil y riviere en madrid fueron sus intérpretes. algunas de mis propuestas pronto volarían a méxico, al festival hispano-mexicano, donde poco a poco yo encontraría mi segundo hogar.

y ya desde el inicio, las músicas nacían de manera natural, cada una con su adecuada escritura, séase "tradicional" (*cos fecundat, a desconstantinopolizar, etc.*), séase pictórica (la serie del *quod tibi magis delectabilis*), séase textual. por supuesto con todas las licencias y mixturas imaginables: las barreras ya sólo están en aquellos que se las crean y encima se las creen.

dos anécdotas. una. cuando actum estrenó *cercant un estel* en el programa, su título apareció trucado. allí se leía *buscant un estel*. los estúpidos y paternalistas de caixa valencia que malamente patrocinaban aquello, les pareció más correcto y lo cambiaron sin más, esto es, sin consultar a nadie. por anticatalanismo, pues.

naturalmente éramos jóvenes e inexpertos y había que sonreír a diestro y siniestro pues toda la vieja valencia condescendía a perdonarnos la vida: a lo largo de diez años que duró la actividad actum nadie nos ayudó con nada. ciclos de conciertos, cursos, edición de partituras y demás fueron una actividad pirata a soportar: sólo la decisión firme del sr. jordá que presidía la sociedad el micalet, o la presencia –sobrepasada pero militante– de don paco yacer plá nos religaba a un mundo definitivamente en ocaso.

y dos. cuando en madrid el grupo LIM me pidió algo nuevo que estrenar, les escribí *intus* (1980), pero retrasé la entrega de la partitura hasta sólo horas antes del concierto en que, gozoso, les expliqué la críptica partitura. tomados por sorpresa, la lectura a primera vista fue excepcional (no las siguientes) en unos intérpretes que para mí eran la rutina personificada. el truco hizo efecto (de eso se trataba) pero nunca más el LIM y su director quisieron sonar nada más que yo firmase. hasta hoy.

con todo aprendí a defender mi música (sólo en apariencia fácil) de las prácticas de rapiña a las que se la somete, bien por desidia, bien por mercenariazgo: no la ofrezco a nadie. si alguien me la pide trato de disuadirle. solo cuando es deseada permito sonarla.

toda escritura a las afueras del consenso exige un intérprete tensionado, intrépido, que toque no jugando sino jugándose, que no perdone la vida: un entregado-también-músico que ha de zambullirse en la dádiva cargado de dudas y deudas. el grafismo, como todo aquello que se sale de la nota(ción) tensiona el ojo-cerebro del intérprete, le hace entrar en el misterio, en el espacio del son. pues un grafismo cuando es adecuado, es un atajo, un resbale, un no-paracaídas desde el que saltar a lo morfológico de los sonidos, a los abismos matéricos, cavernosos, filosos o espongiiformes del sonar sin pasar por las torturas del escribir puntilloso sádicamente correcto.

el mundo no es una zona cero, sino un bosque de reclamos, como también lo es la historia, y para mí será evidencia y partitura a partir de unos viajes a londres (1977-

78) tras los cuales obras como *demá com abans* serán posibles, o empeños radicalmente desescolarizados como las puestas en pie del **taller de música mundana** (1979), un grupo empecinado en practicar músicas de contacto, o mejor de conversación con el cosmos del que somos parte.

de una costilla del ‘taller’ nacerá **flatus vocis trío** (1986), esto es, la música a partir del habla, del barullo de cotidianidades parlantes que entrelazan sin saber fugas, acordes, alborozos y cadencias de excepcional eficacia. pero también las campanas, ese encuentro-surtidor que transformaría de arriba abajo mi praxis como músico-ser-social.

con las campanas la música sale de la contemporaneidad como sale del estudio, del auditorio, de la forma y del formato, para devenir hogar, patria, aire en danza y a mano (de nuevo un recrear esa máxima eterna que joseph beuys resumía así: “jeder mensch ist ein Künstler”)

y la escritura de nuevo pegada a la utilidad, al vislumbre del son(ARj) y al estallido de las alianzas ojoído. una vez más el ‘un oído no es un ser’ de cage.

mis partituras son hijas de una defeción (eso que llamamos comúnmente “música” está hipertrofiado, está hoy hiperyoyeado), de un atisbo (son imágenes que ya suenan, son pre-sones que tocan la fantasía más tentadora y sugestiva), de un deseo que nos pone **en vilo** (no en un desdén como tanta música contemporánea), que nos invita a pasear por las largas calles y avenidas del son. también él ya urbanita, fuera de la escala, desmesurado, algo salvaje y caprichoso.

somos lo que sonamos.”

campello. abril 2004

Músicas de buen ver

En el año 2008, el Ayuntamiento de Tarragona me invitó a presentar mis partituras visivas, que esta vez titulé “**Músicas de buen ver**”. En el programa de mano se publicó un texto del musicólogo Miguel Álvarez Fernández, buen conocedor de mis soluciones como hacedor de partituras que se escapan –en modos y soluciones– a lo convencional.

Importa y mucho repasar aquí –dadas las luces y matices sutiles que vierte sobre el tema que nos ocupa– el interesante y sorprendente texto de Miguel Álvarez:

“La escritura de Llorenç Barber nos confronta abisalmente con la imposibilidad de la representación. Cotidianamente, el vacío que media entre el ser y la representación de éste tiende a pasarnos desapercibida. Quizá nos volveríamos locos si continuamente debiéramos recordar que esos momentos que identificamos casi totalmen-

te con la vida –entendida ésta en su máxima intensidad– deben pasar por el tamiz de alguna forma de lenguaje (de *simbolización* dirían algunos) para que puedan integrarse en lo que habitualmente llamamos la realidad. Para que puedan, en fin, ser recordados y, así, compartidos.

Quizás Llorenç está loco. Esta hipótesis podría ayudarnos a explicar los desajustes entre lo que muestran las partituras –llamémoslas así– que ahora y aquí se presentan, y lo otro, aquello que representan, esos instantes radicales y desbordados, irrepetibles e inenarrables, que inevitablemente relacionamos con la música de Llorenç Barber (denominar “música” a todo eso nos parece un exceso de lenguaje, sí, pero un exceso a todas luces menor que el de calificar como “partituras” los documentos a los que antes nos referíamos. En todo caso, el lector ya habrá notado que tanto estas páginas como aquéllas están, precisamente, marcadas por el exceso).

Pero quizá toda escritura –lo que vendría a significar: toda representación– no sea más que eso, un desajuste. Un vacío, un salto... algo que pretende colmar la separación entre el ser y su símbolo, pero que, al cabo, sólo constata (y eso en los mejores casos) la existencia de ese desfase, de ese lapso entre una cosa y la otra. Pensamos que ahí puede radicar la causa del vértigo que nos produce la escritura de Llorenç Barber, y si esto es verdad lo curioso del caso pasaría a ser, entonces, cómo es posible que sus partituras puedan proporcionarnos calladamente una intuición de ese vértigo; cómo esas resmas de papel parecen empujarnos hacia el abismo (feliz, pero abismo) de su música.

La música de Barber se resiste concienzudamente a la esclerotización que toda escritura impone. Congelar esos momentos que dan sentido a la obra –y tal vez a la vida– de Llorenç Barber en un “fuera-del-tiempo” solamente propicio para la práctica de la disección (labor que algunos musicólogos se empeñan en llamar “análisis”) supone ejercer una violencia cuyo mejor atestado cuelga en las paredes de esa exposición. Estas parti(tor)turas devienen, así, y al mismo tiempo, armas y cicatrices resultantes de una batalla en la que, no lo olvidemos, estamos todos incurso. Y no sólo quienes presenciemos alguno de los conciertos de Barber y no encontramos después las palabras para describir lo que allí pasó (entre otros motivos, porque ese “allí” es un allí plurifocal, múltiple, expandido... y el “pasó” es un “pasamos”, “hicimos”, “compartimos”; no estamos habituados a que la música sea todo eso). La lucha contra la coagulación escrita del ser que la escritura representa es una lucha tan universal como la que nos enfrenta, a todos, con el paso del tiempo.

Se sabe que “recordar” –que procede del latín *cor, cordis*– consiste en traer de nuevo al corazón lo ya pasado, y la razón última de la escritura nacida al mismo tiempo que la Historia – no es otra que el recordar, el deseo de llevar al corazón (al propio y al de los demás lectores), mediado el tiempo, algo tan inasible e irrepetible como el fluir de lo vivo.

La vida –y sobre todo una vida como la de Llorenç Barber– desborda la escritura, toda escritura. Pero los testimonios de esa vida –fusionada aquí, feliz e indisolublemente, con la música– que se han reunido para esta exposición también rebasan los márgenes habituales de la escritura. Nos recuerdan, si, que una página no puede apresar el tiempo, pero no por ello dejan de intentarlo. Como los intérpretes francófonos que tantas veces se han aprendido estas partituras *par coeur*, o los ingleses y americanos que lo han hecho *by heart*, ahora nosotros podemos incorporar estas partituras a nuestra memoria, al ritmo cardíaco de nuestro ser, e intentar así que sus sonos nos sigan acompañando. Si Llorenç Barber es un loco, es sin duda un loco generoso” (Álvarez, Fernández *cit en*: Barber 2008)

La sugestiva autonomía del grafismo sonoro

En el año 2008, de junio a septiembre tuvo lugar en el MACBA de Barcelona una exposición de partituras que llevaba como título. **“Posibilidad de acción. La vida de la partitura”**. En ella se incluyeron varias de las partituras de Barber, y así fue como en el 2009, en la radio (RWM) del museo se le dedicará un monográfico radiofónico de la serie AVANT y a continuación publicarán –caso inédito– el **“cuaderno de yokohama” (2005)** en los **“QUADERNS D’AUDIO”** de esta Radio (RWM) del MACBA.

El “Cuaderno de Yokohama” es una serie de 17 partituras gráficas que Barber realizó en 2005 en Yokohama (Japón). Son propuestas gráficas de pequeño formato que fueron llevadas a cabo durante el lapso de tiempo que pasó Barber preparando in situ la **“Pocket Naumaquia”** o concierto de clausura para multitud de diversos buques en movimiento por las agitadas aguas de la bahía de la ciudad de Yokohama, y que celebraba el fin de la International Triennale of Contemporary Art (ITCA) en diciembre de 2005.

Recoge esta serie las propuestas gráficas más atrevidas y abstractas de cuantas hasta la fecha había realizado el autor. Y dado el hecho de estar –gracias a la publicación del MACBA– en la red y en formato abierto y libre de pagos, ha devenido el trabajo más internacional y conocido de cuantos ha realizado hasta el día de hoy, en cuanto a partituras gráficas se refiere. Transcribo aquí textualmente:

Texto Yokohama

- Los grafismos sonoros no representan el sonido, son simplemente escucha abierta en canal siempre a punto de ocurrir. En efecto, erosionadas las globalizadas escuchas de orquesta y auditorio, solo un sonar gráfico nos puede conducir al preciso submundo del hormigüeante, metamórfico, escultural

- y/o volátil son que no tiene origen, y tras el que no hay literalmente nada (salvo la vida).
- El solfeo es aire acondicionado. El gráfico es irregular soplo ECondicionado. Hasta el moño de las escrituras de estribillo, simultaneidad y reproducción-más-que-asistida: en las músicas vivas la lealtad al gesto-nervioso, vibrico, autónomo y hasta autonómico –deviene un biosonar– muy concreto, de circunstancias.
 - El son no necesita de nada. Cage nos lo enseñó hace ya tiempo. Pero hay ciertos trajes prestados como estos que por su contundente intrascendencia le sientan bien. No agobian, no imponen ni impugnan, no conocen horizonte, ni límites ni puertas: brillan, espejean y sugieren hasta el estruendo de tantos y tan disimiles brotes de misterioso silencio y verdor como confieren.
 - Un partitura es algo que hemos de traducir, un gráfico por el contrario puede ir –quizás aquí– directo al grano: no hay desplazamiento, sólo transfusión en vena tras el picotazo del indecible contacto en que caemos al ver que el grafito ya suena lo suyo. No hay parcialidad aquí sino versión, más o menos mimética, pura metonimia más que metáfora.
 - Una música viva para que sea nuestra ha de tener (in)cierta inmediatez empática a la que sumar un algo de frutivo entrene en el (que) darse. La imaginación es aquí el instrumento, y es ella la primera que nos toca, pero el lector ha de ir más allá de sus hábitos, memorias y obviedades para que surja rica, fresca y desconocida la vis del grafismo sónico: sin generosa entrega, y sin ir más allá del instrumento, no hay epifanía.
 - Toda música viva que se precie es un recreo en indiscutible tiempo real. No hay aquí, como ocurre en la partitura, tiempo diferido o representacional. Y ello nos deja seguir nuestro vivir experiencial, compartido o íntimo de sujetos de conocimiento y pasión. Creemos, a lo Deleuze, en el mundo como realidad real que sonante se nos presenta aquí.
 - Oír es deseo sin contención ni fórmula. Cierta intimidad, poblada eso sí de telarañas, envuelve estos grafitos de muy remotas resonancias. Algunos incluso nos llevan –a lo Borges– a tiempos que no podemos comprender. Trazos hay que suenan a geología craquelante, a hielo deshecho, a pisada de hoja seca, o a esporádica bomba de meticulosa relojería que también ella falla, según. Una música siempre diferente, pues. Así es nuestra mente/oidora tan cargada de ecos del pasado como seca de fidelidades y resonancias.
 - Los gráficos son cual aguas internas e internacionales que, a su oscilatorio y espacial modo, encienden zonas apagadas o en modorra que otras músicas no logran activar. Claro que esa injerencia puede ser simple tempestad en vaso

de agua: ¿quién mide los decibelios interiores y tortuosos del oído?, ¿quién puede escrutar el complejo juego de ausencias y presencias de tan laberíntica red interior?

- Hay escuchas crédulas y escuchas pensantes y dubitativas. Las músicas vivas exigen un anfibio pensar conectivo, asociativo, gozador de lo furtivo, insinuado, floreal, visionario. Cada graffiti es una intriga a descifrar: seducción, trama, caleidoscopio, lazos, trasfondos, roces, germinales narraciones que apuntan. Música anfibia, de inmediatas lejanías.
- Todos somos intrusos, y eso nos reinventa. Hay para quien la complejidad plástica de un grafismo guía la impotencia de una escucha. El gesto de pavor, estremecimiento, inquietud o bonanza de una mano que discurre, resbala y hasta firma su nervio por sobre el papel puede desencadenar escuchas que ninguna partitura conocida logra ofrecernos.
- Toda música viva es monólogo hijo del trazo y la retina. Un ver de oídas. Un mestizaje de hambres cruzadas: de sonidos que vemos, que son gesto, de “bolis” que son nervio, de escuchas que son (a lo Nietzsche) músculo.
- Música esta de detrás de la música. Música in extremis, esta pragmática actividad es puro emboscarse: el tiempo, el timbre, el tono, el arranque y el como si acabáramos lo pone cada cual. A su manera.
- Toda música viva es encrucijada de sentidos y hasta de almas: volúmenes, aires, sujeciones, vuelos, inmersiones, tropiezos, durezas y hasta alados ires-y-venires se amontonan y suceden. Ciertos sonares lucen esquirlas que se esparcen, igual que están dotados de paredes, suelos, gravedad y hasta mareantes abismos.
- Gráficos hay que saben a susurrantes croquetas que hablan resbalosas cual libro abierto de recovecos, poros y vida sónica incógnita. Los hay que son hojas de ruta rumiada al borde de espesuras nunca abordadas.
- Mi mejor instrumento de músico visivo es el bolígrafo 0.4, él abre –solo y certero– fuegos inusitados y hasta hiere a centenares de acartonadas escuchas de prácticas romas, –insistentes– mientras explora aberrantes formas de oír lo imperceptible, lo sin codificar y hasta lo sobredeterminado en este mundo poblado de post. De postmúsica, por ejemplo.
- El activismo retiniano de ciertas músicas vivas contamina sentidos, zonas, enlaces y terrenos sin más consecuencias que supurar una especie de placer que nos suena muy adentro, a la vez que extrañamente lejana. Música benéfica esta.
- Estas músicas vivas son trazo cutáneo y encendido. Algo de táctil, de rugosa piel en exhibición contagia el son que surge y se balancea de calidez en calidez,

de nerviosidad en nerviosidad, de lisura en lisura. Claro o ronco el dibujado son nos canta.

Llorenç Barber

La Canyonada, Valencia, Mayo 2009

El pensar garabato y el esplendor de la escucha

Como hemos *vistoído* arriba, desde hace un poco más de un siglo, lo que por costumbre todavía denominamos música, nada inmersa en un constante y profundo cambio de paradigmas así como en un incitante acordeón de nuevos modos de creación que involucran al escuchante haciéndole partícipe de un grado de participación cada vez más activo y participativo.

En efecto, frente a las músicas del “tú ya sabes” y/o del “qué quieres que te diga”, las músicas textuales y visivas postulan un atender todo tipo de propuestas acústicas que brotan y se presentan a las afueras de la fatigada escucha de lo ya mil veces deglutido.

Ver, decía Dadá, es oír en todas las direcciones. Por su parte Max Neuhaus añade “un sonido es todos los modos de ser percibido”.

Es a partir de estos presupuestos como podemos entender que grafismo es ventana abierta para escapar de todos los gethos, auditorios de aire bien acondicionado, academicismos y escuelas que no respeten/integren/disfruten y hasta entren en mestizaje fértil con el son que nace y crece en otros contextos, desde otros paradigmas y hasta con otros instrumentos y presupuestos.

El pensar garabato, es purita música de intemperies como lo son los rayos/truenos, las ambulancias y sirenas, las ráfagas de viento o calima, las brisas y humedades del contextual sonar del cosmos. Una intemperie es un pensar/garabato en que nadan las músicas todavía ajenas a nuestro reconcentrado “occidente/mercado”, el mismo que colonizó y exterminó al hetero, al distinto.

El pensar garabato es un pensar/multitud, un pensar que se escapa del/y/al conocer para devenir abertura total: selva, desierto, abismalidad más allá de toda domesticidad. Y como tal, exige reglas y modos propios, específicos que cada quién se proporciona.

Se da rienda a un musicar que es entrene para un vivir sin jerarquías, caudillos, ni imposiciones, dualismos, contraposiciones o insoportables verticalidades: todo se desenvuelve desde rodeos sin fin. Un ejercitarse en lo selvático e hirsuto. Lejos del imperativo de lo simbólico.

Las músicas/trazo postulan un salirse de la mortífera repetición, incitando el brote de iniciativas y gestos que espabilen desviaciones y pistas enigmáticas que escapan a lo automático o formal.

Puro desafío ese conformar soluciones –siempre de emergencia– en las afueras de las tecno/soluciones de mercado y conveniencia. Un abrir percepciones en el lenguaje ausente ese irresponsable, impreciso, impropio, chorro/sonar no acondicionado pues es puro surgir ‘original’, territorio inagotable que se alimenta y fermenta de la inventiva, las rupturas, las brechas, los tropiezos que las ocasiones proporcionan a quien las provoca.

Ningún sonido es inocente. Lo sabemos. Pero muchos trazos son frágiles y ex-temporáneos garabatos, puro clamor gamberro brotando.

Los sonidos crápula son sonidos de casi cualquier cosa que infectan de no se sabe nuestro oír/vivir. Su leve y continuado mascullar pide su tiempo, su duración y persistencia, su desconocido bestialismo, su don trajinante que nos afecta y no podemos dejar de atender.

Son sonidos pura materialidad, que buscan una oreja animal con su propio pelaje, descabelles y hasta llagas y muñones de tanto escuchar un contexto que nos toma y al que nos damos con abandono del sujeto y sus sujeciones y subjetividades mismas.

Nada que ver con esos sonidos de laboratorio, experimento o diván, todo lo contrario, son ensayos y tentativas que arden sin más.

Muchas músicas visivas se muestran y concretan en un balanceo del trazo que –entre otras consideraciones vibratoriales y físicas– nos remite al escanciarse del cuerpo del niño autista o a las actitudes propicias para el rezo, manifestaciones estas que delatan un abandono, una saludable dejación de control. Vacio este que atiza el viento del espíritu, de lo ignoto, del inspirarse mismo. Del intuir, según clamaba el gran Stockhausen de los “Aus den Sieben Tagen”.

Mil veces una imagen/partitura no se hace, simplemente brota. Y ese surgir y aparecerse, dándose a sí mismo ser y forma, no quiere hablar ni decir nada. Claro que luego serán los cazadores de sonido quienes estimulados, se pongan manos a la obra: su oído intuitivo será el escondite del conformarse perceptual de la escucha.

Amaneceres, eso es lo que son: puro relente de eternidad en emergencia. Inmovilidad en el tiempo.

Para comenzar, no podemos reducir el son a uno solo o a pocos aspectos de aquello que llamamos sonido. Se impone visitar y reafirmar la complejidad de la multitud de aspectos y recovecos del sonar... y nunca dejar de lado que un sonido es todos los modos de atenderlo. Ergo los oidores devienen son y acabamiento.

No olvidar: muchas músicas visivas son prospectivas, esto es, se adelantan en el

camino, llevándonos a los bordes de lo inopinado, allá dónde nuestra imaginación se diluye y no distingue...

Sobre los grafismos dichos estériles y el silencio de ciertas escrituras, diré que para mí un grafismo es una especie de picknic al que el propositior trae sus trazos, sus grafos o dibujos/propositivos, y es el lector/oidor el que le suma 'su' sentido, su aquel circunstancial concreto. Y ese sumar aceptando al extraño, lejano, distinto, desconocido originador, sin embargo, de sentido que es el recreador/lector es lo que ensancha, es la levadura del acto propositivo mismo. Claro que despejándose del propositior originario. De tal modo que la plenitud, podemos decir, no existe o es la casual suma de muy diversos momentos y sujetos, ambos desanudados e incompletos e inacabados. Algo que ya hoy en día –vivimos en conexión– se puede entender muy bien: ahí está el ejemplo de la wikipedia. O el construir algo nuevo sobre la sombra de algo viejo. Y eso mismo es de lo que aquí hablamos. En efecto, el grafismo/texto no piensa, es silencio y soledad que se presenta, pero su apariencia es lo suficientemente sugestiva como para hacer el papel de una voz que habla pues puede mover los labios de un lector/oidor que será el que convierta en sonido lo trazado. Es el grafismo un silencio espoleta.

Lo cuenta el filósofo Emilio Lledó en su “El Silencio de la escritura” (Madrid, 2011. Austral 439. p. 93-96) cuando escribe sobre esas ‘palabras estériles’, agotadas pero capaces de levantar un reflejo móvil que circula por el tiempo. El intérprete ha de resonar(se) y hallar en sí mismo un ‘proceso de maduración...dónde se despiertan resonancias que permiten la asimilación e incorporación de ese tiempo que fluye a través de *la intimidad del oyente*. Son los intérpretes del grafismo los que ‘abonan esas inmortales semillas’...su abono es la dialéctica de la pregunta y la respuesta, o sea, la dialéctica de la temporalidad, la dialéctica de la duda. En efecto dudar es, sobre todo, dejar que la instantaneidad de la información se sumerja en un tiempo más largo dónde la respuesta se estira pausadamente, y se instala en una temporalidad no urgida por respuesta automática alguna, sino desplegada en el paisaje de la posibilidad’.

Increíble ese paralelismo entre músicas visivas, wikipedia e instalación, ese género del llamado arte sonoro en el que el propositior deja todo a punto –a través de la tecnología– y en un muy concreto espacio, pero el tiempo –libre al fin de la instantaneidad– quedará al albur del casual visitante/escucha que será quien, mediante duda y temporalidad tan infinita como se quiera, acaba y completa ese maravilloso “paisaje de la posibilidad”.

La participación es sólo el inicio de una revolución que no ha hecho más que empezar. Y la posibilidad de que un gráfico, una partitura visual, pueda ser leída por gente de muy diversos contextos, ubicaciones geográficas, y hasta supuestos sensibles muy alejados los unos de los otros, supone poner en marcha un potencial increíble,

pues genera un abanico casi infinito de herramientas cognitivo/imaginativas que pueden impactar sobre la realidad, al poner en circulación una sinergia de ideas que además tienen el aliciente de resolver dilemas de modo no jerárquico, recogiendo sugerencias colectivas.

Salir del paso

Oír es quemarse. Quemarse vivo. Y quemándonos vivimos, nos cenizamos y consumimos. Alguien dirá –está en su derecho– que grafismos hay que son purito entretenimiento. Y yo afirmo que tiene razón. Sólo que el llamado entretenimiento es una fuente seria de conocimiento, de encuentros bien fértiles. Son arma, pues, que usada adecuadamente infunde bríos para resolver desafíos que de otro modo nada ni nadie plantea.

(Estando redactando estas notas escucho al gran pintor y amigo Antonio López afirmar: “no trabajas sobre lo que te gusta, sino sobre lo que te encuentras”. Y algo tiene que ver con esto que andamos dilucidando.)

Es verdad que los dibujos/para/sonar despiden un aura de paganismo que invita al júbilo del desvístete de tus prejuicios e ideas fijas y adéntrate en lo(s) otro(o). En efecto, cuando ya el mundo orquestal o las músicas dichas contemporáneas o experimentales devienen moda o modo, poco terreno queda para escapar. Las Músicas vivivas, siendo impuras y contaminadas –como ya todo alrededor nuestro–, tienen la *vis*, sin embargo, de darnos pie para salirse del trazo, del paso e insuflarnos golpes de gracia que van más allá de ese fatal y circular universo de sonos, imágenes e informaciones en que flotamos.

Porque nadie, o muy pocos lo dicen, pero muchas músicas de auditorio –por obvias o sobadas– son como esas autopistas o aeropuertos/auditorios/supermercados etc. que el sociólogo Marc Augé denomina un “no lugar”. En efecto, devinieron escuchas de paso, sin anclaje ni recuerdo. Purita circunstancia que se nos adhiere a la oreja/prisa por llegar a otro sitio igual de anodino y poblado por las mismas músicas o por ‘afueras’ igualmente intercambiables, porque –ya lo sabemos– vivimos en el reino del colmo. Todo suena pa(s)tosamente a lo mismo.

Y eso es lo que hace tan atractivas nuestras propuestas de heterogeneidad hechas dibujo, y de modo semejante a por ejemplo ciertos pasajes de un Satie, un Kagel, un Caimari o una voz-en-glisando-al-oído de nuestra Montserrat Palacios, o un arañar el papel con trazos descuidados e incitadores.

Todo de nuevo y cada vez, hay que pensarlo, también la escucha de nuestro infinito moverse por la vida, para que no se vuelva mudo e invisible e invivible el

mundo de nuestro en rededor. Necesitamos perentoriamente el contacto con lo otro. Y el sonido es ese otro que profundamente nos toca, hiere, distingue y hasta de vez en vez embelesa.

Una partitura visiva o gráfica es un centro. Un panóptico, un terreno de convergencias de zonas, realidades y conocimientos a los que muchos recurrimos. Es un heteroespacio: ese *locus* –pura intemperie– que escapa a todo linde y convención e incita a salir de toda madre conocida para entrar en activismo más o menos subvertidor. Subversivo. Ultralocal. Un modo pues de composición extendida, de conocimiento a compartir mediante el ver/es/sonar que fundamenta y ejemplariza la diversidad inaudita del arte sonoro. Claro que con la misma facilidad se puede caer en lo común, en la pura papilla de nadas. Riesgo de banalidad incluido. Atención pues.

Sería el año 1995, cuando un crítico de música mexicano le preguntó al compositor Luis de Pablo que pensaba de mí, pues por aquellos años, mi nombre estaba muy presente en todo México gracias a los espectaculares conciertos de ciudad y campanas dados en Oaxaca, Puebla, Cholula o en Mexico D.F. que allá todavía hoy se recuerdan. La contestación del compositor fue escueta: “peligroso”. En efecto, ser un músico contextual, huir de la esclavitud amanuense del compositor orquestal y llenar de sugerencias, nubes, campos y rayajos donde afloran gestos, urdimbres no resueltas, arcanos flujos y sonares que crecen vegetalmente sobre planos, explosiones o matizadas parvadas de armónicas... es ser un “músico peligroso”, por aparentemente descuidado, perezosón, etc, pero al mismo tiempo generador de partituras siempre en modo subjuntivo, preñadas de tal vez, ojalas, ausencias, collages, virtuosismos inesperados y flujos de posibilidades casi en acto, etc. Un músico así es ser un sugeridor de peligros en abanico... y, lo que es peor, sin sintaxis a mano. Nada se resuelve, todo comprendido pues. Un peligro bien real.

Mucha gente me pregunta el porqué de mi insistencia en llamar a muchas partituras mías “Música visivas”, y ello me retrotrae a la historia de las 3 manifestaciones más ambiciosas que haya nunca habido puede que en el mundo entero sobre lo experimental sonoro en estos últimos decenios. Se dieron las tres en esa verdadera capital cultural de la nueva Europa, en Berlín. La última fue a comienzos de los años dos mil, y fue un fracaso innombrable, la anterior fue en el 1996, y se dedicó al arte sonoro, o “Klangkunst”, fue la apoteosis de las instalaciones y demás intervenciones en la ciudad que por aquellos días se recuperaba de su larga división así como de su ya ridículo muro. Ahí pude participar con un fatigoso, pero solemne “De sol a sol” de 18 inacabables horas de sonar sin ninguna piedad ni descanso... y la primera, organizada por René Block, en 1980 se dedicó, según su enunciado “A los ojos y las orejas”, en alemán original: “Für Augen und Ohren”, y en un contexto donde se hablaba –entre los entendidos– de “Sichtbare Musik”, esto es, en castellano, de “Música visible”, o visual o visiva. La retina es pues cóclea. Quizás sea esta la razón de mis Músicas visivas.

El espacio también suena

Dios sabrá por qué, pero en muchas de mis músicas gráficas, hay un ubicar en el espacio los sonos. Un espacio que es superficie, terreno, con su quebrada línea del horizonte y todo. Un horizonte este que de tanto en tanto deviene sinuosa, rectilínea o quebrada ‘grama’ de una o varias líneas, puede que en constante cambio y dónde se ponen a canturrear notas, cada una de ellas con sus apoyaturas, sus mordentes, sus ataques y ligaduras, etc. Mil veces en esa línea donde el cielo y el suelo se tocan o cruzan, deviene imaginario espacial donde el sonar entra en contexto, en ‘soundscape’, con todo cuanto suena. Son pues, grafismos en situación. Para mí la música, con sus plurifocalidades, proyecciones, rebotes y hasta reflexiones, es pura inteligencia espacial. Me viene ya ubicada y tridimensional. Son mis músicas vivas grafismos vivos, activos, fertilizadores, que están ahí para abrazar y reconocer, no para dialogar, sino para –yendo más allá del ‘logos’– entrar en conversación. Constituyen una suerte de “Weltsprache”, (mundos que hablan) de soundscape en dónde adentrarse, agarrándose a una escritura discontinua y liberadora, llenándose de sabor, o adquiriendo, al menos, resabios locales. Un sonar, pues, *in situ*.

Un grafismo es un yacimiento al que acercarse cuidadosamente, acomodando fragmentos, supliendo elipsis y todo, todo, poético modo. Una música –la visiva– emocional. Música para habitar, nunca –eso sí– una música decorativa. El grafismo es complejidad espacial que supera los muros, las quintas paredes y hasta los entornos confinados por la línea de los horizontes fijos para –demolidos– adentrarse en situaciones inusitadas que exigen modos otros de ser habitados, quizás afrontando nuestra condición de seres solitarios, oyentes de escabecheados sonares, abocados al fracaso, al prometeísmo de escuchas siempre escamoteadas.

Sea como fuere, sonar un paisaje/partitura es abrazarse éticamente al exterior, al sonar de intemperies, relentes y calentito sol de mañanas de domingo.

Sonar es activar mundos y actitudes, por más incompletos, adelgazamientos, despieces, ensamblados, perforaciones, buceos, huecos, sospechas y tantas cosas más no todas explícitas. Las propuestas del sonar ‘visivo’ es puro desorden ‘otro’, lo que favorece el que en su fruición y presentación penetren todo tipo de elementos capaces de erosionar los límites del sonar-en-auditorio por un lado, a la vez que por otro acerque y familiarice situaciones cotidianas del sonar sin complejos, cortapisas, a la vez que sin ostentuosidad de engoladas, augustas, distancias.

Somos naufragio. Una catástrofe ésta, que nos obliga a renacer agarrándose, – como dios nos da a entender,– a los restos, por más héteros que estos sean. El dibujo es o puede ser un formidable acopio de energías, energías así como de saberes de todo tipo que nos impulsan más allá de lo pensable y predecible. Un leer, escrutadora y còcleicamente, es entrar en infinitudes.

En este sentido dejar ir el boli o la pluma –con el ojo y la mente en resonancias– es entrar en una hipotaxis o subordinación al impulso intuitivo y frutivo, de encantos adictivos –como a mí me ocurre–. Es urdir auténticos laberintos francamente desveladores y útiles. Y es este atractivo –su utilidad concreta– el que lo convierte en real labor viciosa y tanto para el supuesto propositor como para el pasajero lector, abrumado y fatigado por excesivos tics de corto vuelo, al tiempo que atraído y fascinado por la travesía que una situación como esta le proporciona.

Max Aub, ese gran hombre comprometido y poeta, gusta de repetir: “Allá dónde llega el ojo/llega la nada”, idea esta que a veces la expresa de esta otra manera: “Donde pones el ojo/pones la nada”. Y es que la imagen por sí no dice nada, es desierto, es silencio. Extrañeza. Pura extrañeza, sinuosidad, trazos arácnidos, inacabados, piruetas de mano/pluma, aforísticas, tentativas. Y es este estar en todas las afueras, más allá del alcance de lo uniformado será lo que le confiere su peculiar subversión de toda jerarquía, su ascetismo, su callar que a la vez es también una suerte de habla elocuente en y desde el silencio. Esa nada de la que habla Max Aub. Un mutismo –su insistir en no decir ‘ni mu’– que es su muy específico modo de tomar la palabra, claro que en modalidad de un lenguaje no verbal. Sinuoso, fragmentario, puro desplazamiento, pura vacancia. Ventana abierta que cada quién cargará.

Es desde ese silencio del grafismo desde dónde surgirá la palabra del oidor/intérprete. Y no cualquier palabra, sino esa justa, exigente, salida de las entrañas de cada quién. Esa palabra de la que decía nuestro gran Rafael Sánchez Ferlosio que “nos hace”. En efecto sonar es hacernos, relacionarnos. Lo mismo dará que ese sonar sea nota, continuo y sinuoso rugido –o ruido– o simplemente un grafiti de calle, bocinazo y ventisca fresca.

La heterología, o el grafismo como escoria

Es Bataille el que huyendo del idealismo surrealista acuña el concepto de heterología o “ciencia de lo que es otro”. Un ‘otro’ que postulará, continuando esa limpia, alejarse también, más adelante, del expresionismo abstracto vigente desde la última guerra mundial. Claro que habrá quien como Michel Tapié, lo denominará “Art Autre” y durante décadas se engolfará un otrismo cultivador de una gestualidad genialoide siempre preñada de un heroísmo mistificado y que tendrá su doble en esos músicos llamados ‘vanguardistas’ que practicarán un dodecafonismo/serialista más o menos alejado y alejador de cuanto suponga otras opciones. Por el contrario la heterología que Bataille propone quiere despojarse de toda sublimación –todavía hoy perceptible en las presentes músicas dichas ‘contemporáneas’– para acercarse a un nombrar todo aquello que es refractario a cualquier praxis y proyecto homogeneizador.

Y es desde esta ancha y laxa heterología desde dónde hay que acercarse a ese montón de laminaciones que las músicas dichas visivas presentan o suponen. Un huir de todo tipo de sistematización para regodearse por el contrario en un ágil juego de saltos, mezclas y fragmentos y atisbos que retratan un inmenso basurero de líneas, barruntes y borrones con su esparcida escatología y todo.

Muchas –las más atractivas– partituras visivas bordean y hasta chapotean en lo inapropiado, en aquello de lo que apenas nada puede surgir del salvable, de tanto como se regodea en su ser fértil residuo, gesto y actitud más o menos excremental. De nuevo Bataille. Un pensar que rebaña en fangos sónicos y visivos poco presentables o asimilables. Pura escoria o hasta pedorreta que ocasionalmente podrá convertirse en nube de angelicales armónicos inclasificables, pero que ni así escapará a esa tarea que tensiona y zambulle en y desde lo que no se puede/quiere absorber, blanquear por no pareces apropiado.

Y esa otreidad, –tan preñada de flecos,– de las mejores músicas visivas, no la puede traicionar una lectura a la ligera, de comodidades y recursos cargados de banalidad homogeneizadora. Todo lo contrario, para adentrarse con honestidad en lo abyecto del grafismo sonicovisivo habrá que – como escribía Satie en el texto que acompaña y explicita su extraña y radical “Vexations” (quizás el proponer más desperdiciado(r) de cuantos tengamos noticia)– “prepararse de antemano, con el mayor de los silencios, en muy serias inmovilidades”. (1)

- (1) Para quienes no tengan noticia de esta propuesta de Erik Satie, que lleva por título “Vexations”, conviene saber que es una música en la que se usan 18 notas a lo largo de los dos pentagramas en que está escrita –para piano– y en forma de una especie de coral de ambiente cromático y siguiendo la anotación de “Tres Lent”. En la partitura se puede leer una enigmática frase que ha dado lugar a múltiples interpretaciones. La frase –primera verdadera MÚSICA TEXTUAL– dice así: “Pour se jouer 840 fois de suite ce motif, il sera bon de se préparer au préalable, et dans le plus grand silence, par des immobilités sérieuses”.

Frase desafío dirigida al audaz intérprete que se tome el riesgo de repetir 840 veces este motivo, eso sí, bien pertrechado de fuerza mental, para resistir las aproximadas 16 horas que un proceso así requiere.

Llorenç Barber
La canyada, invierno 2016

Referencias

- BARBER, Ll. y PALACIOS, M. (2009). *La mosca tras la oreja*. Madrid: SGE-Fundación Autor.
- BARBER, Ll. (1985). *John Cage*, Madrid, Circulo de Bellas Artes.
- BARBER, Ll. (2008). *Músicas de buen ver*. Tarragona. AA Antic Ajuntament.
- BARBER, Ll. (2009). *Cuaderno de Yokohama*, Barcelona. MACBA. Quaderns d'Audio 02.
- BARBER, Ll. (1978). *Zaj, Historia y valoración Crítica*, Memoria de Licenciatura. Universidad Complutense de Madrid.
- BARBER, Ll. (2002). *Músicas de retina (y retén)*, Valencia: ENSEMS 24ª Edición, Instituto Valenciano de la Música.
- BERENGUER, J. Ll. (1974). *Introducción a la música electroacústica*, Valencia: Fernando Torres Editor.
- CAGE, J. (1969). *NOTATIONS*, New York: Something Else Press
- CASARES, E. (1982). *14 compositores españoles de hoy*, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- GIL NOÉ, J.V. (2010). *El compositor Llorenç Barber y su iniciativa en la música valenciana de los años 1970: el Grup ACTUM*. Trabajo de Investigación. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía.
- HIDALGO, J. (1971). *De Juan Hidalgo, Artes Gráficas Luis Pérez*. Madrid. s/p.
- HAC MOR, C. (1987). *Carles Santos, el piano i la luxúria*, Valencia: Tramesa d'Art en favor de la Creativitat. Ajuntament. Palau de la Música, 101-111.
- VILLA ROJO, J. (2003). *Notación y grafía musical en el siglo XX*. Madrid: SGE - Fundación Autor.
- MADERUELO, J. (1981a). *Una música para los ochenta*, Madrid: Garsi.
- MADERUELO, J. (1981b). *Música Gráfica*. Madrid: Metáfora, 1, 99-109.
- STOCKHAUSEN, K. (1969). *Aus Den Sieben Tagen*, 24 Internationale Ferienkurse für Neue Musik, 24 augus-5 September 1969, Stadt Darmstadt Internationales Musikinstitut [s/p. anexo en hoja suelta al programa de mano].
- LLEDÓ, E. (2011). *El silencio de la escritura*. Madrid: Austral 439, 93-96.

2

MÚSICA Y PÚBLICO: UN ANÁLISIS DE LAS RESPONSABILIDADES

Sixto Ferrero

Crítico musical periodista cultural
de *La Veu del País Valencià*

Los agentes y las responsabilidades por la música en el s. XXI

Unas pinceladas de Marketing y cultura

Una de las cosas que más nos tendría que preocupar a la hora de proyectar una idea es hacer un cálculo a simple vista de su alcance aproximado. Más adelante, cuando la idea pase a ser un proyecto, o cualquier producto de cualquier ámbito, habrá que contar con un estudio más o menos riguroso de mercado. Naturalmente, cuando pensamos en productos de mercado tenemos que contar con unos procedimientos previos a la materialización cómo es la elaboración de un proyecto mercantil, empresarial, profesional y de marketing.

Todo esto para saber cómo vender el producto, pero sobre todo para saber de antemano qué encaje tendrá en la sociedad. Al final, su demanda, la competencia o el mercado a que nos enfrentamos son algunas de las consideraciones que requiere cualquier tipo de acción encaminada a mantener una actividad económica a partir de nuestra idea o proyecto, actividad la cual no tiene por qué estar lejos de nuestros deseos, iniciativas o convicciones no lucrativas.

En este mundo competitivo y global continúa teniendo cabida el arte por el arte, el amor al arte, el altruismo y el amateurismo. No se entendería una sociedad sin ellos y mucho menos el colectivo cultural. Desdeñamos la ambición y la codicia en el arte ya que hablamos de casi subsistencia o deseamos una balanza justa. Tiene que tener cabida los comportamientos anteriores y no como eslogan, como lema o como gancho publicitario, sino como principio y compromiso social. El artista de base, pero también a toda la sociedad, siempre se le ha supuesto un punto de humanidad y compromiso social que lo ha diferenciado de los ególatras del éxito artístico. Pero

incluso el creador más básico ha encontrado la necesidad de recompensa. Mucha gente con buenos argumentos saltará al escuchar cualquier vinculación entre el arte y la economía, entre la cultura y la vertiente dineraria, y se rasgarán las vestiduras cuando se han tenido que plantear el binomio: marketing cultural. Recapitulemos, es decir: dinero y producto.

Seguramente tendrán razones de peso para considerar la cultura algo más que un mero producto, pero no podemos vivir de dogmas de otros tiempos porque la sociedad nos devorará. Aun así no se trata de devorar antes de ser devorado. Los reticentes tienen razón cuando manifiestan el peligro que puede tener la cultura regida por aspectos puramente mercantiles. Esto es un error bastante demostrado y contrastado. Por ello, en ningún caso pedimos caer en él. Podemos encontrar ejemplos sobre todo en las galerías de arte o en las casas de subastas donde algunas voces han denunciado que el arte sólo es bueno si cotiza en bolsa, o que los cánones de arte y de belleza se establecen por el precio de subasta. Vivimos una época donde el creador y el artista tienen unas responsabilidades sociales, pero el arte y la cultura ya no viven de un aristócrata, de un noble o de un fondo de ayuda cultural vinculado a una entidad bancaria, sino de ser viable a través del impulso social. La educación tiene que poner en valía la creación como proceso para darnos cuenta de las posibilidades humanas y, a su vez, el creador/intérprete tiene que participar de la sociedad con el objetivo de crear la necesidad de recibir. Sólo así la cultura, ese lenguaje que define quién somos, podrá vivir de la demanda social, de su público que reconoce la aportación y pide más.

En las últimas décadas hemos favorecido una amplia masa social analfabeta en ciertas manifestaciones humanas, sobre todo culturales, y por lo tanto esta analfabetización exige manifestaciones que la retroalimenten. Un ejemplo de esta afirmación es el aumento de horas de telerealidad o programas de recreo con finalidades sociológicas (así se justificó la primera edición del programa y éxito televisivo “Gran Hermano”).

Hacemos tarde si desde la educación musical con orientación profesional (no querríamos excluir los autodidactas) no empieza a trabajarse en temas de marketing, *socialmedia* y gestión cultural seriamente. Igualmente estamos haciendo muy tarde si desde la educación obligatoria no formamos una base social crítica con la cultura porque recibirá, como un bombardeo bélico mundial, un alud de propuestas. No obstante seguirá habiendo reticentes a involucrar el marketing con la cultura. Mientras que la situación no nos da esta opción entre sí o no, sino en cómo y cuándo, puesto que de nosotros dependerá querer aplicarlo o no.

En este sentido manifestaban varios especialistas en marketing cultural que “el marketing de las artes se enfrenta a un fatal dilema de orientación en el cual es posible destacar dos posturas por el que se refiere al papel que tiene que jugar el

marketing en la cultura” (Azuela Flores, J.Y, Sanzo Pérez, M. y Fernández Blanco, V. 2010). Estos autores diferenciaban dos posturas según qué debe de ser primero, y dicen que “por un lado, se encuentran aquellos autores defensores de la primacía del producto cultural o artístico sobre la orientación al mercado”, y más adelante indican que “la visión de Colbert y Cuadrado (2003) propone un modelo de marketing para las artes y la cultura diferente al modelo habitual aplicado a otros productos diferentes de la cultura puesto que, aunque los dos contienen los mismos componentes, estos autores consideran que el modelo habitual de marketing no puede reflejar de manera adecuada la realidad del contexto cultural”. Por lo tanto, encontramos un posicionamiento donde el producto cultural está por encima de las demandas del mercado, o centrándonos en la creación, el autor no tiene por qué pensar en quien consumirá su producto puesto que una vez realizado se mirará la manera de introducirlo en el mercado.

Por tanto, siguiendo los propósitos de Colbert y Cuadrado, el marketing que hay que aplicar a la cultura, obviamente no puede ser el mismo que el que se puede aplicar a cualquier producto de consumo cotidiano, o si queremos decirlo así, de masas, puesto que se entiende que el producto cultural siempre tendrá un grado de autonomía creativa, es decir un punto entre la libertad del creador para manifestarse libremente el cual puede ser un motivo principal, y un pensamiento creativo de orientación mercantil donde el creador mantenga ciertas pautas pensando en el contexto cultural donde dirigirá el producto. Dicho de un modo más ejemplificativo, no se trata de aplicar mecanismos de mercado como si la cultura fuese una fábrica de coches en serie, ni siquiera de coartar la libertad creativa, más bien todo lo contrario, la creatividad siempre aporta valía y diferenciación, sino al final y según la realidad que estamos viviendo se trata de aplicar a nuestro producto cultural mecanismos de marketing que lo hagan accesible por un lado, cualitativo y a la vez nos permita crear una base de público que sostenga la demanda y nuestro derecho de retribución como autores/creadores.

Reconocemos sin tapujos que de la parte creativa más altruista e incluso de la producción más amateur han salido auténticas maravillas, por ejemplo Charles Ives o el tenor Luciano Pavarotti en la vertiente autodidacta. Igualmente, la lista de autores que desde el no academicismo han acontecido figuras claves en la historia del arte, de la cultura y de la música sería profundamente larga. Muchos se dieron cuenta del talento tarde y acabaron cambiando sus propias vidas. Otros prefirieron la autocrítica y la autocensura y tuvimos que esperar que alguien los redescubriera. Y otros muchos han marchado por el mundo de la cultura sin haber puesto antes un pie a las aulas. Pero todos ellos tenían una fuente de ingresos. No podemos olvidar el detalle.

No pretendemos establecer un orden de prioridades entre que tiene que ir ante que, si la cultura o las ganancias, recordemos como antes mencionábamos a Colbert y

Cuadrado, pero desde el momento en que en el siglo XVIII el artista intentó independizarse, es decir vivir de aquello que sabe hacer, ha habido un choque de realidades. El derecho a mostrar y recibir del artista y de la sociedad y la necesidad de retribución por el producto que se nos ofrece. A grandes rasgos, nos hemos acostumbrado a consumir sin pensar en qué o quienes hay detrás. ¿Quién lo ha hecho, quien ha pagado esto o de que vive el creador?, son cuestiones que nuestra sociedad está perdiendo de la conciencia. Estos interrogantes con la música es todavía más marcado por la saturación, a menudo positiva, de acceso a las propuestas sobre todo mediante las redes e Internet. Vivimos una época afortunadamente saturada de accesibilidad a la información pero, que no nos permite pensar en el proceso, en el valor y en el coste porque ha fallado aquí también la educación. En cierto modo, hemos olvidado el proceso como indica una de aquellas frases de la moda *do it yourself*: “tiene el valor añadido de haber sido hecho con tus propias manos”. No saber cómo se hace nos trae desgraciadamente al desprestigio inmediato. Nuevamente aquí la educación juega un papel clave para hacernos sentir creadores, puesto que manipular es la única manera de detonar nuestras ideas.

Hemos hablado de masas sociales anchas que reclaman sus dosis de cultura, concretamente en la disciplina que nos atañe aquí, queremos centrarlo en la música y sin duda la culturización musical tiene que ser mucho más ambiciosa y pragmática de lo que lo ha sido hasta ahora. No habrá que hacer una lluvia de ideas sofisticada para encontrar soluciones de cómo hacerlo o cómo producir el cambio educativo hacia la culturización musical. A menudo las cosas ya han sido ideadas y aplicadas, es por eso que aquella idea de entreguerras que encontró uno de sus puntos álgidos en Kurt Weill y Bertolt Brecht de acercar la música a las clases populares o incluso la filosofía americana del New Deal de Roosevelt de incentivar la formación y el conocimiento musical a todas las capas y zonas de población con un programa de música del cual todavía hoy se sostiene el Programa de Orquestas Escolares y Universitarias en los EEUU, es un procedimiento que todavía estamos a tiempo de aplicar con sus necesarios ajustes al presente. Si queremos que la música continúe explicando este mundo y a la vez nos aporte una sociedad crítica que permita que sus creadores puedan pagar sus gastos tenemos que trabajar para cambiar la educación, para repartir responsabilidades y trabajar con criterios de marketing cultural cómo hemos introducido hasta ahora.

La música, sus groupies y su consumo

Aun así, este capítulo no trata sobre marketing, ni estudios de mercado, sino por un lado de unos aspectos fundamentales que rodean la música como actividad profesional, y por eso hemos introducido el capítulo con la cuestión del marketing cultural, ahora bien por otro lado trataremos de analizar previamente la situación del consumo

de música basándonos en la observación y análisis de diferentes manifestaciones musicales, pero también de señalar responsabilidades y soluciones así como mecanismos para ayudar a mantener un flujo sostenible de música que garantice su conocimiento y su evolución. Aspectos como el público, el consumidor de música, el músico (donde caben todas las definiciones), el paradigma de espectáculo, las nuevas responsabilidades educativas y de gestión, la regeneración y atracción de los consumidores y un nuevo factor que hace la situación más compleja y que queremos introducir cómo es la negación o la ausencia de contagio entre el público ya logrado, una cuestión más bien sociológica pero que conviene detectar y solucionar. Todo esto son elementos de una ecuación cultural que conviven con el ejercicio de crear, de mostrar, de interpretar día a día con los músicos y que van más allá de programaciones de auditorios, de proyectos didácticos y sociales o de apoyo institucional.

Se ha afirmado que la música clásica siempre ha vivido (o convivido) en/con crisis, y probablemente en su vertiente económica sea cierta la afirmación, pero también es cierto que la música de corte centroeuropeo ha sobrevivido hegemónica ante la ausencia de alternativas que hoy se consideran *mass media* o *mainstream*.

Sin querer extendernos en estas definiciones, los siglos XVIII y XIX tenían una cosa que ahora no tenemos, como es que sus intelectuales, sus consumidores culturales o incluso las clases más populares convivían con el consumo simultáneo e indiferente de varias propuestas artísticas. Los forofos a la literatura lo eran de la música y de la oratoria, los que lo eran de la escultura lo eran de la pintura y las matemáticas. Los apasionados por la ciencia, o la astrofísica lo eran de la literatura, y los filósofos talmente estaban a todas y así la alta sociedad mantenía un engranaje que nos ha traído hasta hoy. Mucha gente vivía de espaldas a la cultura, sin acceso a la educación, sin lugar a un palco en la Scala de Milán o el Teatro Opéra-Comique de París; ¿quién se podía permitir los viajes que se daba uno de los primeros críticos musicales, escritor y compositor inglés Charles Burney?, y ¿quién mejor que el inglés para hacernos una idea de la frenética actividad musical que vivía Inglaterra, Francia, Alemania e Italia en el siglo XVIII? Burney (2014), describe perfectamente el consumo musical (y cultural) de la clase pudiente pero deja sitio en sus crónicas europeas para reflejar también a la clase popular. Unos obreros que no tienen acceso a la Academias, pero disfrutaban del canto popular, de la música de taberna, de teatros de tercera, de los instrumentos tradicionales y mantenía viva la llama cultural, sin pretensiones pero que nos han traído también hasta hoy y que nos define como herederos de una alta cultura, con toda la carga peyorativa que incluye históricamente el término, y que por lo tanto estamos involucionando por no haber encontrado el camino de reversión hacia la igualdad, la diversidad y el acceso cultural a todas las clases.

Hemos permitido que una élite se apoderara más todavía de aquello que hemos heredado. Hemos permitido la hegemonía y la clasificación según el contexto social

de consumo. La música es un dote social y no un recurso excluyente que se ha diversificado para definir modas vivenciales. Entender que hace falta un aperturismo auditivo y un proceso de profanación de los pretextos es vital por la convivencia de la música con mecanismos más tradicionales con aquellas que por su naturaleza revolucionaría ha quemado estadios para mantener el camino de la evolución. Beethoven fue uno avanzado, o un provocador de su tiempo, como lo fue Russolo, como lo fue Feldman, Cage o Arvo Pärt. Si prestamos atención a los puntos álgidos de la historia de la música occidental está apuntalada sobre revolucionarios, cada cual de su tiempo naturalmente. Convivir hoy con Haydn y Georg F. Haas, con de Victoria y Boulez, con Verdi y Lachenman, con Liszt y Carlos Santos, con Penderecki y Llorenç Barber, con Mahler y Voro García, por poner algunos ejemplos, es un objetivo que se tiene que plantear desde la música y la sociedad. No hay música sin pretexto pero si la hay sin contexto. Entiéndase el pretexto como la necesidad o la voluntad de crearla, de mostrarla o ejecutarla, mientras que el contexto es el marco donde se nos ha dicho que se debe dar con cánones establecidos de consumo y pautas de belleza. La música seguirá siendo música aunque ésta pueda tener una funcionalidad.

“El lenguaje de la música moderna se reinventó sobre una base casi anual: la composición dodecafónica dio al serialismo total, que dio a la música aleatoria, que dio a una música de timbres que flotaban libremente, que dio a happenings y collages neodadaístas, y así sucesivamente” (Ross, A. 2009). El siglo xx comportó una eclosión de voces, de ideas, de filosofías que se materializaron en estéticas, en corrientes y en grupos de creadores. La música ya no colmaba la escena porque reavivaba el teatro, crecía el cine, aumentaba el consumo y el seguimiento del deporte como forma de recreo. Además aparecían medios de comunicación que a la vez eran pasatiempos, un tiempo que ya no se dedicaba al consumo de música. La demanda se diversificaba y la oferta crecía tanto en volumen como en su diversidad. La música agudizaba su creciente elitismo, heredado probablemente del ritual operístico y las aristocracias y totalitarismos europeos que coleaban, pero que definía una manera de ser, de actuar y de consumir música. Alrededor de los años treinta del siglo xx fueron los rockeros, los fluxus, los neoclásicos, los modernistas y los postmodernistas, los psicodélicos, los sinfónicos, y un largo etcétera que además de tener sus creadores de cabecera tenían sus seguidores, su filosofía y su *modus operandi*, unos futuros groupies actuales. “Desgraciadamente, para la mayoría de la gente que persigue el arte, las ideas se convierten en su opio” dijo Feldman (Ross, 2009).

Cesar Cui, el propagandista e intelectual del grupo de *Los cinco* o *El gran puñado*, escribía que “el público está dividido en varias categorías que tienen poco en común entre ellas” (Cui, 1880, 1945). El militarizado compositor ruso, quien llegó a ser coronel, había estudiado en la Escuela de ingenieros militares de San Petersburgo y además de componer compaginó toda su vida la creación con las clases de

fortificación en la Academia de Ingenieros y Artilleros. Incluso escribió varios libros técnicos, pero también dedicó trece años a la crítica musical y la observación sociológica de la música, del comportamiento del público, los centros creativos rusos, diferenciados en conservatorios embalsados al vacío. Cui ya advertía en 1880 que “la composición no da para vivir en Rusia” y por eso la creatividad había que alimentarla de jornales fijos en la escuela, como Borodin, su compañero de hazañas pro musicales rusas que también daba clases de química y escribió algún que otro libro técnico; aun así aquello que nos interesa aquí de Cui son sus observaciones y definiciones sociomusicales que plasmaba en la redacción del folletín musical *El diario de San Petersburgo* y a *La Gazette Musicale* de París. “Los italiómanos (gusto por aquello italiano musicalmente) son los más retrasados en música. Frecuentan decenas de años la Ópera Italiana, para oír, no las obras, sino los si bemol de los tenores y los gorgoritos de las *prime donne* y sobre todo para pasar sentados un determinado día de la semana en una butaca o palco de los italianos. El público de la Ópera Rusa es el mismo que frecuenta los conciertos de la Sociedad Musical y de la Escuela Gratuita de la Sociedad Musical; es mucho más inteligente y ama francamente la música. El de las sesiones de música de cámara es todavía más serio y bastante numeroso. Es el espuma de la afición” (Cui, 1948); desmenuzando las descripciones de Cui, donde hay que tener en cuenta su visión rusófila zarista, conviene tener en cuenta una cosa, el público de la ópera también lo es del sinfonismo y de la música de cámara, “más serio y bastante numeroso”, por lo tanto hay un consumo no secesionista sino casi absoluto de todo aquello considerado entonces música. Las diferencias son entonces por el contexto, no por la música. Ahora bien Cui, seguido dice “a pesar de estas divisiones muy acusadas, el público es menos exclusivista que los músicos. El nombre del autor tiene menos influencia sobre él (el público) y es capaz de perdonar a una obra buena su procedencia del campo enemigo”, haciendo referencia a las polémicas entre los bandos de los nacionalistas musicales y los europeístas de finales del XIX. Que en el caso ruso se acentuaba por tener sus respectivos conservatorios de los cuáles describe Cui que son “herméticos”, como los actuales donde introducir algún tipo de música que no esté regulado por ciertos cánones artísticos, sociológicos y supuestos códigos de belleza se encuentran las puertas del academicismo, bien entendido, cerradas o vetadas.

Aquel camino que comenzó la música, su consumo, su aceptación social y su evolución estética ha seguido diversificándose y acentuando más aún su elitismo. Hasta el extremo que casi es más importante ir y hacer, que experimentar un goce intelectual a cualquier nivel, acompañado naturalmente de comportamientos sociológicos. Mientras unos tildan la Nueva Música como provocadora, o simplemente no música, se escucha también quién acusa de regresivos los tardorrománticos, como explica Alex Ross “el siglo (xx) empezó con la mística de la revolución, con las armonías

endiabladas y los ritmos enloquecidos de Schoenberg y Stravinski. El proceso de politización ya estaba en marcha en los años veinte, cuando los compositores competían para ponerse al frente de las tendencias cambiantes y se acusaban unos a otros en complicidad con las tendencias regresivas. En los años treinta y cuarenta, el Estado totalitario se apropió eficazmente de toda tradición romántica” (Ross, 2009).

La actitud del público y las primeras responsabilidades

Hace casi una década muchos auditorios se tomaron seriamente aquello que decían algunos, que la música clásica siempre ha vivido en crisis, sólo que ahora la crisis ya no es solamente de interferencias de quienes paga o quienes encarga en la forma o lenguaje de la composición, sino que la crisis la genera el decrecimiento de audiencia.

Como consumidor habitual de música, así como por observaciones periódicas de los auditorios, festivales y teatros del País Valenciano, se puede ver que el público decrece y crece a lo largo de un periodo breve de tiempo de manera regular, incluso dentro de un mismo ciclo o festival. En esto afectará la programación, los horarios, los precios, los artistas, incluso factores no controlables por su fundamento natural e imprevisible cómo puedan ser inclemencias meteorológicas, pero hay otro factor que a pesar de que las cifras puedan subir o bajar no mejora, como es la casi nula regeneración. Visto desde las cifras, se evidencia la alta media de edad de los consumidores de música clásica (en toda su extensión) en vivo.

Todas estas realidades sobre la crisis de la música clásica, así como los responsables y las responsabilidades de introducir el marketing en la formación las recoge Bonita M. Kolb (2005) en “Marketing for cultural organisations” aunque la bibliografía a día de hoy es mucho más extendida, o también el musicólogo Robert Freeman (2014), quien atribuye al creador, proponente y músico una fuerte responsabilidad en esta crisis de los públicos en “The crisis of Classical music in America: Lessons from a Life in education of musicians”. En la misma línea de análisis de responsabilidades en la falta de público en la música clásica, con una perspectiva estatal, Joan-Albert Serra (2013), ha hecho énfasis desde la revista *Scherzo*. En el artículo “Juventud y música clásica”, donde aporta las cifras de la encuesta elaborada por el Ministerio de Cultura español en el año 2010-2011 que ya mostraban las bajadas, el aumento de edad del público, así como los hábitos culturales en todos los tramos de edad y sexo. Sierra entonces apuntaba claramente hacia la educación cuando decía “se puede aducir que ésta situación es debida a, en gran medida, a la falta de cultura musical de los jóvenes y del público en general, pero el grave error es pensar que los únicos que tienen que cambiar y educarse son los oyentes”.

Así pues, si atendemos la encuesta realizada en 2014-2015 (se hacen cada cuatro años) indica que “cada año, el 43,5% de la población acude a espectáculos

culturales en directo. Estas actividades son más frecuentes en las mujeres y en la población más joven”. Ahora bien, hay que entender que este 43,5% representa el público que recibe todos tipos de espectáculo, así en el apartado que afecta la música, donde incluye bajo el apelativo de “clásica” todo tipo de música diferente a la “actual”, y que no sea escenificada, puesto que entonces la encuesta lo especifica como escénicas (donde incluye ópera, zarzuela, musicales, ballet y danza), indica que “una de cada cuatro personas asistieron en el último año a conciertos de música actual”, por lo tanto no es “clásica”, lo que hace un total del “24,5% de la población investigada”. Con esta cifra observamos que un poco más de la mitad de gente que consume espectáculos culturales optan por la música actual. “Las tasas son más altas en los hombres, 25,9%, que en las mujeres, y en los jóvenes de menos de 25 años”, son las diferenciaciones que se ofrecen en cuanto al sexo. Siguiendo con la música actual específica que “entre los géneros musicales preferidos de los cuales asisten destaca significativamente el pop-rock español, con el 46,8%, seguido muy lejos por el pop rock extranjero, 8,5%, la canción de autor 6,4% y el flamenco con el 3,8%”.

Ahora bien, en el otro extremo de la música la encuesta da que “el 8,6% de la población asistió en el último año a un concierto de música clásica”. Y, contrariamente a lo que pasa con los consumidores de música actual, mayoritariamente hombres, con la música clásica “las tasas de asistencia son superiores en las mujeres, 9,2%, que en los hombres, 7,9%, y en las personas de 45 a 74 años”. Después da detalles del tipo de concierto, por agrupaciones de las cuales se puede aventurar poco más o menos el tipo de repertorio, así “según el tipo de concierto de la última vez que asistieron”, recordamos que la encuesta daba un 8,6% de la población, y a nivel estatal, “en el 48,6% de los casos se trató de una orquesta sinfónica, en el 12,6% de un grupo de cámara, en el 12,5% de un corazón o grupo vocal, y en el 6,6% de un solista”.

El acceso a espectáculos escénicos o musicales por Internet consigue que “el 5,3% de la población accede virtualmente a un espectáculo escénico, destacando el teatro, 2,4% o la danza, 2%, y con tasas inferiores ópera, 1,3%, circo, 1,2%, o zarzuela, 0,5%”. “Se observan tasas más elevadas de personas que han visto un concierto de música actual por Internet, 10,1%. El 3,1% accede por esta vía a conciertos de música clásica”.

Los datos de la encuesta del ministerio con carácter de investigación dejan fuera o no específica donde incluye las músicas experimentales o si el repertorio comprendido por “orquesta sinfónica” incluye Nueva Música, o músicas performativas, videoproyecciones u otras variantes. Tampoco sabemos en qué lugar queda el consumo de música de banda, puesto que el Anuario de la SGAE (la SGAE es una entidad privada y el Ministerio de Cultura es un ente público) sí ofrece datos de recaudación, asistencia, etcétera, el ministerio no ha dedicado ningún ítem para este tipo de espectáculo cultural.

Desgraciadamente tenemos que añadir un nuevo algoritmo a la compleja ecuación. Este público viejo, las tasas de asistencia lo sitúa en las personas de 45 a 74 años, ha aumentado su negación, la reticencia y la indiferencia hacia otras propuestas que a pesar de haber ganado globalización, sobre todo a través de las redes sociales (donde por ejemplo la interpretación de Simon Ratlle con la London Symphony Orchestra y la soprano Barbara Hannigan de *Mysteris of the macabro* de G. Ligeti se convirtió en viral en 2015) y de la tecnología cómo es el caso del Digital Concierto Hall de la Filarmónica de Berlín o el MET Player del Metropolitan Opera de New York, no consiguen un deseado contagio de público aunque fuera con un bajo porcentaje.

Sobre este uso de la tecnología al servicio de la difusión de los conciertos y el esperado reavivamiento de los públicos se preguntaba el analista de medios Thomas Baekdal si “¿la gente está preparada para pagar contenidos culturales digitales? El 3,1% accede por esta vía a conciertos de música clásica, pero se lo preguntaba haciendo una comparativa de los porcentajes de gente que paga para escuchar música en Spotify y los que pagarían por un canal de música en Netflix y manteniendo como ejemplos los dos canales digitales de música clásica mencionados. Baekdal entre sus conclusiones afirma que la gente, basándose en la situación en los EEUU, “está acostumbrada a consumir noticias digitales”, hecho que da opciones a abrir y explorar el recurso para la música, pero añade el analista “la gente no está dispuesta a pagar por eso tal y como la industria los ha acostumbrado”. No obstante la línea a que apunta el analista es a la explotación, como recurso de consumo cultural viable económicamente, pero con tal que tienen que ser contenidos digitales baratos para que vayan en detrimento de espectáculos caros en vivo.

Unas historias sobre el público y su actitud

Durante la temporada de invierno de 2016 en el Palacio de la música de Valencia bajaba por las escaleras que dan acceso al hall de la planta baja, había acabado el concierto con la Orquesta de Valencia y el director danés Thomas Dausgaard, quién había sido director invitado (más adelante volvería como titular de la Orquesta de cámara de Suecia). La gente llenaba las anchas escaleras y comentaba básicamente la segunda parte del concierto donde se había interpretado por primera vez con la orquesta residente la Sinfonía núm.1 en la bemol mayor Op. 55 de Edward Elgar. Había sido una magnífica interpretación con un director que dominaba las tensiones que el lenguaje motivico expansivo del compositor británico esconde entre combinaciones de texturas románticas y disonancias perturbadoras, aparecidas y desaparecidas de repente. La orquesta, acostumbrada al repertorio romántico y postromántico, lleva más de una década con el mismo titular, Yaron Traub y a pesar de que cuenta con una sólida cuerda también convive con el hándicap de no ofrecer una sonoridad orquestal

compacta, sino que a menudo hay secciones que desencajan dentro del conjunto. Con Dausgaard la orquesta corrigió estos desajustes conjuntos y a pesar de que todavía tienen recorrido de mejora fue una interpretación muy satisfactoria y elocuente. Aun así las opiniones del gentío que bajaba era distinta a la de manifestar satisfacción por el cambio sonoro o por detalles interpretativos como los perfiladísimos pianísimos que había ofrecido la orquesta. Una pareja de caballeros que bajaban a mi lado se mostraban claramente enfadados por la interpretación, más bien por la inclusión en el programa, y desaprobaba uno de ellos que “esto había sido uno querer y no poder, un no llegar a ninguna parte” haciendo referencia a las continuas tensiones armónicas de la sinfonía de Elgar y su casi ausencia de línea melódica. “Mañana mismo me voy a escuchar la Pastoral (de Beethoven)” acabó diciendo con bastante disgusto.

Opiniones, manifestaciones y conversaciones de incredulidad y desconfianza con el repertorio se pueden escuchar casi a diario en los principales centros musicales de Valencia. Se observa que el melómano de repertorio sinfónico ha acentuado su consumo y niega, como una acción de protección, la música que rompe ciertas pautas de audición. Estableciendo como un tipo de nivel máximo de disonancia permitida, un nivel de experimentación y establece un umbral de provocación tanto visual como auditivo. Valora la audición en vivo como un plus social que es suyo, más que como un factor inhóspito del momento más humano del intérprete. Esta actitud acentuada, de barrera invisible que le impide aceptar nuevos repertorios, que trabajan para favorecer un contagio progresivo que pudiera acabar por animarle a consumir otro tipo de espectáculo musical se ha agravado con la crisis económica. El melómano de 45 a 74 años entiende el concierto sinfónico como un acto social que la clase dirigente, y él como contribuyente, le tiene que servir. Ve cualquier intento de cambio como un ataque a la ortodoxia de su gusto emparejado a su estatus. Ante un periodo de tiempo tanto prolongado donde la población no deja de escuchar como las administraciones recortan, declinan, cancelan o suprimen programaciones, ciclos, festivales de música, el melómano se aferra a su posesión. Por ejemplo recordemos algunas de las reacciones en las redes sociales cuando hace un año el director de Ibermúsica, Alfonso Aijón anunció que la empresa y el ciclo estaban en quiebra y que no habría más temporada. “Lanzaba un SOS” publicaba entonces la prensa, las muestras de apoyo y las peticiones porque el gobierno español solucionara la deuda mediante el ministerio competente fueran cuantiosas. Realmente la quiebra estuvo producida por la bajada de abonos (800 menos con un agujero de un millón de euros). Por lo tanto, la posibilidad que una programación orquestal introduzca obras contemporáneas y que con un periodo de tiempo algunos abonados lo sean también de ciclos o festivales de nueva música o acontecimientos performativos o con electrónica es casi imposible sin un cambio en la educación. La valla es infranqueable hoy por hoy.

Mientras, por su parte el consumidor de ópera vive con esta concepción mucho más marcada, con excepciones, pero todavía mayoritariamente es reticente a todo aquello que no implique un ritual sociológico heredado y un trasfondo sonoro de corpus belcantista mayoritariamente.

No obstante, los principales centros musicales del País Valenciano mantienen un público fiel, con unas connotaciones concretas pero a los cuales no se les puede responsabilizar de negar la convivencia de otras propuestas musicales con el mismo nivel cualitativo. Cómo apuntaba Sierra el cambio no sólo es del público. Estos centros sufren descabros de público según el programa e incluso abandonan los asientos si la música no responde a sus principios. Conviene recordar el paso de Pierre Boulez por el Palau de la música de Valencia en 1999 y el 2000 con el Ensemble InterContemporain. La prensa, es decir, los críticos musicales, no recogieron gran cosa, puesto que sacado de su refinado lenguaje panfilosòfico aplicado a la adjetivación vacía de contenido musical poca cosa más tenemos en esta vertiente. El paso de Boulez por el Palau marcó un antes y un después. Es decir, que después de su paso por el auditorio del río del Turia se abrió una larga temporada de programación postromántica. Al público se le da aquello que quiere, se suele justificar. Un dogma tan falso como contraproducente.

En Valencia, incluso ha hecho falta que pasara una década para corregir ligeramente algunas cosas. Desde que abrió sus puertas el Palau de les Arts y coincidiera a escasos metros de distancia del que había sido centro musical de referencia, para que se enteraran que sendos auditorios principales, el Palau y las Arts, estaban contraprogramándose. Todavía y cómo se descubrió que había un choque de trenes interno entre quien había sido intendente de les Arts, la señora Helga Schmidt, incluso imputada en un caso de corrupción del cual a estas alturas intenta desvincularse afirmando su inocencia, y la presidenta de Palau, la regidora del Ayuntamiento de Valencia, Mayren Beneyto. Esto provocaba una transición maligna, tanto para los auditorios y su subsistencia y viabilidad, como para la propia vida musical valenciana, puesto que los públicos agudizaban su pertenencia. O eras de les Arts o eras del Palau. De repertorio sinfónico, o como lo ha definido sobradamente el campanólogo y músico experimental Llorenç Barber: tardosimfonisme, o eras de ópera belcantista. Dos auditorios, dos públicos diferentes que no han pedido música contemporánea, ni experimental y por lo tanto no se les ha ofrecido.

Pero, vayamos al grano, el público tiene responsabilidad a la vez que es esclavo de su bagaje formativo. Uno de los actores principales de esta falta de público, y el que más preocupación tendría que tener desde la enseñanza musical reglada y no reglada, es el consumo que hacen los propios músicos de música en vivo. A menudo la presencia de músicos y estudiantes de música es anecdótica porque no hay ningún eje transversal en los currículums educativos que hagan énfasis

en el consumo de música en vivo para trabajar la audición crítica, contemplativa, familiarizarse con procedimientos, conocer intérpretes o conocer repertorios entre otras propiedades educativas. A parte claro está del propio ejercicio de la audición puramente.

Los agentes, los primeros responsables

El músico y la educación musical

Llegados a este punto, no seremos los primeros que afirmamos que el conservatorio conserva y que nos gustaría que cambiara, empezando por el nombre, pero tampoco el problema del público no es una responsabilidad exclusiva de estos centros educativos, aunque buena parte recae sobre la propia educación tanto de los futuros profesionales como de la educación generalista. Las responsabilidades recaen en todos los agentes desde programadores y director artístico como las fuentes de financiación sean públicas o privadas, pasando por el público y la educación, así como el propio músico.

En la vertiente del músico hay una actitud que actúa como hándicap de la propia formación pero también como freno en la apropiación del consumo. El músico no es consumidor de música en vivo, mayoritariamente, y esto es uno de los factores formativos y actitudinales que hay que revertir con inmediatez y prioridad. Aun así, hay que perfilar la afirmación si centramos el análisis en el País Valenciano, que cuenta con una formación musical muy peculiar y donde el hecho bandístico nos determina actitudes muy concretas.

Por otro lado tenemos la población que no recibe ningún impulso musical más allá de la educación obligatoria, donde alguien en 1992, cuando apareció la LOGSE atribuyó a la asignatura de música en la educación general la milagrosa propiedad de generar melómanos y gente con aprecio y complacencia con la música.

Si recapitulamos con el concepto del marketing en la música, para introducir más detalles y conceptos que afectan la música, tanto en el País Valenciano como el resto del estado, en su vertiente o propósito de viabilidad, aunque la vertiente economicista del arte y concretamente el musical es relativamente reciente, ponemos como punto de inflexión Wolfgang Amadeus Mozart, hoy hay ciertas dificultades para diferenciar la figura del diletante, del aprendiz (o estudiante) y del músico profesional, aunque éste último haya seguido un recorrido autodidacta. Es decir, para ejemplificarlo de manera tangible, aquel que toca por placer y puede formar parte de una conjunto (por ejemplo algunos músicos de bandas sinfónicas) y siempre de manera altruista y gratuita, aquellos que siguen estudios reglados o no y su dominio técnico los permite participar de cierta escena y proponer un caché, y los que son titulados superiores,

donde también tienen cabida los autodidactos profesionalizados, y que se enfrentan en el mundo laboral-musical.

En este último grueso, el profesional que aspira a ganarse la vida con la música, ya se está observando un cambio de paradigma absoluto en la manera de enfrentarse al mundo laboral. Donde antes nos queríamos introducir con el objetivo de ser únicamente intérpretes o docentes con sueldo y horario fijo, con una cantidad de “bolos” extra, hoy se está experimentado un enfoque multidisciplinar donde el músico es intérprete y/o docente, con formación en otras vertientes (que pueden ser o no cercanas a la principal) que le permiten abrir expectativas. Nuevamente, una idea actualizada de la formación humanista del músico del siglo XVIII vuelve a tener sentido, aunque con todo no será suficiente para encaminar el problema que aquí nos atañe, tener público para subsistir, avanzar y democratizar el hecho musical.

Ahora bien, esta diferenciación que especificábamos más arriba (dileante, aprendiz y profesional), es más difícil de establecer dependiente del contexto geográfico donde nos situamos. Encontraremos diferencias según las características económicas, productivas y demográficas, además de unos factores socioculturales y sociomusicales. Por ejemplo, así lo recoge el ya mencionado “Anuario de las artes escénicas, musicales y audiovisuales” publicado cada año por la SGAE, donde muestra que las zonas de mayor afluencia demográfica, es decir las grandes urbes consumen más manifestación cultural. También establece el aumento de la gratuidad ante el pago y como las poblaciones más pequeñas el amateurismo ocupa una escena destinada, al menos ofrecida, como semiprofesional o completamente profesional. Así, más público potencial, implica más oferta y más consumo, a pesar de que las cifras que aporta el susodicho anuario son preocupantes.

En el País Valenciano la masificación de músicos, en un sentido bondadoso y apacible, comporta ciertas ventajas respecto a otros territorios del Estado. El principal beneficio hacia la sociedad valenciana de esta proliferación de músicos, y paralelamente, en su génesis, de agrupaciones bandísticas, es una democratización de la música y una accesibilidad al hecho, que no podemos decir musical al cien por ciento. Acceder, escuchar o participar de hacer música es una cosa de acceso casi inmediato. Sólo comparable a pocos y determinados contextos como pueda ser Venezuela con “El Sistema”, o los diferentes proyectos que se hacen en Colombia con el proyecto “Celebra la Música”.

Pero, por otro lado, esta masificación, o producción de músicos de manera casi industrial y en serie, comporta muchas dificultades laborales, y por otra parte, por motivos formativos característicos de esta geografía, deficiencias de culturización musical y de gestión o con un término más correcto, de gestión cultural de proyectos musicales.

La formación musical bandística valenciana, con algunas excepciones, así como la subordinación asociativa a la sociedad musical a la cual se pertenece, casi de manera consanguínea, impide ver varias realidades. La banda sinfónica de cada pueblo actúa haciendo un intercambio de amateurismo por semiprofesionalidad. Esto supone una usurpación de opciones laborales y una disminución de porcentajes presupuestarios para programar música a nivel local y/o comarcal de talante profesional. Además, por otro lado, hay que añadir la filiación exclusiva a un tipo de música concreta, un repertorio que sigue a menudo modas estéticas o personaliza en compositores concretos, que impide conocer y escuchar otras músicas y agrupaciones. Como consecuencia, probablemente indirecta puesto que ninguna sociedad musical quiere una formación musical perjudicial para sus músicos pero, el músico valenciano arraigado a la banda interpretará una programación sesgada e incompleta. Así lo ejemplificaba durante una entrevista para el diario digital *La Veu del País Valencià* el compositor y director valenciano José Rafael Pascual-Vilaplana (Sixto Ferrero, 2015), “una de las grandes lagunas que hemos tenido con la música de banda es que no se ha estudiado nunca el repertorio original. No hablo del repertorio original de los últimos años que todo el mundo conoce. Somos un país donde muchos directores desconocen a Percy Grainger, Howard Hanson, Claude T. Smtith, los grandes clásicos de la música de banda ingleses, franceses, alemanes, todo lo que pasó al Festival de Donaueschingen con Hindemith”.

Si en párrafos anteriores afirmábamos que los músicos son los primeros ausentes en ciclos, festivales y temporadas de conciertos de auditorios, teatros o escenarios de cualquier tipo, hablando del mundo bandístico nos podríamos preguntar sin necesidad ahora y aquí de profundizar en ningún estudio, cuántos músicos suelen ir a escuchar la otra banda del pueblo, en el caso de haber dos, o cuántos suelen escuchar la del pueblo del lado con asiduidad? Habría que hacer una encuesta en este sentido pero, la respuesta de esta realidad no haría más que acentuar la ausencia y la absoluta falta de costumbre entre los músicos para acudir a conciertos de música.

Paralelamente a la formación amateur y vocacional de los músicos que se ofrecen en las Escuelas de música, encontramos un sistema educativo musical reglado y oficial deficiente, donde el conservadurismo pedagógico y la tradición musical centroeuropea llena las programaciones de los instrumentos. Más allá del marco educativo y su necesidad o idoneidad de supervivencia, la formación o introducción en estéticas musicales vanguardistas casi no tienen presencia en los programas y currículums de los estudios oficiales, sacado de aquellas materias que por su propia vinculación con el trabajo del lenguaje y códigos como Armonía o Análisis tratan de introducir los conceptos siendo de alguna manera un ejercicio de ganar tiempo al pasado. Por el funcionamiento de los departamentos casi no hay contacto entre las diferentes especialidades del Grado Superior de música de forma que para encontrar un mínimo de colaboración hay que

atender a los másteres dirigidos a la producción de música de corte centroeuropeo clásica, (tomando como ejemplo el Conservatorio Superior de Música de Valencia, los dos másteres son para perfeccionamiento instrumental y opera), y por lo tanto las Nuevas Músicas, las música experimentales o las músicas improvisadas quedan reducidas a los departamentos especializados como composición o jazz, las propuestas performativas son inexistentes o abordadas desde otros ámbitos vinculados como los estudios tecnológicos y audiovisuales o bellas artes. Aún y con todo la música electrónica tiene cierta presencia en parte en el conservatorio y cierto recorrido sobretodo en Valencia, a base de una reivindicación ganada por constancia y trabajo hecho casi en silencio. Normalmente sin medios de comunicación y divulgación e incluso con festivales públicos que traicionaron su propia génesis sonora.

Una de las urgencias que requieren los centros superiores es la integración inmediata de las mal llamadas músicas ligeras, actuales o de baile. Los procedimientos, los mecanismos de descubrimiento autodidacta que a menudo vinculan el mundo musical urbano serían sin duda un reflejo del cual aprender en caso de haber un contacto o una convivencia diaria a un centro oficial. De hecho justamente por sus filosofías estéticas y en gran parte por la necesidad de convivir con esa crisis de la música a la que varias veces hemos hecho referencia, los conciertos de música no canónicas y convencionales aplican, sabiéndolo o no, principios de marketing cultural así como un cambio radical por lo que respecta a la temporalización, ubicación y planteamiento de los conciertos.

No se trata pues de obligar a todo el mundo a pasar por un conservatorio para decirse músico, pero el progreso obliga de una vez por todas a reinventar la institución y abrirla a la música sin atributos arcaicos. Cualquier cosa que tenga finalidad artística sonora tiene que tener un recorrido curricular y un reconocimiento para los paralelismos alternativos, donde pueden seguir habiendo autodidactas, amateurs y artistas de toda clase. Conservar la música es también la manera de proteger sus manifestaciones antiguas, presentes y futuras.

Pero la realidad es que los programas no contemplan una aproximación a la experimentación ni a la interdisciplinariedad con una visión transversal de los alumnos y aunque en los últimos años se han introducido como créditos obligados en todas las especialidades (seguimos tomando como centro de referencia el Conservatorio Superior de Música de Valencia) en el último curso del grado una materia llamada “Gestión y legislación musical” es a las claras insuficiente para llegar a un terreno laboral donde el receptor de nuestras propuestas no pasará de provenir de la familia y los amigos. En la misma línea no hay demasiadas horas destinadas a conocer y dominar unos pocos mecanismos de *socialmedia*, o en la vertiente musical *socialmusic*, que ayude a los alumnos a proyectar sus ideas bien sea como grupos de cámara o como proyectos sonoros más ambiciosos.

Finalmente, el músico valenciano, mayoritariamente, se encuentra formado en su instrumento técnicamente, sin casi conocer otras disciplinas o especialidades, conociendo el repertorio estandarizado de su propio instrumento, pero acaba sin orientación laboral, y la mayoría de casos sin conocer otras vertientes artísticas o humanísticas, las cuales a priori le pueden quedar más cercanas académicamente.

La asignatura de música creará melómanos...

Por el otro extremo donde estaría un público potencial que gracias a una formación, conocimiento y aproximación podría desarrollar una curiosidad e incluso acontecer también propositor/músico, tenemos una población que recibe dentro de su formación obligatoria una formación musical, comprendida dentro del currículum de la educación primaria y secundaria, donde en la mayoría de los casos, con entusiastas excepciones, se sostiene en una aproximación a la música similar a la vía del conservatorio, pero de manera distorsionada o camuflada. En cierta medida, una adaptación reglada para el alumnado no músico académico. Así, cuando la música pasó a formar parte del corpus de asignaturas con la aprobación de la LOGSE se le atribuyó unas propiedades curativas, paliativas y milagrosas como hemos apuntando anteriormente. Alguien pensó que con unas dosis de música clásica dentro de la escuela ordinaria el cortejo de melómanos aumentaría hasta proposiciones deseadas o envidiadas de otros lugares como el Festival de Salzburgo, los Proms de Londres o el mismo Festival de Bayreuth, pero, cómo hemos descrito anteriormente no es este el caso.

Hay una afectación directa entre este fracaso, puesto que es obvio que la música en educación obligatoria no ha creado melómanos en las últimas dos décadas de oficialidad, y la propia formación del docente que acaba recayendo en las aulas de música de escuelas e institutos. A menudo, probablemente no en la mayoría de los casos puesto que no hay una afirmación empírica, el perfil de docente de música es un intérprete que en algún momento ha visto frustrado su anhelo. Recae en la docencia como último recurso y sus clases repiten un modelo adaptado a las circunstancias que los estudios musicales reglados encaminan hacia la profesionalización. Nos encontramos entonces con muchas horas de historia de la música, cuando es una información accesible desde Internet, muchas horas de interpretación con instrumentos que se asemejan a los orquestales para reproducir repertorios clásicos, o adaptaciones más o menos conectadas a priori al interés del alumno. Este principio no es integrado en el proceso de enseñanza aprendizaje en un sentido creativo en el cual a partir de la propuesta del alumno, con instrumentos convencionales se trabaje la creación, sino que con resignación el docente adapta los lenguajes ortodoxos de forma que con procedimientos académicos el no iniciado pueda pasar por iniciado. Hacer música, clásica, tradicional o actual a cualquier precio pero, que sea

música con procedimientos reconocibles por el corpus y ritos del sinfonismo de corte clásico centroeuropeo.

En este sentido el doctor en educación y profesor de música en educación secundaria Adolf Murillo (Sixto Ferrero, 2015), explicaba y ejemplificaba cómo se produce este proceso de resignación del docente de música en educación obligatoria, durante una entrevista para el diario digital *La Veu del País Valencià* sentenció “dedicarse a la docencia no es haber fracasado como músico”. Antes, Murillo hablaba sobre el Máster en Educación Secundaria y la aceptación social, en este contexto valenciano, que tiene el docente de música en un instituto, “yo hablo de música todos los días, y me considero un profesional de la música”. Acompañaba la reflexión con la siguiente afirmación que no hace más que confirmar la descripción que enunciábamos en estas líneas, “a menudo parece que sólo hay un camino, la del músico instrumentista y si no, pues te queda Secundaria. Este tipo de pensamiento, no de todos pero, mucha gente que hace el Máster en Educación Secundaria Obligatoria lo veía un poco así, ir a hacer el máster porque se tiene que ir. Con este tipo de pensamiento no se puede ir, hay que enriquecerse mucho y después cada cual que elija si quiere tocar aquí o dar aquello, pero esto no saca que hay que tocar bien y hablar mejor, porque así podré explicar el que estoy haciendo, por qué lo hago,... No caer en la trampa que el músico es un tipo de divinidad, o al menos, próxima a los Dioses”.

Desgraciadamente, la formación musical en educación secundaria continúa con los mismos procedimientos empleados en la educación primaria, con sólo que el grado de dificultad técnico quizás sea mayor. La presencia de la asignatura de música en la educación obligatoria ha sido suficiente, tal y cómo se ha establecido su currículum y tal como se está aplicando cómo para generar un público joven, con inquietudes y con predisposición para disfrutar y consumir música tanto en vivo como grabada. El problema es que se está aplicando un patrón de educación musical reglada, se deja de lado la creación y se hace énfasis en la memorización de conceptos y contenidos que rápidamente pueden encontrarse en bibliotecas, Internet,...

Pero tampoco nos convendrá hacer un giro de optimismo desenfrenado. Hay que pensar que, aunque las leyes educativas hubieron funcionado y hoy la masa melómana fuera mayor y con carácter renovador, aunque contaremos con programas divulgativos, con programas orquestales ambiciosos, con un trabajo de comarcalización, a pesar de que los conjuntos/propositors gestionaran a la perfección sus productos culturales, aunque cambiáramos el paradigma de concierto, de repertorio, el ritual,... la música, y vivir el hecho musical-sonoro no le va a gustar a toda la gente. Es decir, la plenitud social no la tendremos nunca. Siempre habrá a quien no le gustará y no nos tenemos que obcecar por eso. Tenemos que contemplar una diversidad de la sociedad que también lo es en gustos, y por lo tanto tiene que haber fieles de la escultura, de la pintura, del teatro o de la literatura, aunque sean parcelas del conocimiento y del

goce que conviven, no tienen por qué compartir público a pesar de que para determinadas propuestas el escenario y el marco será fundamental para generar sinergias y contagios de público. Después encontramos la generación que tiene que regenerar el consumo y esta vive con la oferta y la competencia del ocio, cultura y estilos de vida que nos hace confirmar que, como ya aconteció a principios del siglo XX, la música, y en concreto aquella que denominamos académica, tiene un alcance limitado. No es hegemónica como hace un par de siglos ocurría con la música de salón, de auditorio o la ópera. Esta es nuestra realidad, y hay que esforzarse para ampliar el espectro, como se está trabajando desde hace más de una década desde grandes auditorios, festivales, o incluso programas estatales musicales.

Más responsabilidades a modo de conclusión

Con este análisis no pretendemos otorgar estigmas ni castigos de responsabilidad en el deterioro, la dejadez o el egoísmo, entendido como aquella actitud que pretende asegurarse su dosis de goce en detrimento de otros, amenazada durante casi una década por la compleja situación económica en que vivimos. Cómo ya se ha mencionado, hay que asignar responsabilidades constructivas que ayuden de una por todas a romper el muro que se levanta sobre diferentes parcelas de la música. Así encontramos que el gestor musical, representado en subdirectores o directores artísticos de auditorios (palacios, teatros,...) tienen que plantear las programaciones desde la conciencia del servicio público como dogma y por lo tanto la diversidad como principio. Los programadores culturales de los entes locales tienen que apostar por dosis de profesionalidad aquello más diversa posible dentro de las programaciones locales y comarcales donde, como en el caso valenciano, las bandas de música no pueden suplir la cantidad de música de una programación local de manera exclusiva. Entonces estaremos estandarizando una calidad como óptima cuando la banda de una sociedad musical no tiene ni en sus principios estatutarios ni en su ADN la profesionalización de sus actuaciones. Aun así tanto gestores culturales (musicales) y programadores son en última instancia los responsables de la viabilidad del espacio y tienen que asumir el riesgo como elemento de progreso siempre y cuando el producto seleccionado, el espectáculo por el cual se apuesta, cumpla los mínimos exigidos por la parte contratante. Con esto estamos afirmando que, es más perjudicial para la música y la cultura la exigencia inmediata de resultados, como pueda ser exigir una cantidad de público inmediata, una medida más bien de ámbito político, que aplicar a nuestras propuestas musicales-culturales principios de marketing cultural.

Los músicos, conjuntos, grupos o propositores tienen que asumir la responsabilidad artística que de manera intrínseca les corresponde en el momento que deciden traer adelante una actividad musical. El músico vive del hecho musical y por

lo tanto es uno de los máximos responsables que su propuesta tenga recorrido. Esta no siempre se traducirá en un aumento de público en el primer concierto pero, tiene la responsabilidad de cambiar el paradigma del hecho para trabajar a medio y largo plazo en la democratización y el derecho a exponer y a recibir, del músico y de la masa social. La creatividad a la hora de proyectar un espectáculo tiene que estar agudizada y consensuada mientras que los mecanismos de marketing tienen que usarse siempre y cuando formen parte de la actividad musical como modo de subsistencia.

En la parte opuesta se encuentra el propio público quien tiene que asumir mediante los impulsos que las nuevas formas y el nuevo paradigma del hecho musical, concierto, representación y otras fórmulas, le plantean. Con esto, hay que predisponerse a la persuasión sonora, a la audición activa e incluso crítica. El público aun así como el cliente podrá ser soberano y aceptar la propuesta o declinarla pero no puede rechazar aquello que no le llega, es decir por lo tanto, aquello que para él no existe en la escena. El contagio de un consumidor melómano de cierto repertorio estará condicionado por la propuesta, es decir por el músico quien tiene el máximo grado de responsabilidad junto con los gestores y programadores llegado en su punto final.

También la educación tanto generalista cómo reglada tiene que plantear cambios curriculares y pedagógicos. Está ampliamente demostrado que la asignatura de música en la educación general tal y como mayoritariamente se está planteando no está sirviendo para crear un mínimo de aprecio por la música, hasta el punto de consumirla como fuente de crecimiento personal, sino más bien todo lo contrario. En cierto modo estamos empujando generaciones enteras al rechazo sistemático, ayudados por las *mass media* y el acceso inmediato a la globalización musical. Hace falta un cambio profundo y sistemático de las pedagogías tradicionales y de la memorización de conceptos que se reiteran y que son al alcance. El melómano no necesita memorizar en qué año nació Mozart porque cada concierto el programa de mano se lo recordará, pero tal vez será más útil crear un proceso sonoro basado en *La flauta mágica* para una imagen, videocreación o cualquier opción artística.

Plantear nuestra educación musical temprana desde la tonalidad y la forma musical de salón centroeuropea también es un error, puesto que en nuestro caso valenciano, incluso es rítmicamente amalgamada y de organización modal. En cualquier caso, el sonido cuenta con cuatro calidades con las cuales poder trabajar desde la niñez hasta la adolescencia donde el proceso sea la manipulación, la creación, la reflexión, el análisis y la crítica, además de la vivencia del hecho musical-sonoro aumentando los elementos de manera progresiva. Este planteamiento se rompe al llegar a la educación primaria donde la audición de repertorio clásico, la memorización de historia, la interpretación con signos y códigos del lenguaje musical europeo nos aleja de la realidad de los alumnos como consumidores de música. Un rap con base electrónica,

con todas las connotaciones peyorativas que podamos encontrar en sus letras nunca planteará tantas dificultades de comprensión como interpretar el *Rondó allá turca K 311*. De la misma forma la obligación de ceñir el sonido a los códigos del lenguaje y sus pautas de funcionamiento prohíben la improvisación, la creación y la experimentación, de este modo ¿como despertaremos el deseo de descubrir música tan próximas como el *Cant d'Estil* valenciano o tan lejanas como el Canto de los indios Mapuche de los Andes chilenos? No hay que perder de vista la equidad y la globalidad del muestrario musical.

Dentro de la educación musical, en la vertiente reglada tiene que asumir cambios radicales. Curriculares y de funcionamiento interno de los propios centros educativos. La capacidad de los futuros músicos que no optan por la autoformación, y de su grado de ingenio y creatividad para cambiar el paradigma dependerá de la formación interdisciplinar de las especialidades de los estudios superiores, de una carga humanista de la formación, así como conocimiento en marketing, socialmedia y gestión.

Por último, los medios de comunicación tienen que asumir parte de la responsabilidad que los atañe. Desde las redacciones de cultura hasta los periodistas especialistas como los críticos musicales. Son sin duda una parte fundamental del engranaje y el vínculo entre el público y el producto cultural y el artista. No obstante las cuestiones relacionadas con el periodismo musical y la crítica musical son campos de estudio que requieren otro tratamiento que se escapa de los límites de este capítulo.

Tres factores breves que apuntan a solución

La crisis de los auditorios

Cuando uno entra en la página web del Metropolitan Opera of New York y lee que uno de los teatros de ópera más ambiciosos y con mayor influencia en el mundo cuenta con un programa para los nuevos públicos, se toma conciencia que todo lo que hemos expresado hasta ahora es una realidad de alcance internacional. Seguidamente nos damos cuenta que si el MET, uno de los teatros podríamos decir menos deficitarios, cuenta con estas medidas desde hace décadas, ¿cómo es posible que al País Valenciano no se hayan tomado todavía con más énfasis, o cómo es que las enseñanzas no contemplan esta formación en marketing y gestión musical con más predisposición, o cómo es que no hay un “programa de música” en la educación obligatoria? Los auditorios y teatros, igual como los centro de enseñanza musical tienen que llenar las salas de proposiciones siempre. Hay que tener unas programaciones ecuanímes entre las estéticas antiguas y las nuevas músicas, comprendiendo aquí cualquier manifestación que incluya también la música experimental. Una sala de conciertos de carácter público no puede dejar al margen propuestas musicales que nacen de la sociedad, la misma que la mantiene.

A principios de 2016 el diario *The Economist* publicaba un artículo, –uno más–, donde reflejaba los resultados obtenidos en diferentes ciclos y auditorios del mundo después de tomar medidas como algunas de las que hemos expuesto aquí. Si antes hablábamos que según la Encuesta sobre consumo cultural que elabora el Ministerio de Cultura español la edad del público variaba entre los 45 y los 74 años, siendo mayoritariamente mujeres, la Oficina de Estadística de Australia mostraba que este intervalo de edad aún es mayor en aquella latitud ya que según los datos, “el público de música clásica comprende una edad entre los 65 y los 74 años” y por ello “los promotores y centros de música clásica están dispuestos a hacer cualquier cosa que pueda atraer a los jóvenes”.

La crisis de los públicos, seguía ejemplificando el artículo, ya ha dado sus frutos, e indicaba que “en 2015 más de 37.500 personas compraron sus primeras entradas para los Proms de la BBC” como sabemos éstos son una serie de conciertos celebrados en el Londres Victoria & Albert Hall cada verano desde 1895 y que gozan de un premeditado estudio de marketing que garantiza su éxito, de hecho “más de 8.600 menores de 18 años asistieron a los conciertos a través de toda la temporada, muchos de ellos de pie en el clásico hoyo, denominado como “experiencia promming”, que recuerda a un concierto de rock”.

Otro ejemplo sería el del Carnegie Hall de New York donde la media de edad bajo de 58 en 2006 a 48 en 2014, aunque como explica el citado artículo “la oferta amplia de músicas del Carnegie Hall hace difícil estar seguro si los asistentes acudían por la clásica o por la contemporánea”.

Un programa social y un programa didáctico es fundamental pero, no pueden sostenerse únicamente en músicas que con su procedimiento transmiten el ritual de concierto sinfónico mahleriano. Nuevamente el contagio entre la música clásica y la música urbana es más que necesario. El ritual de concierto tiene que cambiar. Aun así seguirá siendo insuficiente. Los cambios no serían inmediatos. “Hay poca evidencia de que los estudiantes puedan estar atraídos hacia la programación de un auditorio, ciclo o festival, solo por la sugestión de entradas baratas y que su atracción por una disposición próxima a los procedimientos de la música de baile acaben transformando ese joven en un asistente que pague el precio de un abono” explicaba *The Economist*. Ahora bien, no podemos ser resultadistas, porque como sigue explicando el diario “atraer una nueva generación va a ser difícil sin sacudirse la reputación de la música clásica de ser elitista y fuera de moda”. Como ya hemos apuntado la música clásica está compitiendo por llenar nuestro tiempo de ocio con estilos más modernos, con una multitud de propuestas culturales por eso la música debe lidiar “con su propia imagen”, donde puntualiza *The Economist* en algunos lugares como EEUU y que pueden trasladarse aquí “la clásica es un coto para gente educada, blanca, de mediana edad y clase media”.

Por lo tanto, una programación que atente contra la crisis de público de los auditorios se tiene que sostener en cuatro bases fundamentales. Una dosis de música de repertorio que fidelice los público, una dosis de músicas urbanas, ciclos paralelos específicos y dosis de música de bisagra. Del mismo modo que a todo el mundo no le puede gustar Daddy Yankee tampoco lo puede hacer Bruckner, Mahler o Tchaikovski. No podemos pensar en desterrar el repertorio sinfónico del auditorio, la sala de conciertos donde cobra la máxima expresión y la razón de ser de un proceso musical determinado. Con todo el cambio de ubicaciones del hecho musical es un elemento a tener en cuenta. Obviamente determinado repertorio necesita de una acústica pero no tiene porqué transcurrir siempre dentro del formalismo de la sala. Conviene experimentar ubicaciones, trasladar espectáculos, apoyarse en la tecnología y la iluminación, introducir en el auditorio aquello que antes no estaba permitido y sacar de dentro aquello que siempre ha vivido entre cuatro paredes.

Ahora bien, no puede ocupar una programación completa música de compositores muertos, en este sentido decir clásicos sería ambiguo puesto que Schoenberg, Nielsen incluso Ligeti son ya clásicos del siglo xx, por ello no pueden redundar en detrimento del compositor vivo, de otras músicas contemporáneas que siguiendo la evolución nos traen a una disparidad estética que lucha para encontrar audiencia. Su lugar es al lado o en paralelo de los clásicos pero con las adaptaciones que las sonoridades requieran. Cómo hemos apuntado a lo largo del capítulo, hay que favorecer una convivencia que se retroalimente. Por eso hay que añadir músicas urbanas que con un contexto diferente. Igualmente, hay que introducir música de bisagra donde la vanguardia se mezcla con los procedimientos formales del tradicionalismo, y aquí, el siglo xx es rico y tiene que tener cabida en la programación para guiar el público. Este, a menudo se ha visto mal educado por gestores y programadores al justificar las presencias y las ausencias en la sentencia que hay que dar al público aquello que el público reclama, cuando aquello que realmente tiene trascendencia es que el público acaba educándose en aquello que se le ofrece.

Esto nos conduce a replantearnos el apelativo: clásica. Si bien es una etiqueta que sirve para focalizar es a la vez una autobarrera repelente tanto de público como excluyente de propuestas. Podemos seguir utilizándola, seamos libres también en esto, pero siempre teniendo en cuenta que “el nombre de clásica implica un pasado histórico, sin embargo, es mucho más amplio que esta etiqueta, y reconociendo que es un primer paso para la ampliación de la audiencia” explica Clive Gillinson (*The Economist*, 2016) el director ejecutivo del Carnegie Hall, quien sigue apuntado “nosotros tratamos de no empaquetar la música porque las etiquetas echa a la gente, es mejor si la gente no sabe lo que están escuchando” proponen des de los EEUU.

Naturalmente como decíamos antes música clásica incluye una gama de nuevos artistas y sonidos que trascurren desde el minimalismo de Steve Reich a

la percusión Amores. Pone Gillinson un ejemplo “los artistas contemporáneos como Maya Beiser, que transforma nuestra percepción o concepto de solista, quien utiliza la tecnología sobreponiéndola en su propia interpretación de las diferentes partes en el violonchelo, y Max Richter, que fusiona el violín, orquesta y el sintetizador, deben considerarse que no son diferentes a las propuestas de Stravinski y Schubert de épocas pasadas. Dichos artistas crean un punto de encuentro valioso para nuevos oyentes, sea cuales sea su edad”, y finaliza admitiendo “después de la entrada (al concierto de clásica con toque experimental/tecnológico) viene de exploración (al Carnegie Hall), porque es algo natural para aquellos que han crecido con YouTube y Spotify”.

¿Por qué la gente prefiere experimentar esto en vivo, cuando la mayoría de músicas y propuestas se alojan en las redes sociales e Internet? Porque “una de las ventajas de la música clásica sobre sus rivales de género es la sensación de ver el asombroso virtuosismo de sus mejores músicos en directo. Tradicionalmente, la mayoría de los lugares clásicos han estado dispuestos a experimentar con la forma, el estilo y contenido”.

Siguiendo con las bases fundamentales, por último un auditorio tiene que tener ciclos paralelos específicos de música de cámara, de música antigua, de jazz, de rock, de nueva música performativa, improvisada y experimental, etcétera, con una duración breve y concentrada, dirigida al público más exigente e incluso el más fiel. Además en un territorio como el valenciano hay que profundizar con énfasis en la producción y proyección de la creación autóctona.

A grandes rasgos hay que cambiar el prototipo de concierto clásico que afectará al vestuario y al protocolo que persigue mantendrá un Olimpo de la grandilocuencia artística. Por eso, hay que reducir las duraciones de los conciertos a sólo una hora y media sin descanso como máximo. Hay que hacer previas divulgativas y digitalizadas, encuentros con directores y creadores con el público. Hay que hacer uso de las redes sociales creando hastags, gifs y todo tipo de recursos TIC al alcance de la divulgación donde se incluirá una cartelera (publicitaria) adecuada alejándose de los convencionalismos arcaicos, y que muchas discográficas ya están aplicando a las portadas de los discos. Conviene resolver las obsoletas normas prohibitivas de fotografiar los artistas, a menudo bajo pretextos que tienen derecho de imagen. Llegados en este punto nos preguntamos, ¿de verdad creen que el cantante de pop latino más famoso no tiene derecho de imagen y de verdad creen que hay alguien impidiendo que la gente haga fotografías con su teléfono móvil del concierto? Prohibir la inmediatez de la globalización del hecho musical es cortar de raíz la divulgación, el conocimiento, el diálogo y la conversación alrededor del hecho. Estas cuestiones obsoletas hay que suprimirlas con urgencia porque el público compra una entrada para ver, vivir y escuchar un espectáculo total.

Obviamente, el gestor de los centros de música debe planificar entradas, incluir descuentos de última hora, plantear bonos familiares, incluir escenarios fuera del auditorio que permitan un encuentro más distendido, relajado donde se pueda incluso tomar bebidas, fotografiar, interactuar y participar como oyente activo. ¿Se puede plantear un concierto que empiece fuera con una instalación sonora (o cualquier manifestación de arte sonoro) que siga por el edificio y transite en una sala con la interpretación de un programa progresivo y concluya con la recepción y participación de músicos y público? Esto sería tal vez un estándar dinámico de programación, o tal vez solo una de nuestras más disparatadas pero ecuánimes y aglutinadoras propuestas.

La gestión del producto musical

Hay tres factores claves para que nuestro proyecto musical tenga un mínimo de oportunidades de mostrarse. Una es la gestión del conjunto, de la propuesta, casi a nivel administrativo. Este trabajo es la que puede asumir un representante de músicos o una agencia de representación pero, hay que tener en cuenta que no todo el mundo se lo puede pagar o no todo el mundo lo cree necesario. Hay que dedicar tiempo a hacer tareas de administración, conocer programadores a los cuales hay que presentar proyectos. Hay que preparar dosieres para enviar a prensa pero también para explicar de que consta nuestra propuesta de manera gráfica y esquemática para entregarla a los programadores, presentarla a instituciones,... En este sentido, y dentro de otro ámbito como el artístico hay que tener un espectáculo definido. Según la capacidad de trabajo se pueden tener dos o más proyectos pero hay que establecer y decidir el *timing* y la duración, el cual no conviene sea superior a la hora y media (como extremo). Hay que trabajar escénicamente, en vestuario, en alocuciones breves y distendidas, incluyendo anécdotas, (tal como hacen otros grupos de músicas del siglo xx) que sustituyan el arquetipo de programa de mano, en definitiva cambiar el ritual del hecho musical. Debe darnos igual el tipo de música pero, los de la mal llamada clásica tienen que aprender de los de la música rock y sus derivados sobre todo en cuanto a puestas en escena se refiere.

En la vertiente más artística hay que ser consciente de lo que somos y de lo que queremos ofrecer pero hay que activar la creatividad para cambiar el programa y destruir el ritual del músicos clásico y el público pasivo. La calidad interpretativa tiene que estar siempre como pauta inamovible pero no es motivo suficiente ni justifica la subsistencia. Un buen recurso es contar con estudiantes que nos compongan piezas *ex profeso* y, no obstante hay que abrir el campo estético más allá de un repertorio estándar porque es donde la competencia más se acumula. Hay que tener cuidado de los *timing* del concierto y usar otras músicas contrastantes del progra-

ma para recibir el público. Emplear las TIC es fundamental para dar ambiente y predisposición al oyente, invitarlo a persuadirse. Cuando acaba el concierto hay que copiar mecanismos del teatro como es departir con el público al mismo nivel o invitarlo a subir al escenario. Los actores siempre salen al hall del teatro para despedir el público y recibir o no felicitaciones. Las fotografías siempre que no apuntan con un flash el ojo del primer violín tienen que estar con absoluta normalidad, por ejemplo ¿creen que cualquier cantante pop de moda deja de actuar para quejarse de las fotos?; el público tiene que entender estos mecanismo de libertad pero a la vez de respeto por los propositores y artistas. Esta idea nos enlaza en el último factor, el marketing, del cual forman parte todos los cambios antes mencionados, y además está la *socialmedia*.

Hoy en día tener un blog, una cuenta de facebook y de twitter es la primera medida antes de abrir el atril. La máxima “no eras nadie si no estás en facebook” mantiene su singular razón, puesto que aquello que pretendemos es sociabilizar la música y encontrar oportunidades de manifestarla. Cualquier músico-propositor tiene que contar como mínimo con estas tres ramas de la tecnología y usarlas correctamente. Desde ellas nos conocerán los públicos, pero también los gestores, programadores y periodistas. Posibles contratantes y posibles informadores.

A menudo se ha establecido que hace falta mantener el blog activo publicando un mínimo de una entrada semanal, pero incluso se recomienda aumentarlo a más veces. Aun así, si no podemos disponer de tiempo para redactar con una asiduidad semanal frenética, podemos sustituirlo por las redes compartiendo noticias, subiendo imágenes y anunciando la actividad del grupo, conjunto, con descripciones, muestras en vídeo, audio... Habrá que introducir información, como crear acontecimientos en facebook, pero conviene hacer twits en twitter narrando los prolegómenos del espectáculo. Cuando se acaba hay que atender las redes y compartir o retwittear según estas. Todo ello forma parte de romper el ritual y mostrar dinamismo y contemporaneidad. Esta vertiente *socialmedia*, que tampoco contemplan algunos auditorios valencianos, es capital para atraer al público joven mediante procedimientos que viven a diario y que en otros ámbitos del ocio y la cultura se hacen desde hace tiempo.

Cuantos más medios de divulgación abrimos, más posibilidades de mostrar nuestra música tendremos. Disponemos de blogs y webs sobre *socialmedia* aplicada a la música que nos pueden aportar ideas previas y maneras de hacer. Pero aquello fundamental es trabajar el producto, introducir convergencias con otras disciplinas e incluso colaboraciones. La música en vivo tiene que ser accesible pero con riesgo, con dinámica pero de calidad, tradicional pero experimental. Superar el modelo de escena e incluso proponiendo al público estar sentado en el tierra o de pie, proponer conciertos en otros ámbitos fuera del auditorio, pero participante y activo.

Educación para la poligamia sonora

El oyente ideal sería aquel que es capaz de emocionarse con una sinfonía de Bruckner y mantenerse contemplativo y sacudido por una instalación sonora. Quizás es un espectro sonoro exigente, cuanto menos amplio. Pero pocas veces nos hemos encontrado con un músico que se considere de postmodernista hacia adelante que no haya disfrutado de música de Victoria o Bach. Seguramente la formación musical y auditiva de esta gente los predispone a percibir en cada propuesta aquello esencial y discernir la belleza según la estética o la propuesta. Esto, a una ancha mayoría de público no se le puede pedir porque supera la fidelidad del gusto y la costumbre educativa. Es un objetivo a largo plazo. Nuestro fin como colectivo y como sociedad será una culturización musical amplia, crítica y activa.

No obstante hay que trabajar para conseguir una poligamia sonora. Para que esto sea un hecho los oyentes nos tenemos que traicionar a base de exponernos. Conviene recuperar otra máxima, aquella que afirma que hay que darle al público aquello que el público quiere. Si así fuera, o si en algún momento de la historia de la música esto hubiera imperado nunca hubimos superado la homofonía.

¿Cuántos alumnos han rechazado un fragmento de la *Sinfonía núm. 41 en do mayor K. 551* de Mozart aduciendo que no les gusta?. Ojalá podemos creer, y ellos pueden creerse, que las disposiciones interválicas y armónicas de esta sinfonía no representan belleza. O visto desde la patología, ¿estas melodías les perjudican la percepción auditiva? Esto es físicamente imposible. El alumnado percibe que las audiciones de clásica, los conciertos y los auditorios representan una alta cultura, ciertamente unos esnobs –que a la vez tildan de esnobs a los vanguardistas– y en los mejores de los casos una cosa cultural de gente mayor, como las cifras que hemos reflejado muestran.

Nos encontramos detenidos en el consumo, alienados con músicas que nos siguen ofreciendo bajo la justificación que nosotros, el público, pedimos, con estéticas que arrastran más de cien años en la mayoría de los casos. Démonos la oportunidad de profanar nuestro gusto, eduquémonos en la diversidad, facilitemos la muestra ancha, o manifestemos nuestra predilección pero hay que trabajar la convivencia en derecho de oportunidades de mostrar y disfrutar las propuestas. Después, ustedes como público, si encuentran una cosa mejor y más barata, cómprela.

Referencias

- Anuario SGAE (2015). Artes escénicas, musicales y audiovisuales de hábitos y prácticas culturales 2014-2015. Ministerio de Cultura de España.
- BURNEY, Ch. (2014). *Viaje musical por Francia e Italia en el siglo XVIII*. Barcelona: Acantilado.
- CUI, C. (1948). *La música en Rusia*, Buenos Aires: segunda edición Espasa-Calpe, Colección Austral
- FERRERO, S. (2015). “Entrevista a Pascual Villaplana: La banda sufre un tipo de ghetto dentro de la vida artística”. *La voz del País Valenciano*. Publicado el 6 de septiembre, 2015
- FERRERO, S. (2015). “Entrevista a Adolf Murillo: Dedicarse a la docencia no es haber fracasado como músico”, *La Voz del País Valenciano* Publicado el 31 de marzo, 2015
- FREEMAN, R. (2014). “The crisis of Classical music in America: Lessons from a Life in education of musicians”, London: Rowman & Littlefield.
- KOLB, BONIT, M. (2005). *Marketing for cultural organisations*. PAIS? Thomson 2a edición.
- ROSS, A. (2009). *El ruido eterno. Escuchar al siglo XX a través de su música*. Barcelona: Seis Barral.
- SIERRA. J.A. (2013). Juventud y música clásica, *Revista Scherzo*, 290, 11

FALTAN LAS REFERENCIAS DE:

- Azuela Flores, J.Y, Sanzo Pérez, M. y Fernández Blanco, V. 2010
- Colbert y Cuadrado (2003). DUDAS: En la voz del País Valenciano en puesto a Sixto Ferrero necesito saber quién fue el autor de la entrevista.
- Más dudas:
- The Diane Rehm Show: “The Future of classical music”, WAMU’s (radio EEUU), 2014. No lo encuentro citado en el texto
- Bono, Ferran: “Pierre Boulez sostiene que las crisis creativas permiten avanzar en nuevos retos musicales”, *El País*, Valencia 6 de marzo 1999.. No lo encuentro citado en el texto.
- The Economist. Prospero: “Can classical music be cool?”, 15-01-2016. Clive Gillinson?... Quién le hace la entrevista?
- Páginas web (blogs):
- Pascuala-Vilaplana, José Rafael: “Música para la reflexión”, Bilbao 2015, página web del autor. www.socialmusik.es, www.sulponticello.com

3

**LOS UNIVERSOS IMAGINARIOS DE LA IMPROVISACIÓN.
¿QUÉ NOS ESTAMOS PERDIENDO EN LAS AULAS
DE MÚSICA?
LA LIBRE IMPROVISACIÓN MUSICAL:
FUENTE INAGOTABLE DE INTELIGENCIA EMOCIONAL**

*Una posible y necesaria enumeración de las habilidades,
capacidades y actitudes que desarrolla la práctica
de la libre improvisación musical*

Josep Lluís Galiana Gallach
Saxofonista, improvisador, autor y editor

La improvisación es la actividad humana más antigua. Guiada por la intuición, su práctica pone en juego numerosos recursos emocionales, psicológicos e intelectuales. El presente artículo elabora una posible y necesaria enumeración de las capacidades, habilidades y actitudes que la práctica de la libre improvisación activa y desarrolla. Fuente inagotable de inteligencia emocional, esta forma de hacer y escuchar música contribuye decisivamente al desarrollo de la capacidad fundamental de *aprender a aprender*. La improvisación libre aumenta y fortalece la confianza, la curiosidad, la intencionalidad, el autocontrol y la empatía, la relación con los demás improvisadores y con el público, la capacidad de comunicar y expresar sentimientos, pensamientos y estados de ánimo, la cooperación y la plena autonomía. Los improvisadores libres apelan al valor del juego, a la vida libre y lúdicamente construida; reivindican lo colectivo, el arte del diálogo, la interacción, la participación, la escucha atenta y el respeto al otro, y desarrollan sus capacidades heurísticas (toma de decisiones, estrategias y posicionamientos). La libre improvisación tiene la capacidad de poner en estado de “flujo” a todos aquellos que la practican, un estado caracterizado por un alto nivel de concentración y espontaneidad, de abandono u olvido de uno mismo, en el que lo único importante es el instante, el proceso creativo y no lo que queda hecho.

La libertad puede ir hasta donde alcance la intuición del artista.¹

Vasili Kandinsky

¹ KANDINSKY, Vasili. *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: España Libros, 2012 (1ª edición 1996).

La actividad humana más antigua

El oído es el “órgano del miedo”² y de la premonición, y goza de una capacidad excepcional para captar mundos desconocidos, abstractos y no conceptualizados. La escucha de sonidos y su posterior reproducción por parte de los primeros homínidos (gritos de amenaza, de cólera, de placer, onomatopeyas o golpeo de objetos) precedieron a todo lenguaje y a cualquier clase de música. En efecto, esta primitiva práctica sonora e instrumental permitió numerosos e improvisados juegos sonoros.³ En ese sentido, si analizamos el primer llanto de un recién nacido, los primeros sonidos emitidos por un bebé, sus primeros gestos acompañados de ruido y golpes o sus primeras onomatopeyas, podríamos llegar a la conclusión de que esa práctica primigenia se repite en cada ser humano.

En palabras de Pierre Schaeffer, artífice de la *musique concrète*, “la variación que permite el instrumento da lugar a las *variaciones*, es decir, ‘piezas de música’. Desde que uno de ellos es reconocido y distinguido de los otros y repetido deliberadamente, podemos decir que hay, si no lenguaje, al menos obra”.⁴ De ahí que podamos concluir con absoluta seguridad que la improvisación musical es la actividad humana más antigua.⁵

La improvisación siempre ha estado presente en la música de todas las épocas y de todas las latitudes. Desde “las formas tempranas –improvisadas– de la polifonía religiosa [...]: como consonancias (*symphoniae*) de cuartas, quintas y (por duplicación) octavas en movimiento paralelo –lo que se conoce como *organum*”,⁶ el *discantus*, el *fabordón*, el bajo cifrado y el contrapunto, las cadencias o las fermatas, por poner sólo algunos ejemplos, hasta la actualidad, la música culta occidental no ha dejado de cultivar y practicar la improvisación. En los primeros tiempos de la evolución de la música instrumental se solía improvisar mucho y esa improvisación tradicional se

² Así lo expresaba Friedrich Nietzsche en uno de los aforismos de su libro *Aurora. Reflexiones sobre los prejuicios morales* (escrito entre 1879 y 1881) que “El oído, órgano del miedo, no ha podido desarrollarse tan ampliamente como lo ha hecho en la noche o en la penumbra de los bosques y de las cavernas oscuras [...]. De ahí el carácter de la música, arte de la noche y de la penumbra”

³ Este artículo incluye numerosos fragmentos y diversas reflexiones procedentes de un libro que sobre la improvisación libre publiqué en 2012. GALIANA GALLACH, Josep Lluís. *Quartet de la Deriva. La improvisación libre y la teoría de la deriva en la construcción de situaciones sonoras por un colectivo de improvisadores*. Valencia: Editorial Obrapropia, 2012, p. 29.

⁴ SCHAEFFER, Pierre. *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza Música, 1988 (1ª reimpresión 1996), p. 33-35.

⁵ “La improvisación musical es el arte de crear y ejecutar música que previamente no ha sido escrita y que surge de manera espontánea a través de una serie de material”. Definición en *Wikipedia, la enciclopedia libre*, en <http://es.wikipedia.org/wiki/Improvisación> (última consulta: 10/01/2016).

⁶ KÜHN, Clemens. *Historia de la composición musical en ejemplos comentados*, trad. Fernández del Pozo, F. Barcelona: Idea Books, 2003, pp. 11-23.

fundamentaba sobre los parámetros de la métrica, la tonalidad y la temática. Los nombres *toccata*, fuga, chacona, *passacaglia*, tema y variaciones, fantasía y preludio, entre otros, responden a formas musicales que aún se emplean y que proceden de improvisaciones, pocas de las cuales llegaban a escribirse. Se interpretaban –improvisaban– sin preparación previa y sobre esquemas temáticos, melódicos, rítmicos, armónicos o formales dados.⁷ El papel que jugó la improvisación en la ejecución musical barroca fue tan decisivo que seríamos incapaces de comprenderla sin conocer previamente algunas de las distintas técnicas y prácticas improvisatorias practicadas.⁸

Al mismo tiempo, las músicas de tradición oral y las músicas populares de todas las civilizaciones se producen y reproducen a través de la improvisación, de generación en generación, y a partir de la transmisión oral generalmente de forma colectiva, sin descuidar su imprescindible componente lúdico y en función de reglas, estructuras, parámetros o códigos que han sido predeterminados en el transcurso de los siglos.

No obstante, a lo largo de este capítulo, vamos a centrarnos en la libre improvisación musical y en las capacidades, habilidades y actitudes activadas y puestas en valor a partir de su práctica. La *free improvised music* o *Free Improvisation* (como se conoce en inglés) es una música que se improvisa libremente, sin partituras ni estructuras predeterminadas, atendiendo al gusto estético de los músicos que la hacen y a ningún estilo en particular.⁹ Una música que, por tanto, no se escribe, ni tiene normas, y se basa en un principio fundamental que todos los improvisadores conocen y respetan: todo se negocia con el sonido. La improvisación libre no es un estilo de música, ni un género musical. Se trata de otra manera de hacer música, donde el único compromiso existente es el que cada uno tiene consigo mismo y con lo que hace en cada momento, salvaguardando de esta manera su integridad intelectual, ética y artística.¹⁰

El guitarrista inglés y pionero de la improvisación libre Derek Bailey, quien definió a mediados de la década de 1960 su particular manera de hacer música como

⁷ GALIANA, Josep Lluís. “Antecedentes de la improvisación musical en España, una práctica decisiva. De Cervantes a las primeras vanguardias históricas del siglo xx”. Artículo incluido en VV.AA. *¡Chum, chum, pim, pam, pum, Olé! Pioneros del Arte Sonoro en España, de Cervantes a las Vanguardias*. Valencia: Laboratorio de Creaciones Intermedia - Universitat Politècnica de València, 2013.

⁸ “Siempre se esperaba de los ejecutantes de la época que añadiesen notas a las escritas por el compositor. Por ejemplo, los intérpretes de tecla realizaban el continuo improvisando acordes, arpeggios y hasta líneas contrapuntísticas. Las líneas melódicas solistas vocales e instrumentales dependían de la habilidad, el gusto y la experiencia del ejecutante, que los completaba mediante la ornamentación, de forma adecuada. En ambos aspectos, la práctica variaba de país en país y de generación en generación”. GROUT, Donald J. y PALISCA, Claude V. *Historia de la música occidental, 1*, trad. Mamés, León, (3ª ed.), 2 tomos. Madrid: Alianza Editorial, 2001, pp. 491-493.

⁹ “Free improvisation. Disponible en https://en.wikipedia.org/wiki/Free_improvisation (última consulta: 10/01/2016).

¹⁰ GALIANA, Josep Lluís. *La emoción sonora. De la creación electroacústica, la improvisación libre, el arte sonoro y otras músicas experimentales*. Valencia: Piles Editorial de Música, 2014, pp. 174-175.

non-idiomatic improvisation, considera que es una manifestación artística “efímera, fugaz, existe sólo mientras se practica”. De “la práctica de la práctica”,¹¹ de este proceso de creación musical instantánea puesto en marcha a partir del sonido y de su atenta escucha; de la toma de decisiones, estrategias, posicionamientos y negociación en el seno de un grupo de improvisadores que se produce en el aquí y ahora, y del desarrollo y aprovechamiento de las habilidades, capacidades y actitudes conducentes a mejorar la expresividad, la interacción, la flexibilidad, la fluidez, la coherencia, la honestidad, la inventiva, la tolerancia, la autonomía, el autocontrol, la crítica, la autoconsciencia, la creatividad, la eficacia, la adaptabilidad y la emotividad, entre otros muchos valores y conceptos, trata este capítulo.

Breve descripción de la improvisación libre y los elementos esenciales que la identifican frente a otras prácticas musicales

La libre improvisación musical irrumpe en el amplio y complejo movimiento musical y artístico europeo culto y contemporáneo, más concretamente en Gran Bretaña, durante la década de los años sesenta del siglo xx. Hablamos, por tanto, de una manifestación artística de indiscutible contemporaneidad, no sólo por el momento histórico en el que surge, sino porque es cronológicamente imposible ser más contemporánea. No se trata de una recreación, ni de la interpretación de una partitura compuesta hace una semana, un año o medio siglo, sino de la creación musical en el mismo momento de su escucha.¹² *Hic et nunc*. De ahí que en la improvisación libre hacer música y escuchar es lo mismo. Nos encontramos, por tanto, ante una manifestación artística que avanza sustentándose en lo que puede hacer y no tanto en lo que hace, mucho menos en lo que deja hecho, y que necesita encontrar un nuevo paradigma musicológico que permita descubrir nuevas herramientas analíticas, diseñar nuevos métodos de investigación adecuados y unos necesarios recursos y materiales didácticos para el estudio de una manera de hacer música y de jugar con el sonido y sus inabarcables texturas.¹³

Es una actividad musical espontánea, abierta, participativa y plural, y que estéticamente destaca por su diversidad de planteamientos y motivaciones, características todas ellas que dan como resultado tantas identidades musicales como improvisadores la ejercen. Los elementos esenciales o aspectos que caracterizan la práctica de la improvisación libre y la hacen diferente respecto a las demás prácticas musicales son fundamentalmente:

¹¹ BAILEY, Derek. *La improvisación. Su naturaleza y su práctica en la música*. Gijón: Ediciones Trea, 2010, pp. 163-164.

¹² MATTHEWS, Wade. *Improvisando. La libre creación musical*. Madrid: Turner Publicaciones, 2012.

¹³ GALIANA GALLACH, Josep Lluís. *Quartet de la Deriva*. Opus cit, p. 55.

- la preeminencia del proceso creativo por encima del producto creado;
- su fuerte carácter participativo, colectivo, dado que se trata de un proceso compartido entre varios creadores;
- el sonido como único vehículo que guía el proceso de creación;
- la permeabilidad de un proceso que permite que el espacio, su configuración y sus condiciones acústicas, y todos los sonidos que contiene y/o acontecen en él, ajenos a los improvisadores, interactúen en el discurso,
- y, por último y más importante, la escucha, que exige tanto a improvisadores como a público diferentes tipos y niveles para entender y entenderse en el proceso sonoro.

Se aprende, no se enseña

La libre improvisación musical no se enseña. Se aprende improvisando y pensando en improvisar. No existe un único paradigma improvisatorio o una determinada escuela de improvisación, tampoco reglas, ni maneras mejores o peores de practicarla. Nos equivocariamos e iríamos en contra de la esencia misma de la improvisación libre si pensáramos que la forma de hacer de un determinado improvisador pudiera academizarse o institucionalizarse como la mejor manera de improvisar. La libre improvisación musical es un cúmulo de habilidades, capacidades, actitudes, conceptos y valores que cada improvisador debe descubrir, desarrollar, perfeccionar y hacer suyos, conformando su propia forma de hacer música y de seguir buscando nuevas formas de improvisar siempre desde la honestidad artística, un alto compromiso intelectual y un sincero planteamiento vital.

Como ocurre a partir de la adolescencia, las personas se buscan a sí mismas e intentan conformar un carácter y una personalidad propias a partir de modelos a seguir, espejos en los que verse reflejados, en comportamientos y conductas a imitar. En esa primera etapa de búsqueda exterior, la imitación de otras personas (padres, hermanos, amigos, profesores, personajes de ficción, etc.) nos conducirá a fases posteriores de búsqueda interior –el famoso “conócete a ti mismo” socrático–, de introspección, autoconsciencia y autoconocimiento de quiénes somos realmente, de cuáles son nuestras habilidades y capacidades, nuestras potencialidades y actitudes, hasta ir definiendo nuestra personalidad, desarrollando nuestra inteligencia emocional, descubriendo nuestras verdaderas motivaciones, asentando nuestras actitudes y afinando nuestras aptitudes y habilidades.

Improvisar es una necesidad vital, a la vez que artística, por comunicarse con los demás, por canalizar toda la energía creativa y por participar como uno más en un

colectivo de improvisadores. La improvisación libre es el camino para sacar a la luz el potencial creativo que todo músico y artista posee, aunque no sea consciente de ello y, como ya hemos dicho anteriormente, su praxis no exista fuera de su práctica. Los músicos llegan a la improvisación libre por la necesidad de explorar la creatividad musical, la urgencia de investigar el interior del sonido, de poner en valor y reciclar todo lo aprehendido y escuchado, de crear su propio universo sonoro y, por supuesto, de buscar la verdad que cada uno encierra en sí mismo.

El improvisador parte, por tanto, de su *background*, que se encuentra siempre en permanente evolución y transformación, y de la disciplina instrumental. Cada músico es y se manifiesta a partir de

- lo que ha escuchado, el compendio de todas las músicas y todos los sonidos que ha escuchado a lo largo de su vida;
- la relación con su instrumento o instrumentos a través de los cuales se expresa, traduciendo a sonidos sus pensamientos, sentimientos y emociones;
- su gusto estético y memoria, cultivadas por multitud de experiencias.

Este *background* o mochila que todo improvisador lleva a la espalda le exhorta a no conformarse, ni acomodarse, ni caer en la autocomplacencia de lo ya hecho, de manera que a cada improvisación, a cada nueva experiencia con otros improvisadores, su pensamiento musical continúa en constante movimiento, se desarrolla, cambia y toma nuevos impulsos y direcciones. Es la riqueza de la libre improvisación musical.

Proceso creativo en estado de “flujo”, frente a producto artístico elaborado, reflexionado y finalizado

Desde sus orígenes, la libre improvisación musical, entendida como manifestación abierta y espontánea y sujeta a necesidades emocionales e intelectuales, se convirtió rápidamente en desahogo lúdico y en descarga emocional de las experiencias acumuladas. El saxofonista e improvisador inglés Evan Parker resume que su música ideal “es la que tocan grupos de músicos que desean y eligen tocar juntos y que improvisan libremente en relación con las condiciones emocionales, acústicas y psicológicas, así como otras menos tangibles, que hay en el ambiente en el momento de hacer música”.¹⁴ Esa ausencia de producto u objeto artístico, es decir, de una partitura o estructura que leer, analizar e interpretar, involucra a los improvisadores en un proceso creativo en el cual las ideas, los materiales y los sonidos fluyen por sí mismos en una deriva sin fin.

¹⁴ BAILEY, Derek. *La improvisación. Su naturaleza y su práctica en la música*. Opus cit, pp. 159-160.

La improvisación libre desarrolla en los que la practican la capacidad de entrar en estado de flujo. Un estado que representa el grado superior de control de las emociones al servicio del rendimiento, el aprendizaje y la creatividad. Se trata de un estado ingravido, *quasi* nirvánico y de auténtica liberación. El flujo es un estado de olvido de uno mismo, “momentos en los que el ego se halla completamente ausente”.¹⁵ Suspendido en el aire, el improvisador no siente el peso de su cuerpo, ni el de su instrumento. El sonido fluye con absoluta y radiante naturalidad y todo parece conformarse orgánicamente a su alrededor. Los sonidos se conectan unos a otros en un plano de inmanencia sin límites y las ondas elásticas que generan se interrelacionan, conversan, interactúan e intercambian sus parámetros y sus más íntimas propiedades entre ellas. Mientras, el tiempo se detiene, es aniquilado y reducido a un instante indivisible, a un presente inagotable, inabarcable. Comienza la inmortalidad, porque el tiempo parece haberse convertido en espacio resonante, que nos remite al “aura” benjaminiana, a ese “tejido original compuesto de espacio y tiempo: la aparición única de algo lejano, aunque ésta sea muy cercana”. El aura sonora se extiende sobre los improvisadores y acaba envolviéndolos e introduciéndolos en su exclusivo “espacio de juego”, donde caben todas las situaciones, conductas y reacciones imprevisibles, donde se evita lo definitivo y predeterminado, donde vivimos libremente de la intuición.¹⁶ Es precisamente la ausencia de intencionalidad, junto a la búsqueda de lo fragmentario, lo accesorio e incluso lo innecesario, el distintivo más valorado de la libre improvisación musical.

En todo este proceso, en el cual el objeto artístico se ha evaporado y la subjetividad del artista ha desaparecido, no importan los fines, sino el disfrute de la propia actividad creativa. Y en ese ir haciendo música y jugando con el sonido, la solución de problemas y la negociación de situaciones entre los improvisadores se resuelven y se pactan en el ínterin de ese deambular.¹⁷ Este carácter heurístico,¹⁸ que define la improvisación libre, se enfrenta a la composición escrita y su interpretación, en las que media una partitura, un texto que estudiar y analizar y unos ensayos. Por el contrario, en la improvisación todo se decide, todo se resuelve, todo ocurre, durante

¹⁵ GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós, 2009 (1ª ed. 1996), pp. 159-162.

¹⁶ Galiana, Josep Lluís. “La inmortalidad del instante”. Artículo publicado en el N° 22, dic 2015 de la Revista on-line de Música y Arte Sonoro/III época/issn 1697-6886, en <http://www.sulponticello.com/la-inmortalidad-del-instante/> (última consulta: 10/01/2016).

¹⁷ GALIANA GALLACH, Josep Lluís. *Quartet de la Deriva*. Opus cit, p. 58.

¹⁸ Heurística: del griego (etimológicamente: Eureka), es la capacidad de un sistema para realizar de forma inmediata innovaciones positivas para sus fines. Fue el matemático griego Arquímedes de Siracusa quien empleó por primera vez esta interjección –Eureka– cuando descubrió que el volumen de agua que asciende es igual al volumen del cuerpo sumergido. Eureka! expresa “lo hice”, “lo logré”, “lo gané”, “¡lo he descubierto!”. <https://es.wikipedia.org/wiki/Heur%C3%ADstica> (última consulta: 10/01/2016).

el mismo proceso creativo en el que no existe el error.¹⁹ No ha lugar a la reflexión excesiva. Pensar es llegar tarde a lo que está aconteciendo en el seno de un colectivo de improvisadores e interrumpe el estado de flujo e incluso, como asegura Goleman, el mismo pensamiento de que “lo estoy haciendo muy bien” puede llegar a ponerle fin.

En definitiva, este marcado carácter heurístico de la improvisación libre

- amplía la capacidad de analizar y comprender las relaciones entre los improvisadores,
- contribuye a mejorar la capacidad de resolver conflictos y negociar acuerdos,
- mejora la solución de los problemas de relación,
- refuerza las actitudes afirmativas y positivas, así como la destreza en la comunicación,
- contribuye a la sociabilidad, reforzando valores como son la amistad y el compromiso con los demás improvisadores,
- despierta la preocupación y la consideración hacia los demás,
- busca la armonía y la complicidad en el seno del grupo,
- hace más participativos, cooperadores y solidarios a los miembros de un colectivo de improvisadores,
- y, finalmente, hace más democráticos a los improvisadores en el trato con los demás, en un intento de mancomunar las decisiones u opciones.

Atención, concentración, productividad, aprendizaje, autocontrol y creatividad

Improvisar, que no es otra cosa que hacer y escuchar música en el mismo instante, requiere de sus practicantes la máxima atención a los procesos activados. El desarrollo de la capacidad de atender exige al improvisador una concentración extraordinaria en todo aquello que ocurre a su alrededor, si bien el primer paso necesario para alcanzar ese estado de placer, gracia y eficacia es conseguir la calma y la relajación adecuadas

¹⁹ Cuando el improvisador inglés Eddie Prévost (1942) analiza este principio activo de la improvisación libre asegura que “la mayoría de los problemas técnicos del quehacer musical tienen que estar resueltos ‘antes’ de que se toque la música [...] en el modo improvisatorio el énfasis está puesto en un planteamiento creativo y de investigación con respecto a una situación musical no formulada [...] los problemas que surgen al improvisar tienen que ser ‘resueltos’ dentro de la actuación. En otras palabras, la música proviene en su totalidad de la aportación creativa de los músicos.” Prévost, Eddie. “Conferencia sobre la Improvisación Libre”, pronunciada el 13 de febrero de 1998 durante el I Symposium Internacional de Improvisación Libre celebrado en Madrid y publicada en la Revista *Hurly-Burly*, Nº 5. Madrid: Centro de Encuentro para el Desarrollo de la Improvisación, Abril 1998, pp. 10-14.

para evitar cualquier despiste ajeno a la práctica o cualquier interferencia del exterior, liberando al improvisador de la inquietud emocional. Actividad exigente como pocas, la libre improvisación musical demanda esfuerzo, disciplina y responsabilidad, y, por tanto, una atención, concentración, autoestima y autocontrol que logre mantener el equilibrio entre el aburrimiento de una manifestación ya conocida, fácil y poco gratificante, y la ansiedad que pueda producir una tarea excesivamente compleja, imprevisible e inalcanzable.

En ese sentido, ese equilibrio entre el aburrimiento y la ansiedad hace que el estado de flujo motive a

- hacerlo cada vez mejor,
- aprender a escuchar más y mejor,
- desarrollar la memoria,
- hacer música más y mejor,
- participar del discurso sonoro colectivo
- y a aprender a expresarse y comunicarse mucho mejor.

En definitiva, aprender “fluyendo” contribuye a mantener intacto el instinto de la curiosidad (no olvidemos que en la improvisación libre nos guiamos por el oído, el órgano de la supervivencia y conservación por excelencia) y, por consiguiente, a ir más allá, a asumir riesgos en nuestra innata necesidad de buscar, explorar, investigar y aprender.

Un proceso creativo como la improvisación libre exige una entrega sin condiciones a su práctica, a no pensar en nada que no sea el hacer y escuchar el sonido atentamente. Esta continua interacción entre los improvisadores y sus diferentes procesos creativos que se manifiestan al mismo tiempo durante una improvisación colectiva se van ramificando e hibridándose unos con otros, convirtiéndose en un único proceso que origina un sonido global e inconfundiblemente orgánico. Este comportamiento rizomático del proceso puesto en marcha por la improvisación libre asume la ausencia de principios y finales que, como el rizoma, conecta cualquier punto con otro punto cualquiera y siempre tiene un medio por el que crece y desborda. El rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas y con sus líneas de fuga.²⁰

En una manifestación artística como la libre improvisación musical, en la que se crea música en el mismo instante que se escucha, el control y canalización de las emociones hacia un fin productivo y eficaz es una aptitud fundamental. “Ya se trate

²⁰ DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. *Rizoma (Introducción)*. Valencia: Pretextos, 2000. (1ª ed. “Rhizome (Introduction)”. Minuit, 1976.

de controlar los impulsos, de demorar la gratificación, de regular nuestros estados de ánimo para facilitar –y no dificultar– el pensamiento”, la escucha y la intuición, “de motivarnos a nosotros mismos a perseverar y hacer frente a los contratiempos o de encontrar formas de entrar en flujo y así actuar más eficazmente, todo ello parece demostrar el gran poder que poseen las emociones para guiar más eficazmente nuestros esfuerzos.”²¹

Un proceso compartido, participativo, especialmente empático y de autoría colectiva

La improvisación libre es una forma de hacer música esencialmente colectiva que precisa de sólidas actitudes asertivas, positivas y dialogantes, así como de otras importantes capacidades a desarrollar como son

- la capacidad de invención e innovación que, traducido a terminología económica, nos encontramos ante el I+D+i de la improvisación libre,
- la capacidad de comunicar emociones y sentimientos,
- la capacidad de asumir el punto de vista del otro,
- la capacidad de empatizar y mostrarse sensible hacia los sentimientos de los demás
- y la capacidad de escuchar al otro, punto este último sobre el que volveremos a insistir más adelante.

A diferencia de lo que sucede en la composición, en la que se establecen fundamentalmente relaciones entre los sonidos, “en la improvisación libre las relaciones más importantes se establecen entre los músicos.” Se trata de unas relaciones en las que no media un elemento externo, independiente y ajeno a los improvisadores, como es la partitura. Es por esa razón que “las relaciones que se establecen en una improvisación musical en grupo son fruto de múltiples imaginaciones, escuchas y personalidades, ya que ninguno de los músicos puede prever automáticamente lo que van a tocar los demás antes de escucharlo.”²² En esta “música de participación en la cual el fenómeno creativo no proviene del compositor, sino que toma su forma del confluir de varios lenguajes, cobrando sentido simplemente en primera instancia por la mera simbiosis de los mismos”,²³ se establece un claro antagonismo entre

²¹ GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional*. Opus cit., p. 166.

²² MATTHEWS, Wade. “¡Escucha! Claves para entender la libre improvisación”. Disponible en http://www.wademathews.info/Wade_Matthews/Escucha%21_Claves_para_entender_la_libre_improvisacion.html (última consulta: 10/1/2016).

²³ LÓPEZ, Pedro: “Música de autor, música de participación”, artículo publicado en la *Revista de Occidente*, nº 151, diciembre-1993, pp. 112-114.

la improvisación libre y la música de autor, caracterizada por el individualismo y el narcisismo. Frente a la “sociedad del espectáculo”²⁴ y del éxito, el improvisador libre no se ocupa de virtuosismos instrumentales, de ser solista o de dar el “do de pecho”, porque su interés se centra en el diálogo real, en lo colectivo y empático, en las manifestaciones artísticas autorreflexivas e inmateriales y en los procesos creativos que no dejan ningún rastro a su paso. Es el arte desmercantilizado, porque no hay producto que consumir. Es el acto de comunicación desjerarquizado y de un tiempo no vivido, porque no hay espectadores, ni consumidores, ni opciones ya efectuadas. En la improvisación libre, todo está por decidir y por suceder, sin importar lo que acontece, ni lo ya acontecido.

Para el guitarrista inglés Derek Bailey, tocar solo es una “actividad ininterrumpida” que “depende de la capacidad del músico para crear su música y para mantenerla en constante evolución, reafirmando así su propio y constante compromiso con ella.” No obstante, “la mejor base para abordar la improvisación en grupo es la capacidad de improvisar solo.”²⁵ La práctica individual, que viene a ser como los ensayos en el paradigma compositivo-interpretativo, revertirá y repercutirá en la posterior actividad colectiva con otros improvisadores. Esa práctica cotidiana y solitaria es la muestra palpable de la existencia de una disciplina moral que caracteriza a los improvisadores libres. Efectivamente, aunque es un medio de expresión personal, de búsqueda y exploración de nuevos territorios y texturas sonoras, así como de investigación de nuevos caminos estéticos en esa imparable evolución hacia el compromiso y la reafirmación de un universo propio, la improvisación libre consiste en hacer música con otros y en explorar las relaciones que surgen entre los improvisadores.

Hacia una música sin jerarquías, de gran fuerza holística y protagonizada por artistas plenamente autónomos y no dependientes

En la música improvisada libremente no hay líderes. No existe la figura del compositor, ni del director, ni del concertino, ni del responsable de cuerda o sección. Son co-

²⁴ El espectáculo emana del poder y de su fuerte organización jerárquica. Su objetivo es negar la opción y separar el poder. La comunidad y el sentido crítico son suprimidos en la sociedad del espectáculo y el mundo es completamente proletarizado, reducido a mero espectador que “cuanto mas contempla, menos vive; cuanto más acepta reconocerse en las imágenes dominantes de la necesidad, menos comprende su propia existencia y su propio deseo.” La sociedad del espectáculo atomiza a las personas como consumidores aislados e impide la comunicación entre ellos. Los situacionistas consideran que “la vida cotidiana se hace así vida privada, dominio de la separación y del espectáculo.” DEBORD, Guy. *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Editorial Pretextos, 1999.

²⁵ BAILEY, Derek. *La improvisación. Su naturaleza y su práctica en la música*. Opus cit., pp. 194-206.

lectivos, grupos de improvisadores más o menos numerosos, en los que todos mandan o no manda nadie. El proceso creativo de cada improvisador en el seno de un grupo debe ser autónomo, plenamente autosuficiente y no dependiente de los demás, de tal manera que, si un músico se queda solo improvisando porque el resto de improvisadores dejan de tocar, su discurso debe funcionar, ser completamente autónomo. No necesita a nadie y esa ausencia de jerarquías dentro de un colectivo de improvisadores es una seña de identidad fundamental.

El miedo, la timidez y la falta de asertividad afectarán al grupo tanto o más que la intolerancia, el narcisismo y el egoísmo. La no dependencia de los demás es la libertad de los otros de hacer lo que quieran y de expresarse con absoluta naturalidad. En la improvisación libre, los músicos no se juntan para tocar, sino para hacer música y participar en un diálogo real. En esta permanente interacción entre improvisadores, la empatía juega un papel de primera magnitud. No es posible improvisar –dialogar– con otros si no se da una escucha atenta de los procesos creativos de los demás improvisadores y si cada músico no es capaz de ponerse en el lugar de los otros, así como de comprender y compartir las emociones y los sentimientos entre todos los miembros del colectivo.

Se trata, por tanto, de una música eminentemente participativa, compartida entre varios creadores y de autoría colectiva con una incuestionable fuerza holística, en la que, como definió Aristóteles en su *Metafísica* hace más de veinticuatro siglos, el todo es más que la suma de las partes.

El sonido, único vehículo guía el proceso de creación, la negociación, la toma de decisiones y las estrategias en el seno de un colectivo de improvisadores

Si no hay partituras, ni estructuras establecidas, ni formas predeterminadas, ni director, ni concertino... ¿cuál es el exclusivo vehículo que guía este imprevisible proceso creativo? Cada improvisador busca sonidos y las reacciones que van ligadas a ellos. No hay un punto del que partir, no existen líneas discursivas por las que transitar, tampoco objetivos que alcanzar. Sólo se da proceso participado e interacción entre artistas que, guiados por múltiples escuchas y una desarrollada inteligencia emocional, se verán motivados a explorar, buscar y desarrollar nuevas estrategias y posicionamientos como:

- la elaboración de sus propios objetos o discursos sonoros,
- la reacción y respuesta frente a otras propuestas sonoras,
- la incorporación a la textura del grupo, participando del flujo sonoro colectivo

- o simplemente el reencuentro con el silencio, que es colaborar con el sonido global. Se trata de ese silencio creativo y participativo, que contribuye a no romper la magia del instante.

Insistiendo en el comportamiento rizomático de la improvisación libre, algunas de las más significativas técnicas que adoptan los improvisadores libres a la hora de interactuar con el material musical que generan el resto de improvisadores y que pueden ser detectadas en una escucha atenta son la imitación, la variación, la ampliación, la expansión, la ornamentación, la repetición, la yuxtaposición, la superposición, el enmascaramiento, la transformación, el desplazamiento, el contrapunto, la hibridación, el contraste y, finalmente, pero no menos importante, callar, dejar de tocar y escuchar.

El silencio, como hemos señalado anteriormente, aporta claridad al sonido global.

Sólo si un músico encuentra el silencio y se reconcilia con él podrá comenzar a escuchar activamente y a hacer música. En definitiva, la música improvisada libremente, al igual que hace el rizoma, procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección, etc., y las entradas y salidas se multiplican, con sus líneas de fuga perdiéndose en los horizontes y contornos sonoros.²⁶

El público y el espacio también cuentan en la improvisación libre

Cada improvisación libre es como una instalación u obra sonora creada para existir efímeramente en un espacio determinado (*site-specific*) con todo lo que en él ocurre o es incluido.

El improvisador no sólo toma conciencia y escucha el espacio, que es integrado en su discurso sonoro como si de un instrumento más se tratase, sino que establece una correspondencia biunívoca con el público. En la improvisación libre, el público deja de ser un mero e hierático perceptor, porque el creador necesita de su participación, escuchar su presencia y sentir sus reacciones. El improvisador intenta compartir su deambular sonoro, además de con los otros músicos que le acompañan, también con el público. Cuando un improvisador interactúa con los sonidos de los otros improvisadores y con todos aquellos sonidos que le rodean (el ruido del tráfico y de los aviones, la gente hablando en la calle, las máquinas de aire acondicionado, los murmullos, la respiración del público, el crujir de la madera del escenario y de las butacas, etc.) y que también los están escuchando el público, lo que consigue es guiar la percepción del público hacia eso que es su cotidianidad, hacia eso que tiene delante, pero para que lo perciba de otra manera.

²⁶ DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. *Rizoma (Introducción)*. Opus cit.

El discurrir horizontal de la improvisación libre, ocupado en combatir las jerarquías entre músicos y materiales sonoros, conduce a la permeabilidad de fronteras entre improvisadores y público, y entre éstos y el espacio donde tiene lugar esta manifestación artística. Esa horizontalidad y permeabilidad del proceso creativo, junto a la ausencia de límites y la inexistencia del error, incita a que el público participe y determine el encuadre o se deje seducir por ese deambular sonoro o le anime a seguir uno u otro itinerario o fije su atención en una de las propuestas sonoras. Mas, será el sonido global, la simbiosis establecida entre todas las partes, el que se erija en discurso unificado, indivisible y plenamente coherente, arrastrando al público, también a los improvisadores, hacia una escucha holística, a la vez que compleja, de múltiples texturas, formas, perspectivas y matices.

Un lugar de escucha en el que desarrollar la capacidad de gestionar de modo eficaz las emociones

Y, por último, pero no menos importante, el elemento que identifica la improvisación libre frente a otras formas de hacer música: la escucha. Si el sonido es el único vehículo que guía este proceso sonoro, la escucha se convierte en la herramienta fundamental, que exige, tanto a improvisadores como a público, diferentes tipos y niveles para entender y entenderse en la práctica improvisatoria. Sin escucha no se puede hacer música con los demás. Aprender a buscar, explorar, asimilar, asociar, incorporar, reflejar, compartir... lo que se escucha son las tareas y las capacidades que se van a desarrollar y ampliar con esta práctica artística y vital.

La libre improvisación musical es esencialmente una actividad de escucha, por eso a los improvisadores se les considera unos virtuosos de la escucha. Un primer acercamiento a esta manifestación sitúa al improvisador en la necesidad de trabajar tres niveles de escucha diferentes y de manera simultánea, y que al mismo tiempo implican diversas habilidades emocionales, cognitivas y conductuales:

- Una escucha interior, a modo de diálogo interno y como forma de afrontar un tema, oponerse o reforzar las propias decisiones o conductas. Este primer nivel de escucha contribuye no sólo a la identificación y etiquetaje de los sentimientos, sino a saber cómo expresarlos, evaluar su intensidad, controlarlos y traducirlos a acciones sonoras. De nuevo, hablamos de concentración, autocontrol y autonomía.
- Escuchar al resto de improvisadores que se expresan musicalmente y sus reacciones. Saber reconocer las influencias sobre la conducta y la pertenencia a un colectivo, e interpretar y comprender lo que hacen los demás, los diferentes puntos de vista, las normas de conducta, lo que ayudará a controlar los

impulsos, reducir el estrés, tomar decisiones, resolver problemas, posicionarse estratégicamente dentro del grupo de improvisadores y mantener una actitud positiva frente al cambiante y azaroso proceso artístico y vital.

- La escucha total. La percepción en cada uno de los niveles y en todos al mismo tiempo –hablamos de una escucha integral– genera una constante toma de decisiones por parte de cada uno de los improvisadores que, a su vez, provoca la toma de decisiones en el resto de improvisadores de manera que el proceso creativo se hace totalmente imprevisible para todos los involucrados en él, incluido el público. En realidad, nadie sabe qué, cuándo, ni cómo va a pasar, porque cada instante es nuevo y diferente al anterior.

La *Gestalt* aporta una visión holística de la percepción. Y en este caso, la escucha, huérfana de partituras y de modelos, pautas y estructuras prefijadas con anterioridad al momento mismo del comienzo de una improvisación libre, se hace creativa, piensa. El compositor alemán Helmut Lachenmann afirma que “escuchar es vulnerable sin pensar”, porque “la música pone el pensar y el sentir en movimiento, no girando ambos más que alrededor de nuestras ansiedades y necesidades más profundas de felicidad, de conocimiento, de realización existencial.”²⁷

Un camino hacia la inteligencia emocional y la libertad

La improvisación libre se acerca al ideal de libertad creativa y a la construcción de la vida cotidiana; reivindica, a través de la creatividad y de la expresividad, el derecho a controlar la propia vida, la no dependencia de los demás, e incita a superar el arte mediante su realización en la vida.

Esta “práctica de la práctica”, como definió Derek Bailey a la libre improvisación musical, ratifica las palabras del filósofo español Emilio Lledó cuando afirma que “La *práxis* es fundamentalmente conducta, o sea, modificación de la individualidad en el contexto de la comunidad. Y esa conducta lleva consigo un *lógos* que la orienta y perfecciona. Un *lógos* que no procede de una simple contemplación de verdades ‘más allá del tiempo, y al otro lado del mundo’. La *aquendidad* de la *práxis* se pone de manifiesto en que sólo se alimenta de experiencia. El roce con las cosas y con el mundo enriquece el contenido de nuestros actos y de nuestro pensamiento.”²⁸ De

²⁷ LACHENMANN, Helmut. “Cuatro aspectos fundamentales de la escucha musical”. Texto publicado en la revista cuatrimestral de música contemporánea *Espacio Sonoro*, número 7, Octubre 2005, traducción y comentarios de Bernal, Alberto C. Disponible en <http://docs.albertobernal.net/bernal-lachenmann-traducion.pdf> (última consulta: 10/1/2016).

²⁸ LLEDÓ, Emilio. *El origen del diálogo y la ética. Una introducción al pensamiento de Platón y Aristóteles*. Madrid: Editorial Gredos, 2011, pp. 170-171.

la misma manera que aprendemos a improvisar improvisando, aprendemos a vivir viviendo. Conoceremos actuando. Ya hemos convenido que la improvisación libre no es sólo una forma de hacer y escuchar música, sino también una forma de vivir la vida. Una manera de vivir creando o de crear viviendo, en comunidad, junto a los demás, mostrándonos tal y como somos, sin mediadores, ejercitando nuestra libertad de expresión, ensanchando nuestras habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

La improvisación libre es fuente inagotable de inteligencia emocional y su práctica ha de instalarse en las aulas. El gran juego de la deriva sonora, en el que el azar tiene un papel protagonista y sólo importa el instante, el *hic et nunc*, nos introduce en un universo de interacción y diálogo, de participación y respeto por los demás, de emociones y sentimientos, de creatividad y expresividad, de intuición e imprevisibilidad, de juego y disfrute, de riesgo y curiosidad, de conocimiento y armonía, de aprendizaje y autonomía, de fraternidad y convivencia, de solidaridad y libertad.

La improvisación libre es una escuela de vida que, a través de la creatividad, profundiza, como ya hemos visto, en el autoconocimiento, en la toma de decisiones, en el control de nuestros sentimientos, en manejar el estrés y la ansiedad, en la empatía, en la comunicación, en la intuición (ese “pensamiento a velocidad absoluta”, como apuntó Deleuze), en la autoestima, en la responsabilidad personal, en la asertividad, en el pensamiento positivo, en las dinámicas de grupo, en la solución de conflictos y problemas (heurística)...

4

ESCUCHAR LA IMAGEN PARA VER EL SONIDO VIDEOCREACIÓN COMO DETONANTE CREATIVO EN EL AULA DE MÚSICA

Damià Jordà

Videocreador y comisario artístico especializado
en lenguajes audiovisuales
Profesor en la Escola Municipal de Belles Arts d'Alcoi (EMBA)

El aula de música tradicional está en proceso de extinción. Los que en mayor o menor medida tenemos relación directa con la educación y las prácticas pedagógicas, hemos escuchado hasta la saciedad que uno de los retos a los que nos enfrentamos es la incorporación de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación). Sin embargo incorporar a la educación artística, creativa y personal estas “no tan nuevas” herramientas desde la consideración de instrumentos de *información y comunicación* sería un error de base. En este capítulo observaremos tan solo una parcela de lo que se han venido a denominar las TIC, concretamente, la que hace referencia a la utilización de medios audiovisuales de forma creativa. Esto no quiere decir el empleo de vídeos como material de apoyo en nuestras clases, sino la utilización creativa de los lenguajes audiovisuales como arcilla blanda con la que los alumnos puedan moldear nuevas experiencias que les ayuden a entender, asimilar y aprovechar mejor todos los elementos educacionales, expresivos y de construcción de la personalidad que pretendemos que adquieran en el aula de música.

Según explica Malbrán (2011) “es evidente la primacía concedida a los cánones de la tradición musical occidental, especialmente al canto del repertorio y a la exposición a la audición de obras. Cabe preguntarse: **¿basta con escuchar a ciegas?**, ¿no es acaso similar a la percepción de la música funcional en el supermercado? Las personas no cultoras de la audición ¿pueden seguir el rastro del desarrollo discursivo de una obra musical de cierta complejidad y extensión, como por ejemplo un movimiento de sinfonía? ¿Qué permanencia en la mente-cuerpo-sentimiento pueden tener tales iniciativas? ¿Vale más el cumplimiento riguroso de un plan de clase que una experiencia que devino en algo diferente a lo planificado pero que resultó conmovedora? Estas son las preguntas que importan y que su-

gieren particulares enfoques, escenarios y dispositivos para las prácticas musicales en el aula”.

En este sentido, quizá algunos de los lectores que sean docentes estarán pensando que en su aula de música SÍ se utilizan recursos tecnológicos creativos y que en su programa estos estímulos adquieren una importancia relevante. Por ejemplo, en muchos de los programas académicos se incorpora el uso de software musical de edición de audio, de composición, etc. Sin embargo en este capítulo nos vamos a centrar en otros recursos creativos que *a priori* podríamos considerar propios de otras disciplinas, para entender la utilidad que pueden tener como detonante creativo en el aula de música. Esta propuesta está en coherencia con un concepto de rabiosa actualidad: La interdisciplinaridad. El reto que nos proponemos es demostrar que esta cuestión no es baladí, sino que esta interdisciplinaridad es “natural” y está arraigada en el propio imaginario de nuestro alumnado.

De nuevo Malbrán (2011) apunta en este sentido que “hacer música hoy es una experiencia multifacética. Tradicionalmente, el desarrollo musical individual se ha asociado a saber tocar un instrumento, a componer obras musicales y a estimar el valor de una obra o una interpretación desde la escucha. En la actualidad, la concepción del desarrollo musical individual es de carácter mucho más amplio. El talento musical se hace presente de los modos más diversos: (...) Los productos multimedia en relación con la música son hoy herramientas a las que acceden personas de diferentes edades. Estos nuevos insumos artísticos han sido analizados sistemáticamente en el modelo cross modal –es decir, de modalidad cruzada– en las artes temporales (Cohen, 2005; S. Malbrán, 2010) y aportan al medio escolar una vertiente de riqueza insospechada, que indudablemente debiera formar parte de la clase de música.”

Así pues, incorporar nuevas herramientas no implica únicamente utilizar instrumentos digitales y software musical. Ni siquiera sería suficiente con desarrollar novedosos programas informáticos si no los acompañamos de nuevas formas de utilizarlos. Podemos y debemos superar la educación de **la escucha** y dar el paso hacia la de **la creación**. Pero lo que proponemos en este capítulo es dar un pequeño paso más allá, y sustentar esta creación sonora en otros medios “colindantes”, completarla con una visualidad que ayude a los alumnos a desarrollar su trabajo libremente de una forma mucho más orgánica, multidireccional y, en definitiva, interdisciplinar.

No en vano, el hecho de solamente nacionalizar y describir de un modo lineal y acrítico las trayectorias individuales o incluso las colectivas, encuadrando a los artistas en categorías estancas, ya es un tipo de planteamiento que entra en contradicción con un campo expresivo mucho más abierto a la experimentación y al intercambio de experiencias, incluso a través del uso de tecnologías que hoy en día están presentes en el mundo que conocemos. Un abordaje más enriquecedor es tomar ese proceso como

un haz de manifestaciones polifónicas, complejas y dialógicas entre artistas, instituciones, conceptos y propuestas, tanto pasados como presentes, en medio de contextos y situaciones apropiados para el debate y para la producción artística. (Vidigal, 2011)

En el mundo en que vivimos, en el que viven nuestros alumnos, la influencia de la cultura visual es innegable. Somos capaces de asumir enormes cantidades de información visual (al margen de la calidad de esta, que sería otro debate); cualquier joven puede rápidamente acceder a reproducciones de las mejores obras pictóricas de la historia, visionar clásicos del cine y acercarse a fenómenos sociales y políticos a través de informaciones mayoritariamente en formato audiovisual. No es nuestro objetivo realizar un análisis en profundidad de los retos a los que se enfrenta la educación en la era de Internet, pero sí es importante entender que la forma de acceder a las materias que se imparten en el aula ha cambiado y se encuentra totalmente condicionada por este *background* audiovisual del alumnado.

Debemos por lo tanto de ser conscientes de la importancia que tiene la imagen audiovisual en la sociedad contemporánea. El nacimiento del cinematógrafo es un hecho fundamental para entender la modernidad y el siglo xx, pero es impensable la evolución del medio cinematográfico desligada de la rápida aparición del cine sonoro. La llegada de la televisión podría simbolizar el precedente de esa “modernidad líquida” de la que habla Bauman (2003), con la introducción de la magia catódica, de la luminosidad de la imagen en movimiento y la sonoridad hasta en el más humilde de los hogares. Sin embargo en este nuestro siglo, los medios digitales acercan al ciudadano no sólo la posibilidad de contemplar los contenidos, sino de además crearlos con sus propios medios; e incluso de difundirlos masivamente. El alumno del aula de música es partícipe de este fenómeno casi de forma nativa y utilizar esto en nuestro beneficio (del docente y del alumno), es un reto que urge asumir.

En este punto se abre el campo de la didáctica de la música desde el audiovisual, como un escenario de innegable potencial de crecimiento que pueda articular, desde teoremas teóricos y realidades prácticas, todas y cada una de las dimensiones que se pide a un alumnado tan diverso como la propia sociedad. En consecuencia, en la generación de nuevos marcos de conocimiento de la realidad, difícilmente podríamos encontrar otro aspecto más rabiosamente actual que el que pretendemos poner en práctica. Por ello, en aras de una mejor adaptación a la sociedad cambiante y a los contextos plurales, los contenidos audiovisuales pueden mostrar la maleabilidad suficiente para hacerse más apropiados que otros con menor capacidad de maniobra. En todo caso, el uso de los medios audiovisuales ha de entenderse como un hecho natural adaptado a las sociedades y tiempos contemporáneos, que perfilan su propia forma. De hecho, el profesor ha de hacer propios los métodos y recursos que tiene a su alcance para, a partir de ellos, desarrollar su práctica docente (Montoya Rubio, 2010).

Este *background* audiovisual del que hablamos, esta compuesto en gran medida por un bagaje musical previo del alumno que, según el propio “no está siendo explotado debidamente”, una realidad que puede ayudar a encontrar luz al final del túnel de la significación en educación musical, tantas veces ponderada y no siempre hallada con fortuna. En esta dimensión cobra especial relevancia la inclusión de los lenguajes audiovisuales en el engranaje educativo musical, como parte integral de las omnipresentes TIC, pero cláramente diferenciados de la informática musical. En cierto modo, aunque los alumnos actuales tienen un contacto directo con los recursos cibernéticos, bien a través de ellos bien desde otros medios de comunicación, los medios audiovisuales son tanto más utilizados como ellos. Por tanto, la constatación de esta nueva realidad por parte del profesorado y el cambio de perspectiva al respecto se va a mostrar como vital para conseguir la implantación de nuevos modelos que vinculen al alumno con el aula de educación musical, y a esta con los sonidos de la sociedad (Montoya y Rubio, 2010).

Dicho de otra manera, el alumnado vive inmerso en un imaginario en el que los lenguajes audiovisuales en el sentido más amplio -cine, televisión, videojuegos y otros contenidos online-, están indisolublemente ligados a lo sonoro, en general, y a la música, más en particular. Algunos estudios apuntan desde hace unos años en esta dirección, proponiendo la asimilación de de estos contenidos y su incorporación al estudio de referentes musicales. Es especialmente destacable la línea de investigación que la Universidad de Salamanca establece que “las cuatro armas básicas de desarrollo procedimental en la enseñanza de la música con el concurso de los audiovisuales son (sin pretender realizar estratos entre estas posibilidades), por un lado, el conocimiento musical a través del audiovisual, esto es, permitir al alumno alcanzar unos conceptos a partir del visionado, reflexión y análisis de un audiovisual; en segundo lugar, referimos la sonorización didáctica, la cual implica una labor de manipulación sobre el material visual, añadiendo sonidos bajo unos criterios establecidos por el docente; una tercera posibilidad con cierto desarrollo es la extrapolación de melodías de ámbito audiovisual para su adopción en el transcurso habitual de las sesiones de aula; por último, cerramos el abanico de procesos pedagógicos audiovisuales con la filmación pedagógica y el uso de vídeos llevados a cabo de modo muy dispar. (Olarte *et al.*, 2011)

No obstante, la mayoría de estas propuestas se centran en estudiar, analizar y, eventualmente, manipular contenidos musicales en productos audiovisuales ya existentes. Es decir, utilizar el bagaje cultural del alumno, sus conocimientos de cine, televisión y videojuegos, para intentar una motivación extra al proponerle analizar las estructuras musicales derivadas de estos productos. Esto implica un importante riesgo, y es que, bajo la apariencia de incorporar prácticas novedosas y tecnologías actuales, caigamos en las metodologías clásicas que pretendemos superar, es decir, volver a esas escuchas “a ciegas” a las que anteriormente nos referíamos. En otras palabras y

por poner un ejemplo simple, si sustituyéramos las recurrentes audiciones de los *Conciertos de Brandenburgo* de Bach, tan utilizados en las aulas, por las conocidas melodías que John Williams compuso para *La Guerra de las Galaxias*, nada habría cambiado sustancialmente.

Frente a esto, nuestra propuesta es centrarnos fundamentalmente en el cuarto de los puntos que propone Montoya Rubio (2010). Si hacia donde nos dirigimos es hacia una enseñanza creativa en el aula de música, en la que tome protagonismo la obra que el propio alumnado sea capaz de crear, los medios y lenguajes audiovisuales que utilicemos deberán orientarse en este sentido. Nuestro objetivo será en primer lugar el de **poner el audiovisual al servicio de la música**, y no al contrario.

Nuestra propuesta también pretende proporcionar herramientas para una creación musical multidisciplinar que se apoye en los medios audiovisuales como recurso, como una forma de **visualizar la música**, para entenderla mejor, para contextualizarla o, simplemente, para hacerla más espectacular.

Para ello vamos a mostrar atención a tres ejes de estudio, que nos ayudarán a entender la historia y las características de tres caminos de la creación audiovisual a veces colindantes e interconectados. Entenderemos cada uno de estos apartados como tres de los pilares sobre los que se puede fundamentar la relación entre la música y el audiovisual -en este orden de prioridad- y, además de entender los orígenes y las características de estos lenguajes, propondremos una sencilla aplicación práctica de cada uno de ellos en la propia aula de música.

La imagen al servicio de la música: El vídeo musical

Situaremos como punto de partida lo que genéricamente denominaremos **vídeo musical** -aunque sea masivamente conocido con el mal traducido anglicismo *videoclip*- como el estadio más básico de relación entre el vídeo y la música; entendiendo que, como habíamos establecido anteriormente, se sobrepone la imagen en movimiento al contenido musical. En este popular lenguaje audiovisual, la supeditación de la imagen a la música forma parte del propio proceso de producción. Su versatilidad, heterogeneidad y, sobre todo, su arraigo en el imaginario popular contemporáneo, constituirá una primera piedra de toque en nuestro trayecto.

Los orígenes de este género audiovisual pueden ser discutibles en función del punto de vista desde el que se analice. Un determinado grupo de investigadores situó el nacimiento del videoclip dentro de la evolución de los programas de música de la televisión, algo que no es de extrariar si tenemos en cuenta que constituye el medio de difusión más habitual para los videos musicales. Esta teoría defiende el

desarrollo del video musical como género partiendo de la revolución que para la televisión supuso el vídeo, ya que permitía emitir programas en diferido: una situación que afecta a los programas dedicados a la música, permitiendo la emisión de una actuación sin necesidad de contar con la presencia física del intérprete. Para quienes defienden esta teoría, es a partir de este momento cuando comienza el desarrollo del videoclip como género audiovisual (Viñuela Suárez, 2002).

Otros autores como Mundy remontan el origen cronológico del videoclip al cine. Esta argumentación está basada en la relación que observan entre la promoción de grupos y cantantes a través de los videos musicales y las películas que dieron fama a cantantes como Elvis Presley y Frank Sinatra o grupos como The Beatles. El origen cinematográfico del video musical ha sido defendido por numerosos estudiosos durante la década de los 80, ya que es necesario tener en cuenta que las primeras investigaciones que se realizaron sobre el videoclip provenían del campo de la teoría cinematográfica, la psicología y la sociología, con lo que el aspecto musical quedaba relegado a un segundo plano o, en la mayor parte de los casos, olvidado (Viñuela Suarez, 2002).

Muchas voces consideran que el primer videoclip de la historia es el realizado por Jon Roseman y Bruce Gowers en 1975 para la canción *Bohemian Rhapsody* del grupo **Queen**. Carlsson (1999) ve en este vídeo musical el origen del género al reflejar lo que identifica como el esquema base de un videoclip y por haber ejercido una enorme influencia en la fijación del aspecto formal de este género audiovisual. Para este autor un video musical standard debe estar compuesto por tres elementos: imágenes del artista actuando, una narrativa visual que desarrolle una historia y una narrativa visual experimental que escape de la realidad, introduciendo imágenes que hagan referencia a paisajes oníricos o lugares fantásticos. En este sentido añadiríamos un elemento que contiene este videoclip y que nos resulta de especial interés en nuestro objetivo de “visualizar” el sonido. Se trata de la forma en la que los realizadores resuelven el momento de la canción en el que las voces realizan una fuga, que es reflejada visualmente con la repetición y superposición de los rostros de los coristas -es decir, los cuatro miembros del grupo-, distribuidos en perspectiva y alejándose.

Por último, en lo que respecta a tratar de establecer los orígenes de este lenguaje, Goodwin (1992) sitúa el surgimiento del videoclip tal y como ahora lo conocemos a principios de los 80, coincidiendo con el nacimiento de canales de televisión como MTV (1 de agosto de 1981). Reconoce la influencia de las asociaciones entre imagen y música pop en otros medios como el cine o la televisión, pero defiende la originalidad del vídeo musical basándose en el cambio que supuso en la industria musical y en la importancia que tuvo para la promoción de un nuevo género musical, el conocido como *New Pop* inglés, en el que se encuentran grupos tan destacados para la historia del videoclip por el uso de este nuevo género audiovisual, como Duran Duran, Wham o Culture Club. En cualquier caso, el videoclip revoluciona las posibilidades de pro-

moción de la música pop, no sólo por el cambio de formato del LP al single, sino también por las nuevas estrategias comerciales que permitían desarrollar. Una de las más destacadas es la posibilidad de promoción de un artista sin necesidad de tocar su música en directo, sin ni siquiera tener que realizar un *playback* en un programa de televisión; el video musical permite controlar todas las imágenes necesarias para la creación de la identidad de un artista. Esta estrategia era habitual a principios de los años 80 dentro del género *New Pop*, en el que se comercializaban canciones que resultarían imposibles de tocar en un directo; es el caso de la canción “Video killed the radio star”, que abrió la emisión de la cadena MTV en 1981, y que pertenece a un grupo que nunca actuó en directo, **The Buggles** (Viñuela Suárez, 2002).

En cualquier caso, todas estas afirmaciones se refieren al videoclip comercial, “tal y como lo conocemos”, sin embargo, para profundizar en la relación entre audiovisual y música, debemos remontarnos a los precedentes de este subgénero, para entender en profundidad sus dimensiones y sus posibilidades. La historia de la imagen en movimiento es indisoluble de la de la música. Sabemos que las primeras exhibiciones de películas mudas contaban siempre con un acompañamiento musical, generalmente mediante un pianista, y en ocasiones con partituras escritas expresamente para la obra. Sin embargo puede que no sea tan conocido el primer precedente en sentido inverso: El hecho de acompañar la música con imágenes se remonta a los tiempos del fonógrafo de Edison, lanzado al rededor de 1877, cuando se ofrecían “conciertos” de fonógrafo en *Music Halls*, en los que se acompañaba la reproducción de música con la proyección de imágenes estáticas pero secuenciadas -a modo de diaporamas-, que completaban el atractivo del espectáculo. Al margen, del cine comercial, la aparición de la imagen en movimiento también inspiró a los artistas de vanguardia, que no sólo experimentaron con la abstracción, la manipulación de la película y la abstracción, como es el caso de **Duchamp**, sino que desde bien temprano se realizaron experimentos que vincular la música jazz con la visualidad abstracta animada. Destaca en este sentido el realizador **Oskar Fischinger**, que ya realizaba estos experimentos en los años 30, y que incluyó uno de sus cortometrajes musicales y abstractos en el célebre film *Fantasia* de Disney (1940). Nos detendremos en este precedente y en la relación entre música e imagen no figurativa en el siguiente apartado.

Esta relación entre el videoclip y los orígenes del cine es señalada por Román Gubern (1987) cuando afirma que los videoclips musicales “constituyen micronarraciones cinematográficas en las que, a pesar de la importancia esencial del sonido, los planos han recuperado en la autonomía y el montaje la libertad que tenían en el momento más creativo del cine mudo, en el período 1924-1928”. Pero lo que más llama la atención es el perenne interés por visualizar la música que ha existido desde hace más de un siglo; otro ejemplo de esto fueron las *Panoram Soundies* (algo así como *juke-box* visuales) que se popularizaron en los Estados Unidos a principios de los años

cincuenta “unas máquinas músic-visuales compuestas de altavoces y pantallas en los que se podía ver y escuchar la interpretación de una melodía por unas pocas monedas. Generalmente, solía aparecer el cantante en conciertos rodados para tal objetivo. En este sentido, se cuidaban todos los detalles, observándose escenarios atrayentes y exóticos. Por otro lado, también se solían emplear escenas de películas musicales del momento. Su final vino marcado por la aparición de la televisión, ya que con este medio se ganó en calidad y diversidad de imágenes y sonidos” (Sarriguarte, 2012).

En cualquier caso la relación entre música popular y medios audiovisuales se consolida con el nacimiento del rock and roll y su difusión mediante el disco de vinilo, la radio y la posterior entrada del televisor en los hogares norteamericanos. A partir de la década de los sesenta, los productores cinematográficos son totalmente conscientes del éxito generado por la ecuación cine-música o imagen-sonido, invitando a estrellas del rock and roll a tomar parte en cortometrajes y largometrajes (Sarriguarte, 2012). Esta ecuación no es sólo útil a nivel estrictamente promocional, sino que contribuye a construir una imagen mucho más compleja y multidimensional de la propuesta artística. Como primer ejemplo de esto encontramos la celeberrima *El Rock de la Cárcel* (*The Jailhouse*, Richard Thorpe, 1957), que más que contribuir a la promoción discográfica del inmortal **Elvis Presley**, lo que provocó fue su la imparable expansión intermedial de determinante e innovadora propuesta cultural. Mucho más innovadora fue unos años después la apuesta de **The Beatles**, con el estreno de *A Hard Day's Night* (Richard Lester, 1964), que apostaba por un riesgo más evidente en lo formal y que en su propuesta rompedora en relación con la narrativa tradicional y la maquinaria publicitaria al uso, constituía en sí misma un precedente vanguardista del futuro vídeo musical. En la España franquista, que a finales de los 60 combinaba el crecimiento económico con la decadencia del régimen —al menos en su aspecto más exacerbado de represión cultural— también se dieron algunos ejemplos en este sentido. El prestigioso director Mario Camús firmó en 1968 la película *Digan lo que digan*, protagonizada por **Raphael**, y una figura mucho menos políticamente correcta, como era el caso de **Joan Manuel Serrat**, estrenó el mismo año otro film musical titulado *Palabras de Amor*, dirigido en este caso por Antoni Ribas. No es conveniente que nos detengamos más en hacer una revisión del género del cine musical pop, pero entiendase la relevancia de estos productos como precedente del subgénero que nos ocupa.

Retornando a los vínculos entre las vanguardia artística y la relación entre audiovisual y música, cabe señalar que en los orígenes del vídeoarte —allá por los años 70, cuando **Sony** empieza a comercializar su *PortaPack* y se facilita el acceso a la producción en vídeo— las propuestas de pioneros del género como **Bill Viola** o **Paul Sharits** acaban derivando en un movimiento denominado **Guerrilla TV**. La rebelión contra la televisión tradicional que constituía este movimiento originó la propuesta alternativa de ge-

nerar una red de televisión por cable. Y curiosamente desde esta red de televisión por cable aparece la mencionada **Music Television (MTV)**. Es importante señalar que los primeros formatos de televisión musical estaban directamente influenciados por las estructuras comunicativas de las radios musicales, copiando el esquema de las listas de éxitos al estilo *Hit Parade* —ó *40 Principales* en España. Para constituir un modelo televisivo que podríamos denominar como *radio visual*.

La consolidación y absoluta popularización del lenguaje del videoclip llega en la década de los 90. El formato se distribuye masivamente, todos los artistas de mínima relevancia y de cualquier género musical necesitan presentar sus propuestas, y hasta las televisiones generalistas en abierto los incorporan a su programación. Es en este momento cuando la creatividad en el lenguaje del videoclip da un salto exponencial. Los nombres de los realizadores de videoclips acabarán ganando enorme relevancia, al nivel de directores de cine; algunos de ellos, de hecho, saltarán a la gran pantalla con filmes de éxito, mientras que otros continuarán su carrera en ámbitos como el cine experimental y el videoarte. Estas figuras del vídeo musical aparecen en gran medida porque, además de mostrar un enorme talento para convertir en obras de arte estos pequeños clips originalmente tratados como meros elemento promocionales, grandes figuras de la música popular apuestan por ellos como una forma de ampliar y complejizar su identidad artística, conscientes de la importancia de la imagen audiovisual a la hora de edificar una imagen de “artista total”. Veamos algunos ejemplos:

Michel Gondry, es uno de los más destacados directores de videoclips de los años 90, que en la década posterior dio el salto al cine con películas como *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* (*¡Olvidate de mí!*, 2004) o *La science des rêves* (*La ciencia del sueño*, 2006). Su andadura en el subgénero del vídeo musical destaca por sus colaboraciones con la artista islandesa **Björk**, de quien llegó a dirigir hasta ocho referencias audiovisuales —entre las que destacan *Bachelorette* (1997), *Jóga* (1997), *Hyperballad* (1996) o *Human Behaviour* (1993). Esta colaboración es especialmente representativa de la corriente que describíamos anteriormente; una artista cuyo lenguaje de expresión principal es la música, pero que entiende que su apuesta artística debe de ser multidisciplinar, se apoya en colaboraciones con otros artistas que le ayudan a construir esa imagen multidireccional y a diversificar su discurso. En esta línea, aunque a otro nivel, también podríamos situar a **Madonna**. Sabemos que el impacto de esta artista alanza a niveles que superan lo estrictamente musical, y al fijarnos en los realizadores que han dirigido sus exitosos videoclips podemos encontrar un buen puñado de los nombres que a la postre han constituido esta especie de *star system* del vídeo musical. Como ejemplos podríamos proponer el celebrado clip de la canción *Frozen* (1998), dirigido por **Chris Cunningham** —que en lugar de en el cine ha desarrollado una destacable carrera en el campo de la videoinstalación—, o el controvertido *American Life* (2003), de **Jonas**

Åkerlund, una dura crítica a las intervenciones belicistas norteamericanas, que tuvo que ser retirado de emisión al iniciarse la Guerra de Irak apenas unos días después de su estreno (actualmente es fácil encontrar online la versión “sin censura”).

Podríamos extendernos mucho más en una revisión exhaustiva de los mejores directores, los músicos que con más ahinco han incidido en la calidad y diversidad de sus propuestas audiovisuales, y las más destacadas referencias del subgénero¹, pero por el momento, y a tenor del objetivo de este capítulo, basten estos ejemplos para entender este lenguaje como un elemento enormemente útil para incorporar en nuestras clases, entendiéndolo como un recurso que proponer a nuestros alumnos a la hora de completar su obra, engrandecerla y, al mismo tiempo, difundirla.

Vamos a finalizar este apartado deteniéndonos brevemente en dos formas de evolución del vídeo musical que hemos podido observar en los últimos años, para entender la versatilidad de esta forma de relacionar medios audiovisuales y música: Por un lado, los aristas que han construido una especie de identidad virtual a partir de una construcción de la imagen esencialmente audiovisual (muy alejada de la del habitual cantante estrella); por el otro, las más recientes propuestas que al habitual lenguaje del clip musical añaden elementos propios de las nuevas tecnologías digitales para generar determinado nivel de reactividad o interactividad del espectador/usuario.

Como ejemplo del primero de los productos evolutivos del videoclip como construcción de la imagen del artista situaremos a la banda británica **Gorillaz**. Creada en 1998 por el ilustrador Jamie Hewlett –conocido principalmente por su personaje de cómic *Tank Girl*–, se trataba de una banda virtual compuesta por personajes ficticios de dibujos animados. La música era compuesta e interpretada por el segundo integrante del proyecto, Damon Albarn –líder de la banda *Blur*–, y como se puede deducir, al tratarse de una banda cuyos componentes eran ficticios, la única imagen que se mostraba al público era la que se revelaba a través de sus elaborados videoclips, que funcionaban como auténticos cortometrajes de animación y que, en ocasiones, incluían cierta continuidad temporal como si se tratase de una serie televisiva. El propio Hewlett afirmaba que “si alguien mira MTV durante demasiado tiempo, podrá darse cuenta de que es un poco como el Infierno: ahí no hay nada interesante. Así tuve la idea de crear una banda de dibujos animados con Albarn” (Gaiman, 2005), confirmando así que la propia MTV y el lenguaje del videoclip, masivamente extendido ya en los 90, fueron el principal punto de partida de este proyecto musical, al contrario de lo que habitualmente ocurre.

Por último, en los últimos años, en los que la difusión del vídeo musical ha encontrado en internet un canal de difusión mucho más masivo que en la propia televisión donde surgió, algunos artistas han aprovechado esta coyuntura para realizar propuestas en las que intentan aprovechar al máximo sus posibilidades, incorporando

elementos que sugieran interactividad con el espectador. Destaca entre ellos la formación canadiense **Arcade Fire**, cuya experimentación con las nuevas posibilidades del lenguaje del videoclip merecería un capítulo aparte. Por destacar dos de sus propuestas más recientes, citaremos en primer lugar el proyecto *The Wilderness Downtown* (2010), que más que un videoclip es un cortometraje interactivo realizado sobre la base de su canción *We Used to Wait*. En colaboración con un equipo de desarrolladores de google se lanzó este producto exclusivamente para el navegador Chrome, que utilizando la tecnología de Google Maps –y de su Street View–, incorpora elementos visuales extraídos de una geolocalización, que a solicitud del propio programa, debería de ser la de la casa en la que crecimos, para completar así una experiencia acorde con el contenido poético de la canción². La segunda de las propuestas corresponde al álbum más reciente hasta la fecha, titulado *Reflektor* (2013), en la que de nuevo colaboran con Google para lanzar el clip interactivo *Just a Reflektor*, firmado como una “proyección virtual” de Vincent Morisset. El experimento consiste en permitir a los usuarios ser parte del clip a través de un smartphone, tablet o el ratón del ordenador. Con cualquiera de estas herramientas podremos “jugar” con los gráficos del vídeo o incorporar la imagen de nuestro propio rostro³.

La propuesta que haríamos a nuestro alumnado no sería tan compleja, pero sirva este apartado para estimular a los alumnos que desarrollen actividad creativa en el aula de música a utilizar los distintos lenguajes del videoclip como una herramienta más a la hora de completar su propuesta artística. No obstante, estos lenguajes del audiovisual interactivo y su relación con la música nos son de gran utilidad para introducirnos en el segundo eje de nuestra propuesta.

Sincronía, reactividad, abstracción, sinestesia: Live Cinema y Cultura VJ

Más allá de los lenguajes del videoclip, existen actualmente otras formas de relación entre medios audiovisuales y música, muy desarrolladas a partir de la implantación de las TIC, y que a primer vista el lector podría identificar como relacionadas con la denominada “Cultura Vee-Jay”, generalmente asociada al mundo de la música electrónica, las discotecas y las *raves*, con su consabida utilización de elementos audiovisuales que pretenden potenciar la experiencia sensorial que encontramos en estos ambientes. No obstante, el fenómeno contemporáneo que asocia nuevos medios audiovisuales y música electrónica –o simplemente instrumental–, es mucho más complejo, y sus fundamentos básicos nos vuelven a remitir a antecedentes que encontraríamos, de nuevo, en los orígenes del cine y las vanguardias artísticas. Detengámonos previamente en unas cuestiones de terminología.

“El término *Live Cinema*, empleado originalmente para describir el acompañamiento musical en directo de una película muda, ha ido ganando popularidad en los últimos años. Ya no se lo define como acompañamiento musical de una película sino como búsqueda de una simbiosis entre sonido e imagen, realizada en tiempo real (...) La música siempre influyó en artistas y realizadores de cine; la composición con imagen y sonido es un tema recurrente a lo largo de la historia del arte. La mezcla de los dos en composiciones de música de color, órganos de luz, performances lumínicas y animación abstracta apunta hacia una estética de abstracción temporal que hoy en día el grafismo digitalmente computerizado es capaz de explorar.” (Debackere, 2006)

Según los hermanos Boris y Brecht Debackere (Debackere, 2006) el vídeo en tiempo real en todas sus formas se hace realidad en el año 2006. No obstante conviene dejar claras ciertas diferencias, puesto que sería un error creer que el término *VJing* cubre todos los aspectos de la diversidad de prácticas en la manipulación videográfica en tiempo real, creación, edición y procesado. Mientras el *Live Cinema* se sitúa dentro de la tradicional ejecución musical y práctica musical visual, el *VJing* empezó de modo ambiguo y sin designación propia. Sus raíces hay que buscarlas en la escena de club –con torres de televisión usadas como iluminación alternativa y como instrumentos para crear atmósferas–, y en la MTV que empleó el término para sus presentadores en antena, modelado según su equivalente radiofónico, el radio DJ. En otras palabras, los VJs se dedicaban a crear y definir el ambiente en diversos clubes. Así pues, podríamos considerar que el *VJing* es una forma de arte de baja atención que se encuentra entre el interiorismo y la iluminación. Por otro lado, las performances de *Live Cinema* constituyen una forma activa de creación audiovisual en tiempo real e *in situ*. No se trata de uno de los elementos que definen el ambiente de un lugar sino del único punto de atención en él. En cualquier caso, ambos lenguajes, de forma mas o menos compleja, podrían resultarnos útiles como herramientas con las que completar la propuesta artística del alumnado en el aula de música.

Para recuperar estos antecedentes de vanguardia podríamos empezar por **Wassily Kandinsky** al que se le atribuye la primera obra abstracta moderna. Probablemente debido a su sinestesia –término en el que profundizaremos más adelante–, Kandinsky la tituló *Innerer Klang* (*Sonido Interno*), y su vínculo con la experiencia musical es explícito. En el ámbito cinematográfico, uno de los más destacados protagonistas del cine abstracto, **Walter Ruttmann**, advirtió el creciente interés en las tecnologías basadas en la ejecución en tiempo real, y en su ensayo *Malerei mit Zeit* (*La pintura con el tiempo*) concluye: “A la mirada, que en cuestiones intelectuales se dirige cada vez más hacia un foco en un acontecimiento temporal, ya no puede parecerle relevante las rígidas, reducidas y eternas formas de la pintura” (Helfert, 2006). Su primer cortometraje abstracto, *Opus I*, considerado el primer film de este tipo presentado en público, impresionó al teórico Bernhard Diebold, algo que hizo patente en su

reseña titulada *Un nuevo arte, la música-visión de películas*. No obstante fue su joven amigo, **Oskar Fischinger** –de quien ya habíamos hablado en el anterior apartado– el que más adelante acabaría produciendo una impresionante serie de películas abstractas visual-musicales, además de construir el prototipo de un sorprendente aunque rudimentario artilugio al que bautizó como Luminógrafo, que básicamente consistía en un órgano que emitía luces de colores asociadas a las notas musicales.

Esto entronca de nuevo con el concepto de **sinestesia** –del griego *sin*, junto y *aistesia*, sensación– que se refiere a las sensaciones subjetivas que cada individuo experimenta de manera personal y que permite que una persona pueda oír colores, ver sonidos y percibir sensaciones gustativas al tocar un objeto, algo que tiene especial interés dentro de las relaciones entre lo visual y lo sonoro. La sinestesia además de tener una raíz emocional, parece estar directamente relacionada con la memoria, que propulsa las emociones y permite establecer relaciones entre las cosas (Pérez-Bustamante, 2010).

De este modo la música aparece como una fuente de inspiración para la visualización del mundo abstracto, y la sinestesia como un puente entre las artes, poniéndose de relieve la relación entre pintores y músicos contemporáneos, como sucede con la correspondencia entre Kandinsky y Schönberg, donde el pintor, entusiasmado por la obra del músico, manifiesta su intención de expresarse de la misma manera a través de la pintura. Ambos tenían en común un concepto de lo irracional de la expresión artística, la abstracción y la disonancia. Esta relación interdisciplinar entre ambos artistas ha sido recogida en una publicación en la que se constata que ambos compartían similares inquietudes filosóficas, artísticas y estéticas (Schönberg, 1993). De hecho, Kandinsky se alejaría de lo figurativo y pintaría su primera acuarela abstracta cuando Schönberg ya había decidido alejarse del lenguaje tonal en sus composiciones musicales.

El fenómeno sinestésico es relativamente común en el mundo del arte, la música y el cine. Desde las composiciones (sinfonías) cromáticas de Kandinski hasta las modernas teorías psicológicas sobre la audiovisión (que define la combinación de los sentidos vista y oído como un nuevo sentido distinto a la suma de los dos anteriores), el mundo de la imagen y la música ha buscado históricamente la correlación entre ambos tipo de percepción. No es extraño pues que típicamente escuchamos expresiones como “sonido oscuro” o colores “chillones”. Cuando tratamos de traducir la música en imágenes (o viceversa) nos fijamos en toda una serie de parámetros objetivos y subjetivos que nos hacen pensar o nos provocan determinadas respuestas perceptivas y emotivas. Por ejemplo, a grandes rasgos, normalmente una música tocada a un tempo alto nos hará pensar en movimientos rápidos, stress, complejidad; una música ejecutada en tonalidades menores nos evocará melancolía, tristeza quietud; sonoridades graves (como las de un contrabajo, o una tuba) nos harán imaginar objetos redon-

deados, pesados o submarinos; sonidos agudos y metálicos, como una guitarra distorsionada, nos traerán a la cabeza figuras rugosas de tonalidades amarillentas y ácidas; los sonidos sostenidos de cuerdas y vientos pueden evocar paisajes, o las guitarras con wah-wah aquella especie de burbujeo psicodélico (Pérez-Bustamante, 2010).

Y así, entre las sinfonías pictóricas de Kandinsky, las composiciones atonales de Schönberg y las películas abstractas musicales de Fischinger, llegamos a los años 50, cuando un instrumento tan fundamental como el proyector sale de los cines y de las aulas para introducirse en el mundo de la performance. Su potencial para proyectar y amplificar cualquier cosa colocada sobre el cristal hasta proporciones enormes lo convirtió en la herramienta ideal para el acompañamiento visual en directo de conciertos. Al principio fue utilizado en los llamados ‘shows húmedos’, en que los artistas empleaban pintura y aceite para producir imaginaria psicodélica colorista. Aunque sus capacidades para producir imágenes eran limitadas, proporcionó a los artistas y performers audiovisuales una incomparable libertad para improvisar y experimentar sin las restricciones de un vínculo musical fijado (Debackere, 2006). De nuevo nos es imposible desligar el vínculo de nuestro objeto de estudio -la relación entre música y medios audiovisuales- de la historia del arte de vanguardia, con lo que inevitablemente nos vendrán a la mente los happenings del omnipresente John Cage y sus performances con Merce Cunningham entre otros. También uno de los padres del llamado videoarte, Nam June Paik, se introdujo en su particular lenguaje artístico a partir de su interés explícito por la música y por las formas contemporáneas de esta. En palabras de su propia esposa, Shigeo Kubota: “Se hizo videoartista en los años sesenta, pero cuando le conocí era compositor. Rompía pianos y después de romper pianos comenzó a romper televisores. Más tarde se preguntó por qué rompía pianos y televisores si podía conseguir más belleza utilizándolos para crear objetos. Por eso empezó a hacer esculturas y utilizar los televisores como material escultórico” (Pérez Ornía, 1998).

Un paso más allá de la sinestesia y la sincronía entre imágenes en movimiento y música, encontraríamos la **reactividad**, es decir, la facultad de que determinados elementos de una imagen digital reaccionen con sus movimientos a los parámetros que reciben de una emisión sonora. Para ello, uno de los recursos fundamentales que proporcionan las nuevas tecnologías es el de la **escucha artificial**. Sabemos que actualmente existen sistemas de visión artificial que permiten separar los productos defectuosos en una cadena de montaje, sensores táctiles que determinan con qué presión estamos pulsando un objeto (una báscula, por ejemplo) o qué temperatura hace o sensores químicos que actúan como un órgano olfativo artificial y dan el grito de alarma cuando detectan humo o componentes nocivos en la atmósfera. El sensor que se usa para “escuchar” el sonido es el clásico micrófono. Seguro que algunos de vosotros habéis jugado alguna vez con los programas de reconocimiento de voz que

se pusieron de moda a mediados de los 90 en los sistemas windows, y que permitían accionar programas con la voz, o seguro que habéis visto alguna vez por televisión el clásico truco de encender la luz con dos palmadas. Pues bien, todo esto son sistemas de escucha artificial. Estos mismos sistemas de escucha artificial –generalmente captados a través de un micrófono o de una entrada de línea– son utilizados actualmente para extraer datos de interpretaciones musicales que estén ejecutándose en directo para generar vídeos sinestésicos, algo que, a niveles muy básicos podremos encontrar en algunas discotecas de moda, y a niveles más complejos en determinadas videoinstalaciones y obras de arte híbrido –en las que entraremos en el último apartado–. No obstante, el campo del reconocimiento de patrones musicales es todavía algo primitivo, y es necesario decir que algunas de las innovaciones más importantes que están haciéndose actualmente salen del Instituto Universitario del Audiovisual de la UPF en Barcelona. La investigación a la cual se está dedicando más esfuerzos es el reconocimiento y análisis de secuencias musicales polifónicas, es decir, piezas musicales o instrumentos dónde suenan varias notas a la vez (acordes). Es uno de los retos de la computación multimedia actual, y es posible que en un tiempo breve podamos separar en pistas los diferentes instrumentos que componen una canción de un disco comercial cualquiera, aunque por el momento esto todavía no es posible.

Una vez establecidos estos conceptos y estos fragmentos de la historia del Live Cinema, vamos a retomar el popular concepto de Video-Jockey, para completar este apartado –y la propuesta práctica que de él se pueda derivar en el aula. Como señala Marius Watz (2006): “Cuando la mayoría de la gente oye la palabra VJ piensan en alguien que mezcla los vídeos de la misma forma que un DJ mezcla la música [...] Los mejores VJ son capaces de crear relatos improvisados, espacios arquitectónicos o una experiencia filmica única. El peor VJ recicla material encontrado y aplica filtros de manera incesante sin añadir información adicional o la firma única de la obra”. Esta definición nos ayuda a entender la diferencia que establecíamos al principio de este apartado, al separar los conceptos de Vjing y de Live Cinema, para evitar caer de entrada en la banalidad de lo que Watz llama “el peor VJ”. En cualquier caso, un ejercicio de Vjing en el aspecto más básico, si bine entendemos que no refleja la complejidad del fenómeno social de la “música vista”, si puede resultarnos útil como un primer estadio desde el que proponer a los alumnos una primitiva visualización de sus trabajos musicales, un ensayo de performances para ponerlos en escena y presentarlos al público o , en definitiva, un detonante creativo para, una vez más, completar la formación musical con herramientas multidisciplinares que amplíen su espectro creativo, en coherencia con el momento histórico, tecnológico y social en el que vivimos.

Al fin y al cabo, la actividad del video-jockey se constituye como un proceso que se inspira y se configura en el marco de la multiplicidad de la información y de las

tecnologías, siendo fiel reflejo de los tiempos actuales, que muchos han dado en llamar postmodernidad o modernidad líquida, marcada por lo pluridisciplinar, por el fragmento, la repetición, la mezcla, la hibridación y otras características. Como bien señala Manovich (2005), la imagen digital, la interrelación del hombre y el ordenador, el videoarte, el videojockey, los videojuegos, la composición, la animación, la telepresencia y los universos virtuales incorporan nuevas lecturas de la cultura popular. Tales universos requieren un trabajo conceptual básico para cada una de estas especialidades, que a su vez presentan numerosas conexiones y diferencias entre cada una de estas manifestaciones y las viejas formas. El propio Manovich manifiesta que la informatización de la cultura no sólo conduce al surgimiento de nuevas formas culturales como los videojuegos y los mundos virtuales, sino que redefine las que ya existían como la fotografía y el cine. Esta misma apreciación la podemos extender a la relación entre medios audiovisuales, música y creación sonora, en tanto en cuanto representan una de las más representativas formas de expresión de nuestra cultura contemporánea, capaces de generar infinitas posibilidades estéticas y comunicativas.

Lejos de etiquetas: La expresión audiovisual como herramienta de creación híbrida

Como último eje de acción en esta propuesta de detonantes creativos para nuestra aula de música, nos vamos a detener brevemente en algunos de los referentes más recientes de lo que hemos venido a denominar creación híbrida. Esto es, propuestas que desde las artes visuales más avanzadas, combinan a partes iguales la creación sonora con la audiovisual para proponer obras de carácter interdisciplinar que, bebiendo de los lenguajes que hemos analizado anteriormente, constituyen un paso más allá erigiéndose como vanguardia en estas nuevas formas de creación. Obviamente no es el objetivo que desde el alumnado del aula de música surjan propuestas tan complejas como las que vamos a revisar, pero pueden constituir un estimulante material de apoyo con el que incentivar la creatividad de los alumnos y abrir su percepción a formas de expresión que difícilmente encontrarán en los medios de masas.

El primero de los referentes que proponemos es el japonés **Ryoji Ikeda**, que precisamente a finales del pasado año 2015 presentó una sorprendente instalación audiovisual titulada *Datamatics* en el *Espai d'Art Contemporani* de Castelló, la cual acompañó con una performance en directo que concentraba perfectamente los rasgos de su personalidad artística. "Ikeda suele usar como materia prima números, superficies blancas y negras, formas geométricas simples. Nada específicamente decorativo, en principio son materiales bastante áridos. Pero Ikeda le gusta a todo el mundo. Lo que hace, con una relación evidente entre sonido e imagen permite aflorar palabras

casi prohibidas desde las vanguardias como bonito o similares. Desde luego, no es bonito en el sentido de simplemente agradable a nuestros sentidos y nuestros prejuicios. Lo que desfila ante los ojos son datos puros y duros, a veces solo los números. Y, sin embargo, su ordenación, su secuencias, la forma en que se estructuran, acaban creando espacios fascinantes” (Costa, 2015).

En una línea similar encontramos a otro artista nipón, **Ryoichi Kurokawa**, que utiliza elementos multimedia tales como el vídeo, la instalación, las grabaciones sonoras y la actuación en directo para producir sus complejas obras audiovisuales. Define su trabajo como “escultura temporal” y su proceso parte de la premisa de considerar el sonido y la imagen como una sola unidad.

Por último, y como auténtico referente internacional de la creación audiovisual performativa al servicio de la música situaremos a **Simon Geilfus**, también conocido como **AntiVJ** (sello comercial que nos remite a la controversia que explorábamos en el apartado anterior). El trabajo de Greifus se basa fundamentalmente en el amplio dominio de los más variados lenguajes de programación, para generar imágenes virtuales capaces de adaptarse a los más variados formatos, tales como espectaculares obras teatrales, desfiles de moda de primer orden o espectáculos de mapping urbano de tamaño colosal. No obstante, lo que más nos interesa es su trabajo en colaboración con músicos y artistas sonoros, del que destacaremos por encima de todos el que realiza junto a **Murcof**, en una serie de *live performances* audiovisuales que sin duda se sitúan en la vanguardia del género.

También existen referencias a este tipo de creación en España, entre las que destacaríamos a **Alba G. Corral** que, como en muchos de estos casos, accede a la práctica artística desde una formación en ingeniería, para destacar por sus composiciones en video a tiempo real para actuaciones en vivo de músicos como Darius Makaruk, Shackelton, Ernesto Tomasini o Jacaszek.

Conscientemente hemos relegado un lugar “marginal” en nuestro capítulo el subgénero del registro audiovisual de actuaciones en vivo. Hemos considerado oportuno dar prioridad a lenguajes más creativos, distanciados de la pura documentación o registro. Sin embargo, una vez desarrolladas estas cuestiones, es oportuno volver este punto pues la utilidad de estos registros en vivo sigue especialmente vigente en la era de la difusión online. La abundancia de estos materiales nos obligará a desafiar la homogeneidad formal que durante décadas ha reinado en el subgénero de las actuaciones musicales en directo, y en este sentido nos podemos permitir apuntar dos referentes de registros en video realizados para actuaciones de música contemporánea, experimental, electroacústica o paisajística. En primer lugar es inevitable señalar nuestra experiencia en el ciclo de arte sonoro y músicas extrañas **Off_Herzios**, realizado en Valencia entre los años 2012 y 2014, cuyo exhaustivo repositorio audiovisual

se puede aún visualizar online a través de las plataformas más populares. En una línea similar encontramos los registros en vídeo de las actuaciones celebradas en el contexto del **MIMAA** (Muestra Internacional de Música y Audiovisuales Avanzadas), que bajo la firma de Mota Estudio constituyen una destacable apuesta estética por renovar los estilos audiovisuales con los que se muestra y difunde la música electrónica experimental.

Sobre estos tres ejes confiamos en haber aportado elementos sobrados para empezar a entender las múltiples posibilidades que ofrecen los lenguajes audiovisuales a la hora de crear música en esta era de la digitalización y la interdisciplinaridad, en un contexto creativo y como detonante con el que hacer estallar las más diversas prácticas artísticas en el aula de música, intentando dar un paso más allá de la utilización de los vídeos de apoyo o de las TIC como mero objeto recurrente.

Referencias

- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- CARLSSON, S. (1999). Audiovisual poetry or commercial salad of images?: Perspectives on music video analysis. *Musiikin suunta* (21): 2.
- COHEN, A.J. (2005). How Music Influences Film and Video: Approaches from Experimental Psychology. In *Selected Reports in Ethnomusicology, Vol. 12: Perspectives in Systematic Musicology*, edited by R.A. Kendall and R.W. Savage, 61-84. Los Angeles: UCLA Ethnomusicology Publications.
- COSTA, J.M. (2015). Ryoji Ikeda y el número trascendente. *eldiario.es*, 21/12/2015.
- DEBACKERE, B. (2006). El cine en la era de la creación instantánea. *Transmedia Textseries* (4).
- GAIMAN, N. (2005). Keeping It (Un)real. *Wired*, <<http://www.wired.com/2005/07/gorillaz-2/>> Consultado el 29 de enero de 2016.
- GOODWIN, A. (1992). *Dancing In The Distraction Factory: Music Television and Popular Culture* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- GUBERN, R. (1987). ¿La revolución videográfica es una verdadera revolución? *Telos. Revista de Pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad* (9): 42-47.
- HELFERT, H. (2006). Technological Constructions of Space-Time, Aspects of Perception. <www.medienkunstnetz.de/themes/overview_of_media_art/perception>. Recuperado el 1 de febrero de 2016.
- MALBRÁN, S. (2010). El modelo cross-modal aplicado a las artes temporales. M. Díaz y M.E. Riaño (Coord) *Voz, cuerpo y acción. Un espacio para la música*. Santander: Universidad de Cantabria.
- MALBRÁN, S. (2011). Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. En *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica.*, A. Giráldez and L. Pimentel (Coord). Madrid: OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- MANOVICH, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- MONTOYA RUBIO, J.C. (2010). *Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la educación musical.*, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- OLARTE MARTÍNEZ, M., MONTOYA RUBIO, J.C., MARTÍN FÉLEZ, D. y MOSQUERA FERNÁNDEZ, A. (2011). La incorporación de los medios audiovisuales en la enseñanza de la música.” *Revista Docencia e Investigación* (21), 151-168.
- PÉREZ ORNÍA, J.R. (1998). *El arte del vídeo. Introducción a la historia del vídeo experimental*. Madrid: Fondo Editorial Mixto.
- PÉREZ-BUSTAMANTE YÁBAR, B.R. (2010). *El VJ y la creación audiovisual performativa: Hacia una estética radical de la postmodernidad*, Artes y Humanidades, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.
- SARRIGUARTE, I. (2012). Conexiones entre el videoclip y videoarte. En *Venusplutón!* <<http://venuspluton.com/conexiones-entre-el-videoclip-y-el>> recuperado el 10 de agosto de 2015.
- SCHÖENBERG, A., KANDINSKY, W. (1993). *Cartas, cuadros y documentos de un encuentro extraordinario*. Madrid: Alianza Editorial.
- VÍDIGAL, L. (2011). “Arte audiovisual y nuevas tecnologías en la escuela.” In *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*, A. Giráldez y L. Pimentel (Coord.). Madrid: OEI - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- VIÑUELA SUÁREZ, E. (2002). El videoclip como producto de la interacción con otros géneros y medios audiovisuales y lingüísticos. *Archivum: Revista de la Facultad de Filología* (52), 539-550.
- WATZ, M. (2006). More points on the chicken: and new directions in improvised visual performance. En *vE-jA: Art +Technology of Live Audio-Video*, editado por X. Eskandar and P. Nuengsigkapijan. San Francisco: h4 San Francisco.

5

CREACIÓN SONORA A PARTIR DE LAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS EN EL AULA DE MÚSICA: NARRATIVAS SONORAS

Las experiencias son el tejido de la vida. Una a una,
conforman el camino de aquel que las vive en primera persona.
Son las que constituyen nuestro pasado, y contienen la
“sensación de presente” (De Miguel, 2014, 8)

María Elena Riaño Galán
Universidad de Cantabria

Las siguientes líneas se dirigen al profesorado de música, cuyo objetivo es sembrar en su alumnado la motivación y el interés por el sonido y sus posibilidades a la hora de abordar mecánicas de creación en el aula. Se anima a este colectivo docente, sensible a la educación artística, a participar junto con sus estudiantes en un juego de narrativas a través de procesos creativos en los que el sonido será el hilo conductor y donde el enfoque (auto) biográfico va a resultar fundamental. Tras una primera parte ensayística, que aborda un acercamiento a la perspectiva biográfico-narrativa y a las historias de vida, todo ello entreverado de las narrativas personales que propone la autora, la segunda parte del texto plantea actividades prácticas pensadas para ser desarrolladas en las aulas. A partir de la experiencia vital de cada estudiante, se presta aquí, en definitiva, una especial atención a los procesos internos y a la construcción de narrativas sonoras individuales y colectivas.

Introducción

La capacidad creadora del ser humano es una condición intrínseca a su naturaleza y está estrechamente vinculada con todas las facetas de su vida; forma parte de su existencia y de todo aquello que se deriva de la misma. No cabe duda de que la infancia es, en este sentido, una etapa crucial. Los niños y niñas son especialmente hábiles para crear y, la parte más interesante de este hecho es que, de manera espontánea, lo hacen jugando, integrando su creatividad en cada una de sus experiencias vitales.

Algunos de mis mejores recuerdos de niña eran los ratos de juego, en la calle, en casa, en el colegio... y muchos momentos de disfrute llegaban, sobre todo, cuando unas cuantas amigas nos reuníamos para jugar. Inventar era una práctica diaria: una historia misteriosa, personajes imaginarios, situaciones disparatadas... cambiábamos las reglas de un juego para que éste fuera tomando más y más interés... Realizábamos una construcción arquitectónica con mantas, telas, chaquetas, sábanas y todo tipo de tejidos y colores... imaginábamos un cuento en el que las mariquitas recortadas protagonizaban la trama... dibujábamos los decorados para la realización de una función que íbamos a representar en el barrio y en la que debutaríamos como actrices, cantantes y bailarinas.... La creación y la investigación formaban parte de un universo cuya finitud se hacía palpable en el momento en el que algún adulto requería de nuestra presencia, seguramente para llevarnos de regreso a casa o para sugerirnos que nos convenía terminar de hacer los deberes del colegio.

El recuerdo de mi propia infancia me lleva a reflexionar sobre la asociación existente entre quiénes éramos entonces y lo que hacíamos. Todo formaba parte de un mismo proceso creador. Este es un planteamiento que no queda demasiado lejos del que realiza Borgdorff aludiendo a la investigación en las artes, la cual, en opinión del autor, “no asume la separación de sujeto y objeto, y no contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística, ya que esta es, en sí, un componente esencial tanto del proceso de investigación como de los resultados de la investigación” (2005, p. 10).

Jugar, investigar, crear... De la misma manera, las ideas de este autor son perfectamente extrapolables al ámbito educativo, pues tampoco debiera haber separación alguna entre el educador y su práctica docente. En torno a este hecho, resulta oportuno puntualizar que esta profesión requiere, además de una gran vocación, dedicación y compromiso, también un ejercicio constante de introspección. Mirar hacia adentro es abrir la puerta al conocimiento, a la escucha, a la comprensión, al cambio... Para Elliot Eisner la educación es el proceso de aprender a reinventarnos nosotros mismos. Entonces, como educadores, hagámonos preguntas y, una vez hechas,... hagámonos más:

Me dedico a la Educación Musical. Estoy escribiendo este texto, aquí y ahora, y he decidido elegir un tema que se origine desde el “yo”, desde mi identidad individual. Surgen en mi cabeza algunas cuestiones: ¿quién soy?, ¿qué soy?, ¿cómo soy?, ¿me conozco?, ¿qué capacidades creativas tengo?, ¿dónde termina mi ser y comienza el del otro?

Las respuestas del niño, del investigador o del docente desde su reflexión vital son planteamientos de partida que invitan a la acción, a la experimentación y a la creación. De acuerdo con estas referencias y dirigiendo la mirada hacia los educadores musicales, resulta pertinente proponer prácticas sonoras en el aula de música que igualmente tengan un sentido significativo para los estudiantes. Deteniéndonos a reflexionar acerca de cómo las experiencias vividas influyen en nuestra manera de ser, tiene sentido hacer propuestas que otorguen un valor propio a determinados momentos capturados o a recuerdos esenciales. La realización de narrativas biográficas

a través del lenguaje sonoro es una buena forma de lograr tal fin, pues permite (des) recorrer el camino personal en un viaje imaginario a lo largo de la experiencia vital hasta un momento concreto, elegido y único.

Pienso en la presencia del sonido en mi pasado. A lo largo de mi recorrido vital inicio un camino de exploración... ¿Qué recuerdo de mi biografía? ¿soy capaz de recrear una situación ya vivida en el pasado desde la visión de mi presente? ¿cómo es ese recuerdo desde el punto de vista sonoro?. El sonido del ahora es casi palpable, audible y yo soy capaz de escuchar conscientemente lo que suena en este momento. El sonido que percibo tiene un sentido para mí y lo estoy experimentando a pesar de su naturaleza efímera. ¿Qué pasará en un tiempo futuro?, ¿qué pasaría en un tiempo aún más lejano?, ¿cómo sonará lo que está por llegar, lo que no existe, lo que imagino, lo que podrá ser o no ser?.

Estas y otras reflexiones pueden ser consideradas como puntos de partida para el fomento de la creación sonora en las aulas. Un niño, un adolescente o un adulto son, cada cual, el conjunto de sus historias vividas hasta el momento, seres con una identidad conformados por su pasado, su presente y su futuro. Es importante desarrollar estrategias didácticas que nos lleven a trabajar desde “la experiencia vital”.

Bajo esta perspectiva, se invita a los educadores musicales a adentrarse en el ámbito de la investigación biográfico-narrativa, un campo de estudio que plantea desafíos, los que se derivan de un trabajo que tiene en cuenta las personas, las subjetividades, los procesos, las interpretaciones, las experiencias, las individualidades y la colectividad. El siguiente epígrafe expone brevemente algunos estudios realizados al respecto.

El enfoque biográfico-narrativo

En los últimos años, la investigación biográfico-narrativa ha emergido como una potente herramienta que resulta pertinente tanto en el mundo de los significados identitarios como en el conocimiento práctico y cotidiano presente en todo proceso de interrelación y reconstrucción, personal y cultural.

Autores como Sarabia (1985, 1986, 1988), Plummer (1989), Pujadas (1992), Zabalza (1988), Aceves (1994, 2001), Bertaux (2005) o Bolívar y Domingo (2006), entre otros, proponen un enfoque investigador que muestra la importancia de los testimonios personales como almacén de experiencias, como formas de documentar y analizar una vida, teniendo en cuenta para ello los mecanismos de búsqueda de sentido de los hechos en función de la experiencia previa vivida, del contexto en el que se produce y de la capacidad para interpretar la realidad actual. En el ámbito educativo, dan cuenta de ello algunas investigaciones como las de Entwistle, Koseiki & Tait (1989), Flutter, Rudduck, Addams, Johnso & Maden (1999) o Richardson (1996),

centradas en el aprendizaje general, o también los estudios sobre el aprendizaje musical de Döring (2014) o Burnard (2000, 2004, 2005).

Generalmente, los trabajos centrados en Historias de vida (*Life History*) y Narrativas (*Narrative Research*) adoptan modelos de investigación cualitativos cuyos informes discurren fundamentalmente en torno al lenguaje verbal: ensayos, diarios, entrevistas, relatos y narraciones (Denzin y Lincoln, 2000), que ofrecen perspectivas metodológicas y de análisis, epistemológicas (Lawthom, Clough and Moore, 2004) y contextuales (Hernando, Sancho y Rivas, 2011). La incorporación del lenguaje sonoro amplía las posibilidades narrativas ofreciendo un campo nuevo de acción para este paradigma. Veamos cómo.

Narrativas sonoras

Una forma de trabajo que aquí se formula se desenvuelve principalmente a través del lenguaje de los sonidos como forma de representación y conexión con el tiempo “atrapado” de cada persona; narrativas sonoras como ejercicio autoetnográfico de libre creación que tenga en cuenta a la persona, su experiencia vital y su capacidad creadora.



Figura 1. Narrativas sonoras

Invitaré a mis estudiantes a adentrarse mentalmente en un momento puntual de sus vidas. Pienso que puede ser una buena práctica de inicio sugerir la realización de un viaje autobiográfico. En esta tarea introspectiva, quizás pueda ayudarles la ejemplificación de situaciones tales como el recuerdo de una circunstancia ocurrida en la infancia o un determinado evento, sea el caso de una celebración; o apelar a la memoria de un lugar especial por alguna razón; o evocar un sabor, olor, una música, una conversación, un tacto; o memorar a una persona, objeto, animal. Asimismo, preguntas sobre hechos, lugares, emociones o percepciones resultarán de ayuda en este viaje imaginario: ¿qué ocurrió el día en que...?, ¿dónde

estabas mientras...?, ¿cómo te sentiste cuando...?. Cada respuesta obtenida será única y valiosa porque cada situación rememorada tendrá un alto grado de significación para cada estudiante. Recordar es escuchar(se), es mirar(se), es rememorar(se), es percibir(se), es reconstruir(se), es conocer(se)...

Organizar un discurso sonoro a partir del retorno a un momento específico supone elaborar, al más puro estilo *collage* de los poemas de Switters, de las pinturas de Hamilton o Braque, o de los *happenings* de Cage y otros artistas Fluxus, una creación edificada desde la biografía narrada y a partir del recuerdo. En este trance, las referencias visuales, auditivas, temporales, espaciales o emocionales forman las partes de un todo integrado perfectamente en nuestra memoria; un todo identitario y personal que ayudará a la comprensión profunda, desde un ejercicio de abstracción, de las circunstancias vividas y de las acciones ocurridas en un determinado instante.

Cabe citar, en este sentido, la comparación que, a finales del s. XIX, estableciese Guyau entre la memoria y el entonces reciente y novedoso fonógrafo de Edison. Para el poeta y filósofo francés, había una equiparación analógica entre los procesos de grabación de sonidos en la placa del fonógrafo y la grabación en las células cerebrales de determinados estímulos (en este caso, auditivos), y de la misma forma, a la inversa, entre la reproducción de sonidos a partir de la plancha grabada y el proceso de reconocimiento que tiene lugar cuando la memoria reconoce algo ya sabido (cit. por García González, 2012, p. 21). En este sentido, al igual que el fonógrafo fue en su momento el modelo de visualización del funcionamiento de la memoria, la mente humana es capaz de registrar y reproducir los recuerdos. Consideramos que la documentación es una buena práctica para ello.

Si bien la documentación no representa la realidad literalmente, sí puede transformarse (Abad, 2009). Eso es lo que ocurre cuando documentamos, rescatamos los significados elaborados a partir de la interpretación estableciendo una relación entre pensamiento y significado (Suárez Quijada, 2016, p. 66). Algunos autores utilizan la llamada 'documentación pedagógica', considerada un punto de partida para el desarrollo de los procesos que tienen lugar en el aula, como indicadores narrativos (Abad, 2009; Montenegro, 2011; Roldán, J. y Marin Viadel, R. 2012; De Miguel, 2014). Además, puede convertirse en una práctica comunicativa, reflexiva y dialógica que ofrece narraciones de vida susceptibles de ser compartidas con otros (Hoyuelos, 2007; Bonás, 2007).

En nuestra opinión, la construcción de narrativas personales desde el aula de música, a través de la documentación sonora, representa una arquitectura cimentada en las bases de la memoria personal tamizada por el paso del tiempo. Dejemos a los estudiantes que documenten, que utilicen los sonidos como herramientas de registro y como material compositivo. Si les brindamos la oportunidad, serán capaces de crear

discursos narrativos sonoros, modos de representación nuevos que complementen a otros visuales, plásticos o literarios. El aula de música es un lugar para la exploración, la investigación y la creación, y confiamos en un modelo de acción docente que defienda un ejercicio reflexivo entrelazado con la práctica artística del cual emerjan aprendizajes. En este sentido, coincidimos con De Miguel (2014) en la permanente búsqueda de soluciones experimentales que ofrezcan recursos sobre los que seguir reflexionando en la búsqueda de una identidad artística e investigadora. ¿Tenemos claro con qué material trabajamos?

La materia prima es:

... el sonido escuchado...

Se me ocurren algunas reflexiones en torno a este hecho. Parto de la escucha, interior y exterior. Esta última me lleva a percibir cuanto vibra de mi piel hacia afuera. Como decía Cage: "la escucha del mundo". Mi escucha interior existe de mi piel hacia adentro, a nivel sensorial profundo, mental y espiritual; me introduce hacia lo que soy y es inherente, por tanto, a mi cuerpo como materia. Por todo ello, habito en el sonido, soy sonido. Todo mi cuerpo es una gran antena que crea significados. Ambas escuchas me proporcionan la capacidad de descubrir y descubrirme. ¡Escuchemos!

... el sonido producido, registrado, manipulado, interpretado, creado...

A partir de este comienzo, valoro el sonido en su faceta expresiva y como herramienta didáctica creativa; pienso en prácticas de aula a partir de conceptos como paisaje sonoro o ecología acústica, fonografía, geolocalización sonora, sonidos en extinción, etc. Me vienen a la mente los trabajos de Shafer, Delalande, Paynter, Schaeffer, Espinosa; los enfoques de Swanwick o Eisner; mis experiencias con colegas a los que me une una gran amistad, como Díaz, Giráldez, Murillo, Arriaga, Berbel, Cabedo, Bautista, Spezzapria, Malbrán... con quienes comparto una visión creativa, interdisciplinar, educativa, artística, sonora... y tantos otros pedagogos, artistas, investigadores....

Persuado a mis estudiantes para que experimenten con su voz, vieja amiga conocida con la que día a día podemos comunicarnos, cantar, hablar, titubear, susurrar, producir interjecciones, onomatopeyas, consonantes, suspiros, sonidos...; también con su cuerpo, transfigurado como instrumento generador de ruidos, ritmos, timbres...; y con otro tipo de materia elaborada por la mano del hombre, reconvertida en instrumentos y objetos sonoros, en herramientas, utensilios, piezas, materiales diversos...

... el sonido recordado o imaginado, vivido o soñado,
en un espacio y en un tiempo.

Espacios, tiempos, identidades

Un enfoque narrativo-sonoro-biográfico implica, asimismo, poner atención en ciertos aspectos que intervienen de manera intrínseca, sistemática y significativa cuando se activan los mecanismos cognitivos y emocionales que van asociados a la memoria. Nos referimos al espacio y al tiempo. Al respecto de esto, resulta pertinente aludir brevemente a las concepciones teóricas de la cultura que, en las últimas décadas, han sido promulgadas por Lévy, Augé, Deleuze, Virilio o Castells, entre otros, las cuales analizan los nuevos constructos espaciales y temporales, así como los relacionados con el paradigma social y de la identidad que pertenecen al seno de una cultura postmoderna, tecnológica y mediática, que es precisamente la que nos define.

Si memoria es recuerdo, evocar un recuerdo es evocar un espacio, un lugar, un territorio, un tiempo..., y también darle un sentido personal individual e identitario e, igualmente, un sentido en relación con la pertenencia al marco social, al grupo o colectividad. Veamos brevemente algunos apuntes en función de estas cuestiones.

Mencionando inicialmente el elemento espacial, Carrillo (2004, p. 45) considera el ‘espacio antropológico’¹ como el espacio existencial indisociable de nuestra experiencia del mundo y, por tanto, de nuestro ser específico en el mundo. Augé (1993), por su parte, traduce este concepto filosófico en términos socio-culturales, al definir el ‘lugar antropológico’ como una construcción simbólica y concreta del espacio que genera un marco de referencia legible por todos los que lo habitan, dotándoles de un emplazamiento específico dentro del mismo. A partir de esta visión Augiana, que Kaiero (2009, p. 37) traslada al universo del sonido, esta última autora atiende a “las particularidades sonoras que definen nuestros espacios y establecen una identidad territorial”. Los territorios sonoros se deconstruyen y transforman en nuevos espacios, fruto de los cambios sociales y tecnológicos producidos. Desde este enfoque simbólico de un territorio, se pueden articular narrativas ligadas a las características propias del lugar y a las prácticas sociales desarrolladas en el mismo.

Extrapolando estas argumentaciones a un aula de música y trazando una hipotética línea existencial, socio-cultural y territorial, la clase resulta un espacio vital para el estudiante (espacio identitario), un lugar de socialización con sus iguales (lugar cohabitado) y un territorio a explorar (territorio sonoro). Por todo ello, para la elaboración de las narrativas sonoras que se proponen en este texto, se tendrán en cuenta coordenadas espaciales que permitan la comprensión de una posición concreta con respecto a uno mismo (el yo), a los demás (los otros) y a cuanto existe alrededor (el entorno).

¹ Este término fue utilizado por primera vez por el filósofo francés Merleau.Ponty (1908-1961)

Pasamos tantas horas en el aula, que muchas veces no atendemos a la existencia palpable, material, estructural, definida por sus elementos físicos y visuales, ni tampoco a las señas de identidad que la impregnan viéndose determinada por las huellas de quienes allí estuvieron antes. El aula, territorio topográfico, nos confiere la oportunidad de que la examinemos en profundidad, diseccionándola, transformándola... es un espacio transitable y nos muestra el camino intangible a través del que el sonido puede tornarse como elemento escénico, sónico, como materia que, al igual que una escultura, pueda ser organizada en dicho espacio. El aula suena ¿a qué?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué? Decía Barthes que “el sonido es uno de los principales elementos a la hora de definir y articular el territorio en el que uno se reconoce” (1991, p. 246). Y nosotros estamos ahí, existimos en este lugar y nos relacionamos unos con otros.

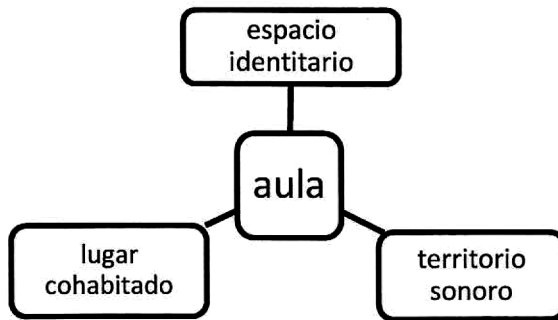


Figura 2. El aula: espacio, lugar, territorio

El eje temporal también contribuye a definir una trama identitaria. Tiempo es movimiento como lo es la propia trayectoria vital. La dialéctica entre la experiencia vivida en un tiempo concreto (tiempo existencial) permite, de alguna manera, residir en él (tiempo habitado). Pero no se trata de describir eventos temporales lineales, sino de generar narrativas entendidas como campos abiertos, lugares “sin ninguna limitación formal (...) fuera de un proceso teleológico... sin atender a su estructura o su finalidad” (cit. por Maire, 2015, p. 66).²

¿Por qué no indagar en biografías temporales *marcadas por la existencia? La materia, el espacio y, por supuesto, el tiempo. Narrativas autobiográficas, diarios, retratos, anotaciones, poéticas, bocetos, observaciones. Trataré de secuenciar prácticas en el aula atendiendo al pasado, al presente, o incluso, al futuro. Necesito poner orden en este caos de ideas:*

² Maire alude a la referencia que Branden W. Joseph hace de la obra de John Cage.

- *El pasado es la memoria, son las huellas... es el sonido de lo que fui, de lo que fue, son mis recuerdos, mis nostalgias, las experiencias vividas. Es mi tiempo biológico y un viaje en mi tiempo biográfico.*
- *El presente refleja mi identidad individual y social, representa el sonido de lo que soy, de lo que es, de la actualidad.*
- *El futuro es el devenir, es lo que seré o es lo que será, son mis sueños, divagaciones y proyecciones, aunque también futuro es lo que podría haber sido pero nunca seré, es lo que no será, son las utopías... o quizás esto último ¿es un pasado imposible?³*

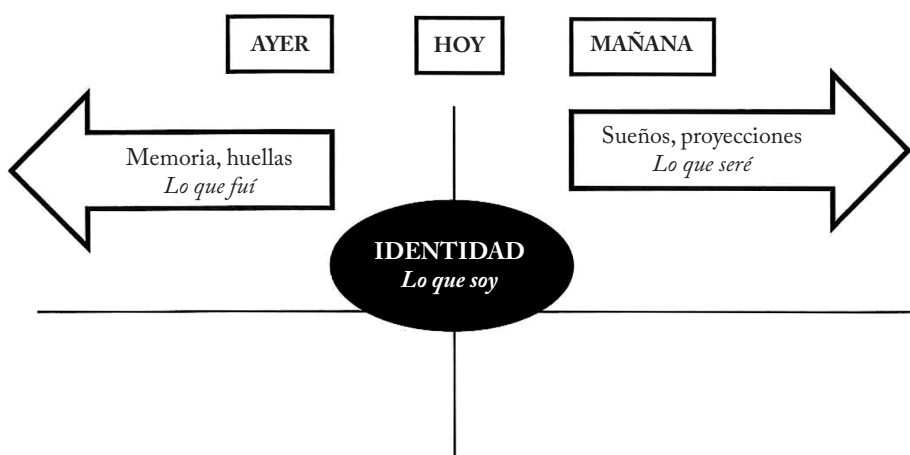


Figura 3. Tiempo e identidad

No cabe duda alguna, asimismo, de que es necesario reparar en el tiempo tecnológico como parte de nuestra realidad presente. Si la llegada del magnetofón en la primera mitad del pasado siglo permitió expandir y contraer las voces grabadas, cortadas, pegadas, si logró ir más allá de los límites físicos del sonido y fue el puente hacia los experimentos electroacústicos de los años posteriores, el desarrollo tecnológico y las técnicas actuales siguen prolongando este camino en un avance casi ilimitado. Todo ello ha de repercutir, necesariamente, en la producción de narrativas.

Pero una cosa es contar historias y otra es el modo en que éstas se cuentan. La ausencia del código semántico en el sonido lo convierte en un lenguaje abstracto a diferencia de otros como el literario, por ejemplo. Y es precisamente esta característica la que concede al sonido un poder ilimitado en su condición de relator.

³ Inspirado en las versiones del Método de los Relojes. Gramática Descriptiva del Español, de Manuel Pérez Saiz (2009, pp. 59-76).

Por otra parte, consideramos que crear un discurso sonoro como narrativa artística da un paso más allá pues es un modo de conocer y también de dar a conocer conocimiento, uno muy específico que tiene que ver con las interpretaciones que se ofrezcan en cada caso. Bien sea un testimonio real, una recreación del pasado, una experiencia presente o situación futura. Tanto si es verosímil, lógica o surrealista, real o imaginada, la narrativa sonora se convierte, a través de su proceso constructivo, en una obra con entidad propia, edificada a través de los anclajes individuales y sociales; en una pieza única y original surgida, a su vez, de nuestro sonido interior.

Como educadores musicales, alentamos a nuestro alumnado a vivir experiencias creativas, pero no deberíamos atrevernos a ello sin antes haberlas vivido nosotros mismos. Recuerdo que, en aquella ocasión, el primer paso que di, y que, a su vez, actuó como detonante creativo, fue la introspección. Comencé a reflexionar sobre las sonoridades pertenecientes a un espacio y a un tiempo concreto, y producidas gracias a las prácticas que en él se desarrollaban (las mías personales, en primer lugar, y también las sociales y culturales, como parte integrante que soy de un grupo o sistema establecido). Una vez que hice las anotaciones pertinentes, seleccioné, de acuerdo con criterios musicales, las principales características acústicas definitorias de aquel lugar. Para ello, consideré que debía tener en cuenta las identidades de quienes se reconocieran en él y habitasen dicho territorio; en este caso, la mía propia; todo ello desde mi reinterpretación, sin llamarme a engaño, de manera subjetiva (nada puede vivirse dos veces idénticamente). A continuación, ordené y articulé el discurso sonoro atendiendo a la experiencia vivida, por una parte, y a la estética contemporánea que perseguía, por otra. Estos pasos me sirvieron para estructurar una forma de trabajo en la construcción de narrativas.

La construcción de la identidad individual es el primero de los pasos a partir del cual cimentar la identidad social. Nuestros alumnos, nosotros, todos, vivimos en sociedad y es por ello que las narrativas sociales y culturales forman parte indistintamente de nuestras historias de vida. Al respecto, señala Brunner (1990, p. 73) que la elaboración de significados se realiza “en la medida en que seamos capaces de especificar la estructura y coherencia de los contextos más amplios en que se crean”. Hablamos de la pertenencia al grupo, de la colectividad. En esta línea, años antes Blondel (1928) había hecho referencia a los marcos sociales, de manera que “la experiencia pasada, como la presente, se comprende a través de los cuadros y de las nociones que nos ha provisto la colectividad (...). Evocamos el recuerdo sólo para llenar el marco y prácticamente no tendríamos recuerdo si no tuviéramos el marco para llenar” (pp. 148 y 151).

Teníamos dieciséis años y era tiempo de carnaval. Decidimos quedar todas en la casa de la abuela de Marta porque era un lugar entrañable, familiar, como lo era Fina, su abuela, una de las mujeres más activas y emprendedoras que puedo llegar a recordar. Durante los años de preadolescencia, muchos domingos por la tarde, Fina nos preparaba una tarta de

bizcocho con almíbar que deleitaba todos nuestros sentidos y a la que sucumbíamos semana tras semana. Aún puedo escuchar cómo batía las claras a punto de nieve y trasteaba con los cacharros por la cocina mientras nosotras estábamos en la habitación abuhardillada revolviendo entre los viejos discos y baúles llenos de ropa. Aquél día, nos encontrábamos en el salón principal de la casa para disfrazarnos y maquillarnos. Íbamos a participar en el desfile carnavalesco. Recuerdo cómo sonaban las risas de unas y de otras mientras nos vestíamos con aquellas telas coloridas y brillantes, y el alboroto provocado por la emoción del momento, todo ello acompañado por el tic-tac constante del reloj colgado en la pared que, paulatinamente y a su debido tiempo, marcaba los cuartos, las medias y las horas, enriquecido con el chisporroteo de la gran chimenea que presidía la reunión. También merece recordarse la música tropical de fondo que utilizamos para ambientar nuestra caracterización como samberas caribeñas....

Siguiendo las ideas de Brunner (1990), la cultura deposita la actuación humana en un marco interpretativo dotándola de significado y esto se da a partir de la interpretación o imposición de “patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades del lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes” (cit. por Mendoza, 2004, p. 2). Así pues, las narrativas, elaboradas a partir de experiencias sociales, como la descrita anteriormente, tienen un sentido propio. Otro ejemplo es el de los discursos sonoros de colectivos ya formados que atienden a aspectos estéticos comunes como es el caso de las tribus urbanas, las sociedades deportivas, las comunidades religiosas, o de manera ancestral, las primitivas ceremonias de siembras o los ritos mágicos.⁴

En definitiva, bajo esta premisa, las narrativas biográficas expresadas desde el sonido en sus facetas perceptiva y expresiva constituyen un modelo de práctica creativa para el aula de música pues, en definitiva, permiten generar entornos sonoros inmersivos desde las experiencias personales de los propios estudiantes. Y esta práctica entronca, además, con la perspectiva pedagógica propuesta por Cabedo y Díaz (2015, p. 270), autores que defienden una idea de educación como “aspecto básico para la comprensión del comportamiento de las personas y que, al mismo tiempo, comporta una necesidad para orientar el desarrollo humano y favorecer la convivencia social”.

La segunda parte propuesta en este capítulo nace con la voluntad práctica y da cuenta de todo lo expuesto hasta este punto desde una perspectiva eminentemente didáctica.

⁴ El poeta Jerome Rothenberg, creador de la Etnopoética, recoge y traduce materiales dispersos que comprenden los orígenes de una tradición hasta su presente reconociendo todo lo oral, lo inteligible y también los vocablos y sonidos deformados, acompañados de instrumentos musicales y ritual/performance.

Creación sonora y narrativas biográficas en el aula de música

A continuación, se describen algunas actividades para llevar a cabo con los estudiantes con el fin de que éstos adquieran una visión amplia del sonido, exploren este lenguaje y se animen a participar en la composición de narrativas usando sus experiencias vitales como punto de partida para la creación artística. Puesto que existe una intención de que esta propuesta sirva como guía didáctica de aplicación práctica inmediata, cada una de las actividades se ha redactado en segunda persona del singular, con la idea de dirigir el discurso directamente al estudiante. Esta sección, por tanto, puede ser considerada como propuesta docente.

Actividad 1. “INSTRUCCIONES PARA ESCUCHAR MEJOR⁵” (mi escucha)

¿Qué tal escuchas? Te invitamos a que dediques cinco minutos al día a realizar esta actividad para mejorar la calidad de tu escucha. Para ello, sólo tienes que seguir estas breves indicaciones:

- Siéntate y escucha todos los sonidos que puedas percibir (30’)
- Fíjate únicamente en uno de estos sonidos y excluye el resto. Sigue escuchando (30’)
- Escucha de nuevo el sonido elegido junto con todos los demás (30’)
- Levántate y comienza a caminar mientras continúas escuchando. Para en un sitio (30’)
- Tápate los oídos con las palmas de las manos. Destápalos. Haz esta operación varias veces (30’)
- Pon tus manos detrás de las orejas rodeándolas y percibe de nuevo todos los sonidos a tu alrededor (30’)
- Cambia la dirección girando 45 grados a tu derecha (30’)
- Continúa girando en las posiciones de 90, 180 y 360 grados hasta volver a la posición inicial (60’)
- Regresa hasta el lugar donde te encontrabas al principio sin dejar de escuchar conscientemente y siéntate (30’)
- Fin de la escucha.

Recomendación: haz estos ejercicios todos los días en diferentes lugares y a cualquier hora.

⁵ Adaptación de las instrucciones publicadas en la revista de difusión cultural *La Charca* (2014), núm. 4, pp. 19.

Variantes:

- a. Si te encuentras en un espacio cerrado, practica la escucha de los sonidos interiores en primer lugar. Después, la escucha de los sonidos procedentes del exterior y, luego, escucha todos los sonidos a la vez.
- b. Puedes realizar estos ejercicios unas veces con los ojos abiertos y otras con los ojos cerrados.

Actividad 2. “PASEO SONORO” (la escucha del entorno)

A diario caminas, te desplazas de un sitio a otro, más rápida o más lentamente, marcando tu ritmo en cada paso que das. Tu entorno es un territorio habitado por ti y por otros seres vivos, con quienes lo compartes. Pero ¿hasta qué punto eres consciente de los sonidos que te rodean? Esta actividad es un ejercicio de escucha individual, atenta y selectiva:

- Piensa en un lugar para realizar un paseo. Puedes ayudarte de un mapa de la ciudad o pueblo donde vives, o, sencillamente, a través de *Google Maps*.
- Observa cada una de sus zonas y marca con colores distintos posibles paseos. Elige un trayecto. Será tu paseo sonoro.
- Disponte a iniciar la ruta. No olvides grabar tu paseo con una grabadora de mano o con tu móvil. Si tu dispositivo tiene la opción de una escucha ampliada a tiempo real, no dudes en hacerlo. Escucharás cada sonido como si transitaras a través de él, en una experiencia única.
- Durante el trayecto, párate en aquellos lugares que más llamen tu atención desde el punto de vista acústico, bien porque escuches sonidos más intensos o más tenues, más agudos o más graves, bien por sus texturas más ricas o por detectar qué sonidos son industriales, tecnológicos, humanos o de la naturaleza, o cuáles son más agradables o desagradables, o qué sonidos te recuerdan a un momento de tu vida o te evoque alguna circunstancia especial. Serán tus “observatorios sonoros”. No hay un tiempo estipulado para el paseo, de manera que puedes caminar a tu ritmo, deteniéndote tantas veces como quieras.
- Cuando termines tu paseo, vuelve al aula y en el folio o cartulina donde marcaste tu recorrido, incluye los observatorios que descubriste añadiendo unas breves etiquetas con información relevante sobre los sonidos propios del lugar y ponles un número para que otras personas puedan repetir este paseo.
- Escucha tu paseo en el aula. Es un momento compartido con los demás. El resto de compañeros podrán ser partícipes del momento de vida que documentaste y, de la misma manera, tú también podrás escuchar los paseos de todos.

Recomendación: te sugerimos que, durante el paseo, lleves contigo un pequeño cuaderno donde puedas anotar todo tipo de pensamientos, observaciones, recuerdos, incluso dibujos, al respecto de los sonidos que escuches.

Variante:

- a. Puedes hacer también derivas sonoras, sin necesidad de pautar un recorrido inicialmente, dejándote llevar de forma aleatoria por donde tus pies te lleven, descubriendo nuevos lugares, nuevos paisajes sonoros.

Actividad 3. “CUMPLEAÑOS RÍTMICO” (mi origen)

Tu existencia viene marcada por la fecha en que naciste. Un día, un mes y un año exactos son la constatación de un momento feliz para tus progenitores, tus familiares, tus amigos y, por supuesto, para ti. Desde niño recuerdas la celebración de tus cumpleaños. Juguemos con los números. Las consignas son las siguientes:

- Escribe tu fecha de cumpleaños de esta forma:

Ej. Día Mes Año

16 05 1971

- Desglósala en forma de serie numérica consecutiva:

1 6 0 5 1 9 7 1

- Descompón cada cifra mediante la suma de los números que la conforman. Utiliza únicamente el 0, el 1, el 2 ó el 3 y fíjate en las diferentes posibilidades de combinatoria de las sumas resultantes.

1= 1

6= 3+3 / 2+2+2 / 3+1+2, etc.

0= 0

5= 3+2 / 1+2+3, etc.

1= 1

9= 3+3+3 / 2+2+3+2 / 3+3+2+1, etc.

7= 3+3+1 / 1+3+3 / 1+2+2+1, etc.

1= 1

- Te invitamos a idear un ritmo muy especial, el de la fecha de tu cumpleaños. De todas las combinaciones numéricas que has realizado, elige una de ellas.
- Piensa en interpretarlo. Es muy importante que te des cuenta en qué lugar van los acentos musicales (partes fuertes) según estas consignas:

- Cuando aparezca el número 1, interpretarás un único sonido, fuerte
- Para el número 2, interpretarás dos sonidos, uno fuerte y otro débil
- Y con el número 3, interpretarás el primer sonido fuerte y los otros dos, débiles
- El 0 representará la ausencia de sonido, es decir, un silencio. Pero tendrás que prestar atención a su duración

La siguiente tabla muestra un ejemplo a partir de la fecha de nacimiento tomada como ejemplo al comienzo de esta actividad. En la cuadrícula superior, aparece la serie numérica y, en la inferior, su transcripción según la escritura musical convencional. Consideraremos, por ejemplo, para cada pulso una figura de negra:

1	3	+	3	0	3	+	2	1	3	+	3	+	3	3	+
2	+	2	+	1											
-	-		-		-		-		-	-	-		-		-
-		-	-	-											

- Comienza a ensayar tu ritmo. Interpretálo usando tu cuerpo como instrumento de percusión o utilizando un objeto u otro instrumento.

Variante:

- a. Si quieres, inventa una frase que encaje bien rítmicamente y que esté relacionada con tu cumpleaños. Puedes hablar de tu edad, de las fiestas de celebración, de cómo te sientes cuando llega ese día especial, etc. Se sugiere que pienses en una sílaba por cada pulso y que tengas en cuenta los acentos de las palabras (prosodia rítmica).

Actividad 4. “YO-BEBÉ” (quién fui)

Cuando naciste, aún no hablabas pero sí podías emitir sonidos. Desde los primeros llantos, sonidos guturales, emisiones vocálicas..., poco a poco, fuiste elaborando todo un complejo sistema lingüístico determinado por el código que hoy utilizas para comunicarte. Imagina que regresas al momento en el que fuiste bebé. Esta es la propuesta:

- Recopila algunas fotografías de los primeros meses de vida
- Recaba información de tus padres o tutores acerca del tipo de bebé que eras: llorón, tranquilo, sonriente, dormilón, inquieto... si comías bien o mal, cómo te movías, etc.
- Amplía la información buscando en internet (audios, vídeos) sonidos reales de bebés
- Realiza una breve clasificación de sonidos de acuerdo con las distintas emociones que puede expresar un bebé (enfado, alegría, miedo, incomodidad, dolor...)
- Explora con tu voz diversos sonidos que reflejen cada una de las características que te definían como bebé y las diferentes emociones que expresabas en tus primeros meses de vida. Recréate en las posibilidades sonoras de cada uno de los fonemas que utilices en relación con los atributos o cualidades del sonido (intensidad, duración, altura, timbre). Durante este proceso, obsérvate en un espejo para que te des cuenta de la posición de la lengua, la apertura de los labios...
- Una vez realizada la exploración, registra esos sonidos con ayuda de una grabadora, móvil o tableta. Puedes realizar varias versiones improvisadas y, después, elegir aquella que más te guste
- Escucha la grabación
- A continuación, te sugerimos que la transformes en una composición musical un poco más elaborada. Para ello, edita los sonidos mezclándolos atendiendo a un fin estético, atendiendo a elementos musicales, a la estructura y forma que le quieres dar, a los matices dinámicos, a cuestiones rítmicas, al carácter, etc., hasta que logres crear una pieza original y única
- Comparte tu obra sonora con el resto de compañeros y compañeras

Actividad 5. “MI NOMBRE, MI IDENTIDAD” (quién soy)

Si te preguntan quién eres, respondes con tu nombre pues es lo que te identifica como persona. Has vivido toda tu existencia escuchando cómo te nombran. ¿Te has parado a pensar acerca de la sonoridad de tu nombre? ¿Y de las letras que lo conforman?

- Escribe tu nombre en mayúsculas en una hoja:
 - MARÍA ELENA
- Deconstrúyelo letra a letra experimentando con tu voz cada uno de los fonemas por separado y buscando todas las posibilidades sonoras posibles. Date cuenta de qué consonantes y qué vocales emiten sonidos largos o cortos, agudos o graves, fuertes o débiles, qué ritmos puedes generar, etc.

- Inventa una pequeña pieza vocal contemporánea. No necesariamente han de interpretarse los fonemas en el mismo orden en el que están dispuestas las letras. Podrás generar nuevas palabras existentes o inventar otras, repetir sílabas, jugar con los acentos, etc.

Variante:

- a. Escribe de nuevo tu nombre en un folio de arriba hacia abajo, verticalmente, con la intención de formar un acróstico.⁶ A continuación, piensa en un verbo cuya primera letra comience por cada una de las letras de tu nombre y que, bien tenga un significado sonoro desde el punto de vista semántico, bien el resultado de la propia acción pueda venir acompañada de una sonoridad:

Murmurar/ mugir

Arañar/aplaudir

Reír/ rascar/ rasguñar/ respirar/ romper/ rasgar/ roncar/ regar

Inspirar/ impostar

Aullar/ aplastar/ abuchear

Estornudar/ entonar/ espirar

Ladrar/ limar/ llorar

Explotar/ eclosionar/ enunciar/ enumerar

Nombrar/ narrar

Amenizar/ arrullar

- b. Experimenta con esos sonidos utilizando la voz, grabaciones, registros en librerías *online*, diferentes objetos, instrumentos, etc. según la acción que se describe y el efecto que desees generar. Finalmente, crea una nueva pieza sonora.

Recomendación: para llevar a cabo la interpretación de estas dos prácticas y con el objeto de que el resultado sonoro sea rico tímbricamente, se propone la participación de todos los estudiantes de la clase.

Actividad 6. “MI SELFIE SONORO” (identidad presente)

Cuando haces un *selfie* con tu móvil, la imagen resultante es una muestra de lo que eres en ese momento concreto, es un autorretrato instantáneo. Te proponemos

⁶ Composición poética en la que las letras iniciales, medias o finales de los versos, leídas en sentido vertical, pueden formar nuevas palabras o frases.

realizar un *selfie* utilizando únicamente los sonidos a modo de imágenes sonoras. Te contamos cómo:

- Descárgate en tu móvil una aplicación de registro de voz
- Grábate con tu voz durante unos segundos en los que hables de ti, destacando tu mejor cualidad, virtud, talento. Puedes centrarte en aspectos físicos y/o relacionados con tu carácter, personalidad, etc.
- Escucha tu *selfie* y los *selfies* de tus compañeros de la clase

Ampliación: se puede crear un *selfie-collage* mediante el uso de un editor de audio que recoja los *selfies* de todos los estudiantes de la clase o, también, por pequeños grupos. La toma de decisiones sobre el orden de los *selfies* es un punto clave que recomendamos que sea una tarea asumida por los propios alumnos y alumnas. Se sugiere establecer un debate de aula a partir de las escuchas otorgando un papel preponderante a la voz de los estudiantes, que podrán dar su opinión sobre los retratos realizados.

Actividad 7. “LAS CANCIONES DE MI VIDA” (recuerdos pasados)

La siguiente actividad plantea una práctica introspectiva sobre las canciones que han marcado tu trayectoria y que han conformado tu identidad como persona:

- Escribe en tu cuaderno una lista de las canciones que recuerdas desde la infancia hasta el momento presente y que tengan un significado especial para ti. Tómate un tiempo para esto; aunque creas que no te acuerdas de muchas, irán emergiendo poco a poco pues muchas de ellas están alojadas en tu memoria
- Busca todos los discos y grabaciones que te sea posible encontrar sobre estas canciones y elabora una lista de reproducción (*playlist*)
- Si has olvidado el título o autor de alguna canción, puede ayudarte la aplicación *Sounhound* u otra similar, capaz de identificar un tema musical únicamente tarareándolo
- Escucha las canciones que has recabado y, al hacerlo, documenta cada una de ellas con un texto que describa el momento de tu vida que recuerdas y el tipo de vinculación que existe con la pieza musical. Puedes apelar a aspectos tan variados como los lugares donde estabas físicamente, los sentimientos provocados, las personas que te acompañaban en ese instante, los eventos acaecidos, etc.

Actividad 8. “BIOGRAMA⁷ EMOCIONAL” (tiempo biográfico)

A lo largo de tu vida habrás vivido momentos inolvidables que te provocaron grandes emociones, positivas o negativas. Te proponemos realizar una narrativa sonora utilizando únicamente un instrumento musical u objeto sonoro que exprese la emoción que sentiste. Puedes seguir estas pautas:

- Inicia un viaje en tu tiempo biográfico. Es como rebobinar una película hacia atrás
- Recuerda un momento de tu vida en el que sentiste una emoción intensa. Identifícala en tu mente. Puedes explicitarla a tus compañeros o no, como prefieras
- De todos los instrumentos, materiales u objetos que hay en el aula, elige uno y explora todas sus posibilidades sonoras con el fin de que elabores una breve idea musical (motivo rítmico o melódico) que represente la emoción que quieres transmitir
- Interpreta tu narrativa emocional y escucha también las de cada uno de los compañeros y compañeras de la clase
- Con ayuda de tu profesor o profesora, elabora un biograma emocional con la idea de interpretarlo en directo en el aula.

Sugerencia: para la realización del biograma, podrán tenerse en cuenta diversos aspectos. Si los estudiantes han explicitado qué momentos quisieron recrear, podrán realizarse agrupamientos en función de emociones similares, por ejemplo, o de acuerdo con el tipo de instrumento elegido por su sonoridad; o por su pertenencia a determinada familia instrumental...; o atendiendo a las características musicales generadas por la narrativa emocional de cada estudiante, etc. Todas estas decisiones serán fundamentales a la hora de estructurar la composición musical final.

Actividad 9. “MI AVATAR” (sueño, utopía, futuro).

Cada *avatar* de la película que lleva el mismo título y realizada por James Cameron (2009) surgía durante el transcurso en el que los personajes (reales dentro de la ficción) dormían. Conectados a una máquina, se trasladaban a otro lugar, a otro tiempo, en un cuerpo diferente y con habilidades cinéticas distintas a las de los seres humanos.

Quizás en tu infancia tuviste un amigo imaginario o quizás puedas imaginar ahora uno. ¿Te gustaría crear tu avatar? (es como si fuese una especie de *alter ego*).

⁷ El término Biograma es utilizado por Pujadas (1992) y se refiere a un amplio número de biografías personales, utilizado aquí en su relación con el aspecto emocional.

- Piensa en un color, una forma, una materia y una estructura que puedan representar el personaje que imaginas. Toma notas y perfila su imagen, primero a través de un boceto y, después, utilizando la técnica que prefieras. Da igual si tienes habilidades o no para las artes plásticas. Se trata de ilustrar tu idea con tu estilo personal. Tu avatar puede ser un personaje dibujado en un cómic o en forma de *collage* o el protagonista de una acuarela, ser una escultura hecha con barro o plastilina, puede aparecer como un *grafitti* en un mural...
- Una vez que lo hayas visualizado, describe sus habilidades cinéticas en el medio en el que vive: si camina, reptar, vuela, salta, nada... si los desplazamientos son circulares, en *ziz-zag*, rectos, sinusoidales... y cómo es el lugar donde se mueve: un planeta, una galaxia, un mundo subterráneo... hace millones de años o en un futuro lejano. Se trata de seguir documentando a tu avatar añadiendo otros elementos que conformen su medio y sus capacidades o poderes. Es como crear los decorados y las condiciones que imperan en ellos.
- Una vez terminado, haz un montaje fotográfico utilizando la técnica de *stop motion* o, si prefieres, graba un pequeño vídeo.
- En el mundo cinematográfico, existen tantas bandas sonoras como películas de multitud de estilos y géneros. Imagina ahora una banda sonora para estas imágenes oníricas, la banda sonora de tu avatar. Tu composición musical es libre. Puedes explorar instrumentos convencionales, usar música electrónica o experimental, grabar sonidos y procesarlos mediante filtros, incorporar efectos, modificar tu propia voz, interpretar melodías tradicionales, crear texturas polifónicas... ¿Qué quieres transmitir? Manos a la obra.
- Por último, añade tu banda sonora a la producción visual. Edítalo y... listo.

Actividad 10. “TESTIMONIOS” (los otros, identidad colectiva)

Te propongo un juego en el que adoptarás un rol como investigador. Consiste en hacer una labor de indagación en las vidas de otras personas de tu entorno cercano con el fin de que encuentres un testimonio que, en tu opinión, sea de interés social y con el que te sientas identificado por alguna razón. Es una labor de documentación. Esta es la propuesta:

- Reúne la mayor cantidad de periódicos y revistas locales que encuentres
- Selecciona aquellas noticias en las que una persona, a título individual o como representante de un colectivo, sea protagonista de la noticia por alguna razón concreta
- Recaba toda la información que puedas acerca de esta persona

- Establece contacto mediante correo electrónico o teléfono para solicitarle una entrevista
- Elabora el guión con las preguntas que desees hacerle
- Documenta su testimonio mediante la grabación en audio
- Lleva el *podcast* resultante al aula para que sea escuchado por tus compañeros y compañeras
- Escucha el resto de testimonios realizados

Observación: el registro sonoro de estos testimonios contextualizados e inmersos en una realidad actual supone una valiosa fuente documental para la construcción de las identidades individuales y sociales. Los *podcast* resultantes se subirán a una plataforma colectiva entendida como espacio de identidades.

Variante: esta actividad podrá formar parte de un programa de radio *online* al cual se sumarán nuevos documentos de acuerdo con otros temas de interés social.

Actividad 11. “AUDIO-ÁRBOL GENEALÓGICO” (de dónde provengo)

¿Conoces tus raíces? ¿Qué información tienes de tus bisabuelos o, incluso, tatarabuelos? Te proponemos una actividad que te ayudará a profundizar sobre quién eres y de dónde vienes:

- Dibuja en un folio un boceto del árbol genealógico de tu familia (biológica o aquella con la que vives y te identificas) hasta donde tú conozcas. Complétalo en casa con ayuda de tus padres, tutores, tíos, abuelos...
- Escribe un breve guión a modo de instrucciones para realizar una presentación sonora personal que contenga la siguiente información: nombre, apellidos, fecha y lugar de nacimiento y profesión.
- Como último eslabón de la cadena que eres, graba tu presentación en primera persona del singular: Me llamo... nací... etc. y una vez terminado, hazte un *selfie* con el móvil
- Graba otras presentaciones sonoras realizadas por parte del resto de miembros de la familia. Es importante que cada cual se grabe con su propia voz. Si alguna de las personas quiere incluir otra información relacionada con anécdotas, vivencias, etc., deja que lo haga. Es un material que utilizarás también
- Saca una fotografía con el móvil a cada familiar
- Registra con tu voz la información recabada acerca de tus antepasados que ya no viven. Si puedes conseguir una fotografía, será estupendo. Si, por el contrario, no existe registro alguno de sus imágenes, no pasa nada

- Elabora el audio-árbol utilizando una herramienta genérica que permita insertar imágenes, textos y audios (*Word, Power Point, Popplet* u otras similares podrán servirte).

Actividad 12. “AULA SONANTE” (territorio habitado)

Pasas muchas horas al día en tu aula. ¿Has reflexionado alguna vez sobre este espacio? ¿Lo percibes siempre de la misma manera? ¿Cómo suena? Te proponemos una actividad que tiene como fin que puedas percibir este lugar como el espacio sonante que es:

- Mira a tu alrededor y anota todos los elementos arquitectónicos que conforman el espacio interior del aula (ventanas, marcos, puertas, paredes, techos, suelo...) y el mobiliario que lo integra (mesas, sillas, estanterías...)
- Haz una descripción de la materia con la que está hecho cada uno de estos elementos (cristal, metal, hormigón, piedra, madera, plástico, tela...) e imagina cómo sonarían
- Levántate a comprobarlo. Explora cada uno de estos materiales. Puedes lograr una escucha amplificadora de los mismos haciendo uso de micrófonos de contacto,⁸ que son utilizados para transmitir las sonoridades del cuerpo sólido del objeto. Con la ayuda de una mesa de sonido y altavoces, es posible conectar varios al mismo tiempo
- Junto con tus compañeros/as, tras haberse dividido la clase en pequeños grupos, piensa en construir una obra sonora cuyos instrumentos sean algunos de los materiales explorados. En consenso con tu equipo de trabajo, idea una partitura gráfica que sirva como referencia visual para recordar las pautas de interpretación.
- Es el momento del concierto, en el que actuarán todos los grupos de la clase interpretando sus propias creaciones, las cuales pueden ser registradas en formato visual y/o sonoro.

Actividad 13. “INSTALACIÓN: LOS OBJETOS COBRAN SONIDO” (espacio transformado)

Te invitamos a que formes parte de la creación de una instalación sonora. Para ello, usarás como fuente de sonido un objeto que tenga una significación en tu vida

⁸ Xoan Xil López, en su artículo, “Los sonidos escondidos. El uso creativo de micrófonos de contacto en el aula”, ofrece pistas para la experimentación sonora en el aula utilizando como recurso micrófonos de contacto que permiten amplificar objetos para descubrir nuevas sonoridades. Se incluyen, en dicho artículo, instrucciones para construirlos en el aula (*Eufonía. Didáctica de la Música*, 2015, num 65).

(bien porque te gusta mucho o porque te evoca recuerdos o porque te trae suerte... da igual el motivo). Puede ser un objeto sonoro o no. Se trata de reflexionar sobre el material del que está hecho, desde sus orígenes como materia prima hasta su producción final, en su condición de objeto. Por ejemplo, si eliges una prenda de ropa, como un jersey de lana virgen extra, podrías estructurar los siguientes pasos lógicos partiendo del conocimiento que tienes de que la materia prima procede de una oveja:

- Paso 1. Se esquiló a la oveja (antiguamente, con tijeras y, hoy en día, con una esquiladora eléctrica)
- Paso 2. Se hicieron los hilos (antiguamente lo hacían las hilanderas con unos instrumentos llamados husos; hoy en día, se hace de manera industrial)
- Paso 3. Se tejió el jersey (a mano con unas agujas de coser punto o con una máquina)

Una vez que hayas indagado en todo este proceso:

- Busca en diferentes librerías sonoras virtuales aquellos sonidos identificativos de cada uno de los pasos anteriores (sonidos de ovejas, de esquiladoras, de tejedoras, sonidos industriales...). Si no encuentras alguno de ellos, puedes crear tú mismo/a el sonido al más puro estilo de los profesionales que se dedican a ello (*foley artist*) utilizando otros materiales (ej: una radiografía sacudida con fuerza puede servir para simular el sonido de los truenos)
- De todos los sonidos encontrados en las librerías, selecciona aquellos que prefieras y elabora una pieza musical, que representará a tu objeto, en este caso, el jersey. Puedes usar para editar la mezcla de las diferentes capas sonoras cualquier editor de audio, como *Audacity*)
- Reúnete con tus compañeros/as de clase y poned todos en común qué objetos habéis elegido cada uno
- Piensa ahora en la instalación. Para ello, establece junto a tus compañeros/as un circuito o recorrido por el que transitar como espectadores/oyentes. Podéis utilizar el espacio del aula, o bien incluir pasillos, escaleras, intervenir otras aulas... Podéis realizar también la instalación en un espacio exterior como el patio del colegio, instituto, un parque, la ciudad... El espacio va a ser transformado y, por tanto, percibido como otro lugar; en este caso, una instalación a partir de objetos significativos de vuestras vidas, un nuevo territorio sonoro.
- Por fin llega el montaje. ¿Dónde estarán colocados/situados los objetos? Algunos pueden estar agrupados, otros expuestos de manera individual... ¿cómo se escucharán las piezas? Puedes invitar a que se escuchen mediante unos auriculares o poniendo altavoces camuflados en algún lugar o que éstos estén

visibles... El sonido puede iniciarse al accionar un botón o palanca... incluso puede ser que el silencio sea el protagonista de tu objeto.

Para terminar

Las actividades descritas se muestran como ejemplo de prácticas sonoras posibles susceptibles de ser desarrolladas en el aula de música. Es deseable que cada educador o educadora adopte una visión personal y docente a partir de la lectura de las mismas. Puede decidir implementarlas con sus estudiantes literalmente, tal y como aquí se exponen, o realizar su propia interpretación, iniciando un camino que le llevará a cuestionar, reelaborar o modificar cuanto considere oportuno. Sea como sea, la idea que aquí proponemos es la de continuar indagando en este amplio campo de trabajo, el del lenguaje sonoro, situando a la persona en el centro del escenario, como actor y relator de su vida. A través de esta manera de ser y de hacer, unos y otros, profesores y alumnos, encontraremos los procesos de significación que protagonizan toda creación sonora.

Referencias

- ABAD, J. (2009). Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil 3-6 años. Tesis inédita. Madrid, UCM.
- ACEVES, J. (1994). Oscar Lewis y su aporte al enfoque de las historias de vida. *Alteridades*, 4 (7), 27-33. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711357004.pdf>
- ____ (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, 7 (20), 11-38. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/138/13802001.pdf>
- AUGÉ, M. (1993). *Los 'no lugares'. Espacios del anonimato. Una Antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- BARTHES, R. (1991). *The Responsibility of Forms*. Berkeley-Los Angeles: University of California Press.
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- BONÁS, M. (2007). El arte del pintor de paisajes. Algunas reflexiones en torno a la documentación. En *Infancia: educar de 0 a 6 años*. 105, 24-29.
- BLONDEL, Ch. (1928). *Introducción a la Psicología Colectiva*. Buenos Aires: Troquel.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), Art. 12, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.
- BORGENDORFF, H. (2005). *El debate sobre la Investigación en las artes*. Amsterdam: School of Arts.
- BURNARD, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2 (1), 7-23.

- _____ (2004). A damaged dream? Adolescent realities and changing perspectives on school music. En P. Shand (ed.). *Music in Schools and Teacher Education in the 21st Century*. International Society for Music Education (ISME): University of Western Australia Press, pp. 104-114.
- _____ (2005). El uso de mapas de incidentes críticos y la narración para reflexionar sobre el aprendizaje musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Vol. 2, num. 2, 1-15.
- BRUNNER, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza 2000.
- _____ (1997). *La Educación Puerta de la Cultura*. Madrid: Visor.
- _____ (2002). *La fábrica de Historias. Derecho, Literatura, Vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- CABEDO-MAS, A. y DÍAZ-GÓMEZ, M. (2015). Arte y Música en la Educación Secundaria Obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. En *REMIE, Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5 (3), 268-295. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2015.1555>
- DE MIGUEL, L. (2014). La creación artístico-narrativa, a partir de registros visuales, sonoros y audiovisuales, como estrategia metodológica en las Bellas Artes. En *Actas del VI Congreso Internacional Latina de Comunicación Social –VI CILCS–* Universidad de La Laguna.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-28), London: Sage Publications, pp. 1-28.
- DÖRING, K. (2014). El aprendizaje musical en el Samba de Roda de Bahía. En *Neuma. Revista de Música y Docencia Musical*, año 7, vol. 1, 64-73.
- ENTWISLITE, N; KOSEIKI, B; TAIT, H. (1989). Pupils' perceptions of school and teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 326-339.
- FLUTTER, J; RUDDUCK, J; ADDAMS, H; JOHNSON, M; MADEN, M. (1999). *Improving learning: the pupils' agenda*. A report for secondary schools supported by the Nuffield Foundation, 1997-1998.
- GARCÍA GONZÁLEZ, M.C. (2012). Espacio Escuchado. Investigación sobre prácticas artísticas contemporáneas que utilizan el sonido como medio para definir espacios. Universidad Complutense de Madrid: Tesis Doctoral. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/16687/1/T34018.pdf>
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. y RIVAS, J.I. (2011) (eds.). *Historias de vida en Educación: biografías en contexto*. Esbrina-Recerca num. 4. Universidad de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- HOYUELOS, A. (2004). La ética en el pensamiento y obra pedagógica de loris Malaguzzi.
- KAIERO, A. (2010). Deconstrucción de narrativas y territorios sonoros en los espacios globales abiertos por las redes de comunicación. *Musiker*. 17, 365-388
- LAWTHOM, R; CLOUGH, P. and MOORE, M. (2004) (eds.). *Researching Life Stories. Method, theory and analyses in a biographical age*. Londres: Routledge, Taylor & Francis Group.
- MAIRE, J.L. (2015). Espacio resonante e instalación sonora: Robert Morris, Michael Asher, Bill Viola y Terry Fox. En *Arte y Parte*, 117, 64-85.

- MENDOZA, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital*, 6. Disponible en <http://antaya.uab.es/athenea/num6/mendoza.pdf>
- MONTENEGRO, C. (2011). Novelas gráficas: una reconstrucción de la memoria. En F. Hernández, J.M. Sáncho y J.I. Rivas. (2011) (eds.). *Historias de vida en Educación: biografías en contexto*, pp. 152-160. Esbrina-Recerca num. 4. Universidad de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- PÉREZ, M. (2009). *El método de los Relojes. Gramática descriptiva del Español*. Santander: PUBliCan Ediciones.
- PLUMMER, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.
- PUJADAS, J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RIAÑO, M.E. (2014). Instrucciones para escuchar mejor. En *La Charca*, 4, 19.
- ROLDÁN, J. y MARÍN VIADEL, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación*. Archidona: Algibe.
- RICHARDSON, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Skula, T. Buttery y E. Guyton (eds). *Handbook of research on teacher education (2nd ed.)*, 102-119. Nueva York: Macmillan.
- SARABIA, B. (1985). Historias de vida. *Revista Internacional de Sociología*, 29, 165-186.
- SUÁREZ QUIJADA, B. (2016). *Construcción del imaginario docente a través de Proyectos de innovación en educación infantil: la Escuela como espacio de identidades*. Tesis doctoral inédita.
- XIL-LÓPEZ, X. (2015). Los sonidos escondidos. El uso creativo de micrófonos de contacto en el aula, en *Eufonía. Didáctica de la Música*, 65, 38-42.
- ZABALZA, MI A. (1988). *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo.

6

REPENSAR LAS AULAS DE MÚSICA O CÓMO ABANDONAR LA ZONA DE CONFORT: ALUMNADO Y PROFESORADO COMO CREADORES

Adolf Murillo i Ribes

(Universitat Politècnica de València)
Profesor de música educación secundaria
IES Arabista Ribera-Carcaixent – València

Introducción

Son numerosas las investigaciones y las voces críticas que apuestan por una necesaria transformación de las prácticas musicales en nuestras escuelas (Robinson, 2009, 2015; Gerver, 2013). En nuestro contexto nacional, se perciben pequeños signos de cambio y sutiles iniciativas que desde una base teórica sólida fundamentada desde experiencias innovadoras pueden esclarecer y ayudar a desvelar parte de las claves que nos permitan alcanzar una verdadera transformación dentro de las aulas.

Las aulas de música en una gran mayoría, viven ancladas en un tipo de aprendizaje donde no se apuesta generalmente por procesos innovadores y transformadores que aporten coherencia con el tipo de necesidades que la sociedad actual demanda.

En este capítulo se exploran varias líneas en dirección opuesta a esta tendencia. En el momento actual se demandan nuevos perfiles docentes y, en consecuencia, unos espacios completamente diferentes, donde los enfoques centrados en el alumnado y el desarrollo de su capacidad creativa sitúen el aprendizaje en el centro del proceso.

Debemos aceptar que estos espacios simplemente son el armazón de una visión que subyace de las formas de entender la educación y, por tanto, todo debería encajar como una especie de estructura *lego* (Pardo, 2014), es decir, adaptándose a la necesidades cambiantes según las propuestas que llevemos a cabo en nuestras aulas (Pérez, 2012; Acaso, 2013; Pardo, 2015).

El legado histórico de las pedagogías y su necesaria revisión y transformación

En más de una ocasión he escuchado en voz de algún docente que “lo que funciona no debe cambiarse”. Esta afirmación encierra graves peligros. Nada en educación –ni en la vida– debería escapar a una constante revisión. Hemos aceptado modelos pedagógicos nacidos en otras épocas y contextos diferentes sin percatarnos de esa necesidad de revisión constante. Por tanto, hoy en el s. XXI, que los métodos pedagógicos necesiten una revisión no debería asustarnos, más aun cuando su aplicación en nuestras aulas ha provocado interpretaciones erróneas de los principios que guiaron su creación: hacer y vivenciar la música, desarrollar la creatividad. Estas premisas que aportaron las nuevas pedagogías han dado paso a una mecanización de los procesos de aprendizaje, a la repetición y a la negación total del aspecto creativo del alumnado. Muchas son las variables que han afectado estas premisas: falta de reflexión, carencia en la formación pedagógica continua y falta de investigación en la práctica, entre muchas otras.

Muchas de esas metodologías o métodos activos nacidos a principios del s. XX parten de un contexto sociocultural completamente diferente al nuestro y hoy, en el s. XXI, no terminan de encajar en las demandas que surgen y se generan en nuestra aulas, sobre todo, sin esa revisión y transformación necesarias que las abocan hacia unas apuestas creativas demasiado rígidas.

Además, si tenemos en cuenta la aparición de las nuevas tecnologías y su capacidad de generar nuevos sonidos a través de la facilidad para la experimentación sonora así como las corrientes, enfoques y teorías del aprendizaje que hoy deberían fundamentar nuestras prácticas podemos evidenciar que estas metodologías están alejadas de los principios que guiaron el nacimiento de estas pedagogías musicales.

La mala interpretación de muchas de estas pedagogías, la falta de un encaje en nuestros contextos socioculturales, ha llevado a un desarrollo en las aulas que ha reforzado la idea jerárquica y etnocéntrica del valor de la música occidental sobre las otras prácticas musicales, sobre todo, las que hoy y desde contextos informales vive y siente nuestro alumnado.

Entender la música como una práctica social debería de reconducirnos hacia unas formas de aprender música que sean resultado de construcción sonora colectiva y, de esta manera, potenciar que esta acción colectiva sea el centro de los aprendizajes musicales de nuestro alumnado.

Por otra parte, sería absurdo negar el valor de la tradición de la cultura musical en la mejora de los aprendizajes. Estas prácticas aportan información del encaje de la



Foto 1. Creación colaborativa fase exploración sonora.

música en la vida de una sociedad. Pero, tal vez la incidencia de esta visión nos ha llevado a abandonar la idea de la música como acto participativo y lo más “grave” nos ha conducido hacia una visión de nuestro alumnado como agente receptor pasivo y no como un agente activo y “hacedor” cultural.

Si entendemos la música como elemento cultural vivo, cambiante, que se transforma en cada época, debemos abandonar el concepto de música como obra y reforzar la música como proceso. Esta nueva situación respecto al aprendizaje musical ha de generar unos procesos que nos permitan, a través del sonido, generar nuevas narrativas e interacciones entre los diferentes agentes que participan de la acción sonora.

Las medidas correctoras que debemos incorporar han de equilibrar el exceso de una visión demasiado musicológica para recuperar el espacio pedagógico. Esta visión renovada de las pedagógicas musicales ha de priorizar las personas y sus acciones sobre los contenidos. Interesa ahora más el “cómo” que el “qué”.

En esta misma dirección crítica con el enfoque musicológico Lines (2009) afirma:

Lamentablemente, en occidente, los conservatorios y los programas de música escolares tienden a privilegiar la dimensión del diseño de las obras musicales, hasta el punto de excluir todas las demás. La razón está en que las escuelas de música occidentales son producto de las creencias ilustradas que sitúan la comprensión científica por encima de todas las otras formas de conocimiento. De ahí que se forme al profesorado de música para que enseñen a sus alumnos a escuchar, “analizar” (y así “comprender”) la música mediante su desmenuzamiento en secciones y “elementos” (melodía, armonía, etc.). Evidentemente, este planteamiento pseudocientífico y de larga tradición de las obras musicales también se traduce en privilegiar la música como “bella arte” europea occidental en el currículum de la música occidental. (Lines, 2009, p. 126)

Por ello, nuestra apuesta va en la línea de una vertebración del currículum a través de la creación sonora para aportar parte de las claves que permitan crecer creativamente al alumnado y al profesorado. Una creación sonora que permita utilizar el sonido como material maleable y, desde su manipulación y reorganización, nos ayude a interpelarnos sobre la función de la música desde nuestro contexto y realidad, desde lo individual a lo colectivo. Y serán estas acciones las que nos permitan establecer renovadas conexiones con el patrimonio cultural y, además, generar nuevos conocimientos y rutas didácticas para que conviertan cada proyecto en una clase única y singular.

Repensar las aulas: mi aula no es una orquesta, es un laboratorio

El trabajo con la orquesta escolar aunque puede ser también muy creativo ha sido dirigido habitualmente hacia la imitación de formaciones instrumentales y la interpretación de los géneros musicales de origen occidental, reforzando una visión etnocéntrica de la música que el alumnado asimila casi sin cuestionar.

Desde la prudencia que nos ha de llevar siempre cualquier valoración, el uso de la orquesta escolar, salvo contadas excepciones, parte de un modelo que imita en su distribución a la organización de una orquesta y, éstas reproducen y refuerzan unas músicas de clara orientación tonal-occidental.

La adaptación de temas del repertorio occidental ha sido la estrategia más habitual para acercar la música instrumental a una gran mayoría del alumnado. Menos habitual ha sido el uso de la orquesta escolar como un “generador de sonido” con capacidad de inventar nuevas relaciones sonoras o sugerir nuevas exploraciones haciendo un uso creativo de sus posibilidades, por ejemplo, aplicando técnicas ampliadas para hacer sonar la instrumental de forma completamente diferente a la que el alumnado está acostumbrado. Este quizás sea el primer paso que ayude a superar esta visión jerárquica sujeta a un modelo sinfónico. Esto nos permitirá incorporar otras

perspectivas diferentes sobre las posibilidades sonoras del aula, introduciendo el proceso de experimentación como elemento necesario en la búsqueda de diferentes soluciones y estimulantes propuestas.

Esta reciente relación con el sonido nos permite explorar la capacidad evocadora que conecta con experiencias vividas y con otras construidas colectivamente, conecta con elementos culturales que nos ubican en otras culturas, situaciones emocionales, geográficas, pero esta relación con el sonido, también tiene la capacidad de superar el modelo etnocéntrico para lanzarnos de forma imaginativa hacia territorios completamente desconocidos donde hay que reubicar o contextualizar de forma imaginativa aportando o construyendo nuevos significados.

Como afirma Pardo (2014) a través del pensamiento de John Cage:

Lo musical es subsidiario de un tipo de pensamiento que orienta, y es orientado a la vez, por un tipo de escucha. El oído es guiado por un saber que puede ser previo o que puede engendrar en el juego del reconocimiento y que permite recorrer una obra musical aprendiendo su sentido, ya sea concebido como forma, la expresión o como la vivencia de un tiempo llamado musical. Esta escucha, es justamente la que Cage pondrá en cuestión al considerar que no escuchan realmente sonidos, más bien, escuchamos las relaciones y las ideas que se tiene sobre ellos (Pardo, 2014, pp. 29-30).

Así pues, aplicar el concepto de extrañamiento al sonido y sus posibilidades creativas supone situarse en otra disposición mental para superar lo obvio. Buscar y crear nuevas relaciones y organizaciones haciendo énfasis en lo inesperado que surge de cualquier acto de exploración sonora, centrándose con las particularidades físicas del sonido, recuperando esa relación epidérmica con el sonido.

En este nuevo territorio, cualquier instrumento, u objeto sonoro, se convierte en un medio que permite dar forma a las ideas a través del sonido, aportando nuevos significados que potencian el pensamiento imaginativo. Además, permite alejarnos de cualquier modelo que implique, a priori, otorgar un significado que sitúe al instrumento dentro de un estatus jerárquico determinado. Lo importante, no lo olvidemos, es el sonido, no lo que rodea al instrumento.

Como afirma Matthews (2012):

A lo que considera el instrumento como un objeto, con sus llaves, cuerdas o embocadura, y con su bagaje de tradición, puede parecerle sorprendente, incluso ridículo, este recurso a objetos aparentemente ajenos a su tradición, máxime cuando los objetos en cuestión a menudo son de lo más cotidianos. Sin embargo, sólo hay que entender que un instrumento no es más que un conjunto de posibilidades según unas necesidades musicales (Matthews, 2012, p. 140).

De este modo, entender un instrumento u objeto sonoro como generador de sonido y observarlo desde múltiples perspectivas para superar lo obvio, puede ayudarnos a situarnos en una posición creativa ante cualquier evento sonoro, facilitando la construcción de nuevas y enriquecedoras escuchas.

En busca de otro tempo creativo: perder el tiempo para darse más tiempo

El trabajo de procesos creativos reclama otra disposición del tiempo que termina redefiniendo el espacio donde se producen. El proceso de creación no encaja bien con planteamientos donde el tiempo no forma parte de un tiempo vivido y atento a una previsión perfectamente estudiada por el profesorado. En este espacio sumamente programado la creatividad tiene poco recorrido, no hay tiempo para atender a sorpresas y hallazgos inesperados. El principio y final viene determinado por un “timbre” que nos recuerda la falsa idea de que el aprendizaje tiene principio y final.

Sabemos cuándo comienza la experiencia, ya que deben reunirse con más personas, pero no sabemos cuándo va a finalizar, y es precisamente esta flexibilidad, esa sensación que nos provoca no tener una hora determinada de cierre, lo que produce que la situación sea viva como algo escogido en lugar de algo impuesto, que nos sentimos libres en lugar de obligados, que sentimos la experiencia como propia y no ajena (Acaso, 2013, p. 120).

La percepción que tenemos del tiempo dentro de un proceso creativo invalida de alguna manera esa forma de vivir el tiempo de forma “metronómica”, programada, reforzando un concepto *kairós* –cualitativo– hacia un concepto *Cronos* –cuantitativo–.

Esta nueva disposición del tiempo nos debe aportar hacia la vivencia de un tiempo más reflexivo donde podamos atrapar elementos inesperados que surgen de esa nueva escucha y de las múltiples interacciones que se generan entre cada participante de la acción. Será importante pues desarrollar esa capacidad de sorpresa que nos permitirá hacer una gestión más eficiente y provechosa de los procesos de creación y de esta manera enriquecer las narrativas que emergen de la interacción entre los diferentes actores a través del uso de la tecnología o cualquier objeto sonoro a disposición del creador.

La idea del tiempo de creación tiene más que ver con el tiempo de los procesos que permiten un mayor y mejor autoconocimiento así como un mayor y mejor conocimiento del otro. Esta condición es indispensable para poder trabajar de forma conjunta, aceptar o desafiar nuestras propias limitaciones y las ajenas, construir desde las



Foto 2. Repensar, reflexionar, actuar.

diferencias y buscar los espacios fronterizos entre mi yo y el tuyo, para convertirlo en un nosotros. Zavalloni (2011) piensa que la pedagogía de nuestros días y, en consecuencia la del profesorado, apaga la creatividad de los niños y las niñas con sus prisas por terminar los programas.

Este mismo autor afirma que “el descubrimiento de la pedagogía de la lentitud en cada uno de nosotros, con el frenético ir y volver metropolitano, puede pararse para admirar las maravillas escondidas, para mejorar la calidad de vida propia” (p. 46), o como él mismo dice: *perder tiempo para darse tiempo* (p. 56), y así, explorar nuevos caminos, explorar y apreciar aquellas pequeñas cosas que la velocidad nos impide ver.

En esta misma línea el espacio debe adaptarse a esta nueva concepción del aula creativa. Los espacios deben ser flexibles y adaptables a las posibles tareas que pueden aparecer de forma inesperada y fruto de nuevas reorganizaciones y agrupaciones que no pueden ser controladas de forma previa, pero que también ofrecen la oportunidad para nuestro alumnado a redescubrir el espacio en el cual habita, hacerlo suyo y vivirlo de una forma libre, práctica y respetuosa.

La disposición que hacemos del espacio, como no puede ser de otra manera, es determinante para favorecer y consolidar cualquier proceso creativo. En esta línea Pardo (2015, p. 112) afirma que el aprendizaje se trata de un proceso personal di-

ferenciado en cada individuo. Por esta razón, los espacios donde se pone en práctica el aprendizaje no deben ser monofuncionales, sino que deben tener la capacidad de ser adaptables a las necesidades de cada estudiante. El cambio es la diversidad: una dinámica LEGO que requiere de espacios LEGO. En la reconfiguración del ámbito público desde lo formal a lo informal, hackear un espacio físico es una variable productiva.

Creación e improvisación sonora como elementos revitalizadores de las prácticas musicales

Antes de adentrarnos en los aspectos más relacionados en la pedagogía musical, nuestro campo de interés, había que aportar una definición válida sobre los conceptos de creación e improvisación. Matthews (2012), aunque con prudencia, hace una comparativa entre el proceso de improvisar y una conversación. Las dos acciones comparten que son el resultado de un proceso de creación colectiva en tiempo real, mientras que la escritura y la composición son procesos de creación individual en tiempo diferido. En todo caso, el compositor y el escritor elaboran productos mientras que el improvisador y el interlocutor participan en procesos. Por tanto, el improvisador dirige sus acciones o energía creativa en el “hacer”, es decir, en el momento exacto en el que transcurre la música. En cambio el compositor centra su foco en el producto, en el que debe ser. La contextualización de la que hace uso el compositor necesita hacer una relectura constante de lo ocurrido en el proceso para ir definiendo el producto. Para el improvisador el contexto no consiste en lo que ha ocurrido hasta este momento, sino en todo lo que está pasando en el mismo momento.

“Al fijar su atención en lo que ha ocurrido hasta este momento, deja de estar de estar consciente en lo que está pasando en este momento. Para el improvisador crear es interactuar; con los otros músicos, con la música en sí, con los ruidos y la acústica del lugar, con la energía, la escucha y la atención del público, con la propia memoria, gusto y necesidades creativas. Todo esto, y no lo elaborado, es el contexto” (Matthews, 2012, p. 26).

Así pues, podemos entender que dependiendo del uso o el estilo improvisatorio, la improvisación puede convertirse en creación en tiempo real, donde “el proceso es el producto” (Matthews, 2012, p. 27), –sería el caso de la libre improvisación– o la improvisación puede servir como una especie de técnica exploratoria que permite extraer ideas, que en pasos posteriores y en diferido, serán organizadas haciéndose visibles a través de una construcción sonora. En este último caso, estaríamos hablando de composición.

Volviendo al aspecto educativo y siguiendo a Lines (2009) aprender a improvisar permite que el músico explore nuevas expresiones de lo que es “musical”. En la mayoría de propuestas observadas en la escuela, la práctica musical ha ido reduciéndose a un repertorio, a menudo centrado en un tipo de músicas que de ninguna manera pueden suponer la síntesis de todo lo que podemos decir de la música. Lo que se escapa de una formas aceptadas, pre-construidas no logra superar el estatus que permite aceptarlas como música. Lo que pueden crear nuestros alumnos no deja de ser una especie de balbuceo que acaba agotándose por una falta de estímulo o juicios sesgados ya que en muchos casos, son escuchadas aplicando un filtro que no le corresponde basado en las estructuras o clichés de la cultura musical del profesorado.

En relación a esta idea Young (1995) afirma que:

Si escuchamos y estudiamos la música instrumental que hace el alumnado sólo con el sentido auditivo, y meramente como producciones sonoras, entonces las estamos entendiendo dentro de las definiciones convencionales de la música en un mundo adulto. Para sumergirnos dentro del mundo sonoro del alumnado tenemos que involucrarnos en un proceso de audición que opere simultáneamente a través de diferentes canales sensoriales de comunicación. Deben permitir que nuestros cuerpos participen de una respuesta cinestética en simpatía con la música, incorporar la información visual que acompaña a la experiencia auditiva, y responder a la música estableciendo y manteniendo vínculos entre el alumnado y nosotros (Young, 1995, p. 54).

Por ello debemos reorientar la mirada con la que el profesorado atiende los procesos de creación, más allá de lo convencional, de “lo escrito”.

En esta misma línea Giglio (2013, p. 44) afirma que “cuando permitimos una producción musical creativa realmente musical, estamos dando un lugar al conocimiento que forma parte del programa escolar y que el docente no sabe si aparecerá o no hasta que la música no sea creada y ejecutada por sus alumnos. La enseñanza tradicional ha dejado muy poco lugar a este tipo de incertidumbre docente”

En estas nuevas prácticas el profesorado debería estar centrado en los aspectos que emergen de la acción creadora en las aulas, pero no simplemente como un agente que se limita y que ha de juzgar las aportaciones del alumnado, sino más bien, como un agente de cambio, facilitador de procesos, con capacidad para desarrollar y estimular un ambiente donde surjan más preguntas que respuestas, donde emerjan y se hagan visibles las narrativas se han generado sus creaciones y que dan sentido a los procesos.

Según Hickey (2009) los diferentes enfoques educativos actuales sobre la improvisación en la enseñanza escolar, son limitados y difíciles de ser enseñados de forma tradicional. Creo firmemente que la improvisación y la creación justamente por su

poca incidencia en las aulas puede ser uno de los elementos que al introducirlos genere que con más contundencia nuevos enfoques sobre el aprendizaje musical. Hoy, todavía, en nuestro contexto más inmediato, no se ha generalizado su práctica y su uso no deja de ser una cuestión simplemente anecdótica y sin continuidad.

Desde el punto de vista educativo, aprender a improvisar permite que el músico explore nuevas expresiones de lo que es “musical”. Estar al “filo” consciente de la creación musical mientras se interpreta brinda a músicos y oyentes oportunidades de comprender mejor la naturaleza y el valor de la experiencia musical (Lines, 2009, p. 91).

La creación supone una acción liberadora que contiene la energía suficiente para regenerar nuevas experiencias, que desde la práctica musical, nos acerquen hacia nuevos modelos mucho más dialógicos y creativos.

El desarrollo de las actividades de improvisación en la escuela, necesitará de otras reglas de discusión entre el alumnado y el docente, que permitan ciertas colaboraciones, ya que improvisando aparecen nuevos fenómenos en la clase (Sawyer, 2006a, 2006b).

Será en esos nuevos espacios creativos que emergen desde un hacer cultural colectivo donde las estructuras rígidas darán paso a ricos procesos y ambientes fértiles donde se multipliquen e intercambien los roles.

Las improvisaciones cultivan un sentimiento de diálogo entre los músicos participantes, un diálogo que implica una mezcla de las aportaciones individuales de la que nace algo de mayor relevancia cultural (Lines, 2009, 93).

Desde este enfoque al alumnado ya no le sirve un rol de oyente pasivo, ahora lo que realmente tendrá valor será un perfil más dinámico, donde se combine la producción con nuevas y sugerentes formas de escuchar, la investigación con la reflexión, lo sonoro con lo plástico; todo esto, en pro de un aprendizaje más práctico y multidisciplinar y crítico. La producción sonora desde esta perspectiva ha de convertirse en la guía que vertebrará la acción en nuestras aulas.

La tecnología como extensión de la imaginación. Humanizar la tecnología

Sabemos que la simple incorporación de tecnología en nuestras aulas no tiene que reportar unos espacios más creativos. De hecho, la tecnología sin una clara intencionalidad transformadora y emancipadora puede llevarnos a la reproducción de modelos que refuerzan una determinada visión sobre la música. Valga como ejemplo el uso de los programas de notación en las aulas de música. Aquello que genera es la visión

errónea del valor del código (notas) en detrimento de lo que es verdaderamente la música (organización sonora). Como afirma Pardo (2015): “antes que situar la tecnología en la vanguardia y oscurecer el aprendizaje, hay que hacerla invisible y presente en el ambiente, posibilitando a los aprendices que descubran sus propias rutas de desarrollo con estas herramientas”.

De esta forma, plantear la creación musical como eje vertebrador del aprendizaje musical de nuestro alumnado nos ha llevado a una natural incorporación de la tecnología, sobre todo una tecnología que facilitará a nuestro alumnado un trabajo colaborativo que permitiera una verdadera autonomía en sus propios procesos de creación.

Pensamos que la importancia de incorporar la tecnología en las aulas no radica simplemente en el hecho de incorporarla al procesos de creación, más bien, hay que orientar la mirada a cómo lo hacemos y no a con qué lo hacemos. Su presencia no es suficiente para provocar cambios significativos en las maneras de hacer de nuestro alumnado, por tanto, profundizar en el cómo lo hacemos, implica una revisión profunda de las metodologías y didácticas que son las pueden generar una nueva conciencia crítica que transforme verdaderamente las maneras de hacer del profesorado y su alumnado.

Como afirma Corradini (2011):

Los medios tecnológicos son extensiones de nuestro cuerpo, de nuestros deseos, abren puertas a la percepción, extienden las posibilidades de nuestra percepción. Por lo tanto, ayudan a complicarnos la vida, nos facilitan hacerlo todo más complicado, a menudo emotivamente complicado. Las tecnologías, aumentan nuestras facultades perceptivas, ensanchando los límites de nuestro lenguaje. (Corradini, 2011, p. 45)

En este largo camino de pruebas y juegos con las nuevas tecnologías en nuestras aulas tiene su razón de ser el sistema de creación colaborativa: Soundcool.

El uso del sistema Soundcool ha sido una consecuencia directa de un proceso continuo, guiado por nuestras experiencias en el trabajo de creación en el aula de música y fundamentado por diferentes metodologías sobre la creación musical. Su implantación en las aulas no fue una decisión baladí, ha sido un proceso meditado que va más allá de las modas y de la propagación tecnológica habitual desde la perspectiva tecnócrata que impera en muchas aulas.

Soundcool nace tras una búsqueda continua de nuevos planteamientos pedagógicos, sobre todo, aquellos con mayor capacidad de transformar las prácticas musicales en las aulas, adaptándolas a los nuevos paradigmas que guían los procesos de aprendizaje en el s. XXI.



Foto 3. Soundcool sistema de creación colaborativa.

El sistema Soundcool favorece y potencia un contexto de aprendizaje abierto y dinámico que nos acerca hacia unas maneras de concebir el aula de forma multifuncional y multidireccional donde se demanda, en consecuencia, un nuevo rol del profesorado.

Soundcool ha sido diseñado siguiendo tres escenarios o situaciones didácticas. En el primer escenario será donde conjuntamente toda el aula plantea posibles proyectos y donde comienza el juego sonoro de búsqueda de ideas a través de la improvisación. Estas ideas son testeadas y consensuadas por el grupo favoreciendo un espacio de interacciones múltiples entre el alumnado y el profesorado, un espacio abierto donde las ideas pueden ser debatidas.

El consenso sobre una temática o consigna previa que ha sido testada por el gran grupo permite pasar al segundo escenario donde a través de grupos de trabajo más reducidos permite potenciar el concepto de aula como laboratorio. En este punto el sistema basado en un concepto modular permite la interconexión de diferentes módulos que permiten la combinación creativa de estos y facilitan la experimentación y la transformación de las ideas primigenias consensuadas en el primer escenario.

La búsqueda imaginativa y las interacciones que se producen entre las personas que conforman el grupo tienen como objetivo refinar las ideas y generar micro creaciones, además de facilitar el aprendizaje entre iguales.

El tercer escenario, sobre la base de un trabajo que ya ha sido filtrado y consensado, nos permite concretar una pieza o creación final, así como, concretar su puesta en escena añadiendo otros elementos importantes dentro de la fase final o concierto.

Aunque podemos entender el sistema Soundcool como tecnología disruptiva (Acaso, 2013), este no fue creado desde una concepción agresiva en el sentido de rechazar los instrumentos tradicionales. Para ello, el sistema tiene la capacidad de transformarlos, adaptarlos e incorporarlos a cualquier proceso de creación. Podemos afirmar con rotundidad que Soundcool, nos ayuda a redefinir un nuevo concepto de aula y rompe con la visión decimonónica de las jerarquías que aportan ciertas prácticas al hacer uso de los instrumentos musicales

Como afirma Pardo (2015) en el Manifiesto 15:

Parece que estamos obsesionados por las nuevas tecnologías, mientras apenas entendemos para qué son o cómo puedo impactar en el aprendizaje. Las tecnologías son buenas para hacer mejor lo que se puede hacer mejor con ellas, pero aplicar la tecnología a las mismas viejas prácticas en el salón de clase es una oportunidad perdida. Las pizarras negras y la tiza han sido reemplazadas por pizarras blancas y pizarras “inteligentes”. Los libros se reemplazan por iPads. Esto es como construir una estación nuclear para mover un coche de caballos. Aún así nada ha cambiado: continuamos gastando enormes recursos en estas herramientas y derrochando nuestras oportunidades en explotar su potencial, para transformar lo *que* aprendemos y *cómo* lo aprendemos. Al recrear prácticas del pasado con tecnologías nuevas, las escuelas se enfocan más en manejar el *hardware* y el *software* antes que desarrollar el *mindware* de los estudiantes y el uso orientado a los objetivos propios de tales herramientas (recuperado de: <http://www.manifiesto15.org/es/>).

Más allá de reforzar cualquier modelo lo que pretende el uso de Soundcool es generar nuevos modelos basados en enfoques más creativos donde cualquier instrumento junto al mismo sistema, a través de un entorno colaborativo que esté al servicio de la imaginación y del potencial creativo del alumnado. Un alumnado creador que, desde la exploración y la experimentación sonora como punto de partida avance en sus propios aprendizajes musicales.

Soundcool tiene como uno de sus objetivos principales reorientar las prácticas musicales hacia un concepto más artesanal de la música, desde la experiencia directa con su material: el sonido.

Asimismo, Soundcool puede favorecer nuevas estrategias que permitan una verdadera conciliación entre el aprendizaje formal y el aprendizaje informal de la música.

ca. Esto último será posible si no olvidamos la idea de que cada uno de nosotros esconde un potencial creativo que nos convierte en creadores y artistas y, por tanto, las nuevas aulas deben ser muestra de ello.

Formación del profesorado en la sociedad líquida: abandonar la zona de confort

Uno de los elementos claves en la transformación de la enseñanza musical pasa por la formación continua de los profesionales que habitan las aulas. Normalmente la formación del profesorado ha generado amplios debates en referencia a cuáles son las claves que pueden aportar mayor transformación. A lo largo de mi experiencia en la formación del profesorado he podido constatar que una gran mayoría del profesorado que asiste a los cursos busca recetas o modelos que puedan aplicar en sus clases. Creo firmemente que este tipo de modelo no puede funcionar porque refuerza la idea de un modelo de reproducción que difícilmente puede encajar en ese contexto único que genera cada docente junto a sus alumnos en su aula. Cada aula y lo que allí sucede implica miles de interacciones que escapan a un modelo fijo, no puede existir una predicción fiable de lo que allí sucede y solo por este motivo cualquier acto de instrucción debe llevar implícito una visión flexible y reflexiva por parte de todos los actores que participan en el acto de aprendizaje. Como afirma Wenger (2011, p. 269) “El aprendizaje no se puede diseñar. En última instancia, pertenece al ámbito de la experiencia y de la práctica. Sigue a la negociación de significado, se mueve por sus propios medios. Se desliza por las rendijas, crea las suyas propias. El aprendizaje ocurre, con diseño o sin él”.

Uno de los elementos esenciales en esa construcción de un nuevo perfil pasa por abandonar nuestra zona de confort. Para ello, debemos descolonizar las aulas de libros de texto, de exámenes y situarnos frente a nuestro alumnado y su realidad. Una realidad cambiante, diversa, poliédrica que solo se puede gestionar desde la propia interacción entre los actores en acción.

Situarnos en nuestra zona de confort deshumaniza el aprendizaje hasta convertirlo en pura rutina y nos acerca a un discurso unidireccional que prevalece sobre los múltiples discursos que emergen desde contextos ricos y dialógicos que en una aula bien gestionada, pueden y deben aparecer.

Acomodarnos en la zona de confort nos lleva a una falsa sensación de control y seguridad que esconde realmente un barrera para el crecimiento personal. Crea dependencia de modelos pedagógicos que sin ningún tipo de reflexión invaden nuestras prácticas eliminando cualquier posibilidad de innovación donde, finalmente, prevalecen las acciones individuales sobre las colectivas.

Como afirma Robinson (2015):

Una de las estrategias más eficaces para cambiar un sistema es evaluar los beneficios que podría reportar hacer las cosas de otro modo. La innovación es estratégica cuando su importancia trasciende el contexto inmediato, cuando motiva a otros a innovar de un modo similar ajustándose a su propia situación. (Robinson, 2015, p. 302).

Así mismo, la sensación de falso control que aporta la zona de confort suele derivar en una mala gestión del fracaso. El fracaso es visto y sentido como norma insuperable y, por tanto, no aceptarlo como parte del proceso, elimina las opciones a descubrir nuevas y sugerentes oportunidades de aprendizaje.

Alumnado y profesorado deben emigrar hacia un concepto de co-constructores culturales *–prosumidores* (Toffler, 2004; Tapscott, 1995)–, donde a través de la duda y el razonamiento superen las creencias para generar nuevo conocimiento. Así pues, y como afirman Hernández y Ventura (2008):

Aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural, en la que se trata, sobre todo, de aprender a dar sentido, conectado con las preguntas que dieron origen a los problemas que abordamos y con los interrogantes que los sujetos se plantean sobre sí mismos y el mundo, para poder, a la postre, transferirlo a otras situaciones. (Hernández y Ventura, 2008, p. 46).

Este conocimiento, nos debe ayudar a aprender de la vida y para la vida y no simplemente, para superar una prueba y otra prueba alejándonos de nuestro propósito final: transformar y mejorar el mundo.

Conclusiones

Es en esos nuevos espacios generados desde un aprendizaje basado en proyectos donde el profesorado y alumnado interactúan donde se forjan situaciones que ponen en acción narrativas que pueden aportar parte de las claves para superar los desafíos a los cuales deberemos afrontar en la necesaria transformación de la escuela s. XXI.

Es la imprevisibilidad el motor de la acción y es esta la que nos pone alerta delante de desafíos que desconocemos y que cada uno de nosotros desde un trabajo colaborativo con nuestro alumnado ha de generar en nuestras aulas. Seguramente este tipo de desnudez nos permite situarnos como iguales y como generadores de ambientes creativos y es una de las claves, para situarnos fuera de la zona de confort. Situar-nos fuera *–out of the box–* para lanzarnos a una zona de desequilibrios y reajustes

continuos con la suficiente carga emotiva que permita sentir cada propuesta como algo singular y desde aquí, transformar los espacios junto a nuestro alumnado para convertirlos en auténticos lugares de aprendizaje. Debe haber trueque de información de forma multidireccional, generar nuevas conexiones al enfrentarnos a retos que surgen de los proyectos. La educación no puede el seguir un camino ya trazado, se ha de convertir en una autentica aventura del conocimiento.

El introducir la imprevisibilidad a través de propuestas abiertas e interdisciplinares nos permite “trabajar sin red”, abiertos al error, redescubrir otros caminos que tan si quiera, habíamos podido imaginar. Y es que el trabajo por proyectos, nos puede ayudar más y mejor a hacer una gestión correcta de la incertidumbre, para romper por fin esa falsa sensación de comodidad que aporta un libro de texto y superar las viejas e inoperantes estructuras de tema-control, control-examen.

Estos nuevos espacios de aprendizaje deben romper además, con la hegemonía de un saber cartesiano, donde todo tiene que ver con las emociones, pasiones, deseos, sufrimientos, esperanzas y de todo aquello demasiado complejo que no cabe en la lógica mecánica de la cuantificación y la medición es relegado al plano de lo inútil o a la simple “distracción”. De ahí la escisión entre la razón y la emoción, el cuerpo y la mente, la teoría y la práctica (Pérez Gómez, 2012).

Estos nuevos espacios favorecerán las estrategias que deben redefinir unos estilos más personalizados y unas aulas conectadas a la vida. Unos espacios donde la pasión por el aprendizaje conquiste cada uno de los lugares físicos pero, sobre todo, los mentales, y ayude, a crear en cada aula, un nodo de conexión con otras aulas y otras realidades. Este, sin lugar a duda, deberá ser uno de los propósitos de la nueva escuela: abandonar el centro de todo para convertirse en la conexión con todo.

Si la inercia de las leyes educativas nos lleva hacia espacios más deshumanizados, la tarea de las artes se convierte en estos tiempos en elemento no solo de resistencia, sino de cambio. Es en los espacios generados por las artes, donde lo cuantitativo pierde fuerza en pro de lo cualitativo, donde el producto resultante se debe y cobra sentido con cada proceso, y donde la inutilidad se convierte en utilidad, porque con las artes, exploramos otras verdades, somos dueños de nuestros propios sueños y donde compartir con el otro, se convierte en la máxima expresión de la condición humana: la libertad.

Referencias

- ACASO, M. (2013). *Reduolution: hacer la revolución en la educación*. Madrid: Paidós.
- CORRADINI, E. (2011). *Crear: como se crea una mente creativa*. Madrid: Narcea.
- GERVER, R. (2013). *El cambio. Aprender a quererlo y a liderarlo*. Barcelona: Conecta.
- GIGLIO, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar: desarrollo y observación de una propuesta pedagógica desde la educación musical*. Santander: Editorial Universidad de Cantabria.
- HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Octaedro.
- HICKEY, M. (2009). Can Improvisation be taught?: A call for free improvisation in our schools. *Internacional Journal of Music Education*, 27 (4), 285-299.
- LINES, K.D. (2009). *La educación musical para un nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- MATTHEW, W. (2012). *Improvisando: La libre creación musical*. Madrid: Turner.
- PARDO, C. (2014). *La escucha oblicua: una invitación a John Cage*. Madrid: Sexto Piso.
- Pardo Kuklinski, H. (2014). *Opportunity Valley. Lecciones <aún> no aprendidas de treinta años de contracultura digital*. Outliers School. Barcelona.
- PARDO KUKLINSKI, H. (2015). Manifiesto 15: Aprendizaje en evolución. Consulta en línea: <http://www.manifiesto15.org/es/>
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- ROBINSON, K. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo.
- _____ (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformado la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- SAWYER, R, K. (2006a). Educating for innovation. *Thinking Skills and creativity*, 1(1), 41-48.
- _____ (2006b). Group creativity: Musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34 (2), 148-165.
- TAPSCOOT, D. (1995). *The digital economy*. London: McGraw Gill.
- TOFFLER, A. (2004). *La tercera ola*. Madrid: Plaza & Janes.
- WENGER, E. (2011). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.
- YOUNG, S. (1995). Listening to the music of early childhood. *British journal of music education*, 12 (1) 51-58.
- ZAVALLONI, G. (2011). *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.

7

LA CREACIÓN MUSICAL A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: LA EXPERIENCIA CON SOUNDCOOL

Elizabeth Carrascosa Martínez

Universitat de València
CEIP 9 d'Octubre – Alcàsser – València

Introducción

La música es una actividad esencialmente humana tradicionalmente definida como “lenguaje universal”. No obstante, esta afirmación ha sido cuestionada en la actualidad por numerosos investigadores. La música es sin duda un fenómeno universal y ha formado parte de la vida del ser humano desde su origen, manifestándose a lo largo de la historia en las diferentes culturas y civilizaciones (Blacking, 1995; Huron, 2009); sin embargo, ésta no ha tenido siempre la misma función ni se ha utilizado de la misma manera en los diferentes periodos de la historia ni en las diferentes culturas (Merriam, 1964). La música está en constante evolución y sus características, usos y funciones cambian de acuerdo con el contexto histórico y cultural en el que está inserida. Según Maura Penna (2008) la música es un lenguaje de creación de significados construido cultural e históricamente que está en constante cambio y evolución.

Las tendencias más recientes en el campo de la lingüística, las artes y la educación musical se refieren específicamente a la música y a otras formas de arte como un “discurso”, como formas simbólicas que comparten sistemas de significados (Swanwick, 2003).

Considerando la música como un arte en forma de discurso los enunciados musicales pueden ser percibidos, interpretados o creados a partir de actividades como la escucha, la interpretación y la creación. Así pues, podemos relacionarnos con la música de tres maneras esenciales: como creadores (compositores o improvisadores); como intérpretes (a través de la ejecución vocal o instrumental) o como espectadores (asistiendo a un concierto o audición) (Swanwick, 1991). Estas tres actividades, relacionadas con el hacer-musical proporcionan diversos niveles de

apertura para la interpretación de los significados del enunciado musical y necesitan una actitud creativa la construcción de los mismos. Además, las tres actividades se complementan entre ellas y constituyen según Swanwick (1979) la base de las dimensiones de la experiencia musical.

Las dimensiones de la experiencia musical

Para Swanwick, la apreciación, la composición y la interpretación son las actividades centrales de la música y la base de lo que él denomina el modelo C(L)A(S)P¹ (Swanwick, 1979), mientras que la técnica y otras habilidades como la lectura y la escritura musical o el conocimiento teórico sobre compositores, estilos y otros aspectos de la historia de la música, –aunque importantes para la construcción del significado del discurso musical–, son subsidiarios de las actividades principales. Este modelo se basa en la perspectiva de que el foco de la educación musical debe estar en la reflexión a partir de la práctica y no al contrario. Veamos estas tres actividades de manera más detallada.

a) Apreciación

En educación musical, la apreciación activa puede servir para comprender como se construye el pensamiento musical, así como para comprender los procedimientos y procesos de creación musical. Para Paynter (1972) la apreciación musical requiere un esfuerzo imaginativo a través del cual el mundo sonoro del compositor se reconstruye dentro de la mente del individuo que percibe el mensaje musical. Puede ser que se trate a un tipo de creatividad diferente al de la composición musical, pero aún así es un acto creativo. Según Bourdieu (2003), de alguna manera, toda obra de arte es elaborada dos veces: una vez por el creador y otra por el espectador, que la percibe de acuerdo con las normas culturales establecidas por la sociedad en la que vive. En este sentido, según Bakhtin (2000), el oyente que recibe y entiende el significado de un discurso adopta simultáneamente hacia este discurso una actitud responsiva activa: está de acuerdo o no (total o parcialmente), completa, adapta, se prepara para interpretar, etc. Esta actitud del oyente está en elaboración constante durante todo el

¹ El modelo C(L)A(S)P el profesor Keith Swanwick, profesor emérito del Instituto de Educación de la Universidad de Londres (Swanwick, 1979). Las letras representadas fuera del paréntesis corresponden con las actividades principales de la experiencia musical: creación musical (composición, improvisación o arreglo), audición e interpretación musical, que deben constituir según Swanwick, la parte central de las clases de educación musical. Las letras dentro del paréntesis representan actividades secundarias o complementarias y corresponden a habilidades técnicas, actividades de lectura o escritura musical, informaciones teóricas sobre música, entre otras.

proceso de audición y de comprensión desde el inicio del discurso. De esta manera, los enunciados musicales son polisémicos y pueden tener infinitas lecturas posibles a partir de los referenciales y el *background* del oyente.

b) Interpretación

En la actividad de interpretación o performance, el intérprete debe reprocesar en su interior el discurso del compositor para poder transmitirlo en su totalidad. Este es un acto de re-creación, el intérprete aporta en el discurso su contribución personal, incluso si su interpretación presenta una gran similitud con relación a la intención del compositor.

c) Composición

La composición es el acto de organizar los elementos musicales de manera expresiva. Para Swanwick (1979) existe composición cuando hay cierta libertad para escoger y ordenar la música, siguiendo o no las normas de la notación convencional. Cuando hablamos aquí de composición nos referimos a un concepto amplio que incluye todas las formas de la invención musical, como la improvisación y el arreglo. Improvisar supone expresar mediante la ejecución vocal, instrumental o corporal pensamientos tan rápidamente como se presentan y se desarrollan en nuestra mente; para Paynter (1972) toda composición nace de algún tipo de improvisación, incluso si es un proceso silencioso en nuestra mente, como la audición interior.

Desde principios del siglo xx los principales pedagogos musicales como Dalcroze, Willems o Orff, entre otros, propugnaron la importancia del desarrollo de la creatividad musical y reclamaron el poco valor que le era dado a los procesos creativos en la educación musical. Por un lado, en la enseñanza tradicional de la música existía una idealización del compositor y del acto de componer (por herencia de la tradición de la música clásica occidental) y por otro, la improvisación era infravalorada por ser una práctica habitual de géneros musicales menos legitimados como el jazz, el rock o la música pop.

Entre los años 70 y 80 aparece una generación de pedagogos musicales, la mayoría de ellos compositores, más comprometidos con los procesos creativos y en especial con la búsqueda de un lenguaje musical más contemporáneo (Gainza, 2003). Entre ellos podemos destacar a George Self, Brian Denis y John Paynter en Inglaterra, Boris Porena en Italia y Murray Schafer en Canadá, quien publica su célebre obra “El compositor en el aula” en 1965. Las principales contribuciones de los que Gainza llama “métodos creativos” son por un lado, la necesidad de colocar la creación musical como elemento prioritario en la educación musical y por otro incorporar en las escue-

las los procedimientos creativos de los compositores de vanguardia (Fonterrada, 2008). Según Small (1980):

Así como el acto creativo está en el centro de toda actividad artística, en el centro de la educación musical instalamos firmemente la actividad creativa, de la cual irradian todas las otras actividades, más tradicionales, que alimentadas por el trabajo de la creación, a su vez la realimentan: la práctica de la composición, de la notación (cuando y *si* es necesaria), escuchar y tocar, estudiar la obra de otros músicos de diversos períodos, estilos y culturas. (Small, 1980, p. 214)

Este planteamiento de la educación musical que propone Small (1980) está más de acuerdo con la concepción problematizadora de la educación que propone Freire (1970) en contraposición con la educación bancaria que consiste en la mera transmisión de conocimiento por parte del profesor anulando así el poder creador del alumnado.

Hoy en día, después de más de medio siglo de la aparición de los métodos creativos en la educación musical, el desarrollo de la creatividad en las aulas no es un tema resuelto. En este aspecto no parece haber un avance real en la praxis de los educadores musicales hacia la incorporación de prácticas más creativas. Desafortunadamente, en muchas de las aulas de música en la Educación Primaria se dedica poco espacio a la creación y a la improvisación musical a pesar de que en el currículum se contempla este aspecto.

En la actualidad, los principales educadores e investigadores musicales están de acuerdo en que la educación musical sólo puede ser completa si contempla la música en todas sus dimensiones y posibilidades estéticas y creativas (Díaz; Frega, 1998). Esto significa enseñar música a partir de la actividad musical en todas sus dimensiones, a través del hacer musical (Small, 1980) y proponiendo una variedad de actividades musicales tales que puedan constituir una educación musical comprensiva y favorecer un desarrollo musical completo, ya que éste es complejo y multidireccional. En este sentido Bamberger (2006, p. 71), afirma que “el desarrollo musical no es un proceso unidireccional o lineal, sino un proceso recursivo reforzado por las constantes interacciones entre las diferentes habilidades que los niños desarrollan a medida que pasan por experiencias variadas”, es decir, que el desarrollo musical no ocurre de la misma manera en todos los individuos, ni siguiendo el mismo ritmo para cada una de las actividades principales (interpretación, composición y apreciación). Algunas investigaciones sugieren que realizar actividades en una modalidad puede influir o aumentar el desempeño en otras (Hentscheke & Oliveira, 1999; Markea, 2003; Uricoechea, 2003); por tanto, la integración de diferentes modalidades musicales puede proporcionar oportunidades más ricas para el desarrollo musical de los niños (França & Swanwick, 2002).

Educación musical y tecnología en Primaria: la experiencia con Soundcool

La tecnología está presente en la vida diaria de nuestros alumnos a través de ordenadores, teléfonos móviles, tabletas, videojuegos, entre otros. Sin duda alguna, la tecnología puede enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en las escuelas y contribuir a desarrollar competencias clave en nuestros alumnos. Debemos tener en cuenta que los niños y las niñas aprenden a relacionarse con la música tanto en el contexto formal de la sala de aula como en contextos no formales o informales. Aplicando la propuesta de Lucy Green en “*Music, informal learning and the school*” (2008) consideramos que es esencial que el profesor/a conozca qué experiencias cotidianas tienen sus alumnos con respecto a la música y al uso de dispositivos electrónicos para intentar integrar esos aprendizajes con el fin de motivar al alumnado, favorecer un aprendizaje más significativo y potenciar el desarrollo de sus competencias.

Asimismo, el docente debe plantearse la reflexión de ¿qué tecnología van a utilizar los alumnos? ¿cómo la va a utilizar? y ¿para qué la va a utilizar? Lo primero que el docente debe pensar es en qué objetivos quiere alcanzar y analizar si la utilización de las TIC es una condición *sine qua non* para alcanzarlos. Esta reflexión permitirá al docente seleccionar los recursos tecnológicos más adecuados y utilizarlos de la manera más efectiva para potenciar y favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. Un factor esencial en la integración de las TIC en el aula es la selección de la metodología utilizada. Diversos autores resaltan la importancia de un cambio metodológico en el planteamiento tradicional de la clase de música con la incorporación de las TIC en el aula. Según Giráldez (2014) “integrar las TIC en el aula supone mucho más que contar con una pizarra digital con ordenadores o tabletas. Las tecnologías son sólo herramientas y, como tales, no posibilitan por sí mismas ningún cambio; lo que de verdad cuenta es la metodología” (p. 79). En este sentido Harris (2012) también destaca que el énfasis para el éxito en la introducción de TIC en procesos educativos debe ponerse en la metodología y no en la propia tecnología, es decir, que el profesorado no puede continuar proponiendo el mismo tipo de actividades ni de la misma manera cuando se utilizan las TIC que cuando se prescinde de ellas.

Existe una gran variedad de herramientas y aplicaciones (tanto *hardware* como *software*) que permiten trabajar la música en el aula mediante dispositivos electrónicos, tanto para las actividades centrales de la experiencia musical (apreciación, interpretación y composición) como para otras actividades complementarias como edición de partituras, conocimientos teóricos o aspectos relacionados con la notación musical. No es el objetivo de este capítulo ofrecer una selección de recursos para

trabajar las TIC en el aula de música, para más información recomendamos la lectura de Giráldez (2014)², donde la autora ofrece ejemplos de recursos útiles para integrar las TIC en el aula de música, clasificándolos para actividades de escucha y apreciación musical, interpretación, creación musical y otras actividades más relacionadas con contenidos teóricos de búsqueda de información. También Tejada (2014)³ presenta una recopilación de diferentes programas informáticos para el aprendizaje de la música (editores de partituras, secuenciadores, programas para grabación y edición de audio y otros programas con propósito educativo).

Como hemos mencionado anteriormente, el desarrollo del pensamiento creativo y la creatividad, a través de la composición musical en su sentido más amplio, a pesar de ser una de las actividades centrales de la experiencia musical, no suele ser una práctica habitual en la mayoría de las aulas de música en Primaria; no obstante, los recursos tecnológicos disponibles hoy en día ofrecen gran variedad de posibilidades para incorporar esta dimensión de la experiencia musical en el aula.

Uno de los recursos que queremos destacar es el caso del sistema *Soundcool*, se trata de un sistema de creación colaborativa desarrollado por la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) a partir del proyecto de investigación “Nuevas Tecnologías Audiovisuales e Interfaces para la Educación en Música y Creación Sonora” (2013) del Diploma de Extensión Universitaria en Música electrónica y video-creación de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) que surge de la necesidad de crear una herramienta para favorecer el desarrollo de la creatividad a través de la creación musical colaborativa, principalmente para la Educación Secundaria, pero que como veremos su uso también es de gran utilidad en la Educación Primaria.

El sistema que utiliza permite utilizar instrumentos virtuales y sonidos en diferentes formatos (.mp3, .wav, .m4a, AIFF, etc.) mediante interfaces táctiles como tablets, smartphones y Kinect para crear composiciones musicales y proyectos artísticos multidisciplinares en tiempo real.

Básicamente es necesario un ordenador conectado por una red interna vía Wifi a los dispositivos móviles, que pueden ser smartphones o tabletas y a través de las cuales los alumnos manipulan los sonidos previamente asignados a cada dispositivo con la finalidad de realizar una composición colaborativa en tiempo real. El sistema dispone de diferentes módulos (player, keyboard, mixer, Pitch, entre otros) que pueden interconectarse para producir diferentes efectos sonoros. En los dispositivos móviles se selecciona el módulo asignado a cada estudiante por medio de diferentes capas o *layers*.

² Capítulo 4 “Las TIC en el aula de música”

³ Capítulo 9 “Sonido, música y ordenadores”

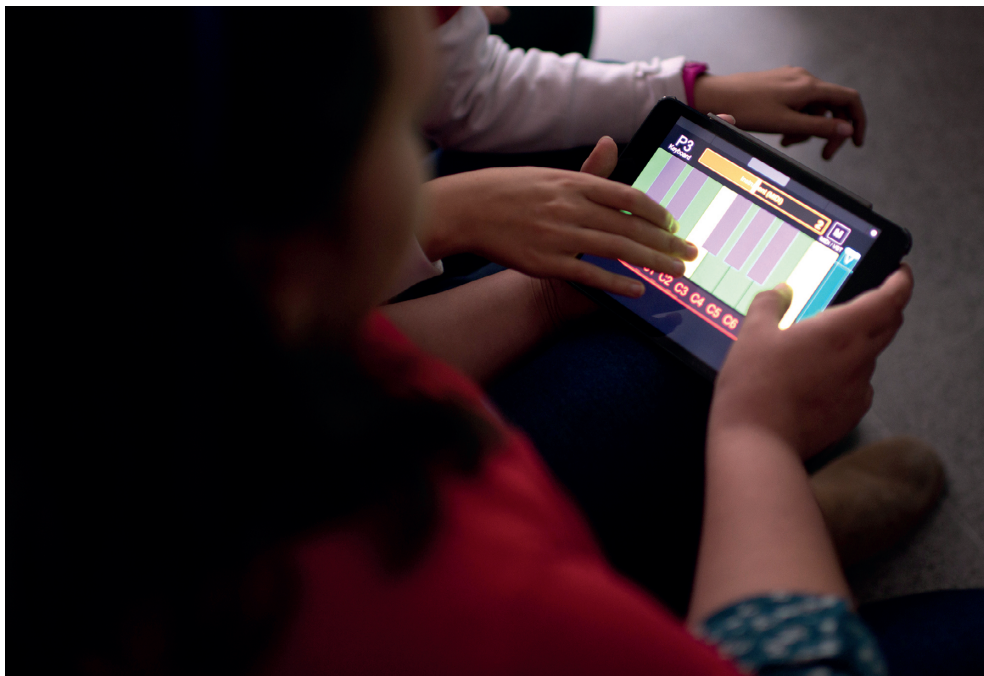


Foto 1: *Soundcool*, layer de keyboard

Su uso es relativamente sencillo, está disponible tanto para Windows como para Mac OS X y se puede descargar libremente a través de la web www.Soundcool.org, donde además de el software de instalación y la guía técnica de uso, podemos encontrar vídeos tutoriales y vídeos de composiciones realizadas por alumnos de diferentes centros que ya están trabajando con *Soundcool*.

Como hemos mencionado anteriormente el trabajo con *Soundcool* no se limita a la Educación Secundaria, en el Colegio Público 9 de Octubre de Alcàsser (Valencia) estamos utilizando este sistema con grandes resultados para el desarrollo artístico y creativo de nuestros alumnos.

La utilización del sistema *Soundcool* en la Educación Primaria permite aproximar a los alumnos al trabajo con sonoridades poco habituales, más cercanas a la música contemporánea o de vanguardia; por otro lado, como para participar en las composiciones no es necesario dominar la técnica de ningún instrumento o leer una partitura los alumnos pueden expresarse más libremente; este tipo de actividad permite colocar a los alumnos en el centro del aprendizaje, la experimentación sonora de los alumnos, la creación, la reflexión y la recreación son los aspectos principales en una sesión utilizando *Soundcool*, por lo que el papel del profesor cambia con respecto a la clase de música tradicional pasando a ser un guía o mediador ya que los alumnos consiguen

trabajar con independencia. Se establece una relación diferente entre alumno-alumno y profesor-alumno.

Cabe mencionar que en ningún momento el uso de Soundcool substituye el trabajo que se realiza con el alumnado de Primaria con respecto al desarrollo de la musicalidad a través del cuerpo, el movimiento, la voz, los instrumentos acústicos, etc. sino que lo complementa.

A pesar de que para la utilización del sistema simplemente se requiere un ordenador, un router, unos altavoces y los dispositivos móviles de los alumnos, diremos que entre las dificultades encontradas en el uso del sistema están la necesidad de cierto dominio técnico del sistema, aunque en la página de Soundcool hay vídeos tutoriales que facilitan el proceso; se requiere de tiempo antes de cada sesión para preparar con antelación el patch con los módulos y realizar la selección de los sonidos en el caso de una composición dirigida por el profesor y el proceso de trabajo puede resultar algo lento al principio, algo a lo que el profesor necesita acostumbrarse; afortunadamente, el proceso se agiliza con la práctica.

La composición con Soundcool en Primaria Ejemplo de un proyecto de composición con Soundcool

Las primeras aproximaciones al sistema se realizan en trabajo de gran grupo donde los alumnos experimentan con el sonido y manipulan técnicamente los dispositivos. En las primeras sesiones es habitual que los alumnos de estas edades se centren más en el dominio las diferentes posibilidades de los módulos que en la escucha activa de lo que está pasando, por lo tanto, se produce poca interacción entre ellos. Poco a poco con la práctica y las orientaciones del profesor los alumnos consiguen identificar el sonido que tienen asignado y comenzar a incorporar interacciones del tipo pregunta-respuesta, imitación, desarrollo, etc.

Las composiciones suelen tener una duración aproximada de 4 a 5 minutos. A los alumnos se les va guiando en el proceso para que la pieza tome forma incluyendo introducción, desarrollo y conclusión o final. Se intenta que los alumnos fijen en la memoria las ideas interesantes para conservarlas y desarrollarlas en el proceso de creación. Cada pieza se interpreta y se va conformando hasta que los alumnos con ayuda del profesor deciden que puede considerarse como “finalizada”; en ese momento se realiza una grabación de la misma y una posterior audición.

Después de la audición de composición grupal realizamos una “ruedas de conversación” al estilo “freiriano” donde los alumnos establecen un diálogo, intercambian opiniones, ideas y reflexiones para comentar lo que ha sucedido en la composición. Esto requiere una actitud de escucha activa por parte de los estudiantes.

Esta parte del proceso es muy importante, por eso es recomendable realizar grabaciones de las composiciones colectivas para poder volver a escuchar y analizar la pieza creada. De este modo pasamos de la exploración sonora, a la creación y posterior comprensión de la música creada. Después de este intercambio es necesario volver a interpretar la pieza intentando conservar los elementos interesantes y mejorar en los aspectos apuntados por los alumnos o el profesor. Al principio muchos de los comentarios de los alumnos al realizar este tipo de actividades se refieren a las sensaciones, sentimientos y emociones que provoca la música más que al contenido formal de la misma y a las relaciones entre los diferentes elementos musicales; conforme van adquiriendo más práctica los alumnos van percibiendo estos otros aspectos.

Al principio es el profesor quien se encarga de seleccionar los módulos y los sonidos que se interpretarán en cada uno de ellos, pero poco a poco, cuando los alumnos se van acostumbrando a la nueva manera de trabajar pueden y deben ser ellos quienes propongan cómo se organiza la pieza desde el principio. Este es un ejemplo de ese proceso de trabajo:

Empezamos la clase planteando a los alumnos el proyecto que queremos trabajar, en este caso es la sonorización de una historia a partir de una viñeta de la ilustradora Eva Furnari.

Primero se analizan las imágenes y los alumnos proponen cómo podría ser la música adecuada para cada escena: sonidos más descriptivos, texturas, carácter de la música, timbres de instrumentos, etc. A continuación dividimos al grupo en grupos de cinco o seis alumnos/as y les pedimos que realicen una partitura no convencional para dejar por escrito las ideas de cada sección o escena. Después se les pide que interpreten ese primer esbozo vocalmente o con ayuda de instrumentos escolares, para ayudar a clarificar lo que quieren conseguir. El siguiente paso es la selección de sonidos desde las librerías virtuales o sonidos disponibles en internet. Este trabajo se realiza en el ordenador del aula de música siguiendo la guía del profesor. Seguidamente los alumnos seleccionan los módulos de Soundcool que quieren utilizar para cada sonido o instrumento virtual. El proceso de selección de módulos y carga de los sonidos es muy sencillo, los alumnos de tercer ciclo consiguen realizarlo apenas con indicaciones del profesor después de algunas sesiones, aunque puede resultar útil pedir a los alumnos que dibujen los módulos a modo de esquema de la pieza. Como hemos mencionado anteriormente, ayuda en este proceso el hecho de trabajar con grupos reducidos utilizando agrupaciones flexibles en el aula de música.

Una vez los alumnos tienen los módulos cargados con los sonidos y el sistema conectado comienzan a tocar. A medida que se va desarrollando la improvisación en



Foto 2: Alumnos del CEIP 9 d'Octubre (Alcàsser) en situació de gran grup

grupo que después generará una composición, el profesor va guiando el proceso compositivo de los alumnos haciendo preguntas o sugerencias con respecto a ritmos, ideas melódicas, pausas, interacciones entre los ejecutantes de tipo pregunta-respuesta, imitación, desarrollo, etc.

Las reacciones del alumnado a este tipo de trabajo suelen ser de sorpresa y extrañeza, les suele resultar chocante la novedad de las sonoridades de diferentes efectos e instrumentos pero con la práctica se observa que se va educando su oído hacia sonoridades más contemporáneas que en un principio no formaban parte de su bagaje sonoro.

Cuando el grupo considera que la pieza está “terminada” los alumnos dejan de tocar para hablar sobre lo que ha sucedido, comentar qué les ha gustado, decidir los elementos que se mantienen, los que se eliminan y en definitiva “negociar” el producto final. Esta manera de proceder se basa en el trabajo de Vygotsky (1978) donde las interacciones entre los alumnos a través de la acción musical y la posterior discusión verbal permite la construcción conjunta del conocimiento.

Después de dejar un momento para un ensayo final antes de ejecutar y grabar la pieza final. En Primaria, cada pieza suele durar alrededor de 3 minutos. Una vez realizada la versión final es tarea del profesor resaltar aspectos y profundizar en lo sucedido para ayudar a la comprensión de la música en general. Las reacciones en los rostros de los alumnos cuando consiguen “escucharse y dialogar” musicalmente los unos con los otros y cuando consiguen “comprender” lo que está pasando son espectaculares. Las piezas creadas colaborativamente son en ocasiones impredecibles y los resultados sorprendentes.

Algunas sugerencias de trabajo con Soundcool en la Educación Primaria pueden ser crear composiciones a partir de poemas, historias, dibujos, imágenes, viñetas, vídeos, partituras gráficas, etc. El sistema Soundcool puede ser combinado con instrumentos escolares, con la voz, el movimiento, etc. Consideramos que la composición en pequeños grupos es un método excelente de experimentación, disfrute y comprensión musical.

Conclusiones

La música, además de ser un bien cultural y artístico proporciona un desarrollo cognitivo completo y la posibilidad de integrar varias disciplinas artísticas, también permite el disfrute, la expresión personal y la participación activa en la sociedad.

La composición musical colaborativa es una actividad central en la experiencia musical ya que permite la construcción del conocimiento musical por medio del

aprendizaje mutuo, el intercambio de ideas y la reflexión conjunta. El valor de la composición como herramienta pedagógica en la educación musical a través de *Soundcool*, está en factores como:

- 1) El desarrollo de la creatividad. La creatividad es una competencia necesaria para la vida ya que exige actuar con autonomía, analizar situaciones, tomar decisiones y resolver problemas. El proceso creativo contribuye a la originalidad, la flexibilidad y el pensamiento divergente, porque frente a un mismo supuesto práctico pueden darse diferentes respuestas. Mediante el uso de *Soundcool* los alumnos toman decisiones, descubren sus potencialidades creativas y desarrollan la imaginación, originalidad, invención a través de la manipulación del material sonoro, la experimentación y la exploración sonora.
- 2) Ayuda a comprender cómo funciona la música. Desde el punto de vista educativo, aprender a improvisar permite que el alumno explore y comprenda mejor la naturaleza de la música como arte y como discurso así como el valor de la experiencia musical.
- 3) Potencia la realización de tres actividades clave de la experiencia musical. Toda composición musical se construye a partir de la selección y combinación de distintos materiales sonoros con apoyo de la audición y la interpretación. En esta situación el alumno se coloca en una triple función de creador, intérprete y oyente.
- 4) Permite considerar el discurso musical de los alumnos que incorporan su bagaje cultural y experiencias musicales a las composiciones. Cada alumno trae consigo a la escuela un dominio de la comprensión musical, un bagaje cultural y unas experiencias previas. Las composiciones, improvisaciones o arreglos que los alumnos realizan en clase dependen en gran medida de esa experiencia previa y de sus preferencias y gustos musicales individuales.
- 5) Es una actividad integradora de la diversidad. Permite que cada alumno contribuya en el proceso de creación colectiva y ejecución de la pieza en la medida de sus posibilidades.

En suma, las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) constituyen herramientas prometedoras para mejorar la motivación y el interés de los estudiantes, desarrollar sus habilidades cognitivas y apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Concretamente, pensamos que el sistema *Soundcool* es una herramienta pedagógica de gran valor para incorporar la composición musical en las aulas de música de Primaria. Las escuelas del s. XXI tienen la obligación de crear espacios que fomenten la creatividad y ser un modelo de innovación en la utilización de los recursos tecnológicos y la realización de actuaciones de éxito para garantizar la calidad de la enseñanza y la igualdad de oportunidades. Para ello, es necesaria la

formación el profesorado que necesita también materiales y recursos adecuados que apoyen su labor docente. Un cambio en la metodología utilizada es vital para el éxito de la integración de las TIC en el aula.

Referencias

- BAKHTIM, M. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: MartinsFontes.
- BAMBERGER, J. (2006). What develops in Musical Development? En: McPherson, G. *The Child as Musician. A handbook of musical development*. Oxford: Oxford University, 70-91.
- BLACKING, J. (1995). *Music, Culture and Experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- BOURDIEU, P. (2003). *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- DÍAZ, M., FREGA, A.L. (1998). *La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical*. Vitoria: Amaru.
- FREIRE, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- FONTEERRADA, M. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e Educação*. São Paulo: UNIESP.
- FRANÇA, C., SWANWICK, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, dezembro, pp. 5-41.
- GAINZA, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. Documento de trabajo nº 10. *Serie "Documentos de trabajo" escuela de educación*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Recuperado de: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/escedu/dt/dt10-gainza.pdf>
- GIRÁLDEZ, A. (Coord.). (2014). *Didáctica de la música en Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- GREEN, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Surrey, England: Ashgate Publishing Limited.
- HARRIS, J. (2012). Tecnología y calidad educativa. En Encuentro Internacional de Educación, Fundación Telefónica. Conferencia llevada a cabo en Santiago de Chile.
- HENTSCHKE, L., OLIVEIRA, A. (1999). Music curriculum development and evaluation based on Swanwick's theory. *International Journal of Music Education*, (34) 14-29.
- HURON, D. (2009). Is music and evolutionary adaptation? In: Peretz, I., Zatorre, R. (Eds.) *The cognitive Neuroscience of Music*. Oxford: Oxford University Press, 57-75.
- MARKEA, G.G. (2003). Evaluation in music education in Greece. *Educate*, 3(1), 39-45.
- MERRIAM, A.P. (1964). *The anthropology of music*. Chicago: Northwestern University Press.
- PAYNTER, J. (1972). *Hear and Now*. Londres: Universal Edition.
- PENNA, M. (2008). *Música e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina.
- SMALL, C. (1980). *Música, sociedad y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- SWANWICK, K. (1979). *A basis for music education*. London: Routledge.

- _____, (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- _____, (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- TEJADA, J. (2014). Sonido, música y ordenadores. En: Arostegui, J.L. (Ed.). *La música en educación primaria. Manual de formación del profesorado*. Madrid: Dairea ediciones.
- URICOECHEA, A.S. (2003). Rethinking music therapy with the mentally handicapped. *Voices: a world forum for music therapy*, (3), 2.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge: Harvard University Press.

8

CAMBIAR EL PASO: LAS ESCUELAS DE MÚSICA DE LAS SOCIEDADES MUSICALES EN EL S. XXI

Remigi Morant Navasquillo
Universitat de València
Federación de Sociedades Musicales
de la Comunidad Valenciana

Las escuelas de música de la FSMCV

Aproximación histórica

Las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas desempeñaron un importante papel educativo en las postrimerías del siglo XIX y durante todo el siglo XX. Se trataba de las academias de las bandas de música, academias de ensayo y aprendizaje en las que se cuidaba el buen hacer de los músicos y se garantizaba el recambio de músicos a partir de las nuevas generaciones (Galbis, 1998). En principio, se trataba de aprendizajes tutelados por los músicos mayores y coordinados por el maestro-director que conformaba un maestro especialista en todas las familias instrumentales y que a la vez dirigía el conjunto instrumental.

Desde una perspectiva social fue muy importante la existencia de estos centros de aprendizaje, ya que permitió que los jóvenes de muchos pueblos sin posibilidades llegaran a la música; las academias de las bandas de música (Coello, 2002) se convirtieron en centros de formación que, a su manera, colaboraban y competían con los conservatorios de las ciudades y con las clases particulares que recibían los hijos de la burguesía.

Las escuelas de música actuales son, sin lugar a dudas, las herederas directas de aquellas academias de las bandas del siglo pasado (Moya y otros, 2010). El origen de este tipo de formación hay que buscarlo en el siglo XIX, momento en el que las transformaciones sociales, políticas y económicas de la sociedad decimonónica desembocaron en una socialización de la cultura que benefició a las clases sociales más sencillas (Asensi, 2010). La música se convirtió en un objeto de culto y veneración al que todos podían llegar por medio de las corales y las bandas de música.

Estas sociedades musicales fueron creciendo y, con el tiempo, apareció un fenómeno sociológico que ha sido estudiado desde hace años (Cucó y otros, 1991, 1993), el sentimiento de pertenencia a estas sociedades entre sus afiliados y las disputas entre las sociedades de aquellas localidades que contaban con más de una banda de música (Piqueras, 1994).

¿Qué es una escuela de música?

El primer reconocimiento de las escuelas de música españolas como tales, surgió de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990. En esta ley se contemplaban dos vías para iniciar estudios musicales: en los Conservatorios ,enseñanzas especializadas de música regladas, y otros estudios no reglados, entre los que estaban las Escuelas de Música.

La función de las escuelas de música es acercar la educación musical a todas las personas, sin distinción de edad, sexo, clase social o cultural. Estas escuelas plantean unos planes de estudios abiertos para permitir aglutinar a toda la diversidad del alumnado que atienden. Una de las razones que llevaron a conformar esta tipología de centros de estudios no reglados para la iniciación a la música fuera de los estudios obligatorios, fue precisamente proporcionar un margen de libertad que les permitiera llegar a un amplio abanico de alumnos: educación musical entre 0 y 100 años.

Las escuelas de música dependientes de las sociedades musicales valencianas surgieron de la adaptación de las antiguas escuelas de educandos de las sociedades musicales a la normativa LOGSE. El desarrollo normativo de la Ley Valenciana de la Música (1998) motivó que se contemplaran estos dos tipos de centros: los que se adaptaron a la normativa (Escuelas de Música) y los que no quisieron asumir las nuevas directrices (Escuelas de Educandos). Con el tiempo, la mayor parte de las escuelas de aprendizaje de la música han pasado de la categoría inicial de Escuelas de Educandos a Escuelas de Música.

La verdadera razón que proporciona sentido a las Escuelas de Música es que en estas instituciones se prima la participación activa y práctica en agrupaciones vocales e instrumentales, además de recibir formación vocal, instrumental y teórica. Las características definitorias de una escuela de música son las siguientes:

- Enseñanza musical dirigida a distintas edades, sin límites.
- Formación musical voluntaria, sin condiciones en cuanto a dotación intelectual y procedencia social o económica.
- Oferta educativa amplia y variada para que pueda atender toda la demanda de los aficionados a la música y de los que deseen introducirse en la misma.

- Amplia flexibilidad y autonomía pedagógica, dado que no existen condicionantes y pueden crear planes adaptados a cada alumno o grupo de alumnos, por tratarse de centros de estudios no reglados.
- Fomento de la práctica musical en grupo como primera finalidad, posibilitando el desarrollo de las capacidades musicales creativas y la sensibilidad artística del alumnado.
- Enriquecimiento de la vida social y cultural mediante las aportaciones periódicas de los conjuntos vocales e instrumentales y la interacción con otros estamentos educativos, culturales y sociales de la localidad. La participación activa en conjuntos vocales y/o instrumentales conjuga objetivos de tipo social y artístico, como forma de identificación comunitaria en lo social; además, esta participación cooperativa conduce a una indiscutible interacción cultural que aporta cambios actitudinales a la sociedad (Hurtado, 2011).

Las sociedades musicales cuentan también con Centros Reconocidos, se trata de conservatorios de estudios profesionales privados nacidos en el seno de la misma sociedad musical. También existe un Centro Integrado dependiente de una sociedad musical, un centro nacido del articulado de la misma LOGSE en la que se apuntaba la necesidad de facilitar la realización simultánea de los estudios de música con las enseñanzas obligatorias.

Dependencia de las Sociedades Musicales en la Comunidad Valenciana

Las escuelas de música valencianas dependen orgánicamente de sus sociedades musicales respectivas. En estos últimos años han proliferado las escuelas de música surgidas de un pueblo, barrio, asociación cultural... que, con el tiempo, han conformado una sociedad musical que les sirve de base. Contrariamente a lo que ocurre en el resto de España, en la Comunidad Valenciana la mayor parte de las escuelas de música no son municipales.

El papel de la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana (FSMCMV) en la salvaguarda de sus asociados y sus respectivas escuelas de música ha sido determinante en estos últimos años. La FSMCMV es una entidad sin ánimo de lucro que tiene por objeto la unión entre las asociaciones que la integran para promover, difundir y dignificar la afición, la enseñanza y la práctica de la música; potenciar el asociacionismo y proporcionar un medio de desarrollo y articulación cultural a toda la sociedad civil valenciana.

Las sociedades musicales constituyen una seña de identidad del pueblo valenciano, gozando de gran arraigo popular. Constituyen un fenómeno sociocultural único a

nivel mundial, hecho que las convierte en indiscutibles embajadoras de la Comunidad Valenciana en sus salidas fuera de España. En la actualidad, son un importante motor cultural, social, educativo y económico. Perfectamente incardinadas en la sociedad civil, son fruto de un gran fenómeno asociativo que abarca formación, ocio, cultura y vida social. Representan un elemento vertebrador de la sociedad en la mayor parte de los pueblos y ciudades de la Comunidad Valenciana (Rausell, 2011).

Los destinatarios de las actividades que propone la FSMCV son las asociaciones que la componen y, por extensión, los músicos y todos los estamentos que conforman las sociedades musicales. De igual manera, la FSMCV asume la representación y defensa de los intereses generales de sus sociedades federadas ante las instituciones públicas y privadas, y solicita las ayudas necesarias para continuar la gran labor social, cultural y educativa de todas sus asociadas. La Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana es una entidad que agrupa a más de 500 sociedades musicales de Alicante, Castellón y Valencia (más del 60% del total español) con 50.000 músicos, 60.000 alumnos de las escuelas de música, 4.000 profesores y más de 200.000 socios. La FSMCV nació en el año 1968, con el objetivo de aunar esfuerzos en favor del desarrollo del colectivo de las bandas de música y del asociacionismo civil.

Nuevos contextos de aprendizaje en una escuela de música

La educación artística, una apuesta de futuro

La “Hoja de Ruta para la Educación Artística” nació a partir de la *Conferencia Mundial sobre Educación Artística* de la UNESCO que se desarrolló en la ciudad de Lisboa en 2006; este documento concluyó que la educación artística representaba una apuesta de futuro.

Debemos asumir la premisa de la necesidad de que la educación artística parta de la cultura o culturas a las que pertenece la persona que aprende, tal como postulan las nuevas escuelas de pedagogía. Generar en cada persona la confianza basada en el respeto y aprecio por su propia cultura, le permitirá adentrarse en otras culturas con la finalidad de explorar, respetar y apreciar sus particularidades. La interculturalidad supone aportar riqueza, integración, diversidad, creatividad y competencia a la educación. Las escuelas de música han de aproximarse a la realidad social, cultural y educativa que les acompaña (Yeves y Morant, 2014).

Las tres claves del trabajo creativo de las escuelas de música deben ser la ideación o imaginación, la creatividad y la innovación, cualidades presentes en todos los seres humanos, que se deben cultivar y aplicar. Hablamos de procesos básicos que están estrechamente interrelacionados. Todo ello será posible desde estrategias educativas en constante evolución asentadas en el trabajo de la imaginación, la flexibilidad, la

originalidad, el ingenio, la experimentación, el trabajo colaborativo, la investigación, el análisis... y, la reflexión continua sobre la propia práctica docente.

Fomentar la capacidad creativa y la conciencia cultural es una tarea difícil y complicada, pero a la vez ineludible (Alsina et al., 2009). Solamente lograremos este objetivo desde una educación universal de calidad; en este logro ocupa un lugar predominante la educación musical, dado que fomenta la creatividad, la iniciativa, la visión de futuro, la reflexión y la crítica, capacidades imprescindibles para la vida en el siglo XXI.

Nuevas aportaciones en la Red de Escuelas de Música de la FSMCV

La educación musical no puede ser ajena a la realidad de la sociedad actual en la que se desenvuelve; de manera creciente las tecnologías de la información y la comunicación inundan nuestra vida en todos los ámbitos y representan en algunas de sus múltiples aplicaciones, una aportación definitoria del siglo XXI.

La educación reglada hace años que abrió las puertas a los ordenadores, a las aulas de informática y también a las pizarras digitales interactivas o a las plataformas de autoformación y otras iniciativas... También es cierto que, aun contando con todo este material, en muchos casos los procesos metodológicos son idénticos y la apuesta por la innovación se ha quedado solo en el uso de estas herramientas. O sea que se ha cambiado la pizarra por la pantalla digital o dicho de otro modo, se ha convertido la clase en una gran televisión.

Pero, la educación no reglada no cuenta con las dotaciones del ministerio o de las consejerías en las comunidades autónomas. Consecuentemente, la realidad de las escuelas de música valencianas no es la de la educación pública, en la mayor parte de los casos. Aunque, existen centros educativos en los que poco a poco han ido introduciendo aportaciones tecnológicas, sobre todo desde la idea de que el alumnado sí cuenta con teléfonos móviles, tabletas, ordenadores portátiles, conexión a Internet en sus casas... Existen muchas propuestas libres y gratuitas que pueden ayudar y complementar el trabajo realizado por las escuelas de música y la red de redes siempre está abierta a nuevas aportaciones.

Presencia de la tecnología en la red de escuelas de música

Una investigación mixta realizada desde la perspectiva docente entre los años 2010 y 2012 (Morant, 2013) aportó datos fiables de cómo se encontraban las escuelas de música en relación a la tecnología aplicada a la educación musical en estos centros educativos. Según el análisis de los datos obtenidos, su profesorado tenía un nivel medio de conocimientos de informática musical y utilizaba especialmente programas

de edición de partituras en mayor parte y los de edición de audio en menor medida por encima de programas de masterización, edición de vídeo, tutorización y entrenamiento auditivo. Los motivos que justificaban estos datos, según la opinión del mismo profesorado encuestado, tenían relación con la nula formación recibida en su formación inicial e insistían en que se habían formado a nivel personal y pagándose ellos esta actualización.

Su opinión acerca de las posibilidades de los programas informáticos como recurso didáctico para la enseñanza de la música era totalmente favorable, una cuestión que contrastaba con la opinión del profesorado de conservatorios para los que las posibilidades eran medias. Una cuestión importante a señalar es que el profesorado de los conservatorios sí había tenido la oportunidad de formarse gratuitamente en cursos de formación organizados para el profesorado de enseñanzas regladas a nivel oficial. En aquel momento, el profesorado de las escuelas de música todavía no tenía acceso a esta formación gratuita. Este reconocimiento llegó en julio 2013 con el Decreto de Escuelas de Música (Morant, 2013b).

En esta investigación se detectaron problemáticas educativas del profesorado y de las escuelas de música valencianas ligadas mayoritariamente a las carencias formativas de base y a la tendencia mayoritaria al seguimiento mimético de los programas de estudios de los conservatorios por parte de unos centros que debieran funcionar de otro modo; también a la imposibilidad de un trabajo de equipo por parte del profesorado de las escuelas, debido a que estos centros no contaban con una estructura estable de profesorado y funcionamiento. Además, en la mayor parte de los casos, el profesorado no conocía las diferentes propuestas y aportaciones metodológicas del pasado siglo, una propuesta formativa que en origen estuvo pensada para centros educativos de características semejantes a las escuelas de música; tampoco cuentan con la necesaria formación metodológica aplicada a su disciplina y la música empleada en sus clases es predominantemente la denominada música clásica, muy por encima de otros géneros y tendencias.

Estos problemas parecen exclusivos del profesorado de escuelas de música, pero son bastante generales, dado que aunque estamos plenamente asentados en el siglo XXI, son pocas las muestras de que la educación musical haya avanzado en paralelo a todos los logros conseguidos. Notamos como la enseñanza instrumental se continúa impartiendo mayoritariamente de manera individual, algo que recuerda el sistema gremial en el que el maestro transmitía sus conocimientos a su aprendiz... Sucede lo mismo en la selección del repertorio, anclado entre los años 1750 y 1920. Ni siquiera la música popular urbana del siglo XX, se ha ganado el derecho de formar parte de los

repertorios, y consecuentemente el sonido difícilmente podrá ser considerado como base de la paleta musical.

La vertiente interpretativa es la reina en unos planteamientos en los que parece que la creación, la reflexión y la crítica están reservadas a unos pocos escogidos. Representan planteamientos curiosos si observamos las directrices internacionales en las que la creatividad, la capacidad de desenvolverse autónomamente y el trabajo cooperativo se plantean como necesidades a lograr en todos los ámbitos.

La educación musical no puede ser ajena a estas necesidades y las aportaciones de las TICs pueden redundar con mejoras significativas en el sistema de escuelas de música. En la red de redes podemos encontrar muchos recursos interesantes para complementar el trabajo desarrollado en las aulas. Son muchas las opciones en cuanto a tutorización y entrenamiento musical, programas de armonización, programas de creación... que Internet pone a su disposición. Desde la FSMCV se han realizado diferentes propuestas formativas en este sentido y se han aportado soluciones de software libre para la mejora rítmica (Tactus, 2012) o para la mejora melódica (Cantus, 2015), propuestas nacidas de investigaciones y la colaboración entre distintas universidades, la FSMCV y entidades públicas o privadas.

Nuevas músicas, nuevas formas de trabajo

Diversos estudios como el de Delalande (2004) han dirigido su mirada a la problemática que supone acercar a las aulas las nuevas músicas y la necesidad de hacer un trabajo planteado desde la diversidad. Hacer música de manera colaborativa, profesorado y estudiantes, cuestionando todo y reflexionando conjuntamente en una espiral creativa en la que no hay maestros ni aprendices (Green, 2008). Se trata de educar por medio de la música desde conductas propositivas que no jerarquicen los estilos y que vayan mucho más allá del consumo pasivo. Pero, estas propuestas que en las escuelas de música debieran ser muy habituales, son prácticamente inexistentes por las carencias formativas en una parte del profesorado. No obstante, pensamos que todo es posible y romper con los planteamientos interpretativos para llegar a los creativos pero con el foco puesto en el proceso creativo y no en el resultado final, es posible. Ocurre igual que en la vertiente didáctica, nos interesan más los procesos metodológicos que el resultado en sí.

Las nuevas músicas comportan una serie de potencialidades creativas que pueden ayudar a redefinir las prácticas musicales a desarrollar en las aulas. Es enorme la versatilidad con la que cuenta la música contemporánea posibilitando actividades accesibles a todo el alumnado desde la tímbrica, las texturas sonoras y el movimiento.

Se trata de plantear actividades desde experiencias divertidas, lúdicas y gratificantes, no de representar algo que todavía no ha sido descubierto. Manipular, descubrir, crear, investigar, reflexionar con objetos sonoros a partir de fuentes diversas, son actividades integradoras que propicien un ambiente de libertad y seguridad necesario para que la motivación convierta el hecho artístico en algo real y que todos participen de manera sensible y creativa del trabajo experimental, creando de manera colaborativa su propia música. Todo esto podrá facilitar la transición de un paradigma teórico a otro paradigma creativo, en el que el cómo es más importante que el resultado final.

El proyecto Soundcool

Soundcool es un sistema de creación musical colaborativa mediante la interacción de teléfonos móviles, tablets y Kinect. Este proyecto dirigido por el profesor Jorge Sastre, comenzó el año 2013 con el soporte de la Universidad Politécnica de Valencia y un equipo de investigadores entre los que se encuentran músicos, ingenieros, educadores y expertos en comunicación audiovisual e investigación. Soundcool fue diseñado desde un principio para transformar las prácticas educativas tradicionales en otras más centradas en la creación musical colaborativa. Su objetivo era potenciar, facilitar e incorporar la creación musical colaborativa en las aulas de música; su punto de partida, el sonido (Sastre y otros, 2015).

Desde un principio la FSMCV apostó por esta plataforma creativa y lo que representaba, conscientes de que Soundcool podía aportar una bocanada de aire fresco a la red de escuelas de música y que, a la vez, este programa podía influir en un profesorado necesitado de nuevas propuestas y cambios en sus planteamientos metodológicos. Este profesorado ya había demostrado su interés en la oferta formativa del Centro de Estudios de la FSMCV en todos los ámbitos relacionados con las TICs y también en los nuevos planteamientos de creación musical colaborativa o del interés de la pedagogía de grupo en las clases instrumentales.

En los años 2015 y 2016 el Centro de Estudios de la FSMCV programó jornadas de buenas prácticas educativas en creación e improvisación musical en el IES Arabis-ta Ribera de Carcaixent. Con el título “La mecánica de la creación sonora” (2015) y “Jornadas de creación sonora colaborativa” (2016) se realizaron estas jornadas en las que participó profesorado de escuelas de música e incluso su alumnado, dado que tuvieron la oportunidad de participar en un taller.

Estas jornadas contaron con la participación del lutier y creador argentino Angel Di Stefano, que mostró a través de una primera actividad expositiva diferentes máquinas sonoras construidas con materiales reciclados y posteriormente ofreció un taller cinético-lumínico-sonoro con máquinas sonoras sorprendentes. Esta primera sesión permitió la aproximación del alumnado y profesorado de las escuelas de músi-

ca participantes a una exposición que comportaba su interacción colaborativa mediante todo el material sonoro expuesto. También hubo un taller impartido por Adolf Murillo, Elizabeth Carrascosa y Remigi Morant en el que se abordaron diferentes propuestas pedagógicas y didácticas mediante la utilización del sistema de creación musical colaborativa Soundcool. En otra sesión, un grupo conformado por alumnado del grupo GEA -Grup ExperimentArts” actuó como grupo de referencia haciendo uso del sistema de creación musical colaborativa Soundcool y trabajó con los creadores Llorenç Barber, Josep Lluís Galiana y Angel Di Stefano. Fue una oportunidad fantástica para documentar y reflexionar a partir de la interacción experimentada entre el grupo de referencia, los tres creadores y todo el profesorado participante. En esta sesión se analizó el hecho de combinar las esculturas sonoras de Di Stefano, los instrumentos acústicos como el saxo del improvisador Josep Luis Galiana y el campanólogo portátil de Llorenç Barber y la música electrónica generada por el alumnado con Soundcool, comprobando que las distintas sonoridades se podían integrar en una propuesta narrativa permitiendo disparar la imaginación, recorrer nuevos territorios sonoros y profundizar en nuevas propuestas sonoras desde una experiencia centrada en el sonido.

En las segundas jornadas realizadas en 2016 participó el percusionista Santi Serratos con un taller en el que el cuerpo era considerado como una fuente sonora llena de creatividad. También participó M^a Elena Riaño, profesora de la Universidad de Cantabria, que realizó un taller sobre escucha creativa. Todo ello se planteó de manera conjunta con un taller de Soundcool y los resultados fueron espectaculares.

En el curso 2016-17, el Centro de Estudios de la FSMCV ha programado un curso de formación básica en Soundcool que permitirá a 25 profesores implantar esta propuesta creativa en sus respectivas escuelas de música.

Proyecto Europeo Erasmus+ K201

La apuesta por Soundcool ha permitido ir más allá de la propuesta de creación musical colaborativa integrando en este proyecto centros de educación primaria, secundaria y escuelas de música. La convocatoria de proyectos europeos Erasmus+ en su modalidad K201 (Cooperación e innovación mediante asociaciones estratégicas) permitió la constitución de un consorcio español integrado por el CEIP 9 d’Octubre de Alcàsser, centro coordinador del proyecto en el que trabaja la profesora Elizabeth Carrascosa; IES Arabista Ribera de Carcaixent con el profesor Adolf Murillo, centro que además acaba de inaugurar la primera aula diseñada para la creación musical colaborativa del estado español; y la FSMCV con su red de escuelas de música. En este proyecto denominado “Tecnología al servicio del aprendizaje y la creatividad: tejiendo redes europeas a través de la creación musical colaborativa” participan cuatro

socios europeos de Portugal, Rumanía e Italia, que también aportan escuelas de música, entidades culturales, centros de educación primaria y de educación secundaria. El proyecto tiene como objetivo abordar la educación musical desde una perspectiva creativa, colaborativa y acorde con las posibilidades y tecnología del siglo XXI, mediante asociaciones estratégicas de cooperación escolar en innovación e intercambios.

Proyecto Valencia Music Art Magnets (Fundación Daniel y Nina Carasso)

El proyecto Soundcool ha recibido el apoyo de la Fundación Daniel y Nina Carasso en la convocatoria Claves 2016, Programa Arte Ciudadano, con residencias de jóvenes músicos en escuelas, colegios e institutos públicos. Se ha concedido al Instituto Arabista Ribera de Carcaixent con el título Valencia Music Art Magnets. Este proyecto tiene como principal objetivo interconectar la sociedad, el mundo educativo y el arte contemporáneo, desde una puesta en valor de la música, abordando la necesidad de fortalecer las relaciones entre esos distintos ámbitos a través de la creación colaborativa. Para ello, se articulan dos centros educativos piloto como centros Music Art Magnets junto a la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana, siendo uno de los centros el Instituto Arabista Ribera y también el CEIP 9 d'Octubre de Alcàsser. La iniciativa, de tres años de duración, comenzará con estos centros de primaria y secundaria e irá creando una red con otros centros educativos que trabajarán con artistas residentes y colaborando con instituciones educativas y culturales locales como el IVAM. Entre las propuestas artísticas de partida destacan propuestas como la ópera *La Mare dels Peixos*, *Electronic Jazz Ensemble*, *Metrópolis*, *Músicas con mucho cuento* o *Universos flotantes*.

La ópera: La Mare dels Peixos

Se trata de una apuesta firme por crear una ópera a partir de una rondalla de Enric Valor, que nace de las sinergias generadas entre los centros públicos de enseñanza: IES Arabista Ribera de Carcaixent y CEIP 9 d'octubre de Alcàsser, junto a la Universitat Politècnica de València (UPV) y la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana (FSMVCV).

En los últimos años se ha conformado un equipo pedagógico alrededor del proyecto Soundcool (soundcool.org), que junto a un excelente equipo técnico y artístico, ha permitido desarrollar una potente herramienta tecnológica con capacidad para crear música de manera colaborativa con dispositivos móviles que maneja el mismo alumnado. Fruto de este proyecto y de la potencialidad del sistema, alumnado y profesorado han podido participar en numerosos festivales de música contemporánea: ENSEMS

2015, INNOVATION: En VIVO! de Berklee College of Music Valencia en el Palau de les Arts, Nits d'Aielo i Art en el Teatro Principal de València, Off_hz, concert ME-VARt: Música Electrónica y Video Art II, III, IV i Festival PAM a la UPV...

Las potencialidades del proyecto musical son evidentes si tenemos en cuenta que se trata de una propuesta innovadora dentro de un proyecto ambicioso como el que más: la creación de una ópera en la que van a interactuar profesionales de la música junto a alumnado de centros educativos de la red pública de educación primaria y secundaria junto al alumnado de las escuelas de música de la red con que cuenta la FSMCV.

Todo lo expuesto aporta un interés cultural máximo centrado en la propia Comunidad Valenciana, con una plantilla de colaboradores de máximo nivel: el director del proyecto Soundcool, Jorge Sastre y artistas como Roger Dannenberg, creador del software Audacity, Leopoldo Amigo, el ensemble Col legno dirigido por Pere Caselles, las cantantes Estíbaliz Ruiz, Maria Bazal, Noelia Castillo, Vicent Romero, Fernando Piqueras y Valentín Petrovici; además de Jorge Raedo, Stefano Scarani, Adolf Murillo, Remigi Morant, Elizabeth Carrascosa i Nuria Lloret en las partes técnica y didáctica. El libreto está basado en una rondalla de Enric Valor recogida en Dènia con ambiente marinero, un elemento importante en la cultura mediterránea con numerosas posibilidades sonoras.

Soundcool en la red de escuelas de música de la FSMCV

Tanto las jornadas realizadas en Carcaixent como el proyecto europeo Erasmus+ K201 y el inicio de actividades de los proyectos Carasso han permitido que Soundcool llegue a la red de escuelas de música de la FSMCV. Somos conscientes de que es una aportación novedosa que va a necesitar contar con la formación necesaria para su asentamiento definitivo, aunque también es importante el necesario cambio de mentalidad en el profesorado de las escuelas en una apuesta por otras músicas que pueden tener cabida en la red de manera complementaria al trabajo que ya realizan. En este momento ya hay centros educativos en los que se está trabajando con Soundcool y, en particular, cabe apuntar los dos escuelas de música de la red de la FSMCV; se trata de dos centros piloto que se han incorporado al proyecto europeo y también participan en la ópera “La mare dels peixos”: la Escuela de Música del Centro Instructivo Musical de Benimaclet y la Escuela Municipal de Música de Canet d’En Berenguer.

Planteamiento pedagógico de Soundcool y sus posibilidades en la red de escuelas de música

Las oportunidades que proporciona una herramienta como Soundcool en ningún caso son excluyentes y permiten la utilización de la misma junto a instrumentos con-

vencionales; e incluso nos puede servir para facilitar la comprensión de cuestiones relacionadas con el sonido que se abordan en las clases teóricas. El problema radica en que el sonido no puede ser tratado solamente desde una perspectiva teórica, solo mediante la manipulación, experimentación y reflexión, se podrá comprender la riqueza y posibilidades que ofrece la materia prima de la música.

Soundcool puede ser un complemento perfecto a la hora de proporcionar una colcha sonora, unos efectos, instrumentos convencionales con los que no contamos, instrumentos creados a partir de la manipulación del sonido... y muchas aplicaciones más que iremos descubriendo a partir de su conocimiento y utilización.

Las bases de la improvisación y de las formas musicales elementales se verán reforzadas con el empleo de Soundcool: motivos, ostinatos, pregunta-respuesta, imitaciones, variación, espejo, espejo retrógrado, canon, rondó...

También cabrá la utilización de Soundcool de manera colaborativa para proporcionar sonido a un poema (cabe la posibilidad de jugar con las palabras y modificarlas), a una fotografía o a una colección de ellas (con todos los sonidos que les caracterizan), a un audiovisual al que proporcionamos una banda sonora (podremos jugar modificando los sonidos ambientales), a un musical, a una ópera y a cualquier propuesta musical que planteemos desde una perspectiva acorde a los tiempos en que vivimos.

Pero también debemos contemplar el funcionamiento metodológico de Soundcool desde una perspectiva innovadora; si esta aportación no representa cambios en las propuestas metodológicas, de poco ha servido. Para ello empezaremos planteando su arquitectura pedagógica en tres escenarios o situaciones de enseñanza (Sastre y otros, 2015) que permiten la interacción entre los diferentes agentes que intervienen en el aula:

- En el primer escenario, el alumnado plantea de manera colaborativa posibles proyectos y es donde empieza el juego de búsqueda de ideas sonoras a través de la improvisación y la grabación de nuevas muestras en la naturaleza o en el entorno. Estas ideas son testeadas y consensuadas por el grupo, favoreciendo un espacio de interacción múltiple entre alumnado y profesorado, y convirtiendo el aula en un espacio abierto donde las ideas se debaten sin ningún tipo de censura.
- El consenso sobre una temática o idea que ha sido testada por el gran grupo permite pasar al segundo escenario, donde a través de grupos de trabajo más reducidos se potencia el concepto de aula entendida como laboratorio sonoro. Aquí, el sistema Soundcool, basado en un concepto modular, permite la interconexión de diferentes módulos que permiten la combinación creativa de estos y facilitan la experimentación y transformación de las ideas iniciales ya consensuadas en el primer escenario. La búsqueda imaginativa y las interacciones que

se producen entre las personas que conforman el grupo tienen como objetivo refinar las ideas y generar micro creaciones, además de facilitar el aprendizaje entre iguales. Resultará especialmente interesante el mundo de oportunidades que proporciona Soundcool a la hora de preparar microcreaciones, pequeñas píldoras sonoras compositivas que gozan de una frescura creativa difícilmente abordable mediante otros procedimientos compositivos formales.

- El tercer escenario se plantea a partir del trabajo que ya ha sido filtrado y consensuado, y permite concretar una pieza o creación final, así como acordar su puesta en escena, añadiendo otros elementos importantes dentro de la fase final o concierto. En este momento será de gran importancia la consideración de una forma musical que confiera consistencia a la creación sonora y su puesta en escena dentro de la propuesta creativa total con aportaciones desde el movimiento, la estética u otras disciplinas creativas.

Soundcool no es una tecnología disruptiva, no fue creado desde una concepción agresiva en el sentido de rechazar los instrumentos tradicionales. Para ello, el sistema tiene la capacidad de transformarlos, adaptarlos e incorporarlos a cualquier proceso de creación. Podemos afirmar con rotundidad que Soundcool, nos ayuda a redefinir un nuevo concepto de aula y rompe con la visión decimonónica del aula tradicional de música.

Trabajar con estos escenarios permite, colocar el foco no sólo en la herramienta, también en las interacciones que se desarrollan a través de acciones de creación colaborativa. Estos escenarios fomentan el aprendizaje entre iguales y la autonomía de todos los estudiantes inmersos en este trabajo creativo.

Conclusiones

Las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas representan la mayor plataforma de educación musical no reglada existente en el mundo, si las analizamos desde la perspectiva del reducido territorio que ocupan. Son un elemento imprescindible en el territorio valenciano y en el desarrollo de aquello que se ha denominado aprendizaje a lo largo de la vida. Sus aportaciones al aprendizaje no formal e informal de la música son una potente herramienta formativa con incidencia en las vertientes educativa, cultural y de **integración social de primer orden**.

La red de escuelas de música de la FSMCV no puede ser ajena a la realidad en la que la sociedad actual se desenvuelve, ya que las tecnologías de la información y la comunicación inundan nuestras vidas en todos los ámbitos y representan en algunas de sus múltiples aplicaciones una aportación definitiva del siglo XXI. Además, esta-

mos hablando de herramientas muy próximas a los intereses del alumnado, con lo que la motivación inicial está asegurada.

El Decreto de Escuelas de Música (2013) representó el desarrollo de la Ley Valenciana de la Música y en el mismo se incide en objetivos como potenciar el gusto por la audición de todo tipo de estilos musicales y desarrollar el espíritu crítico del alumnado, potenciar la renovación metodológica de la enseñanza musical impulsando el desarrollo de la creatividad y la práctica musical en grupo e impulsar la innovación educativa y el desarrollo tecnológico en las escuelas de música. Todas ellas abordables desde el trabajo colaborativo y la creación con Soundcool.

La creación musical colaborativa puede suponer una herramienta de trabajo y Soundcool representa un proyecto que puede ir creciendo en paralelo a las necesidades del profesorado. Las posibilidades de la estructura de la red de escuelas de la FSMCV pueden beneficiarse de esta apuesta y a buen seguro que todo ello se verá traducido en mejoras metodológicas y expresivas que redunden en el rediseño del modelo de formación musical no reglada en el que están inmersas. Todo ello puede ayudar en el compromiso de buenas prácticas educativas desde la investigación-acción, la innovación y la renovación pedagógica en estos centros educativos.

Referencias

- ALSINA, P, DÍAZ, M., GIRÁLDEZ, A. e IBARRETXE, G. (2009): *El aprendizaje creativo*. Col. 10 Ideas clave. Barcelona: Graó.
- ASENSI, E. (2010). *Música i societat. El fenòmen de les bandes de música valencianes en la cultura del segle XIX i principi del XX*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- COELLO, J.R. (2002). Las bandas de música de Tenerife. Centros de formación musical. *Música y Educación*, nº 52. Madrid: Musicalis.
- CUCÓ, J. (1991). *El quotitdià ignorat. La trama associativa valenciana*. València: Fundació Alfons el Magnànim.
- CUCÓ, J. (Dir.) (1993). *Músicos y festeros valencianos*. València: Generalitat Valenciana.
- DELALANDE, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Temas*. Universidad de Huelva.
- DOCV (1998). Ley Valenciana de la Música. Recuperado de <http://ivm.gva.es/cms/es/el-ivm/ley-valenciana-de-la-musica.html>.
- DOCV (2013). Decreto 91/2013, de 5 de julio, del Consell, por el que se regulan las escuelas de música de la Comunitat Valenciana. Recuperado de http://www.docv.gva.es/datos/2013/07/09/pdf/2013_7200.pdf
- Galbis, V. (1998). L'educació musical en les bandes valencianes. En *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear*. Volum VI. *Música popular i tradicional*, pp. 185-190. Barcelona: Edicions 62.

- GREEN, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershoot, UK: Ashgate.
- HURTADO, J. (2011). Hacer música para el desarrollo personal y social. *Eufonía, didáctica de la música*, nº 51, p. 51. Barcelona: Graó.
- MORANT, R. (2013). *Perspectivas docentes de las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas: historia, presente y futuro*. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I. Castelló.
- MORANT, R. (2013b). Planteamientos de educación formal en enseñanzas no regladas de música: las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas. *Revista Electrónica LEEME*, 31, pp. 79-106. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/morant13.pdf>
- MOYA, M^aV. et al. (2010). De las academias de las bandas a las escuelas de música. En *Música y Educación*, nº 82. Madrid: Musicalis.
- PIQUERAS, A. (1994). *La trama de la identidad en el País Valenciano: Un estudio de identidades colectivas*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- RAUSELL, P. (2011). *Estructura presupuestaria, dimensión e impacto económico de las Sociedades Musicales en la Comunidad Valenciana*. FSMCV i Universitat de València. Recuperado de http://fsmcv.org/news/dades%20generals%20estudi%20impacte%20economic%20ssmm%20cv_2011.pdf
- SASTRE et al. (2015). Soundcool: New Technologies for Music Education. *International Conference of Education Research and Innovation*, Sevilla: ICERI 2015.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (6-9 marzo de 2006). En *Hoja de ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa.
- YEVES, M. y MORANT, R. (2014). Las Escuelas de Música Valencianas. Un estudio múltiple de casos sobre la formación musical aficionada versus profesional. *Revista Electrónica LEEME*, 34, pp. 18-35. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/yebes&morant14.pdf>.

9

PROCESOS Y TRANSFORMACIONES

PIEZAS SUELTAS

Ángel Di Stefano

Luthier y creador sonoro

Voy a saltar

Me veo obligado a advertiros que es posible encontrar en este texto conceptos contradictorios; dudas que, antes de ser resueltas, cambian de dirección, sentido o profundidad. Necesito advertiros esto para poder escribir libremente, contradecirme a gusto sin borrar, saltar de lo sonoro a lo visual sin señalar que el salto es una acción mecánica, olvidarme de que esperan de mí conclusiones, sumar capas de dicciones y contradicciones de las que sólo espero emerjan algunas líneas a las que seguir un tiempo, para abandonarlas cuando me dé la gana.

Aportaré dudas.

No tengo a mi costado una torre de documentos que confirmen lo que digo, ni accederé al recurso del pie de página para aportar documentación de la que seguro vais sobrados. No sé muy bien de qué trata el arte sonoro e ignoro los cotilleos que envuelven el arte contemporáneo, no represento a recetas teóricas ni recorro a crecepelos para guiar mis improvisaciones. Voy a ciegas. Cambio información por libertad. Soy mi propio experimento, y comentaré algunas facetas: unas evidentes y otras más íntimas, ya veremos. Espero que la suma me represente sin maquillaje.

Reflexiones y sobrevuelos

Una cosa es tener ideas propias y otra, muy otra, es haber entendido todo mal.

El malentendido es la materia prima del humor. De lo absurdo.

El juego del teléfono siempre me hizo gracia por su ingenuidad, su malicia y sus finales inesperados. Creo que las músicas, las películas o los libros que me atraen, contienen estos ingredientes.

Creo que mi trabajo es una sucesión de malentendidos. Un disparate tras otro, que adquieren sentido forzados por el encadenamiento.

Mis equívocos no persiguen engañar a los sentidos, solo se persiguen a sí mismos.

No los provocho. Suceden.

Los objetos que recopiló vienen cargados de historias. Ciertas y falsas. Valen ambas como material de composición.

Los objetos traen consigo, de otras vidas, una carga de anécdotas. Estas pueden convertirse en disparadoras de procesos o, en algunas ocasiones, entorpecer la fluidez de una idea por un excesivo protagonismo.

Prefiero los objetos humildes. Manipulables. Que, llegado el caso, su destrucción no provoque pena ni arrepentimiento.

Que no exijan un trato especial por su valor o significado.

Que no entorpezcan la danza.

Al principio, cuando intentaba convertir cualquier cosa en un instrumento ejecutable, adopté para mis talleres como frase motivadora “observar la basura con ojos de luthier”. Ciertamente me lo creía. Esa etapa representó un entrenamiento intensivo de la percepción, un ejercicio consciente/inconsciente de la libertad.

Nunca he encarado un proceso de construcción desde la certeza o seguridad de un método, aun cuando he creído tener a la vista el final del proyecto. Cuando visualizo la conclusión me invade una sensación de aburrimiento difícil de sobrellevar: a partir de este punto sólo resta trabajar, acabar lo iniciado. La relación con la pieza se enfría cuando el proceso se resuelve.

No saber hacia dónde te diriges tal vez sea el estímulo más poderoso. He ido cambiando algunas maneras de construir, yo mismo he ido cambiando, pero aquella incógnita inicial persiste.

Tela en blanco

Mente en blanco.

¿Es posible despertar un proceso a partir de la nada?

Propongo al aburrimiento como factor desencadenante.

¿Debe intervenir la voluntad?

No. Hablamos de abulia, hastío, humor al dente.

¿Vale mirar la tele o internet?

No. Esos son estímulos muy útiles para cuando ya estás en marcha, por cierto. Pero no ahora. Estamos hablando de un proceso de amebización natural (PAN).

En este estado de semi sopor lo mínimo se hace perceptible:

Una brisa mínima mueve apenas una hoja seca. Ya no la mueve más. Ahora sí. Ya no. Otra vez. Se detiene. Muy poca cosa, aunque suficiente para adivinar una secuencia, un patrón. La tarde mejora por momentos. Tiene ritmo, aunque frágil.

La ausencia de voluntad no nos debe impedir respirar, no conviene.

Ya que el aire que corre es leve, no nos costaría nada acompañar nuestra respiración copiando su misma conducta. Soy parte de la brisa que mueve la hoja.

La hoja baila y raspa el suelo produciendo un sonido complejo, rico, con picos de agudos que lo sazonan y todo esto ocurre porque la brisa y yo nos hemos sincronizado. La tarde se anima.

La hoja baila y yo respiro. Raspa el suelo porque respiro. El sopor de la siesta desaparece al ritmo que la hoja baila, raspa el suelo y yo respiro.

Me acerco arrastrándome a la hoja que baila, ahora en círculos, porque yo respiro de manera circular. Interrumpo su danza con un dedo al tiempo que detengo mi res-



Foto 1. Autogiro de Igor. Autómata sonoro (detalle) (2014). Inspirado en la Consagración de la Primavera y, sobre todo, en el recuerdo de los figurines de Vasili Nijinski.

piración. El sonido se detiene con un chasquido leve, seco, que se reanuda con un crescendo cuando aparto el dedo y continuo respirando, un poco agitado. Ya no baila en círculos sino en espiral ascendente y ya no alcanza un dedo para interrumpir su trayectoria. Me agito, me agito...

Convierto a mi mano derecha en un spoiler que se inclina y sirve de rampa para la hoja que, en lugar de detener su marcha, acepta el recorrido propuesto y con su impulso hace una pirueta que me obliga a levantarme para poder admirar la nueva trayectoria y me agito. Me agito.

La nueva danza de la hoja me entusiasma e intento repetir la figura con la mano derecha provocando la pirueta y con la izquierda, en posición de súplica, atajándola y variando el diámetro de su recorrido. Soy un alfarero del aire. La hoja baila. Yo bailo.

**Construcción. Composición. Proposición. Creación. Gestación.
Incubación. Germinación**

Al principio fue el sonido el material a moldear, conducir, controlar, gobernar, manipular, envasar... todos verbos incapacitantes, ahora que lo pienso.

Queremos enjaular el sonido cueste lo que cueste y, en la batalla por dominarlo, acabamos del lado de adentro de la jaula.

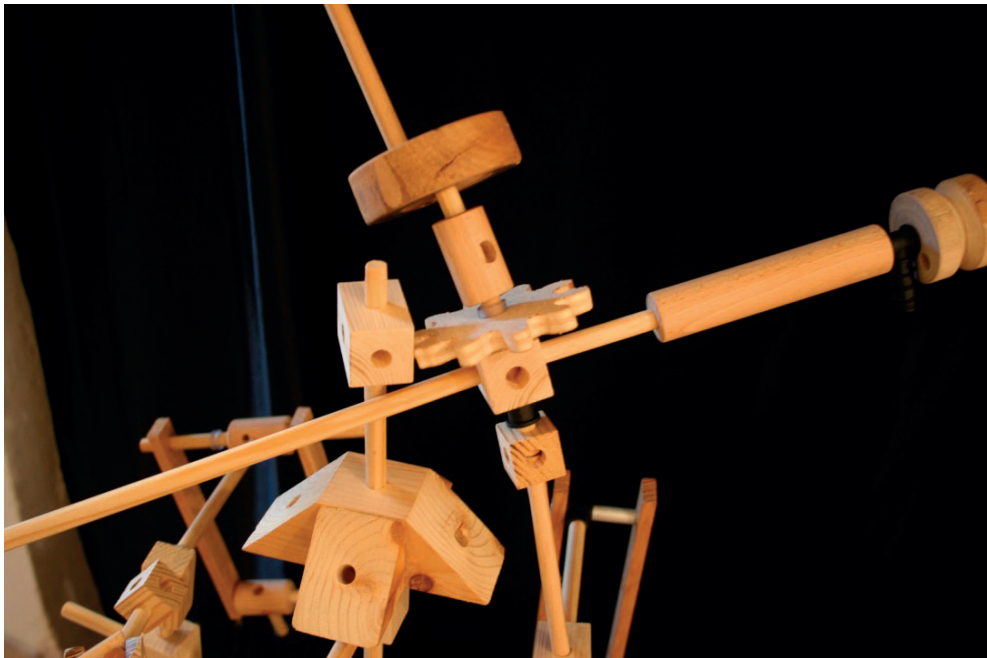


Foto 2. Atelier Fugaz. Autómata generador de autómatas (detalle) (2015)

Me gusta lo que hago porque no paro de jugar.

En el juego se intenta la excelencia. Otras excelencias.

Cambias los roles. Te comunicas con seres imaginarios. Una piedra es un autito. Una manguera, una autopista. Una maceta es un bosque.

Deberíamos reclamar tener patio como un derecho humano.

Siempre me he sentido más cerca de Geppeto que de Stradivarius.

Fast! (leer a negra: 120)

Juguemos a que nos queremos hacer un arpa. Necesito una caja de resonancia, un mástil y una torre o algo para sostenerlo, para que cuando tense las cuerdas no ceda. Y lo quiero ayer. Porque me agarraron unas ganas locas de tocar un arpa.

Entonces:

Cojo una mesa, la doy vuelta, uso una pata como mástil; le pego una tabla que saco del fondo de un cajón como tapa armónica; uso un palo de escoba como sostén del mástil; unos cáncamos y unos cuantos agujeros. Cuerdas que he sacado de una raqueta, alambre, sedal, restos de una guitarra. Y... tienes una arpa. Cualquier cuerda tensada entre un punto fijo y un cuerpo hueco cerrado parcialmente es, objetivamente, una arpa. Le puedes tallar un angelito, pero no es indispensable.

¿Basura?

Un repaso por cientos de instrumentos tradicionales, pertenecientes a diferentes culturas, nos llevará a la conclusión de que fueron construidos sin recurrir a la importación de ninguno de sus componentes. Fueron hechos con lo que había a mano, con los materiales propios de la zona, con técnicas posiblemente comunes a otros quehaceres de la comunidad. Me maravillan la inteligencia y el aprovechamiento al límite de los recursos de estas gentes, tanto como me ofende el despilfarro, metáfora insultante de una imaginación adormecida.

No todo lo que se deshecha es basura.

Aquí no.

No es basura la fibra de carbono de una caña de pescar, un casco de moto con algún rasguño, o un par de esquís (maderas de arce y cedro + cobertura de keblar!). Muebles de haya, roble y hasta de caoba he encontrado. También algunas cunas de Ikea, hechas de abedul torneado, y ¡pianos! En mi taller esperan su destino unas doscientas teclas, blancas (¿hueso, marfil?) y negras (ébano) recogidas en la calle, electrodomésticos con averías leves, ordenadores, impresoras... creo haber enumerado mate-

rial suficiente para satisfacer las necesidades musicales de este planeta y de alguno vecino. Algún día entraré en detalles.

No es basura si lo pensamos a partir de sus formas y, a partir de allí, posibles funciones acústicas o mecánicas. Encuentras una pecera, que en el camino a casa se convierte en una esfera de cristal que llena de agua se convierte en una gran lupa y que seca y vacía te recuerda a un resonador de apellido alemán o al casco de Buzz Lightyear.

El objeto puede ser emisor o resonador si lo observamos desde el punto de vista estrictamente acústico, pero puede tener (o le podemos asignar) infinidad de funciones mecánicas.

Me alegra encontrar combinaciones que generen equívocos ante la primera percepción: las botellas afinadas con aire comprimido me parece uno de los mejores ejemplos porque nos permiten observar un orden sonoro que no se corresponde con la percepción visual. Si por nuestros ojos fuera, sonarían todas igual. No es ni un gran instrumento ni una escultura lograda, pero genera un crescendo en el rostro de las personas que lo prueban inocentemente que va de la incredulidad a la sonrisa abierta, este oficio de trilero pedagógico me encanta.



Foto 3. Instrumento experimental con botellas de aire comprimido

Soltar la mano

Al apartarnos de las formas consolidadas de producción sonora a raíz de la utilización de materiales no convencionales o el aprovechamiento de objetos diversos, el universo se amplía pero distorsiona como quien se ve reflejado en el agua.

Para trabajar felices en este terreno debemos asumir unas probabilidades de fracaso enormes. Una vez asumidas, ya no se sufre. Tampoco tenemos nada que perder. El proceso de gestación es riquísimo. Echando a perder se aprende, decía mi padre.

Sin este odioso condicionamiento, la mano se suelta y la intuición se combina con lo poco o mucho que sepas. Juegas.

Hagan juego, señores

Jugando es posible que no reparemos en algunos detalles, esas cosas de las que se ocupa el hemisferio izquierdo.

Algunos diagnósticos:

- El instrumento suena interesante, bien o muy bien. Pero nos olvidamos que estaba destinado a ser ejecutado por seres humanos.

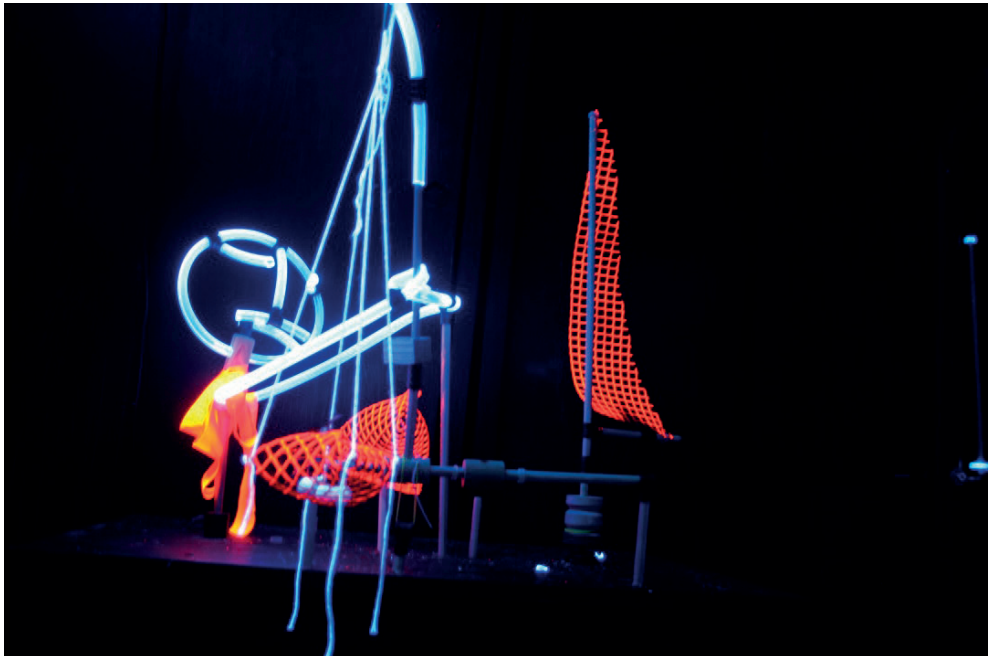


Foto 4. El viejo y el mar. Autómata sonoro. (2015)

Diagnóstico: Puede que el proceso no haya acabado. Que tal vez hagan falta más humanos y nos encontremos con un instrumento de ejecución colectiva. O que esté pidiendo a gritos una extensión mecánica: con los dedos no va pero ¿y con baquetas? ¿martillos? ¿probaste girarlo sobre todos sus ejes? ¿colgarlo y que lo tañe el viento? Lánzalo al fuego, no te cortes.

- Tu instrumento da risa: suele pasar, hay gente que vive de esto. Si no te molesta que la anécdota se haya comido tu proyecto, déjalo así, no deja de ser un discurso. Es casi una constante al tratar con materiales heterogéneos. El humor, por otra parte, es un ingrediente indispensable en este tipo de búsquedas, corre a cuenta del creador la dosis.
- Pensabas en una música y el trasto te ofrece otra: Es la puerta de entrada a mundos maravillosos y desconocidos. Abandonar la idea generadora del proceso para asimilar las ideas emergentes requiere disposición y blandura ante la deriva. El instrumento experimental es, en sí mismo, una composición musical.

He aprendido a confiar en mi instinto, creo haberlo domesticado. De otra manera no se entiende que piezas de orígenes tan disímiles encajen como si las hubiese comprado en Ikea. La suerte no existe. La magia tampoco. Se llama ISO: con la standarización de medidas en la industria, tarde o temprano los objetos del taller van encontrando su compañero, como en un lego infinito. Siempre hay un roto para un descosido.

- Cuando entra en juego la mecánica, descubres un universo fascinante. Ganas control. Pierdes control. Componer movimientos, en la danza, se llama coreografía. La máquina involucra lo sonoro, lo cinético y visual haciéndolos interdependientes, completándose con la interacción del público. No automatizo los mecanismos que compongo porque descarto la contemplación pasiva, tal vez más adelante...
- Máquinas sonoras, ¡qué género tan libre! No existe ni una sola ley de cómo ha de ser una máquina sonora, o no siento la menor curiosidad por conocerla, en caso contrario. El instrumento experimental tiene un referente en los instrumentos convencionales, quiérase o no. La máquina sonora ¿en qué se refleja?, ¿en la máquina de coser?, ¿de escribir?, ¿de vapor? ¿molinos?, ¿aviones?.. Es un juego en el que te inventas las reglas a medida que avanza.

Los instrumentos con objetos recuperados más que obras tienen algo de criaturas. Esta percepción la comparto, seguramente, con la mayoría de mis colegas.

Objeto del objeto

I

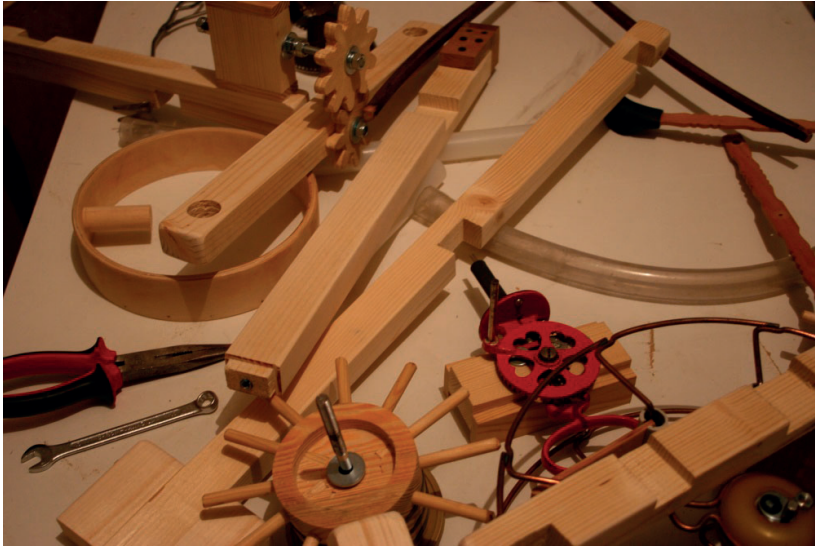


Foto 5. Join. Máquina sonora. (2015)

El objeto no ocupa todo el cuadro, es un punto rojo que estalla en un amplio espacio de resonancia que, a la vez, ayuda a conformar.

Obliga a crear una estructura, dispara otros procesos paralelos.

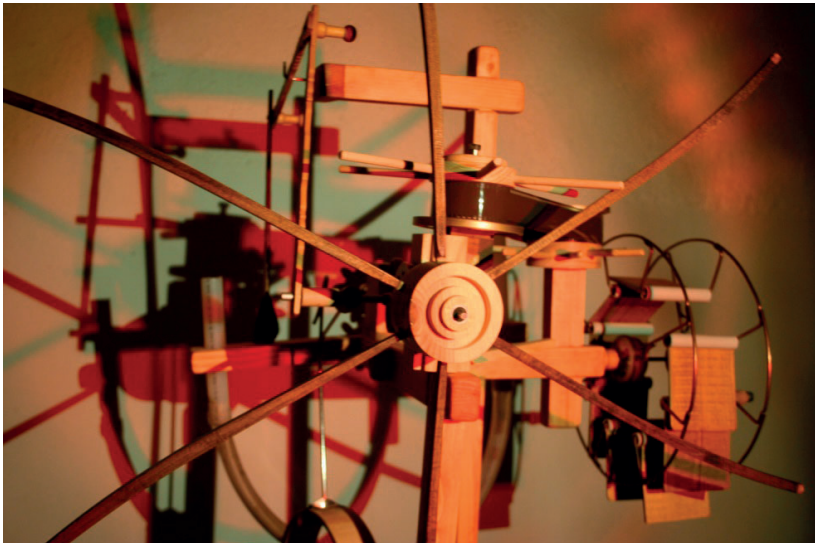


Foto 6. Join. Máquina sonora. (Detalle) (2015)

Lidera desde la sombra el tempo de toda la máquina.

Surgen nuevos protagonistas que se interconectan y lo ocultan parcialmente...

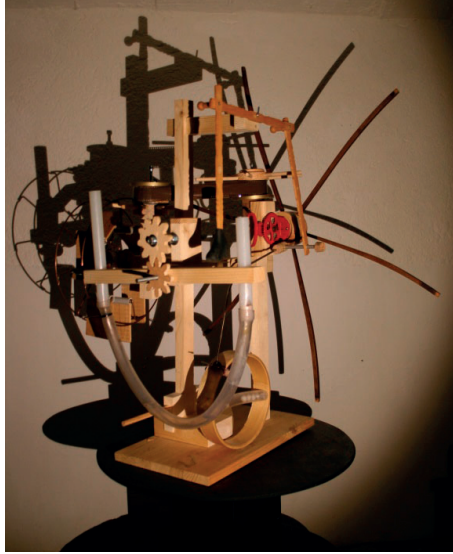


Foto 7. Join. Máquina sonora. (2015)

...pero no lo relevan de su función de óboe de esta orquesta.

II



Foto 8. Palhaço. Instrumento experimental (2015)
(Colección Teatro del Raval, Gandía, Valencia)

Objetos sonoros modificados (o modificados para que suenen) en primer plano arrojados por comparsa de sombras. Como instrumento es anárquico, indisciplinado. Sus timbres/actitudes confunden al ejecutor adulto. Los niños lo comprenden mejor.

III

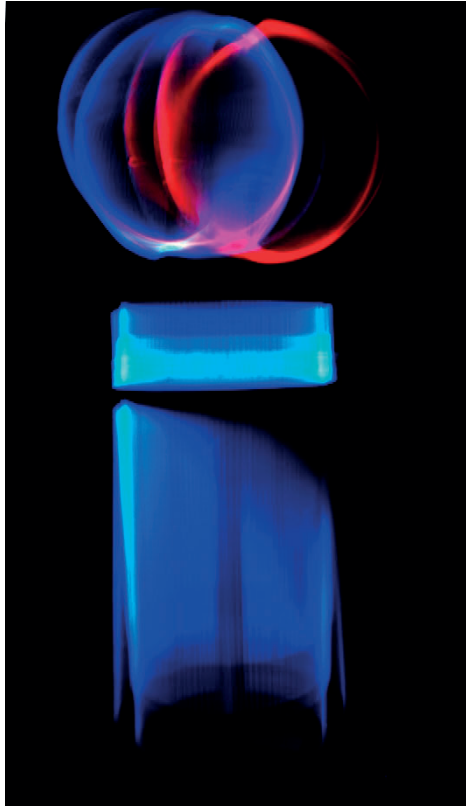


Foto 9. Eter. Escultura sonora (2015)

El instrumento golpea a la baqueta.
La forma emerge con el movimiento.
Funciona con luz negra.

IV



Foto 10. Sopapófono. Instrumento experimental. (Detalle) (2008)

La utilidad del recurso supera a la anécdota de los desatascadores utilizados como fuelles. Es un órgano que requiere actitud de percusionista.



Foto 11. Sopapófono . Instrumento experimental. (Detalle) (2008)

V



Foto 12. Arpa del casco antiguo.
Instrumento experimental. (2007)

El casco como resonador era inmejorable.

Irrenunciable por la broma e intratable a la hora de equilibrar las tensiones que debió soportar. Aún funciona y afina correctamente.

Objeto a la vista

De tanto manosear esta palabra, le voy descubriendo formas:

- La parte superior es accidentada por la plica de la be, el puntito de la jota y la saliente de la te.
- Un deslizamiento más suave lo conseguiríamos si recorriéramos la palabra obseso.
- Por abajo, en cambio, es una superficie bastante uniforme y, la colita de la jota nos permitiría una buena fijación, un freno.

- Si se la lee en minúsculas: es un instrumento con dos resonadores estéreo, que amplifican cuatro timbres bien diferenciados.
- Tiene la capacidad de emitir un sonido largo, uno percutido muy preciso y ágil, una especie de ruido blanco o medio gris, que atenúa y amalgama a los anteriores.
- El primero podría ser una lengüeta, o un cuerno tal vez, por asociarla con el elefante con que la representaban en mi primer libro de lectura.
- El segundo es una tecla, lo veo: un martillo en la parte superior; en la parte inferior una superficie redondeada como la empuñadura de un bastón, de cuyo extremo es posible activarla, produciendo un movimiento oscilatorio.
- El tercero me hace dudar si estoy ante una fuente sonora o un juego cinético que acabará su trayectoria en este sonido.
- Entonces, tengo dos elementos cinéticos: la tecla y la que acabo de describir, que arriesgo: está impulsado por una rueda excéntrica o un cigüeñal que genera un vaivén de este bastón (que ahora vislumbro) hueco y que, el rozamiento de su elemento libre produzca nuestro ruido blanco o medio gris.
- Tal vez la te y la jota pudiesen compartir el mismo eje. Sería muy cómodo y no tendría que trabajar demasiado.
- ¡La be está llena de aire!: podría ser el fuelle que active, mediante una manguera a la letra e, que es, claramente, un instrumento de viento. Y podría contener a varias... flautas, supongamos, porque veo que tiene una cámara, un secreto, como en los órganos, para distribuir equilibradamente el potente flujo que viene del fuelle.
- Rebobino: una gran tecla con forma de te, que está conectada, mediante un eje a la jota, que, a la vez, se mueve de arriba hacia abajo. ¡Lo tengo! Ese movimiento hincha y deshincha el fuelle de la be, mediante una palanca imaginaria, de momento.
- ¿Las aliteraciones cuentan como sonidos en las máquinas?
- No empecemos.
- Ahora ¿qué pintan dos resonadores, en un instrumento de viento?
- No son resonadores, son ruedas. Dos ruedas. O cuatro: no olvidemos que estamos mirando la palabra de frente. Mirada en perspectiva, tridimensionalmente, tal vez descubramos dos rodillos o cuatro ruedas.
- Un carro. Una andrómida para bajar por la calle principal de mi pueblo provocando un escándalo público con las... ¡grallas! conectadas a la e; sopladadas por b; activada por jota que recibe la orden de te, cuya secuencia la decide, mecánicamente, una reducción de engranajes impulsados por la o trasera o bien, por la sensible e inquieta mano de un niño.



Foto 13. Triciclo portador de interrogantes. Andr3mina sonora (2013).

La luz

Como una broma macabra, aparece cuando mis ojos funcionan peor que nunca. Cuando pr3cticamente he renunciado a tomar medidas, tratando de compensar este d3ficit con juegos de proporciones intuitivas y, casi nunca, corroboradas.

La luz me presta lo que me falte de plasticidad, corrige mis perspectivas desgarradas, realza lo esencial y disimula en sus confines los inevitables andamios que sostienen peque1os discursos mec3nicos, sonoros, visuales.

En las sombras o la oscuridad necesaria para que la luz negra logre su efecto, es donde consigo comprender la interacci3n de lo visual, lo sonoro y lo cin3tico. En ese espacio arropado por la penumbra, cada sonido (por pobre que sea) adquiere una dimensi3n cuasi t3ctil. De la misma manera que pinto de negro las zonas que deseo ocultar, surge la necesidad de modelar, en su crudeza, algunos sonidos que mis m3quinas producen, con un criterio musical (a veces) aunque instintivamente persiga un todo: sonido imagen movimiento, sin que ninguno de estos elementos sea preponderante, y sin renunciar a la aparici3n de otros nuevos.

La fotograf3a ha sido el disparador de estos procesos. Sin ser un fot3grafo experto, me sirve para observar, en diferido, procesos que durante la construcci3n a mano alzada se me escapan.

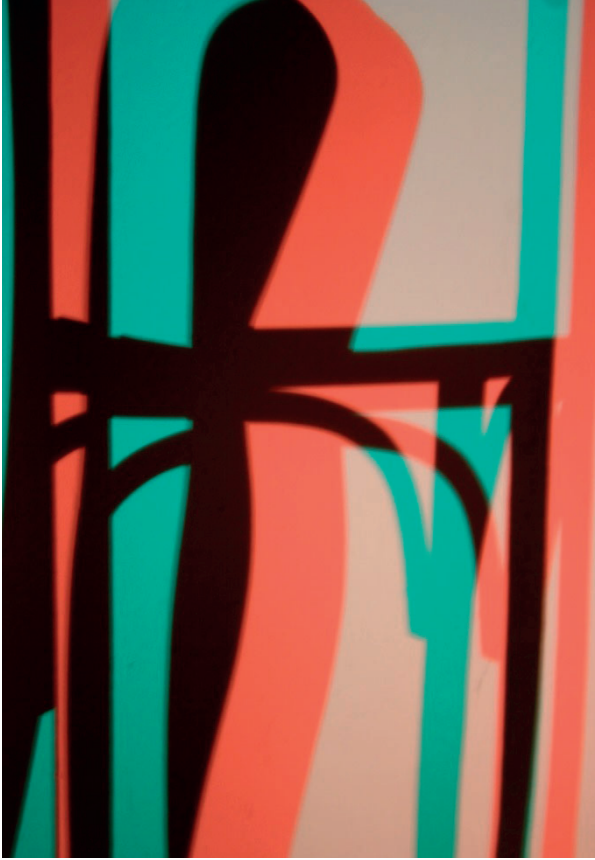


Foto 14. Delgada línea roja. (Detalle) (2014)

El sonido con otros ojos

Es un universo vasto, inabarcable el de los sonidos humildes producidos por fuentes humildes. Es el proletariado. La calle. El hogar. El taller. Lo que anda suelto por ahí. Como uno.

El objeto habla claro. No imposta ni admite impostaciones. Contiene humores diversos.

Si aplicásemos una lógica de trato social para con el objeto, preferiría para relacionarme un lenguaje llano, igualitario, de cierta tensión erótica, ni muy serio ni muy inteligente. De observación mutua y con una pizca de rubor adolescente.

En la experimentación sonora, lúdica, epidérmica y poco científica que practico, se crea una relación que, creo, trasciende la relación experimentador-objeto zangolo-

teado. Lleva horas y horas en modo autista descubrir sus cambios de conducta, variaciones tímbricas, comportamientos mecánicos, injerencia de la luz, la proyección de su sombra... Por otra parte, si estos juegos de seducción no se producen y se sostienen un buen tiempo, el objeto descenderá al purgatorio donde esperan su destino los desabridos y los que se creen más de lo que son.

La incertidumbre con que convivo me ha vuelto desconfiado de mí mismo. Cuando construyo acepto de antemano la posibilidad de cambiar de idea varias veces en el camino. Esto retrasa los procesos, seguramente, pero los hace más ricos y profundos. Para no incurrir en más desprolijidades de las que incurro, me he habituado a diseñar estructuras desarmables que me permitan volver atrás sin hacer una carnicería. Esto tal vez lo arrastre de la luthería, que obligatoriamente produce piezas completamente desarmables, previendo posibles reparaciones, un concepto en las antípodas del de la obsolescencia programada. En mi caso, debo prever horas de juego en diferentes manos y con unas energías, a menudo, poco comedidas.



Foto 15. Niños jugando con el Atelier Fugaz (2015)

“Los primeros autos se hacían con forma de coche de caballos. Todos estaban fijados en algo anterior. Ahora habría que poder imaginar lo que viene.” Luis Felipe Noé, Pintor (Argentina 1931). Esta frase me ha parecido aplicable a mi abandono de la “forma instrumento”, decisión de la que aún no retorno. Esta ruptura implica volver a tratar al objeto y al sonido no como contenedores de patrones, sino como ele-

mentos puros, esenciales. Como posibles ingredientes combinables en todas las direcciones y sentidos.

El objeto habla, propone, discute, resiste, siempre de maneras diferentes. Abandonar la exploración sería como firmar el fin de la infancia.

RESEÑAS

Llorenç Barber

Músico de formación clásica y Licenciado en H^a del Arte. Recibe clases de Ligeti, Stockhausen y Kagel. Escribe sobre Cage/Fluxus, Zaj, minimalismos y Arte Sonoro. Académico de San Jordi. Crea Actum, Ensems, Taller de Música Mundana, Flatus Vocis Trio, Paralelo Madrid, Nits d'Aielo i Art, y Premi Cura Castillejo al Propositor mes desafortat. Sus propuestas sonoras comunitarias (Conciertos de Ciudad, de los Sentidos, de Muezines y Campanas, Naumáquias) han dado la vuelta al globo, de Yokohama a Valparaiso, Quito, Ouro Preto, York, Roma, Varsovia, Estocolmo o Catania.

Remigi Morant Navasquillo

Premio Extraordinario de Doctorado en Educación (Didáctica de la Música) por la Universidad Jaume I de Castellón. Ha trabajado 15 años como asesor de educación musical en la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana. Es director del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valencia y vicepresidente primero de la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana. Es miembro del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia.

María Elena Riaño Galán

Título Superior de Música (Conservatorio Superior, Madrid). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad del País Vasco). Profesora Contratada Doctora en el Área de Didáctica de la Expresión Musical, Facultad de Educación, Universidad de Cantabria. Líneas de investigación en torno a la creatividad, la interdisciplinariedad artística en educación, la didáctica de la música y el arte sonoro. Premios nacionales SIMO Educación en 2015 y 2016, ambos relacionados con la Innovación Educativa. Pertenece al equipo pedagógico Soundcool, un sistema de creación sonora colaborativa a través de dispositivos móviles, *tablets* y *Kinect*. Miembro del Consejo de Dirección de la revista Eufonía. Didáctica de la Música, Editorial Graó.

Adolf Murillo Ribes

Título Superior de Música (Conservatorio Superior de Barcelona) Doctor en Educación por la Universitat Jaume I. Especialista Universitario en música Electrónica y recreación por la Universitat Politècnica de València. Profesor de música Educación Secundaria y actualmente asesor en formación del profesorado de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana. Ha recibido números premios de innovación educativa entre los que cabe destacar: I Premio de Didáctica Universitat de Vic, (2002) Premio Innovación Educativa Conselleria de Educación (2004, 2006), Premi Baldiri Reixac a Mestres i Professors (2012), Premio Nacional SIMO (2016). Es el responsable pedagógico del proyecto Soundcool de la UPV. Miembro del Consejo de dirección de la revista Eufonía. Didáctica de la Música, Editorial Graó.

Damià Jordà

Doctor en Artes: Producción e Investigación (Universidad Politécnica de Valencia). Centrado exclusivamente en los lenguajes audiovisuales, su trabajo se divide entre la producción artística, la docencia y la investigación académica. Una de las características de su producción es el vínculo que establece entre la creación videográfica libre y la experimentación musical. Ha realizado numerosos videoclips y registros en directo para los más destacados músicos nacionales de la escena experimental. Sus obras se han mostrado en festivales y galerías de ciudades como Atenas, Berlín, Nueva York, Hanoi, Mexico DF o Buenos Aires.

Ángel Di Stefano

Luthier especializado en instrumentos de viento históricos. Desde 2007 se dedica a la experimentación sonora y a la creación de instrumentos experimentales con materiales alternativos a los de la luthería clásica.

Escultor sonoro y cinético. Creador de espacios interactivos donde se funden lo mecánico, lo visual y lo sonoro. Autodidacta.

Josep Lluís Galiana

Diplomado en Estudios Avanzados (Universidad Politécnica de Valencia). Titulado Superior en Música y Artes Escénicas. Saxofonista, compositor, escritor, periodista, editor y gestor cultural destacado en la escena internacional de la libre improvisación musical, la electroacústica, el avant-garde jazz y la investigación etnomusicológica. Sus obras han sido estrenadas y presentadas en importantes festivales de Francia, Grecia, Italia, Polonia, Suecia, EUA, China, Brasil, Argentina, México, Costa Rica,

Cuba y España. Autor de los ensayos “Quartet de la Deriva. La improvisación libre y la teoría de la deriva...” (2012), “La emoción sonora” (2014) y “Escritos desde la intimidad” (2016). Su discografía abarca más de treinta registros. Desde 2014, preside el Laboratorio para la Investigación de Procesos Creativos Contemporáneos AD LAB. En 2016, funda el sello editorial EdictOràlia y la discográfica Liquen Records.

Sixto Ferrero Jiménez

Título superior de música (Conservatorio Superior de música de Valencia). Fue profesor de música en ESO en diversos centros educativos de Catalunya. Actualmente es redactor de Cultura y periodista musical especializado en el diario digital La Veu del País Valencià. Desde esta parcela ha colaborado con la Associació Valenciana de Musicologia (AVAMUS) i el Palau de les Arts (Valencia). Paralelamente, colabora con otros medios de comunicación y es autor de una novela, así como del prólogo de *Escritos desde la intimidad* (Galiana, 2016).

Elizabeth Carrascosa Martínez

Diplomada en educación musical (Universidad de Valencia, UV). Título Superior de Música (Conservatorio Superior de música de Castellón). Doctora en educación musical por la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, Brasil. Es profesora asociada en el departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Magisterio, UV y profesora de música en el CEIP 9 d’Octubre de Alcàsser. Posee más de dieciocho años de experiencia en educación musical de 0 a 12 años. Ha impartido cursos de formación para profesores en España, Estados Unidos y Brasil. Becada por el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación y de la Agencia española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (MAEC-AECID). Premio Nacional Simo Educación, 2016. Es traductora del International Journal of Music Education (Research) of International Society for Music Education (ISME)

