

EL RINOCERONTE EN EL AULA

R. MURRAY SCHAFER

R. Murray Schafer es considerado uno de los compositores más destacados del Canadá, así como una de las figuras más interesantes de la vanguardia musical internacional.

Nació en 1933 en Sarnia, Ontario y estudió en el Conservatorio Real de Música de Toronto con Alberto Guerrero (piano) y John Weingzweig (composición). En los círculos profesionales su nombre se destacó a mediados de la década del '50 cuando, junto con otros jóvenes colegas, organizó en el Conservatorio un concierto de nuevas composiciones. Luego viaja a Europa donde, entre otras actividades, realiza una serie de entrevistas a compositores británicos, publicadas luego con el título de *British Composers in interview*. En 1962 regresó al Canadá donde participó activamente en la fundación de los célebres *Ten Centuries Concerts*, una serie anual de audiciones de trabajos poco comunes, raramente programados. En 1963 se convierte en artista residente de la *Newfoundlands Memorial University* y en 1965 pasa a la *Simon Fraser University*, donde dicta una cátedra en el Departamento de Estudios en Comunicación.

Durante estos años Schafer desarrolló su enfoque renovador de la educación musical y trabajó sobre el material básico que condujo a sus publicaciones de avanzada: *El compositor en el aula*, *Limpieza de oídos*, *El nuevo paisaje sonoro*, *Cuando las palabras cantan* y *El rinoceronte en el aula*. Una de las preocupaciones fundamentales de Schafer durante la década del '70 fue el *World Soundscape Project* (Proyecto de paisaje sonoro mundial), el cual, brevemente explicado, consistiría en un conjunto de estudios sobre el medio sonoro y su relación con el hombre. El proyecto tiende a una revisión de la legislación sobre ruidos, así como también al estudio de distintos modelos de "diseño acústico" controlado. El compositor considera a uno de sus últimos libros, *The Tuning of the World*, como el resumen de sus conclusiones definitivas en este campo hasta la fecha.

R. Murray Schafer es un antiguo miembro de la Liga Canadiense de Compositores y ha recibido numerosos premios y encargos.

PREFACIO A LA EDICION EN ESPAÑOL

Si las grandes figuras que establecieron las bases de una nueva pedagogía musical, a semejanza de los genios que revolucionaron la psicología de este siglo, profundizaron en materia de principios y ordenamientos psico-pedagógicos, quienes contribuyeron más ampliamente a enriquecer el espectro de la educación musical en las últimas décadas estuvieron interesados más especialmente en el lenguaje musical y en los materiales sonoros antes que en las técnicas de transmisión y el aprendizaje de dicho lenguaje.

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

La línea que, a nuestro juicio, se inicia con Carl Orff y Zoltan Kodaly, quienes pusieron un especial énfasis en el sentido y la calidad de los materiales didácticos (ambos enfoques representaron en su momento una salida novedosa aunque, como se mostrara luego, cerrada y proclive por lo tanto al desgaste y a la estereotipia) se continúa en la década del sesenta con los aportes de los pioneros de la pedagogía de la música contemporánea, casi todos ellos, compositores. En Inglaterra se destaca en primer término un George Self (nacido en 1921) a quien le siguen luego Brian Dennis y John Paynter, más jóvenes; en

Alemania, Lili Friedemann publica en 1969 su trabajo sobre "Improvisación Colectiva como Estudio y Configuración de la Música Nueva" iniciando así un movimiento pedagógico que más tarde incluirá a nuestro compatriota Mauricio Kagel.

En los Estados Unidos de Norteamérica, se crea el "Contemporary Music Project" (for Creativity in Music Education), que con el liderazgo del compositor Norman Dello Joio y el educador Robert J. Werner desarrolla una intensa y efectiva labor en distintas universidades y centros educativos para promover el acercamiento entre compositores y pedagogos y actualizar la educación musical, durante un largo y fructífero periodo que abarca los años 1963 - 1974.

En la década del sesenta comienza la experimentación sonora a nivel educacional en Suecia. Folke Rabe y Jan Bark crean juntos en 1968 a pedido de las Juventudes Musicales de Suecia el primer "Taller de Sonido" del cual emergerán los materiales didácticos publicados en 1975 por el Movimiento de Educación Popular.

Nuestro país tampoco permaneció ajeno a estos movimientos y en el año 1971, durante las Terceras Jornadas organizadas por la Sociedad Argentina de Educación Musical -con la presidencia del maestro Rodolfo Zubrisky- conjuntamente con el Segundo Seminario Internacional de Educación Musical de la ISME (International Society for Music Education), se realiza la primera experiencia que promueve el contacto activo entre pedagogos musicales y la generación de compositores de avanzada de nuestro país con el fin de integrar definitivamente la música contemporánea a la educación musical.

En Canadá se destaca con rasgos bien definidos la figura de un excepcional creador, el compositor y pedagogo Murray Schafer -nacido en Sarnia, Ontario, en 1933- quien publica su primer trabajo pedagógico ("El compositor en el aula") en el año 1965, como corolario de una interesante experiencia piloto que habla realizado en el verano del 64 en la North York Summer Music School con estudiantes de canto y de diversos instrumentos.

Cuando Murray Schafer se hace cargo de aquellas memorables clases, transcritas en su libro, emprende tal vez sin saberlo aún con bastante claridad, la apasionante tarea que lo definiría como el arquetípico pedagogo de la segunda mitad del siglo XX. Mientras la pedagogía musical se debatía ya en la confusión y la incoherencia de múltiples dicotomías (música escolar y música viva, música vieja o de museo y música nueva, música culta y música popular, etc.) Schafer acepta el desafío y se propone restablecer la unidad musical, recuperar la música y el increíble mundo de los sonidos para las jóvenes generaciones.

¿Cómo lo logra? De una manera que podríamos llamar contundente, maestro y alumnos se dedican juntos a revisar y replantear las ideas y los conceptos tradicionales sobre la música y la creación musical ("El compositor en el aula"), a experimentar libremente con los sonidos después de promover una mayor sensibilización y conciencia frente al entorno acústico ("Limpieza de oídos" y "El nuevo paisaje sonoro"); a restituir la fluidez de comunicación entre la música y las demás artes y, en particular, a develar la increíble riqueza sonora del lenguaje hablado ("Cuando las palabras cantan"); a escuchar, en fin, con sensibilizada atención la obra y la palabra de los más destacados compositores de la actualidad. "El rinoceronte en el aula", el quinto y último libro de esta apasionante serie didáctica, está particularmente dirigido a los maestros y profesores de música. En ésta, que podríamos considerar su obra más estrictamente pedagógica, el autor intenta al fin reflexionar, filosofar, e incluso dar normas -siempre sin abandonar su personalísimo estilo "abierto"- sobre los objetivos y el planeamiento de la educación musical

A través de su obra musical y de su obra pedagógica se percibe a un hombre inmerso en la realidad total de su tiempo. Es un prolífero creador de música de todos los géneros, aparte de las piezas instrumentales y vocales destinadas a niños y jóvenes. Dice de él su contemporáneo, el inglés John Pavnter: "aquellas clases de Schafer no sólo se referían a la música escolar -tomada como un "área" educativa convencional- sino que abarcaban muchos de los problemas actuales que conciernen al sonido y a la sociedad, a nuestra sensibilidad y conciencia, problemas que por cierto deberían preocupar a todos los maestros".(*)

La mayoría de los libros "pedagógicos" de Schafer consiste en transcripciones directas de sus experiencias personales con grupos de niños y jóvenes. Por ese motivo, su estilo es informal y no por eso

menos profundo ni poético. Nunca trata de explicar cómo se hacen las cosas: simplemente, el lector tiene la oportunidad de recorrer, palmo a palmo, el proceso vivo de la enseñanza-aprendizaje de la música y puede llegar hasta a captar en las entrelíneas la vibración y el entusiasmo que cada nuevo descubrimiento produce tanto en el maestro como en sus alumnos.

Sus libros resultan así crónicas de vida musical, de cuestionamientos, procesos y meditaciones compartidas. En suma, un excelente y necesario ejemplo de lo que podríamos llamar el método creativo y experimental en la pedagogía musical actual.

Violeta Hemsy de Gainza

(*) "Hear and now", Universal Edition, Londres, 1972.

EL RINOCERONTE EN EL AULA

Introducción

El pedagogo musical de la segunda mitad del siglo veinte no enseña pedagogía, y ni siquiera enseña música, sino HACE música con sus alumnos asumiendo así tanto las satisfacciones como los riesgos de su libertad al mismo tiempo que gratifica y se gratifica.

Schafer proyecta la imagen del maestro seguro de sí mismo -no porque todo lo sabe, sino porque no le asusta cuestionar y cuestionarse- capaz de aprender de sus alumnos, junto con sus alumnos. Es el maestro tí-pico de las culturas que Margaret Mead denomina *cofigurativas* y *prefigurativas*.¹

En 1975 Schafer presenta *'El rinoceronte en el aula'*. quinto libro de la serie iniciada con *'El compositor en el aula'*, publicado en 1967. Luego de un período de intensa actividad práctica, ofrece por primera vez un balance, una reflexión sobre su actividad pedagógica, signada por la experimentación y la búsqueda de la creatividad.

Dice en el Decálogo para los educadores: "El primer paso práctico en cualquier reforma educativa es darlo". ¡Bravo! Hemos sostenido siempre, y no nos cansaremos de repetir, que ya es hora de dejar de pensar en reformar programas para dedicarnos de lleno y en serio a reformar nuestra rezagada enseñanza musical.

A continuación del Credo, en la Introducción y también en la Satiana secuencia constituida por los capítulos titulados Una declaración sobre educación musical y Otra declaración sobre educación musical desarrolla su propia ideología de la enseñanza, que resume en cuatro rasgos básicos:

- 1) El descubrimiento de las potencialidades creativas de los alumnos, niños y jóvenes. (A pesar de que solamente trabajó con alumnos comunes, nada excepcionales, nunca encontró un niño -dice- incapaz de realizar una pieza musical original).
- 2) El descubrimiento y valorización del entorno o paisaje sonoro ("Escucharlo tan intensamente como escucharíamos una Sinfonía de Mozart. . ." "No quisiera confinar el hábito de la audición al estudio de música y a la sala de conciertos. Los oídos de una persona realmente sensible están siempre abiertos. No hay párpados para los oídos"). Y también, por supuesto, al estudio y discusión de una de sus máximas obsesiones: la polución sonora.

¹ MARGARET MEAD: "Cultura y Compromiso", Granica, Buenos Aires, 1970: "En la cultura post figurativa los niños aprenden primordialmente de sus mayores, en la cofigurativa, tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares y en la prefigurativa los adultos también aprenden de los niños" (O-clt. >-. 35)

3) La búsqueda de un terreno común en el que todas las artes pudieran reintegrarse y "desarrollarse armoniosamente" ("Para el niño de cinco años la vida es arte y el arte es vida. Observe jugar a los niños y trate de delimitar sus actividades por las categorías de las formas artísticas conocidas. Es imposible").

4) El aporte de las filosofías orientales para la formación y sobre todo la sensibilización de los músicos en Occidente (" . . . comenzar a tratar los sonidos como objetos preciosos. Después de todo, no hay dos sonidos iguales").

El libro se completa, como los anteriores, con la inclusión de capítulos dedicados a temas especiales (Una nota sobre flotación) o sobre experiencias dignas de ser compartidas con otros educadores (La caja de música, juguete educativo, creación colectiva de un grupo de artistas convocados por el Consejo de las Artes de Ontario, Canadá; Trenody, reflexiones acerca de una composición propia destinada a los jóvenes cuya esencia es una protesta generalizada contra la guerra).

La obra termina con una apertura hacia Nuevas direcciones que consiste fundamentalmente en el pedido de una progresiva intersensorialidad -con mucho ingrediente corporal- en la educación artística, seguida de su propio Curriculum Vitae, otra humorada típica, que no es más que la crónica detallada de la realidad que le tocó vivir -y como él, a tantos otros-en materia de pedagogía musical. Concluye con un programa ideal-provisorio de formación musical para futuros educadores.

Puede que la ironía siempre presente en sus consideraciones acerca de todo lo que sea meramente convencional irrite a algunos. Pero es justo reconocer que este notable pedagogo que sabe confesar sus verdaderas raíces en el arte -Ezra Pound, Paul Klee, Wassily Kandinsky-y en la pedagogía musical -Jaques Daicroze, George Self- tiene mucho para comunicar y para enseñar. Sus ideas y sobre todo su inquieto espíritu creativo se contagian fácilmente: ya hemos podido apreciar en nuestro propio ambiente el entusiasmo generado en la joven generación de maestros por Limpieza de oídos y **El compositor en el aula**.

la verdad que también podría llegar a contagiarse y estereotiparse así su estilo y su peculiar sentido del humor pedagógico. Pero si pensamos, por ejemplo, que la obra poética y musical, oportuna y originalísima, de una María Elena Walsh constituyó un aporte definitivo para el repertorio infantil en toda Hispanoamérica -más allá y a pesar de la cantidad de mediocres imitadores que inevitablemente generó- llegamos a la conclusión de que lo que realmente importa es que tanto Schafer como Maria Elena Walsh tienen el mérito de haber dado un paso esencial en el sentido de romper la monotonía de la seriedad crónica, del acartonamiento vacuo de las academias.

Violeta Hemsy de Gainza

INDICE

1	Credo	13
2	Máximas para Educadores	14
3	Introducción	15
4	Una Declaración sobre Educación Musical	21
5	Otra Declaración sobre Educación Musical	32
6	Una Nota sobre Notación	45
7	La Caja de Música	51
8	Treno	60
9	Partiendo en Nuevas Direcciones	65
10	Curriculum Vitae	73
	Bosquejo de Currículo para Música	74

"No podemos dudar que los animales aman la música y la practican. Es evidente. Pero pareciera que su sistema musical difiere del nuestro. Es Otra escuela... No estamos familiarizados con sus trabajos didácticos. Tal vez no tengan ninguno".

Eric Satie

1 Credo

Discutíamos un día con los editores acerca de un quinto opúsculo que redondeara mis escritos previos sobre educación musical. Los cuatro anteriores *-El compositor en el aula, Limpieza de oídos, El nuevo paisaje sonoro y Cuando las palabras cantan-* fueron experimentales, y sentía la necesidad de concluir la serie de manera más reflexiva, aclarando por qué hicimos lo que hicimos en cada uno de los libros precedentes. Quería señalar también mi creciente interés por un programa de artes integradas, de manera que mis últimas reflexiones sobre la educación musical habrían de conducir a las primeras ideas relacionadas con este tema más amplio. Charlábamos acerca de esto, cuando mi editor me pasó un pedido reciente para uno de mis libros.

Cantidad: 1 (uno)
Autor: R. MURRAY SCHAFER
Titulo: EL RINOCERONTE EN EL AULA

Deduje, que por lo menos, estaban anticipando alguna cosa conspicua. Lo más conspicuo que hay en un aula es siempre el maestro. Provocativo, dominante, más grande que la vida, el maestro *es* el rinoceronte. Ser diferente a los demás es una condición natural de la enseñanza, pero jamás ningún docente debe sentirse avergonzado por eso. El maestro trascendente no sólo es diferente de sus alumnos, sino también es diferente de otros maestros. Entonces, cada vez que discutimos sobre filosofía de la educación, deberíamos usar el pronombre personal. Debería tomarse con recelo cualquier afirmación o empresa a la que no puedan preceder las palabras "yo creo".

Yo creo que cada docente es una idiosincrasia. Creo que cada docente está primariamente educándose a si mismo, y que si esta actividad es interesante resultará contagiosa para aquellos que lo rodean. Creo que cualquier proyecto educativo que no hace crecer al maestro es falso. Creo que el maestro es fundamentalmente un alumno, y que en el momento en que deja de serlo la filosofía de la educación tiene problemas.

El pintor Paul Klee acostumbraba decir que consideraba criminal que sus alumnos debieran pagar por las lecciones, cuando él mismo aprendía tanto de la experiencia de enseñar. Así es precisamente como debería ser. Cuando la cultura es cambiante, el título de maestro debe permanecer provisional. Algunos docentes desearían tomar prestado mi pronombre personal, o podrán sentir que yo tomé prestado el de ellos. Otros, hallándose en desacuerdo, proveerán una antítesis. Aprendiendo unos de otros llevaremos la profesión a niveles más elevados.

2 Máximas para Educadores

Para mantenerme en línea, escribí sobre mi escritorio algunas máximas para educadores. Son las siguientes:

- 1.El primer paso práctico en cualquier reforma educativa es darlo.
- 2.En educación, los fracasos son más importantes que los éxitos. No hay nada tan deprimente como una historia de éxito.
- 3.Enseñe al borde del peligro.
- 4.Ya no hay maestros. Sólo una comunidad de aprendices.
- 5.No desarrolle una filosofía de la educación para los demás. Desarrolle una para usted mismo. Quizás algunos desearán compartirla con usted.
- 6.Para el niño de cinco años, el arte es vida y la vida es arte. Para el de seis, la vida es vida y el arte es arte. El primer año de escuela es un jalón en la historia del niño: un trauma.

- 7.El antiguo enfoque: el maestro tiene información; el alumno tiene la cabeza vacía. El objetivo del maestro: introducir información en la cabeza vacía del alumno. Observaciones: al comienzo, el maestro es un imbécil; al final, el alumno es un imbécil.
- 8.Por el contrario, una clase debería ser una hora de mil descubrimientos. Para que esto suceda, el maestro y el alumno deberían primero descubrirse recíprocamente.
- 9.¿Por qué será que los únicos que nunca rinden examen de ingreso a sus propios cursos son los maestros?
- 10.Enseñe siempre de manera provisional. Sólo Dios puede estar seguro.

Los ensayos que siguen son variaciones sobre estos temas.

3 Introducción

A lo largo de la década pasada, he tenido oportunidad de encontrarme con innumerables educadores musicales y maestros de las artes circunvecinas en Canadá -mi país de origen-, los Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Nueva Zelandia, Memania y Austria. Numerosas giras de conferencias me permitieron el encuentro con simpatizantes, oponentes y escépticos; con maestros activos y radiantes; con maestros tímidos y apáticos; con buenos y malos maestros. En giras y conferencias me encontré con alumnos cuya labor los llevó en extrañas direcciones, y he aprendido de ellos.

Durante esta década la profesión de enseñar ha demostrado gran adaptación a los cambios. Al principio sólo hubo unos pocos destellos de energía: los antiguos trabajos de Peter Maxwell Davies y George Self en Inglaterra, los de la gente del Proyecto Manhattenville en los Estados Unidos y los no menos importantes trabajos de "originales" desconocidos, realizados fuera de los círculos usuales en todas partes. Hoy ya tenemos una iluminación apreciable y unos pocos destellos han logrado incluso atravesar el *establishment* educativo, de manera que ya hay algunos profesorados donde se conocen algunas cosas más novedosas. Todas las personalidades mencionadas tienen esto en común: han tratado de ubicar la creatividad musical en el corazón del currículo.

Nuestros críticos ya son menos agresivos en su censura. Lo que al comienzo fue rechazado como la aberración de unos pocos rebeldes, ha persistido hasta atraer la imaginación de cada vez más gente, de modo que ya no es más rechazable. Esta es una época más benigna y debería ser aprovechada para la evaluación de los nuevos métodos. He realizado en forma conjunta estos ensayos sobre música y otras artes -o más precisamente, la música creciendo al encuentro de las demás artes- con la esperanza de hacer conocer mis propias líneas de pensamiento a los educadores interesados en la seria discusión de las ideas, pues fue, con la intención de definir una fundamentación de mis acciones, que elaboré estos trabajos luego de varias experiencias con estudiantes.

En estos años, hubo una pregunta que surgió a menudo en conferencias y grupos de trabajo: "¿A dónde conduce todo esto?", y supongo que después de diez años uno debería tener alguna respuesta. Pero la respuesta más fácil de dar es la más difícil de admitir, y no ganará muchos nuevos conversos a la creatividad.

"¿Adónde conduce todo esto?", preguntó el director luego de una de nuestras sesiones más temerarias, mirando desesperadamente los escombros en la clase. Mirándolo fijamente, le contesté: "Anarquía, anarquía".

Una sociedad totalmente creativa sería una sociedad anárquica. La posibilidad de que sociedades enteras se autorrealicen es, sin embargo, lejana, debido a un persistente terror hacia los actos originales de todo tipo. Es más fácil seguir siendo el Sr. Pérez que convertirse en Beethoven.

Merece señalarse al pasar que algunas otras aproximaciones al tema están vinculadas a modelos sociales

igualmente provocativos. Por ejemplo, la banda u orquesta, en la que un solo hombre intimida a otros sesenta o cien, es en el mejor de los casos aristocrática, y con más frecuencia dictatorial. ¿O qué decir del coro, en el que una heterogénea colección de voces se juntan de manera tal que a ninguna de ellas se le permite destacarse por encima de la homogénea "fusión" del grupo? El canto coral es el más perfecto ejemplo de comunismo jamás alcanzado por el hombre.

La clase de música es siempre una sociedad en microcosmo, y cada tipo de organización social debe equilibrar a las demás. El plan de estudios debería dejar un espacio para la expresión individual; sin embargo, tal como ha sido concebido hasta ahora, no daba oportunidad para esto, a menos que a lo sumo imagináramos su objetivo como un adiestramiento de virtuosos, en cuyo caso generalmente ha fallado.

Mi trabajo se ha centrado fundamentalmente en el quehacer musical creativo, y si bien se ha distinguido de la corriente educativa principal, que se ha preocupado sobre todo en desarrollar las habilidades interpretativas de los jóvenes músicos, ninguna de las dos actividades debe ser considerada como reemplazando a la otra. El problema de especializarse en la celeridad digital en un instrumento reside en que la mente tiende a vaciarse durante el proceso. Ha sido desalentador observar a mucha gente joven ocupada en tentativas imposibles de zangolotear sus manos más rápido que Horowitz. (¡Hasta hubo una época de la historia reciente en la que el paradigma del virtuoso afectó incluso la apreciación musical, y se suponía que uno debía tener un doctorado aun para saber cómo escuchar!) Afortunadamente, las limitaciones de las aptitudes humanas están poniendo fin a estas ambiciones. Por otro lado ha surgido, particularmente en Norteamérica, una tendencia igualmente desalentadora: la de sustituir los patrones exageradamente elevados por absolutamente ninguno. La introducción de música "pop" en el aula es un ejemplo de esta despreocupación; no porque la música popular sea necesariamente mala, sino porque constituye un fenómeno más bien social que musical, inapropiado por eso mismo para realizar un estudio abstracto, siendo ésta una condición necesaria para que la música siga siendo arte y ciencia por derecho propio¹.

1 Este es un tema controvertido, pero mi opinión es que la música, la sociología y los negocios no salen beneficiados cuando se mezclan. Esto equivale a afirmar que es imposible analizar un tema "pop" hasta que tenga diez años de antigüedad. Mientras tanto ¿para que preocuparse?

Diferentes niveles de inteligencia requieren objetivos diferentes. La mayor parte de mi labor se realizó con jóvenes más bien comunes y no excepcionales; sin embargo, aun no he encontrado un niño que fuese incapaz de realizar una pieza musical original. La humanidad ubicada debajo de un nivel medio, quizás nunca sea capaz de apreciar lo mejor de Bach o Beethoven, y la mayoría de la gente podría desperdiciar sus vidas tratando de ejecutarlos de manera elocuente. El síndrome del genio en la educación musical conduce con frecuencia a un debilitamiento de la confianza en resultados más modestos. Tal vez algunos de los productos musicales más impactantes sean más el resultado de las limitaciones de la inteligencia humana que de la inspiración. Por ejemplo, se acepta comúnmente que el *organum* medieval (canto en cuartas y quintas paralelas) nació cuando ciertos miembros del grupo coral entonaban equivocadamente las notas del canto llano. De manera similar podríamos imaginar que el canon nació cuando ciertas voces se retrasaban respecto de las principales. Si esto es verdad, podríamos concluir que el *organum* fue el invento de los duros de oído, mientras que el canon fue ideado por el aprendiz lerdo.

Estoy simplemente tratando de señalar que la educación musical, limitada al promedio de la inteligencia humana, puede tener sus propias recompensas; y sería ciertamente más apropiada para lugares, como las escuelas, donde se congregan seres humanos corrientes.

Debemos retornar siempre al principio. ¿Cuáles son los ingredientes básicos de la música? ¿Cuáles son los prístinos elementos a partir de los que puede estructurarse, y cuáles son los potenciales expresivos que el grupo humano o el individuo poseen para realizar estos fines? He vuelto sobre estas preguntas elementales. Tal vez nunca me alejé de ellas. La mayoría de las actividades expuestas en mis opúsculos no exigen recursos elaborados; sólo unos pocos sonidos, algunas voces. Las herramientas audiovisuales más elaboradas fueron omitidas, tal vez no conscientemente, pero sí porque de alguna manera resultaban innecesarias.

Los críticos han señalado con frecuencia que como soy un maestro de grado sólo accesoriamente, nunca trabajé con un grupo de niños el tiempo suficiente como para determinar hasta qué punto un enfoque como el mío da a la profesión mayores posibilidades de elevarse, o aun de formar mayor cantidad de epicúreos musicales, que otros métodos².

*2 En la película **Bing Bang Boom**, del National Filin Board del Canadá, se registró una serie de ocho clases con niños de doce años y esto al menos nos hizo llegar hasta un punto en el*

que la clase compuso y ejecutó su primera obra musical. Igualmente importante, desde el punto de vista de la demostración de mi permanente convicción de que la primera tarea del maestro es planear su propia extinción, fue el hecho de que mientras al comenzar la película yo soy la figura central, haciendo preguntas y planeando estratagemas, hacia el final me he vuelto casi invisible, habiéndose hecho cargo la clase de su propio destino, criticando la composición y proyectando nuevos trabajos.

Esta es una crítica justificada, y no haré reclamos especiales. Ingresé en las aulas y trabajé con gente joven porque me gusta hacerlo con tanta frecuencia como mi tiempo lo permite. Mi filosofía de la educación musical va cambiando a medida que crezco. He tratado de evitar que se convierta en un método aburrido para mí mismo. Lo que se enseña probablemente importe menos que el espíritu con que se imparte y se recibe. He estado en aulas en las que piezas musicales horribles eran bien ejecutadas, siendo testigo del entusiasmo general y retirándome sin un solo mal pensamiento. Prefiero ampliamente este tipo de experiencias a aquellas en las cuales un severo maestro y malhumorados acompañantes hacen pedazos una bella música.

Lo mejor que cualquier maestro puede hacer es plantar en la mente de sus estudiantes la chispa de un tema, de manera que ésta pueda crecer, aun si el crecimiento adopta formas imprevisibles. He intentado que el entusiasta descubrimiento de la música preceda a la habilidad de tocar un instrumento o leer notas, sabiendo que el momento indicado para introducir estas habilidades es cuando el niño pregunta por ellas. Demasiado a menudo enseñar es responder a preguntas que nadie formula.

Se han cometido errores. Yo he fracasado a menudo, y me permití a mí mismo fracasar en público. No lo hice a propósito, por supuesto, pero es parte de la naturaleza del trabajo experimental que a veces fracase, ya que a partir del momento en que un experimento tiene éxito, deja de ser un experimento. Si crecer es el filo mismo del arte, debemos vivir peligrosamente; por eso es que enseñé a mis alumnos que sus fracasos son más útiles que sus éxitos, porque un fracaso provoca ulteriores reflexiones y autocrítica. Una persona exitosa, en cualquier campo, es a menudo una persona que ha dejado de crecer.

A veces no sabemos qué es un fracaso y qué un acierto. Lo que para el maestro fue un fracaso, puede haber sido un éxito para el alumno, aunque el maestro no se dé cuenta de esto hasta meses o años después.

Algunas clases son verdaderos rompecabezas. Una vez, encargué a una clase de niños de doce años la siguiente tarea: "La música existe en el tiempo". No sé qué significa el tiempo. Comuniquen la experiencia del tiempo". Esta es una tarea que he propuesto con frecuencia a estudiantes universitarios y los resultados siempre fueron interesantes. Entonces aún no había leído los trabajos de Piaget sobre la conceptualización del tiempo en los niños, pero cuando volvieron al día siguiente era claro que la tarea los superaba. Aún así quise descubrir hasta dónde se extendía su sentido del tiempo y les pregunté cuál sería la duración de la pieza musical más larga que pudieran imaginar. "Dos horas" dijo un niño. "¿Piensas que podrías tocar una pieza musical de dos horas?" El creía que sí, de manera que le pedí que eligiera su instrumento. Escogió un bombo y comenzó a percutirlo. Fue el final de esa clase. Lo escuchamos todos durante quince minutos, hasta que sonó el timbre y la clase se fue a almorzar. "¿Falta mucho?", preguntó débilmente a las 12:30. "Alrededor de una hora", dije, y siguió percutiendo. A eso de la una volvieron dos de sus compañeros trayéndole un poco de leche chocolatada. Luego, para alentarlos, comenzaron a percutir junto con él. La mayoría de la clase volvió antes de la hora de entrada para ver qué estaba pasando. Cuando transcurrieron las dos horas, el percusionista se desplomó sobre el piso. El director se enteró de la experiencia y me preguntó más tarde: "¿Para qué hizo eso?". Siempre hacía preguntas abruptas para ponerlo a uno a la defensiva. "Bueno", repliqué tratando de aparentar confianza, "podría ser que la educación sea simplemente la historia de los sucesos más memorables de nuestras vidas. Si es así, todo lo que puedo decir es que ésta fue una lección que Martin nunca olvidará".

4 Una Declaración sobre Educación Musical

NOTA: Uno de los días más memorables de mi vida transcurrió en Moscú, en octubre de 1971, cuando subí al estrado para leer mi trabajo en la sesión inaugural dedicada a "El adiestramiento de jóvenes músicos", durante el Séptimo Congreso Internacional de Música del Consejo Internacional de Música de la UNESCO¹.

El ambiente general de sopor que prevalece en todos los congresos estaba intensificado por el sol de media tarde y un decorado de color sangre coagulada. Guando, como verán más adelante, di palmadas para ilustrar un punto, varios de los delegados cayeron de sus sillas. Hubo otro efecto que también demostró ser desacostumbrado. Para ilustrar cuánto más había dependido Beethoven de sus oídos que de sus ojos, afirmé que "Beethoven no perdió, como suele suponerse, la audición: perdió su *visión*". No sé qué es lo que habrán hecho los traductores con esta elíptica, aunque inofensiva, afirmación, pero deben haberla hecho sonar con mucha potencia, ya que después varios delegados, aun algunos de los que se hablan perdido el discurso original, vinieron a pedir datos sobre la fuente de esta nueva evidencia médica concerniente a la vista de Beethoven.

A todo maestro deberla permitírsele enseñar idiosincrásicamente, o al menos imbuir su enseñanza de su propia personalidad. Voy a hablarles hoy de algunas ideas personales. A partir de sus propias experiencias, ustedes podrán ampliarlas, corregirlas o criticarlas.

Mi trabajo en educación musical se ha centrado fundamentalmente en tres campos:

1. Tratar de descubrir cuáles son los potenciales creativos que los niños pueden tener para hacer su propia música.
2. Presentar a estudiantes de todas las edades los sonidos del entorno; inducirlos a tratar el paisaje sonoro del mundo como una composición musical cuyo principal compositor es el hombre y a producir apreciaciones críticas que puedan conducir a su mejoramiento.
3. Descubrir un nexo o lugar de reunión, donde todas las artes puedan encontrarse y desarrollarse juntas armoniosamente.

A esto podría agregar un cuarto campo que recién comienzo a explorar: los usos que pueden darse a las filosofías orientales en el adiestramiento de artistas y músicos de Occidente. Hablaré de todo esto en ese orden.

¹ publicado por primera vez en Australian Journal of Music Education, nº 10, abril de 1972

Creatividad Musical

Me gustaría pensar que, en términos generales, todas las materias que pueden enseñarse podrían reducirse a dos grupos: las que satisfacen la necesidad de adquirir conocimientos y las que procuran la autoexpresión.

La historia es una materia para adquirir conocimientos, y consiste (tal vez erróneamente) en la transmisión de un conjunto de hechos desde la mente del maestro a la de sus alumnos. Veo la música como una materia predominantemente expresiva, como el arte, la escritura creativa, o elaboraciones de todo tipo. Es decir, debería ser esto; aunque, por el gran énfasis puesto en la teoría, en la técnica y en el trabajo de memorización, se vuelve, predominantemente, mera adquisición de conocimientos. Mientras alentamos la autoexpresión en las artes visuales (y colgamos los productos en las galerías de arte como un

testamento de la excitante perceptividad de nuestros jóvenes), el paralelo en música suele ser en general muy poco más que memorizar "El mono en el árbol" para algún acto social de fin de año. (Uno también puede haber aprendido un montón de mentiras acerca de las vidas de los grandes -invariablemente muertos- compositores, y haber dibujado medio millón de claves de sol).

La enseñanza de las artes visuales está muy adelantada respecto de la enseñanza de la música. En música, por ejemplo, no existe un equivalente del Curso Básico que desarrolló Johannes Itten para los estudiantes del primer año en la Bauhaus, curso que ha sido ampliamente imitado en todo el mundo. Este fue un curso de libre expresión, pero creativamente orientado por la progresiva limitación de opciones, de manera tal que el estudiante era, casi imperceptiblemente, puesto en contacto con los grandes y elementales problemas de la expresión visual. Podemos sacar provecho de las experiencias de la enseñanza artística. ¿No podría ser enseñada la música como una disciplina que simultáneamente libera energías creadoras y educa la mente para la percepción y el análisis de las propias creaciones?

El gran problema de la educación es de tiempo. La educación se ocupa tradicionalmente del tiempo pasado. Sólo se puede enseñar cosas que ya han ocurrido. (En muchos casos ocurrieron hace mucho tiempo). Son estos problemas de tiempo los que mantuvieron separados a los artistas y las instituciones, ya que los artistas, a través de los actos creativos, se ocupan más del presente y del futuro que del pasado. La educación no es novedad ni profecía; ni presente ni futuro. Ejecutar, interpretar música es embarcarse en una reconstrucción del pasado que puede ser, por cierto, una experiencia útil y deseable.

¿Pero no podríamos utilizar algunas de nuestras energías en enseñar para que las cosas ocurran? ¿No es esto algo que vale la pena considerar? El único camino por el que podemos transformar la materia musical de tiempo pasado en una actividad de tiempo presente es a través de la creación. Marshall McLuhan escribió: "Estamos ingresando en una nueva era de la educación que está programada más para el descubrimiento que para la instrucción".

En una materia que da conocimiento, el maestro tiene todas las respuestas y el alumno tiene una cabeza vacía -lista para asimilar información. En una clase programada para la creación no hay maestros; sólo hay una comunidad de estudiosos. El maestro puede iniciar una situación haciendo una pregunta o planteando un problema; a partir de ahí, su papel como maestro ha terminado. Podrá continuar participando del acto de descubrir, pero ya no como maestro, no como la persona que ya *conoce* la respuesta.

Repito esto con énfasis: en una clase programada para la creación, el maestro debe planificar su propia extinción. Quisiera agregar entre paréntesis que me tomó varios años el llegar a sentirme cómodo haciendo esto. Yo oriento a la clase haciendo una pregunta o planteando un problema. Estas preguntas o problemas son de un tipo especial: deben admitir tantas soluciones como alumnos haya en el aula. La clase debe convertirse en una hora de mil descubrimientos y el secreto está en la pregunta formulada. Tipos de preguntas:

- 1.El silencio es evasivo: trate de hallarlo.
- 2.Anote todos los sonidos que escucha.
- 3.Encuentre un sonido interesante.
- 4.Encuentre un sonido interesante consistente en un ruido sordo y apagado, seguido de un chirrido agudo.
- 5.Encuentre un sonido que pase cerca suyo de sudoeste a noreste.
- 6.Permita que cinco sonidos se establezcan durante dos minutos.
- 7.Ubique un sonido solo en un profundo continente de silencio.

Se observará que estos problemas son progresivamente restrictivos. Obligan al estudiante a concentrarse cada vez más, aunque siempre admiten ilimitadas soluciones.

A veces, comienzo un curso conduciendo a los estudiantes a una habitación repleta de instrumentos de percusión. La primera lección es breve: "Familiarícese con estos instrumentos. Mañana regresaré a ver que han descubierto". Al día siguiente vuelvo y hago ciertas preguntas: ¿Han descubierto el tiempo de reverberación del vibráfono? ¿Han descubierto cuántos tipos de sonidos pueden obtener del tamtam utilizando diferentes baquetas y escobillas? ¿Descubrieron la función del pedal de las campanas tubulares? Si no es así, no han realizado la tarea. Los dejo nuevamente.

Cuando están relativamente familiarizados con los sonidos que pueden obtenerse de los instrumentos disponibles, comenzamos con las sesiones de improvisación y composición. Los divido en pequeños grupos. Cada uno en la clase debe componer por lo menos una pieza y dirigirla. A veces, los estudiantes encuentran más conveniente registrar su obra con una notación gráfica o pictográfica.

También les atrae el uso de los colores. Todo está permitido en tanto la intención pueda comunicarse a los demás miembros del grupo ejecutante. Pero poco a poco, a lo largo del curso, introduzco limitaciones con el fin de obligar al estudiante a concentrarse aún más. Todo el curso es gradualmente impulsado hacia la tarea final: "Disponen de un sonido. Compongán una pieza con él. Todo lo que les pido es que no me aburran".

Esta, como se puede apreciar, es una tarea extremadamente difícil.

El Entorno Sonoro

Un segundo aspecto de mi trabajo como educador musical está vinculado al entorno sonoro en que vivimos. No quisiera confinar el ámbito de la audición al estudio de música y a la sala de conciertos. Los oídos de una persona realmente sensible están siempre abiertos. No hay párpados para los oídos.

He encontrado que también pueden realizarse valiosos ejercicios de educación auditiva utilizando los sonidos del medio ambiente. ¿Cómo, precisamente, están escuchando en este momento?

(Schafer bate palmas)

¿Cuál fue el último sonido que escucharon antes de mis palmadas? ¿Cuál fue el primer sonido que escucharon después de mis palmadas?

¿Cómo es de buena su memoria auditiva? ¿Cuál fue el sonido más agudo que escuchó en los últimos diez minutos? ¿Cuál fue el más fuerte? Y así sucesivamente.

A menudo planteo a mis alumnos preguntas como las siguientes

- (a) ¿Cuántos aviones escuchó hoy?
- (b) ¿Cuál es el sonido más interesante que escuchó esta mañana?
- (c) ¿Quién tiene la voz hablada más bella en su familia? ¿Y en la clase?, etc.

Algunas veces encargo a mis alumnos que coleccionen los sonidos más interesantes del interior de un edificio, consignándolos en un mapa, de manera que sus compañeros pudieran encontrarlos y escucharlos también. Una de mis alumnas se ha dedicado a descubrir todos los sonidos exclusivos del paisaje sonoro de Vancouver, los sonidos que no podrían escucharse en ninguna otra ciudad del mundo. Tiene la intención de entregar su colección a la oficina de turismo para que los visitantes interesados en algo más que en bonitos paisajes puedan descubrir también qué rica experiencia acústica ofrece Vancouver a los oídos curiosos. Otra estudiante está haciendo una colección de sonidos en vías de desaparecer y de los sonidos perdidos; los que formaron parte del entorno sonoro pero que hoy en día ya no pueden escucharse. Ella está grabando cuidadosamente estos sonidos, catalogándolos con elaborados comentarios. Tal vez sean de interés para algún museo del futuro.

El entorno sonoro de cualquier sociedad es una importante fuente de información. No es necesario señalar que el medio ambiente sonoro del mundo moderno se ha tornado más ruidoso, y probablemente más desagradable. La multiplicación descontrolada de las máquinas y la tecnología en general han dado como resultado un paisaje sonoro mundial cuya intensidad va en continuo aumento. Hay testimonios recientes que permiten afirmar que el hombre moderno se está ensordeciendo gradualmente. Se está matando a sí mismo con sonidos. La polución sonora es uno de los grandes problemas contemporáneos de la contaminación.

Todos los interesados en la música deberían interesarse en estos hechos. Si todos nos volvemos sordos, sencillamente no habrá más música. Una manera de definir el ruido es decir que los ruidos son sonidos que hemos aprendido a ignorar. Los estuvimos ignorando durante tanto tiempo que ahora están completamente fuera de control.

Mi manera de considerar este problema consiste en tratar el paisaje sonoro mundial como una descomunal composición macrocósmica. El hombre es el principal creador de esta composición. Tiene el poder de hacerla más o menos bella. La primera tarea es aprender a escuchar el paisaje sonoro como una pieza musical, escucharlo tan intensamente como escucharíamos una sinfonía de Mozart. Sólo cuando realmente hemos aprendido a escucharlo podemos comenzar a hacer juicios de valor sobre aquél. ¿Cuáles sonidos nos gustan? ¿Cuáles deseamos conservar? ¿Cuáles son innecesarios? ¿Algunos de los sonidos más delicados están amenazados por los más grandes o más brutales? Por ejemplo, mis alumnos descubren que no pueden oír los sonidos de los pájaros cuando pasa un helicóptero o una motocicleta. La solución está implícita. Si queremos seguir escuchando a los pájaros tendremos que hacer algo respecto a los sonidos de helicópteros y motocicletas.

Esta es una aproximación positiva al problema de la polución sonora, y la considero como la única con posibilidad de éxito. Debe ser iniciada por músicos, ya que somos los arquitectos de los sonidos: nos ocupamos de seleccionar y organizar sonidos interesantes con el fin de producir efectos estéticos deseados.

Un Punto de Reunión para Todas las Artes

Quisiera sugerir ahora una idea aún más radical. Cuanto más me ocupo de la educación musical, más me convengo de la "innaturalidad" básica de las formas de arte existentes, cada una de las cuales utiliza un conjunto de receptores sensitivos, con exclusión de todos los demás. Las fantásticas exigencias hechas para alcanzar el virtuosismo necesario en cualquiera de las formas de arte han dado como resultado realizaciones abstractas a las que podemos aplicar con propiedad el calificativo de "antinaturales", ya que de ninguna manera corresponden a la vida tal como la experimentamos en esta tierra. Beethoven no perdió, como suele suponerse, su audición; perdió su *visión*. Son los pintores, cuyos trabajos cuelgan en las silenciosas bóvedas de los museos, quienes perdieron su *audición*.

Para el niño de cinco años, la vida es arte y el arte es vida. La experiencia es para él un fluido caleidoscópico y sinestésico. Observe jugar a los niños y trate de delimitar sus actividades por las categorías de las formas de arte conocidas. Es imposible. Sin embargo en cuanto estos niños ingresan en la escuela, el arte se vuelve arte y la vida se convierte en vida. Descubrirán entonces que "música" es algo que sucede en un pequeño compartimiento, los jueves por la mañana, mientras que los viernes por la tarde hay otro pequeño compartimiento llamado "pintura". Sugiero que este destrozamiento del *sensorium* total es la experiencia más traumática de la vida de un niño pequeño.

A una clase de niños de seis años se le pide que imiten a los pájaros y vuelen por el gimnasio. "Tuit-tuit-tuit" dicen algunos mientras despliegan sus alas. "Callados, niños", dice la maestra. ¡Con cuanta languidez vuelan las aves amordazadas! Ahora traen un piano y la maestra toca la *Canción de la golondrina*. Comienzan entonces las nerviosas contorsiones de la clase de danza. Los padres vienen a admirar nuestros logros pedagógicos. ¡Los chicos se han vuelto tan "artísticos"!

¿Por qué fue destruido el *sensorium*? ¿Por qué no tenemos simplemente una sola forma de arte multitudinaria en la que los detalles de percepción se corroboren y contrapunteen unos con otros, tal como sucede en la vida? Tal vez usted piense que ahora voy a decir que todo el desarrollo de las formas de arte por separado fue un error desde el principio. No voy a decir tal cosa; no exactamente.

Separamos los sentidos con el fin de desarrollar agudezas específicas y una apreciación disciplinada. La música es una colección de elegantes eventos acústicos y el estudio de la música es útil y deseable como medio de cultivar la agudeza auditiva.

Pero una separación total y sostenida de los sentidos concluye en una fragmentación de la experiencia. Perpetuar ese estado de cosas durante toda una vida puede ser malsano. Me gustaría que consideremos una vez más las posibilidades de síntesis de las artes.

No tengo una filosofía de la educación en particular, pero cada día me convengo más firmemente de una cosa: deberíamos abolir el estudio de todas las artes en los primeros años de la escuela. En su lugar deberíamos tener una materia integradora, tal vez llamada "estudio de los me-dios", o mejor, "estudios de sensibilidad y expresión", que podría incluir todas y a la vez ninguna de las artes tradicionales en particular.

No obstante en determinado momento podríamos aún clasificar las artes individuales como estudios separados, aunque teniendo siempre en mente que lo hacemos así con el interés de desarrollar agudezas sensoriales específicas. Este podría ser el periodo medio de estudios. Finalmente, habiendo limpiado ya cada una de las lentes de la percepción, podríamos volver nuevamente a una reconfiguración de todas las formas de arte, en el trabajo de arte total, situación en la que "arte" y "vida" serían sinónimos.

La idea de Wagner del *Gesamtkunstwerk* fue noble pero prematura. Tal concepto no puede ser comprendido por los egresados de conservatorios y escuelas de ballet. Pero hay hoy entre los jóvenes un renovado interés en los medios mixtos. Creo que se aproxima el tiempo en que nos veremos forzados a desarrollar programas de estudios para obtener una nueva integridad en el arte -y en la vida-.

Prometí hablar, al final de estas reflexiones acerca de las maneras en que mi propio pensamiento comienza a ser influenciado por la filosofía oriental: esto no es fácil, ya que nuestros experimentos en este

campo no son aún concluyentes. Pero una de las cosas que pueden enseñarnos las filosofías orientales es la reverencia por el silencio, por el calmo paisaje sonoro en el cual un pequeño gesto puede tornarse grande porque no se halla abrumado por la competencia.

Es paradójico que al mismo tiempo que en Occidente producimos sistemas de alta fidelidad para la reproducción del sonido, el paisaje sonoro en general ha descendido a un estado de baja fidelidad; esto es, uno en el que la relación señal a ruido es alrededor de uno a uno. Se ha vuelto imposible distinguir los sonidos deseados de los que son meros accidentes o bochínche sónico. En un cuento del escritor argentino Borges, al protagonista le desagradan los espejos porque multiplican a la gente. Comienzo a recelar de los radios por la misma razón.

En Occidente, el silencio es un concepto negativo, una molestia que debe evitarse. En algunas filosofías orientales, así como para el misticismo cristiano el silencio es un estado positivo y feliz en sí mismo. Me gustaría recuperar este estado para que unos pocos sonidos puedan introducirse en él y ser escuchados con prístino brillo.

En nuestras clases hemos tratado de emplear algunos ejercicios de relajación yoga como preparación para la experiencia de la audición y la creación. Poco a poco los músculos y la mente se relajan hasta el punto en el cual todo el cuerpo se vuelve un oído. Esto puede llevar algunas horas, pero al final, me han dicho los estudiantes, escucharon la música como nunca antes lo habían hecho.

Cuando el calígrafo japonés pinta, se sienta inmóvil durante lo que parece una eternidad; luego toma su pincel y, con un diestro movimiento de la muñeca, fija en la página un símbolo perfecto. Ha dominado mentalmente este movimiento durante toda una vida. No titubea.

Me gustaría ver que dejemos de manosear torpemente los sonidos y comenzamos a tratarlos como objetos preciosos. Después de todo, no hay dos sonidos iguales, y, una vez emitido, el sonido se pierde para siempre -a menos que lo recordemos-. Para mí, finalmente, la música no es más que una colección de los sonidos más fascinantes y bellos, producidos por hombres con buenos oídos y afectuosamente recordados por la humanidad.

5 Otra Declaración sobre Educación Musical

Cualquier discusión sobre música y educación será un intento de responder a cuatro preguntas básicas: ¿Por qué enseñar música? ¿Qué deberla enseñarse? ¿Cómo deberla enseñarse? ¿Quién deberla enseñar-la? He aquí lo que siento con respecto a estas preguntas.

¿Por qué Enseñar Música?

No fue fácil asegurar a la música un lugar en el contexto de los actuales sistemas de educación pública de muchos países; y aun en donde este lugar existe, es generalmente más grande en la escuela primaria, desvaneciéndose progresivamente a medida que el niño crece.

Muchos administradores de escuelas no pueden ni tragar la música. No es fácil explicarle a esta gente que grandes mentes del pasado asignaron a la música un papel educativo de la mayor significación, a menos que hayan leído los escritos de Platón, Aristóteles, Montaigne, Locke, Leibnitz, Rousseau, Goethe, Shaw y otros, cosa que parece del todo improbable. Pero el "complejo de culpa" cultural que inhibe a la gente poco musical de expulsar por completo a la música del currículo también la obliga a una justificación de su presencia sin comprender adecuadamente los motivos por los cuales debe estar incluida. Se inventan excusas, siendo la más común la de que la música promueve el bienestar social: "Cantar y tocar instrumentos, todos juntos, puede producir comprensión y buena voluntad". Lo que en realidad se está diciendo aquí es que practicar la música es propio de buenos ciudadanos. Los medios tradicionales de producir esta felicidad de rebaño son las bandas y los festivales competitivos de música, sin que, por supuesto, los peculiares modelos sociales en que están basados sean reconocidos como lo que son.

A menudo se anteponen argumentos para justificar a la música sobre una base moral. Lutero, Milton y Burton defendieron a la música con vehemencia, basándose en que ésta forma hombres buenos y gentiles. Pero podemos justamente afirmar que este argumento se derrumbó cuando Beethoven fue adoptado por los nazis -que no fueron, por cierto, gentilhombres-. La música puede ayudar a promover muchas cosas; la sociabilidad es una de ellas, gracia, éxtasis, fervor religioso o político y sexualidad son

algunas otras. Pero la música en sí misma es fundamentalmente amoral. No es ni buena ni mala, y no hay evidencias concluyentes de una relación entre el carácter humano y las preferencias estéticas.

Tal vez todo esto represente una declinación en la eficiencia de la música. Platón atribuía a la música poderes morales tan fuertes que se vio obligado a proscribir una buena parte de la producción musical desde su *República*. Análogamente,

"Recordamos que en la China legendaria de los Viejos Reyes, se concedía a la música un lugar dominante en el estado y la corte. Se sostenía que si florecía la música, todo iba bien con la cultura y la moralidad, así como con el mismo reino. Se exigía a los maestros de música que fueran los más estrictos guardianes de la pureza original de las "claves venerables". Si la música decaía, esto era tomado como seguro indicador de la decadencia del estado... Tan pronto como aquellas perversas notas resonaron en el palacio real, el cielo se oscureció, temblaron y se desmoronaron las paredes, y el reino y su soberano fueron a su perdición"¹.

Nos gustaría ver a la música con semejante poder recobrado. Todavía hay un débil eco de ello en los países totalitarios, donde las proclamas de los artistas son temidas por los políticos. En Occidente, no se asocian riesgos con el arte, por lo que debemos preguntarnos nuevamente: ¿Por qué tenemos música en nuestras escuelas?

La respuesta es simple. La música existe porque nos eleva de nuestro cautiverio vegetal a una vibrante vida. Alguna gente (siguiendo a filósofos como Schopenhauer y Langer) cree que la música es una expresión idealizada de las energías de la vida y del universo mismo, y no cabe duda de que esta idea puede concretarse de manera atractiva y convincente, como lo hicieron ya Dalcroze y algunas pocas figuras más.

Así podemos demostrar que la práctica de la música puede ayudar al niño a coordinar los ritmos motores del cuerpo. El *andante* camina (del italiano *andare* = caminar). La música puede igualmente correr, saltar, cojear, balancearse. Puede sincronizarse con pelotas que rebotan, con olas, con galopes de caballos y con cientos de otros ritmos cíclicos o regenerativos de la naturaleza y del cuerpo. Cantar es respirar. El universo vibra con un millón de ritmos, y el hombre puede entrenarse para sentir las pulsaciones. El vínculo fisiológico entre estas impresiones y su expresión por el hombre ha sido bellamente captado en la frase de Pierre Schaeffer "Se escucha con las manos (*On écoute avec les mains*). Los sonidos que escuchamos nos obligan inmediatamente a responder, a reproducirlos con instrumentos inventados por nosotros.

La música existe de modo tal que podemos sentir el eco del universo vi-brando a través nuestro. Para captar estas vibraciones necesitamos una músicaa intrépida -que estimule la mente, heurística, imaginativa-, una música en la que se unan la mente y el cuerpo en actos de autodisciplina y descubrimiento. Justificar la música fundamentalmente sobre otras bases que no sean su importancia para la estimulación y coordinación intelectual, muscular y nerviosa conduce a problemas que sólo pueden ser resueltos a la larga por medios no musicales.

1 Hermann Hesse, *The Gess Bead Game* (Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 1969, Jonathan Cape, London, 1970) PP. 28-9.

¿Qué Deberla Enseñarse?

Aquí tenemos dos obligaciones. Obviamente, toda sociedad tendrá un repertorio de experiencias musicales pasadas que querrá mantener vivo. En Occidente hemos sido bastante asiduos en la realización de este objetivo, aun cuando a menudo el repertorio que se rescata no es históricamente tan amplio como podría ser. También sería necesario estudiar la música de otras culturas, para ubicar a la nuestra en una perspectiva adecuada. Este es un punto que recién ahora se comienza a prestarle atención.

Pero, tenemos otra obligación, y es la de continuar ampliando el repertorio. Es aquí donde hemos fracasado miserablemente. Es un problema de tiempos. Si los logros de una sociedad están todos en tiempo pasado, esa sociedad tiene serios problemas. Es por eso que siempre es necesario mantener vivo el espíritu investigador para el quehacer musical creativo. La educación podría convertirse en novedad y profecía; no necesita limitarse a esclarecer la historia tribal. No quiero decir que deberíamos simplemente acumular en el aula música de maestros contemporáneos. Más bien, me interesa que la gente joven pueda

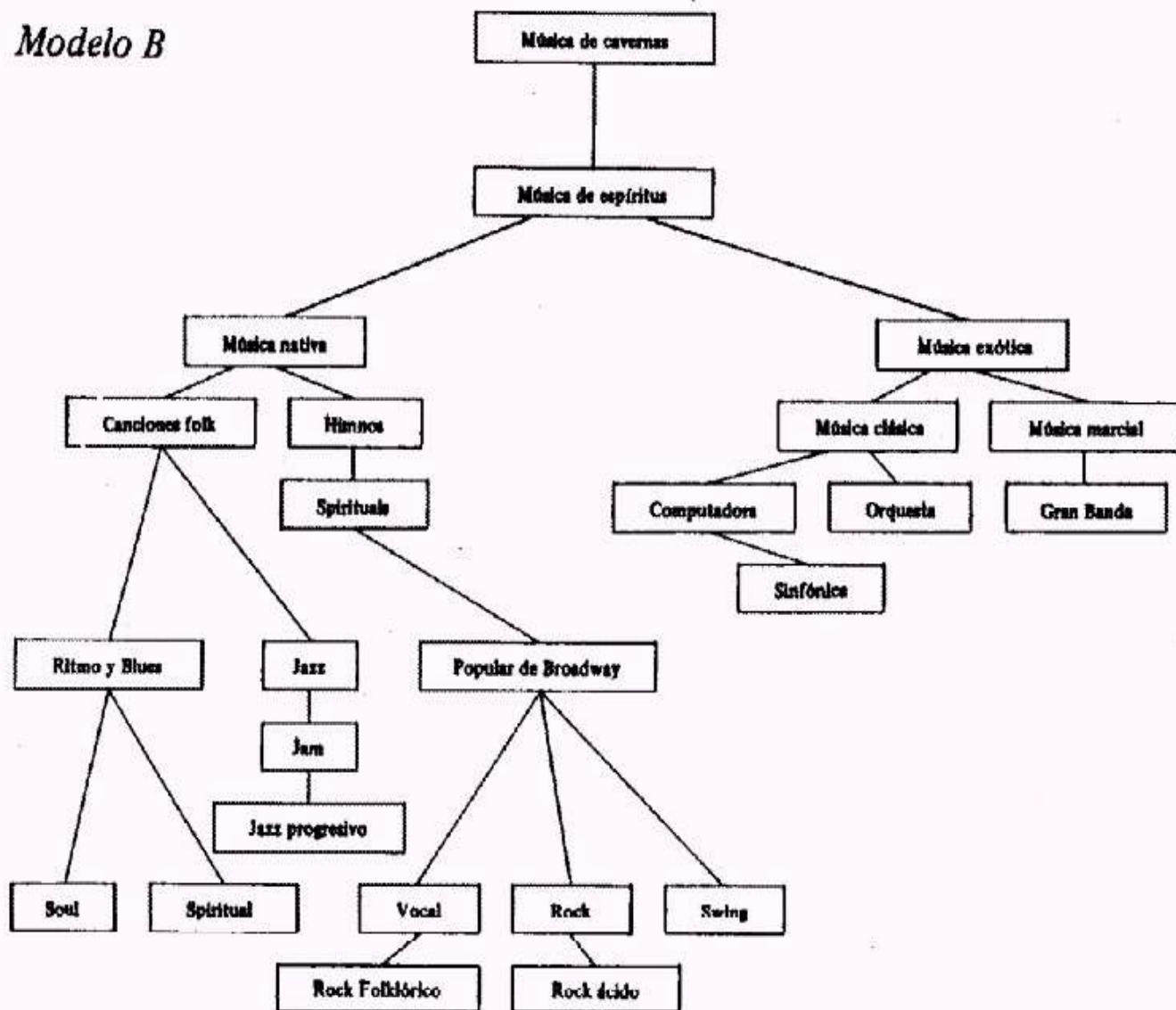
hacer su propia música, siguiendo las inclinaciones que mejor le parezca. Para que esto suceda el maestro debe ser muy cauteloso en cuanto a cómo y cuándo interferir. Lo más difícil que tendrá que aprender el maestro es a permanecer callado y dejar que la clase se esfuerce -especialmente cuando piensa que tiene la respuesta correcta.

El pintor estadounidense Willem de Kooning fue interrogado una vez acerca de la influencia que tuvieron en su producción las tradiciones pasadas. Contestó: "El pasado no me influye. Yo lo influyo". Bastante correcto, ya que el pasado sólo está iluminado por la luz de la actividad del presente. Nadie puede tener una visión total del pasado. A medida que cambian nuestras actividades presentes, cambia también nuestra perspectiva del pasado; lo mismo sucede con nuestras percepciones y habilidades. Por ejemplo, veamos dos modelos de la historia de la música occidental, ambos muy diferentes del modelo tradicional en que se funda nuestro sistema actual de educación musical.

Una de las ilustraciones de la *Utriusque Cosmi Historia* de Robert Fludd, escrita en 1617, es un diagrama titulado "El Templo de la Música Especulativa" que muestra cómo estaba dividido en aquellos días el estudio de la música. Allí hallamos la división del monocordio, los modos eclesiásticos, las proporciones, el estudio del contrapunto, y así sucesivamente, todo claramente esquematizado para que pudiera ejecutarse apropiadamente la música litúrgica del siglo XVII. (Ver Modelo A - p. 34).

Este modelo se yuxtapone más bien violentamente con uno preparado por un estudiante universitario de primer año, titulado "Historia de la Música de la Cultura Occidental". Lo preparó para sí mismo como guía para enseñar música en la escuela, y a cada parte se le asignaba una duración igual en el currículo. Las distinciones en las áreas que el estudiante mejor conoce y gusta son ciertamente muy sutiles. El resto yace en la oscuridad. (Ver Modelo B - p. 23). Todo aquello de la historia que

Modelo B



influya sobre el presente es útil. Lo demás, es paleografía y requerirá la atención de los musicólogos. Es suya la tarea de revivir tradiciones abandonadas, pues la "retaguardia" también puede ser un factor de crecimiento del arte. Pero el verdadero nervio de la música debe seguir siendo la creación, en tiempo presente y es a este tema que he dedicado la mayor parte de mi atención personal. Los ejercicios que empleo corresponden naturalmente a tres grupos:

1. Audición
2. Análisis
3. Realización

He descubierto que los ejercicios de audición no necesitan forzosamente limitarse a formular discretos juicios sobre los sonidos que encontramos dentro de los continentes de tiempo y espacio de las composiciones y salas de concierto. Un solfeo puede elaborarse también a partir de cualesquier sonidos disponibles del medio ambiente. Lo principal es que los sonidos no sólo deben ser escuchados, sino que además deben ser juzgados y analizados. Si, por ejemplo, estamos escuchando el susurro del viento entre las hojas y pasa por ahí una *topadora*, el maestro no deberla perder esta ocasión para señalarlo como un ejemplo de mala orquestación, tan atroz como cuando, en la música clásica, se hace luchar a una viola contra un timbal. En *El nuevo paisaje sonoro* hice notar que hemos entrado en una época de la historia de la música en la que la prevención del sonido debe preocuparnos tanto como su producción. En 1969, el Consejo Internacional de Música de la UNESCO aprobó una moción que indicaba un reconocimiento similar de este cambio. La considero una resolución que hace época ya que, por primera vez en la historia, un conjunto de destacados músicos de todo el mundo se vio obligado a colocar el silencio delante de la música.

"Denunciarnos unánimemente la intolerable violación de la libertad individual y del derecho que cada uno tiene al silencio, a raíz del uso abusivo, en lugares privados y públicos, de música grabada o radiodifundida. Solicitamos al Comité Ejecutivo del Consejo Internacional de Música que inicie un estudio desde todos los ángulos -médico, científico y jurídico- sin soslayar sus aspectos artístico y educativo, y con vistas a proponer a la UNESCO y a las autoridades que corresponda, medidas orientadas a poner fin a este abuso.

Debemos actuar por etapas, desde la felicidad del sonido hasta la maravilla del silencio. Habitualmente mi enfoque del problema consiste en dar inicialmente a la clase total libertad para hacer todo lo que desee. Pero en arte se nos permite sólo un gesto libre; todo lo demás es disciplina. Entonces trato poco a poco de imponerle a la imaginación cualquier tipo de regla que parezca estar implícita en ese primer acto libre, tal como lo hizo Johannes Itten en su extraordinario "Curso Básico" en la Bauhaus. Empezamos con libertad, pero luego, poco a poco, nos concentramos en la artesanía y la economía. Podríamos denominar a esto: restringiéndose hacia la abundancia. La tarea final podría ser un simple gesto en un continente de silencio que se prepara para tal fin durante semanas o meses de concentración y entrenamiento.

Una vez, siendo yo maestro visitante, se presentó una situación poco común que nos obligó a una gran concentración, empleando medios limitados. Me encontraba en una de esas escuelas de estilo abierto, donde el único sitio a prueba de ruidos es el baño. Al entrar al aula la maestra me dijo: "Espero que no hagan demasiado ruido". Ya había tenido quejas de las clases adyacentes. Las paredes se elevaban a unos dos metros y medio sobre el piso y a través del hueco, entre esa altura y el techo, podía escucharse la voz de otra maestra: "...ahora, si multiplicamos el radio de la circunferencia por...", etc.

La situación requería un tema desacostumbrado, así que dije a la clase que me gustaría que trabajáramos juntos para desarrollar un sonido tan asombroso que la maestra de matemáticas se viera obligada a detenerse y escucharnos. "Ella no para jamás", dijo un estudiante. "Tanto más difícil para nosotros", repliqué, y pusimos manos a la obra. Imaginamos muchos sonidos, y cuando finalmente estuvimos de acuerdo sobre cuál era el mejor lo ensayamos. Nos detuvimos conteniendo el aliento para ver qué pasarla. Por sobre la pared escuchamos "...entonces, la solución al problema del radio será..." "Fallamos", admití a regañadientes. "Pero mañana probaremos otra vez".

¿Cómo Debería Enseñarse Música?

Me he referido a la educación programada para la experiencia y el descubrimiento. En tal situación, el maestro debe acostumbrarse a ser un catalizador de cuanto pueda suceder en la clase, más que a dictaminar lo que *debe* suceder.

Estoy firmemente convencido de que podemos esperar que en el futuro haya un debilitamiento del papel del maestro como figura autoritaria y plinto focal de la clase. En el verdadero trabajo creativo de cualquier tipo no existen respuestas conocidas y no hay información analizable como tal. Después de algunas preguntas iniciales (no respuestas), el maestro se pone en manos de la clase y juntos trabajan sobre los problemas. A lo largo de estas líneas he dado explícitas descripciones de mis propias experiencias. Es suficiente mencionar aquí que haciendo "música" con hojas de papel, inventando nuestro propio idioma onomatopéyico, coleccionando sonidos en el hogar y en las calles, improvisando en pequeños grupos y haciendo todo lo demás que hicimos, no hicimos nada que no pudiera hacer cualquiera una vez que se hayan abierto sus oídos. Esta fue la única habilidad exigida.

A veces, pueden emplearse con provecho técnicas de otras disciplinas en la educación musical. De la psicología social, podemos aprender mucho acerca de la dinámica de grupos. El problema aquí consiste en dimensionar la tarea dada, de acuerdo con la cantidad apropiada de gente para poder llevarla a su fin. He descubierto que para los problemas heurísticos que me gusta plantear, son óptimos los grupos de siete a nueve personas. Esto posibilita la libre discusión, y también permite que un líder o director conduzca y coordine al grupo completo durante una improvisación o un ejercicio. Yo nunca designo líderes, pero permito que surjan naturalmente por méritos propios. El truco está en asignar tareas variadas a los grupos, de forma que en un momento u otro cada miembro pueda descubrir naturalmente que él o ella posee la habilidad requerida para conducir al grupo.

Vivimos en una época interdisciplinaria, y ocurre a menudo que una clase de música puede convertirse en una sesión sobre otro tema. Nunca me resisto a esto cuando sucede. Por ejemplo, muchas veces al formar grupos pido a la clase que se divida por su cuenta, digamos, en cuatro grupos de igual cantidad. Generalmente esto lleva algún tiempo. Me fijo en el reloj y les pido que se apuren. Una vez, esta tarea tomó veinte minutos con un grupo de niños de doce años. Les pregunté entonces cuánto tiempo suponían que me hubiera llevado a mí dividirlos. "Tal vez veinte segundos". "¿Esto les sugiere alguna diferencia entre democracia y dictadura?" "¿La dictadura es más rápida!" "Y por consiguiente mejor". "¿No!" Y nos lanzamos a una discusión sobre por qué no.

A veces puede adaptarse con éxito un modelo de otra materia a la educación musical. He utilizado modelos del teatro, de la danza, las artes visuales, de la teoría de la comunicación, de la electrónica -hasta del *béisbol*

Un verano, Bili Allgood y yo estábamos enseñando destreza musical en un campamento de verano en Maryland. La cosa marchaba con dificultad; nada de lo que hacíamos despertaba realmente el interés de los estudiantes. Entonces tuvimos una idea: *béisbol* musical. Dividimos al grupo en dos equipos. El equipo lanzador ubica a sus hombres en las bases y en el campo. Cada estudiante con su instrumento. El *lanzador* toca un motivo al azar, consistente en una frase de una a tantas notas como jugadores haya en su equipo. El *bateador* tiene que imitarlo exactamente con su instrumento. Cada error se computa como *strike*. Si tiene éxito, es equivalente a batear la pelota. Una vez bateada la pelota, el jugador de campo que corresponda (por ejemplo el de la segunda base si el motivo consistió en dos notas) debe recogerla repitiendo el mismo motivo. Si lo logra, el bateador queda eliminado; en caso contrario éste logra un tanto. Elaboramos todo tipo de pequeños refinamientos, pero el juego fue básicamente así. Lo jugamos durante varios días y, por supuesto, mejoramos notablemente nuestro oído durante el proceso.

¿Quién Debería Enseñar Música?

La música tradicional: los profesionales. No hay compromisos en esto. Sólo profesionales. La música como una disciplina compleja, que abarca la teoría y la ejecución, debe ser enseñada solamente por aquellos que estén calificados para hacerlo. Sin concesiones. No permitiríamos que una persona que sólo haya asistido a un curso de verano de física enseñara esta materia en nuestras escuelas. ¿Por qué habríamos de tolerarlo entonces con la música? ¿Acaso la música está menos vinculada a los complejos actos del discernimiento? No. ¿Puede adquirirse en pocas semanas el control sismográfico sobre los músculos y la energía nerviosa necesarios para la ejecución musical? No se puede. No es suficiente

entonces decir que las autoridades educativas están satisfechas de que se enseñe música de esta manera. ¡Nosotros no estamos satisfechos! Si nosotros no estamos satisfechos, debemos nosotros modificar el sistema hasta que silo estemos².

2 En el sistema escolar norteamericano, los maestros de escuela primaria habitualmente deben enseñar todas las materias. Así, los cursos de magisterio les ofrecen un adiestramiento mínimo en educación musical. Cuando yo enseñaba a maestros de ciclo primario en la Facultad de Educación de la Universidad Simon Fraser, el tiempo asignado al programa de música era de tres horas semanales durante cuatro meses. Esta situación es típica en la mayoría de las universidades. Este hecho debe ser entendido para una cabal comprensión de los párrafos siguientes. Como yo sabía que con es-tas limitaciones no podía enseñarse efectivamente "Música", desarrollé el curso de "Limpieza de oídos" como sustituto.

Sólo el estudiante con elevadas calificaciones y aptitudes musicales debería ser alentado a emprender el extenso programa de adiestramiento necesario para la enseñanza de la música en el sentido tradicional. Sin concesiones. Rechazamos la idea corriente de que el maestro deberla ser una especie de héroe renacentista, igualmente eficiente en quince disciplinas. Tal vez estaremos siempre escasos de maestros de música calificados, pero es preferible estar escasos de cosas buenas que ahogados con malas. Tal vez sea el maestro de música ambulante la única solución para las zonas menos pobladas del país, que no están en condiciones de mantener maestros de música calificados en forma permanente.

Por maestro de música calificado me refiero no sólo a alguien que asistió a una universidad o escuela de música especializándose en el tema, sino también al músico profesional que con su capacidad se ha ganado un lugar y una reputación en una profesión altamente competitiva. En este momento uno de los puntos oscuros en política educativa (por lo menos en Norteamérica) es la exclusión sistemática de estas personas de la docencia. Los músicos profesionales podrían brindar a la educación musical una devoción y una competencia que ni siquiera una educación universitaria puede garantizar de producir. La educación musical es algo que debe ser emprendido por músicos, los mejores que podamos conseguir, y de cualquier parte donde podamos obtenerlos.

El gran educador musical suizo Dalcroze escribió: "Bajo un sistema social ideal, cada uno se hará un deber de brindar su arte y aprender libremente acerca de él; todo músico verdadero, artista o compositor, dedicará una hora diaria a la enseñanza, en beneficio de la comunidad. Entonces, y no antes, será resuelto el problema".

Queremos conservar las cosas buenas del pasado y desarrollar algunas por nuestra cuenta. La virginidad intelectual tiene sus ventajas en el descubrimiento de cosas nuevas. Por consiguiente sería posible, o aun deseable que, al buscar reclutas para la enseñanza de la música en "tiempo presente", aceptemos precisamente a aquellos que, sintiendo amor por la materia, no posean las calificaciones demandadas al maestro tradicional. Su inocencia desprejuiciada podría ser útil en el descubrimiento de nuevas técnicas o enfoques. La facultad de educación o el magisterio sin un programa completo de educación musical no tendrá oportunidad de dar a los maestros estudiantes la destreza e información suficientes sobre el tema para convertirlos en confiables e inspirados maestros de música en el sentido tradicional. En esto es necesaria una alternativa especial, y es aquí donde creo que pueden ser de particular valor algunas de las cosas que defiendo. Sin saber nada, deberíamos intentar, en el breve tiempo disponible, descubrir todo lo que podamos sobre el sonido -su física, su psicología, la emoción de producirlo en la garganta o de encontrarlo en el mundo fuera de nosotros. Dirán que estos maestros no estarán enseñando música. Tal vez no. Pero sus simples ejercicios de sensibilidad sonora serán más valiosos que todas las tonterías que de otra manera comunicarían en nombre de un arte que no tienen derecho a enseñar. Suponiendo que logran en sus clases la limpieza de tal cantidad de oídos que surgiera en todo el país una protesta militante para combatir la acumulación de sonidos espurios en nuestro medio cotidiano, ¿no sería esto positivo? ¿No sería tal vez mejor que regodearse una vez más sobre Mozart?

Señalaría aquí mi firme convicción de que el colapso de las especializaciones y el creciente interés en las empresas interdisciplinarias no deberían pasar inadvertidos a todos aquellos vinculados a cualquier tipo de educación musical. A lo largo del siglo XX, las artes han demostrado una fuerte susceptibilidad hacia la fusión y la interacción. Sospecho que es sólo una cuestión de tiempo que los estudios de medios múltiples sean adoptados en el aula, cuando las diversas artes sean sacadas de los compartimientos en que fueron colocadas desde tanto tiempo atrás, accediendo a una interacción que será emocionante y

tonificante. Dalcroze estaba en verdad muy adelantado a su época cuando, alrededor de 1900 desarrolló su Eurítmica, por medio de la cual el entrenamiento en el arte temporal de la música se convirtió en sinergia con la actividad del movimiento del cuerpo en el espacio.

El peligro de estos ejercicios sinestésicos es que un exceso de indulgencia en ellos conduce a una confusión de los sentidos, y a una inútil acumulación de recursos más que a una agudización de la experiencia sensorial. Este es el problema de la mayoría de las actuales formas de arte con medios múltiples. El extenso estudio del punto solo que hace Kandinsky en su libro *Del punto y de la línea al plano* necesita ser reproducido en las demás artes (en música, por ejemplo, con el sonido solo), antes de embarcarnos en complejas empresas combinatorias. Debemos retornar a las más elementales formas de cualquier arte -las formas matrices- cada vez que queramos avanzar en una nueva dirección. Sólo cuando estén purificadas y claramente aprehendidas será posible abocarse a un nuevo programa de estudios integrados.

Es dudoso que los departamentos de música tradicionales sean los lugares indicados para lidiar con la educación musical en "tiempo presente" tal como la he delineado aquí, ya que este estudio requiere aptitudes de las que ellos han tratado de mantenerse inmunes. Por lo tanto, habrá que hallar lugares más apropiados para avanzar en estos estudios. Y puede ocurrir dentro de no mucho tiempo que, aun para las universidades, éstos sean deseables, necesarios, inevitables.

6 Una Nota sobre Notación

Una soleada tarde de 1966, en Toronto, dije a unos doscientos estudiantes universitarios del ciclo básico que íbamos a hacer un test de asociación de palabras. En cuanto escucharan la palabra que se les iba a dar, deberían escribir lo primero que les pasara por la mente. La palabra fue "música".

45 estudiantes escribieron "notas";

25 estudiantes escribieron "sonido(s)";

23 estudiantes escribieron el nombre de un instrumento diferente al piano;

16 estudiantes escribieron "piano";

12 estudiantes escribieron "compositor" o dieron el nombre de un compositor;

11 estudiantes escribieron "maestra" o "Srta. ...";

9 estudiantes escribieron "melodía" o "tonada";

8 estudiantes escribieron "pentagrama";

7 estudiantes mencionaron discos o estrellas del disco;

6 estudiantes escribieron "papel pentagramado";

6 estudiantes escribieron "escuela";

y el resto puso una combinación de asociaciones, desde "amor" y "paz" hasta "aburrimiento".

Estos resultados me dejaron perplejo. Yo sospechaba, por supuesto, que el material de la música competiría incómodamente con el espíritu del arte; pero cuando cerca de la tercera parte de los estudiantes reaccionan al tema escribiendo "notas", "pentagrama", o "papel pentagramado", se necesita con urgencia un enjuiciamiento de las técnicas educativas vigentes.

La música es algo que suena. Si no suena, no es música. Siempre me resistí a la lectura musical en las primeras etapas de la educación, porque la lectura incita demasiado fácilmente a una desviación hacia el papel y los Pizarrones, *que no suenan*.

¿Cuánto tiempo de la educación musical se gasta en ejercicios silenciosos -en caligrafía o en dibujo de claves-, o adquiriendo de otra manera un silencioso conocimiento de cosas para las cuales los conocimientos silenciosos no son ni útiles ni deseables?

La notación musical convencional es un código extremadamente complicado y para dominarlo se necesitan años de adiestramiento. Mientras no se logra dominarlo es un impedimento para obtener seguridad. Es discutible si tenemos ó no esos años para despilfarrar en un sistema de educación pública. Idealmente, lo que deseamos es una notación que pudiese ser dominada en diez minutos, después de lo cual podría devolverse la música a su estado original: como *sonido*.

En Irán, un maestro ciego enseña a un grupo de seis discípulos a tocar el santur. Ejecuta una frase muy ornamentada y señala con la cabeza a uno de sus alumnos. El estudiante la repite. Si lo hace correctamente, el maestro toca otra frase y señala a otro alumno. Si comete un error, el maestro la repite y

lo señala nuevamente. A menudo el estudiante anticipa una frase que el maestro está dictando, y resulta una compleja heterofonía. La clase se extiende durante dos horas. No se habla una sola palabra. No se escribe una sola nota.

Vivimos en un entreacto entre dos épocas. Mientras que países como Irán se internan en la era de la alfabetización, Occidente entra en la época del segundo analfabetismo.

La televisión reemplaza al libro de texto, y el grabador magnetofónico está reemplazando a la partitura musical. No sabemos aún si la notación musical sobrevivirá a esta conmoción, pero la rápida ruptura que está sufriendo en manos de los actuales compositores de *avant garde* nos sugiere que necesita una revisión total.

Por el momento, sin embargo, debemos lidiar con una multiplicidad de sistemas, y todo este asunto debería dar mucho que pensar al educador.

La notación musical consiste de dos elementos: el gráfico y el simbólico. La historia de la música occidental muestra que al principio tendía a predominar el elemento gráfico. Las dimensiones de tiempo y altura se graficaban sobre los ejes horizontal y vertical de la página, y las marcas diacríticas griegas / \ y ^ fueron empleadas para indicar el movimiento:

hacia arriba, hacia abajo y hacia arriba y abajo respectivamente. Luego, las convenciones simbólicas se volvieron más pronunciadas: el uso de claves, notas blancas y negras, alteraciones, armaduras de clave y signos tales como *p*, *1*; *ritardando*, etc. No hay analogía entre estos signos y las cosas que indican; son simplemente símbolos aceptados, por convención, como apropiados para sugerir ciertas maniobras musicales. Frecuentemente los rasgos gráficos y simbólicos se hallan en estrecha relación, aunque puedan separarse. Por ejemplo, tomemos estos dos signos *o* e *.* El primero precede al segundo en el tiempo porque lo precede en el espacio de la página (gráfico). Pero no es el tamaño, la forma o el ancho de los dos signos lo que distingue su duración; es una convención de que los signos negros son más breves que los blancos (simbólico).

A veces, nuestro sistema de notación tiene dos signos para la misma cosa, uno gráfico y el otro simbólico. Por ejemplo, la palabra *crescendo* y el signo $<$. Podríamos decir que, en general, en la notación convencional los elementos simbólicos están mejor organizados y por consiguiente tienden a predominar. La diferencia entre las notaciones simbólica y gráfica es que la primera da una información más precisa, mientras que la segunda indica la forma general de toda la pieza. Si no conoce nada acerca de la notación el músico en ciernes casi invariablemente ideará una de carácter más gráfico que simbólico. El quiere indicar la forma general de su composición; todavía no ha aprendido a ocuparse de los detalles.

Al comienzo jamás hablo de la notación. Cuando eventualmente surge el tema, dejo que la clase luche con él durante un rato. A esa altura, ya están componiendo piezas, que pueden ser vocales o estar concebidas para instrumentos de percusión elemental. Como los estudiantes trabajan habitualmente en grupos más bien pequeños, pueden abordar estos primeros ejercicios discutiendo previamente lo que pretenden hacer. Al aumentar el grado de elaboración de las tareas, se acerca el momento en que parece inevitable una partitura escrita, y entonces dejo que desarrollen la propia, utilizando cualquier medio que deseen. Estas primeras partituras son siempre muy coloridas pero en general bastante ineficaces. De todas maneras, es interesante ver que tipo de información contienen: ¿Es la altura lo que más preocupa al estudiante, o el ritmo, o el colorido tonal? Estudiantes diferentes reaccionan de manera diferente, pero son pocos los que en sus primeros intentos atinan a tomar en cuenta todos los parámetros de la expresión musical. Al mostrarles qué se ha descuidado, se los orienta hacia una apreciación más profunda de la experiencia total de hacer música. Esto se consigue tomando una partitura y dándosela a un grupo extraño para que la ejecute, para luego preguntarle al autor si la ejecución satisfizo sus expectativas. Tratamos entonces de determinar que aspectos de la música fueron omitidos, y se hace otro intento para que resulte más precisa la notación.

De esta manera, comienza a desarrollarse un interés en la teoría de la música. Este es el momento apropiado para introducir la notación musical convencional, que es probablemente todavía el sistema más adecuado para la comunicación de la mayor parte de las ideas musicales. Una vez que los estudiantes descubren este hecho, su deseo de dominarla crecer rápidamente.

A menudo me pregunto si no se podría desarrollar una transición más satisfactoria entre las exóticas notaciones que inicialmente producen mis alumnos y el sistema convencional. La gran belleza de los primeros trabajos de George Self¹ reside en que, utilizando muy pocos de los signos básicos de la teoría tradicional, supo darnos un sistema que permite una expresión relativamente libre de las ideas, sin violar la teoría convencional. He comprobado que el método de Self puede enseñarse en quince minutos a niños

de seis años, de manera tal que al cabo de ese plazo cualquier niño en la clase puede escribir y ejecutar una pieza inventada por él. Los rudimentos son los siguientes: una línea permite tres clases de alturas: aguda, media o grave, según se indique arriba, sobre o debajo de la línea; hay dos tipos de notas -negras para las notas cortas y blancas para las largas-, dos diferenciaciones dinámicas -*forte* y *piano* - y las barras se utilizan para señalar las indicaciones del director. Se encuentran allí embrionariamente todos los potenciales para *cualquier* tipo de expresión musical.

Debería ser posible un desarrollo ulterior a partir de este punto. Por ejemplo, agregando una línea más obtenemos cinco zonas de alturas resultando un sistema pentatónico; o con dos líneas más podemos obtener un sistema modal de siete notas. Agregando dos líneas adicionales y dos claves en varias posiciones obtendríamos entonces los modos comenzando en *FA*, *RE*, y *LA* en la clave de sol y en *LA*, *FA* y *DO* en la clave de fa. Difícilmente podría hacerse una trasposición con menos esfuerzo.

Para que sea útil la notación debe ser objetiva. Las notaciones subjetivas pueden parecer atractivas, pero, a menos que puedan ser explicitadas a otros, el compositor puede sufrir algunas sorpresas desagradables. Una tarea especial de los educadores musicales debería ser la de inventar una nueva notación, o notaciones que, sin apartarse demasiado del sistema convencional, puedan ser rápidamente dominadas, a fin de que la maldición de los ejercicios de caligrafía nunca vuelva a desplazar la satisfacción de la creación musical viva.

The image shows a handwritten musical score on a grid of staves. At the top, there are two staves for 'TRUMPET SOLO - 5-7' and 'TENOR SOLO - 5-7'. The 'TRUMPET SOLO' staff contains several notes with stems and flags, some marked with a '5'. The 'TENOR SOLO' staff contains a melodic line with a '5' marking. Below these are several percussion staves: 'GONG', 'TIMPANI', 'SNARES', 'CYMBAL', 'TOMS', and 'CONGA'. The 'GONG' staff has the instruction 'PERCUSSION GRADUALLY LOUDER' and is marked with '6' and '7'. The 'TIMPANI' staff has a series of rhythmic markings. The 'SNARES', 'CYMBAL', 'TOMS', and 'CONGA' staves also contain rhythmic markings. The score is organized into measures by vertical lines, with some measures containing multiple notes or markings.

7 La Caja de Música

Hace algunos años se pusieron de moda en Norteamérica los equipos educativos como un sustituto parcial, junto con la televisión, las películas y las grabaciones, del libro de texto. Fue parte de una tentativa genuina de algunos educadores de flexibilizar el currículo, para que pudiera ser mejor manipulado por el maestro y el estudiante, de acuerdo con las necesidades individuales.

A lo largo de mi vida he visto desplazarse los aspectos básicos de la educación y del medio ambiente. Cuando éramos jóvenes, las cosas que estudiábamos eran bastante estrictamente controladas. Memorizábamos una buena cantidad de cosas: poesías, fechas, mapas, tablas. Todo era programado y previsible. Nuestro medio ambiente extraescolar, por otra parte, era bastante libre. Teníamos una hondonada donde jugar, y es allí donde construíamos refugios en los árboles, hacíamos cuevas, íbamos a pescar o jugábamos a los *cowboys*, investigábamos, inventábamos y descubríamos, casi sin ser molestados por maestros o padres.

Hoy las cosas son diferentes. El niño urbano moderno habita un medio en el cual la imaginación se mantiene prisionera. Las calles de su ciudad están trazadas con rigor euclidiano, y su tiempo libre se divide entre juegos organizados y ciclos de entretenimiento tales como las series de televisión. Como reacción contra las disciplinas del medio exterior, la educación se está convirtiendo en una búsqueda para el descubrimiento. Las paredes del aula se derrumban. Ahora los niños son estimulados a moverse con libertad, a inventar por sí mismos, a encontrar un *hobby* o a utilizar su imaginación de maneras no ortodoxas -exactamente lo que hacíamos en el campo en nuestra juventud.

La educación actual sigue siendo antiambiental, pero en precisa oposición a aquellos días en que la campana de la escuela, el puntero y la correa solían representar cuarteles militares en la indómita campiña de los árboles, los estanques, las cabalgatas y las tormentas de nieve.

Por consiguiente, el objeto de cualquier equipo de medios múltiples es introducir en el aula un poco de entropía. Pero como muchas herramientas mal comprendidas, estos equipos fueron rápidamente producidos en masa y ofrecidos en vistosas presentaciones por los buhoneros de la Avenida Madison, de mentes tan estrechas como jaulas. Esto quiere decir que los equipos de medios múltiples de ningún modo significaron nuevas posibilidades, sino tan sólo nuevas formas de autoridad, tan rectilíneas como un libro. Si se desea inventar un equipo para el aula moderna, lo primero que deberla ser es un divertido lío. El ser humano es fundamentalmente antientrópico, es decir, dispone del desorden al orden. Por lo tanto, si deseamos que la idea del orden acuda a la mente del niño, deberíamos comenzar con un pequeño caos. Así es como procedieron nuestros ancestros para producir catedrales góticas, pirámides y jardines japoneses del entorno aleatorio en que ellos se encontraban. Confrontado con una información ya elaborada, el niño no puede inventar; sólo puede memorizar o, en casos extremos, rechazar y destruir.

Pero la impresión de desorganización del equipo de medios múltiples debe ser una ilusión, ya que en realidad, aunque incompleto en sí mismo, debe revelar la utilidad de su fin en los incentivos que su contenido sugiera. En este sentido podríamos hablar de posibilidades, más allá del material en sí, que esperan ser descubiertas. La calidad de un equipo de medios múltiples está dada por la distancia que separa al contenido original, que puede ser modesto, del imaginativo que sugiere al usuario.

En 1969 recibí una invitación del Consejo de Artes de Ontario para participar en la preparación de un equipo de medios múltiples para la educación musical. Durante alrededor de dos meses trabajé con muchos otros (Harry Freedman, Harry Somers, Linda Zwicker y mi hermano Paul) para producir un equipo en calculado desorden denominado *La Caja de Música*¹.

Primero dividimos el vasto tema de la música en varias áreas, y luego nos pusimos a trabajar tratando de descubrir materiales e ideas para cada una de ellas. Nuestras categorías generales fueron:

1. Instrumentos y generadores de sonido.
2. Cintas y discos.
3. Partituras musicales.
4. Artículos, panfletos y folletos.
5. Tarjetas de ideas.
6. Items de motivación (para sugerir conexiones con áreas de otros temas).

La caja completa contenía cerca de trescientos items, así que sólo mencionaré aquí algunos de cada categoría, para dar una idea de lo que tratamos de cubrir.

1. *Instrumentos y generadores de sonido*

Convencionales:

- campanillas
- tambores de bolillas
- tamborines
- erh-wa (instrumento de cuerdas chino)
- caja china
- flauta japonesa
- etc.

Presí.

No convencionales:

- una hoja de papel en la que se podía leer: "esta hoja de papel es un instrumento musical. ¿Cuántos sonidos puedes producir con ella?"
- un estetoscopio, para escuchar el corazón, el estómago o las paredes de los edificios.
- globos, para ser llenados con azúcar, arroz o perdigones.
- etc.

2. Cintas y discos

- una cinta de sonidos electrónicos aleatorios con un equipo de empalmar, para crear composiciones de cintas magnetofónicas.
- un LP de una ópera china.
- un viejo disco de 78 r.p.m. de música popular, obtenido de un ropavejero.
- etc.

3. Partituras musicales

- inscripciones cuneiformes babilónicas sin descifrar, que se supone sean notaciones musicales (con la esperanza de que algún joven criptólogo tenga éxito en hacer lo que todavía ningún asiriólogo ha logrado).
- método estocástico de composición de Mozart para componer una cantidad ilimitada de minués, arrojando dados para seleccionar frases de un conjunto prefijado.
- algunas notaciones orientales.
- numerosas partituras de *avant-garde*, particularmente aquellas de alto contenido gráfico.
- un ejemplar de una página musical de 1890 titulada "Un beso a través del teléfono".
- etc.

4. Artículos, panfletos y folletos.

Una colección de material impreso referente a la historia de la música, apreciación, acústica, grabadores magnetofónicos y electroacústicos, contaminación sonora y conservación de la audición, junto con láminas de instrumentos musicales, programas y comentarios de viejos conciertos locales, antiguas reseñas de periódicos locales, etc.

5. Tarjetas de ideas

Estas fueron concebidas como desencadenantes de discusiones grupales o iniciadoras de proyectos individuales. Gran parte del material para estas tarjetas fue tomado de mis opúsculos anteriores. He aquí algunos ejemplos que no pueden encontrarse allí, aunque apuntan en la misma dirección y aspiran a que el lector participe en la solución de los problemas que plantean.

Usted tiene cuatro sonidos y un minuto.

Utilizando solamente su voz y sonidos *no hablados* cuénteles a un compañero: (1) dónde escondió un determinado objeto; (2) sus impresiones de un día festivo; (3) sus impresiones sobre un amigo mutuo; (4) cómo se siente haciendo este ejercicio.

Improvise un solo y grábelo. Reproduzca la grabación. Improvise en contrapunto sobre

Traiga a la escuela un sonido agudo, estremecedor. Al día siguiente traiga uno oscuro y lóbrego, luego uno explosivo, etc.

Invente, en un idioma particular, una palabra que describa el sonido del andar
(a) sobre nieve fresca
(b) sobre nieve endurecida
(c) sobre nieve a medio derretir.

Piense en un sonido que haya sonado continuamente durante los últimos quince minutos, aunque no estuviéramos pres-tándole atención.

Cante un *glissando* constante de una octava que dure exactamente diez segundos.

El sonido de una bandera flameando al viento...

Convierta esta habitación en una orquesta

Halle un objeto tridimensional. "Cántelo" a medida que se desplaza alrededor de él

La materia inanimada crece cuando nuevas partículas se agregan en la parte *exterior* de las viejas, como en una bola de nieve.

La materia viva crece cuando nuevas partículas crecen *entre* las viejas

P. La música está viva o es inanimada?

Un compositor tomó una vez la grabación de una sinfonía y regrabándola varias veces la redujo a un simple click.
P. ¿Cómo lo hizo?

Describa con su voz el sonido que produce una pala:
(a) en la arcilla (c) en la arena
(b) en la grava (d) en la nieve

El sonido de las uñas sobre vidrio ...

Trate de caminar en absoluto silencio. Escuche los enormes sonidos que produce.

Todos los pianos de los suburbios están adormecidos. Vaya y despiértelos

El sonido del edificio más alto de su ciudad derrumbándose.

Hagamos un archivo de sonidos desaparecidos. ¿Cuántos de los siguientes podría registrar en una grabación?

- plumas de ganso sobre papel
- cortadoras manuales de césped
- tranvías
- manteca al ser batida
- campana de escuela con badajo accionado a mano
- máquinas de coser a pedal
- caballos sobre adoquines
- la sorda explosión de las viejas cámaras fotográficas.

¿Puede imaginar otros?

Si Chopin es



—y Bach es



—¿Qué son Beethoven, Debussy y Stockhausen?

6. Elementos de Motivación

- una concha marina
- un audiograma
- un disco estroboscópico
- un caleidoscopio
- un par de correas de cuero con cintas (¿para bailar?)
- un par de anteojos oscuros de cartón, para escuchar en la oscuridad
- película de cine de 16 mm transparente, y materiales para dibujar sobre la misma
- diagramas para construir un oscilador de ondas sinusoidales
- diagramas para construir un aparato que interfiera radios a transistores
- diagramas para construir instrumentos musicales
- un juego de taponos de oídos
- etc.

Una vez que *La Caja de Música* estuvo casi terminada, experimentamos con ella durante varios meses en cuatro escuelas diferentes. Todos los maestros hallaron que era muy extenuante trabajar con ella, ya que podía haber en marcha tantos proyectos simultáneos como alumnos hubiera en el aula. Otra dificultad fue que muchos de los elementos de la *Caja* se des-trufan o perdían pronto. Esto, por supuesto, era previsible, y en nuestras notas preliminares tuvimos especial cuidado en prevenir a maestros y alumnos que la *Caja* debía ser considerada como un proceso perpetuo al cual deberían agregar continuamente ideas y materiales propios. Sugerimos, incluso, que una clase podría considerar el armado de una caja propia para ser presentada a otro grupo.

No es conveniente que sea uno de los autores de *La Caja de Música* quien tenga la última palabra, por lo que agregaré dos comentarios ajenos. El primero es una carta, de uno de los primeros maestros que experimentaron con la *Caja*, dirigida a una presunta usuaria futura.

Querida Valerie:

Debo comenzar pidiendo disculpas por haber esperado tanto para escribirte. Han sido tantas las cosas que me mantuvieron ocupado que resulta asombroso que además tenga tiempo para enseñar. (Sin duda tú conoces bien esta sensación.) Trataré de contestar tus preguntas y agregar algunas cosas que pienso podrían también serte de interés.

Primero, la "caja de música" de medios múltiples me está ayudando realmente a formular mis propias ideas y propósitos vinculados a la educación musical. Es decir: que hay en la música mucho más para descubrir que simplemente aprender a cantar o tocar un instrumento; no es que esté desvalorizando los programas vocales o instrumentales, pero éstos pueden muy a menudo llevarnos a formas muy estrechas de tratar la música. Idealmente, un buen programa de música puede contener un trabajo vocal e instrumental y actividades que se desarrollarían a partir de *La Caja de Música*. No quiero decir con esto que *La Caja de Música* sea la única manera de salir de este estrecho sendero, pero para mí está funcionando muy bien.

Antes de que llegara la caja a la escuela, todo lo que les dije a mis alumnos acerca de ella fue: "Les tengo preparada una sorpresa para la semana que viene". Fue colocada en el centro del salón. Les comenté brevemente que podrían trabajar individualmente o en grupos y que, si los necesitaban, había varios grabadores, tocadiscos y proyectores de cine disponibles. A partir de ahí, simplemente les permití que exploraran la caja por grupos y se divirtieran, tomando de ella cualquier cosa que les pareciera interesante. Su reacción inicial fue de una gran excitación. Después de casi 45 minutos puse punto final a la algarabía y tuvimos una charla sobre lo que haríamos a partir de ese momento. Fue una discusión muy importante, y tuve respuestas inmediatas acerca de lo que ellos deseaban hacer y sobre el equipo adicional que necesitaban para su actividad particular... Ambos, los estudiantes y yo, sentimos que eran necesarias por lo menos dos o tres de estas sesiones exploratorias, y aún más según algunos estudiantes. La parte más importante del programa es ¿Qué hacemos a partir de aquí? Estas son algunas de las actividades que hemos desarrollado hasta el momento con tres grupos (de trece, catorce y quince años de edad respectivamente).

- (a) Dibujos sobre una película cinematográfica transparente de 16 mm con marcadores de color (arte abstracto, animación, *inscripciones* de todo tipo), gran cantidad de descubrimientos sobre cantidad de cuadros por segundo, bandas sonoras, etc.
- (b) Lo mismo que antes, pero con bandas sonoras de su propia invención.
- (c) Experimentos con todo tipo de sonidos. (A los estudiantes interesados les encargué que trajeran de sus casas el sonido más interesante, e insinuante que pudieran descubrir).
- (d) Experimentación con sonidos en un grabador magnetofónico; reteniendo y acelerando sus sonidos para producir nuevos sonidos y organizarlos como "composiciones para grabador magnetofónico".
- (e) Construcción y utilización de aparatos electrónicos simples (generadores de sonido).
- (f) Un estudio básico, con ayuda de un osciloscopio, de la física del sonido.
- (g) Composición para una voz (o varias), uno o más instrumentos, instrumentos y/o voces, además de otros sonidos.
- (h) Composición, como en el punto anterior, pero utilizando para anotarlas puntos, líneas finas y gruesas, líneas ascendentes y descendentes, etc. antes que notas convencionales sobre el pentagrama.
- (i) Composición y escritura en la manera convencional.
- (j) Lectura, discusión y experimentación con el material impreso de la caja de música.
- (k) Investigación de cómo funciona un altoparlante.
- (l) Aprender a tocar nuevos instrumentos.
- (m) Un estudio de la música de otras culturas y otras épocas.

Estas son básicamente las actividades, que hasta ahora se han desarrollado. Algunos de los alumnos comenzaron a trabajar sobre un tema, lo abandonaron y lo retomaron más tarde. Algunos dedican todo el tiempo a su actividad. Otros se manifestaron interesados durante los dos o tres períodos iniciales y no lo retomaron desde entonces. Generalmente, en cualquier momento, alrededor del 50 por ciento de la clase trabaja en actividades surgidas de sus experiencias con *La Caja de Música*. Los que no trabajan con ella, forman una pequeña banda o practican en un conjunto, conmigo o con algún estudiante que los dirige. Realmente, el principal problema hasta la fecha ha sido éste: tener que estar en tantos lugares diferentes al mismo tiempo. Esto, en realidad, desarrolla la independencia de los estudiantes puesto que no puedo ser motivador, consultor, árbitro y director, todo al mismo tiempo y en cinco o seis diferentes lugares de la escuela. No hay dudas al respecto: es más fácil trabajar con una banda o con un coro, con todos los estudiantes enfrente de uno al mismo tiempo. Sin embargo, siento que la importancia de lo que estamos haciendo requiere flexibilidad, adaptabilidad y gran cantidad de energía por parte del maestro. Por el momento, en mi opinión, el programa es muy exitoso, y en tanto ¡OS estudiantes tengan libertad de elegir entre numerosas actividades, tendrán también gran alegría en descubrir, aprender y experimentar.

Sinceros saludos,

Maestro Exhausto

El segundo comentario sobre la Caja está tomado de un editorial en un periódico de Toronto.

COSTOSA CACOFONIA

“En estos días ya no tiene sentido ser dogmático acerca de qué es la música o qué es un instrumento musical. Esta circunstancia ha sido felizmente aprovechada por la gente del Consejo de Artes de Ontario al diseñar la Caja de Música. Esta es descripta, en la sesuda jerga de los educadores contemporáneos, como una herramienta de enseñanza no estructurada de medios múltiples. Prepárense, porque vamos a levantar la tapa: cintas, discos, partituras musicales de *avant-garde*, opúsculos, antiguas páginas musicales de todo el mundo, una concha marina, castañuelas, campanillas, kazoos, un tamborín, tambor de bolillas, armónica, un trozo de cadena, un rallador de queso y un dedal, un er-whu chino (no nos pregunten) y cerca de trescientas rarezas musicales más. El paquete cacofónico completo puede ser suyo por 395 dólares, aunque obvia. mente se supone que serán vendidos fundamentalmente a las escuelas. Tal vez estén dirigidas al maestro de música que pensaba que tenía de todo, más que al padre que pensaba ya que tenía demasiado.”

¿Tiene realmente algún sentido tratar de tener un techo en los gastos educativos, mientras ej.

Consejo de Artes de Ontario está tramando elevar la azotea? (*The Globe and Mail*, 1 de diciembre de 1971).

8 Trenó

NOTA: Sería un error pensar que por tener los jóvenes sus habilidades musicales menos desarrolladas que los profesionales resulta más sencillo componer música para ellos. Podría decirse que la pobreza de repertorios estimulantes para 105 jóvenes contemporáneos sugiere precisamente lo contrario. Pareciera que muchos compositores estiman que las limitaciones técnicas de 105 grupos de jóvenes se hallan por debajo o muy lejos de sus capacidades.

De todas mis incursiones en este género, la más ambiciosa es *Trenó* (una pieza religiosa para nuestro tiempo), que fue escrita para y estrenada por la Vancouver Junior Symphony en 1967. Es difícil hallar un tema que se conecte con la juventud de hoy. Deseaba encontrar algo que ocupara tanto sus mentes como sus oídos, y también su conciencia como su musicalidad. *Trenó* fue un intento de encontrar una solución a estos planteos. Lo que sigue fue publicado por primera vez en *Musíc*, mayo de 1970, vol. 4, No 5.

Hay momentos en los que uno se inclina a pensar que los grandes días de la música religiosa ya han pasado. La iglesia fue en otros tiempos el más fuerte protector de la música; era poderosa y podía solventar los servicios de los mejores músicos. La suntuosa música religiosa de Gillaume de Machaut y Monteverdi, de Mozart y Schubert atestigua siglos de un patrocinio musical excepcional. Pero desde la época de Beethoven, el tipo de música religiosa que tuvimos raramente fue originado por las iglesias, y la mayoría de las obras son ejecutadas en las salas de concierto. Hoy, un de-clarado compositor religioso como Stravinsky ha sido privado de su auténtico protector, y la vibrante expresión que él y otros pudieron haber llevado a la iglesia fue rechazada, a menudo en favor de enclenques sustitutos. El gusto de Dios parece haberse deteriorado en los últimos años.

Sin embargo, a pesar de la falta de interés de la Iglesia en proporcionar las más contemporáneas o ambiciosas formas de expresión musical, los compositores no han mostrado una equivalente falta de interés en dejar de componer música religiosa.

Espero que por música religiosa podamos entender cualquier obra que tenga una fuerte ética cristiana e implicancias humanitarias. Cuando escribía el párrafo precedente pensaba menos en las deliciosas obras de compositores tales como Benjamín Britten, con textos que glosan aspectos de la Biblia o de la liturgia, que en los numerosos trabajos de compositores modernos, populares y clásicos, que adoptan posiciones morales con respecto a problemas contemporáneos tales como la guerra, la discriminación racial y todo tipo de comportamientos humanos indignos, pues la cristiandad tiene soluciones para estos problemas. La obra a la que me voy a referir es de este tipo.

En su ejecución se persiguen dos propósitos principales y sólo uno de ellos es musical. La música es utilizada aquí como el medio más rápido de transportar a la audiencia al punto emocional desde el cual pueda darse cuenta de la estupidez de la guerra, de todas las guerras, de todas las apologías de las guerras.

Trenó es una obra para la juventud, de 18 minutos de duración. Fue escrita para orquesta juvenil, coro juvenil, cinco jóvenes recitantes de 8 a 18 años de edad y sonidos electrónicos. *Trenó* es una protesta antibélica. Los textos recitados provienen de dos documentos: (1) relatos testimoniales de jóvenes y niños que presenciaron el bombardeo atómico a Nagasaki el 9 de agosto de 1945; (2) comentarios y telegramas enviados y recibidos de la Conferencia de Potsdam en julio de 1945, luego de la primera explosión de ensayo exitosa por parte de los Estados Unidos. El primer texto es recitado por niños; el segundo, por voces de adultos grabadas en cinta magnética. La oposición que esto crea es violenta. Por ejemplo:

Voces masculinas en cinta magnética: "La prueba superó ampliamente las expectativas más optimistas... Los efectos de la detonación fueron tremendos... El Presidente me mostró telegramas referidos al reciente experimento. Estaba bastante inclinado a utilizar ese texto como argumento a nuestro favor en las negociaciones... El Presidente estaba complacido y dijo que el telegrama le dio pie para el lanzamiento de una advertencia final".

Voces de niños: "Cinco minutos después vino una niña abriéndose paso por la carretera. Sus ropas estaban hechas jirones y tenía el cabello revuelto... A medida que me acercaba a Urakami comencé a encontrar mucha gente herida. Venían tambaleándose, llorando como enajenados. Sus rostros, cuellos y manos estaban ampollados y pude ver trozos de piel

desprendidos que pendían como colgajos."

Treno es una obra incómoda. Encabecé la partitura con una cita del científico Jacob Bronowski tomada de su libro *Science and Human Values*:

Cuando volví a Nagasaki... traté de convencer a mis colegas en los gobiernos y en las Naciones Unidas de que Nagasaki debía ser conservada tal como estaba entonces. Yo quería que todas las futuras conferencias sobre desarme, y sobre otros temas que pesan en el destino de las naciones, tuviesen lugar en ese ceniciento, deshumanizado mar de escombros. Sigo pensando, como lo hacía entonces, que sólo en ese aborrecible contexto podrían los hombres de estado hacer apreciaciones realistas sobre los problemas que manejan en nuestro nombre. Desgraciadamente, mis colegas oficiales no valoraron mi idea; por el contrario, me señalaron que los delegados estarían incómodos en Nagasaki.

La música de *Treno* está concebida en un lenguaje contemporáneo, pero siempre en función del grupo de edades al que está dirigida. Dentro de una estructura controlada, hay numerosas secciones en las cuales se brinda a los jóvenes cantantes e instrumentistas oportunidades de realizar meditadas improvisaciones. Más "meditadas" que espontáneas porque las secciones improvisatorias se ubican siempre yuxtapuestas a trozos de textos hablados para los cuales deben lograr una ambientación e ilustración apropiados. Durante los ensayos trato generalmente de que los solistas instrumentales y los recitantes practiquen juntos, llamando constantemente la atención de los músicos sobre el carácter de las palabras que están acompañando. Para ejecutar *Treno* adecuadamente debe adoptarse una posición ética con respecto al tema.

En todos los ensayos de *Treno* (y he estado presente durante la preparación de varias ejecuciones a cargo de diferentes grupos) se nota una seriedad e intensidad crecientes a medida que se manifiesta gradualmente el tema de la obra. A veces, al principio prevalece un aire de futilidad ocasionado en parte por las grafías peculiares de la partitura, que contiene algunas notaciones idiosincrásicas, y sólo poco a poco los ejecutantes se van ajustando a la gravedad de los textos que están recitando y acompañando. Es notorio que a medida que avanzan se están planteando interrogantes. A veces, los participantes más jóvenes no llegan a darse cuenta de la naturaleza de la tragedia. Su inocente representación de los oscuros textos confiere al conjunto un patetismo difícil de describir, pero emocionante de experimentar.

Recuerdo claramente el estreno en Vancouver en 1967, frente a un auditorio formado principalmente por maestros y padres, personas íntimamente ligadas al destino de los intérpretes. Hubo lágrimas. Al final no hubo aplausos, sólo un tenso silencio, hasta que los oyentes, uno por uno se levantaron y se fueron. Creo que sólo en ese momento los ejecutantes se dieron cuenta del impacto causado por la obra.

El lanzamiento de esas primeras bombas fue un acontecimiento que jalonó la historia, un momento en el que la humanidad sintió por vez primera, tal vez aún sólo levemente, que ahora tenemos en nuestras manos el poder para la aniquilación total. Cuando me pidieron que escribiera una obra para jóvenes, que les hablara directamente, lo primero en que pensé fue en este terrible legado. Significativamente, ni el título de la obra ni la mayoría de los fragmentos de textos que elegí mencionan específicamente lo sucedido en Nagasaki, y la obra por consiguiente es vigente para Vietnam, para Biafra, para cualquier demostración de agresiva estupidez, para cualquier holocausto.

A veces los organizadores de la ejecución sienten la necesidad de asociar a *Treno* con algún acontecimiento especial, como el *Remembrance Day*, (N. del T.: Conmemoración del fin de la Gran Guerra en 1918 (y, por extensión, de la Segunda Guerra Mundial), 11 de noviembre.) o de promover a continuación una discusión acerca de qué se sugiere en la obra. Es claramente un sermón musical; no pertenece al programa convencional de conciertos. Después de una ejecución realizada en Toronto, en 1969, hubo un debate entre los intérpretes, el auditorio y un panel que incluía al ex Primer Ministro canadiense, Lester B. Pearson, un ganador del Premio Nobel de la Paz, Robert Jay Lifton, el psiquiatra de Yale y autor del libro *Muerte en vida*, donde se describen los efectos posteriores de dos bombardeos atómicos al Japón, y Stanley Burke, el periodista canadiense que habla renunciado recientemente para dedicarse exclusivamente a los trabajos de socorro a las víctimas de la guerra de Biafra. Creo que este debate proporcionó una oportunidad para liberar las emociones acumuladas durante la ejecución del concierto, aunque mucha gente se re-tiró antes de la discusión, obviamente no preparada para entregarse a la casuística de las palabras.

Un compositor siempre espera que su música habrá de circular. Yo tengo naturalmente esta esperanza, pero espero que de todas mis obras sea *Treno* la que más viaje, la que llegue más lejos y a

mayor profundidad. Deseo que sea ejecutada literalmente hasta el cansancio. Deseo que sea ejecutada hasta que ya no sea más necesario. Entonces quemaré la partitura.

NOTA POSTERIOR: Recuerdo haber dicho algo de este tenor durante nuestro debate en Toronto. Lester Pearson, quien, estoy seguro, halló algo simplista mi visión de la guerra, dijo después que le gustaría que la obra fuese ejecutada durante una de las ceremonias de las Naciones Unidas, y ofreció considerar el asunto con algunos amigos allí. El artista *engagé* siempre siente que si su trabajo es fuerte y su mensaje claro puede tener éxito en persuadir a hombres cuyas ambiciones parecieran estar provocadas por consideraciones de otro tipo. Casi había olvidado el amable gesto del señor Pearson, cuando recibí un día una carta de cierto embajador de la ONU, quien me informaba que la obra había sido considerada allí por cierta gente, pero que aun hallándola conmovedora, estaban preocupados por la posibilidad de que, en caso de ejecutarse, pudiera hacer que algunos delegados se sintieran incómodos -una extraña confirmación de las afirmaciones de Jacob Bronowski acerca de la poca inclinación de los políticos a dejar-se embargar por la emoción de la compasión o de las lágrimas.

9 Partiendo en Nuevas Direcciones

Esto podría comenzar más o menos así:

Se le pide a cada uno que escriba las cosas que percibe. Diez minutos después, al discutir las listas, advertimos que mientras muchos han visto algunas escenas interesantes, pocos son los que escucharon algo interesante y aún menos los que tocaron, olieron o gustaron algo. Podríamos deducir a partir de esta experiencia que para la mayoría de la gente "percibo" es sinónimo de "veo".

Utilizamos entonces un tiempo considerable tratando de destapar todos los receptores sensitivos. La clase es bombardeada con ejercicios y preguntas. ¿Cuántos sentidos hay? ¿Qué podemos decir de las sensaciones de frío, calor, dolor, placer? ¿Descubre usted en su cuerpo alguna evidencia de un sentido kinestésico o muscular? Si no es así, estire, flexione los músculos, expanda el flanco. ¿Hay un sentido visceral? Siéntese inmóvil y sienta cómo su almuerzo se traslada a través de los tractos digestivos de su estómago, sienta la sangre en sus venas, los nervios en sus oídos. Sienta la *malaise* y el *élan* de los músculos y las vísceras. Escuche el sonido de sus propios párpados pestañear; huelga la piel de su mano; cuente los pelos de su brazo.

Siéntese en silencio y reciba los mensajes del mundo.

Son los sentidos los que nos dan información acerca del mundo exterior y el bienestar de nuestro propio cuerpo. El tema nos absorbe en una discusión.

¿Y qué pasa con la percepción extrasensorial?", pregunta un estudiante. En este caso se detecta información proveniente del mundo exterior, aparentemente sin la intervención de ningún receptor conocido. Ondas cerebrales sintonizadas en una red electromagnética. Discusión más animada.

A menudo, descubrimos, desarrollamos una aguda conciencia de un sensorreceptor amputando algunos de los que lo rodean. Así se vendan los ojos de los participantes y se les pide que caminen palpando en derredor de la clase. Finalmente descubrimos la textura de las sillas en las que nos sentamos durante algunas semanas con los traseros embotados. ¿Cuán larga es esta pared? ¿No puede verla? Pues entonces *siéntala* con un lento movimiento de su mano registrando cada imperfección de la pintura con sismográfica delicadeza.

Anuncio a la clase que he ubicado a alguien en el centro del aula y pido que lo describan, utilizando todos sus sentidos excepto el de la vista. ¿Cuál es la longitud de su nariz? ¿Cuál es la textura de su cabello? ¿Se ha cambiado recientemente las medias? ¿Fuma? ¿Su piel es salada? ¿Qué más?

Le pido a los alumnos que vuelvan mañana trayendo cinco texturas interesantes. Deberán seguir con las vendas de los ojos colocadas hasta encontrar el camino de salida del edificio. Se dispersan cautelosamente.

Al día siguiente circulan entre los presentes, que están con los ojos cerrados, centenares de pequeños objetos peludos, pinchudos, resbaladizos, escamosos, pulidos, cerdosos, arrugados. Un estudiante trajo carne cruda. Varias muchachas chillan al tocarla, rehusándose a sostenerla.

Lo conocido escapa a la monotonía convirtiéndose en desconocido; así se revitaliza el mundo.

Traje una bolsa de manzanas, y le doy una a cada estudiante, señalando que deseo que la manzana sea considerada como una experiencia de medios múltiples.

Olfatean la manzana.

Sienten su frescura.

Inspeccionan su moteada geografía como si fuera el mapa de un país privilegiado.

La sacuden y escuchan la danza de las semillas sueltas.

Y entonces la muerden...

Cinco sentidos. Mientras mastican les leo un soneto de Rilke:

La manzana completamente redonda, la pera y la banana,
la grosella... todo esto
habla de vida y muerte dentro de la boca... Siento...
Léelo en la cara de un niño

gustándolas. Esto viene de lejos. ¿Está sucediendo algo indescriptiblemente lento en tu boca?

Donde de otro modo había palabras, fluyen descubrimientos,
liberados todos sorpresivamente de la carne frutal.

Es aventurado decir a qué llamas manzana. ¡Esta
dulzura, primero concentrada, que pueda,
delicadamente incrementada al degustaría,

crecer clara, despierta, transparente, dotada de doble sentido,
soleada, terrenal, del aquí y del ahora
¡Oh experiencia, dicha sensorial!-, inmensa!¹

1 Sonetos a Orfeo, 1, 13.

Este no es un momento apropiado para teorizar, así que continuamos por el resto de la hora escuchando a nosotros mismos comiendo nuestras manzanas.

Otro día, mi colega Joel Smith se hace cargo de la clase. Con sus dedos de pintor sostiene una pequeña esfera blanca y pregunta a la clase que es.

"Un huevo", responde alguien vivazmente.

"¿Cómo lo sabes?", pregunta Joel. "¿Qué es lo que realmente ves?"

"Un disco blanco", dice otro estudiante. "Una pelota de ping pong." "¡No! Una luna. Un símbolo de fecundidad".

A Joel le preocupa la relatividad y la multiplicidad de la realidad. Sosteniendo el huevo sobre el piso pregunta: "¿Y ahora qué?"

"Está por dejarlo caer"

"Tomen una hoja de papel y dibujen esto".

Deja caer el huevo, que estalla en el piso.

Observamos los dibujos. Algunos muestran al huevo suspendido en los dedos de Joel, con el piso debajo y líneas radiales de gravedad provocando suspenso entre ambos. Otros lo muestran en vuelo, arrancado de los dedos de Joel por el energético piso. En otros se ve la instantánea en una fracción de segundo antes de la carnicería. Hay todavía otros que muestran al huevo convertido en fluido y esquiras de cáscara. Mirando el blando mejunje, nos damos cuenta de que delante de nuestros ojos se ha desarrollado una notable metamorfosis; pero tan veloz que difícilmente fue registrada.

Rápidamente Joel torna otro huevo de su bolsillo y lo suspende sobre el piso de manera exasperante. Estamos alerta: esta vez queremos estudiar la milagrosa transformación más profundamente.

Lo deja caer.

El huevo aterriza, rebota y luego rueda, un poco golpeada la cáscara, pero aparte de eso completamente intacto. Es un huevo duro. Joel Smith dice lacónicamente: "La realidad es a veces ambigua".

Joel Smith es pintor. Yo soy compositor. Hemos participado juntos de una experiencia pedagógica sobre integración de la música y las artes visuales, en la Universidad Simon Fraser².

2.-duró de 1965 a 1971 Joel Smith y demás mencionados en este artículo huyeron cuando la Facultad de Educación decidió que prefería usar autoharps y pintar muñecos de nieve en lugar del ingenio.

Cada sección de nuestro curso de Comunicaciones para primer año fue dictada por un compositor y un pintor. Peter Huse y Bob Bigelow, con envidiable fervor intelectual, intentaron crear una gramática panestética, uniendo la visión a la audición. Sus experimentos prácticos los condujeron al desarrollo de notaciones pictográficas para la nueva música que componen y ejecutan sus alumnos. Doug Muir y Ian Baxter son más relajados, casi orientales, con sus grupos. La silenciosa, aunque muy retórica enseñanza no verbal de Ian es un complemento natural de los ejercicios de meditación y yoga que realiza Doug, preliminares a la apreciación musical.

Un día entré en la clase de Doug Muir. El aula estaba a oscuras. Todos se habían sacado sus zapatos y medias. Estaban respirando profunda-mente, y a una señal, se movían pausadamente. Luego se acostaron en el suelo y escucharon una variedad de grabaciones musicales. Doug les recordaba: "El cuerpo entero es un oído".

A veces, Joel Smith y yo no vamos más allá de nuestros ejercicios elementales de sensibilización y no incursionamos en las artes visuales o en la música como tales. Cuando lo hacemos, siempre permanecemos alertas ante una naciente simbiosis, para construir entonces sobre ésta.

Un día, estuve hablando sobre el canon. El canon es un procedimiento musical en el cual una voz sigue a la otra en estricta imitación, pero retrasada en el tiempo. Se me ocurrió de pronto que podríamos hacer fácil-mente un canon de medios múltiples. Así, cuatro estudiantes se ubicaron ante sendos tableros de dibujo, mientras otros cuatro permanecían frente a ellos. Los del frente tenían instrucciones de producir sonidos con sus voces, que los ubicados ante los tableros debían traducir inmediatamente a diseños visuales. Mientras los primeros cuatro vocalizaban, a veces de manera sorpresiva o divertida, los otros cuatro salpicaban sus papeles con pintura. El resultado fue algo así como un dibujo animado con desplazamiento de fase. Entonces agregamos cuatro bailarines a quienes pedimos que ignoraran los sonidos que escucharan y que se concentraran en mover sus cuerpos de acuerdo a las formas que vieran aparecer en las páginas. Finalmente, cuatro estudiantes más fueron provistos de instrumentos de percusión y se les indicó que se concentraran en la reproducción de los gestos de los bailarines en sus instrumentos. Al principio, este canon cuádruple de medios múltiples parecía totalmente incoherente, pero fue asombroso, al cabo de media hora, observar cómo se familiarizaron los ejecutantes con la traducción instantánea e imaginativa.

A veces, un simple recurso puede servir como medio para la traducción de un sentido a otro: por ejemplo, un espejo. Hay un ejercicio teatral bien conocido en el que dos personas se ubican frente a frente, una imitando como un espejo los movimientos de las manos y del cuerpo de la otra. Esto puede utilizarse como un motivador para una serie de ejercicios sinestésicos. Por ejemplo, luego de moverse sincronizadamente durante un rato, anuncio a la clase que deseo que ahora se imaginen un espejo de propiedades únicas: además de las imágenes, imita cualquier sonido ubicado frente a él. Cada sonido producido por un participante debe ser exacta e instantáneamente reproducido por la persona que está enfrente. El espejo habla; el espejo canta; el espejo produce extraños sonidos, y siempre al unísono consigo mismo. En algunas ocasiones, trabajando con músicos, las voces son sustituidas por instrumentos y los estudiantes se, adiestran en reproducir alturas tan instantáneamente como sea posible. El director produce una altura determinada, el espejo la reproduce; apenas esto sucede se escucha otra altura, y así sucesivamente. En otras ocasiones hemos terminado en el piso, frente a frente, formando parejas a ambos lados de un largo rollo de papel. Partiendo del Centro, un estudiante dibuja lentamente diseños abstractos, mientras el estudiante opuesto dibuja simultáneamente una inversión especular de esa figura.

Tenemos cinco sentidos para aprehender el medio. Sin embargo, somos tan desdeñosos de nuestra capacidad para tocar, gustar y oler cosas, que no hemos desarrollado forma artística alguna para estas modalidades sensoriales. Algún día me gustaría tomar todas las formas artísticas posibles compiladas por Joseph Schillinger, el matemático, y que una clase creara un trabajo artístico a partir de cada una de ellas.

Todavía tenemos algunos bellos ejemplos del arte de medios múltiples en el ritual religioso. Un ejemplo lo constituye la misa católica. Para los ojos están el arte y la arquitectura de la catedral; para los oídos, las campanas y las voces que cantan; para la nariz, el incienso; para la boca, la transustanciación del pan y del vino; mientras que el sentido del tacto es estimulado de diversas maneras, desde las cuentas

del rosario en la mano hasta las piedras del piso contra las rodillas al rezar. Todas estas sensaciones están orquestadas de manera tal que jamás producen una sobrecarga sensorial.

Existen muchos otros ejemplos de rituales de medios múltiples. Catar vinos es una actividad en la cual, si se realiza correctamente, convergen todos los sentidos. Esta es la razón por la cual los cristales deben tocarse entre sí, para llevar la belleza a los oídos, el único sentido que de otra manera sería ignorado.

Desde el comienzo de la experiencia en la Universidad Simon Fraser, intentamos desarrollar la técnica y el contenido para una nueva enseñanza que no rompa la primigenia unidad de los sentidos. O mejor, podríamos decir que esta unidad ya ha sido rota y que nos ocupamos de reconstituirla nuevamente en campos naturales de interacción.

Esto no es fácil de lograr, especialmente para aquellos que, como nosotros, han sido rigurosamente adiestrados en formas artísticas aisladas, pues en la adquisición de nuestras habilidades, nos vimos obligados a permitir que se atrofiara una gran parte de nuestro aparato perceptivo. Pero, tal vez este mismo hecho nos haga a todos más ansiosos aún por recuperar una confluencia de los sentidos.

Durante el primer año, los sábados, se desarrollaba el Curso de Sensibilización, al que estaban invitados gran parte de los miembros del profesorado. Simplemente nos reuníamos a las 10 de la mañana en el teatro para una serie de experiencias, charlas y discusiones que continuaban hasta que nos cansábamos. Cuando quisimos estudiar el ojo, reunimos a un fisiólogo, para que nos hablara sobre la fisiología de la visión, a un psicólogo para que nos instruyera sobre la psicología de la visión y a un pintor y a un arquitecto, para que compartieran con nosotros sus puntos de vista acerca de la estética de la visión. Recuerdo que

que terminamos esa sesión discutiendo acerca de si Homero describió al mar como "vino tinto" porque era daltónico o porque el Egeo tenía una pigmentación diferente en aquella época.

Una cosmetóloga y un epidemiólogo acudieron a nuestro Curso de Sensibilización a exponer sus trabajos en el área del olfato. La cosmetóloga nos roció a todos con sus perfumes y nos cautivó con su vidriosa charla de vendedora. Luego, el epidemiólogo hizo demostraciones del tipo bastante diferente de bombas malolientes en las que él trabajaba, cuyos vahos venenosos, al ser inhalados, matan a los insectos. Terminamos esa sesión discutiendo posibles medios de formular una "escala de olores" para composiciones olfatorias, semejante a la desarrollada por Des Esseintes, el protagonista de la novela *A rebours* de Huysmans. Una experimentación posterior demostró que los "acordes olorosos", formados por tres o cuatro aromas diferentes son bastante chatos, en cambio las "melodías olorosas"-en las cuales una progresión de varios aromas se rocía, por ejemplo, sobre un antebrazo- son intoxicantemente efectivas.

¿Cuánto tiempo pasará hasta que revivamos las delicadezas olfativas descritas en las páginas de *Las mil y una noches*? Me he preguntado a menudo si será posible tener algún tipo de forma de arte sin tener un metalenguaje por medio del cual se pueda definir y describir esa forma de arte. Por ejemplo, suponiendo que deseáramos tener un arte del olfato, sería necesario que primero diéramos nombres a todos los olores, para organizarlos así en un sistema a partir del cual se pudieran crear las composiciones. Por cierto, nuestra capacidad para describir fenómenos auditivos y visuales (p. ej. para ubicarlos dentro de un sistema) excede ampliamente la capacidad para describir experiencias táctiles u olfativas. Y así es que la música y la pintura son formas de arte, mientras que las otras cosas no lo son, o al menos no lo son todavía.

Lo que tenemos ante nosotros es bastante claro. Debemos revivir los sensores que se están atrofiando descubriendo nuevas formas de arte que los involucren de maneras nuevas y estimulantes. Y debemos descubrir el factor unificador de todas las formas de arte para alcanzar una síntesis más elevada.

Que los juegos de los niños sean nuestro modelo. Encuadrarlos dentro de las formas de arte conocidas sería un inútil ejercicio taxonómico. Y sin embargo hay aquí un principio unificador, una integración de la intención y la acción.

Hoy procuramos sobre todo una expresión natural.

El arte oficial es artificial.

Debemos inventar y arribar a nuevas formas de arte con la esperanza de que esta integridad, nunca ausente en los juegos de los niños, pueda volver a todos nosotros.

10 Curriculum Vitae

¿Puede institucionalizarse la creatividad? Esta es una pregunta que deberían formularse todas las instituciones que pretendan incorporarse al cambio.

Pero la mayoría de las instituciones no pretenden incorporarse al cambio. Como los monumentos, tienen la esperanza de vivir para siempre manteniéndose estacionarias. Ellas sostienen las tradiciones y habitualmente actúan como si estuvieran disecadas. Podríamos llamarlas reaccionarias o ligadas a la autoridad, pero en realidad son barreras contra la anarquía y el capricho. Sólo en épocas de cambios violentos nos atrevemos a cuestionar públicamente su funcionamiento.

Cuando yo era joven, fui a aprender a una universidad. No tenía ilusiones de aprender allí muchas cosas nuevas, y durante un tiempo me conformé con aprender cosas viejas. Cuando esto dejó de interesarme, tuve choques con algunos de mis profesores y un día me encontré sentado en la oficina del decano. El decano era un sectario alemán spengleriano y estaba muy enojado. Se mantuvo con los puños apretados como pequeñas pelotas y estrujándose a sí mismo. Me dijo que debía hacer una opción: o dejaba de molestar a los profesores o salía de la universidad.

Era un día de invierno diáfano y brillante. El sol resplandecía y la nieve se estaba derritiendo. Estaba a punto de contestarle cuando observé que el sol estaba brillando a través de sus orejas. Tenía orejas grandes, de esas que los franceses llaman "les etoiles". Podía ver todas las venitas que había en ellas.

Entonces sucedió algo extraño. Me reí. Fue una de esas pequeñas risas nerviosas que a veces atacan a los niños antes de ser castigados.

"¡Váyase!", dijo el decano.

"Tal vez cometí un error", sugerí.

"¡Fuera!"

Este fue el final de mi educación formal, y durante muchos años me mantuve tan lejos como fuera posible de todas las instituciones, las cuales estaba seguro que eran conspiraciones contra el cambio regentadas por prusianos pusilánimes, quienes disfrutaban estrujándose así mismos. La autoridad siempre me pareció lo opuesto a la invención. Representa una renuncia a aprender. Y así uno busca mentores en otras partes, en los libros si es necesario. Mis mentores brillan con transparencia a través de mi trabajo: Ezra Pound, Paul Klee, Wassily Kandinsky y Sergei Eisenstein, grandes maestros porque fueron grandes estudiosos.

Cuando, años después, me incorporé a mi primera institución académica, fue por la puerta trasera y con extremos recelos. A medida que entraba en confianza, sin embargo, empecé a asumir un sentido de misión: estaba resuelto como maestro a no inhibir o destruir el fervor juvenil de mis alumnos. No estaba en condiciones de mantenerme completamente fiel a ese ideal, por supuesto, y la experiencia me enseñó a considerarlo como una ingenuidad. A veces la función de un maestro también puede ser la de actuar como un abrasivo contra impulsos creativos, resistirse a veces a los estudiantes talentosos en un deliberado intento de hacerlos investigar y defender las premisas de sus propias intuiciones.

Yo no sé si mi trabajo es tomado en serio o no. He dado gran número de clases invitado por universidades o escuelas y soy consciente de que a menudo me introdujeron como una distracción contra el tedio de la rutina. Schafer arma una parranda durante unos días, después de los cuales la clase vuelve a la seria ocupación de soplar el clarinete.

Aun así, no puedo resistir la tentación de proyectar modelos institucionales en los que a uno le gustaría trabajar. Lo que ofrezco aquí está pensado sólo como una orientación para una institución dedicada a las artes integradas. Nada en este libro es tan experimental como mi modelo de currículo, y es por eso que aparece donde corresponde, en la última página.

Bosquejo de Currículo para Música

Ejercicios diarios iniciales: (1) práctica del canto llano; (2) contemplación; (3) euritmia.

Primer año

- Percepción y sensibilización (sonido, visión, gusto, olfato, tacto, movimiento, gesto, psiquis y soma).
- Limpieza de oídos (aprendiendo a escuchar).
- Creatividad (exploración libre para descubrir repertorios de sonidos).
- Acústica 1 (acústica básica).
- Historia y teoría 1 (básica).
- Cultura vocal 1 (experimentación con la voz en poesía, canto, alocución).
- Instrumento (a elección).

Segundo año

- Educación auditiva 1 (percepción de estructuras).
- Creatividad (creatividad controlada, trabajo con formas establecidas).
- Psicoacústica.
- Polución sonora.
- Estudio de los Medios I (grupos de trabajos intermedios, euritmia, danza, etc.).
- Historia y Teoría II.
- Cultura vocal II (canto coral).
- Instrumento (a elección).

Tercer año

- Educación auditiva II (estudio del paisaje sonoro mundial).
- Creatividad (composición libre-dentro-del-control).
- Electroacústica.
- Música electrónica y computarizada.
- Estudio de los Medios II (cine y televisión).
- Historia y Teoría III (exploración de una cultura musical exótica).
- Cultura vocal III (composición con la voz, poesía, programas radiales, etc.).
- Instrumento (a elección).

Cuarto año

Dos proyectos:

- (a) Personal (creativo o erudito).
- (b) Social (investigación grupal o individual de una situación socio-acústica; p. ej. trabajo sobre el Proyecto Paisaje Sonoro Mundial).

BIBLIOGRAFÍA (en español)

- BIBLIOTECA SALVAT de grandes temas: "La *Música Contemporánea*", Salvat Editores SA., Barcelona, 1974.
- CAGE, John: "El futuro de la música", artículo publicado en la Revista TALEA, Univ. Autónoma de México - N° 1 - México, 1975.
- COKER, Jerry: "Improvisando en Jazz", Ed., Victor Lerú, Buenos Aires, 1974;(pdgs. 17 18, 78).
- COWELL, Henry y SIDNEY: "Charles Ives y su música", Rodolfo Alonso Editor, Buenos Aires, 1971.
- EIMERT, Herbert: "Qué es la música electrónica?", Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1973.
- EIMERT, H. y otros: "Qué es la música dodecafónica?", Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1973.
- FERRERO, FURNO, LLABRA, QUADRANTI: "Planeamiento de la enseñanza musical", Ed. Ricordi, Buenos Aires, 1980.
- GAINZA, Violeta Hemsy de: "Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical", Ed. Ricordi, Buenos Aires, 1977
- GAGNARD, Madelaine: "Iniciación musical en la enseñanza primaria y secundaria", Ed. Paidós, Buenos

Aires, 1973.

GRAETZER, Guillermo: "La música contemporánea", Ed. Ricordi, Buenos Aires, 1980.

HERBON, A. y colaboradores: "Educación y expresión estética", Ed. Plus Ultra, Buenos Aires, 197&

IVES, Charles: "Ensayos para una Sonata", Rodolfo Alonso Editor, Buenos Aires, 1973.

PAZ, Juan Carlos: "Alturas, tensiones, ataques, intensidades", Ed. de la Flor, Buenos Aires, 1973.

"Introducción a la música de nuestro tiempo", Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1971.

PERGAMO, A. M. Locatelli de: "La Notación de la Música Contemporánea", Ed. Ricordi, Buenos Aires, 1971.

"Música tribal, Oriental y de las antiguas culturas mediterráneas", Ed. Ricordi, Buenos Aires, 1980.

PRIEBERG, Fred: "Música de la era técnica", Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1961.

REDFIELD, John: "Música, ciencia y arte", Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1961.

SAITUA, Carmelo: "Creación e iniciación musical" Ed. Ricordi, Buenos Aires, 1978.

SCHOENBERG, Arnold: "El estilo y la idea", Taurus Ediciones SA., Madrid, 1961.

STRAVINSKY, Igor: "Poética Musical", Emecé Editores, Buenos Aires, 1946.

STRAVINSKY, Igor y CRAFT, Robert: "Conversaciones con Stravinsky", Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1964

STUCKENSCHMIDT, H.: "La música del Siglo XX", Ed. Guadarrama SA., Madrid, 1960.

WILLEMS, Edgar: "El valor humano de la Educación Musical", Ed. Paidós, Buenos Aires, 1981.

BIBLIOGRAFÍA (en otros idiomas)

ADORNO, T. W.: "Filosofía da nova música", Ed. Perspectiva, Sao Paulo, 1974.

BENSON, Warren: "Creative projects in musicianship", Contemporary Music Project, MENC, Washington D.C, 1967.

BOULEZ, Pierre: "A Musica Hoje", Ed. Perspectiva, Sao Paulo, 1972.

CONTEMPORARY MUSIC PROJECT: "Experiments in Musical Creativity", MENC, Washington D.C, 1966.

DENNIS, Brian: "Experimental Music in Schools", Oxford University Press, G. B., 1970.

DWYER, Terence: "Composing with tape recorders - Musique Concrete for beginners", Oxford University Press, London, 1971.

FAIGA, Ostrower: "Creatividade e processos de criacao", Imago Editora Ltda, Río de Janeiro, 1977

FRIEDEMANN, Lilli: "Kinder spielen mit Klängen und Tönen", Ed. Möseler, Zurich, 1971.

"Kollektivimprovisation", Universal Edition, Viena, 1969.

GRINDEA, Carola: "We make our own music", Stanmore Press Ltd., Londres, 1972.

ISME: "International Music Education", Yearbook L Ed. Schott 5701, Mainz, 1973.

MALM, William P.: "Music cultures of the Pacific, the Near East and Asia", P'entice-Hail~ Inc., New Jersey, 1965.

MUSIQUE EN JEU: Revue trim estrelle, Editions du Seuil, Paris.

PAYNTER, John: "Hear and now", Universal Edition, London, 1972.

PAYNTER, John and ASTON, Peter: "Sound and silence", Gassroom projects in Creative Music, Cambndge University Iress, New York, 1970

SCHAFER, R. Murray: "'Pie book of Noise", Price Milburn and Co. Ltd., Wellington (N.Z.), 1973.

SCHAEFFER, Pierre: "A la recherche d'une musique concrete", Edition du Seuil, Paris, 1952.

SELF, George: "New sounds in class", Universal Edition, London, 1967.

TRUAUX, Barry (editor): "'Pie world soundscape project's: Handbook br acoustic ecology", A.R. C publications, Vancouver, 1978.

Este libro se terminó de imprimir en los talleres de la Gráfica M.P.S.

Chile 267 – Avellaneda – Buenos Aires el 29 de Junio de 1984

Escaneo y OCR :
MUSICA MAESTROS
www.musicamaestros.com.ar

Título original The Rhinoceros in the Classroom
Traducción de Ricardo de Gainza

ISBN 950-22~240-6 Ricordi Americana S.A.E.C.

Published by Universal Edition (Canada) Ltd.

@ 1975 by UNIVERSAL EDITION (Canada) Ltd.

Unica edición en español autorizada para todos los países a:

RICORDI AMERICANA S.A.E.C. Cangallo 1558. Buenos Aires.

Todos los derechos están reservados. All rights reserved.

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723.