

LA INERCIA TONAL: LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

THE TONAL INERTIA: CONTEMPORARY MUSIC IN MUSIC EDUCATION

David Ortega Ramírez*

davit9008@hotmail.com

Fecha de recibido: 14 de marzo de 2023

Fecha de aprobación: 23 de junio de 2023

* Instituto Musical Diego Echavarría

Resumen

El presente trabajo recopila los principales escritos en español acerca de la música contemporánea en el contexto educativo de España. La preocupación principal de estas investigaciones es la ausencia de repertorio contemporáneo en los procesos de formación, lo cual evidencia de alguna forma desactualización respecto a las prácticas musicales contemporáneas, indagando, además, sobre el porqué de esta situación y cómo subsanarla. Adicionalmente, se discute esta relación desde el punto de vista de los docentes, quienes son los principales responsables de la educación musical, y también desde los estudiantes. Por otra parte, se presentan algunos ejemplos donde se ha implementado esta música en las aulas de clase, casos positivos de apertura estética que apunta al desarrollo de la actitud y sentido crítico, diferente al enfoque del sistema tonal que parece dirigido hacia el desarrollo de las aptitudes técnicas dentro del propio sistema.

Palabras claves: Educación musical, música contemporánea, inercia tonal, percepción auditiva tonal.

Abstract

The present article presents a survey of the main works in Spanish language that concerns contemporary music in the educational context in Spain. The main concern of these works is the absence of contemporary repertoire in the educational processes. This reveals in some way an outdatedness with respect to contemporary musical practices, and make us inquire about the reason for this situation and how to correct it. Additionally, this relationship is discussed from the point of view of both the teachers, who are the first accountable in music education, and the students. On the other hand, some examples are presented where this music has been implemented in classrooms. These are positive cases of aesthetic openness that aim at developing a critical sense and attitude in the students, as opposed to the perspective of the tonal system that seems to search only for the development of technical skills within the system itself.

Keywords: Music education, contemporary music, tonal inertia, tonal auditive perception.

Introducción

El presente trabajo trata sobre la música contemporánea en el contexto educativo en Occidente, donde la educación musical se basa prácticamente en su totalidad en el sistema tonal, ya sea tomando un énfasis clásico, comercial o folclórico. No importa de qué nivel de formación estamos hablando: desde educación elemental hasta profesional, todos los programas se desprenden de la tradición europea de los siglos XVII a XIX. Como profesores somos testigos de primera mano de esto, que además se soporta en los estudios que dan cuenta de la situación de la música contemporánea en relación con la educación en España, de los cuales se ocupa esta investigación. No está de más aclarar que el uso de la música tonal se fundamenta en una amplia tradición, y que este hecho en sí no es problemático, sin embargo, preocupa la formación desactualizada que desconoce prácticas musicales diversas, lo cual es hoy una carencia que debería ser solucionada teniendo en cuenta la facilidad de acceso a la información para poder formar integralmente a músicos del siglo XXI. Es decir, no se trata de desechar la tradición propia, sino de reconocer distintas realidades.

Las investigaciones encontradas en español en las bases de datos académicas que relacionan dos conceptos principales (“música contemporánea” y “educación”) se desarrollaron en España, donde parece que hay interés investigativo sobre el tema, contrario a lo que pasa en los demás países hispanohablantes, en los cuales no se hallaron publicaciones sobre el tema.

Los textos

La búsqueda se enfocó en investigaciones en el mundo hispanohablante, lo cual dejó ver el interés que el tema ha despertado principalmente en España, pues la mayoría de los artículos y tesis encontradas son de dicho país. Las bases de datos consultadas fueron EBSCOHost, Directory of Open Access Journals, Alexander Street, Academia.edu y Google Scholar. En algunos de los trabajos consultados sobresale un nombre suramericano, el de la uruguaya Violeta Hemsy de Gainza, presidenta del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM) entre 1995 y 2005, de quien posteriormente se hablará. Los trabajos aquí tratados son los siguientes: “El desarrollo de la comprensión musical del niño de primaria: las estéticas del siglo XX” (Muñoz, 2003), “La atonalidad en la enseñanza musical” (Ordoñana Martin et al., 2006), “La música contemporánea en el aula de primaria” (Valls, 2010), “Familiaridad de los futuros maestros de música en educación primaria con la música ‘clásica’ de nuestros días” (Mateos Moreno, 2011), “El gusto por la música contemporánea en estudiantes de grado superior de Conservatorios de Música” (Laucirica et al., 2012); y “La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado” (Urrutia & Maravillas, 2013).

Se debe resaltar la diferencia entre los trabajos, pues si bien los conceptos relacionados

son los mismos, cada uno lo aborda desde distintas aristas y terminologías. Por ejemplo, hay trabajos que abordan dicha relación en estudiantes de primaria, mientras otros lo hacen en estudiantes de universidad o conservatorio, y otros se enfocan en el profesorado. Estas diferencias y similitudes se tratarán a lo largo de estas páginas.

Igualmente, se debe aclarar que no es el propósito de este texto complejizar el concepto de “música contemporánea”, los trabajos acá comentados tienen distintas definiciones: algunos hablan de “música atonal” sin hacer referencia directa al sistema de Schoenberg ni a la Segunda Escuela de Viena, sino como quiebre del tonalismo; también se refieren a la “música de creación” de nuestros tiempos en oposición a la “música de consumo”. En cualquier caso, en lo que coinciden es en que la educación musical en el contexto educativo español se basa exclusivamente en la tradición del tonalismo europeo e investigan la relación entre la educación musical con las distintas estéticas del siglo XX a la actualidad que no se basan en esa tradición.

El problema de definición de la "música contemporánea"

Como en los trabajos encontrados, la primera tarea es lograr una definición de lo que es o no la música contemporánea, aun cuando no es el objetivo principal complejizar sobre la definición de este concepto, es una prueba clave para demostrar todas las dificultades conceptuales que se encuentran. Además, este problema no es menor, pues, como se verá más adelante, interferirá incluso en la formación de currículos y decretos que fomenten su desarrollo dentro de la educación musical.

Si bien hay una especie de consenso al respecto, no deja de ser problemática dicha tarea. Una idea recurrente en los trabajos es hablar de “la música de nuestro tiempo”, pero ¿cuál es, o mejor, cuáles son realmente las músicas de nuestro tiempo? ¿Es la práctica la que debe responder a esta pregunta? De ser así no habría ni que molestarse en hablar de música fuera del tonalismo, ya que este es de lejos la regla general. Incluso en este argumento empírico hay contradicciones en algunos de los trabajos que encontramos, pues por un lado nos hablan de la distancia entre la música contemporánea y el público, hasta con los mismos intérpretes, y por el otro, en las conclusiones, como justificación para incluir este repertorio en la educación, argumentan que “no podemos dar la espalda a un mundo artístico que es real y está ahí, nos rodea” (Muñoz, 2003, p. 320). Y se habla del tonalismo como “valores del pasado”, cuando probablemente estamos en la época de mayor prolificidad para este.

Todos los autores coinciden en definir “música contemporánea” como la música del período que va desde la posguerra hasta la actualidad. Pero, como la mayoría de ellos mismos señalan, esto no es suficiente para concebirla, por lo que algunos agregan que debe estar en oposición con el pasado inmediato (Valls, 2010), aunque no parece apropiado, pues sería desconocer que en el presente coexisten muchas músicas y que no necesari-

riamente siguen una sola línea temporal de desarrollo estético. Por otra parte, y tal vez más ajustado a la realidad, se habla de la ruptura de la jerarquía tonal (Laucirica et al., 2012), aunque también hay problemas con esta definición, pues hay mucha música de “creación” (o “clásica”) actual que sigue recurriendo a la jerarquía tonal de alguna u otra forma, y aun así cabe en la definición de música contemporánea. Un ejemplo claro está en España en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, y la Ley Orgánica de Educación, ambas de la primera década del inicio del siglo XXI. Estas contemplan los lenguajes contemporáneos como el jazz y el flamenco (también se menciona la música “moderna”) (Laucirica et al., 2012). En esa misma línea está la definición según el uso que hace Ordoñana Martín (2006), quien directamente usa la palabra “atonal” para referirse a la música de “nuestros tiempos”, que además se aleja de las funciones tonales, pero encontramos el mismo inconveniente que con la definición anterior. Entonces, probablemente la mejor definición está en el consenso, tanto en la literatura como en la práctica (músicos, principalmente) de lo que es música contemporánea, definiéndola como “la manera en que la población objeto percibía el término música contemporánea según la revisión de la literatura existente...[siendo] aquella que agrupa todo el siglo XX hasta la actualidad, de cualquier estética o tendencia” (Mateos Moreno, 2011, p. 90). Si bien no es una respuesta completa, es la más útil. Ciertamente, no podemos entonces hablar de una sola música contemporánea, sino de una gran variedad de estilos que se desarrollan principalmente desde el siglo XX (siempre hablando de Occidente). Se debe hacer una última distinción que parece importante en esta discusión, y es que el concepto de “música moderna” no debe ser confundido con el de “música contemporánea”, pues para Urrutia & Maravillas (2013) tienen una finalidad distinta, siendo la primera música de consumo, mientras que la segunda es de creación. Lo anterior, en vez de aclarar la situación, suma más interrogantes, pues es una categorización que pareciera determinar prejuiciosamente si hay valor estético o artístico según esta finalidad. Aun así, la aclaración debe hacerse, ya que, como se verá más adelante, se encuentran varias menciones de “música moderna” haciendo siempre referencia a música como el rock, el jazz, el flamenco, entre otros.

El rechazo hacia la música contemporánea: la inercia tonal

En el contexto musical es recurrente el tema de la amplia distancia que existe entre el público en general y la música contemporánea, incluso entre intérpretes y la misma, lo cual se manifiesta indiscutiblemente en las salas de conciertos o en los centros educativos musicales (Laucirica et al., 2012; Mateos Moreno, 2011). La música mayormente difundida, sea “cultura”, comercial o folclórica, se basa en el tonalismo. Incluso se puede decir que, independientemente de si usa el sistema tonal europeo de los siglos XVII a XIX, la mayoría de las músicas de las diferentes culturas tienen como común denominador la jerarquía tonal, es decir, se establecen preferencias de unas notas sobre otras en determinados contextos, sin importar de qué escala o alturas estemos hablando (Ball, 2011), dando así una importancia capital a la melodía o al uso determinado de alturas. Ahora bien, desde el siglo XX en Occidente se puede hablar de una redefinición del concepto

mismo de “música” gracias a una escisión de la tradición europea, que generó decantación en los oyentes de la música de creación (llamada también *académica*), relegándola a un pequeño grupo de personas (Mateos Moreno, 2011). Esa escisión se traduce en una redefinición del concepto de música, problemática y cíclica, pues hay una “inercia tonal” si se quiere o, en palabras de Ordoñana Martin et al. (2003), una “percepción auditiva tonal” (p. 54), en donde la música mayormente difundida en todos los contextos en la sociedad es la tonal, mientras que hay muy poca difusión de la música que estéticamente no se enmarca como tonal (Urrutia & Maravillas, 2013); lo cual a su vez genera dificultad en la escucha misma, haciendo que la respuesta del oyente no sea positiva. Urrutia & Maravillas (2013) opinan, citando a Ligeró (2009), que aparentemente no es tanto una actitud de rechazo, sino más de desconocimiento, sin embargo, Muñoz (2003) habla directamente de “rechazo social” y “rechazo generalizado”; incluso su investigación se centra en determinar la aceptación, indiferencia o rechazo por parte de estudiantes de primaria hacia modelos musicales, tanto tonales como atonales. Entretanto, en el trabajo de Laucirica et al. (2012) se revelan ambas posturas, de rechazo directo o desconocimiento, por medio de entrevistas a estudiantes de conservatorios de música de España, encuestando a cada uno durante el proceso de montaje de una obra contemporánea. En cuanto a las percepciones, 12 de 25 estudiantes se clasificaron dentro de la categoría de “no disfruta”, que se dividen de la siguiente manera: a) quienes presentan problemas de comprensión, b) quienes tienen la necesidad de audiciones múltiples, y c) quienes manifiestan que la interpretación es necesaria para la comprensión o disfrute. De ellos, 2 demostraron un rechazo rotundo a la interpretación o escucha de esta música. Los otros 10 expresan que, si bien hay un rechazo inicial, luego de un acercamiento a través del estudio práctico se logra un poco de comprensión. Varios aclaran que como intérpretes logran un acercamiento mayor a la comprensión, algo que no sucede como oyentes.

Ahora, en cuanto a la posible causa para la dificultad en la comprensión de la escucha encontramos el proceso de enculturación o aculturación (Laucirica et al., 2012; Ordoñana Martin et al., 2006). El gusto por la música y nuestra relación con ella se desarrolla y se aprende principalmente gracias a su exposición, y evidentemente estamos sumergidos en un contexto en el que la música tonal es la regla general, mientras que la no tonal es poco difundida. La tonalidad se puede resumir, de forma muy simple, por supuesto, en la probabilidad de las notas de la escala de sonar en una obra. En una pieza tonal, estadísticamente hablando, la nota que se repite con mayor frecuencia es la tónica, seguida por la dominante y la medianta, luego los demás grados diatónicos, y en último lugar las notas cromáticas, siendo mucho menos frecuentes que las notas diatónicas. Ahora, este comportamiento moldea la expectativa en el oyente, como demuestra un estudio en que se les da a los participantes una referencia tonal (acorde, escala, cadencia, entre otros) y después se les pregunta por cuáles notas encajan en mayor o menor medida luego de esa referencia. El resultado es exactamente el descrito antes: los participantes consideran que las notas que mejor encajan son las diatónicas, y en el orden mencionado (Ball, 2011). La enculturación tonal se basa fundamentalmente en la predominancia de la melodía, y la armonía por extensión. El gusto en gran medida se debe a la exposición y comienza desde antes de que tengamos conciencia de ello, además está determinado

por factores sociales (Laucirica et al., 2012). Consideramos como “música” solo aquello a lo que hemos sido expuestos para crear nuestro “léxico musical” (Ball, 2011), y debido a esta enculturación de la jerarquía tonal tenemos como resultado la mencionada “percepción auditiva tonal” (Ordoñana Martin et al., 2006, p. 54).

Además, el proceso de enculturación no se limita solo al tipo de sistema musical empleado, sino que se moldea según la forma de utilización del mismo, es decir, no es solo el hecho de usar escalas mayores y menores, sino también lo que usarlas implica: la existencia y predominancia de una melodía definida y clara, que además tiene un ritmo bien definido y simétrico. Se entiende, por lo tanto, que una “percepción auditiva tonal” hace referencia también a los elementos constitutivos que se derivan del hecho de tener un sistema que se basa en alturas bien definidas y jerarquizadas.

Si solo consideramos música a los elementos propios del tonalismo, como el ritmo (periódico), la melodía y la armonía, cualquier desviación de estos elementos será difícilmente considerada como posible en el mundo sonoro musical. Muñoz (2003), al hablar del trabajo del músico francés, Guy Reibel, *Jeux Musicaux*, reflexiona sobre el tipo de educación musical existente, que según él destruye el sentido creativo, en aras de unificar y estereotipar actitudes musicales. Lo anterior se ve reflejado claramente en el trabajo de Urrutia Rasines (2012), pues identifica como un “problema” elementos musicales ajenos al tonalismo: de los 145 profesores de música de secundaria encuestados en la pregunta sobre dónde creen que está la dificultad de la música contemporánea (pregunta de opción y selección múltiple), el 65,3% selecciona la atonalidad, el 58,4% la ausencia de melodía, el 35,8% la implementación de nuevos efectos sonoros, el 31,6% la inexistencia de pulso, y 12,1% marca otras razones. Dejando un lado el atonalismo, evidentemente desde el siglo XX muchas de las estéticas “clásicas” desarrolladas se han despreocupado por el elemento melódico, pero la educación musical se basa principalmente en este elemento, no de forma errada seguramente, pero sí excluyente.

Esa “inercia tonal” se refleja en el proceso de enculturación, pues claramente se ve cómo la actitud hacia la música contemporánea es distinta según la edad, es decir, según el grado de desarrollo dentro del sistema tonal. Algunos autores sugieren que inicialmente no hay rechazo, pues el mundo sonoro de la música moderna es más cercano al niño que carece de conocimiento teórico-conceptual necesario para entender la música tonal, la música moderna (al menos gran parte de ella) se centra en elementos como el timbre, o ritmos salidos de una cuadratura, más propios en algunos casos de la aleatoriedad; para el niño esto hace parte de su entorno y es de interés auditivo, mientras que para la persona que ha pasado por un amplio proceso de formación musical (enculturación), todos estos elementos han sido enseñados como ruido. En las investigaciones encontradas podemos hallar varias evidencias de este proceso. En el trabajo de Muñoz (2003), al indagar por la actitud de estudiantes de primaria (1.º ciclo: 6-7 años; 2.º ciclo: 8-9 años; 3.º ciclo: 10-11 años) respecto a ciertos modelos musicales tonales y atonales, se puede ver cómo el rechazo de la mayoría de los modelos atonales aumenta junto con la edad, al mismo tiempo que asciende la aceptación de los modelos tonales. Muñoz (2003) señala

una inconsistencia en el comportamiento esperado, pues para él, a mayor desarrollo musical, debería haber mayor aceptación musical, sin embargo, eso no es lo que ocurre, quizá por las razones expuestas anteriormente por Laucirica y Ordoñana Martin. Para Muñoz (2003), la educación musical no debe solo desarrollar aptitudes, sino también actitud y comprensión estética, lo cual no se logra actualmente, pues la educación se enfoca en la discriminación de elementos que se salen de la estética, esto es adoctrinamiento en otras palabras, en vez de desarrollar un sentido creativo, abierto y crítico.

Ahora bien, Laucirica et al. (2012) nos hablan de la importancia del factor social en la exposición a la música, y concretamente ponen el ejemplo de que la gente con formación musical tiene tendencia a preferir estilos musicales más “sofisticados”. Esto se refleja en el trabajo de Mateos (2011), al evidenciar un mayor conocimiento de música contemporánea en los estudiantes de último curso de formación universitaria de Andalucía que adicionalmente habían tenido formación en conservatorio. Del mismo modo, en la investigación de Urrutia & Maravillas (2013) hay muestras de que, a mayor grado de formación, mayor es la aceptación o receptividad de los profesores hacia esta música. Sin embargo, también señalan que mejor actitud no implica más conocimiento. Igualmente, investigaciones como la de Muñoz (2003), Ordoñana Martin et al. (2006), Valls (2010) y Mateos Moreno (2011) dejan claro que, aunque haya buena disposición, hay mucho desconocimiento por parte del profesorado en este tema.

Se hace manifiesto, por lo tanto, que la exposición por medio de la educación y la práctica es el camino que se debe recorrer para subsanar la relación con la música contemporánea. Esta es una conclusión a la que llegan varios de los trabajos acá mencionados. Urrutia & Maravillas (2013), por ejemplo, comentan que el 83,2% de los profesores encuestados considera que los compositores deben facilitar la inclusión de su música en la educación por medio de conciertos didácticos o elaboración de material didáctico para ser usado en las clases, asimismo, que pueden ofrecer cursos de formación a los mismos docentes. También, Laucirica et al. (2012,) detallan cómo los estudiantes que expresan tener dificultades de relacionamiento con la música contemporánea aclaran que la práctica es un vehículo para la comprensión. Ordoñana Martin et al. (2006), por su parte, citan a Bimberg (1987), quien investiga sobre las actitudes hacia obras contemporáneas, y constata que, tras una fase de estudio de una obra, la actitud hacia esta se ve modificada. Evidentemente, tanto el gusto como la comprensión de una obra está mediado por cuán bien la conocemos.

Cabe la reflexión que el famoso compositor americano Milton Babbitt hacía en un artículo en un 1958 en una revista musical, titulado “Who cares if you listen?” (Babbitt, 1958), pregunta por cierta retórica. Babbitt no estaba del todo errado al decir que la apatía por parte del público hacia la música atonal era en cierta medida por ignorancia o desconocimiento, pero tal vez pecó por impaciente y desconsiderado al esperar que un oyente que no está involucrado en el día a día en el ámbito musical adquiriera de la noche a la mañana las herramientas necesarias para acercarse a su lenguaje (Ball, 2011).

La música contemporánea en la educación: métodos, leyes y currículos

Una vez expuesto lo anterior, se hace evidente el desfase que existe en la educación musical, opinión recurrente en la mayoría de los autores acá citados, debido principalmente a la inercia tonal, que se refleja en los currículos actuales, así como en aquellos con los que se formaron los presentes profesores y los propios intérpretes. Este trabajo es una prueba del hecho, cuando aún en la actualidad seguimos viendo las mismas tendencias educativas en la música de la que se quejaba Guy Reibel en el siglo pasado. Parece ser que nada ha cambiado, al menos en los países de habla hispana.

Hacia la década de los 60 y 70 empezamos a encontrar músicos y pedagogos preocupados por la ausencia de las nuevas estéticas en los procesos formativos, que desarrollarían y aplicarían métodos basados en la creatividad y la música contemporánea, invitando al estudiante a ser parte activa en el proceso de su desarrollo musical, además, aceptando las nuevas posibilidades sonoras como elementos musicales. Entre estas personalidades encontramos a George Self, Murray Schafer, John Paynter, Pierre Schaffer, Francois Delalande, al mencionado Guy Reibel, Brian Dennis, Madeleine Gagnard, entre otros. En este aspecto cabe mencionar lo curioso que es el escaso reconocimiento del pedagogo belga, Edgar Willems, quien desarrolló un método en el que en las etapas más tempranas de formación hay elementos no convencionales muy interesantes, como la aplicación de afinación microtonal (por medio del uso de carrillones con dieciseisavos de tono, por ejemplo), o el interés en el desarrollo de la creatividad a través de elementos extramusicales; aunque posteriormente en los niveles más avanzados retoma los elementos tradicionales, centrándose en las melodías infantiles como cualquier método convencional. Mateos (2011) aclara que, si bien según algunos autores hay figuras destacadas y reconocidas en el tema de música contemporánea en la educación y que hay una “aparente predominancia” de estos modelos contemporáneos desde su aparición, en España (y en los países hispanohablantes) esto no se ve reflejado. Por otro lado, aparentemente en Francia sí parece estar presente esta tendencia, como mencionan Ordoñana Martin et al. (2006), según una respuesta dada por un profesor entrevistado, comentando que allí “este tipo de música está presente en la formación musical especializada en todos los niveles académicos” (p. 67).

Otro dato que se debe añadir es que, a pesar de la cantidad de figuras de pedagogos o músicos que desarrollaron métodos educativos que entran en el campo de la música contemporánea, lo cierto es que no se ahonda en ninguno de los textos sobre estos métodos. Quienes más se acercan son Muñoz (2003) y Urrutia (2012), los cuales, en sus trabajos de grado de doctorado, logran un acercamiento un poco mayor en este aspecto, aunque hablan en términos conceptuales y filosóficos de estas propuestas, más que su aplicación práctica. Sin embargo, sigue siendo ambigua la explicación de los métodos dentro de dichos trabajos. Esto es clave, pues, como veremos más adelante, varias investigaciones demuestran el desconocimiento de dichos métodos de enseñanza entre los profesores, y se llega a plantear si es una cuestión de falta de material pedagógico o si realmente es una dificultad en el acceso a este o desconocimiento de cómo hacerlo

(Ordoñana Martin et al., 2006).

En cuanto a leyes, en España en particular, se habla específicamente de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, las cuales intensifican el énfasis que se hace con músicas nuevas, como jazz, flamenco o música moderna (Laucirica, et al., 2012). Al igual que ocurre con los decretos del País Vasco y la Comunidad Foral de Navarra, que a su vez se transfieren a los currículos de las instituciones, donde se hace alusión a la música contemporánea, pero a modo de iniciación como “toma de contacto con la música de nuestro tiempo”, hablamos del Real Decreto 756/1992, párrafo h del artículo 8.º (Ordoñana Martin et al., 2006), aunque un punto de discusión sería si la educación musical debería hacer una simple “toma de contacto con la música de nuestro tiempo” o enfocarse sin titubeos en ella. Por otro lado, en los currículos de ocho colegios de secundaria revisados por Ordoñana Martin et al. (2006) se ven reflejadas estas leyes; sin embargo, como comenta Urrutia & Maravillas (2013), sobre un mismo currículo puede darse una gran variedad de prácticas, incluso opuestas, dependiendo siempre del profesor. Evidentemente, a pesar de que hay esfuerzos por promover las músicas nuevas, no se ve en la práctica una mayor interpretación de música contemporánea.

Ahora bien, aunque haya esfuerzos en la “toma de contacto” con la música contemporánea, algo que señalan Ordoñana Martin et al. (2006) es que no hay coordinación entre los actores en la educación musical para lograr los objetivos propuestos. Y aun cuando pudiera haber menciones de “música contemporánea” o “atonal”, es manifiesto que las leyes y currículos no tienen en cuenta los modelos contemporáneos desarrollados por los personajes mencionados. De hecho, es curioso señalar que desde el nombre hasta los contenidos de los cursos que los componen están de por sí ya viciados, pues las materias comunes en este tema son solfeo, armonía, escritura y dictado, todas ellas propias de una educación desarrollada en el tonalismo; hasta la idea misma de enfocarse en la notación musical como parte integral del proceso es propia del sistema tonal. Por ejemplo, en la asignatura de Armonía de secundaria se menciona la música atonal en el Decreto 34/1995 de la Comunidad Foral de Navarra, donde se pone como objetivo “poseer nociones de armonía atonal concretadas en la realización de ejercicios escritos y el análisis de obras atonales y asumir los principios estilísticos de la atonalidad”, y en cuanto a contenidos: “Realización de ejercicios escritos de armonía atonal libre y de armonía atonal serial encaminados a la comprensión de la evolución de la atonalidad. Análisis de obras atonales” (Ordoñana Martin et al., 2006, p. 59). Por otro lado, en la asignatura de Lenguaje Musical, la alusión a la música atonal se encuentra en tres decretos y hace más referencia, según Ordoñana Martin et al. (2006), a la parte de notación de grafías contemporáneas. Se ve entonces el claro énfasis en el componente de lecto-escritura o interpretación más que el creativo, además, aparece de nuevo el problema de definición conceptual de “música contemporánea”. Mientras que la parte melódica-armónica de la misma asignatura se enfoca en entonación y audición de intervalos sin ninguna referencia tonal, lo cual parece a favor de la práctica musical contemporánea, también hablamos de intervalos desprendidos de la tradición europea, además de darle

una importancia capital de nuevo al aspecto melódico propio del tonalismo. Urrutia & Maravillas (2013) comentan sobre la postura de educación basada en la lectoescritura de repertorio clásico, que “no ha sido propiciadora del desarrollo de la curiosidad y la creatividad del profesorado” (p. 26), haciendo también hincapié en la importancia de enfocarse en actividades de creación.

El tema de la creatividad es el estandarte de los modelos educativos desarrollados con base en la música contemporánea y de quienes defienden su aplicación. Muñoz (2003) y Urrutia (2012) resaltan precisamente la importancia del desarrollo de la creatividad en la implementación de los métodos que recurren a la música contemporánea por medio de la improvisación. El mencionado Reibel, quien también alegaba el carácter doctrinal de la educación musical tradicional, abogaba por un modelo enfocado en el desarrollo de la creatividad, en lugar del aprendizaje de conceptos, algo común del tonalismo, para desarrollar un sentido crítico (Muñoz, 2003) en lugar de una “percepción auditiva tonal”. De hecho, para Reibel la educación y la creación son actividades tan complementarias como dependientes, convenio roto en la educación actual, tanto que se propone como deber: “Intentamos olvidar todo” (Muñoz, 2003, p. 111). De la creatividad en el repertorio contemporáneo dan cuenta Laucirica et al. (2012), aportando algunos testimonios de intérpretes respecto a la música contemporánea, cuando mencionan como un aspecto positivo la libertad que hay en este repertorio, ya sea directamente por prácticas de improvisación dentro de la obra o por el hecho de que, al ser obras si acaso escuchadas o menos fijas en el constructo cultural, dan la posibilidad al intérprete de intervenir más libremente en la música. Muñoz (2003) expone la redefinición de Reibel del concepto de “música”, pasando del “arte de las notas” al “arte de los sonidos”, en donde, especialmente los niños, juegan con la música y primero con la voz, para crear antes de aprender. Igualmente, Murray Schafer tiene planteamientos similares. Uno de los aspectos que destaca Muñoz (2003) de este personaje, que aclara que no “hace pedagogía musical ni sigue ningún método” (p. 100), es que se enfoca en el desarrollo de la creatividad a partir de la improvisación, teniendo como premisa la aceptación de cualquier objeto sonoro dentro del discurso musical dada su intencionalidad, partiendo siempre de una idea extramusical concreta. Esto imprime un carácter colectivo dentro de la obra, donde el intérprete es a la vez creador, otorgándole más responsabilidad y, por lo tanto, obteniendo mayor compromiso. Adicionalmente, facilita la participación de todos los miembros de una agrupación, eliminando las dificultades técnicas de la lectura musical. Al igual que Reibel, Muñoz (2003) piensa que la música contemporánea se presta para su práctica inmediata, pues no necesita tantos conocimientos técnicos: estos van llegando paulatinamente gracias al hacer. De modo similar se encuentra Madeleine Gagnard, quien, como Reibel, se enfoca en el acercamiento a ese “nuevo” concepto de música en la educación, primero desde la voz, entendiendo que en esta no debe haber predominancias estéticas, que debe fomentar la apertura auditiva, lo que desarrollará posteriormente un sentido crítico, para eventualmente llegar a superar los juicios de valor guiados por el mero gusto por desconocimiento (Muñoz, 2003). Es también curioso el hecho de que Muñoz (2003) aclara en su trabajo que Reibel se enfoca en los adultos más que en jóvenes o niños, a pesar de todas las reflexiones hechas acerca de la educación y el juego en niños.

La investigación de Muñoz (2003) es un ejemplo muy bueno e ilustrativo sobre la implementación de propuestas que se desarrollan con música contemporánea, precisamente basado sobre todo en Reibel, Schafer y Gagnard, donde lleva a cabo un estudio de intervención con un grupo de estudiantes de entre 6 y 15 años, detallando el trabajo realizado durante nueve sesiones, a la vez que lleva un diario de campo con los ejercicios llevados a cabo en ellas. Cada sesión se divide en dos bloques, uno dedicado al estudio de la intervállica pura a partir de la imitación y transposición de los intervalos, y otro a la aplicación de elementos de música contemporánea. Este segundo bloque se enfoca en la improvisación a partir inicialmente de un solo parámetro, por ejemplo, se inició con la duración. Luego se van introduciendo parámetros nuevos como la altura, el timbre, la intensidad, entre otros; pero siempre de forma independiente, para que, una vez se haya experimentado con todos en profundidad, se puedan combinar entre sí, de tal forma que se llegue a construir colectivamente una obra en la última sesión (se entiende que de forma escrita con la notación gráfica alternativa). Estas indicaciones se van plasmando con una notación gráfica sencilla de fácil interpretación. Como el trabajo es desde la voz, se centran en un texto específico a partir del cual se propone una actividad por sesión desarrollando los siguientes conceptos: *sprechgesang* o texto cantado, el texto compartido de Boulez, el espacio sonoro de Ligeti (aspecto espacial), profundización fonética de Berio (aspecto tímbrico), entre otros.

Por otro lado, en cuanto al por qué es importante que la educación musical no siga basándose exclusivamente (como lo hace en los países hispanohablantes) en la tonalidad, encontramos a Violeta Hemsy de Gainza (2002), presidente del FLADEM entre 1995 y 2005, quien hace una lista de hacia dónde apuntan los aportes de la música contemporánea en la educación musical:

Sensibilizar a los alumnos en relación con el entorno sonoro y la valorización del silencio; brindar oportunidad para el manejo y la exploración de materiales y objetos sonoros, y la invención y construcción de diversos tipos de instrumentos; estimular la producción sonoro-musical mediante la voz, los instrumentos y diversos tipos de objetos; desarrollar la fantasía y la imaginación sonoras a través de improvisaciones y composiciones individuales y colectivas; conocer, inventar y utilizar las nuevas formas de grafía musical (lenguajes analógicos y otros lenguajes simbólicos); integrar el sonido y la música en experiencias interdisciplinarias que incluyan otros campos estéticos o artísticos; preparar a los alumnos para el conocimiento y la apreciación de las obras musicales contemporáneas; conocer nuevas técnicas y desarrollos musicales; adquirir los conocimientos básicos para el abordaje de la lectura y la interpretación de partituras contemporáneas (p. 4).

En cuanto a las razones expone lo siguiente:

La escuela no puede ignorar los lenguajes actuales de comunicación sonora; el sonido y la música constituyen, en el marco de la música contemporánea, una realidad integral e integrada; al ampliar el horizonte sonoro, la música tradicional adquiere un sentido más rico y trascendente; las estructuras abiertas de la música contempo-

ránea (ritmos, alturas, superposiciones aleatorias), por su carácter sincrético, responden funcionalmente a las etapas iniciales de la educación musical; a los niños les atrae el sonido, juegan espontáneamente con él, e integran de un modo natural los lenguajes "abiertos", junto a las estructuras sonoras de la música tradicional; contribuye a estrechar las relaciones con otros lenguajes artísticos contemporáneos y también con la ciencia (pp. 4-5).

Las conclusiones que sacan Urrutia & Maravillas (2013) dan un resumen preciso de lo que ocurre: a) hay desconocimiento respecto a la música contemporánea en las escuelas tanto por parte de docentes como de los estudiantes, b) pocos docentes emplean metodologías que se basan en esta música (como la de Schafer y Willems) y c) la educación musical se basa en lenguajes pasados o históricos, si se quiere.

Finalmente, en este apartado es importante plantearse una pregunta que no se encuentra en las investigaciones tratadas acá: ¿el currículo es producto de la práctica educativa, es la guía para esta, o son complementarias?

El docente y la música contemporánea

La situación en términos generales es compleja, y no cambiará mucho de acá en adelante. Es evidente la falta de coordinación y mayor esfuerzo para llegar a repensar no solo los métodos de enseñanza, sino además los contenidos y los conceptos. Está claro que quienes han investigado este tema son los que se preocupan por este cambio, abogando por la música contemporánea, que son compositores o músicos con doctorado en pedagogía o psicología, y además ejercen como profesores en programas universitarios, varios de ellos dedicados a la formación del futuro profesorado de música. Entonces sí hay esfuerzos de algunos profesores e investigadores universitarios por indagar sobre esta situación, sin embargo, como varios de ellos lo demuestran en sus investigaciones, la sensación predominante entre los actuales educadores es de desconocimiento en la materia, que parte incluso desde la misma definición del concepto.

Por supuesto, el papel del docente es crucial, no solo en la aplicación del repertorio, de la metodología y del currículo, sino además de la constante actualización de estos. Aunque se debe recordar que ellos son el resultado del sistema educativo que excluye el repertorio contemporáneo, por lo que, a pesar de que la mayoría "asume" este tipo de música gracias a su profesión (Ordoñana Martin et al., 2006), el mismo desconocimiento que se ve en el público general se ve en ellos, y obviamente ningún maestro puede transmitir conocimientos que no posee. Además, cuando hablamos de profesionales, no deberíamos aceptar que solo "asuman" las estéticas contemporáneas, debería ser un requisito el conocimiento de estas independientemente de los gustos personales (Ordoñana Martin et al., 2006). Por supuesto, no sería sensato esperar que estuvieran familiarizados con todas las estéticas existentes, pero sí conocer las más difundidas desde la segunda mitad del siglo pasado; como beneficio adicional se desarrollaría una percepción auditiva

abierta y receptiva que integra y acepta posibilidades diversas, gracias al desarrollo del sentido crítico que comentaba Reibel (Muñoz, 2003).

Se identifican entonces dos “obstáculos” principales en cuanto a los educadores actuales: a) lo que se les pide enseñar viene dado por la inercia tonal, alrededor de la cual se ha desarrollado un ambiente óptimo y propio para enseñar específicamente esta estética, es decir, tienen metodologías, cursos, recursos e instrumentos para poder enseñar en ese contexto; y b) el desconocimiento de alternativas a ese universo tonal, en gran medida gracias a la misma formación que viene dictada por el primer aspecto descrito, lo cual da como resultado un círculo vicioso de desactualización.

En cuanto al primer aspecto encontramos el trabajo de Ordoñana Martin et al. (2006). Sobre el segundo hallamos específicamente el trabajo de Urrutia & Maravillas (2013), quienes hablan del posicionamiento del profesorado en relación con la música contemporánea, aunque en los demás trabajos se toca el tema de forma indirecta. Este posicionamiento se puede evidenciar en tres temas específicamente: a) su relación/actitud respecto a esta, b) su conocimiento, y c) su aplicación en las clases. Igualmente, Ordoñana Martin et al. (2006) hablan de la “actitud” del profesorado, y aclaran acertadamente que, si bien el interés de su investigación se centra en la práctica educativa, las opiniones del profesorado al respecto se presentan como anticipos de su puesta en práctica, es decir, no es de esperar que un profesor con una opinión no favorable respecto a la música contemporánea, o que demuestra desconocimiento, la enseñe. Este último trabajo indaga directamente en los aspectos de actitud y aplicación, e indirectamente se llega a conclusiones acerca del conocimiento.

Actitud

En cuanto a la actitud, ambos trabajos encuentran que en términos generales es positiva, o por lo menos se entiende que “asumen” este tipo de música, tal vez porque, como señala Ordoñana Martin et al. (2006), “todo músico o melómano sabe que esta forma parte de la historia de la música, y por lo tanto, no puede ser evitada” (p. 62), o quizá también por el sesgo de deseabilidad social que comenta Mateos (2011).

En el trabajo de Urrutia & Maravillas (2013), en el cual encuestan a 190 profesores de música de secundaria del País Vasco, la nota promedio de valoración de la música contemporánea es de 3,52/5. Sin embargo, se destaca que la calificación aumenta si el profesor manifiesta que usa esta música en sus clases (3,68), si le parece importante educar en todo tipo de músicas (3,65), si considera importante las actividades de improvisación (3,83), si dedica tiempo para la improvisación en sus clases (4,08), si considera importante las actividades de composición (4,25) y si dedica tiempo para la composición en sus clases (4,25). Sin entrar en detalles, debemos recordar el fuerte componente de creatividad que se supone que los métodos basados en música contemporánea poseen, tal vez reflejado en estos resultados. En la investigación de Ordoñana Martin et al. (2006), por su parte, se comenta que en las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo con el profesorado de conservatorios y centros autorizados de educación musical especia-

lizada de grado medio de País Vasco y la Comunidad Foral de Navarra, al cuestionar a los profesores por su opinión respecto a la música contemporánea, esta es “en general favorable y receptiva” (p. 62). A pesar de ello, las mismas respuestas sugieren ya los problemas en general que se han visto hasta acá: confusión conceptual, declaraciones de dificultades con esta, prevención, entre otros. Además, la mayoría de ellos considera que debería ser incluida obligatoriamente en la educación musical, aunque no hay consenso para ellos de cuándo es el mejor momento para hacerlo.

Conocimiento

Ahora, en cuanto al segundo aspecto, del conocimiento, Urrutia & Maravillas (2013) pidieron al profesorado su evaluación y obtuvieron una nota promedio de 2,46/5. La única variable en la que se ve un aumento considerable en este ítem es en los educadores que dedican tiempo de sus lecciones a actividades de improvisación (3,48). Adicionalmente, al indagar por los compositores favoritos desde 1945 hasta hoy, el 45,8% no responde, el 7,4% responde que no le gusta, el 5,8% responde que no tiene preferido, otro 5,8% no conoce, y sumados dan 64,8%. Solo el 28,4% da el nombre de sus compositores contemporáneos predilectos, y si bien no pareciera inicialmente una cifra tan baja teniendo en cuenta el tema, los compositores más mencionados entre los entrevistados sugieren un conocimiento limitado, evidenciando la desconexión con los compositores activos contemporáneos, por ejemplo: de todos los compositores solo hay dos con vida hasta la fecha, Sofia Gubaidulina (1931) y Philip Glass (1937). Los músicos mencionados fueron John Cage (12,1%), Glass (6,8%), Oliver Messiaen (5,3%), Pierre Boulez (4,2%), Luciano Berio (4,7%), György Ligeti (4,7%), Gubaidulina (2,6%), Iannis Xenakis (2,1%), Karlheinz Stockhausen (1,5%), Luigi Nono (1,0%) y los vascos, Luis de Pablo (2,6%) y Carmelo Bernaola (1,5%). Tampoco se ahonda en el hecho de que todos los compositores son de tradición occidental y solo hay una mujer. Igualmente, Ordoñana Martín et al. (2006) indirectamente llegan a la misma conclusión, pues, al indagar por la opinión de los profesores, comentan que “las definiciones fueron más estéticas que técnicas y específicas del término... y en esta relación se refleja cierta distancia entre el profesorado y este tipo de música” (p. 63). También se deja entrever el desconocimiento entre los profesores entrevistados al estar de acuerdo con que es necesario recibir formación constante y prolongada en este campo para poder aplicarla en sus clases.

Uso pedagógico

Finalmente, en el tercer aspecto, su uso en clases, Ordoñana Martín et al. (2006) comentan que la mayoría de los encuestados manifestó que trabajaba música atonal en las clases de instrumento. Sin embargo, respuestas a otras preguntas de la encuesta generan dudas sobre esto. Por ejemplo, la mitad piensa que el repertorio atonal específico para su instrumento es escaso, y la otra mitad que piensa que es abundante considera que el nivel técnico de este es tan alto que es inabordable para los estudiantes. Entonces, la pregunta es ¿qué repertorio trabajan si es escaso y el que hay no es del nivel técnico del estudiante? Adicionalmente, se subraya otra contradicción en este aspecto, ya que, cuando se indaga acerca del momento pertinente para abordar esta música (“¿en qué curso cree que es competente el alumnado para tocar música atonal?”), la mayoría res-

ponde a una pregunta ligeramente distinta, diciendo que se debe iniciar el proceso en el grado elemental (se entiende que se refieren al primer curso del grado medio, que es formación especializada). ¿El nivel técnico es muy elevado, pero deben iniciarse en este repertorio en edades más tempranas? Tal contradicción, que ven Ordoñana Martin et al. (2006), es un problema de formulación y de interpretación de la pregunta, pues induce al error sugiriendo que para interpretar música atonal se requiere antes un proceso de adquisición de competencias, sin embargo, este proceso se da a través de la práctica misma, es decir, para llegar a hacer música atonal de forma “competente” se requiere formación a través del repertorio mismo, que es lo que desarrollará dichas competencias interpretativas requeridas, tal como los mismos autores lo mencionan: la práctica es un medio para la comprensión y aceptación. No es lo mismo preguntarse cuándo se debe introducir la práctica de música atonal (competente o no), a cuándo se alcanza un nivel competente en esta; la mayoría de los profesores optó por responder a lo primero. La cuestión clave acá es si debe haber una iniciación previa a la interpretación, o si la iniciación va de forma simultánea con la interpretación. Lo que sugieren estudios como el de Muñoz (2003), Mateos (2011) y Laucirica (2012) es que la música contemporánea debería estar presente de forma práctica desde edades tempranas, contrario a lo que opinan algunos profesores en el estudio de Ordoñana Martin et al. (2006). De hecho, siguiendo esa lógica, los estudiantes deberían interpretar música tonal solo cuando tengan un desarrollo técnico y conceptual alto, sin embargo, no sucede así en la realidad: se inician desde pequeños haciendo música tonal.

Por su parte, Urrutia & Maravillas (2013) comentan que el 61,1% de los educadores encuestados expresó recurrir a la música contemporánea en sus clases, pero en las dificultades señalan falta de formación en música contemporánea (68,9%), falta de educación en pedagogías afines a esta (63,2%), falta de recursos (61,1%), entre otras. Esto es a toda luz una contradicción, puesto que, si la mayoría recurre a la música contemporánea en sus clases, debería haber un conocimiento mayor de esta, de compositores y propuestas pedagógicas, a la vez que una mayor valoración. También se ve la contradicción al haber una alta demanda por parte de los profesores de material didáctico sobre música contemporánea para incluir en sus clases (83,2%), a la par que demandan formación (76,8%) y grabaciones (67,9%). En consecuencia, acá se refleja un punto mencionado por Reibel, citado por Muñoz (2003), cuando dice que entre los principales problemas que encuentra en la educación musical está la confusión creada por métodos mal aplicados y desarticulados por parte de los profesores. La mayoría de ellos recurre a músicas sobre las cuales acepta que no conoce mucho y tiene pocos materiales para enseñarla.

Por tanto, entre los primeros pasos debe estar el reeducar a los mismos profesores para que tengan más que solo una actitud positiva hacia distintos tipos de música, sino que, además formen con ella, justo como comenta Valls (2010), quien recuerda que no solo los niños están en proceso de aprendizaje en esta materia, sino primeramente los profesores, pues sin estos es imposible llegar a los primeros, algo con lo que concuerdan todos los trabajos acá referenciados. Lo positivo es que, como se mencionó antes, la mayoría de los profesores demandan formación en este aspecto y consideran que es im-

portante para su labor docente. Evidentemente, dicha formación no puede ser un paso aislado, debería ir de la mano con el replanteamiento de los currículos para lograr una articulación coherente.

Los estudiantes y la música contemporánea

Finalmente, llegamos a los estudiantes mismos, donde se encontraron trabajos que han abordado realidades desde primaria hasta la universidad. Esto es ideal porque permite tener un panorama amplio de lo que va ocurriendo en todos los procesos de formación respecto a la educación musical específicamente, ofreciendo casi una línea de tiempo que puede sugerir relaciones de causalidad.

Estudiantes de primaria

En cuanto a la educación en primaria, encontramos la investigación de Muñoz (2003), que se divide en dos partes: a) un estudio evolutivo con 144 estudiantes de entre 6 y 12 años, es decir, correspondiente a primaria, en la zona norte de Madrid; y b) un estudio de intervención con 27 niños de entre 6 y 15 años, quienes hacían parte de una actividad coral de La Escuela Comarcal de Música de Villacañas, en Toledo, es decir, tenían una actividad musical extracurricular. Los objetivos de Muñoz (2003) estuvieron en determinar la actitud, posición o respuesta frente a modelos tonales y atonales, indagar por las posibles relaciones entre música contemporánea y arte plástico contemporáneo, y evaluar las aptitudes musicales desarrolladas en los estudiantes en cuanto a entonación de intervalos. Lo anterior lo hizo mediante la aplicación de tres cuestionarios: el primero medía el grado de aceptación o rechazo respecto a ciertos modelos musicales tanto tonales como atonales, el segundo consistía en emparejar esos modelos del primer cuestionario con una de dos pinturas, una de Kandinsky y otra de Monet, mientras que el último evaluaba la aptitud de los estudiantes para entonar por imitación una melodía tonal y otra atonal, para improvisar con una base tonal y atonal, y para entonar por imitación y trasposición los intervalos hasta la quinta justa. Como se mencionó, este trabajo es un indicio fuerte del concepto de enculturación, pues en las respuestas del primer cuestionario se puede ver cómo se encamina la aceptación de modelos tonales y el rechazo de los atonales a mayor edad.

El primer cuestionario residía entonces en que el estudiante clasificara su grado de aceptación con los siguientes modelos: a) una tríada mayor, b) un *cluster* cromático, c) un *cluster* de tonos enteros, d) una melodía tonal, e) una melodía atonal, f) efectos vocales tímbricos y de duración, g) un ritmo cuadrado, h) un gesto rítmico aleatorio y i) un gesto basado específicamente en la intensidad. Se hace evidente que el grado de aceptación en estos estudiantes es directamente proporcional al grado de consonancia armónica. Curiosamente, en la melodía atonal hay una aceptación con 56,3%, aunque la no aceptación sí sube significativamente a 43,7%, es decir, no hay prácticamente punto medio: o se acepta o se rechaza. Pero es de destacar el alto porcentaje de aceptación de esta melodía, sugiriendo el autor que “quizás la resistencia a la aceptación de la música

contemporánea esté más en los educadores que en los educandos” (Muñoz, 2003, p. 208), lo cual se refuerza cuando se contrasta con la dificultad señalada por los profesores con la música contemporánea en el estudio de Urrutia & Maravillas (2013) al sindicar a la atonalidad, pero los estudiantes parecen no estar del todo de acuerdo según los resultados obtenidos por Muñoz (2003). Puede ser una prueba de que el problema no es la atonalidad, sino la formación exclusivamente en la tonalidad. También es resaltable la aceptación del efecto tímbrico, con una aceptación amplia del 77,8%, y del efecto dinámico con 55,6% de aceptación. Muñoz (2003) aclara que la aceptación del efecto tímbrico debe ser vista con cautela, pues se puede deber a un efecto cómico que generó en los estudiantes, sin embargo, que la reacción no sea la esperada no le resta valor ni estético ni artístico, por el contrario, si transmite con tanta eficacia es un gesto que puede tener gran valor expresivo.

La aceptación promedio de los modelos no tonales es del 43,56% o del 36,7% si se tiene en cuenta la sugerencia del autor de no contar la aceptación del efecto tímbrico (por el carácter cómico), frente a una aceptación del 69,5% de los modelos tonales. Evidentemente, estamos hablando de una preferencia mayoritaria hacia los modelos tonales, pero al presentar los resultados por edades se podría sugerir que es producto de la educación recibida, pues hay un comportamiento que se repite especialmente en los modelos atonales, donde se ve una amplia aceptación en estudiantes de primer ciclo, un incremento en los de segundo ciclo y un fuerte descenso en los de tercer ciclo. En cuanto al porqué del incremento en aceptación en el segundo ciclo, Muñoz (2003) comenta que “la educación menos conceptual de los dos primeros ciclos puede motivar este proceso que se ve roto en el último ciclo” (p. 211). Específicamente, hablamos del *cluster*, tanto en el de tonos enteros como en el cromático, donde lo más notable es una fuerte disminución en el porcentaje de aceptación en los estudiantes mayores (de tercer ciclo), y aunque Muñoz no aclara los porcentajes, sí presenta dos gráficas en las cuales se puede ver en ambos casos una caída del segundo al tercer ciclo, aproximadamente a la mitad en el de tonos enteros y más de la mitad en el cromático. En la melodía atonal se observa el mismo comportamiento, la aceptación en los estudiantes menores fue de 65,8%, en los del medio fue de 74,5% y en los mayores 35,6%. Análogamente, en los efectos tímbricos vocales y de duración, los estudiantes menores tienen un porcentaje de aceptación del 84,2%, en los del medio es de 85,1% y en los mayores cae a 67,8%. Y en el efecto dinámico vuelve a presentarse este comportamiento: 63,2% de aceptación en el primer ciclo, 70,2% en el segundo y 39% en el tercero. Por otro lado, en el gesto rítmico aleatorio se ve igualmente un descenso en la aceptación en estudiantes mayores, solo que en este caso no hay incremento en los estudiantes de segundo ciclo, sino también reducción, dando como resultado una línea descendente entre los tres ciclos.

Lo anterior es muy dicente, pero es igualmente importante notar que, aun cuando uno esperaría ver un ascenso amplio en la aceptación de los modelos tonales, esta es en realidad estable: no hay cambios desproporcionados entre los ciclos, por lo cual se podría sugerir que no es que la educación musical se encargue de favorecer la aceptación de los modelos tonales, aunque aparentemente esa es su intención, sino de descartar los

atonales, obviamente de forma indirecta.

En cuanto al segundo cuestionario de la investigación de Muñoz, no hace falta entrar en detalles, puesto que se aleja del tema principal de este trabajo. Por otro lado, el tercer cuestionario se puede ver como un diagnóstico de las aptitudes desarrolladas con la formación musical recibida. En este se le pide al estudiante entonar intervalos desde la segunda menor hasta la quinta justa, mediante imitación exacta y luego transportarlos. En la imitación exacta se le cantó al niño el intervalo que debía repetir, y en desempeño se puede ver en términos generales una disminución progresiva de los aciertos a medida que el intervalo es mayor. Curiosamente, el intervalo de 3.^a menor, tan destacado en educación musical infantil tradicional por ser “natural en el niño”, tiene unos resultados completamente normales siguiendo esa línea descendente de aciertos (Muñoz, 2003). El porcentaje de acierto en este cuestionario es el siguiente, en orden desde un semitono hasta siete: a) 58,5%, b) 61,3%, c) 52,8%, d) 46,5%, e) 46,1%, f) 35% y g) 44,3%. En cuanto a la tarea de imitación con transposición, el porcentaje de acierto cae drásticamente, y de nuevo se observa la disminución en los aciertos cuanto más grande es el intervalo, con la única excepción del intervalo de quinta justa, que es el tercer intervalo con más aciertos. Los porcentajes de acierto son los siguientes: a) 24,1%, b) 17,7%, c) 6,5%, d) 5,8%, e) 5,8%, f) 2,9% y g) 8%.

Por último, en este cuestionario, en la reproducción de un fragmento de melodía tonal, el porcentaje de acierto es bajo: solo el 38% completó satisfactoriamente la actividad. En cuanto al fragmento atonal, este se reduce al 6,3%. El comportamiento en la actividad de reproducción de un efecto de dinámica ascendente y descendente es muy bueno, con 80,1% de aciertos. En cuanto a la imitación de un modelo vocal tímbrico, hay un desempeño positivo del 53,9%. En el ritmo cuadrado el 87,3% logró completar la tarea, y curiosamente no está tan lejos del desempeño en el ritmo irregular, teniendo el último 71,1% de aciertos. Finalmente, en el apartado de improvisación tonal y atonal se valoró más la intencionalidad (o actitud) frente al resultado final del ejercicio, en donde el 33,8% intentó improvisar con una base tonal, mientras que el 36,7% lo intentó desde un planteamiento atonal o tímbrico. Aquí, el desempeño es muy superior al de la parte interválica, y se desprende entonces una pregunta donde parece importante mencionar de nuevo a Urrutia & Maravillas (2013) para recordar la opinión del profesorado en torno a las dificultades de la música contemporánea, cuando mencionan a la ausencia de melodía como la segunda dificultad, pero el desempeño de los estudiantes en tareas melódicas es muy bajo, más en comparación con aquellos modelos que se olvidan por completo de lo melódico. Entonces, ¿por qué no se desarrollan en la formación musical estos conceptos que son tan musicales (aunque no tonales) como una melodía? Claramente, la enseñanza de intervalos sirve exclusivamente para el desarrollo melódico, pero lo que sugieren personajes como Reibel, citado en el mismo Muñoz (2003), Ordoñana Martín et al. (2006) y Mateos (2011) es que la práctica es un vehículo para aprender, es decir, la música se aprende haciéndola, y estos resultados plantean la pregunta de si se está aprovechando los elementos que los niños manejan con más confianza para su aprendizaje y desarrollo. Esto va de la mano con lo que habla Valls (2010), cuando apela a la

inclusión de los niños que se sienten relegados por un bajo desarrollo convencional en aptitudes específicas del tonalismo, pues al recurrir a música que se basa en el timbre o exclusivamente en el ritmo, y no en la melodía, se ve una mayor motivación y participación de ellos.

En cuanto a las consideraciones que se resaltan, cabe destacar que el desempeño en la imitación es inferior al esperado por Muñoz; también, el intervalo con menor acierto fue el tritono, y aunque el autor lo atribuye a una “inestabilidad” armónica, esta no parece una respuesta completa; deberíamos ver entonces peores resultados en la segunda menor o en la cuarta justa. Sí parece una mejor respuesta la falta de costumbre (o familiaridad) de escuchar y, más aún, cantar este intervalo, es decir, una razón casi por completo estadística, independientemente de su grado de estabilidad.

Estos resultados de la entonación de intervalos analizados por edades demuestran, en términos generales, un aumento en el porcentaje de acierto a mayor edad, con una excepción en el intervalo de un semitono, donde el segundo ciclo se desempeña mejor. Además, la diferencia en aciertos entre los ciclos es muy diferente en los intervalos de tres semitonos en adelante. Ahora, que los mayores se desempeñen mejor en esta prueba es contradictorio con el comportamiento del primer cuestionario, donde se desempeñaron mejor los pequeños, resalta el autor, pues si hay más desarrollo musical debería haber mayor aceptación (Muñoz, 2003). Y si bien esto puede tener sustento, como lo sugiere la investigación de Urrutia & Maravillas (2013), en este caso con estudiantes de primaria es de hecho todo lo contrario, puesto que, como sugieren todos los autores de los textos tratados en este trabajo, estamos hablando de educación basada en el pasado, en una estética específica, direccionada casi exclusivamente a las habilidades requeridas para hacer tonalismo, que por cierto son bastante exigentes. Este menor rechazo (o mayor aceptación) a lo “no convencional” (atonal) por parte de los niños más pequeños puede ser gracias a que para ellos todo está inicialmente en igualdad de condiciones, en igualdad de desconocimiento, mientras van creando su léxico musical, por lo que, justo como comenta Valls (2010), en edades tempranas son muy receptivos y abiertos a lo que para nosotros ya es extraño. Las tendencias que acá se ven parecieran seguir a lo largo del tiempo hasta llegar a los adultos, hasta los mismos profesores, como se puede ver en el capítulo anterior. Es de destacar la reflexión que se hace al decir que no solo se debe tratar de desarrollar aptitudes, sino además actitud y comprensión estética, aunque para eso las aptitudes que se deben fomentar deben ampliarse y no centrarse específicamente en las tradicionales.

Luego de realizar el estudio en las escuelas, se llevó a cabo uno de intervención con 27 niños de entre 6 y 15 años, quienes hacían parte de una actividad coral de La Escuela Comarcal de Música de Villacañas, en Toledo, con nueve sesiones de un entrenamiento direccionado hacia la creación-improvisación colectiva, teniendo en cuenta aspectos como el timbre, la duración, la dinámica, la teatralidad, entre otros; y el adiestramiento interválico desligado de las referencias tonales. Igualmente, se realizaron con ellos los tres cuestionarios en dos momentos, antes y al final de la intervención, dos meses des-

pués. También se hizo un grupo de control con estudiantes de la Escuela de Música Parla de la zona sur de Madrid, con características similares a las del grupo intervenido, quienes realizaron el segundo test cuatro meses después de haber hecho el primero.

Al comparar los dos test aplicados a los grupos del estudio de intervención se encuentran las siguientes diferencias significativas:

- Acorde mayor: en el grupo intervenido hay un comportamiento curioso, pues la aceptación baja de 77,8% a 69,6%, en el grupo de control el comportamiento fue contrario: subió la aceptación del 47,8% al 54%.
- *Cluster* cromático: la no-aceptación en el grupo experimental pasa del 66,7% al 34,8%, mientras que la aceptación pasa del 11,1% al 17,4%, por otro lado, en el grupo de control la aceptación se reduce de 17,4% a 0%.
- *Cluster* de tonos enteros: en el grupo intervenido la aceptación pasa de 33,1% a 52,2%, mientras que en el otro grupo el aumento es mínimo, de 12,5% a 13,6%, aunque sí aumenta significativamente el rechazo de 33,3% a 59,1%.
- Fragmento melódico atonal: en el grupo experimental la aceptación se mantiene prácticamente igual: de 51,9% a 52,5%, mientras que en el de control esta disminuye de 43,5% a 31,8%.
- Ritmo cuadrado: la aceptación disminuye en el grupo experimental, de 74,1% a 56,5%. En el grupo de control aumenta ligeramente la aceptación de 41,5% a 45,5%.
- Ritmo irregular: hay igualmente una leve disminución en la aceptación en ambos grupos, en el experimental pasa de 44,4% a 39,1%, mientras que en el de control de 52,2% a 45,5%.
- Efecto dinámico: la aceptación de nuevo baja en ambos grupos, de 66,7% a 52,2% en el grupo intervenido, y en el grupo de control de 58,3% a 50%.

Es claro entonces en esta comparación que el grupo experimental es más receptivo a los modelos no convencionales (no tonales) luego de las sesiones de trabajo, aumentando su aceptación en la mayoría de los casos, tendencia contraria a la del grupo de control. También se ve una disminución en la aceptación de los modelos tonales en el grupo experimental, a la inversa del grupo de control, que aumenta su aceptación. El autor atribuye esto a una posible actitud más crítica frente a modelos “fáciles” o “simples” luego de haber recibido un entrenamiento en otras estéticas (Muñoz, 2003). Sin embargo, esto plantea una duda, ya que el mismo Muñoz (2003) también argumenta en su trabajo que la experimentación no entorpece la comprensión de otros tipos de lenguajes. Evidentemente, la intervención acercó al grupo experimental a unos elementos musicales que se dejan un poco de lado en los modelos tradicionales, lo cual permite un entendimiento y aceptación que se ve reflejado en la respuesta de aceptación hacia estos elementos.

En el tercer cuestionario los resultados son curiosos en la primera parte de imitación, pues en el grupo experimental solo hay una mejoría medianamente significativa en los intervalos de 2.^a menor, que pasa de 87,5% a 95,2% de aciertos, y en la 3.^a menor, donde aumenta de 83,3% a 95,2%; mientras que en los demás intervalos hay un compor-

tamiento similar entre los dos exámenes, con diferencias porcentuales menores al 2% entre ellos (en tres intervalos el acierto incluso disminuye), y hay un retroceso medianamente significativo en la entonación del intervalo de tritono, que pasa de 79,2% a 70%. La situación no es muy distinta en general en el grupo de control. Sin embargo, en la sección de transposición sí se ven diferencias importantes, pues se da un mayor porcentaje de aciertos en la mayoría de los intervalos en el segundo examen:

- La 2.^a menor, en el grupo experimental, pasa de 50% a 69,6%; en el grupo de control los aciertos bajan de 33,3% a 30%.
- La 2.^a mayor presenta un mejor desempeño en ambos grupos, mientras en el intervenido pasa de 41,7% a 65,2%, en el de control lo hace de 8,3% a 15%.
- La 3.^a menor en el grupo experimental mejora de 29,2% a 39,1%; en el de control empeora de 41,7% a 10%.
- La 3.^a mayor en el grupo experimental pasa de 33,3% a 43,5%; en el de control lo hace de 20,8% a 5%.
- La 4.^a justa en el grupo intervenido pasa de 25% a 33,3%, y en el de control de 42,2% a 10%.
- El tritono mejora en ambos grupos: de 4,2% a 17,4% en el grupo experimental, y de 8,3% a 15% en el de control.
- Por otro lado, la transposición del intervalo de la 5.^a justa presenta disminución notable en los aciertos en el grupo intervenido, pasando de 54,2% a 17,4%, mientras que en el de control mejora de 20,8% a 30%.

En el grupo experimental la reproducción del fragmento tonal presenta una leve mejoría, de 79,2% a 87%, mientras que en la del fragmento atonal el cambio es sustancial: de 8,3% al 50% de aciertos. Se ve igualmente mejor desempeño en el efecto de dinámica, de 33,3% a 73,9%; en el efecto tímbrico, de 20,8% a 60,9%; y en ritmo irregular, de 50% a 82,6%. En cuanto a la improvisación hay una mayor participación (intento) luego de las sesiones, pasando de 66,7% a 87% en la improvisación con una base tonal, esto frente a una mejoría de 29% a 38,1% en el grupo de control; por otro lado, en la improvisación atonal en el grupo experimental pasa de 37,5% a 78,3%, frente a un descenso de 12,5% a 9,5% del grupo de control. Esto se presenta quizás como una prueba de la inclusión y la creatividad que varios autores han resaltado como diferenciador, pues evidentemente la participación en una actividad que requiere creatividad crece notablemente, es decir, sin importar si lo hace bien o mal, hay disposición y actitud positiva hacia el intento.

Es similar el caso que presenta Valls (2010), trabajo que se realizó en escuelas de primaria de Barcelona, que además quedó plasmado en el libro *La música contemporánea catalana en la enseñanza obligatoria* del mismo autor, donde se implementó un programa que incluía repertorio contemporáneo catalán en las clases de música. La conclusión resaltada en la ponencia es que sí es posible aplicar en primaria la mayoría del repertorio escogido, además de confirmar que los niños son receptivos a este tipo de repertorio, ya que no hay prejuicios musicales. Adicionalmente, y como demuestra la cifra de Muñoz (2003) en cuanto a participación, se observó un acercamiento mayor de una parte del

alumnado que antes no estaba motivado.

Estudiantes de conservatorio

En este aspecto encontramos los trabajos de Laucirica et al. (2011) y Mateos (2011). El estudio de Mateos se realizó con 232 estudiantes de último curso de la Diplomatura de Maestro en Educación Musical de universidades públicas de Andalucía, y consistió en evaluar con una escala de 0 a 10 el conocimiento de lo que él con el título de su artículo denomina “la música clásica de nuestros días” (2011), dividido en tres dimensiones: a) familiaridad histórica, b) familiaridad visual-estética y c) familiaridad auditiva. En la primera dimensión se debía emparejar unas obras con sus compositores, en la segunda y en la tercera se debían clasificar las obras en una de las corrientes predominantes del siglo XX, tanto visual (notación) como auditivamente.

En la dimensión histórica el 50% de los estudiantes obtuvo 0, y solo el 1% de ellos consiguió más de 5 puntos, siendo 5,9 la nota máxima alcanzada. Entre las obras que más aciertos tuvieron están “El pájaro de fuego” (31,52%), “Gimnopedias” (19,84%), “4:33” (12,84%). Las demás obras tuvieron un porcentaje de acierto menor al 10% y se debe mencionar especialmente las que tuvieron menos del 1%, como las de Messiaen, Hindemith, Varese, Ligeti y Glass.

En cuanto a la dimensión visual, el 99% obtuvo un puntaje menor a 5. La puntuación máxima fue de 7,14. Cabe resaltar el poco grado de acierto en una corriente como el impresionismo (15,44%), que se cree cercana a músicos de conservatorio.

Finalmente, en cuanto a la familiaridad auditiva el 95% de los estudiantes obtuvo menos de 5 puntos. En esta dimensión el orden del porcentaje de aciertos es el siguiente: post-modernismo (21%), impresionismo (15%), minimalismo (15%), texturalismo (13%), dodecafonismo (13%), aleatoriedad (12%) y música concreta (9%) (Mateos, 2011).

En la comparación de las dimensiones anteriores se observa claramente que la parte auditiva de la prueba tiene más porcentaje de aciertos que la parte histórica y visual, siendo aún muy bajo este desempeño.

Adicionalmente, se observa un resultado de desempeño multidimensional, donde el 98,7% de los encuestados no logró más de 5 puntos en una escala de 1 a 10, siendo 6,05 el mayor puntaje obtenido. Incluso, la nota promedio fue de 1,04. Se indagó por la conciencia de los estudiantes sobre su formación respecto a la música contemporánea y el 84% de los encuestados expresó tener un bajo concepto de formación en este campo. Estos resultados se cruzaron con el nivel de satisfacción acerca de la formación recibida en la universidad, para buscar una correlación que podría indicar un grado de importancia de la formación en el repertorio contemporáneo, pero no se encontró, por lo cual se deduce entonces que, como hay satisfacción en la formación recibida, los estudiantes encuestados no consideran que la inclusión de la música contemporánea en la formación es importante. Sí se observó, aun así, un mejor desempeño (o menos defi-

cientemente) en estudiantes con estudios previos en conservatorio; al igual que dentro de los que cuentan con estudios de conservatorio se puede ver un mejor desempeño según el grado de estudios alcanzados o terminados: entre mayor es el grado alcanzado, mejor es el desempeño. Esto también se ve en el trabajo de Muñoz (2003), cuando se percibe un mejor desempeño en general en los estudiantes del trabajo de intervención, quienes pertenecían a una coral, comparado con los estudiantes del trabajo evolutivo que se centró en una escuela primaria.

Por otra parte, en la investigación de Laucirica et al. (2012) se realizaron entrevistas semiestructuradas a 60 estudiantes de 21 conservatorios superiores de música de España de últimos semestres, quienes fueron entrevistados dos veces durante el proceso de montaje de una obra atonal, la primera vez durante las primeras semanas de estudio y la segunda una vez finalizado. Es importante aclarar que el propósito de este trabajo no es generalizar, sino visibilizar unos resultados para profundizar en ellos con posteriores estudios con muestra más representativas. Del total, 25 estudiantes manifestaron espontáneamente su gusto o rechazo por la música contemporánea. En la sección de la inercia tonal ya nos referimos a los estudiantes que se clasificaron dentro de la categoría de “no les gusta” la música contemporánea. En contraposición, los que sí mostraron gusto fueron 13 estudiantes, entre ellos las categorías que resaltan son las siguientes: a) quienes sienten que tienen una mayor posibilidad creativa, b) quienes prefieren la interpretación sobre la escucha por razones expresivas, y c) quienes la escuchan por interés musical. En cuanto a los primeros, se dan razones claras: en el repertorio tonal (“clásico”) ya hay unos estándares establecidos y tradición interpretativa, mientras que la música contemporánea permite más libertades y real interpretación subjetiva de la obra. Sobre quienes prefieren la interpretación sobre la escucha, se menciona el disfrute de la interpretación musical, pues estar involucrado en el hacer musical genera una relación directa con la música y ayuda a su comprensión, incluso asumiendo el papel de creador. Y quienes la escuchan por interés destacan el abanico de posibilidades expresivas nuevas o distintas a las tradicionales. Algo que se debe destacar es que en este grupo de 13 personas se manifiestan dos escenarios distintos que desembocan en un resultado similar: en el primero hablamos de músicos que crecieron en un entorno musical variado y amplio desde temprana edad, lo que aparentemente desarrolló una apertura auditiva; en el segundo, los estudios universitarios han servido de exposición, así sea por obligación, a estéticas contemporáneas, lo cual ha desembocado en un disfrute por la interpretación de esta música. Finalmente, en este grupo también se manifiesta que la influencia del profesorado es clave para la aceptación de dicha música.

Las conclusiones del estudio están encaminadas a introducir la música contemporánea en procesos formativos desde temprana edad, y no solo de forma pasiva a modo de escucha, sino además fomentando la creación (Laucirica et al., 2012). La falta de comprensión no se debe solucionar directamente en las salas de concierto con el público, y menos siguiendo formas de presentación que fueron desarrolladas para la música tonal.

Conclusiones

Las discusiones propuestas por la mayoría de los trabajos se orientan hacia la implementación de repertorio y métodos basados en la música contemporánea, lo cual se debe llevar a cabo desde edades tempranas. Las razones para hacerlo son variadas, pero sobresalen dos que abogan por una educación actualizada en las prácticas de nuestros tiempos, que acepta como música aquellos modelos que se salen de los estándares derivados de la predominancia tonal de Occidente para poder desarrollar principalmente sentido crítico en lugar de gusto por una estética concreta; y en la otra mano, poder ofrecer una educación más inclusiva, donde la variedad de elementos musicales aceptados fomente una participación abierta y activa de la mayor parte del alumnado, no solo de los que tienen aptitudes musicales tonales. En ese sentido, la educación musical basada en repertorio contemporáneo pareciera más ajustada a la realidad del estudiante pequeño, incluso actualmente se usan métodos que se enfocan en desarrollar en los más pequeños aptitudes no propias del tonalismo, como la afinación microtonal en Willems, pero desafortunadamente este enfoque desaparece en algún punto, para volver a encaminarse exclusivamente en la jerarquía tonal. Además, cuanto más tarde se da la exposición a músicas de estéticas diferentes a la tonal, más pronunciado es el rechazo hacia ellas.

Sin embargo, un punto clave es esa tendencia de lo tonal en todos los ámbitos sociales, que ha desarrollado un ambiente propicio para sí mismo, es decir, es un movimiento que se realimenta, donde todo está dado para perpetuarlo, incluyendo a los profesores, métodos, currículos, leyes, instrumentos y demás. Por lo mismo se plantea que es con los niños con quienes se debe iniciar el cambio, aun cuando el dilema está en que los profesores actuales tienen que desaprender igualmente para romper con esa inercia y ampliar los límites de lo que consideran música. Este es el principal problema que se encuentra en la materia. Como reflexión, cuando se preguntaba a los profesores por la dificultad que ven en la música contemporánea, la respuesta unánime debió ser “la falta de familiaridad o formación con ella”. Por supuesto que no se espera desarrollar el gusto, sino la comprensión estética y el sentido crítico (Urrutia & Maravillas, 2013).

El panorama presentado por todos los estudios en el contexto dado parece no cambiar a lo largo de más de una década, que es el tiempo que abarcan los trabajos encontrados, incluso hoy es casi el mismo: el desconocimiento de música distinta a la comercial es de por sí ya alto entre la población en general, entre músicos profesionales ese conocimiento puede llegar, en el mejor de los escenarios, a la música de la práctica común, y parece que la música contemporánea está relegada a un muy pequeño grupo dentro de los mismos músicos. Entonces, por lo mismo se plantea que quienes deben procurar este cambio son los compositores, ayudando a la formación tanto de profesores como de estudiantes, facilitando repertorio con propósitos pedagógicos, charlas, conciertos didácticos, entre otras tácticas de difusión.

Referencias

- Babbitt, M. (1958). Who Cares if you Listen? *High Fidelity*.
- Ball, P. (2011). Schoenberg, Serialism and Cognition: Whose Fault if No One Listens? *Interdisciplinary Science Reviews*, 36(1), 24-41.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). Didáctica de la música contemporánea en el aula. Recuperado el 23 de junio de 2023 de https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-11/dida_violeta%20def.pdf
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 58(201), 74-81.
- Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Laucirica, A., Almoguera, A., Eguilaz, M. J., & Ordoñana, J. A. (2012). El gusto por la música contemporánea en estudiantes de grado superior de conservatorios de música. *Revista Electrónica de LEEME*, 30, 1-20.
- Ligero, A. (2009). Las preferencias musicales de los jóvenes en el aula. Un estudio preliminar sobre el repertorio musical preferido por los alumnos durante la educación secundaria. *Eufonía*, 46, 7-15.
- Mateos Moreno, D. (2011). Familiaridad de los futuros maestros de música en educación primaria con la música "clásica" de nuestros días. *Revista Electrónica de LEEME*, 28, 88-114.
- Muñoz, E. (2003). El desarrollo de la comprensión musical del niño en primaria: Las estéticas del siglo XX. *Música y Educación*, 56, 61-82
- Ordoñana Martín, J. A., Almoguera Martón, A., Sesma Urzáiz, F., & Laucirica Larrinaga, A. (2006). La atonalidad en la enseñanza musical. *Música y Educación*, 66, 51-74.
- Urrutia Rasines, A. (2012). *La presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria: un estudio en la comunidad autónoma del País Vasco*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Urrutia, A., & Maravillas, D. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado. *Revista CPU-e*, 17, 1-40.
- Valls, A. (2010). La música contemporánea en el aula de primaria. En *Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical - Universidad Complutense de Madrid*, 244-248.