

2008b « Hacer y escuchar, los dos accesos complementarios a la musica », in *La Competencia Artística : Creatividad y Apreciación Crítica*, Secretaria general técnica, Ministerio de Educación, política social y deporte, www.mepsyd.es
(trad. Antonio J. Alcàzar Aranda)

HACER Y ESCUCHAR, LOS DOS ACCESOS COMPLEMENTARIOS A LA MÚSICA

François Delalande

En múltiples situaciones prácticas las actividades musicales de producción y de recepción se complementan y desarrollan el juicio crítico. Antes de examinar algunas prácticas pedagógicas que se podrían proponer en las clases o en el medio educativo, retornemos a las fuentes y recordemos cómo, desde la primera edad, el niño descubre por él mismo y elige, poco a poco, las sonoridades que produce.

1. JUZGAR LA MÚSICA QUE UNO MISMO PRODUCE

1.1.- Primera idea: producir es ya apreciar

Olvidemos los primeros gritos y lloros, producciones sonoras espontáneas que no parecen ser apreciadas por el niño, ni tampoco por sus padres. Pensemos en los balbuceos del bebé solo en su cama, cuando todo va bien, y en general en los comportamientos que han sido ampliamente estudiados y descritos con el nombre de «reacciones circulares». El niño produce por azar un sonido (o cualquier otra estimulación sensorial, aunque nosotros nos limitaremos a lo sonoro); él lo percibe, lo que se manifiesta mediante una reacción de sorpresa («reacción de novedad»). Si juzga esta estimulación agradable o al menos interesante, la repite de nuevo. Piaget (1936/77, p. 144) ofrece un buen ejemplo.

«Con 3 meses y 10 días (...), después de que Laurent ha aprendido a agarrar lo que ve, le meto en la mano derecha el cordón que va unido al sonajero, enrollándolo simplemente un poco para que él lo agarre mejor. Durante un instante no pasa nada, pero, con la primera sacudida provocada al azar por los movimientos de su mano, la reacción es inmediata: Laurent se sobresalta mirando el sonajero y después da un violento golpe sólo con la mano derecha, como si hubiese sentido la resistencia y el efecto. La operación dura un cuarto de hora, durante el cual Laurent ríe a carcajadas. El fenómeno resulta aún más claro ya que, al aflojarse el cordón, el niño debe estirar suficientemente su brazo y dosificar su esfuerzo».

No es necesario decir que si la estimulación sensorial hubiese sido francamente desagradable, la experiencia habría resultado corta. Esto no quiere decir que el joven Laurent haya encontrado “bellas” las sonoridades producidas, pero el efecto es nuevo, sorprendente, y excita su curiosidad. Contrariamente a los gritos y a los lloros, que, podríamos decir, son producciones sonoras con un sentido único, las reacciones circulares suponen una vuelta, una recepción que reactiva la producción. Se entra así en esta lógica de la complementariedad entre producción y recepción que guía las conductas de exploración.

Documento 1¹ (video). *Un pandero que se mantiene inclinado mediante gomas elásticas ha sido colocado en una cuna con barrotes. El pequeño François, de 6 meses, nada más sentarlo en su cuna frente al pandero, no deja de observar el objeto insólito y de golpearlo con su mano. El sonido produce una sonrisa. Este primer golpe, sin duda fortuito, invita a un segundo, después a una serie: la “reacción circular”, provocada por la novedad, se ha desencadenado. A su vez se ensayarán otros “esquemas sensoriomotrices”, en alternancia o en combinación de las dos manos, como rascar con las uñas de cuatro dedos, con el puño puesto sobre el pandero, o algo menos adaptado al material como aproximar la boca para chupar (abandonado después de tres tentativas). Se observan también variaciones de sonoridad en función del punto de golpeo, en medio o en el borde del pandero, pero no se podría decir, con esta edad, si tales diferencias son buscadas. La exploración pierde interés y se interrumpe, después de 8 minutos, cuando la incomodidad de la posición sentado prevalece sobre el placer del juego y nuestro bebé se tumba en su cuna...*

Uno puede preguntarse si François escucha verdaderamente o si la estimulación que recibe no es sobre todo táctil. Obtiene las dos a la vez. Frotar, golpear, engendra una sensación táctil: tal sensación es buscada (el bebé trata de llevar el pandero a su boca). Pero la acústica del pandero favorece el aspecto sonoro. Veremos más adelante cómo se puede reforzar artificialmente el rol de la escucha mediante un «dispositivo»². Mientras tanto, otro niño, de 16 meses, responde a las preguntas que nos planteamos.

Documento 2 (video). *Un par de platillos con soporte han sido colocados en la habitación de la guardería donde entra el niño. Diversos objetos (pinceles, un mazo pequeño, una lata) están en el suelo. El niño manipula primero todo. Después se levanta y da un golpe con el mango del pincel sobre uno de los platillos. Larga resonancia. El niño parece asombrado, mantiene la mano en el aire y mira en dirección al adulto que tiene la cámara. Nuevo golpe, otros tres pequeños. Después un golpe más fuerte sobre el mismo platillo. Nueva mirada en dirección al adulto. Se gira hacia el otro platillo: numerosos golpes fuertes, en diversos puntos. Vuelve al primer platillo, da un golpe, después (he aquí la manifestación que esperábamos) aproxima el oído al platillo, en dos ocasiones. Repetirá varias veces este gesto –golpear, aproximar el oído– pero algunas veces rozando el platillo, lo que evidentemente ocasiona la extinción del sonido y provoca una exclamación de decepción: ¡ oh!*

Aquí, sin ninguna duda, es claramente la escucha la que guía la exploración, y el niño adopta lo que Piaget llama una «conducta experimental». Sin haberlo querido, él apaga la resonancia y observa las consecuencias de sus acciones sobre la sonoridad.

De estas primeras observaciones se deducirá que las reacciones circulares sólo se prolongan cuando las sensaciones son agradables. Ciertamente no es un juicio de gusto, sino un interés, una novedad, que estimula la curiosidad. Veremos que este primer nivel de selección, que opone lo positivo a lo negativo, se afina cuando progresa la exploración.

¹ Designamos como “documentos” los ejemplos que han sido presentados en el curso de Santander. Éste ha sido filmado en una guardería parisina en el curso de una investigación llevada a cabo con Jean-Luc Jézéquel. El segundo en una guardería italiana, con Marco Geromini.

² [Nota del traductor]. Como se podrá comprobar, a lo largo del texto aparece varias veces el término *dispositivo*. Mantenemos en todos los casos tal expresión, aunque en español podría traducirse unas veces como “dispositivo” (mecanismo o artificio para producir una acción prevista) y otras como “utensilio” u “objeto”. En cualquier caso, sea cual sea el contexto, su empleo pretende siempre estimular y enriquecer los procesos de exploración, expresión y creación musical de los niños.

1.2.- Segunda idea: inventar es elegir

La exploración de un cuerpo sonoro se desarrolla en tres niveles, que se distinguen bastante bien cuando se observa a los niños. Al primer nivel le llamaremos *exploración del objeto material*. Un objeto como un platillo colocado en un pie no es sólo un instrumento que produce sonidos. Es primero algo que brilla, que está frío, que gira alrededor de su eje. Explorar sus propiedades mecánicas, visuales, táctiles no nos acerca aún a la música.

Sin embargo resulta que si se golpea, se frota o incluso se toca, el platillo resuena. La exploración se desplaza entonces hacia las cualidades sonoras de este objeto. Tal exploración conduce a un *inventario de modos de producción sonora*. Es un segundo nivel de exploración –que cronológicamente, si el objeto ha sido bien elegido, sucede a menudo en primer lugar-.

La exploración nos aproxima todavía más a la música cuando el niño descubre, entre todas las posibilidades abiertas, una *singularidad sonora* que atrae su atención. Entonces, repite la acción que ha producido esta sonoridad interesante. Desde ese momento, su exploración estará centrada en ese detalle. (Se puede reconocer una «reacción circular» aplicada a esa singularidad sonora). Este comportamiento se convierte especialmente en musical cuando el niño, para prolongar el interés de este hallazgo sonoro, lo repite, pero cambiando ligeramente el gesto e introduciendo variaciones. Hacia los ocho meses aparece esta capacidad de repetir variando para prolongar la novedad (que Piaget, que no imagina las implicaciones musicales, denomina «reacciones circulares terciarias»).

Estamos (ya...) en el corazón de la invención musical, y esa singularidad elegida, que el niño prolonga introduciendo variaciones para renovar el interés, no es otra cosa que lo que en música se llama una «idea musical». El importante paso dado merece alguna justificación.

¿Cómo se crea la música? Coloquémonos en el papel del compositor y analicemos las motivaciones que le empujan para producir una obra. Dejaremos de lado los aspectos puramente circunstanciales (un encargo, un acontecimiento). El proyecto se apoya generalmente en lo que se puede llamar una «intención» (se evitará la palabra «idea» para no confundirla con la idea musical), más bien intelectual, y que no es todavía sonora. Por ejemplo, se elegirá ilustrar las cuatro estaciones... Pero esto no basta para imaginar la música. Es cuando viene a la mente una configuración sonora particular (un tema, un ritmo, una sonoridad) cuando el proceso de invención se pone en marcha. Si ella estimula su imaginación, el compositor desea profundizar en la singularidad sonora que ha encontrado, explorar sus potencialidades examinándola en todas sus facetas, es decir repitiéndola y variándola. Esto puede hacerse mentalmente, si compone en su mesa; sobre su instrumento, si improvisa; o en el estudio, modificando efectivamente las sonoridades producidas, si compone música electroacústica. El proceso central de la invención es este: descubrir, más o menos por azar, una singularidad sonora que motive –esa «chispa inicial» como dice Michaël Levinas- y «darle vueltas en todas sus modulaciones» según una fórmula de Beethoven.

La búsqueda de singularidad, como la «intención» o «la idea musical», está mediatizada por la preocupación normativa («regularidad»), a saber: las «reglas estilísticas», que son propias de cada uno y guían sus preferencias, y las «reglas técnicas», que se traducen en

faltas a evitar. Sin embargo, el motor de la invención es la singularidad y más precisamente la idea³.

Documento 3 (audio). *La maestra de infantil (sección «pequeños», 3 años) había instalado un micrófono con pie conectado a un equipo de amplificación. Su objetivo era que los niños grabasen un cuento, ilustrado con secuencias sonoras más o menos anecdóticas –los cantos de los pájaros, el viento, etc. Una niña se ha aproximado y ha hecho lo que podríamos llamar pruebas de micro, en este caso chasquidos con la lengua. Sin embargo, ella misma ha sido sorprendida por la novedad, la originalidad, la singularidad de lo que escuchaba a través del sistema de amplificación, y entonces ha continuado. El rasgo genial de la maestra ha sido pulsar «record», y he aquí lo que se grabó.*

Primero chasquidos de lengua, grabados de cerca, regularmente espaciados (aproximadamente cada segundo y medio). Después, una larga serie de «m» con la boca cerrada, separadas poco más o menos el mismo tiempo. La garganta está al principio muy contraída, los sonidos muy tensos, sobre una única altura. Muy progresivamente, esos sonidos breves repetidos se agrupan en motivos ascendentes; después cada sonido, en lugar de tener una altura fija, es emitido en glissando ascendente. Por último, formando un intervalo ascendente de dos alturas. De la tensión inicial se ha pasado de manera continua a un perfecto relajamiento.

Se puede entender esto desde un punto de vista de psicólogo. Es una niña de tres años que tiene detrás una larga experiencia senso-motriz, y en particular la experiencia de reacciones circulares. Ella descubre por azar algo que le sorprende, que le provoca una reacción de novedad, y entonces tiene el deseo de recomenzar, con ínfimas variaciones. Aunque no tenga ninguna referencia musical y no conozca ni las músicas repetitivas americanas ni los modelos africanos, ella inventa así la música repetitiva.

E incluso la música misma. Redescubre un esquema de progresión que en música se llama tensión/relajación, que evoca todas las formas de tensión/relajación. No sólo la resolución de disonancias, sino el orgasmo y su resolución, el parto (según testimonios de oyentes) o cualquier fenómeno que contenga una fase de tensión seguida de otra de distensión o de calma. Así pues, la niña remueve, con una gran inocencia, todo un conjunto de arquetipos de formas temporales –como hace la música-.

Este descubrimiento ha sido posible gracias a un *dispositivo* organológico. En este caso, un micrófono, un amplificador y dos altavoces situados a una cierta distancia. Nunca, evidentemente, esta niña habría producido esta secuencia sin este dispositivo.

¿Cuáles son las ventajas de este dispositivo particular?

- En primer lugar, vuelve la voz sorprendente, lo que incita a la exploración.
- Además, la proyecta a lo lejos, disociando el sonido de su origen corporal. La niña se escucha a distancia.
- Por otra parte, amplifica el sonido, lo que es una gran ayuda en el contexto de una clase

³ Probablemente sería abusivo afirmar que *todas* las músicas están compuestas según este proceso. Sin embargo identificar las «ideas musicales» que han podido engendrar una obra del repertorio occidental es una tarea fecunda que constituye el objetivo de una disciplina naciente: la genética de las obras. Ver Delalande 2007 y el conjunto del dossier donde está publicado este artículo.

En este ejemplo, la «m» emitida con la boca cerrada, con sus variantes, se ha repetido 54 veces. No se puede negar que esta niña ha estado fascinada. Ella no lo dice, pero lo demuestra.

En la misma situación, un niño de seis años improvisando ruidos con la voz o con la boca ante un micrófono conectado a un sistema de amplificación, explicitará su juicio:

Documento 4 (audio). *Después de diversos sonidos con la boca, descubre una sonoridad clara y sorprendente, probablemente debida a la saliva. Susurrando, encuentra tiempo para incluir esta opinión: «qué bonito esto que hago...», antes de reemprender su improvisación.*

1.3.- Tercera idea: reescuchar enseña a criticar

Existe otro dispositivo que favorece la vuelta crítica sobre lo que se ha producido anteriormente: la grabación. El niño de tres años escoge, en el sentido de que prolonga y profundiza la exploración de aquello que le ha sorprendido e interesado. Sin embargo, él vive en el instante presente este descubrimiento progresivo. Puede tomar distancia en el espacio, si se han colocado los altavoces lejos del micrófono, pero difícilmente en el tiempo. Hacia los cinco o seis años su consciencia del tiempo ha cambiado: es capaz, en el curso de su improvisación, de situar el momento presente en relación al pasado y a lo que está por llegar, y por tanto de anticipar. Sabe realizar una progresión voluntaria, como una aceleración, un crescendo, provocar un final conclusivo y decir: «se ha terminado». Si la secuencia ha sido grabada, el niño quizá propondrá, como en este ejemplo: «¡ahora, vamos a escuchar!».

Documento 5 (audio). *Un niño de seis años emite sonoridades graves y granulosas arrastrando una silla sobre un parquet. Es una actividad de investigación sonora que podría observarse en un niño de un año, pero no se obtendría esta evolución: tras haber producido sonidos repetidos en un gesto de vaivén, este niño de seis años emite una sonoridad continua haciendo girar la silla regularmente sobre el suelo, después acelera y termina ralentizando y aligerando el sonido, en decrescendo. Entonces mira a la monitora. Ella ha percibido esta forma conclusiva y lo felicita:*

- ¡Bien!

- Ahora, dice él, ¡vamos a escuchar!

Está claro que este niño da forma a la secuencia, primero porque su edad le permite representarse la secuencia fuera de tiempo, como un «objeto sonoro» que tiene un principio, una parte media, un final, pero también porque la perspectiva de reescuchar, permitida por la grabación, incita a construir este objeto.

Desde este momento ya es posible organizar una actividad de composición, individual o colectiva, en la escuela elemental, apoyándose en esta capacidad de representarse una secuencia como un objeto y ayudándose de un dispositivo de grabación.

Dos «obras» realizadas por una misma clase de CM2 (10 años), una en el primer trimestre del curso escolar, la segunda en el segundo trimestre, muestran el progreso del juicio crítico. Una monitora (Élisabeth Saire) va una vez por semana a ayudar al maestro. Se buscan sonidos, se unen ayudándose de una «partitura» muy intuitiva, dibujada en la pizarra, se graba una primera versión (un niño adoptando el rol de jefe de orquesta da las entradas). La semana siguiente se escuchará, criticará, se mejorará y completará esta primera versión. La obra del primer trimestre es bastante formal, sin silencio. La segunda muestra una gran concentración, calidad de escucha y riqueza de invención.

Documento 6 (audio).

Después de haber reunido fuentes sonoras diversas y de haber explorado los modos de ejecución que éstas permitían, una clase de CM2 compone... Pero antes de lanzarse a la realización de una «partitura», la monitora pidió que se avanzase lo más posible en la búsqueda de ideas musicales. Los niños trabajan, en grupos pequeños, las sonoridades originales que han sido seleccionadas, las mezclas que tienen un interés particular, las atmósferas. Antes de preocuparse por cuestiones de forma, se realizan durante varias sesiones secuencias de una duración indefinida, intentando apreciar y hacer bien sensibles sus cualidades propias. Es de un repertorio de ideas y no de cuerpos sonoros o de modos de ejecución de lo que se dispondrá para componer.

A continuación se decide un plan de conjunto. Se busca un principio, un final, encadenamientos de las partes. Para ponerse de acuerdo y acordarse, lo más simple es dibujar un esquema sobre el cual se concretan las sucesivas entradas, los diferentes momentos, los grupos de instrumentos que deben intervenir. Es una «partitura» que sólo habla a los que la han hecho.

Después viene el momento de la interpretación. Los niños se distribuyen en la sala por familias instrumentales. Para coordinar las entradas, uno de los niños se coloca en medio del grupo. Se pone el grabador en marcha y se registra una primera versión. Luego se analiza la grabación en común, se critica, y se anotan sobre la partitura (y sobre todo en la memoria de los niños) modificaciones de la construcción, de ciertos encadenamientos, de las duraciones de algunos silencios, correcciones de sonoridades o de matices. A esta primera versión la sustituye una segunda y, gracias a una misma escucha crítica, una tercera, etc. La obra se construye a lo largo de unas diez sesiones, mediante aproximaciones sucesivas, hasta que se acuerda juzgar el resultado como satisfactorio.

Y de hecho, la última grabación es una pequeña obra maestra. Comienza con una capa de sonidos breves y dulces que se exponen alrededor de 50 segundos. La atmósfera retenida introduce un silencio largo y denso, después una mezcla de sonidos raspados de dos tipos, un poco misteriosos. Segundo silencio, sobre el que cae una percusión muy grave, muy sorda; luego otra, después una serie lenta de percusiones muy graves. Es el punto más oscuro de la pieza, que a continuación va a tomar aire, a abrirse progresivamente. Primero mediante notas tónicas continuas, empalmadas “par tuilage” (es decir, que un segundo sonido se añade al primero antes de que éste se extinga), después, por una bonita mezcla de dos sonoridades de silbato: un primer sonido continuo perfilado en forma de delta –piano, forte, piano-, en donde el forte queda subrayado por otra sonoridad de silbato, esta vez iterativa. Por último, después de un largo crescendo de sonidos tónicos que se enriquecen progresivamente y un último silencio breve suspensivo, viene la frase final, de 35 segundos. Comienza con un sonido de sonajero sacudido indefinidamente (granos en un bote, o algo así), luego 2, 3 y más de 10. Es un crescendo en el que, no sólo aumenta la intensidad, sino también la densidad, la amplitud. Todos los sonidos cercanos forman una sola cadena sonora. A ésta se añade inmediatamente una segunda, formada por percusiones metálicas claras (como triángulos), después una tercera de chasquidos breves, análogos a los del principio. Estas tres entradas sucesivas conducen a un clímax donde todas las voces se oyen a la vez. Súbitamente, las dos primeras cadenas se callan para dejar paso (después de una breve suspensión) a una preciosa combinación de voces humanas, con la boca cerrada, y de dulces chirridos que conducen al final, felizmente subrayados, un poco antes de volver al silencio, por un brevísimo sonido agudo de silbato que remata la progresión de lo oscuro a lo claro. Dos minutos 45 segundos de muy bella música.

Uno no puede dejar de estar sorprendido de la calidad de escucha colectiva de los niños. Las mezclas están equilibradas exactamente, los silencios son justos: cuando es lógico que entre el siguiente sonido, efectivamente entra. Podemos explicarnos esta escucha por el método de trabajo empleado. Cada sesión de ejecución de una versión de la obra ha sido seguida de una escucha colectiva de la grabación (de buena calidad) y de su crítica. No es extraño entonces que los niños, cuando tocan, estén concentrados en el resultado sonoro que la grabadora les devolverá sin concesiones.

2. JUZGAR LA MÚSICA HECHA PARA LOS OTROS O POR LOS OTROS

Hemos descrito un refinamiento progresivo del juicio crítico sobre lo que uno produce para sí mismo. Primero, bajo la forma de una simple respuesta positiva de interés hacia un descubrimiento, que da origen a las reacciones circulares del periodo senso-motriz; después, por la elección más precisa de una singularidad sonora repetida y desarrollada mediante la variación, como una idea musical; por último, desde que la edad lo permite, por la toma de conciencia de una forma y el juicio referido a una producción anterior. Veamos ahora qué situaciones permiten desarrollar un juicio, no ya sobre lo que uno produce y para sí mismo, sino sobre lo que uno realiza para los otros, o sobre lo que otros han compuesto. El juicio crítico, como todas las conductas, supone una motivación. ¿Qué música es la primera que el niño está dispuesto a apreciar, positiva o negativamente? La suya propia, porque el se ve impulsado a corregirla, modificando su gesto, y a elegir. A continuación adaptará los criterios de selección a situaciones en público, escuchando lo que él hace a través de los oídos de los otros; después aplicará los mismos criterios de selección a las músicas escuchadas, tanto más fácilmente cuanto más se parezcan a la que él es capaz de producir.

2.1.- Músicas para los otros

Documento 7 (video). *Después de que todos los niños de la clase hayan explorado diferentes maneras de producir sonidos con tarros de yogur, la maestra (Monique Frapat) ha invitado a una niña de cuatro años a mostrar a los otros lo que ha encontrado. Frota delicada y regularmente sobre la pared los tarros de cristal. La sonoridad es bonita, la niña disfruta manteniéndola. Tras uno o dos minutos, el «público» de la clase está un poco distraído. La niña está en su universo, los demás no se sienten interesados. La maestra interviene:*

- Es muy bonito lo que haces, pero uno se aburre un poco. ¿Podrías sorprendernos, dar más vida a ese sonido, hacer que cambie para interesarnos más? La niña mira atentamente a la maestra, comprende muy bien lo que espera de ella, asiente sin decir nada y retoma su actividad sonora. Esta vez se escuchan aceleraciones repentinas, sorprendentes, separadas por momentos de silencio y de espera, luego llega un brusco impulso, una vuelta al silencio, etc. La secuencia no es ya una exploración, sino una improvisación que busca tener en vilo al auditorio.

No podría decirse que la improvisación destinada a los compañeros es mejor, más interesante o más rica que la precedente, que era más informal, que profundizaba en las sensaciones que experimentaba la propia niña. Simplemente, los criterios han cambiado. El objetivo es ahora captar la atención del público. Es el efecto retórico el que se busca. Puede apreciarse la facultad que muestra esta niña de cuatro años adaptando sus criterios de elección a la situación de comunicación.

La «tecnología» empleada aquí era bastante rústica: tarros de yogur frotados contra la pared. Hay distintas maneras de enriquecer, si es necesario, las fuentes sonoras. Para que progrese la exploración individual que conduce a una improvisación compleja, donde se alternen diferentes momentos, se empleen bien las progresiones y se estimule bastante tiempo la curiosidad del improvisador, resulta útil que el propio instrumento ofrezca múltiples posibilidades: por ejemplo una cítara, o las cuerdas de un piano al que se le ha quitado la parte mecánica, favorecen una investigación variada. Sin embargo, en una composición colectiva, la variedad puede obtenerse de las diferentes maneras de ensamblar las intervenciones elementales. La posibilidad de transformar sonoridades banales ofrece una paleta infinita de morfologías sonoras. Es interesante apuntar que algunos equipos de investigación se inclinan por las posibilidades que ofrecen los dispositivos informáticos, convertidos hoy en día en herramientas útiles para enriquecer los timbres y las formas.

Documento 8. *Cinco clases de niños de alrededor de 10 años, en la ciudad de Florencia (Italia) han sido guiados en su composición colectiva por sus enseñantes y por un músico del grupo Tempo Reale⁴. Han elegido el tema de los cuatro elementos, repartidos en cuatro equipos. Las fuentes sonoras son rudimentarias (para el aire, botellas de plástico en las que se sopla de diferentes maneras, largos tubos acanalados, etc.), pero poco importa: los sonidos son captados por un micrófono, del que un niño «microfonista» se encarga (ya sabemos cómo influye la posición del micro sobre el resultado sonoro), y son enviados a un ordenador portátil capaz de transformarlos. El programa y el interface, muy simples (diseñados por Michele Tadini), están pensados para que un niño de 10 años pueda aisladamente controlar las transformaciones del sonido: filtrado, reverberación, transposición, etc. Algunas de estas manipulaciones son efectuadas en el taller, a lo largo del curso, y guardadas en memoria. Otras serán realizadas en tiempo real durante el concierto público final, según un encadenamiento previsto sobre una «partitura» -muy intuitiva- elaborada progresivamente en clase. En el concierto se ven entonces grupos de niños instrumentistas, provistos de tubos, de botellas y de otros cuerpos sonoros, junto a los microfonistas, mientras que otros compañeros, sentados ante su ordenador portátil, actúan sobre los sonidos emitidos en directo o introducen secuencias pregrabadas. El resultado es del todo profesional.*

Resulta claro que un trabajo así es primero un ejercicio de escucha, guiada por el imperativo de elegir, de decidir; de transformar una «intención» (los cuatro elementos) en «ideas musicales» que se tratarán de desarrollar y de organizar. Mezclar, regular los niveles, alternar los momentos polifónicos y los solos supone un nivel constante de atención crítica. Es de esperar que esta costumbre de juzgar se aplique a la música de los otros, escuchada -por ejemplo- en CD, y que rechace a compositores e instrumentistas profesionales que equilibran las mezclas y utilizan el espacio menos sutilmente. El juicio se agudiza produciendo uno mismo, igual que el arte de componer se cultiva analizando el trabajo de otros.

2.2.- La recepción de la música de otros

El vaivén entre hacer y escuchar es tanto más fecundo cuanto más cerca está la música escuchada de la que los niños producen o son capaces de producir. La auténtica competencia del maestro, en estas prácticas pedagógicas, no será conocer la armonía o el contrapunto, ni tampoco diferenciar el mayor del menor, sino ser él mismo capaz de

⁴ www.centrotemporeale.it

apreciar la producción de sus alumnos y de sugerir paralelismos con referencias escogidas de una discografía. Esto no es tan sencillo. Yo mismo he pasado mucho tiempo en las estanterías de una de las mayores discotecas, con la ayuda de una documentalista, seleccionando una cincuentena de discos susceptibles de encontrar eco en los trabajos de los niños⁵. Si no enumerar las referencias, podemos al menos indicar aquí las entradas de tal discografía.

- **El sonido y el gesto**
 - Exploración de una fuente
 - Con la voz
 - Alrededor de un modo de ejecución
 - Soplidos
 - Resonancias
 - Rebotes
 - Oscilaciones

- **Expresión y significación**
 - El sonido y el movimiento
 - Emoción dramática y música

- **Hacia una forma**
 - Evolución progresiva de la idea
 - Ejecuciones a dúo
 - Construcción simple
 - Bordón
 - Proporciones, evoluciones
 - Repetitivo o cíclico

- **Diversos**
 - Escucha de ambientes
 - Timbres insólitos para una música familiar
 - Instrumentos rudimentarios

La forma que toma la recepción depende mucho de las edades. Los niños de la guardería o de educación infantil raramente escuchan de forma pasiva. Participan, responden a los sonidos procedentes de los altavoces con intervenciones vocales o «instrumentales». Una forma habitual de recepción es la imitación de los movimientos sonoros con movimientos del cuerpo. Se aproxima a la danza, pero es primero una forma de “lectura gestual” la que aparece y que no es muy difícil emplear como instrumento de análisis. En una polifonía, diferentes grupos de niños subrayarán las formas y las evoluciones de cada una de las partes. Su «lectura» de la música, imitando primero los movimientos, está enriquecida con una interpretación gestual de carácter expresivo. Diferentes niños, mimando la misma música, traducirán mediante gestos, y también mediante expresiones de la cara, pequeños movimientos de dedos, desplazamientos –rápidos o contenidos- en el espacio, frenadas o por el contrario ligereza de gestos de los brazos, diferentes «puntos de vista» sobre una misma música. Se pasa de una recepción danzada a la producción de otra forma de arte: la danza.

⁵ Delalande 1984/1995, pp. 199-206

Documento 9 (video). *Los niños de educación infantil (de 3 a 6 años) han interpretado, como una danza, las Danzas Rumanas de Bartok, elegidas por las maestras (Monique Frapat y sus compañeras) por los cambios frecuentes de tempo y de carácter expresivo. En la sala grande de gimnasia de la escuela, una veintena de niños de diferentes edades «dibujan» la música con su cuerpo. Todos son independientes, ofrecen su propia interpretación. (La cámara pasa de un niño a otro, elige a veces un plano de conjunto) Se observa que los silencios provocan la inmovilidad; el tempo vivo, movimientos vivos; un pasaje lento, gestos ralentizados. Pero, sobre todo, cada uno interpreta la expresión musical como él la oye y la traduce en expresión gestual.*

La que los niños exploran aquí es una nueva forma de creación artística. Partiendo de una música que traducen en gestos, en actitudes, en expresiones de la cara y en movimientos en el espacio, inventan una coreografía. Cada uno sigue su marcha y, al igual que hemos descrito el desarrollo de una idea musical a partir de un hallazgo sonoro, no es difícil observar sobre los videos cómo cada niño encuentra una «idea gestual», en respuesta a una proposición musical, y la desarrolla mediante repetición y variación; cómo profundiza y explora sus potencialidades hasta que una nueva propuesta musical (cambio de ritmo, de tempo, de carácter) impone el cambio de idea gestual.

Estas maestras, habituadas al empleo de «dispositivos» en educación musical para estimular y orientar las investigaciones de los niños sin dar soluciones definidas, han trasladado a la invención coreográfica el recurso a reglas de juego que estimulan y orientan la invención: danzar con un plato en las manos, o con guantes para tomar conciencia de los movimientos de las manos, o alrededor de obstáculos dispuestos en la clase para aprender a utilizar el espacio...

Se comprende así que estos niños, después de un curso de invención gestual, con o sin música, desarrollada con la ayuda de diferentes «dispositivos», aplican un juicio crítico a su propia danza. Y no sólo a su danza, sino también a una coreografía de bailarines profesionales grabada por ejemplo en la televisión. De nuevo, la práctica habrá desarrollado el juicio y, recíprocamente, la observación atenta del trabajo de otros enriquecerá su propia imaginación creativa.

François Delalande

PIAGET, J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. Paris, 1936/1977

DELALANDE, F. "Toward an Analysis of Compositional Strategies". Dossier "Le génome musical". *Circuit*, Volume 17, n° 1, Montréal 2007

DELALANDE, F. *La música es un juego de niños.* Ricordi Americana, Buenos Aires, 1984/1995