

Andrea Giráldez

Este artículo recoge una entrevista realizada a François Delalande, una de las grandes figuras de la educación musical. Incluye datos sobre su biografía, sus investigaciones, sus publicaciones y sus ideas y opiniones respecto a la educación musical contemporánea.

Palabras clave: *educación musical, investigación, métodos, creatividad, tecnologías.*

François Delalande interview

This article contains an interview with François Delalande, one of the great figures in music education. It includes details of his biography, research, publications and ideas and opinions on contemporary music education.

Keywords: *music education, research, methods, creativity, technologies.*



Para este número hemos tenido el honor de entrevistar a una de las grandes figuras de la educación musical del siglo xx: François Delalande. Nuestra intención ha sido la de conocer algunas aspectos de su biografía, para entender en qué medida su trayectoria de vida ha influido en su pensamiento y práctica profesional. Pero también nos ha interesado conocer de primera mano su opinión sobre algunas de sus publicaciones más difundidas, los trabajos que actualmente está llevando a cabo y, sobre todo, sus reflexiones en torno a la educación musical actual.

En cada encuentro con François se vuelve a descubrir la humildad que sólo los sabios son capaces de tener y, sobre todo, el entusiasmo de un profesional apasionado por su trabajo. En este sentido, conocer a François supone mucho más que tener la ocasión de contactar con un excelente profesional y se convierte en una lección de vida.

ANDREA GIRÁLDEZ (A. G.): ¿Cuál es tu formación, y cómo y cuando comenzaste a trabajar en el ámbito de la educación musical?

FRANÇOIS DELALANDE (F.D.): Mi formación fue un tanto singular. Estudié ingeniería, porque mi entorno familiar y mi afición por las matemáticas me condujeron a esta especialidad. La música la descubrí realmente tarde, aproximadamente con 16 años. En la escuela de secundaria a la que asistía no se enseñaba, y para mí la música se reducía a los cánticos de las iglesias y la música militar del desfile del 14 de julio (día de la Fiesta Nacional en Francia). Sin embargo, cuando cumplí los 16, mis padres me compraron un tocadiscos y unos discos, y surgió el flechazo. La emoción que experimentaba era un enigma más profundo que los problemas de

matemáticas. De modo que, cuando me puse a estudiar ingeniería, ya sabía que nunca ejercería de ingeniero, sino que consagraría mi vida a la música.

Aun así, durante mis estudios siempre di lecciones particulares de matemáticas, y uno de mis chicos contribuyó en gran medida a despertar mi interés por la pedagogía. Era negado para las mates y tenía una muy mala imagen de sí mismo. Lo cierto es que no era tonto, y para mí supuso un desafío, una cuestión de observación, encontrar trucos para que entendiera las cosas. A principios de curso, iba de los últimos de la clase, lo que le avergonzaba; al final, de los primeros y estaba muy orgulloso de ello. Entonces supe que esta experiencia había transformado su actitud ante la vida. Ayudarle a sentirse orgulloso de sí mismo era mucho más importante que enseñarle a resolver las ecuaciones. Este alumno me enseñó qué es la pedagogía. Comprendí que desarrollar una personalidad es más importante que transmitir un saber y unas técnicas.

Ésta es la base de mi formación. A continuación di clases de matemáticas durante tres años en escuelas de secundaria, lo que me dejó tiempo para completar, a un ritmo intenso y frenético, mis estudios musicales (en especial en órgano y escritura), así que cuando entré en el Grupo de Investigaciones Musicales (GRM, en sus siglas en francés), no me resultó difícil entender que la música concreta, que se componía sin solfeo, manipulando los sonidos, podía transformar la pedagogía musical. Contrariamente a muchos músicos, que consideran la enseñanza una mera forma de ganarse el pan, yo tengo una elevada consideración por la pedagogía.

A. G.: ¿Cuál ha sido tu trayectoria profesional? Me refiero a que nos cuentes en qué has trabajado —como profesor, investigador, músico, etc.— y en qué lugares.

F.D.: Del año 1970 al 2006 mi centro de operaciones fue el GRM. Antes de llegar ahí, durante mis estudios, leí mucho y escuché mucha música, sobre todo contemporánea. Me había afectado mucho un concierto - análisis de *Estructuras para dos pianos*, de Boulez. Nadie, me parecía a mí, podía amar esa música, y el relativo éxito de la música serial no podía sustentarse más que en el esnobismo. Había en ello una forma de impostura.

Descubrí el Tratado de los objetos musicales, de Schaeffer, en la misma época, poco después de su aparición en 1966. En él encontré, por el contrario, una reflexión profunda y sincera sobre la música, no sobre la música concreta, de la que Schaeffer era creador, sino sobre la música en general. Basta con mirar la cubierta del libro en su edición francesa:

aparece a la izquierda un violín, una partitura, un registro de una onda sonora, es decir, objetos, y a la derecha, una mano que sujeta un arco y una oreja, que simbolizan el gesto y la escucha. Este libro analiza la forma en que las conductas humanas (hacer y oír) quedan determinadas por los objetos, y se sitúa en el cruce de caminos entre la antropología de la música, la psicología y la acústica no para explicar la música concreta, sino para comprender la música a la vista de la experiencia concreta. Al menos es lo que encontré en ese libro, y a partir de él construí mi programa.

Durante varios años me debatí entre la composición y la investigación — incluso di clases de composición electroacústica en el conservatorio, al lado de Guy Reibel, durante dos años—; pero finalmente me atrapó la investigación en ciencias de la música. En el fondo, la música electroacústica me interesaba más por la luz que aportaba sobre la música en general que por las obras, y añadir unos cuantos títulos al catálogo me motivaba menos que contribuir a reflexionar sobre la música.

Así pues, dirigí las investigaciones teóricas en el GRM —sobre musicología, en la Sorbona, y sobre psicopedagogía—, que me sirvió de trampolín para enseñar, eventualmente y de manera secundaria, en el Centro de Formación de Músicos Intervinientes en las escuelas (CFMI, en sus siglas en francés) de la Universidad de Orsay, principalmente, y para desplazarme a otros centros de investigación de Francia e Italia, en especial. Mis ejes de investigación son siempre los mismos: por una parte, el análisis de una música sin notas, o de la música al margen de las notas, es decir, entendida como sonidos y conductas humanas; por otra, el nacimiento y desarrollo de esas conductas a lo largo de la infancia en aras de una pedagogía.

A. G.: ¿Qué personalidades del mundo de la educación musical han sido tus referentes?

F.D.: Las lecturas sobre educación musical no me han servido de gran ayuda: los métodos activos que nacieron en la década de 1930, como los de Orff, Willems, Martenot, Dalcroze, etc., no me aportaban gran cosa, porque me parecía obvio que se estaba abriendo una nueva vía para la pedagogía, producto de las grandes transformaciones de mediados del siglo xx, a saber, por una parte, la posibilidad de crear música sin notas, a partir de sonidos; por otra, el conocimiento de las músicas de fuera de Europa, que nos obligaban a relativizar el lugar que ocupaba el sistema tonal.

En el caso de la educación artística, los modelos procedían predominantemente de la pintura, por ejemplo, de Arno Stern. Ya hacía tiempo que se alentaba y ayudaba a los niños a pintar, en los talleres o en las clases.

Las corrientes artísticas del siglo xx habían permitido comprender el arte infantil.

Los grandes referentes, a la hora de reflexionar sobre una forma de creación musical infantil comparable a la que se estaba dando en pintura, eran Schaeffer y Piaget, y ni uno ni otro se habían dedicado a la educación musical.

A. G.: En los países de habla hispana tu obra más conocida es *La música es un juego de niños*. ¿Qué significa para ti ese libro? ¿Crees que lo que allí se plantea sigue estando vigente?

F.D.: El título se refiere precisamente a Piaget. Piaget analiza el juego en tres grandes periodos: el juego sensomotor, el juego simbólico y el juego de reglas. Ahora bien: si tratamos de comprender las conductas musicales de un modo más general, con independencia de los sistemas propios de una cultura y una época, constatamos que producir música, con la voz o con un instrumento, es siempre una combinación, en proporciones variables, de juego sensomotor, juego simbólico y juego de reglas. Producir un sonido con una flauta o un violín supone un ajuste sensomotor —un control de la sonoridad por el gesto y las sensaciones— muy próximo al que se aprende a dominar en los primeros años de vida; dar al sonido y a la frase un carácter expresivo —ligereza, fuerza, etc.— es un proceso de simbolización que se desarrolla en la infancia; y el placer de organizar, de combinar, es una forma de juego de reglas.

De modo que, sí, creo que este objetivo es universal y atemporal. Del mismo modo que el *Tratado de los objetos musicales* no es un tratado de música concreta, sino un libro sobre la música en general, reconsiderado a la luz de la experiencia concreta, el objetivo de la pedagogía que estudio no es —o no solo— atraer a los niños hacia la creación de una música «contemporánea», que pasará por fuerza de moda, sino aprovechar la oportunidad histórica que se nos presenta, gracias a la aparición de la música sin notas ni solfeo, para desarrollar conductas musicales universales.

A. G.: ¿Cuáles han sido tus principales líneas de investigación en el ámbito de la educación musical en los últimos años?

F.D.: En estos últimos años me he dedicado sobre todo a los más pequeños, es decir, a los niños de menos de tres años, y a los que van a secundaria y al instituto.

Los más pequeños siempre me han interesado, tanto por cuestiones de investigación fundamental como por las consecuencias pedagógicas. Se trata de averiguar cómo comienza la música y por qué se produce algo como la música en todas las culturas. Basta con observar el modo en

que el sonido fascina a los bebés. Producen un sonido por casualidad y, si ese sonido atrae su atención, lo repiten —es lo que llamamos una reacción circular. Hacia los siete u ocho meses no sólo lo repiten, sino que modifican el gesto y, con ello, el sonido, y entonces pasa a ser para nosotros, los músicos, una repetición con variaciones. Ahí puede apreciarse el germen del proceso de invención. Yo estoy en condiciones de mostrar el paralelismo con las estrategias de composición que he analizado en otras situaciones. Esos hallazgos sonoros que los niños pequeños desarrollan por variaciones son lo que se conoce como idea musical (el equivalente del tema o de una singularidad sonora cualquiera, que excita la imaginación del compositor). He creado y dirigido cuatro campañas de estudio sobre las exploraciones sonoras de los niños, y la última, la más detallada, fue llevada a cabo en Italia con un centro de estudios italiano, el CSMDB, y un equipo de quince personas en unas condiciones excelentes. Comenzamos las observaciones en el 2002 y el libro con las conclusiones se publicó en mayo del 2009: *La nascita della musica*. Es una contribución a la antropología de la música, pero el objetivo pedagógico es evidente: queda patente que sobre esta base del interés tan vivo de los bebés por el sonido, su disfrute del gesto musical, su expresión por medio del sonido, su gusto por las alternancias, las simetrías y la construcción es sobre lo que hay que edificar una pedagogía.

En el caso de los adolescentes he seguido de cerca la evolución de las herramientas informáticas. En el GRM hemos estudiado en las clases un CD-ROM (*La musique électroacoustique*, 2000), que contiene herramientas de transformación del sonido, y una adaptación de un programa informático de escucha instrumentada, para analizar y representar gráficamente el sonido, el Acousmographie. Otros centros han ofrecido herramientas distintas, y ahora sabemos mejor cómo abordar la música y, en particular, las formas de creación en la escuela secundaria.

A. G.: Uno de tus grandes temas ha sido el de la creatividad musical. ¿Piensas que la música que se enseña en las escuelas fomenta la creatividad? ¿Están los profesores convenientemente formados para cumplir este objetivo? ¿Qué podríamos hacer para intervenir en este ámbito?

F.D.: La manera de enseñar la música en las escuelas depende mucho del país, y hasta de la región o la ciudad, y cambia en función de los programas y los ministros. En Francia, lo más habitual es que sea el maestro o la maestra quien asuma la formación musical en la escuela infantil o en la primaria, lo que, por supuesto, plantea el problema de la formación. No considero que los docentes de educación primaria necesiten una formación musical técnica, es decir, que conozcan el solfeo y toquen un

instrumento. Por el contrario, una cultura musical creada a base de escuchar, muy abierta y variada, un juicio y una práctica de creación que van a transmitir ayudarían mucho, obviamente. No obstante, lo esencial tal vez sería saber escuchar a los niños, entrar en su universo. Uno de mis mayores estímulos ha sido la experiencia de Monique Frapat, una maestra de infantil. Nos hemos ayudado mucho mutuamente desde que vino a verme cuando yo acababa de entrar en el GRM. Ella había montado un juego dramático, es decir, una pequeña obra de teatro inventada por los niños como continuación de una experiencia vivida en la clase, y los niños habían asociado espontáneamente al gesto y a la acción algo parecido a una música sobre la que Monique no sabía muy bien qué pensar. No tenía formación musical, sólo la curiosidad de una persona culta. Lo que posee en especial esta maestra es un gran talento para entrar en el universo simbólico de los niños, y sacar partido de él y mejorar las situaciones. Una vez más, el ejemplo de la pintura puede servirnos de ayuda. No se pide a los maestros de infantil que sean pintores. Sin embargo, es imprescindible que no les asusten los pinceles, las paletas, que se atrevan a instalar grandes carteles en las paredes. En música, como en pintura, deben imaginar "dispositivos", es decir, situaciones materiales y psicológicas que inciten a la creación y fijen límites. La función del profesor de música en secundaria requiere actitudes muy diferentes. Al margen del canto y de la historia de la música, a los que no voy a referirme, deben dominar varios programas informáticos y tener conocimientos de un amplio repertorio, que incluye músicas contemporáneas y actuales, cultas y populares. Reconozco que no es nada sencillo.

A. G.: ¿Cómo ves la educación musical en el mundo actual, caracterizado por constantes cambios? ¿Cuál crees que debe ser el papel de los educadores musicales y cuales deberían ser nuestros objetivos?

F.D.: El cambio más reciente es la fusión de culturas musicales, que supone una gran oportunidad para el profesor de música. No hace mucho, había una brecha entre la cultura de los profesores, que sólo conocían la música clásica, y la de los adolescentes que tenían delante, «formateados» por las industrias discográficas y el negocio del espectáculo, que habían inventado para ellos y les habían impuesto una "música juvenil", es decir, el rock y algunos superéxitos. Pero esta-a punto de operarse un acercamiento: algunas músicas electrónicas populares se sitúan cerca de las músicas electrónicas de tradición culta, e incluso los superéxitos revelan a veces un arte en la mezcla cercano a la música electroacústica, a su vez próxima a las músicas instrumentales contemporáneas, que persiguen la creación de un sonido más que una combinación abstracta.

Éstas son las consecuencias de la gran revolución tecnológica de la segunda mitad del siglo xx. Las grabaciones de calidad y la difusión a través de altavoces han forjado un oído contemporáneo especialmente sensible al sonido, que no es solo un imperativo técnico, sino un valor musical de la misma talla que la armonía, el ritmo o la polifonía. Incluso la renovada interpretación de la música barroca con instrumentos antiguos se explica en gran medida por esta nueva sensibilidad por el sonido. Un conjunto musical como el Giardino Armonico, cuando interpreta a Vivaldi, descubre ataques y sonoridades sorprendentes, como lo hacen por su parte el rock o el jazz. Les hermana un interés común por la investigación sonora, aunque se trate de universos sociales muy opuestos.

Entre los alumnos y los profesores existe ahora un terreno de entendimiento y sería de desear que éstos lo analizaran y sacaran provecho de él.

A. G.: Una de las transformaciones más importantes en los últimos años es la que ha venido de la mano de las tecnologías. ¿Cuál es el papel de las tecnologías en la educación musical actual? ¿Crees que van a cambiar lo que se hace en las aulas?

F.D.: En el siglo xx se vivió una auténtica revolución tecnológica en la música occidental, comparable a la de la escritura musical, cuando se comenzó a utilizar la notación, allá por el siglo xiii, no solo para fijar y transmitir la música, sino para inventarla directamente con la ayuda de un soporte visual. De igual modo, en el siglo xx se recurrió a las tecnologías del sonido, primeramente para fijar y transmitir mediante la grabación y luego para componer en el estudio. La consecuencia fue, de entrada, musical —el nacimiento de una música de sonido al lado de la música de notas— y en este momento social. Muchos aficionados componen o arreglan en sus casas, con su ordenador (un millón de personas en Francia, según un estudio del ministerio), es decir, realizan una actividad de creación. Esas personas difunden su música por Internet o en conciertos que congregan a otros aficionados de su misma condición, o grabando tiradas de cien ejemplares de discos distribuidos por pequeños sellos discográficos. Asistimos al desarrollo de una sociedad horizontal, basada en el intercambio de igual a igual, que se opone frontalmente a la sociedad vertical, que se había construido desde el siglo xix y que enfrentaba una minoría de creadores a una mayoría de receptores, quienes acabaron por convertirse, con el mercado de la cultura, en una mayoría de consumidores. Entre estos dos modelos sociales ha estallado una auténtica guerra, de la que el peer-to-peer, es decir, la copia ilegal, no es más que la punta del iceberg.

Ahora bien: esta sociedad horizontal ofrece a los individuos posibilida-

des de florecimiento creativo, al contrario de la masificación de gustos que impone el marketing cultural. Por supuesto, la escuela tiene un gran papel. No sólo podría aprovecharse de esas tecnologías que hacen accesible una experiencia individual de apropiación y creación, sino que podría contribuir al enriquecimiento artístico de esta sociedad horizontal, al margen de los muros de la escuela. Los alumnos son futuros antiguos alumnos que entrarán en las redes sociales, si es que no forman ya parte de ellas.

A. G.: ¿Cuáles crees que han sido tus principales aportaciones en el mundo de la educación musical?

F.D.: Mi contribución es modesta. Ante todo soy un observador, bien colocado, gracias al GRM, que ha sido el laboratorio de la revolución musical y tecnológica de la segunda mitad del siglo xx, para analizar las evoluciones y extraer conclusiones pedagógicas de ellas. Me he movido mucho por las clases, para conocer y hacer conocer las experiencias más innovadoras, gracias a la radio, de las que podía fácilmente realizar la síntesis y la teoría.

A. G.: ¿Te gustaría comentar algo más a nuestros lectores?

F.D.: Si, quisiera insistir en dos puntos. El primero es que la educación musical presenta varias direcciones. Sólo hablo de las posibilidades nuevas que ofrecen los cambios radicales operados desde hace sesenta años, en especial de la posibilidad de abordar la música por la creación. Pero el resto de las direcciones perduran. Cantar juntos en clase música tonal sigue siendo una de las experiencias musicales más enriquecedoras. El oficio de profesor de música se ha diversificado.

Mi segunda puntualización es que esos cambios radicales son, ante todo, una ocasión para los profesores. Probablemente he tenido la suerte de encontrarme en el lugar adecuado en el momento adecuado, pero los profesores de música también. Su función es, sin duda, más complicada que hace un siglo. Pero, si comprenden y utilizan las transformaciones, ocupan una posición estratégica no sólo para observar, sino para actuar. No sabemos demasiado sobre cómo serán las prácticas musicales dentro de 20 o 50 años, pero pueden estar fuertemente influenciadas por el sistema educativo. Este género de circunstancias no se presenta todos los días en la historia. Guido de Arezzo, a quien debemos la revolución tecnológica de la escritura e indirectamente la renovación del arte musical en Occidente, era antes que nada un maestro.