

El rol de los dispositivos en una pedagogía de la creación musical infantil

François Delalande

Responsable de las investigaciones teóricas, INA-GRM¹

París - Francia.

Traducción: María Guadalupe Segalerba

¿Cómo guiar sin orientar? Es casi en estos términos contradictorios como se expresa el equilibrio imposible que debe realizar la pedagogía musical de sensibilización. Se trata realmente de guiar -¿cual sería, sino, el rol del educador?- pero sin orientar, ya que la sensibilización musical invita al niño a una búsqueda en la cual el maestro no debe imponer sus propias opciones. Hay aquí una real dificultad, tanto teórica como práctica, que el docente debe sin embargo superar, a riesgo de caer, si así no lo hiciera, en uno de los dos peligros opuestos que lo amenazan: el *laisser-faire* absoluto que no estimula ningún progreso y la directividad mal encuadrada que inhibe la imaginación. Navegar entre ambos, requiere de ciertos puntos de referencia.

LOS DATOS DEL PROBLEMA

Situación

Llamamos “sensibilización musical²”, al trabajo pedagógico que comenzó a desarrollarse en Francia en la década del 70, siguiendo los pasos de la música concreta, que lleva al niño del descubrimiento y la exploración de fuentes sonoras a la invención y la creación. En este camino, el niño aprende a frasear el sonido, a expresar por él mismo, a percibir; se ejercita en hacer y en escuchar.

Para especificar bien la pedagogía en cuestión, recordemos las opciones de base:

- ampliar el campo de la música, incluyendo las músicas contemporáneas, extra-europeas, populares,
- posponer, por consiguiente, para más tarde -o confiar a otras instituciones- la enseñanza del solfeo y de las técnicas propias de la música “clásica” occidental,
- otorgar el lugar central a una actividad de producción que apele a la creatividad.

Como hemos señalado con frecuencia, estas opciones sólo llegaron a ser realistas cuando la música contemporánea se acercó a la de los niños, es decir cuando los “sistemas” cayeron en desuso, ya sea la tonalidad o el serialismo, y cuando se impuso un enfoque “primitivo” del material.

Detengámonos un momento en los dos términos de este acercamiento: el niño y el compositor contemporáneo. La sensibilización musical hubiera podido limitarse únicamente a un descubrimiento de las obras y de los instrumentos. Si ha tomado la forma de una verdadera búsqueda musical a la que está invitado el niño, es porque se ha podido establecer una doble constatación, en relación a los dos actores de este encuentro.

¹ Instituto Nacional del Audiovisual – Grupo de Investigaciones Musicales.

² En general, la palabra *éveil*, que aparece asociada tanto a “pedagogía” (*pédagogie d'éveil*) como a “musical” (*éveil musical*), es generalmente traducida como « despertar ». Consideramos sin embargo más apropiada la traducción « sensibilización » (N. de la T.)

Existe una actividad espontánea de exploración sonora, que toma formas variadas, desde los primeros meses de vida hasta la adolescencia. Se integra, en el niño muy pequeño, a la actividad sensoriomotriz, de la que sólo es un componente y participa por lo tanto en este descubrimiento del entorno real. Conocemos estos comportamientos de juego sonoro, con la voz, los objetos, las superficies, el espacio. O más bien sabemos que existen, porque nuestro conocimiento de las diferenciaciones progresivas del sonido y del yo, del sonido y del objeto, del sonido y del gesto, dista mucho de ser tan avanzado y preciso como, por ejemplo, el de la permanencia del objeto material. Sin embargo, algunos músicos sagaces no esperaron a que la psicología haya estudiado estas cuestiones para ver en esta relación entre el sonido y el gesto que explora el niño, las premisas de todas las otras formas de relaciones entre el sonido y el gesto que impregnan la música a todos los niveles, ya se trate de tocar un instrumento, de escuchar más o menos corporalmente, de dirigir una orquesta o un coro o incluso de representarse mentalmente los ritmos y los fraseos. Por lo tanto el niño explora -sacude, raspa, hacer rebotar- y escucha, sin que se le tenga que enseñar, ésta es nuestra primera constatación.

Esto refleja *una actitud de búsqueda en música*. Es la misma actitud, evidentemente, del músico, que también raspa, percute o hace rebotar, para luego seleccionar singularidades sonoras que desarrollará en una composición. Pensamos, en primer lugar, en la música “concreta”, o en las obras instrumentales que utilizan modos de ejecución o sonoridades inhabituales. Pero la actitud concreta en música existía mucho antes que la música concreta. Buscar disposiciones de acordes sobre el teclado, como lo hacía Ravel, es una manera concreta de trabajar, que se opone a la escritura “sobre la mesa”. La audición interior que ésta implica es una representación mental de algo ya escuchado, o imaginado por extrapolación a partir de lo ya escuchado, mientras que una verdadera búsqueda, dirigida hacia un dominio inexplorado, supone una forma de experimentación. Por este motivo, se oye frecuentemente a los compositores reclamar una posibilidad de trabajar en colaboración con los instrumentistas, y que no sea sólo para verificar cuando ya es demasiado tarde... Y la composición en laboratorio, en constante cara a cara con el sonido, es la culminación de esta actitud. Al lado de la generación más antigua de compositores que ponen en práctica su saber, vemos desarrollarse la de los músicos que encuentran legítimo, y quizá mucho más innovador, el aprender explorando: probar “para ver” gestos, objetos, combinaciones, asemejándose así a los comportamientos abiertos del juego sonoro del niño.

Este acercamiento tiene un carácter histórico. Es posible que el período de empirismo y de experimentación en música sea superado dentro de algunas décadas y que la escritura en la terminal de una computadora llegue a reencontrarse con la tradición, a penas traspasada, de la escritura sobre la mesa. La actual connivencia entre compositores y niños es una suerte que deber ser explotada por la pedagogía musical...

Esta segunda constatación abre vías, y nos conduce al mismo tiempo a un interrogante. Si el niño en sus juegos, y sin que tengamos que enseñarle nada, descubre los mismos gestos y las actitudes del compositor, entonces, ¿para qué los pedagogos? ¿Para qué y cómo guiar esas búsquedas a las que se ha calificado de “espontáneas”. No es algo que resulte evidente.

¿Por qué una pedagogía de lo espontáneo?

Se ha criticado mucho el “espontaneísmo” pedagógico y a justo título. ¿Pero qué se entiende por “espontáneo”? Existen grados de lo espontáneo. Para tomar ejemplos conocidos, la succión, la marcha y la palabra requieren, para su desarrollo, de diferentes interacciones con el adulto. La succión es un reflejo y no depende en nada del ejemplo del adulto (el feto

succiona su pulgar). La marcha en dos piernas es una característica general de la especie, pero al parecer se ve favorecida por la imitación del adulto (existe al menos un caso en la literatura, “de niño salvaje” que al haber crecido en contacto con lobos, caminaba únicamente en cuatro patas). En cuanto al lenguaje, se adquiere por la relación con el adulto, con las especificaciones culturales que esto conlleva. No se le enseña al niño ni a succionar ni a caminar ni a hablar, pero la interacción con el adulto interviene en grados diversos en esas adquisiciones “espontáneas”.

¿Qué ocurre con la exploración y con la expresión sonora? A decir verdad, no se sabe gran cosa, este dominio ha quedado como el pariente pobre de la psicología del niño. Quisiéramos poder describir con detalles y certezas cuales son los tipos de interacciones con el medio, los adultos, con los otros niños, que favorecen una utilización rica y variada de los recursos sonoros en las diferentes formas de juego, sensoriomotriz, simbólico y de reglas, y bajo qué condiciones se extienden luego a las conductas musicales. Debemos conformarnos con sacar conclusiones a partir del análisis de talleres de creación³ que muestran claramente como progresan los niños. Sin embargo no será posible aislar fácilmente factores que determinan sus progresos. Estas observaciones son un soporte indispensable para una primera reflexión, aún cuando requieran ser mejoradas y ajustadas en condiciones que permitirían conclusiones más seguras y más generales.

Se constata, aquí también, que existen grados de lo “espontáneo”. En el recorrido que conduce al niño de la exploración a una verdadera creación, se ven aparecer niveles, separados por umbrales que solo serán franqueados si se reúnen las condiciones favorables. Es aquí donde interviene el educador.

Parece que pueden distinguirse tres niveles, de lo más a lo menos espontáneo.

- La exploración del objeto material que hace ruido, es un comportamiento que no necesita de ninguna intervención pedagógica particular.
- Por el contrario, la centración de la atención en el sonido producido, a expensas de los aspectos mecánicos, visuales y táctiles, se hace (o en todo caso se hace mejor) con la ayuda de un artificio que oriente la atención. Se puede considerar este nivel como el de la exploración del “objeto sonoro” (y ya no del objeto material) que conduce naturalmente a la búsqueda de la “idea musical” y a la producción de secuencias improvisadas.
- Finalmente la construcción elaborada, en la cual aparecen elementos intencionales de forma musical, requiere de condiciones particulares, incluso si existe una edad favorable.

Vemos por lo tanto que no basta con el “dejar hacer”. Hay que tirar constantemente de los hilos invisibles para guiar un desarrollo aparentemente “espontáneo”. Veamos como.

La motivación

Una anécdota, aportada por Monique Frapat, plantea muy bien el problema de la motivación.

“Un día hice escuchar la grabación de un niño que había sido grabado sin saberlo: Guillaume, de 5 años, imita una moto y nos cuenta con su voz los giros, las aceleraciones, los cambios de velocidad y el entusiasmo de ser grande y de correr riesgos.

Reacción de la clase: “es fácil!”. Le pido a Sylvain. El afirma “saber hacer eso”.

³ Grabadas especialmente en el Taller de Creación de lo Sonoro a lo Musical de Villepreux (Yvelines, Francia) conducido por Huguette Ganchou, de octubre de 1985 a junio de 1988.

Se planta frente al micrófono con mucha seguridad y ... silencio. Alentado por sus compañeros se decide y sale un sonido apenas perceptible, totalmente llano, sin vida; repentinamente va a sentarse, muy perturbado (...)

Sin embargo, en el recreo, sorprende a Sylvain, a caballito en un banco de madera, reproduciendo el rugido de un motor, con las manos sobre un manubrio imaginario, tenso, rojo de placer, inclinándose como un experto al realizar giros sonoros impresionantes.

Por qué allí en el recreo sí, y en clase no?"

Todos conocemos la respuesta. La situación es completamente diferente, e incluso si Sylvain sabe jugar muy bien a la moto, lo hará con mayor o menor inventiva según si el contexto es propicio o no. Es una cuestión de motivación.

Una distinción de vocabulario de la psicología de la lengua francesa, es útil para poder situar claramente la intervención pedagógica: la de "comportamiento" y "conducta": La pedagogía musical sigue siendo a menudo una pedagogía de los comportamientos. A un pianista principiante se le enseñan posturas, actos, gestos a llevar a cabo. No es extraño, que en la preparación de una obra para un concurso, el profesor le indique el matiz que debe respetar en tal nota, la respiración que debe destacar en tal lugar, etc. Es casi como si Monique Frapat hubiera explicado a Sylvain como hacer un *sforzando* en su rugido de motor, cerrando un poco los labios y aumentando a la vez la presión del diafragma, seguido, en lo posible, de una relajación acompañada de un sonido vocal nasalizado. En vez de esto, ella juzgó más hábil poner a toda la clase a caballito sobre los bancos para que la imaginación pudiera recuperar su eficacia. El comportamiento son los actos, los gestos, los movimientos; lo que se observa directamente. Mientras que la conducta incluye una faz escondida: lo que motiva el comportamiento. Para tomar una definición de M. Reuchlin, es "*un conjunto de actos caracterizados por la organización que le impone la finalidad perseguida, conscientemente o no, racionalmente o no, por el organismo*"⁴.

El hecho de tener en cuenta únicamente a los comportamientos no responde a una finalidad. Si el joven pianista sigue correctamente las indicaciones de su profesor, es quizá porque desea parecerse a él, o para complacer a su mamá, o porque teme los reproches. La pedagogía de los comportamientos lo ignora espléndidamente, a partir del momento en que se obtienen los gestos deseados. Por el contrario, la pedagogía de las conductas no dice nada de los gestos, dirige su intervención hacia aquello que va a impulsar al niño a encontrar él mismo los gestos. Vemos que la alternativa entre estas dos orientaciones pedagógicas no es el *laissez-faire* y la directividad. Simplemente, el control no se ejerce en el mismo lugar. No son los actos los que son controlados, sino sus motivaciones. La maestra no le dice al alumno "haz esto", sino se dice a sí misma "que podría inventar yo para que el niño desee hacer esto". El beneficio es considerable. Si se tratara de enseñar matemáticas se evaluaría únicamente en términos de rendimiento, pero tratándose del arte, la motivación forma parte del contenido educativo. La música es un conjunto de conductas. Tocar música no es solamente efectuar una cierta cantidad de actos. Para decirlo de una manera más simplificada, es tener deseos de efectuarlos, efectuarlos y al hacerlo experimentar un placer y una emoción. Educar solamente los comportamientos sería perder lo esencial.

Es necesario además, que se reúnan dos condiciones: que uno sepa analizar aproximadamente, aunque sea de forma intuitiva, los factores que determinan los actos; que uno se procure la manera de actuar sobre esos factores. No nos detendremos en una primera categoría de factores: los factores psico-genéticos, cuyas estrechas conexiones con las conductas musicales

⁴ REUCHLIN M., *Psychologie*, PUF, Paris, 1981, p. 22.

en general ya hemos señalado oportunamente⁵. Es el sustrato sobre el cual el docente no tiene manera de actuar pero que debería, para su beneficio, comprender bien -siempre y cuando la investigación psicológica quisiera ayudarlo a profundizar los conocimientos de las conductas pre-musicales del niño. Recordemos solamente los grandes períodos piagetianos del juego, que constituyen la tela de fondo: el período sensoriomotriz durante el cual se construye un repertorio de esquemas que da lugar a esas exploraciones sonoras ya evocadas; el juego simbólico que permite al niño, desde el final del segundo año pero principalmente hacia los 3 o 4 años, utilizar el sonido con fines de representación y de expresión (sin que por esto desaparezca el ejercicio sensoriomotriz), y el juego de reglas que favorece, sobre todo hacia los 5 o 6 años, el interés por las combinaciones sonoras, las exigencias formales y las distribuciones de roles en el juego colectivo. Es una sucesión de intereses tan fuertes en el niño que sería absurdo no hacer de ello el punto de apoyo de una pedagogía musical.

Sin embargo, el educador no puede actuar sobre estos factores. Sólo controla los determinantes circunstanciales, que por otra parte son múltiples, especialmente:

- La relación con el adulto y con otros niños
- La relación con el objeto, fuente sonora
- El “dispositivo”.

Quisiéramos destacar especialmente en qué medida un artificio más o menos técnico, puede favorecer una conducta particular en el niño, a condición de un mínimo refuerzo propio de un período del desarrollo psicogenético. Más precisamente, veremos de qué “dispositivos” puede servirse con habilidad, tomando como ejemplo un recorrido particular: el evocado anteriormente, que permite el paso de la exploración de un cuerpo sonoro a la creación de una secuencia compuesta.

FRANQUEAR LOS UMBRALES, DE LA EXPLORACION A LA ELABORACION

La exploración del objeto material

La primera de las tres etapas de este recorrido, la exploración, es la más “espontánea”. Ubicado frente a un cuerpo sonoro nuevo, el adulto como el niño es impulsado por la curiosidad a inventariar los recursos. En el caso del bebé, la palabra “curiosidad” no es conveniente, porque supone el proyecto de comprender; se habla de “reacción de novedad”. Pero la finalidad es la misma, si se la considera desde una cierta distancia: es integrar, gracias a la manipulación, informaciones concernientes al entorno real.

La condición esencial es que el encuentro tenga lugar con un cuerpo sonoro propicio para la exploración. Los criterios, recordémoslo, varían con la edad, pero sobre todo con la experiencia del niño (o del adulto): el carácter original del sonido, su relativa imprevisibilidad (de lo menos a lo más previsible con la experiencia), la relación espacial entre el niño y el objeto (del instrumento-entorno al objeto que se tiene en la mano), la multiplicidad de las modos de acción (tipos de toque), la posibilidad de variación por evolución morfológica más que por combinación, la presencia reforzadora de “accidentes”⁶.

La exploración se ve más o menos favorecida por la elección del material, por la actitud del adulto, pero tiene lugar por sí misma muy fácilmente. Por el contrario, la etapa siguiente se

⁵ DELALANDE, F., *La música es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi, 1995.

⁶ DELALANDE, François, « ¿Qué Instrumentos ? » en *La música es un juego de niños*, op. cit., sexto diálogo.

alcanza con menos espontaneidad, y es por lo que, muy a menudo, la sensibilización musical, en una versión degradada, se queda en eso que a veces se llama la “exploración sonora”. Superarla supone un primer artificio.

La exploración de la idea

¿Qué se hace cuando se ha emitido por casualidad, al manipular un objeto, un sonido extraño? Se trata de volver a comenzar, y como en general el resultado no es exactamente el mismo, se produce, sin quererlo, una variación. El juego puede durar mucho tiempo si el instrumento ofrece resultados imprevisibles.

En este punto de la exploración, pueden adoptarse dos actitudes. Vistos desde el exterior, los gestos son prácticamente los mismos, pero psicológicamente son dos orientaciones divergentes de las cuales sólo una conduce a la música. En un caso el niño está interesado por la mecánica de la producción del sonido, que explora tanto mediante la vista y el tacto como a través de la escucha: lo que le intriga es que algo frota, resiste, rebota. En el segundo caso olvida un poco la mecánica para fijar su atención en el sonido mismo, en un detalle morfológico que hace su singularidad. Hay un desplazamiento de la atención del objeto material al “objeto sonoro”, para emplear la terminología de Pierre Schaeffer. Esa disociación es esencial. Los músicos conocen bien esta actitud: para escuchar mejor muchas veces se desvía la mirada del instrumento quedando los ojos hacia el vacío. Es un artificio que facilita la centración en el sonido. Muchos educadores no músicos no logran ver con claridad la importancia de este umbral, que sin embargo da acceso a una conducta típica de la invención musical, la exploración de la idea.

En efecto, si la atención se fija en el sonido, es porque representa una singularidad, y es esta singularidad la que va a constituir, de ahora en adelante, el objeto de la búsqueda del niño. La repite variándola, como uno hace girar un objeto entre sus manos para examinarlo desde diferentes ángulos. Pero, esta configuración morfológica particular es el prototipo de lo que llamamos una “idea” musical. Es extremadamente frecuente, cualquiera sea el tipo de música, que el proceso de invención musical encuentre su punto de partida en una “idea” tal, escuchada realmente o interiormente: una célula melódica, una instrumentación original, un timbre, en suma, un hallazgo sonoro. Es entonces decisivo dar el pequeño empujón pedagógico gracias al cual el niño pasará de la exploración del objeto material a la de “la idea”.

Siempre soñamos con recetas milagrosas que borren las dificultades. Y bien, justamente, esta vez existe una: es el micrófono. Se trata del prototipo de lo que podemos llamar “dispositivo”. Se ubica el micrófono cerca del cuerpo sonoro, el sonido es amplificado y escuchado por intermedio de un auricular o de parlantes. Se satisfacen así, de manera simultánea, tres condiciones para hacer progresar la exploración.

Primero, el sonido es amplificado, detalle práctico no sin importancia, cuando sabemos que una de las limitaciones de la lutería encontrada -y algunas veces en mayor o menor medida fabricada- por los chicos, es la ausencia de resonador.

Luego, el sonido microfonizado es insólito, lo que es, como vimos, una condición para estimular la exploración. Pero no es insólito de una manera cualquiera. Es agrandado; en lugar de escuchar, como habitualmente, a una distancia del orden del metro, el dispositivo micrófono-auricular permite poner en contacto directo oído y cuerpo sonoro -tan cerca como

lo está el micrófono mismo- tanto, que se escuchan finamente los detalles morfológicos del sonido, rechinamientos, silbidos ínfimos. El micrófono penetra en la materia del sonido. Pero sucede que los intereses del niño pequeño (menos de 6 años, aproximadamente) están dirigidos a las evoluciones de la materia mucho más que a las combinaciones discretas.

Finalmente, y sobre todo, el micrófono disocia artificialmente “el objeto sonoro” del objeto material. Desearíamos que el niño sea capaz de esa disociación que le hace olvidar relativamente los aspectos mecánicos del fenómeno explorado para centrar su atención en el resultado sonoro; y que por lo tanto pueda extraer de ese complejo sensoriomotriz hecho de gestos, de sensaciones táctiles, visuales y auditivas, la dimensión auditiva para hacer de ello el hilo conductor de su exploración. Pero, precisamente, el micrófono materializa esa extracción. Dejando el objeto material a distancia respetable, sobre la mesa o el suelo, capta el murmullo íntimo y nos lo susurra al oído -a menos que lo dilate a escala de la clase entera. Es objeto de una nueva exploración, la de la singularidad sonora, elegida, seleccionada, y que se podrá hacer variar a gusto. La actitud psicológica que se busca educar y que es verdaderamente la llave de acceso tanto para la escucha como para la invención, es inducida artificialmente por el micrófono.

Un niño que ha traspasado este primer umbral sabe improvisar una secuencia, es decir, sabe detenerse en una idea, hacerla evolucionar sin perder sin embargo aquello que constituye su interés, luego tomar un nuevo hallazgo, involuntario al comienzo pero que, reteniendo su atención, será objeto de un nuevo desarrollo, y marchar así, de idea en idea. Le queda un punto a franquear, es el de la construcción voluntaria.

Hacia una construcción

Es hacia los 5 o 6 años (más bien 6 que 5) que aparecen algunos indicios de una sensibilidad a los efectos de la forma. Sucede por ejemplo que un niño improvisando desde hace cinco minutos con una cítara microfónica, encuentra, luego un ostinato rítmico rápido, en el espíritu de un estrecho, una salida milagrosa *rallentando*, subiendo hacia el agudo y terminando por una delicada oscilación sobre dos notas agudas. Sería un crimen agregar algo. Lo ha sentido bien: se detiene, manifiestamente satisfecho. Además de esos logros excepcionales, no es raro que un niño de 5 a 6 años improvise algo que se asemeje a un final, se detiene, en efecto, y agrega, para el caso en que no se hubiera verdaderamente comprendido nada: “terminó”.

Pareciera que hay, por lo tanto, una edad en la que el niño es capaz de evaluar el efecto específico de un momento en función del peso de todo lo que precedió. Por lo tanto, de tener una percepción global, y ya no instante por instante. Está maduro para la composición.

Se encuentra entonces frente a varias dificultades que, por el momento, no tienen soluciones verdaderamente satisfactorias, debido a que no dieron lugar todavía, a suficientes investigaciones. Podemos intentar seriarlas y avanzar en algunas proposiciones.

La forma es tradicionalmente pensada en dos dimensiones, la sucesión y la simultaneidad, y adoptaremos este plan buscando desprender lo que implica el dominio de la forma en términos de conducta. A continuación, sin pretensión de exhaustividad, presentamos lo que puede considerarse como cinco componentes de la forma; los tres primeros conciernen a la sucesión, los dos últimos a la simultaneidad.

1. Percibir el presente en función del pasado, como lo vimos, es el indicio de una sensibilidad a la forma. La etapa siguiente sería imaginar el futuro en función del presente y del pasado, por lo tanto, de una cierta manera, abstraerse del tiempo para construir una representación mental de la obra.

En un primer nivel, se trata solamente de anticipar. En lugar de constatar, por ejemplo, que después de algo tenso y rápido, un *rallentando* puede crear una sensación de reposo, se trata, mientras se está improvisando la secuencia cargada de tensión, de imaginar el feliz efecto que podría producir un relajamiento progresivo; por lo tanto de “conducirlo” voluntariamente. Es el arte “de conducir” una nueva idea, un cambio -es decir conducir voluntariamente su improvisación- lo que condiciona esta aptitud para anticipar.

¿Cómo educarlo? Parece evidente que basta con integrar progresivamente la experiencia adquirida. A fuerza de constatar el efecto de una sucesión que se encontró varias veces por casualidad, se termina por ser capaces de preverla. No hay otra condición que la madurez funcional de la memoria. El dispositivo ideal no es diferente del que favorece la improvisación de una secuencia.

2. Se adelanta un paso si se debe concebir *in abstracto* un encadenamiento de momentos sucesivos. Ya no es anticipar una evolución de lo que se escucha actualmente sino representarse abstractamente los diferentes términos de la relación.

Es lo que se hace cuando se compone sobre una partitura, y este procedimiento es a menudo utilizado con los niños. Se favorece, en efecto, la representación mental, no bien se reemplaza el sonido concreto por una simbolización, sea gráfica o verbal. ¿Las herramientas pedagógicas privilegiadas serían entonces la verbalización y las diversas formas de “partituras”?

Sin embargo, sólo se puede constatar que el pasaje de la secuencia improvisada, fundada sobre la exploración y el hallazgo, a la construcción imaginada verbalmente o con la ayuda de una partitura, se acompaña siempre de una regresión. ¿Es un mal necesario? En lugar de sabrosas transformaciones, se dan oposiciones simplistas (tanto como la notación o la descripción utilizada). No volveremos sobre este tema, a menudo discutido, del buen uso de la partitura. Habría que aprender a nombrar o anotar aquello que hace a la singularidad de la idea más que creer encerrar lo sonoro entre cuatro parámetros.

La grabación en audio permite la re-escucha, pero ésta solo favorece una percepción estructural por cuanto es el soporte de un análisis. Estamos conducidos a lo gráfico o a lo verbal. Pero su rol es limitado; no deben representar los sonidos sino las articulaciones, lo que es infinitamente menos reductor. Es por lo tanto sin duda una inteligente dosificación de re-escucha, de complementos gráficos someros, destinados simplemente a subrayar elementos de construcción, y de comentarios verbales que no duden en incursionar ampliamente en lo metafórico, lo que podría conducir a un dominio lo menos reductor posible de ese aspecto de la forma.

Queda por decir que los pocos ejemplos que dan cuenta de una verdadera percepción de la “gran forma” preservando la singularidad de la idea provienen, hasta ahora, de niños de unos diez años.

3. Organizar la música, es también a veces mantener al auditor en actividad, prepararlo, sorprenderlo, “manipularlo”. No fabricar un objeto sino conducir una escucha. Entramos en una dimensión **retórica** de la forma.

El pastor que improvisa en soledad mirando su rebaño no tiene nadie a quien sorprender; se detiene en medio de una secuencia sin contrariar a nadie, retoma cuando y como le parece. Por el contrario, el arte de preludiar proviene en parte, de una situación límite que

obliga al músico más o menos profesional, frente a un grupo, a llamar la atención, e incluso a demostrar su virtuosidad antes de comenzar. Algunos elementos de la forma (los elementos retóricos) están así ligados a una relación con un público.

Estamos en el caso en que la función determina (en parte) al objeto. Es por lo tanto absolutamente natural recrear en la clase condiciones análogas, donde el niño que improvisa tenga, el también, que captar, que sorprender, que conducir su auditorio.

4. En cuanto a la polifonía, se la puede ver como el arte de hacer sonar dos “canales” uno en relación con el otro. Es una concepción moderna, que tiene lugar, por ejemplo, en la composición electroacústica. Corresponde a la situación en la que dos niños desarrollan cada uno una secuencia sobre su cuerpo sonoro (o con la voz) pero donde la superposición de las dos engendra una curiosidad suplementaria. Del matrimonio entre esas dos ideas surge una tercera. La motivación es todavía la exploración, pero la exploración de esta tercera idea. Un niño solo, capaz de disociar el uso de sus dos manos, podría realizar tal polifonía.

Vemos que la aptitud solicitada es escuchar simultáneamente los dos canales apreciando su complementariedad. Se podría pensar que realizar tal equilibrio es más fácil de a dos que sólo. No es cierto. Las dificultades no son las mismas. Al hacerlo solos, son de orden motriz: las dos manos deben ser independientes. De a dos, son psicológicas: no solamente hay que escuchar dos voces (lo que ya es verdad estando solos) sino que además hay que equilibrarlas mentalmente, mientras que se tiene tendencia a privilegiar la que se produce uno mismo.

Aquí también, el dispositivo milagro existe: es el *mixage*⁷. La mezcla de dos canales (captada por dos micrófonos) que se escuchan en los parlantes o en los auriculares, materializa esta operación que se les pedía a los chicos hacer mentalmente.

5. Pero la mayor parte del tiempo la polifonía se ejecuta de a muchos, apela a otra motivación, el **juego colectivo de reglas**. Alrededor de los 6 años, uno de los grandes placeres de los niños es organizarse, repartirse roles y respetar, cada vez más escrupulosamente, las reglas convenidas. La música no escapa a esta forma de organización. Organizar las intervenciones es también organizar la música misma. En todos los repertorios en que cada voz se confunde con un músico, la polifonía aparece como una transposición sonora de un juego de relaciones entre las personas. Una “respuesta” una “imitación” es responder a un tema por otro que lo imita, pero imitándolo se responde también a un compañero de la ejecución musical. Se ponen reglas a la música, reglamentando el intercambio.

Es así que veremos a tres niños darse consignas muy estrictas: uno batirá una pulsación lenta mientras que el segundo marcará tiempos rápidos respetando las coincidencias, en tanto el tercero ubicará motivos determinados; hasta una señal convenida, etc. El resultado no es digno de admiración, pero la escucha mutua está garantizada por el cuidado de controlarse unos a otros.

Una observación, para concluir esta cuestión de la forma: ¿es indispensable componer música? Intentamos aquí distinguir varios aspectos de la construcción musical: es porque responden a conductas diferentes que favorecen situaciones o dispositivos diferentes. Pero es también porque son objetivos distintos, que tal vez no presentan la misma urgencia. Señalaremos que la composición propiamente dicha, que apela a una representación mental de la totalidad de la obra, la mayor parte del tiempo, gracias a la partitura, es una práctica de referencia en occidente, pero que dista de estar desarrollada de la misma manera en todos los continentes. Dado que la sensibilización musical es concebida como una apertura a la música

⁷ La mistura o mezcla de canales.

en sus aspectos más universales, es legítimo interrogarse sobre la universalidad de las dimensiones del sentido de la forma que hemos distinguido y de jerarquizarlas. ¿Pero qué destacamos? Que la anticipación parece requerida para toda forma de invención musical, y que la polifonía, concebida a la vez como complementariedad de ideas y como juego de reglas, está lo suficientemente extendida en las civilizaciones que son consideradas musicalmente ricas; pero que la construcción retórica está ligada a circunstancias particulares, y que la composición *in abstracto* es más bien rara. Sin negar el interés de este objetivo específico, debemos cuidarnos de creer que invención musical es lo mismo que composición. Vemos de qué manera el análisis de las conductas implicadas en las diferentes etapas del desarrollo de la invención musical permite imaginar las situaciones y los dispositivos susceptibles de favorecerlas. Es procediendo de esta manera que la sensibilización musical puede perseguir este objetivo paradójico de guiar una búsqueda que proviene del niño sin orientar estéticamente sus hallazgos. Dejamos a Piaget la palabra final: “Aquí nuevamente -y más que en todo otro lugar- hay que cuidarse de una tentación que amenaza cada vez que una nueva rama de enseñanza se introduce: la educación artística debe ser, antes que nada, la educación de esta espontaneidad estética y de esta capacidad de creación de la cual el niño pequeño manifiesta ya la presencia; la educación artística no puede, menos todavía que toda otra forma de educación, contentarse con la transmisión y la aceptación pasiva de una verdad o de un ideal ya elaborados: la belleza, como la verdad, solo tiene valor cuando es recreada por el sujeto que la conquista”.

Bibliografía

- CELESTE, B., DELALANDE, F., DUMAURIER, E., *L'enfant du sonore au musical*, Paris, INA Buchet/Chastel, 1982.
- DELALANDE, F., *La musique est un jeu d'enfant*, Paris, INA-Buchet/Chastel, 1984 (traducido al español: *La Música es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi, 1995).
- FRAPAT, M., « Situazioni di giochi musicali vissute nella scuola materna », in *Bambini*, Bergamo, Janvier 1988.
- PIAGET, J., « L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant », in *Art et éducation*, Paris, Unesco, 1954.
- REUCHLIN M., *Psychologie*, Paris, PUF, 1977, 1981.