

COPIA CON FINES EDUCATIVOS

FRANÇOIS DELALANDE

LA MÚSICA ES UN JUEGO DE NIÑOS

Con la colaboración de Jack VIDAL y Guy REIBEL

INTRODUCCIÓN

La música es un juego de niños: este título debe tomarse absolutamente en serio. He aquí una definición de la música que, si es exacta, -de lo que esperamos convencer- facilitará enormemente el trabajo de los educadores. En lugar de enseñar conocimientos y técnicas, tendrán por tarea incitar a los niños a lo que ellos ya hacen, es decir a interesarse por los objetos que producen ruido (que ya los fascinan), luego a actuar sobre esos objetos para actuar sobre los sonidos (cosa que hacen por sí mismos), a prolongar esa exploración sonora (basta no impedírsela) de modo de realizar secuencias musicales. En pocas palabras, se trata de descubrir y alentar comportamientos espontáneos y guiarlos lo suficiente para que tomen la forma de una auténtica invención musical.

La música en el medio escolar comprende dos objetivos: el despertar de aptitudes generales para escuchar e inventar, por una parte, y la adquisición de nociones y de técnicas por otra. Según los períodos y los responsables, la Escuela da prioridad a uno o al otro. Los espíritus conciliadores tratan de fundirlos en una misma pedagogía. Otros, más radicales (entre los cuales nos contamos), constatan que no se puede, sin una cierta deshonestidad, alentar al niño a una búsqueda sonora, interesarse con él en sus propios descubrimientos, ayudarlo a ser más exigente, más atento frente a sus propias tentativas y esperar que, sobre la marcha, descubra, como por azar, los modos mayores y menores y el compás de tres tiempos. Por supuesto, esos objetivos son complementarios, pero suponen actitudes y por lo tanto, momentos pedagógicos muy distintos. Nos parece preferible despertar antes de enseñar. Pero transmitir nociones de solfeo apela a métodos conocidos mientras que despertar las facultades de escuchar e inventar independientemente de todo solfeo es un procedimiento bastante reciente que requería ser analizado en sus objetivos y sus medios. Por eso, aquí nos dedicaremos al despertar.

Este trabajo está destinado en primer lugar a los educadores. Pero educación no significa exclusivamente escuela: desarrollar el sentido musical y creativo concierne igualmente a la familia, la guardería y los diferentes medios de animación. En una perspectiva aún más amplia, abordar la invención musical sin pasar por el solfeo y las clases «de escritura» es una posibilidad que se ofrece ahora a los adultos tanto como a los niños. La situación ha cambiado. Mientras la música se escribía en partituras y respetaba los estilos tradicionales, crear estaba limitado a los compositores profesionales. En cuanto a los otros -los niños, los aficionados, los «melómanos»- estaban confinados al rol de auditorio, en rigor de intérprete de un repertorio en general antiguo. Pero la música hoy se piensa a menudo en términos de masas, de líneas, de mezclas, y son numerosos los compositores e investigadores que ven en esto la ocasión para un nuevo intercambio con el público. Al lado de los conciertos se crean talleres. La música ya no solo se «consume», se hace.

Este libro se inscribe en el contexto de esa renovación de las técnicas musicales. No nació en una clase sino en el cruce de un «Grupo de Investigaciones Musicales», de una corriente de composición electroacústica y de una sociedad de radiodifusión. En el seno del GRM, desarrollamos investigaciones referidas al análisis de la música renovada por la electroacústica, a las conductas musicales en general y, en especial, a los juegos sonoros del niño. Por su parte, Guy Reibel propone a los grupos corales de aficionados, así como en la Maestría o a los coros de Radio Francia, «Juegos Vocales», y a sus estudiantes de composición del Conservatorio, un juego sobre los cuerpos sonoros y el sintetizador. Hace mucho tiempo que constatamos que nuestras aproximaciones teóricas y prácticas convergían y podían aportar soluciones a los problemas educativos, y la radio, gracias inicialmente a

Guy Erismann (France Culture), luego a André Jouve (France Musique), aportó, desde 1974, un decidido apoyo. Las emisiones «de Despertar a la música» y otras empresas pedagógicas, permitieron hacer conocer y hacer que se conocieran entre sí docentes alejados unos de otros que conducían experiencias modelo, con un talento y un *savoir faire* a veces sorprendentes. Su trabajo de campo proporciona - lo sepan o no ellos- la base concreta de estas reflexiones. Deberíamos poderles rendir homenaje a todos... Citemos, al menos algunos nombres, casi al azar:

Monique Frapat y Anne Benhammou en Villepreux, Yves Bernet en Ardèche, Yvonne Quinzi en Aviñón, Elisabeth Saire en Reims, Simone Marquès en Marsella, Christine Prost en Aix-en-Provence, Claire Renard y Wichka Radkiewitch en París, Jean Maumené en Laon, Geneviève Clément en Pontault-Combault, Michèle Sueur y sus colegas de Arras, Sophie Moraillon en Aulnay-sous-Bois, Gérard Authelain en la Isla de Abeau...

Nada obliga a leer los capítulos en orden. El primero precisa las orientaciones musicales y pedagógicas del libro, y es lógico comenzar por allí. En cambio, los diálogos 2, 3 y 4 son los más teóricos, y un educador que se preocupa más por la aplicación, podrá leerlos en último término. Le alcanzará con saber que en ellos se discuten tres proposiciones fundamentales para la música: 1) que los comportamientos musicales, incluso en el adulto, están muy próximos a los comportamientos de juego del niño, 2) que la música tiene mucho que ver con el gesto (cuando se la produce con un instrumento, cuando se baila, pero también - mentalmente- cuando se la escucha), 3) pero que por el contrario el ritmo no es ni tan universal, ni tan fisiológico como se cree: hay tantas definiciones de ritmo como culturas y la percepción del ritmo es una operación intelectual elaborada.

Si se admiten provisoriamente esas tres tesis, estos resúmenes sumarios permitirán abordar las cuestiones más directamente pedagógicas discutidas en los diálogos siguientes.

Al final de los diez diálogos un educador debería sentir bastante bien con qué espíritu abordar el despertar musical. Falta proponerle no «recetas», ni siquiera un método, sino «pistas» múltiples en las que pueda internarse, según la edad de los niños que tiene a su cargo, lo que es objeto de un capítulo complementario.

¿Por qué esta forma de diálogo? En primer lugar porque estos temas fueron tratados efectivamente en diez conversaciones radiofónicas, realizadas con la preciosa ayuda de Jack Vidal y difundidas en France Culture en 1976. Los diálogos originales fueron profundamente reelaborados para completar la información o afinar la retórica (un poco menos los números 1, 9 y 10 y es por eso que en ellos figuran los nombres de los interlocutores), a tal punto que a veces (números 3 a 8), apenas se encontrarían las huellas del intercambio oral.

Pero incluso cuando era preferible recomenzar desde el papel en blanco, la forma dialogada nos pareció adaptada a la ambición de este libro que consiste en precisar y discutir las cuestiones que plantea el despertar musical y proveer algunos elementos de respuesta.

PRIMER DIÁLOGO

QUÉ MÚSICA - QUÉ PEDAGOGÍA

Jacques Vidal: Usted defiende, con Guy Reibel, una concepción del «Despertar a la música» que concierne tanto a la escuela, desde el jardín de infantes hasta el final de la secundaria, como a los grupos corales de aficionados o los hogares de jóvenes. ¿Cómo una misma expresión, «pedagogía del despertar», puede agrupar ámbitos tan diversos?

François Delalande: Es cierto que esa definición de un método de despertar se sitúa en una perspectiva aún polémica: hay que defenderla, como usted dice, e imponerla y no es por lo tanto un mero artificio definirla por oposición a los métodos pedagógicos que habitualmente se practican en música. Porque hasta un período aún bastante reciente, la educación musical era sobre todo una enseñanza del solfeo, de técnicas instrumentales, el estudio de un repertorio clásico y de la historia musical. Las cosas cambiaron un poco a raíz de la tendencia educativa general que pone el acento en las pedagogías activas. Ahora, ya no se pretende más (a veces aún se hace, pero con una cierta mala conciencia) hacer solo escuchar música. Se intenta hacerla hacer. Pero, la mayor parte del tiempo, eso toma el aspecto de una especie de enseñanza técnica de la música tradicional.

Entonces, pedagogía de despertar: un método activo entre otros. Pero ¿qué más? No, la etiqueta «método activo» ahora está afectada a esos cuatro o cinco métodos muy conocidos -Orff, Martenot, Kodaly, Willems y algunos otros- en los cuales nosotros no reconocemos nuestros objetivos. La finalidad de todos esos métodos es formar para la música tonal. Hay técnicas diferentes, más o menos astutas, más o menos sensibles, que dan un lugar mayor o menor a la ejecución improvisada, pero de una manera general uno se encuentra nuevamente en el punto de partida del camino hacia ese mismo objetivo: la música tonal, do re mi fa sol, negra, corchea, mayor, menor.

¿Y por qué no? ¿Por qué evitar a todo precio nuestra herencia cultural y el lenguaje musical tradicional?

Lo que me parece muy aburrido en una educación tonal del oído del niño es que cuanto más se hace practicar la tonalidad y cuanto más inteligente y eficazmente se lo hace (por ejemplo, el método Martenot es inteligente e inclusive sensible), mayores son las dificultades de los niños luego para escuchar músicas extra-europeas y músicas contemporáneas. Al mismo tiempo que se los familiariza con un campo se construye alrededor barreras difíciles de franquear. El resultado es una reacción de rechazo: haga escuchar música de Xenakis o trompas tibetanas a un niño o incluso a un adulto que recibió una formación tradicional, su respuesta es siempre la misma: «Eso no es música».

El denominador común de todas las músicas

Pero, ¿cómo ampliar el campo?

Se puede, efectivamente, abrir a los niños a otras músicas, a otros lenguajes, a otras técnicas. Pero no es exactamente así como definiría nuestro objetivo. La meta es más precisamente formar a los niños en todo lo que puede preceder a las adquisiciones técnicas. Hay un cierto número de aptitudes que intervienen en la

música, sean músicas extra-europeas o músicas antiguas o contemporáneas, que finalmente son las mismas. Existe un «denominador común» a todas las prácticas musicales que intentamos justamente definir y que es el objetivo número uno de una formación musical.

Quien dice experiencia dice, en efecto, riesgo. Cuando se propone una experiencia, no se sabe lo que va a resultar de ella. ¿Acaso las personas que sigan esas pedagogías llamadas "de despertar" van a apreciar la música como sus predecesores, como los que habían recibido una formación clásica?

Evidentemente sabemos muy bien lo que da la educación musical clásica y mucho menos lo que dará esta. Pero cuando digo que sabemos lo que da, es también en un sentido negativo. La escuela tomó durante mucho tiempo la educación musical por un aprendizaje y los resultados de los cursos de canto y de las lecciones de solfeo, desgraciadamente, los conocemos en efecto muy bien. Hay que rever completamente la pedagogía, todo el mundo está de acuerdo en ello. Pero cualquiera sea hoy la solución nueva adoptada en gran escala, ¡será siempre una experiencia! En el fondo, los métodos que pueden juzgarse más precisamente son quizás esas tentativas de despertar, siempre marginales, pero que, desde hace unos quince años, tienen ya un pasado. Lo que se constata es que para esos niños la invención sonora y el juego musical se volvieron muy familiares.

Luego de eso, me imagino que nada impide adquirir tal o cuál técnica propia de un estilo particular, sea el de la flauta dulce, el sitar o la electroacústica.

Por supuesto, y cuanto más profunda haya sido la experiencia previa de investigación sonora y de creación, cuanto más haya desarrollado el sentido musical, tanto más necesario y natural parecerá luego el trabajo técnico. Para progresar en el estudio de un instrumento o de cualquier técnica, hay que tener ganas de hacerlo, saber dónde se va; hay que tener ya un gusto musical. A veces, la familia lo aporta, pero si no, esa tarea incumbe a una pedagogía de despertar. Por ejemplo, lo que deseamos para la escuela es comenzar, en jardín de infantes evidentemente pero inclusive en el ciclo elemental, por abrir, por sensibilizar a los niños a la música. Es decir, por practicar una pedagogía de despertar, teniendo como perspectiva encontrar ciertas adquisiciones más técnicas, más específicas en suma, en el secundario Pero eso solo será fecundo si, durante toda la infancia, se ha creado un sólido apetito de música.

¿Usted ve el despertar como una preparación para otras prácticas?

No necesariamente. Para algunos será una preparación y para otros un fin en sí mismo. El estudio del solfeo es tan absurdo para el que no está destinado a utilizarlo como una experiencia de invención y de investigación puede ser rica incluso para quien no practicará jamás otras formas de música. Contrariamente al solfeo, es ya una experiencia musical completa.

Ser músico

Las pedagogías musicales de despertar, entonces, ante todo aculturación respecto de un sistema musical preciso, establecen un tronco común en el que pueden desarrollarse ciertas aptitudes para la ejecución y la escucha musical.

Sí. Creo que lo importante es internarse en la pedagogía munido de una buena definición de la música. Lo que reprocharía a los métodos de Orff, Kodaly, etc. es que se han hecho una idea demasiado restrictiva de la música. ¿Qué es hacer música? Esa es la cuestión que deben plantearse en primer lugar las personas que

reflexionan sobre la pedagogía. Para responder a ello, uno puede examinar el conjunto de las prácticas musicales, incluyendo las prácticas extra-europeas. Creo que hay esencialmente tres dimensiones de la música que estamos en condiciones de desarrollar. En primer lugar, simplemente, el gusto por el sonido -es una primera cualidad del músico-, una cierta sensualidad de la sonoridad que se acompaña de una habilidad para obtenerla en un instrumento. Porque saber hacer y saber oír aquí son una sola y misma competencia. Pero la música no es un conjunto de individuos que se reúnen para producir sonido y gozar de él sensualmente, no es solo eso. Para ellos los sonidos adquieren un sentido, pueden evocar estados afectivos o tener un valor simbólico en su sociedad o bien dar nacimiento a imágenes. En resumen, bajo una u otra forma, hay una dimensión imaginaria de la música a la que se debe ser sensible sin lo cual la música, propiamente dicha, no le dice a usted nada. Y finalmente, a esos dos niveles de análisis, se añade un tercero, el de la organización. Hacer música es, bajo muchos puntos de vista, organizar. En primer lugar, organizarse entre músicos cuando se toca entre varios, pero sobre todo, agenciarse partes juntos, arreglárselas para que un tema tocado por un instrumento sea retomado por otro, Todos hemos cantado cánones: hay una cierta satisfacción espiritual en escuchar la melodía superponerse a sí misma pese al desfase. Lograr encajar así las piezas del rompecabezas es un placer evidente que comparten el compositor y sus oyentes. Usted notará por otra parte que, en este análisis de tres niveles de la práctica musical, no separo lo que se relaciona con la producción de la música de lo que concierne a su recepción. Me parece que los músicos, ya hagan, ya escuchen, tienen en común esas tres grandes capacidades: ser sensibles a los sonidos, encontrar en ellos una significación y gozar de su organización.

En su opinión, ¿esos tres puntos de vista son suficientemente generales como para constituir una definición de la música?

No solo de la música sino también de las aptitudes del músico. Haría, si usted quiere, una distinción esencial entre saber música y ser músico. Transmitir un saber o desarrollar una sensibilidad son dos objetivos completamente diferentes. Uno ve niños que, antes incluso de que se les haya enseñado qué es un do o un mi, sin que jamás se haya evocado el nombre de Mozart, son eminentemente receptivos a la música, son inmediatamente capaces de sentirla. Y si usted pone entre sus manos, hacia la edad de cinco a siete años, un instrumento, cualquier instrumento, inmediatamente algo ocurre, se sienten atraídos, tienen ideas, lo que hacen es musical: decimos que están «dotados».

Y se piensa generalmente que eso es innato...

Sí, y es muy discutible. Creo más bien que no hay gran diferencia entre individuos en el curso del primer año de la infancia pero que la diferencia no deja de incrementarse gracias a refuerzos sociales o a circunstancias educativas privilegiadas.

Pero desarrollar aptitudes es un objetivo un poco abstracto. No veo cómo se lo podría alcanzar sino es por medio de una práctica y, por ende, dando una cierta competencia e inclusive transmitiendo un cierto saber.

Es cierto, pero uno no encara las cosas de la misma manera si tiene en mente el proyecto de inculcar algunas nociones de solfeo o si se quiere solo despertar ese talento musical del que hablamos. Por supuesto, será necesario dar una cierta competencia, no un conocimiento muy específico de un sistema de notación o de una técnica instrumental sino un hábito de escuchar varias intervenciones simultáneas, un dominio del gesto, un sentido de la forma. No sé hasta qué punto es un saber o más bien un *savoir faire* o «saber oír». No es exactamente la música

lo que intentaba definir antes, sino más bien los comportamientos musicales: hacer o escuchar música. Es en eso en lo que los músicos se parecen entre sí. Si usted escucha a un hindú tocando el sitar, a un africano con una sanza o a un violinista entre nosotros, usted siente la misma concentración sobre la sonoridad que se lee en la mirada, en las actitudes de la cabeza, la misma conciencia del gesto y al mismo tiempo la misma alegría. No es el saber lo que los acerca -por el contrario, sus culturas son completamente diferentes-sino su conducta. Se ha practicado mucho una pedagogía exclusiva de nuestra cultura musical, pienso que ahora hay que proponer una pedagogía de las conductas.

La música contemporánea

Usted insiste mucho en las aptitudes para producir o para tocar y sé que preconiza poner inmediatamente instrumentos en manos de los niños. Pero la mayoría serán oyentes y no compositores ni intérpretes. ¿No se debería simétricamente favorecer la escucha?

Se puede, es cierto, desarrollar la escucha en sí, y lo hacemos a menudo gracias a actividades de «despertar sensorial». Por ejemplo, se mejora la atención auditiva por medio de pequeños ejercicios de reconocimiento o de identificación. Es verdad que eso acostumbra a escuchar sin moverse. Pero la atención es sobre todo una cuestión de motivación. Escuchamos lo que tenemos buenas razones para escuchar, y un despertar de la escucha musical consiste en multiplicar las razones por las que escuchar y escuchar musicalmente. El mejor medio, pienso, para motivar la escucha es fundarla sobre una experiencia de la producción.

¿Porque uno compara lo que oye con lo que podría hacer por sí mismo? Pero, ¿acaso la música que hacen los niños está suficientemente cerca de una obra del repertorio -de una serenata de Mozart, por ejemplo-para que esa comparación sea posible?

¡Entonces no hay que hacerles escuchar Mozart! No entenderán gran cosa de eso: una regularidad de pulsación rítmica, quizás una línea melódica, si están acostumbrados a la canción. Pero ciertamente no lo que hace el encanto de Mozart, mucho más ligado a lo que él hace de la escritura musical clásica.

Entonces, ¿qué? ¿música contemporánea?

Muchas piezas recientes están, de cierta manera, más cerca de la experiencia infantil. Las que no se apoyan en un sistema musical elaborado por la tradición. El rechazo del pasado tiene el mérito de estar acompañado por un regreso a las fuentes. Las referencias de las músicas actuales están a menudo más cerca de algo vivido cotidiano que de una adquisición cultural. Lo más lógico con los niños sería remontar la historia de la música, desde nuestros días hasta el siglo XVIII y no a la inversa.

De allí a militar por una pedagogía de la música contemporánea, no hay mucha distancia. ¡Podría reprochársele eso!

Es el peor malentendido. El repertorio contemporáneo es más discutible que la herencia clásica, aunque solo sea por el hecho de que el tiempo no ha hecho aún su selección, y reemplazar un condicionamiento a las cadencias perfectas por un condicionamiento a los estereotipos contemporáneos, no sería, por cierto, buen negocio. Si la investigación musical reciente es preciosa, es porque amplió la concepción de la música. Hace solo treinta o cuarenta años, los sonidos musicales respondían a normas precisas: debían tener una altura definida, para el uso

melódico y armónico al cual se los destinaba. En esa acepción es evidente que muchas producciones infantiles son solo ruido.

¿Así como numerosas músicas africanas, asiáticas o esquimales? Porque el segundo factor que nos ha obligado a abrir nuestros horizontes es la etnomusicología.

En efecto, son dos aportes relativamente recientes. No se les puede reprochar a los métodos de Orff y de Martenot que ignoren las 9/10 partes de las músicas del mundo: en la época en que nacieron conocíamos apenas las músicas extra-europeas que son accesibles para nosotros sobre todo desde que el grabador existe, es decir, a partir de la década del cincuenta. En realidad, la educación musical se beneficia actualmente con el sacudón provocado por esas investigaciones musicales exactamente como la pintura pudo introducirse en el jardín de infantes gracias a la brecha que abrió el arte abstracto. Pudimos mirar con interés a los niños pintar cuando dejamos de inquietarnos *a priori* por verificar si la representación era fiel. Del mismo modo es posible dejar que los niños inventen su propia música si uno no se preocupa por juzgar si es correcta o incorrecta. Se pueden inventar todas las estrategias pedagógicas para imponer normas sin adoptar un aspecto normativo, el hecho es que esa noción de lo correcto y lo incorrecto obstruye la educación musical clásica. Se cometen faltas de armonía o, más simplemente, se canta desafinado. Del mismo modo que en una lengua natural, el uso del código que es el sistema tonal implica una gramaticalidad. En pintura, eso no existe más. Lo que se produjo está más o menos logrado, se dibuja mejor o peor pero jamás «desafinado». La apertura de la música actual debería permitir liberar de sus complejos a los educadores que no dominan el lenguaje codificado.

Pero, dado que usted mismo pertenece al Grupo de Investigaciones Musicales, es decir, un grupo de compositores e investigadores que hacen música electroacústica, ¿en qué influyó esa experiencia de la música primero concreta, luego electroacústica, en esas pedagogías de despertar?

Porque los más pequeños de una sala de jardín de infantes son músicos «concretos». Descubren utensilios, cuerpos sonoros cualesquiera y tienen, ante esos «instrumentos» una actitud muy próxima a la de un músico encerrado en un estudio para hacer una grabación. Exploran el dispositivo, ven lo que se puede sacar de él, tratan de generar toda una familia de sonidos que se parezcan.

Es decir que, ante maestras que pueden pensar que esos niños no hacen más que ruido y que, por ende, les piden silencio, su actitud es decir: «pero no, escuchen, ¡ellos hacen música!» porque la música no es solo un juego de alturas y duraciones.

Sin duda. Personalmente, si me he interesado en la pedagogía en el jardín de infantes, es precisamente porque es tan evidente que los músicos concretos hacen algo muy próximo a la música infantil que había que hacerlo notar...

Jugar / Ejecutar ¹

La exploración de los cuerpos sonoros por los niños es un acceso a la dimensión sensorial de la ejecución musical del que usted hablaba hace unos instantes, junto con la significación y la regla. ¿Cómo pueden guiar el trabajo educativo esos tres puntos de vista?

Aquí abordamos una idea absolutamente central. Esos tres aspectos de la práctica musical corresponden a las tres formas de la actividad lúdica infantil, tal como las define Piaget. La investigación del sonido y del gesto no es sino un juego sensorio-motor, la expresión y la significación en música se aproximan al juego simbólico y la organización es un juego de regla. He aquí por qué este análisis es una idea clave del despertar musical. Además, esos tres tipos de juegos corresponden a edades diferentes en el niño. Para situar aproximadamente, según Piaget, el juego sensorio -motor predominaría antes de los dos años, luego se desarrolla el juego simbólico, más o menos a la edad del jardín de infantes y, posteriormente, una vez que los niños están un poco más socializados, es decir quizás en el último año de jardín de infantes pero aún más en la escuela primaria, el juego toma sobre todo un aspecto de juego de regla. Vemos bien pues que vamos a encontrar en los niños un terreno absolutamente favorable para desarrollar sucesivamente los diferentes aspectos de la práctica musical. Con los más pequeños, centraremos la actividad más bien en el sonido y el gesto; con los niños de jardín de infantes desarrollaremos el carácter simbólico y luego, con los mayores, la ejecución, el juego musical se dará reglas.

¹ El verbo *jouer* en francés posee numerosos significados. En particular significa tanto jugar como ejecutar, tocar un instrumento (*jouer d.C. piano* = tocar el piano). Dado que en castellano no existe un verbo que reúna ambos significados, hemos debido optar en cada caso por traducir *jouer* como jugar o como ejecutar. Obviamente, la misma dificultad idiomática afecta al sustantivo derivado de ese verbo, *jeu* (juego y ejecución). No obstante, es necesario aclarar que en numerosos casos, Delalande «juega», también él, con este doble significado de las palabras francesas *jeu* y *jouer* que tanto se adecua a su concepción de la pedagogía musical. Por eso, en algunos casos, hemos optado por colocar «jugar, ejecutar» o «juego, ejecución» cuando el contexto lo liada necesario. En una de las secciones finales del libro ("Mi despertar musical; puntos de referencia" cf. el apartado «El placer de emitir sonidos»). Delalande emplea la palabra *jeu* para no nuevo concepto que define. En este último caso, para evitar confusiones, hemos dejado la palabra francesa indicada en bastardilla, (N. de la T.)

SEGUNDO DIALOGO

LA MÚSICA ES UN JUEGO DE NIÑOS

Decir que la música es un juego es muy banal, ¿no?

¡Tan banal que no se piensa ya en ello y que no se miden las consecuencias del concepto!

El placer de las escalas

El juego (ejecución) es una palabra que pertenece al vocabulario musical: ejecutamos piano o ejecutamos una obra. Pero se sabe cuánto trabajo debe aportar un instrumentista, para «ejecutar» correctamente, mientras que, en el niño, el juego es espontáneo. ¿Cómo pueden vincularse dos realidades tan diferentes?

Tienen funciones parecidas. El juego sensorio-motor de los pequeños o juego de ejercicio como también se lo denomina, tiene una función de adaptación. El niño toma conocimiento, por así decirlo, del mundo exterior por medio de sus manos y sus gestos. Adquiere un cierto número de esquemas motrices que le dan dominio sobre su entorno. El pianista que trabaja sus pasajes no está lejos de esa situación. También él adquiere, por medio del ejercicio, automatismos motrices, pero ¿no piensa que estas relaciones de palabras pueden ser engañosas?: no porque se hable para el bebé de «juegos de ejercicio» los ejercicios pianísticos son un juego... Me parece que el juego del niño es una fuente de placer mientras que para el pianista... No habría que creer que uno sufre ante su teclado mientras que el otro se regocija al lograr cualquier pirueta en su parque. Es cierto que el ejercicio de su motricidad da placer al niño; pero a menudo falla, se exaspera, llora. La vida de los bebés no es rosa. En cuanto al pianista, también siente placer al dominar sus gestos, al lograr un pasaje que le costó asimilar. El retrato del instrumentista que sufre de la mañana a la noche animado por la sola esperanza de ser célebre algún día es completamente inverosímil. ¡Las escalas que suben solas, a veces son una fuente profunda de goce!

Acerca de la ejecución la musicología no tiene demasiado que decir.

Se sabe que los musicólogos, contrariamente a los críticos musicales, pocas veces han trabajado sobre la ejecución de los intérpretes; prefieren estudiar las partituras. ¿No estará acordando a esa noción de ejecución más importancia de la que merece?

Efectivamente, el análisis musical ha sido, casi siempre, un análisis de partituras. Eso excluye todo un aspecto de la música en la actividad que, no obstante, concierne directamente a la pedagogía. Antes de ser obras, antes de ser objetos grabados que podemos escuchar en un disco, la música es ante todo una actividad musical.

Nos damos cuenta entonces de que entre dos investigadores, uno musicólogo que se interesa por la música en tanto objeto, que trata de encontrar lo que es pertinente en el sistema musical, y otro pedagogo, que investiga lo que es

pertinente para una pedagogía, hay una gran diferencia en la manera de pensar la noción de música.

Pero los estudios sobre la música evolucionan. Parece, con la distancia que podemos tomar en la hora actual, que en Occidente la concepción de la música culta tendió hacia la noción de obra, sobre la cual finalmente se cristalizó y que estudió la musicología tradicional. Y luego, nos dimos cuenta de que esa noción no era lo propio de toda la música, que en particular en muchas culturas extra-europeas, el concepto de obra estaba vacío de sentido. De allí en más, estamos obligados a ver el hecho musical como algo más general, a describir comportamientos musicales, que consisten en hacer música o bien en escucharla (1). Entre ambos, vemos a veces intercarse el objeto, la obra que eventualmente puede no tener ninguna realidad cultural. En muchas lenguas africanas, por ejemplo, la palabra «música» no tiene equivalente. No hay un término para traducir la música, es decir, lo que se escucha. Se puede designar el conjunto de toda la actividad musical pero esa especie de objeto sonoro jamás es nombrado (2). Durante mucho tiempo la musicología trabajó sobre esa noción de obra a partir de la cual condujo todo un estudio de los estilos, de la teoría musical y de la escritura. Y naturalmente, de allí surge una cierta pedagogía de los repertorios y de las técnicas, que hoy retrocede en favor de una pedagogía de las conductas de creación y de ejecución. Pero paradójicamente la musicología no tiene mucho que decir sobre ejecución y nos encontramos ante una situación rara donde la pedagogía está más adelantada que la musicología.

Se entiende entonces que el despertar musical sea una pedagogía de investigación. Pero, generalmente, cuando hablamos de investigación pedagógica, pensamos en el docente más o menos astuto que trata de salir de los caminos trillados y de encontrar un dispositivo nuevo para interesar a los niños.

Sí. Habitualmente, la investigación pedagógica se ocupa de los medios, pero el objetivo está bastante bien definido. En matemática o en gramática, sabemos muy bien dónde queremos llevar a los niños y se trata, en efecto, de encontrar astucias para que los niños comprendan la gramática. Por eso, en música, la ejecución es una noción clave; es un medio pero es también el fin. Siempre se ha considerado la ejecución como una manera astuta de interesar a los niños, como usted dice, pero en este caso no es solo eso, es la música misma. El medio interesar a los niños por medio de la ejecución- no es diferente del objetivo: interesar a los niños en la ejecución y hacerlos entrar en el juego musical.

A esta altura, sería conveniente que usted precisara en detalle lo que esa noción implica en el compositor al mismo tiempo que en el oyente y en el intérprete. Son tres maneras muy diferentes de abordar el fenómeno musical.

La música como juego sensorio-motor

Sí, cuando se habla de ejecución en música, se la restringe siempre a la ejecución instrumental. No obstante, es una noción que es a la vez vaga y demasiado restrictiva. Lograremos precisarla al mismo tiempo que entenderla, si consideramos el juego tal como ha sido definido en la psicología del niño y, en particular, en la teoría de Piaget (3). Según él, el juego de ejercicio domina el primer período hasta los dos años aproximadamente. Es la experiencia sensorial y motriz por medio de la cual el niño se adapta al mundo exterior. Enriquece progresivamente su repertorio de «esquemas sensorio-motores». Al principio, no sabe qué chupar; luego aprende a tomar y sacudir: es la época de los sonajeros. Son gestos pero al mismo tiempo, sensaciones indisolublemente ligadas. Si Piaget habla de juego a propósito de esto, es porque el niño se complace en ejercer «à vide», sin necesidad inmediata,

sus posibilidades motrices. Más tarde, algunos juegos de la infancia son una prolongación de esto como los juegos de pelota y pared, la rayuela y todos los juegos en los que se hace trabajar el cuerpo por placer. Pero estos ya no son puramente sensorio-motores dado que están sometidos a reglas. A menudo se considera a los deportes como una forma de supervivencia en edad adulta del juego de ejercicio, pero yo agregaría que la ejecución instrumental es otra de esas formas de supervivencia.

Por otra parte, ¡el virtuosismo de un intérprete se acerca a la performance deportiva!

Sí, el virtuosismo es uno de los aspectos sensorio-motores de la ejecución instrumental pero quizás no el más fundamental. El modo de tocar en el instrumento de teclado o de cuerdas, el control de la sonoridad en los instrumentos de viento realizan una fusión entre la sensación y la motricidad que no está muy alejada de la que caracteriza los primeros esquemas sensorio-motores de la primera infancia, El oyente no es siempre muy consciente de eso, pero es no obstante la base del trabajo de un flautista, por ejemplo, que se entrena tocando sonidos «largos» antes de ejecutar una obra y es felizmente también una fuente de placer para él.

¿Es entonces una parte de la experiencia musical reservada a los instrumentistas, a los que tocan, los que manejan el instrumento?

Absolutamente. Los oyentes no participan en ello sino simbólicamente, al colocarse mentalmente en el lugar del intérprete.

La música como juego simbólico

La palabra símbolo es demasiado vaga. Podría decirse que toda la actividad humana está impregnada de simbolismo. ¿En qué se acerca la música al juego simbólico de la infancia?

Es cierto, es difícil definir con precisión el simbolismo, pero, por el contrario, el juego simbólico es una conducta perfectamente descrita y muy conocida para los padres. Es el juego de «hacer como si», el juego que imita lo real, que lo arregla a su manera.

Pero ¿en música?

La música también imita lo real. Si aceptamos por un instante esa idea, ¿qué quiere decir? Significa que, en el interior de la música descubrimos un cierto número de esquemas, de organizaciones de la materia sonora, que posee en común con un movimiento, que podemos encontrar en lo vivido. Es decir que lo vivido extra-musical está presente en la música como una especie de huella. Se dice a veces que hay un movimiento en la música y es una expresión ambigua; parece ser una imagen, pero no es una imagen. Usted encuentra efectivamente una precipitación, una desaceleración, una concentración de notas, si se trata de una música de notas, que es el calco de lo que se podría encontrar en una toma fotográfica por ejemplo, o en una representación física cualquiera de un desplazamiento. Es uno de los factores, existen otros, que permiten comprender cómo la música evoca un movimiento, una situación vivida, o bien incluso, y justamente a causa de todo eso, sentimientos. Porque los sentimientos están asociados a una cierta experiencia de los propios movimientos, de la propia respiración. Uno está vivaz cuando está contento, lento cuando sueña. Nuestros gestos son característicos de nuestras emociones y están inscritos en la música (4).

¡El músico imitaría la vida como la niñita juega a ser la mamá!

Más o menos. En el siglo XVIII se decía que el arte, y la música en particular, imitaba la naturaleza bella. Es una formulación hoy abandonada pero la teoría imitativa subsiste bajo formas modernas y es una de las maneras de explicar las significaciones que los oyentes vinculan a menudo e innegablemente con las músicas.

Pero, eso es sólo una teoría...

Lo que es seguro y ampliamente constatado en la mayoría de las culturas es que las conductas musicales tienen en general una intención simbólica, es decir que los músicos no hacen sonido por el sonido mismo, ni estructuras sonoras por las estructuras sonoras mismas sino que todo eso remite a otra cosa, ya esa «otra cosa» pertenezca al orden de las imágenes o de los afectos o de la mitología.

La música como juego de regla

¿Y qué representa el juego de regla en música?

Es todo lo que puede constituir una fuente de placer en la aplicación misma del sistema musical. Cada cultura musical tiene su «gramática», por así llamarla. Es una comparación aproximativa porque en la lengua Usted respeta una sintaxis por necesidad, para hacerse entender, raramente por placer, mientras que en música justamente sí: el placer es incluso el principal imperativo.

Esa idea de «gramática» es sobre todo válida para los períodos clásicos. Todos los músicos del siglo XVIII occidental, por ejemplo, respetaban sensiblemente el mismo «código» armónico. Mientras que hoy...

Pero a propósito de eso, querría de todos modos evitar un malentendido. Cuando se habla de regla respecto de la armonía, por ejemplo, se piensa inmediatamente en el evitar errores de quintas o en restricciones extremadamente precisas y escolares. Pero es mucho más que eso. La imitación en la escritura polifónica, digamos en Bach, el hecho de que un tema o una pequeña fórmula melódica haya sitio escuchada en una voz y sea retomada por otra, es el juego. Por otra parte, el mínimo deber de armonía escrito en cuatro partes es un juego de ensambladura muy placentero. Hay que desenvolverse, por un lado, para que las notas superpuestas realicen los acordes que deseamos y, por otro, para que las líneas melódicas de cada una de las cuatro partes se sometan a otras leyes, algunas más o menos convencionalmente ligadas al estilo de una época, como evitar ciertos movimientos paralelos, otras elegidas por usted, como imitarse, responderse. De modo que se debe componer con un conjunto de restricciones cruzadas, restricciones verticales relativas a la armonía, restricciones horizontales acerca de los movimientos melódicos. ¡No estamos muy lejos de las palabras cruzadas! Existen incluso casillas negras, agujeros, en esa grilla de restricciones: se los llama «notas de paso»...

¿Usted es uno de los que ven la escritura musical como un juego de ingenio y a J.S. Bach como un matemático astuto?

Sin duda no solo eso. Ninguna de esas restricciones es arbitraria. Pero eso no quita que plegarse a ellas, dominarlas lo suficiente para que estimulen la imaginación en lugar de sofocarla es una gran satisfacción intelectual para el compositor y un motivo de admiración para el oyente. No veo por qué negar este aspecto importante del placer musical.

¿Estadios en la evolución de las culturas musicales?

No se ve claramente qué lugar puede tomar el juego de regla en la música contemporánea, donde no hay sistema musical coherente.

Es cierto. La idea de un «sistema» único utilizado por la mayoría de los compositores se ha disuelto entre los años cincuenta y sesenta, cuando la escritura serial ha sido cada vez más abandonada y se han desarrollado las técnicas concretas y electrónicas. El interés se centró en los modos de producción del sonido, los usos insólitos de los instrumentos de la orquesta e incluso de la voz, en el free-jazz. tanto como en la música contemporánea; es el gran periodo del regreso a las fuentes. Por otra parte, sería una investigación interesante tratar de caracterizar estadios en la evolución de las culturas musicales, como se observan estadios en la evolución del juego en el niño.

En ese sentido, la música contemporánea sería más «primitiva» que la de Bach...

Pienso que sí. Salvo que la palabra «primitivo», tan seductora al aplicarse a ciertas tendencias actuales, ¡causa por el contrario muy mala impresión si se la aplica a las músicas extra-europeas! Para ser más riguroso, habría que distinguir dos problemas: el primero es aislar grandes tipos de música, aproximando géneros y culturas lo más variadas posibles, y el segundo es imaginar un modelo muy hipotético de evolución. La idea de una tipología no es muy aventurada y el juego proporciona un criterio de clasificación: hay prácticas musicales dominadas por una u otra de esas tres funciones lúdicas. Algunas son más bien sensorio-motoras. Se trata de músicas de instrumentistas, animadas en gran parte por un deseo del gesto y por una búsqueda del efecto sensorial del sonido. Pienso en un gran número de músicas africanas, en improvisaciones de percusión, en los solos de jazz o en músicas concretas de Pierre Henry. Otras recurren más a un poder de representación. Es ciertamente el caso del gregoriano, quizás del romanticismo occidental, pero más nítidamente de muchas músicas contemporáneas que representan, de manera visible u oculta, lo real, en el plano plástico, por medio de trayectorias, de velocidades, de choques o incluso de ruidos realistas. En cuanto a las músicas de regla, son todas las músicas de escritura, ya estén realmente escritas, como el contrapunto clásico, o transmitidas de memoria como tan polifonías de los pigmeos o las ejecuciones de trompas M'Baka. No pienso que una tipología como esa sea una hipótesis arriesgada. Por el contrario, la idea de una evolución es infinitamente más peligrosa. lo que no quiere decir que sea completamente falsa: creo que las reglas de una escritura no aparecen sino tardíamente en la historia de una práctica musical. Son convenciones compartidas entre músicos y oyentes que no se inventan de un día para el otro. El refinamiento de las reglas caracteriza las músicas más cultas. Y del mismo modo, la representación por medio de un simbolismo musical supone haber superado el estadio anterior. Esta no se desarrolla sino gracias a un *savoir faire*, a un dominio del gesto y del sonido adquiridos en el curso de un simple juego de ejercicio. Esta idea de una sucesión de los tres grandes tipos no es pues inverosímil.

Eso significaría que no se puede seguir la evolución inversa. No obstante, sabemos perfectamente que, en la historia de la humanidad, encontramos en ciertas épocas una cultura del pasado, que equivaldría, según usted, a un estadio más primitivo.

Hay regresiones. Por ejemplo, luego del serialismo que era como un último coletazo de la escritura reglada, se puede decir que un ciclo terminó y que se volvió mucho tiempo atrás a una música del gesto y del sonido. La música concreta es el símbolo de esto; se baña en el sonido por el sonido, pese a que en sus treinta años de historia ya ha recorrido el ciclo en forma resumida. Hay que decir también que

contrariamente a los niños que respetan escrupulosamente las leyes piagetianas de sucesión de los periodos, los músicos son más caprichosos... Aunque haya una tendencia interna de evolución, existen también otros factores que interfieren, como la influencia de corrientes estéticas externas a la música.

Pero, ¿no piensa usted (que hay más bien una relación de proporción entre esos tres tipos, es decir, juego de regla, juego simbólico y juego sensorio-motor? Por ejemplo en el sistema tonal, en el momento en que estaba en pleno florecimiento, el juego de regla estaba privilegiado; pero se encuentran las otras dos partes.

Sí, efectivamente. Siempre hubo un trabajo sensorio-motor ligado al gesto instrumental, y una dimensión simbólica que daba su carácter expresivo a la música. Son tres puntos de vista de análisis que se pueden aplicar a una misma pieza y que describen entre los tres el juego que es la producción de música. Pero a veces, en el interior de una obra o de una ejecución, uno u otro de los tres se revela más fecundo. Por ejemplo, en un concierto de solista romántico, los solos están a menudo dominados por el juego de ejercicio. El intérprete demuestra su virtuosismo y hace un número de juglar o de acróbata; el auditorio retiene el aliento. Eso no significa que el análisis simbólico no dé nada, pero en ese momento es secundario. Por el contrario, en los pasajes francamente líricos la proporción se revierte. Y si ahora se aplica la misma grilla descriptiva, en una escala mayor, al conjunto de las prácticas musicales, se ve, del mismo modo, dominar tendencias.

Las formas repetitivas

¿Podemos decir, para esquematizar, que la música contemporánea estaría en el estadio sensorio-motor?

Eso sería, efectivamente, esquematizar. Difícilmente puedan confundirse todas las tendencias bajo una misma etiqueta, pero creo, no obstante, que es sobre todo sensorio-motora y, quizás, simbólica. Marca un regreso de lo sensorial y de lo corporal. Por ejemplo, un buen número de músicas concretas toman directamente su esquema más o menos repetitivo de las reacciones circulares.

¿Y es ese un comportamiento característico del período sensorio-motor?

Sí, todas las madres han observado al niño de algunos meses que repite incansablemente la misma acción. El encontró por casualidad un gesto que provoca una sensación interesante o nueva y vuelve a empezar. Por ejemplo, toca por casualidad el mango de su sonajero, nota un ruido que lo atrae y tiene ganas de repetir el gesto para renovar la sensación. De modo que finalmente, esa reacción circular es esencialmente una repetición con variación. Porque el refinamiento, en ese gesto, consiste en que el niño no se contenta con repetirlo sino que, efectivamente, lo varía de modo de variar los efectos. Y eso una centena de veces, en ciertos casos. Piaget llama a eso una «conduela experimental», porque la encara desde el ángulo de la formación de la inteligencia. Pero, desde otro punto de vista, si la variación se aplica al sonido, es una conducta típicamente musical.

Schaeffer considera ese principio de repetición y variación como fundamento de la música... (5).

Sí, justamente. Es lo que distingue, según él, la calabaza instrumento de cocina, de la calabaza instrumento de música. Cuando imagina al hombre de Neanderthal haciendo sus primeros pasos como músico y produciendo sonido con su calabaza, Schaeffer se plantea la pregunta: ¿se trata de un choque fortuito o de la búsqueda de sonoridad? Y lo que garantiza que se trata de música, es el hecho de que el

gesto sea repetido y variado. Porque varía, el interés se desplaza de la causa -es decir, de ese simple choque- al efecto, es decir, al sonido. Porque de pronto la causa -gracias a la repetición- se borra, se olvida, mientras que el efecto -gracias a la variación- se jerarquiza.

Evidentemente, de acuerdo con ese retrato, el hombre primitivo se comporta de manera bastante próxima a la del niño pequeño.

Y si admitimos que ciertas prácticas musicales prolongan las reacciones circulares, no me sorprende encontrar formas reiterativas tanto en la mayoría de las músicas africanas o en ciertas piezas contemporáneas como en la mayoría de las producciones infantiles.

La educación musical: preservar el juego

Usted entonces encuentra en la música esas tres formas de juego: sensorio-motor, simbólico y juego de regla. Adivinamos que esa aproximación tiene consecuencias para la pedagogía musical, pero ¿cuáles?

Se trata de tres tipos de actividad que son espontáneas en el nido. De modo que esto invierte la perspectiva de la educación musical. Educar a los niños no es sacarlos de un estado de nada musical en el que se supondría que están, para llevarlos a un cierto nivel de competencia, sino, por el contrario, desarrollar una actividad lúdica que existe entre ellos y que es finalmente la fuente misma del juego, la ejecución musical.

Usted dice «desarrollar esa actividad», pero creo que en el sentido de esa búsqueda no se trata de orientar la actividad de ese niño hacia un objetivo preciso, como en una aplicación pedagógica, sino de dejarla desarrollarse.

Sí. Estamos redescubriendo el sentido de una verdadera «no direccionalidad». No tratamos de conducir al niño a un resultado que se había determinado por anticipado. En síntesis, existe en él una tendencia, la respetamos. La respetamos y la alentamos.

¿Se puede decir que la pedagogía musical, a través de toda la enseñanza general que recibe un niño para alcanzar la edad adulta, está ahí para preservar la actividad de juego?

Efectivamente es tentadora la idea de ver la música como una especie de supervivencia en la edad adulta de esa fantasía característica de la primera infancia que es el juego. El sistema escolar, en cierta manera, Combate todo lo que resulta inadaptado en el niño. Se trata de amoldarlo en un modelo impuesto por la sociedad y que lo destina a un oficio. Pero en el interior de ese sistema escolar hay como una falla: el juego. Quizás pueda desarrollarse y subsistir hasta en la práctica del adulto, bajo la forma de música...

Entonces, ¡la música es una subversión!

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

(1) MOLINO, J. «Fait musical et sémiologie de la musique», *Musique en jeu*, 17, París, Seuil, 1975. Se encontrarán desarrollos de las propuestas de Molino en NATTIEZ, J.-J, *Fondements d'une sémiologie de la musique*, París, UGE, colección 10x18, 1975, pp. 107 y ss. y en DELALANDE, R, «Vers une Psychomusicologie» en

CELESTE, DELALANDE, DUMAURIER, *L'enfant du sonore au musical*, París, Buchet-Chastel, 1982.

(2) ROUGET, G., «L'ethnomusicologie» en J. POIRIER (ed.), *Ethnologie générale*, París, Gallimard, 1968.

(3) PIAGET, J., *La formation du symbole chez l'enfant*, Neufchâtel-París, Delachaux Niestlé, 1945, p. 92. Para una presentación abreviada de la teoría piagetiana del juego, puede consultarse PIAGET, J. y INHELDER, B., *La psychologie de l'enfant*, colección «Que sais-je?», París, PUF, 1966 o MILLAR, S., *Psychologie du jeu*, París, Payot, 1968.

(4) Esta tesis es desarrollada por R. FRANCÉS en *La perception de la musique*, París, Vrin, 1958, 3ª parte, cap. 3, pp. 307-345.

(5) SCHAEFFER, R., *Traité des Objets musicaux*, París, Seuil, 1966, p. 43.

TERCER DIÁLOGO

UN ARTE DEL GESTO

Asociar el gesto con la música es evocar la expresión corporal y todo lo que hoy está de «moda».

Y sin embargo, curiosamente, es bastante nuevo; porque durante un período bastante largo la música se volcó del lado de la abstracción, especialmente con la escritura serial y toda una imaginación combinatoria. Ahora, quizás, en efecto, debido a la influencia de una cierta moda en las ciencias humanas, asistimos a un retorno del cuerpo que, musicalmente, se traduce por el lugar concedido al gesto. Y de pronto volvemos a descubrir, en síntesis, que la música es también un arte del gesto.

El gesto dibuja el sonido

Se comprende si lo pensamos en la producción de un sonido: cuando se toca un instrumento, evidentemente, es el gesto el que crea y controla el sonido. Pero en la escucha, ¿en qué interviene el gesto?

Por supuesto, el primer gesto musical es el del instrumentista: la música se hace con las manos y el soplido. No hay música sin eso, y de una forma general, cualquier sonido es el resultado de un gesto o de un movimiento: de un choque, una frotación, un desplazamiento de aire que, en la mayor parte de los casos, se puede ver o sentir. Pero naturalmente, en la recepción de la señal sonora, el oyente se refiere a esta experiencia. El primer reflejo, en cuanto se oye un ruido, es identificar su causa: una puerta que cruje, un niño que juega a la pelota, siempre un movimiento. El sonido instrumental no escapa a esta primera identificación. Un sonido de violín es al principio la huella, el calco de un gesto del violinista; lo piense o no, el oyente lo sabe, y eso juega un papel importante en la forma en la que percibe la música.

Sin embargo, hay sonidos que no son la huella fiel de un gesto. Cuando se toca una campana, la resonancia no es la huella del gesto de percusión.

Sí, la palabra huella es muy ambigua. Existen dos posibilidades. En primer lugar, el sonido puede ser solo la consecuencia de un gesto, pero no hay relación de forma, es decir que la evolución del sonido no se parece a la del gesto. Para el oyente el sonido, en este caso, no tiene más que una función de indicio; sabemos, al escuchar la campana, que esta ha sido golpeada.

En segundo lugar, en cambio, el gesto dibuja completamente el sonido, desde el comienzo hasta el fin, como en las frotaciones. Si hay un abultamiento del sonido, es porque se ha frotado más fuerte o más rápido. El modelado del sonido del violín es exactamente la huella del gesto del arco. Aquí el sonido no es solamente el indicio sino además la imagen de un gesto.

El cuerpo entero comprometido

A menudo, en un concierto, el instrumentista acentúa su gesto. ¿Acaso eso significa que piensa transmitir al sonido todo el movimiento de su cuerpo?

Pero claro. Cuando se produce una forma sonora, una línea melódica o cualquier perfil muy gestual que evoca, por ejemplo, un movimiento amplio, es muy frustrante tener solo las teclas de un clave para ejecutar movimientos que no se parecen en nada al gesto contenido en la frase musical. El movimiento del cuerpo no está allí ni para producir el sonido ni para figurarlo como una imagen, sino más bien para reforzar su emisión, para ayudar al gesto «efector».

¿Es el «ho hisse» el que sostiene el esfuerzo?

Es decir que en el «ho hisse», como en muchas músicas extraeuropeas (música para derribar árboles en África o para plantar el arroz en Asia) encontramos al contrario una emisión vocal que refuerza el gesto, pero el fenómeno es el mismo. Los pequeños movimientos de la mano o de la boca se asocian con los grandes movimientos de todo el cuerpo. Como si los músculos de la boca o de la laringe imitaran, a escala reducida y localmente, el juego de contracciones musculares del cuerpo entero. Y los vínculos son tan fuertes que con ellos se hace un método de reeducación de la palabra: el método verbotonal (1). Se ayuda a los niños semisordos a emitir la sílaba PA haciéndoles aflojar sus brazos y sus piernas. La extensión de miembros amplifica un pequeño gesto de los labios que debe ser preciso, exactamente como el pianista, hace todo un movimiento con la cabeza y compromete su cuerpo para emitir tres pequeñas notas en su teclado.

Movimientos reales, movimientos virtuales

Pero al mismo tiempo es una forma de demostración para el público. Leemos la música en las expresiones gestuales del pianista o en las manos del director de orquesta casi en la misma medida en que lo escuchamos.

Por parte del director es intencional. El está ahí para hacer explícita una dinámica implícita en la partitura. Su papel, frente los músicos de la orquesta, es pedagógico. No es esa la función de los movimientos del pianista, pero sin embargo él también contribuye a dar una realidad a movimientos virtuales sugeridos por las líneas melódicas. Porque evidentemente el instrumentista no se contenta con ejecutar los gestos indispensables para la producción del sonido, como tocar la teclas. Da a su juego un envoltorio, un fraseado: son otros gestos. Traduce todo un ballet de trayectos, evitaciones y retardos inscriptos en la partitura pero codificados en un lenguaje tonal más o menos convencional, en matices de intensidad, en pequeños ralentados, en finezas de toque. Sin la traducción del intérprete el oyente no advertido no lo comprendería.

Sin embargo uno se puede preguntar en qué medida los matices que ejecuta el instrumentista están en estrecha relación con lo que está escrito.

Hay matices obligados y matices libres. En general, la interpretación es una redundancia: solo hacemos evidente, audible lo que estaba escrito, y además en un lenguaje cifrado. En esto el instrumentista es un pedagogo. Pero todo el arte del matiz consiste en introducir de vez en cuando contradicciones, en hacer un ritenuto allí donde la partitura sugiere un apoyo. Si el oyente puede prever el apoyo, si tiene una familiaridad con el sistema como para decodificar el gesto implícito, entonces el ritenuto es para él una sorpresa que no puede interpretar sino como una intención

por parte del instrumentista. Analizamos muy detalladamente las partituras, pero jamás las interpretaciones, es muy injusto. Podríamos reducir una partitura a los esquemas gestuales que contiene, representarlos sobre la partitura impresa y poner también, en otro color, los juegos de matices que encontramos en tal o cual interpretación. De esta manera veríamos aparecer las redundancias, los refuerzos, las contradicciones que permitirían prever los contenidos expresivos debidos respectivamente al compositor y al intérprete. Hay toda una semiología del gesto musical por construir.

Una codificación del gesto

Pero ese gesto, contenido implícitamente en la partitura, ¿está inscripto en el sistema, en la gramática musical misma, o bien simplemente es inventado por el compositor cuando escribe una fórmula melódica o rítmica?

El sistema prevé algunos acentos, algunos ralentados. Tomemos un ejemplo: una apoyatura sobre una cadencia de Mozart. Es una nota que llega en lugar de otra, la desplaza, la hace llegar un poquito después. Deberíamos haber encontrado un do y oímos un si que evidentemente suena falso en el acorde; el do viene solo después. Es una deliciosa disonancia, siempre muy a la vista, ubicada sobre un tiempo fuerte, y el matiz normal es acentuarla. En cuanto a la resolución, hay que hacerla dulce y retenida. Estén o no escritos en la partitura estos gestos de acentuación y de retención, todos los pianistas que tocan Mozart los sienten y los ejecutan. Están implícitamente impuestos por la función de esta nota en el interior del sistema. Son la significación misma de esta fórmula de fin de frase, de forma tal que una apoyatura es a la vez, diríamos, un significante; en este caso, una nota definida por su ubicación en el contexto y un significado que es un apoyo gestual. Hay así un léxico tonal, todo un vocabulario de intervalos, de retardos o de cadencias que hace corresponder algunas figuras privilegiadas con tipos de movimientos.

Entonces, ¿no podemos decir que uno de los papeles del intérprete sería conducir poco a poco al oyente desde una prensión de la música enteramente fundada en el gesto hacia una escucha más abstracta?

Sí; lo hace entrar en el sistema. Incluso pienso que es el garante del sentido de la música, que da un sentido objetivo a lo que, sin él, solo tendría un valor abstracto y podría ser comprendido de cualquier manera por cada oyente. Lo que garantiza que demos a las palabras del lenguaje más o menos la misma significación, es que los enunciados son constantemente referidos a situaciones concretas. Mientras haya mesas, podremos verificar fácilmente que la palabra mesa tiene el mismo sentido para usted y para mí, porque se remite a un objeto, a un referente. En música no existe, estrictamente, más referente que ese gesto instrumental que cumple, de alguna manera, ese papel al darle una existencia concreta y precisa al gesto evocado implícitamente por la frase musical. Sería muy difícil comprender una música Escrita que nos llegara, por así decir, sin el manual de instrucciones. Felizmente, la herencia musical que nos viene del pasado está formada por un conjunto de partituras pero también por una tradición de interpretación. Pienso que cuando los usos de interpretación se pierden, el universo semántico de las obras es en gran parte incomprensible. Durante mucho tiempo se cometía un contrasentido con las músicas barrocas porque se aplicaba a estas partituras gestos románticos. Y de repente las notas no encontraban más su sentido. Fue necesario redescubrir cómo perfilar las notas tenidas en vez de aplicarles un vibrato anacrónico para que la escritura se justifique.

Solo hablamos de música clásica o antigua. ¿Debemos concluir **que** todas estas referencias gestuales no valen más que para el repertorio tradicional?

Al contrario, las piezas contemporáneas son a menudo muy plásticas, muy cinéticas. Pueden evocar trayectorias, presiones, expansiones...

Sí, pero el gesto instrumental no es siempre muy demostrativo...

Incluso a veces está totalmente escondido, como en la música electroacústica, que solo escuchamos a través de parlantes. Pero eso no quiere decir que no haya gesto evocado. Ciertamente no se encuentran todas las capas de gestualidad que debimos distinguir en la música instrumental. En primer lugar, existe ese gesto de los dedos o del aparato respiratorio, necesario para producir un sonido. En segundo término, ese gesto real también pero más global, por medio del cual el instrumentista da un envoltorio, un matiz, un fraseado y que hay que distinguir de un tercer tipo gesto: el que evoca implícitamente la partitura por medio de líneas, cadencias, retardos armónicos y que el intérprete refuerza algunas veces y otras contraría. No es porque el sonido provenga de un sintetizador o incluso de una computadora que ese gesto o ese movimiento implícito -en este nivel de abstracción quizás sea mejor hablar de movimiento- no exista. Pero evidentemente no hay un instrumentista para interpretarlo.

¿No será de ahí de donde proviene su dificultad para ser comprendida? ¿Le faltaría un término medio pedagógico que acceda a la abstracción que trae en sí?

¿Es difícil de comprender? Reconocer un movimiento -verdadero o falso- en un perfil sonoro me parece el reflejo más natural. Pero un hecho que confirmaría su tesis es que «pasa» muy fácilmente cuando está asociada a un film o a una coreografía. El gesto del bailarín reemplazaría al del intérprete...

El movimiento provocado

Hemos evocado en abundancia el gesto productor de sonido. Pero pasemos a la danza, ya que si hay una forma de relación entre sonido y gesto que salta a la mente, es la danza. No podemos hablar de gesto sin pensar en seguida en la música que incita el movimiento.

Sí, si examinamos ahora la recepción del sonido y el movimiento que es evocado, o incluso provocado. Porque la danza se apoya sobre diversos tipos de fenómenos, de los cuales unos pertenecen al orden de la significación y otros al del efecto.

El efecto que se provoca en el oyente, ¿qué es? ¿Mover el pie y seguir el ritmo?

Especialmente, sí. Es lo que Fraisse llama, con una palabra llena de encanto, los efectos dinamogénicos de la música (2). Si usted le hace escuchar a una persona una repetición de impulsos sonoros regulares, suficientemente intensos y a una frecuencia conveniente, esta persona tiende a marcar el compás. Por supuesto, puede controlar sus movimientos, decirse «no me voy a mover»; eso no impide que si lo vemos de cerca con la ayuda de un registro electromiográfico, es decir, electrodos sensibles a la contracción muscular, se ponga en evidencia un bosquejo de una respuesta motora rítmica.

De todas formas, ¿es una explicación un poco elemental de la danza!

Por supuesto, la danza por otro lado apela a supuestos sociales y culturales mucho más complejos.

Usted alude a lo que denomina significación...

Hay un primer nivel de significación bastante simple. En algunas coreografías, la danza se adhiere palabra por palabra, si se puede decir así, a la música, lo que equivale a representar gestualmente el sonido. Por ejemplo, mantener un sonido de violín con el arco hacía coincidir un perfil sonoro con un gesto. Y bien, la primera figuración del sonido consiste en rehacer ese gesto efector. La equivalencia se lee en el otro sentido. El gesto del violinista había producido ese diseño sonoro; el gesto del bailarín lo reproduce simbolizado, estilizado por la lógica de la coreografía. Quizás solo quedará de las evoluciones de origen una alternancia de movimiento y de reposo que traduce los apoyos y los silencios. Es un primer nivel. Pero no hay siempre una correspondencia término a término entre la música y la danza. Algunas veces, no retoma más que el carácter expresivo, y esta vez sobre bases más culturales.

Movimientos del cuerpo y afectividad

Sí. Según el movimiento sea lento o rápido, podemos asociar con el gesto que acompaña a ese movimiento, una forma de sentimiento.

Es esta asociación, justamente, la que sería en parte cultural. Francés, en *La Perception de la musique* cita el siguiente ejemplo (3): saltar, para nosotros, es la imagen misma de la alegría. Los oyentes a los que se les pide que califiquen una música rápida, de ritmo saltarín, dan respuestas tales como «alegre» o «jovial». ¿Por qué? Sin duda porque este movimiento musical corresponde a un movimiento corporal rápido, sea que lo evoque como causa posible, sea incluso que lo determine realmente por respuestas musculares rítmicas. Y este movimiento rápido del cuerpo, para nosotros, es en sí mismo sinónimo de alegría.

Es banal remarcar que en algunas culturas el color blanco está asociado al casamiento y en otras al entierro. En cambio, se considera habitualmente al gesto como una forma natural de expresión que nace espontáneamente.

Por otro lado es en parte verdad. La significación del gesto no es arbitraria como lo es relativamente la de los colores de las vestimentas. Hay un tono muscular ligado a los estados afectivos y compatible con ciertos movimientos solamente. Pero los usos sociales pueden influenciar este nivel de significación. Si creemos a Francés, las ceremonias funerarias de la China antigua, aunque tristes, estaban llenas de saltos rápidos.

Situaciones pedagógicas

A menudo se hace bailar a los niños, sobre todo de pequeños. Es, algunas veces, el único contacto con la música que la escuela les propone. ¿Qué piensa usted de eso? ¿Podemos basar en el gesto una pedagogía de la música con los niños?

¡Pero naturalmente! Esas diferentes formas de gestualidad musical que hemos visto las volvemos a encontrar con los niños como tantas otras situaciones pedagógicas. Ellos entran en la música a través del gesto. Para los niños de jardín de infantes, producir sonidos es al principio encadenar gestos. Es lo que atrae su atención. A tal punto, que no les molesta demasiado si golpean fuera del instrumento. Y recíprocamente, la música que se les hace escuchar los incita muy espontáneamente al movimiento. Es necesario atarlos, física o moralmente a través de la disciplina para que escuchen la música sin moverse. Y todo lo que nos arriesgamos a ganar con eso es su desinterés.

Pero sin embargo, golpear al costado del instrumento no es en sí un gran logro. Si el niño asocia el sonido con el gesto a tal punto que los confunde y que el gesto suplanta, para él, el sonido, ¿acaso no se debería en un primer momento enseñarle a disociarlos?

No a disociarlos sino a controlar el gesto por el sonido, lo cual es muy diferente. En efecto, hay que conseguir que la atención se desplace del movimiento de la mano hasta el resultado sonoro, que sea este quien guíe la mano en vez de que la mano se mueva sola. Pero no que separe el sonido de su raíz corporal, porque entonces perdería al mismo tiempo el medio para traducir en sonidos sus impresiones afectivas.

Entonces hay que reforzar los vínculos, tanto a través de la producción gestual de formas sonoras, como por medio de la danza.

Sí, son las dos direcciones de traducción de los gestos en sonidos, como el tema y la versión. Y es la base de la adquisición de un vocabulario expresivo, al menos para un cierto registro de significaciones.

Fuera de estas dos situaciones muy clásicas, el juego instrumental y la danza, ¿podemos proponer situaciones pedagógicas que unan el gesto a la música?

Hemos encontrado algunas menos evidentes, como los del director de orquesta, y por supuesto podemos inventar otras que no son tradicionales. Por ejemplo, generalizaremos el papel del director de orquesta proponiéndole a un grupo de niños seguir, a través de una improvisación, los movimientos de uno de ellos. En lugar de gestos de la mano, los movimientos de todo el cuerpo, incluidas las expresiones de la cara, servirán como partitura viviente. O bien con ciertas músicas muy plásticas se puede incitar no tanto a bailar sino a figurar los sonidos con los brazos y los desplazamientos. Pero simplemente en el orden de la producción de sonidos, la imitación es un ejercicio que desarrolla esta relación sensorio-motora. Escóndase tras un panel móvil, un pizarrón por ejemplo, y forme perfiles sonoros frotando, rechinando, etc. Incluso un niño de jardín de infantes sabe reproducirlos sin haber visto cómo fueron hechos. Imagina el gesto y lo vuelve a hacer. Y además, poco a poco, esta relación, que al principio era puramente causal, se interioriza y da nacimiento a una dimensión simbólica de las formas musicales.

No sé si hemos insistido lo suficiente en subrayar que es la concepción misma de la música lo que está en juego. La música no es más que un sistema, un código que evoluciona de una época a otra, pero que supone una dimensión suplementaria, la de los gestos y la de las formas que ella representa.

Sí, incluso pienso que las personas que son sensibles a la música, a quienes la música les habla, son las que son capaces de descifrar atrás de los sonidos ese juego de gestos y de movimientos, precisamente porque son portadores del carácter expresivo de la música.

¿Eso significa que debemos distinguir dos aspectos: el primero, puramente abstracto, de las combinaciones y el sistema, susceptible de satisfacer el espíritu, y otro más plástico al que son confiadas la expresión y la comunicación afectivas?

Sí, pero agreguemos que esos dos aspectos no son independientes, que el juego abstracto en sí comporta significaciones gestuales. Hablábamos de la apoyatura ligada a un matiz de apoyo seguido de un relajamiento: diríamos lo mismo a propósito de una cadencia rota y de otros elementos del sistema tonal. ¿De dónde proviene que las configuraciones de notas evoquen un gesto? ¿Cómo se produjo esta asociación y se fijó a lo largo de la historia de la música? ¿Es una relación

«motivada», un parecido? ¿Es el uso en la danza? Resulta que el vocabulario tonal no es un simple repertorio de combinaciones de notas -como acordes, figuras rítmicas o cadencias- sino un léxico de suspensiones, presiones un poco insistentes, retenidas, apenas perceptibles (hablamos de «tensión disminuida», pero es una expresión demasiado escueta). Por lo tanto la escritura no es un juego tan abstracto. Se apoya, desde el punto de vista de la significación, en la figuración gestual, y por lo tanto, en uno de los aspectos más concretos de la música.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) GUBERINÁ, R, «Phonetic rhythms in the verbo-tonal system», R.P.A.. Mons, 1971).
- (2) FRAISSE, OLERON. PAILLARD, «Les effects dynamogéniques de la musique, étude experimentale», *Année Psychologique*, 1953. pp. I, 34.
- (3) TRANCES, R., 1958, op. cit. p. 341.

CUARTO DIALOGO

EL RITMO: DOBLE MALENTENDIDO

I

El ritmo es considerado por muchos pedagogos o animadores como el punto de partida de la educación musical. El ritmo, es cierto, es el movimiento de la marcha, el latido del corazón, es la imagen clásica de la vida. ¿Puede ser que esta elección pedagógica traduzca la preocupación de fundar el acercamiento a la música sobre una base natural?

Sí, habitualmente se cree que el ritmo musical es universal. Vemos inmediatamente que todas las músicas del mundo difieren por sus instrumentos, por las escalas que emplean, pero nos imaginamos, en general, que al menos todas ellas se relacionan por un rasgo común: el ritmo. Es magnífico, pero es falso. Basta viajar un poco, incluso a través de un disco, para constatar que lo que se entiende por la palabra ritmo es diferente de una cultura a otra.

En otros lados

Bien. Empecemos por África. ¡No podemos negar que una danza africana acompañada de tambor es rítmica!

Sí y no. Hay que verla de bastante cerca. ¿Qué es una música rítmica? Si usted piensa en nuestras danzas, sean las modernas como el rock, el disco, o más antiguas, como el vals, o derivados del jazz, como el blues, o incluso danzas barrocas como el minuet o la giga, rítmico quiere decir algo muy simple: una sucesión regular de pulsaciones, los tiempos, de los cuales algunos, periódicamente, son más marcados que los otros: son los tiempos fuertes que vuelven a intervalos regulares, cada dos, tres o cuatro tiempos, en general. Si usted cree que la música africana se parece a eso, sepa que está muy equivocado. Yo diría incluso que es exactamente lo contrario lo que se busca sistemáticamente. Me apoyaré en los estudios de Simha Arom, que publicó al respecto una obra capital, que aporta ciertos resultados al menos sorprendentes (1). Arom trabaja sobre todo en África central, y especialmente con los pigmeos, que podemos considerar los maestros en materia de ritmo. ¿Y qué constata? Primero, que no hay tiempos fuertes, no hay una regularidad perceptible correspondiente a nuestros compases (hay ciclos de repetición, pero largos -por ejemplo, de doce tiempos- que se subdividen de manera asimétrica -por ejemplo, cinco y siete- de manera de evitar una periodicidad más rápida, demasiado aparente). Y en segundo lugar, que la pulsación sobre la cual se localizan, que sirve de unidad de tiempo, es muy a menudo puramente mental: los africanos pueden golpearlo con las manos, pero justamente, en general no lo hacen. Y sin embargo, cuando lo marcan en momentos de exuberancia colectiva... ¡sorpresa! no coincide con los acentos (2). Es decir que todo lo que define para nosotros una música rítmica se evita sistemáticamente: no hay pulsación acentuada, no hay periodicidad marcada. Es inquietante, ¿no?

Sí, pero sin tomar el ejemplo esquemático del rock o de la música disco, podemos decir que el ritmo es el arte de repartir las duraciones y los acentos, sea de manera

regular o irregular, para formar figuras. Y en ese sentido, la diferencia entre el ritmo de los pigmeos y el nuestro, ¿no sería en realidad una diferencia de estilo?

No, yo creo que la pulsación regular y perceptible forma parte del concepto de ritmo en Occidente. Los iniciadores de los métodos activos se apoyan sobre ese ritmo en particular. Pero aun si adoptáramos una definición tan amplia como la que usted propone, ¡una gran parte de las músicas africanas de tambor no serían tampoco rítmicas! ¿Diremos acaso que los golpes regulares e iguales del metrónomo son rítmicos? ¡Por supuesto que no! Sería necesario al menos que un juego de acentos, como usted dice, haga aparecer figuras. Encontramos muy a menudo, tanto en África como en otras culturas, algunos juegos de percusión cuyos golpes son metronómicos y de igual fuerza. Hay figuras, en efecto, pero ellas no se atienen ni a los acentos ni a las duraciones. Son los golpes los que cambian, lo cual se manifiesta por variaciones de timbre o de altura. El caso del tabla, en India, es ejemplar desde este punto de vista. En algunas secuencias rápidas, todas las duraciones son iguales, como si la frase entera estuviera escrita en semicorcheas: es la negación misma del juego de duración. En cambio, la variedad de los golpes es inaudita, según se golpee con tres dedos juntos, el dedo meñique, o la muñeca sobre el borde o el centro del parche, etc. Cada uno lleva un nombre: se puede solfear los golpes. ¿Este juego rápido del tabla es rítmico? Si se trata de adoptar, a falta de algo mejor, una palabra de nuestro propio vocabulario musical, preferiría decir que se trata de un juego de timbre. Se comete un contrasentido al emplear la palabra ritmo para designar un juego de ataques, de resonancias y de alturas mientras que para nosotros significa relación de duración y de intensidad.

En Bach

Evidentemente, la elección del instrumento es determinante en la concepción misma del ritmo. Es cierto que en el órgano o en el clave el ritmo no será más que una cuestión de duraciones.

El instrumento y la notación son determinantes. Cuando se escriben negras y corcheas se está mal preparado para concebir el ritmo en términos de calidad de golpes.

¿Podemos llegar a decir que el ritmo occidental del siglo XVIII comporta un juego de duraciones?

No, la métrica es uno de los aspectos, pero no el único. En general se combina con una regularidad de pulsación. Por ejemplo, en Bach encontramos piezas en las cuales la pulsación es más o menos evidente. En algunas fugas, apenas se la siente. El tiempo no está recortado en ciclos; transcurre de una manera homogénea. Pero la diferencia de las duraciones hace que las notas de las diversas voces no caigan siempre juntas, que estén sabiamente desfasadas. Hay un juego rítmico que se refiere esencialmente a las duraciones. En cambio, en los movimientos de danza de las Suites, los tiempos fuertes, esta vez, están marcados y vuelven regularmente. El tiempo está corlado en períodos iguales por los compases. En el fondo el compositor clásico dispone de dos herramientas para la escritura rítmica: los valores de duración, negra, corchea, etc., y las barras de compás. Y eso determina los dos aspectos del ritmo occidental tradicional.

¿Pero cómo se sienten perceptivamente las barras de compás?

En principio, se las siente o no se las siente. Recién evocaba las fugas pensando en una experiencia de Michel Imberty (3). Se hace escuchar a músicos el comienzo de una fuga para clave y se les pide que marquen las barras de compás. Es una idea

muy tonta , pero en general los oyentes no lo logran, aunque estén acostumbrados a ese estilo; o al menos cometen errores. No porque una música esté construida sobre barras de compás se las puede descubrir al escucharla. Sin embargo, cuando percibimos una regularidad, es debido generalmente a una periodicidad más que a un apoyo de intensidad. Por ejemplo, un diseño rítmico, constituido por varias notas sucesivas de distintas duraciones se repite siempre idéntico, o con ligeras variantes. Este retorno regular instala una pulsación. O simplemente la periodicidad está creada por el cambio de armonía en cada nuevo compás. Pero el apoyo de intensidad no está excluido por eso. Las músicas «ligeras», incluso las escritas en el siglo XVIII subrayan de buen grado el tiempo fuerte. Para eso no es necesario que el instrumento permita matices. En el clave, si usted toca un acorde sobre el primer tiempo del compás y únicamente sobre él, suena efectivamente más fuerte.

Es precisamente esta periodicidad un poco mecánica la que han rechazado los músicos contemporáneos. Y con ella, las barras de compás.

Sí, cuando encontramos aún barras de compás en la escritura de una orquesta, en realidad están allí más como señales que para marcar ciclos. En cambio, con Messiaen o los músicos seriales se han refinado mucho las estructuras de duración.

En el estudio de música concreta

Hay un caso particular en el cual esta noción clásica de ritmo no se adapta de ninguna manera, ni bajo la forma de relación de duraciones ni de pulsaciones repetidas: la música electroacústica. Los ensayos, ahora antiguos, de compositores cansados de la escritura tradicional que debutaban en los estudios concretos, fueron a menudo decepcionantes. Disponían de una herramienta métrica no adecuada para trabajar el material sonoro bruto.

Es cierto que los sonidos concretos tienen demasiado carácter como para dejarse encerrar en estructuras abstractas. Usted escucha un sonido en un grabador; después vuelve hacia atrás la cinta para leerla de atrás hacia adelante, comenzando por el final, y resulta que este mismo sonido, esa misma cinta de banda magnética parece tres veces más larga al revés que al derecho (4). Es como para que uno se desanime de componer ritmos cronometrados. Materiales más impersonales, como notas de piano o sonidos electrónicos entran mejor en combinaciones determinadas de duración.

Yo creo que el problema no pasa solamente por los materiales sino también por una elección estética. No podemos volver para atrás y reencontrar la vieja regularidad de las barras de compás y los tiempos fuertes que caracteriza las músicas del pasado.

En Solesmes

¿Las músicas del pasado? Con la condición de no ir demasiado lejos... El canto gregoriano no le debe nada ni a los compases ni a los tiempos fuertes.

¿Cómo se analiza el ritmo gregoriano?

No es ni un ritmo de intensidad ni de duraciones. Todas las duraciones son iguales, o el doble de esta unidad. El ritmo -si no obstante podemos emplear esta palabra en un sentido totalmente diferente- consiste en dar a la frase un movimiento de elevación y de caída. Se pasa por un punto culminante hacia el medio. La frase se divide en miembros de frase, formados a su vez por incisos, eventualmente por sub-incisos (5). Es una construcción piramidal en la cual todas las etapas

responden a este modelo elevación-caída, o bien *arsis-thesis*, ya que es así como se designa ese mismo movimiento en la música griega antigua. El ritmo es una manera de agrupar las unidades. Pero el error sería creer que la caída es un acento de intensidad. Por ejemplo, la última sílaba de una frase gregoriana es una caída, pero no está jamás acentuada, simplemente porque el final de una palabra latina no lo está. No, la percepción del ritmo gregoriano es más intelectual que física. Se funda sobre variados indicios: a veces un ligero retraso, a veces un diseño melódico o simplemente la caída de una frase latina que uno se cuida mucho de no recargar con un apoyo. La imagen que utilizan los monjes de Solesmes es la de un movimiento, que se vuelve, por otro lado, evidente en la quironomía. Es la técnica utilizada para dirigir un coro y que consiste en figurar el movimiento de la frase por medio del de la mano. Así se dibuja en el espacio bucles y trayectorias que materializan las elevaciones y las caídas.

Entonces, antes que hablar del ritmo de una frase gregoriana, sería más justo llamarla movimiento, o inclusive gesto.

¡Gracias! ¡Veo que estamos de acuerdo!

II

Sí, la misma palabra abarca realidades bastante diferentes según las épocas y los lugares. Estoy de acuerdo en que nuestra concepción del ritmo no es universal. Pero sentimos que, de todas formas, se funda sobre hechos psicológicos profundos.

¿Los investigadores pensaron este problema?

Sí, el ritmo fue estudiado en psicología experimental, sobre todo en el laboratorio de Paul Freisse, basándose en trabajos anteriores (6).

Una rítmica particular

Pero ¿qué músicas utilizan estas investigaciones? ¿Acaso la elección del repertorio no determina los resultados?

A decir verdad, los trabajos recientes no utilizan, la mayor parte del tiempo, grabaciones musicales sino estímulos más simples. Responden a una definición del ritmo cuyo fundamentos psicológicos buscan.

¿A qué definición?

El ritmo es tomado en su sentido clásico occidental, es decir, como una repetición periódica y a la vez como una estructura de duraciones.

En consecuencia, se excluye por una parte el repertorio electroacústico o contemporáneo que no utiliza esta periodicidad, y por el otro las músicas extraeuropeas tales como el raga en el que toda la introducción -el alap- no presenta ningún ritmo.

Aquí volvemos a encontrar ese viejo problema de definición. Conozco muchos músicos que reaccionarían muy violentamente si se les dijera que el alap de un raga no es rítmico, o bien que el canto gregoriano o la música electroacústica no lo son. Es que estos músicos adoptan una definición amplia del ritmo. Pero en ese

sentido todo se hace rítmico; el ritmo, con R mayúscula, interviene en toda la percepción, en el arte en general, en la vida... Es muy lindo, pero si uno quiere que una definición sea útil y sirva, por ejemplo, para montar experiencias de psicología, se debe restringir el campo de lo que llamamos ritmo. Y entonces, en efecto, nos vemos llevados a decir que el alap de una raga no conoce ritmo, y el canto gregoriano, en el sentido de esta definición, no es rítmico.

Entonces se lo excluye...

Se lo excluye.

¿Cómo se puede estudiar la música si se excluyen algunas de sus partes?

No se estudia todo a la vez. Uno se limita a una cierta concepción del ritmo que, digámoslo de paso, es la más habitual. Cuando se habla de ritmo en la educación, por ejemplo, en el método Orff, se trata de ese ritmo, de una regularidad de pulsación y una cierta distribución de las duraciones.

Eso plantea el problema de las pedagogías que toman como punto de partida el ritmo. Dado que no es tan universal como se lo cree, podemos preguntarnos: esos métodos que apuestan a una base rítmica, ¿no se equivocan un poco?

Preparan a los niños para una música que se apoya sobre una rítmica particular.

Para una música particular...

Sí, para una música particular. Es allí donde los resultados experimentales pueden ser útiles. Nos informan sobre este acercamiento preciso del ritmo musical, el más clásico, y nos permiten fundar su crítica.

Los efectos motores

¿Qué mostraron las experiencias? ¿Podríamos echar un vistazo a los resultados limitándonos a los aspectos que pueden concernir a la pedagogía?

Sí, es decir, sobre todo a dos aspectos: la inducción motriz, que nos acerca a la danza, y, por supuesto, la percepción del ritmo.

¿La actividad motora provocada por el ritmo depende de la edad?

Sí, sobre eso tenemos estudios bastante precisos. A partir del año de vida, más o menos, la música incita al balanceo, pero no hay todavía sincronización sensorio-motora, como se dice, entre el ritmo de la música y el del balanceo. Esa sincronización aparece recién en el curso del cuarto año. Hacia los cuatro años, el niño se balancea al ritmo de la música. Pero el balanceo no sincronizado puede observarse mucho más tarde en los casos de anomalías mentales.

Volvemos a encontrar con el balanceo todo un aspecto de los efectos del ritmo musical, y sobre todo la danza. Se puede pensar que se busca la situación intrauterina, cuando la madre balanceaba al feto al caminar.

Quizás. No creo que se haya establecido ese tipo de relación. Pero hay otra interpretación del placer del balanceo que sería de orden fisiológico: estaría ligado a la excitación de los canales semicirculares. Es una fuente de placer que el bebé puede experimentar cuando se lo mece, o que procuran más tarde los juegos de balanceo, las montañas rusas, y, efectivamente, la danza.

¿Podemos decir que el ritmo desencadena la danza?

Hasta un cierto punto, sí. Es lo que hace de la danza una experiencia colectiva: las diferentes personas que escuchan esta pulsación rítmica son llevadas por el mismo movimiento. Dicho esto, no se debería creer que este efecto es automático, mecánico. No se observa este fenómeno de danza colectiva en los animales. De hecho, hay que distinguir dos niveles: los lactantes se sobresaltan con el ruido, mientras que no se sobresaltan, parece, con la estimulación luminosa. Eso querría decir que a un nivel elemental el efecto motor del sonido es reflejo. Pero la danza no se limita a eso. La respuesta motora sincronizada con la música supone una operación más compleja que se apoya esencialmente en una anticipación. Hay que ser capaz de prever la pulsación siguiente.

Recién señalábamos que si a menudo se le da mucho lugar al ritmo en los métodos pedagógicos, es sin duda porque apela al cuerpo. Pero si la danza rítmica supone una anticipación de la pulsación siguiente, eso significa que ya es necesaria una operación intelectual...

Absolutamente. Esa es la razón por la cual no es posible para el niño menor de tres años.

Percepción de las estructuras de duración

¡Y todavía no hablamos aquí de la pulsación regular de la danza, que es la forma más corporal de recibir el ritmo!

Sí, la percepción de las estructuras de duración es una operación netamente más compleja, ya que es una forma de enumeración. Una experiencia publicada por Elisabeth Dumaurier muestra que esta percepción llega, en la cronología de las adquisiciones, relativamente tarde (7). Se le pide a niños que imiten células sonoras difusas mediante un grabador. Algunas son estructuras de duración muy simples, formadas por una serie de golpes que se pueden anotar fácilmente en negras y en corcheas; otras son perfiles obtenidos frotando, con un gesto más o menos regular, una hoja de madera contrachapada. Por ejemplo, las células del primer tipo son combinaciones de sonidos breves: dos golpes, un silencio, dos golpes, un silencio, etcétera, o bien un golpe, un silencio, dos golpes, un silencio; mientras que las del segundo tipo son evoluciones de sonidos bastante largos. Se constata que hay que esperar hasta los seis años, aproximadamente, para que las combinaciones de duraciones sean reproducidas fielmente, sin un aprendizaje previo, mientras que en las mismas condiciones los perfiles evolutivos son bien imitados a partir de los tres o cuatro años.

¿«Imitar» en esta experiencia significa escuchar, percibir las diferencias?

Claro, por supuesto. Se eliminan las dificultades motoras, por medio de una contraprueba, para medir solo las aptitudes perceptivas.

¿Y qué conclusión podemos sacar de eso?

Pienso que hay que interpretar los resultados en términos semiológicos. Que las diferentes maneras de frotar una madera contrachapada produzcan diferentes perfiles sonoros es una ley que dominamos muy bien, empíricamente, a los tres años. Hace mucho tiempo que se notó que frotando más rápido el sonido se hace más agudo, aunque se sea incapaz de formularlo. Entonces el sonido informa acerca del gesto. Es el calco del gesto, la imagen del gesto. Y la clave de esta

representación «icónica», el niño de tres años la posee, ya que esta reposa simplemente en la experiencia sensorio-motora. En cambio, para imitar una distribución irregular de golpes, las adquisiciones sensorio-motoras son muy insuficientes. Hay que haber comprendido que debemos prestar atención a los intervalos de tiempo que separan los golpes, y no a los golpes en sí. Hay que dejar de lado la información gestual -justamente la que el niño de tres años sabe decodificar bien-para retener solo dos medidas: la enumeración de los golpes y la evaluación de los espacios. Finalmente, hay que poseer el uso de un código en el cual son pertinentes ciertos rasgos solamente, las duraciones, y disponer de una «estrategia perceptiva», que consiste en golpear interiormente los tiempos iguales, lo cual es el resultado de una culturación. ¿Qué quiere que haga un niño de tres años que solo tiene detrás su experiencia sensorio-motora? Comprende muy rápido que se trata de golpear, y golpea; pero regularmente, pase lo que pase. No distingue los detalles combinatorios.

Retorno al gesto

Partimos de la idea de que los métodos pedagógicos se apoyaban generalmente en el ritmo porque ven en él el acercamiento más natural a la música. Pero usted llega a constatar que es, en el fondo, un supuesto totalmente cultural.

Sí, denunciamos dos malentendidos. El primero consiste en creer que el ritmo es una característica universal de la música. Es lo que da a esta palabra un sentido tan vago que puede designar realidades tan diferentes como una combinación de golpes de un tambor africano o de un tabla hindú, una métrica en nuestro repertorio escrito o un recorte, representado gestualmente, de la frase latina gregoriana. El análisis estaría infinitamente más de acuerdo con las especificidades musicales si existiera un término para cada uno de estos sistemas. Sin prudencia, se corre el riesgo de deslizarse fácilmente desde un abuso de lenguaje a un abuso de confianza al presentar nuestra propia rítmica, la de las pulsaciones periódicas y las duraciones simples o dobles, como un modelo universal.

Invocar el fundamento corporal del ritmo es tan solo el segundo malentendido. Por supuesto, los latidos del corazón o el balanceo de la marcha son los arquetipos de la pulsación regular, que inversamente, en la danza, lleva al cuerpo en un movimiento sincronizado. Pero en este momento hablamos del bum bum bum del bombo, es decir, del nivel más elemental, el más trivial de la música; y aún así la sincronización motora de la cual se trata se funda en una operación intelectual. Así que no se debe esperar que esta resonancia corporal del ritmo lleve a los niños muy adelante hacia los refinamientos musicales. Pero dejando a un lado esta grosera simplificación que es la . pura repetición regular, nuestra métrica occidental concierne mucho más al espíritu y al código cultural que al cuerpo.

¿Y deduce usted entonces que hay que abandonar el ritmo o el cuerpo?

Evidentemente, no el cuerpo. El principio que encontramos en numerosas obras pedagógicas según el cual la primera experiencia musical es corporal, es absolutamente fundado. Pero el análisis peca cuando se le atribuye al ritmo, reducido a nuestra concepción occidental, esa función de iniciación.

Sí, debemos construir sobre la experiencia sensorio-motora completa.

Sobre la exploración de fuentes sonoras por la mano, sobre la producción de sonido con la boca. Sería erróneo pensar que la experiencia sensorio-motora en música se confunde con el ritmo. Es del gesto del que hay que hablar, no del ritmo. Y es

fortificando esta relación entre el sonido y el gesto como se afina el simbolismo del movimiento...

...que da acceso a la expresión...

Eso es. Veo que está entrando en mi sistema. ¡Avancemos!

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

(1) AROM, S., *Polyphonies et potyrythmies instrumentales en Afrique Central*, (dos volúmenes), ed. de la Selaf, 44 rue de l'Amiral Mouchez, 75014 París. Agradezco a Simha AROM por haber releído las líneas que aquí resumen algunos de sus resultados.

(2) Cf. *Anthologie de la musique des pygmées Aka*, Ocora C5590I2/13 (disco I, pista 18, Sí, por ejemplo).

(3) IMBERTY, M., Structure perceptive du style musical VI Colloque International d'esthétique expérimentale, París, 1976, *Bulletin de Psychologie*, 329, 330 (14, 16), 781-791.

(4) SCHAEFFER, P., *Traite des Objets musicaux*, París, Seuil 1966, pp. 246 - 253.

(5) GAJARD, don J., *Notions sur la rythmique grégorienne*, París, Société de saint Jean l'Evangeliste, Desclée, 1956.

(6) FRAISSE, P. *Psychologie du rythme*, París, PUF, 1974

(7) DUMAURIER, E., «Perception auditive et imitation chez les enfants de 3 a 6 ans» en *Cahiers Recherche /Musique*, n° 1, París, INA-GRM, 1976.

QUINTO DIÁLOGO

PALABRAS PARA DESCRIBIR LOS SONIDOS

Palabras para escuchar

Una de las dificultades que encuentra un maestro cuando suscita una actividad de creación es que se ve completamente desprovisto para escuchar él mismo musicalmente las producciones infantiles. Tiene la sensación de no percibir más que ruidos.

Claro. Es que le faltan las palabras para escuchar. Disponemos de un vocabulario musical muy completo para hablar de cómo toca un violinista o un flautista y solo una o dos palabras aproximadas y completamente desprovistas de toda dignidad cultural, tales como raspado o frotación para describir la investigación, sin embargo tan atenta, de un niño de tres años que hace rodar una bolita en una lata de conservas. De modo que no nos atrevemos a llamar a eso música. Adoptamos, sin darnos cuenta, un razonamiento que no es más que un círculo vicioso: reservamos el calificativo de «musical» a lo que sabemos describir en términos musicales.

Usted dice que al maestro le faltan palabras para escuchar. No sé hasta dónde puedo seguirlo en esta proposición paradójica. Que no aprecie el interés musical, puede ser. ¡Pero que el maestro rodeado de treinta chicos que golpean sobre las mesas o las calefacciones no escuche nada, lo dudo desgraciadamente!

Hay una enorme distancia y muchos casos intermedios entre apreciar musicalmente y ser sordo. Escuche un flautista tocar una melodía. Si no está demasiado lejos, o si el equipo de sonido no está demasiado trucado, usted puede percibir al mismo tiempo una serie residual de ruidos parásitos: ruidos de las llaves que cierran los agujeros, ruidos de soplido en la embocadura. No pregunto si los aprecia musicalmente, sino simplemente ¿los escucha? Probablemente no, sobre todo si usted es un melómano advertido, y muy atento. Porque en este caso usted practica una escucha selectiva y orientada. Dispone de una estrategia «de escucha melódica» que le permite dar prioridad al juego de alturas y filtrar lo que no es melódico. Incluso es capaz de cantar interiormente la melodía, y eliminar con el pensamiento los ruidos de las llaves y de la embocadura. Pero toda esta estrategia de escucha está dictada por la palabra «melodía». A partir del momento en que usted reconoce que una música es una melodía, se prepara para no prestar atención más que a las alturas, a las duraciones y a los matices. Con el vocabulario que transmite, nuestra cultura nos provee un «manual de instrucciones» de la música. Es la razón por la cual si usted escucha con palabras no adecuadas, corre el riesgo de escuchar de través. No digo que no escuche nada de nada, sino que será sordo a ciertos aspectos del sonido que serán, quizás, los más importantes.

Un vocabulario neutro

¿Pero el niño escucha según el vocabulario de un manual de solfeo o según el de Pierre Schaeffer? Se puede pensar que al menos durante algunos años su oreja es más inocente, que no es un vocabulario aprendido lo que guía su atención.

Sí, pero en eso se acerca a la situación de Schaeffer. En el comienzo de la música concreta Schaeffer se encontró con colecciones de ruidos grabados, con los cuales

quería hacer música, y confrontado a un problema de clasificación y de descripción. Entonces buscó palabras que permitieran analizar todos los sonidos, sin *a priori*, sin selección. El solfeo, en cambio, habla solo de lo que los músicos clásicos necesitan: muy detalladamente de las alturas, apenas de los ataques, nada del grano de los sonidos. Schaeffer no eligió los sonidos por su función: los tomó como se presentaban. La diferencia entre su trabajo 58 y su solfeo es la misma que entre la fonética y la fonología. En fonética se pueden distinguir muchas maneras de pronunciar la r, más o menos uvulares o guturales. Pero la fonología de la lengua francesa no se ocupa de esas variantes porque no influyen sobre el significado de las palabras. No son «pertinentes». Schaeffer hizo una fonética de los ruidos. Eso nos interesa y vamos a hablar de ella precisamente porque es neutra y general; no está orientada hacia el uso de un lenguaje musical en particular, y en esto se corresponde con los objetivos de una pedagogía de despertar.

La ilusión de los parámetros

La descripción más neutra y más general del sonido ¿no sería acaso el análisis acústico según los cuatro parámetros: altura, duración, timbre e intensidad?

Pero esos no son términos acústicos, son términos musicales. O más exactamente, términos que los músicos creen términos acústicos. La altura es una cualidad subjetiva del sonido en la cual se interesó la psicoacústica porque los músicos la utilizan. En efecto, varía con la frecuencia, que sí es una magnitud física, pero no hay que confundirlas, no es tan simple. Por otro lado, Risset demostró que no hay una cualidad subjetiva que se llame altura, sino dos: una corresponde al sentimiento de ascender o descender y la otra a las calificaciones de agudo, medio o grave (1). ¿Se pueden fabricar sonidos que asciendan indefinidamente dentro de los medios, o incluso partiendo del agudo para finalizar en el grave! ¿Por qué parece que ignoráramos estas extrañezas? ¿Porque no se las utiliza en la música clásica, eso es todo!

¿Usted quiere decir que lo que condujo a aislar estos cuatro parámetros es la tradición musical y no la naturaleza acústica de los sonidos?

¡Evidentemente! La altura y la duración es lo que notamos en la partitura, el timbre es el instrumento o la combinación de instrumentos.

Olvida la intensidad, ¿lo hace a propósito?

A decir verdad, sí. Es un tema delicado que no se puede evocar sin decepcionar algunas ilusiones científicas bastante difundidas. Creemos estar frente a un concepto sólido al utilizar la palabra intensidad, que evoca la física, sobre todo reforzada por el término parámetro. Pero justamente los acústicos la evitan -y prefieren hablar de «presión acústica»- e incluso la psicoacústica tuvo que inventar una palabra: «sonie» (1). Porque la intensidad de la que hablan los músicos es un término que concierne más bien significaciones psicológicas que físicas. Escribir en una partitura «piano» o «forte» no es un parámetro en mayor medida que «tierno» o «agresivo», «íntimo» o «pomposo», que la interioridad o la expresión de la fuerza física. Usted sabe como yo que no es modificando el volumen del amplificador como se transforma un *fortissimo* en *pianissimo*. En tanto podamos identificar el gesto del instrumentista, la fogosidad con la cual se lanzó sobre el teclado, el *fortissimo* sigue siendo un *fortissimo*. Fuerte y dulce, la fuerza y el dulzura son actitudes corporales y afectivas que no se miden en decibeles.

Me imagino que usted no está demasiado de acuerdo con esos ejercicios, ya clásicos, que consisten en disociar los parámetros. Por ejemplo, se le pide a los

niños que produzcan golpes bien regulares pero cada vez más fuertes, o bien cada vez más rápidos, pero de igual intensidad.

¡Es el prototipo del ejercicio antimusical! Es difícil, en efecto, pero ¿por qué? Quizás se imaginan que la dificultad es motora y que superarla permitiría dominar la herramienta corporal para acceder a la expresión. ¡Pero es absolutamente falso! Observe a un carpintero que clava un clavo. Si quiere golpear más fuerte lo hace más lentamente, mientras que los niños, al contrario, aceleran si se les pide que golpeen más fuerte. Para ellos, fuerte significa exuberante, y dulce significa íntimo y retenido. Se ubican espontáneamente en el nivel de la expresión. No es casualidad que dulcemente signifique a la vez menos rápido y menos fuerte. Lo que expresamos es la dulzura. El gesto es la imagen de una vivencia afectiva. ¿Quieren disociar el sonido de un contenido expresivo? ¡Curioso objetivo! En cambio, yo propondría mejor como ejercicio oponer por todos los medios disponibles el universo de la fuerza al de la dulzura. La gestualidad será brusca en un caso y acariciante en el otro, las entonaciones melódicas serán diferentes, los sonidos vocales no serán articulados en el mismo lugar de la boca... ¡Evidentemente no será fácil analizar los resultados con los parámetros! La apuesta es seria. Pensar y enseñar la música en términos de parámetros es hacer de ella una construcción puramente formal y quitarle lo más precioso que tiene: esa correspondencia entre el gesto y la vida afectiva. Este concepto de parámetros es un escollo incluso para la enseñanza del solfeo más tradicional. Martenot, que fundaba la lectura de las corcheas y las negras en una percepción interior del gesto, lo había comprendido perfectamente.

Cómo percibe el niño: la forma de los sonidos

Olvidemos entonces los parámetros y volvamos a Schaeffer que busca palabras neutras e independientes de la tradición musical para describir el sonido. El partió de cero, con una oreja tan fresca como la de un niño de tres años y el mismo interés por los pequeños ruidos un poco insólitos. Los clasificó, como un botánico y examinó con la lupa sus morfologías (2).

¡Así es!

Debemos recordar que al principio se dedicó a distinguir dos grandes características de un sonido, a saber, su forma y su materia. La materia vemos claramente lo que es: el material en el cual es tallado, y su forma es el envoltorio, el perfil general del sonido. ¿Piensa usted que esta actitud de observación y de comparación se encuentra en el niño pequeño?

Sin ninguna duda. Y agregaría que como tiene la misma actitud frente al sonido, es verosímil que descubra los mismos grandes criterios de comparación, es decir, la forma y la materia.

Pero ¿cómo podemos saberlo? Porque me imagino que el niño no se expresa muy explícitamente acerca de estas cuestiones...

No, pero muestra, en sus juegos sonoros, según qué criterios asimila o distingue dos sonidos. Y justamente la forma del sonido -que es un concepto que no existe en el solfeo clásico- es el primer rasgo retenido en los ejercicios de imitación. Imagínese dos niños que se imitan sin verse, dándose la espalda, u oculto uno al otro por un obstáculo. El primero puede frotar un objeto contra otro, mientras que el segundo dispone de una flauta de émbolo. En rigor, no pueden emitir los mismos sonidos. Al frotar se pueden producir matices de intensidad -de «sonie», para ser preciso- según se apoye más o menos fuerte, mientras que la flauta de émbolo se

presta a variaciones de altura. Pero eso no los va a preocupar. El segundo reproducirá la forma del sonido propuesto por el primero. Si fuera del tipo que llamamos de una forma «delta», que al principio aumenta y luego disminuye de intensidad, el segundo lo va a imitar por la misma forma delta, pero jugando con las alturas. Va a partir del grave para ascender al agudo y volver a descender al grave. Si hubiera dispuesto de una matraca, la hubiera hecho girar acelerando al principio y después ralentando. Esta vez es el ritmo de las iteraciones lo que sería moldeado en esta forma delta.

Si los niños cometen espontáneamente esta confusión entre altura y sensación de intensidad, podemos pensar que es porque se basa en leyes naturales de la percepción.

En efecto, la forma es un dato simple e inmediato de la percepción. Por otro lado, ocurre que la música, y precisamente la imitación, brindó los primeros elementos de reflexión a lo que se ha llamado la Psicología de la Forma. El ejemplo clásico es el de la transposición de una melodía. Por más que se la toque en otro registro, más rápido, por más que se la toque en otro instrumento, se la reconoce. No se ha conservado ningún elemento, y sin embargo esta proporción particular de alturas y duraciones, esta forma, permanece perceptivamente idéntica. Es así porque la percepción de la forma no se reduce a la de sus partes constituyentes. Se ha reflexionado mucho sobre esta ley perceptiva muy general, y el término «transposición» se extendió a otros campos diferentes del de la música e incluso del oído. Es claro que esta ley explica las imitaciones infantiles de las cuales hablábamos. ¡Feliz confusión esta que permite reencontrar una misma forma en una imitación donde todo por otro lado cambió, porque es verdaderamente uno de los fundamentos de la música!

Usted señalaba que la percepción de los sonidos depende mucho del vocabulario y que se necesitan palabras para escuchar. ¿De dónde viene, entonces, que el niño privilegie ciertos aspectos del sonido como su forma mientras no dispone todavía de ninguna palabra para nombrarlos?

Evidentemente el gesto juega un papel importante. De una manera general, la conceptualización, el lenguaje, se constituyen (hacia el fin del segundo año) gracias a la experiencia sensorio-motora. La percepción se construye paralelamente, al principio por la motricidad, luego fijándose cuando las palabras, introducidas por los adultos, vienen a reforzar esta primera organización. Desgraciadamente, las percepciones auditivas, sacando la discriminación de los fenómenos y el papel del sonido en la comunicación afectiva, en general han sitio dejadas a un lado por los investigadores. Pero no hay ninguna razón para pensar que lo sonoro escapa a este proceso de organización progresiva. Las pocas observaciones sistemáticas de producciones sonoras de niños pequeños tienden a confirmar que los niños de tres años diferencian los sonidos que escuchan adivinando los gestos que los han producido. Las diferencias de sonido que no resultan de diferencias de gestos son menos fácilmente distinguidas (3).

Mantenimiento y duración: escuchar la «materia»

Entonces podemos esperar que los niños descubran rápidamente cualidades del sonido, que informan acerca de la manera como fue concretamente producido. Que sean sensibles a lo que se llama *mantenimiento* del sonido. Sin duda es, con la forma, uno de los aspectos más directamente ligados al gesto.

Sí, es el indicio de la manera como se frota, se sopla, se golpea, se deforma para producir ruido. Hay dos grandes tipos de mantenimiento en la clasificación de

Schaeffer, pero podemos afinar esta primera distinción. Si usted frota una tabla o el parche de un tambor el mantenimiento es «continuo». Pero si usted hubiera frotado un radiador de calefacción central o las barras de una rampa de escalera, hubiera escuchado un mantenimiento «iterativo», es decir, una serie de pequeños sonidos breves pero muy relacionados y envueltos en una sola forma, que se escuchan como un solo sonido. Es también la oposición entre el silbato que contiene una bolita, que produce sonidos iterativos y el silbato sin bolita cuyo «mantenimiento» es continuo.

Entre un sonido de mantenimiento iterativo y un ritmo regular de sonidos breves no hay una gran diferencia.

Es una cuestión de duración. Hablamos de mantenimiento iterativo cuando, perceptivamente, se agrupa toda la serie de sonidos breves en una sola unidad. Schaeffer distingue tres casos de duración. Primero, los sonidos cuya duración es muy breve: son las impulsiones. No se escucha detalle en el interior del sonido; no se distingue el comienzo del medio del fin. En el otro extremo están las tramas muy largas, que evolucionan lentamente; y allí, en cambio, tenemos la tendencia a percibir la «materia» sonora, como si la viéramos de muy cerca. Y entre los dos encontramos los sonidos de duración intermedia cuya forma se retiene fácilmente. Por eso se los llama sonidos «formados». Las diferentes fases aparecen claramente: el ataque, el cuerpo, la caída, contrariamente a lo que ocurre con los sonidos largos, como las tramas cuyos dos extremos jamás conseguimos atrapar al mismo tiempo. Dejan escuchar su materia, contrariamente a las impulsiones, tan cortas que uno no puede detallarlas.

Entonces la clasificación de las duraciones en tres tipos, más que cuatro o dos, no es arbitraria. Tiene una razón de ser perceptiva.

Sí; los umbrales de duración. El comienzo y el fin de una impulsión se confunden si están demasiado cerca; no se los puede aislar. En cuanto a los sonidos homogéneos, si su forma se diluye en el tiempo es porque son más largos de lo que puede retener la memoria inmediata. Sin embargo, el contexto musical puede influir mucho.

Bach, Schaeffer: de lo abstracto a lo concreto

Sí, por supuesto. Algunos músicos van a «tratar» los sonidos como pequeñas unidades sucesivas, y combinarlos según una suerte de aritmética de relaciones, mientras que otros elegirán preferentemente sonidos largos para amoldarlos en formas más plásticas.

Incluso podemos decir que esta oposición entre música de combinación y música de evolución es central, y la volvemos a encontrar constantemente. En la luthería, obviamente, porque no son los mismos tipos de instrumentos los que convendrán a los dos tipos de musicalidad. Pero primero en la evolución del niño. La inteligencia combinatoria se desarrolla hacia los seis o siete años, y es natural no introducir la idea de una combinación de unidades hasta después de esa edad. Y luego la historia de la música en Occidente, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, se aclara si la vemos como un pasaje progresivo de la combinación a la evolución, de lo abstracto de una partitura hacia a lo concreto sonoro.

Usted piensa en Bach, que tocaba algunas piezas tanto en el clave como en el órgano.

Por supuesto. Una gran parte del repertorio barroco se transcribía muy a menudo. Desde el momento en que las combinaciones de notas, es decir, los intervalos de altura y las relaciones de duración son respetadas, lo esencial ya está. Se puede tocar sin problema *El clave bien temperado* en el piano. Es discutible, pero defendible. Mientras que la idea de tocar los Valses de Chopin o los Preludios de Debussy en clave es directamente inconcebible. Porque la sonoridad se transforma en un elemento del lenguaje. La nota se ha encarnado progresivamente. En los Cuartetos de Cuerdas de Bartók encontramos una variedad muy estudiada de modos de ataque de las cuerdas: es casi tan importante como la escritura de las alturas. Y evidentemente la música contemporánea llevó muy lejos esta búsqueda. En algunas piezas para instrumentos de viento se debe oír el ruido del soplido. Incluso algunas veces es el soplido lo que predomina y el instrumento no está allí más que para colorear la sonoridad, sin altura precisa. La música electroacústica representa evidentemente un resultado, un caso límite en esta dirección. Leemos en las historias de la música que el siglo XX integró el timbre al lenguaje musical. Pero la palabra timbre es muy insuficiente, demasiado imprecisa. Hay que hablar de materia y de todas las cualidades morfológicas que ayudan a describirla.

El «interior» de las notas

Usted asimila el pasaje de lo abstracto a lo concreto a una oposición entre música de combinación y música de evolución. ¡ Pero no es exactamente lo mismo! El interés por la materia sonora no significa necesariamente música evolutiva.

No, tiene razón, pero está relacionado. Una combinación de relaciones de duración y de alturas de notas, como por ejemplo en una fuga, tiende a hacer olvidar el «interior», diría yo, de cada nota tomada por separado, para retener solo las diferencias, solo relaciones externas de nota a nota. En el punto contrario, desde el momento en que se le toma el gusto a la sonoridad misma, es lógico animarla, hacerla reflejar de manera que llame la atención, de imprimirle fluctuaciones ligeras para que esté constantemente viva.

Ahí volvemos a encontrar los conceptos de materia y de mantenimiento, pero también los de *movimiento* y de *grano*, de los que no hemos hablado. Son cualidades del sonido que utiliza sobre todo la música contemporánea.

Sí, aunque el movimiento sea una suerte de generalización del vibrato del violinista o del cantante. Schaeffer introdujo esta palabra para no emplear abusivamente «vibrato», a propósito, por ejemplo, de una chapa o de una resonancia de platillos. Muchos cuerpos sonoros que resuenan dejan oír una ondulación natural parecida. Por otro lado, es un tipo de marca del origen del sonido: entre el vibrato mecánico del vibráfono y el expresivo del violinista, la diferencia es fina pero muy característica. De ahí la elección de la palabra «movimiento».

El grano no ha sido utilizado por la luthería clásica. Pero es un término gráfico que no necesita definición.

La analogía táctil habla por sí misma. Los sonidos presentan a menudo esa clase de rugosidad, esas pequeñas irregularidades de la materia debidas a una sucesión muy concisa de minúsculas «impulsiones». Hay toda una gama de granos, del más liso al más profundo. Si se lo escucha atentamente, se percibe en una resonancia de platillos un grano de centelleo muy fino. Por supuesto, en la orquesta esas finezas quedan ahogadas, pero un micrófono ubicado cerca las capta muy bien, y aumenta a la vez el movimiento y el grano de la resonancia.

Los aparatos electroacústicos, como un microscopio, descienden a lo infinitamente pequeño de la materia sonora. Por su lado, también el jazz se mostró muy aficionado por estas sonoridades roncadas, granuladas. Pero tanto en un caso como en el otro se trata de investigaciones completamente contemporáneas, experimentales, sin garantía de resultados. ¿Podemos embarcar a los niños en esa aventura?

Yo pienso, en cambio, que el interés, para nosotros, de esos procedimientos es que se acercan a las del niño. Schaeffer cita ese ejemplo tan lindo del niño en la hierba: el niño recogió una hierba larga que sostiene entre los pulgares y las palmas de sus dos manos reunidas, y sopla para hacerla vibrar. ¿Qué busca? ¿Relaciones de alturas, ritmos? Claro que no. Es la materia del sonido lo que lo cautiva y su evolución. Trabaja la sonoridad por la sonoridad, es concreto.

Fijar los hallazgos: un vocabulario abierto

Usted señalaba que las palabras ayudan a entender. Es cierto para los educadores, lo es sin duda también para los niños. ¿Cree usted que sería bueno enseñarles un vocabulario?

Se puede ayudar a los niños a reforzar a través de palabras sus hallazgos sonoros. Si uno de ellos descubrió una posibilidad de juego sobre un timbre, quizás propondrá a sus compañeros una palabra para designar las sonoridades que le agradan. Aquí el vocabulario ayudará a fijar una percepción fugitiva, sea inventada por la circunstancia o introducida prudentemente por el maestro. ¡Pero cuidado! Si usted habla de variación de intensidad mientras el niño le propone un juego complejo de apoyos, granos, color vocálico, corre el riesgo de atrofiar su percepción... Por supuesto hay que hablar de sonidos. Por supuesto el intercambio verbal será un factor de progreso, tanto en el plano perceptivo como en la elaboración de un proyecto musical. La palabra permitirá una toma de conciencia de las cualidades musicales del sonido y ese es uno de los objetivos pedagógicos. Pero es un arma de doble filo: si uno cree que puede encerrar todas las sutilezas de lo sonoro en un casillero de una decena de palabras (y *a fortiori* de cuatro...), está equivocado. El problema se planteará de la misma manera con la notación, y más crudamente todavía, porque uno siempre puede alargar la lista de calificaciones que se utilizan para describir un sonido, mientras que no se puede sobrecargar indefinidamente una partitura. Por lo tanto, uno está obligado a elegir, a reducir. Pienso que la solución es conservar tanto un vocabulario abierto, como una notación abierta. El ejercicio de verbalización es aconsejable, pero la lista cerrada de diez palabras comodines debe ser proscripta.

¿Aunque sean términos schaefferianos?

Sí, el vocabulario de Schaeffer da una orientación, indica una preocupación por la morfología de los sonidos, por las materias, los granos, las variedades de ataques. Pero según los casos particulares y el grado de precisión que se pretenda, la búsqueda de vocabulario es infinita.

¿Entonces por qué alabar tanto la terminología de Schaeffer si finalmente no se la utiliza?

Sí, será útil como punto de partida. Es un marco, al cual se podrá recurrir pero que no debemos vacilar en llenar y desbordar inventando palabras más precisas para calificar diferencias finas. Pero sobre todo ese vocabulario y esa investigación morfológica hacen justicia a cualidades sonoras que nuestra tradición musical había descuidado totalmente. Hemos heredado una oposición tendenciosa entre sonido y

ruido: ¡el sonido musical y el ruido parásito! Entonces había que restablecer el equilibrio de la balanza y mostrar qué profundización de la percepción auditiva testimonia esta nueva terminología. ¡Ojalá pueda ayudar al educador a hacerse un oído nuevo y a acercarse a los intereses musicales de los niños!

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

(1) *Algunas consideraciones de psicoacústica.*

Se encontrará una discusión crítica general de las relaciones entre parámetros acústicos y cualidades subjetivas del sonido empleadas en música en el libro III del *Traité des objets musicaux* de P. Schaeffer (Seuil, 1966) ilustrado con ejemplos sonoros en los cassettes de *Solfège de l'Objet sonore* de P. Schaeffer y G. Reibel (INA-GRM, números 4001-4003 sc).

Timbre Un sonido híbrido obtenido al imprimir a una nota de flauta una envolvente dinámica de piano se escucha como un sonido de piano y no de flauta (*Solfège de l'Objet sonore*). El timbre instrumental no está entonces caracterizado, como se enseña aún a veces, por el solo espectro (proporción de los armónicos) del régimen permanente, sino también por variaciones dinámicas y sobre todo el ataque. Resultado confirmado por la síntesis de los sonidos de trompeta de J. -C. Risset. El timbre está correlacionado con un conjunto de parámetros físicos, no con uno solo.

Altura. Los sonidos paradójicos sintetizados por Risset están constituidos por un conjunto de octavas (do1, do2, do3...) que se desplaza hacia el agudo (do a re, etc.). Al mismo tiempo, las frecuencias más agudas se esfuman mientras aparecen progresivamente octavas graves. El sonido asciende regular e indefinidamente permaneciendo en la misma zona de altura. Se disocia así la «altura tonal» de la «altura espectral». La representación de la altura sobre un solo eje (parámetro) es imposible.

RISSET, J.-C, *Fréquence et perception de la musique*, conferencia en las Jornadas de estudio del Festival del Sonido, 1981.

Intensidad. La misma palabra «intensidad» designa, en un lenguaje aproximativo, tres nociones definidas de maneras diferentes.

Los físicos llaman «presión acústica» en un punto a la amplitud de la variación de presión debida a la onda acústica. Se la mide en decibeles (con un sonómetro) por comparación a una presión acústica de referencia.

La «sonie» de los psicoacústicos se «mide» (en el sentido de la psicología y no de la física) pidiendo a los oyentes que comparen la «sensación de intensidad» producida por diferentes sonidos. Se constata que la misma es una función no solo de la presión acústica sino también de la amplitud de cada una de las bandas que constituyen el espectro y corregida por efectos de enmascaramiento. Para esta experiencia solo se utilizan sonidos de síntesis (sonidos puros, bandas de ruido blanco...) desprovistos de significación.

Cf., ZWICKER, E. y FELDTKELLER, R., *Psychoacoustique*, París, Massort, 1981.

El concepto de intensidad utilizado por los músicos, y a menudo notado de *pp* a *ff* es el peor definido, pero ciertamente ligado a la significación psicológica.

(2) *Traité des Objets musicaux* y *Solfège de l'Objet sonore* citados arriba. Para una presentación de los conceptos schaefferianos bajo forma de diccionario ver CHION, Michel, *Guide des Objets sonores: Fierre Schaeffer et la recherche musicale*, París, INA/Buchet-Chastel, 1983.

(3) DUMAURIER, Élisabeth, «Perception auditive et imitation chez l'enfant de 3 à 6 ans», en *Cahier Recherche /Musique*, numéro 1, Paris INA-GRM, 1976.

PRINCIPALES TÉRMINOS INTRODUCIDOS POR SCHAEFFER PARA COMPARAR Y DESCRIBIR LOS SONIDOS

La *forma* es el desarrollo del sonido, su evolución temporal, su envoltura. Pero ¿envoltura de qué? Precisamente de su *materia*. Se comprenderá mejor de qué están constituidas la forma y la materia de un sonido si enumeramos ahora los términos que permiten caracterizar primero la forma y luego la materia.

Palabras para describir la forma

Ejemplos

DURACIÓN

En relación con la duración, existen tres grandes tipos de sonido, bastante distintivos perceptivamente:

-Los sonidos *breves*, tan breves que difícilmente se pueden distinguir fases en el desarrollo del sonido.

-Los sonidos *homogéneos*, suficientemente largos como para que tendamos a no percibir más su forma.

Quizás no se los retenga más que unos segundos, pero el sonido habría podido durar indefinidamente.

Casos particulares de sonidos homogéneos, las *tramas*, hechas de un gran número de sonidos bastante parecidos como para fundirse en una sola continuidad.

-Los sonidos *formados*, ni demasiado largos ni demasiado cortos, de forma tal que se percibe claramente su forma. Es esencialmente en ese caso cuando podemos detallar el ataque, el cuerpo y la caída.

ATAQUE

A menudo los sonidos están bien caracterizados por su ataque: es lo que percibimos como el comienzo, antes de que el sonido se haya instalado. Existe toda una gama de ataques, desde los más *abruptos* hasta los más *suaves*.

CUERPO Y CAÍDA

La caída es lo que percibimos como el período final del sonido, el retorno progresivo al silencio. Ocurre que sucede inmediatamente al ataque, a veces, en cambio, se intercala una fase que no es ya el ataque ni aún la caída: es el cuerpo del sonido.

Choque mate de dos cuerpos que no resuenan (un lápiz soba-una mesa).

Silbido prolongado; nota «tenida» de un instrumento.

Quince niños sacudiendo maracas simultáneamente.

Golpe seguido de una resonancia (un martillo sobre una campana); frotación rápida (de un objeto sobre una mesa).

Ataque abrupto de choque de un martillo sobre una campana; ataque suave obtenido al desplazar cada vez más rápido un objeto que estaba colocado sobre una mesa.

Una chapa suspendida verticalmente en un pórtico. Si yo aplico sobre la chapa un objeto duro que luego desplazo, percibiré claramente las tres fases: un ataque abrupto (el choque del objeto sobre la chapa), un cuerpo (la frotación), una caída tanto más suave cuanto mayor sea el tiempo en que la chapa resonará por sí misma.

<i>Palabras para describir la materia</i>	<i>Ejemplos</i>
<p>MANTENIMIENTO ¹ Hay dos grandes maneras de prolongar un sonido producido: -El mantenimiento <i>continuo</i> que se obtiene al soplar de manera continua, o frotando, etc., haciendo así durar lo que se llama «la excitación». -El mantenimiento <i>iterativo</i> que consiste en repetir indefinida y rápidamente un sonido breve. Si todos estos sonidos breves se parecen y constituyen, todos, una forma, se tiene tendencia a percibirlos como formando un solo sonido.</p> <p>MASA No todos los sonidos tienen una altura bien definida. Debemos distinguir entonces: -Los sonidos <i>tónicos</i>, que tienen una altura precisa y se pueden cantar. -Los sonidos <i>complejos</i>, que no tienen una altura bien definida. Pero los sonidos complejos a veces se sitúan más bien en un registro que en otro, por ejemplo en el agudo: es porque tienen si no una altura, al menos una masa -término que generaliza la noción de altura. Si queremos ser un poco más precisos que esta clasificación en dos tipos constataremos que a veces se escucha: -no una sino varias alturas precisas (<i>grupo tónico</i>). -o bien una altura <i>vaga (sonido nodal)</i>. -o incluso muchas alturas vagas (<i>grupo nodal</i>).</p> <p>TIMBRE ARMÓNICO (O COLOR) El timbre armónico no se confunde con el timbre instrumental que es el conjunto de todos los indicios que permiten reconocer un instrumento (los ataques juegan un papel importante). Aunque no existe un vocabulario establecido, a menudo se dice de un tono que es claro o mate o brillante o sordo, etc. Es del timbre armónico (o color) de lo que se habla.</p>	<p>Sonido continuo de silbato</p> <p>Silbato de bolita; frotación de una regla sobre los barrotes de una reja.</p> <p>Una nota de flauta.</p> <p>Romper una hoja de papel.</p> <p>Tocar un acorde en el piano.</p> <p>El sonido «sh» emitido con la voz. Resonancia de platillos.</p> <p>Si se canta una misma nota cambiando progresivamente de vocal, se hace variar el timbre armónico: a... o... i... u... e... Los sonidos emitidos por una flauta y un oboe que tocan la misma nota tenida en el agudo-suponiendo que se puedan suprimir los ataques- no se diferencian más que por sus timbres armónicos (en el grave el oboe posee un grano que lo distingue de la flauta).</p>

¹ Con un objetivo de simplificación, la articulación de los conceptos entre sí no se ajusta totalmente a la presentación de Schaeffer. En particular, Schaeffer no presenta jamás explícitamente o como una cualidad de la materia.

GRANO

Como una superficie lisa o rugosa al tacto, la materia del sonido es también más o menos granulosa. El grano puede ser regular o irregular.

MOVIMIENTO

Solo los violinistas y los cantantes poseen un «vibrato». A menudo la materia de un sonido está animada con una pequeña ondulación interna que se llama movimiento. Schaeffer habla de movimiento «natural», «vivo» o «mecánico»; no hay que vacilar en encontrar las palabras que más convengan a los casos particulares.

Aclarar la garganta.

Regular: caña fileteada o cuerda grave de guitarra (cuerda entorchada) frotada a lo largo con la hoja de un cuchillo; sonido grave del fagot.

Irregular: frotación de un pequeño palo plano «di-esquimal» sobre un papel de vidrio; tintineo de una resonancia de platillos justo después del ataque.

Dos cuerdas de guitarra afinadas casi al unísono y tocadas al mismo tiempo; un pequeño platillo que se balancea vibrando.

SEXTO DIÁLOGO ¿QUÉ INSTRUMENTOS?

Antes de abordar la escritura o la composición en un conservatorio, en general se comienza por enseñar a tocar un instrumento. Guardando las proporciones, el despertar musical de un niño muy pequeño ¿no empieza también por una suerte de aprendizaje instrumental?

En efecto, es una de las primeras formas que toma el encuentro del niño con la música. Sin embargo, no la primera, porque el balbuceo del recién nacido es ya un ejercicio sonoro, una vocalización antes de especializarse en una función de comunicación. Pero es cierto que rápidamente interviene la actividad instrumental, que se inscribe en el desarrollo sensorio-motor. El sonajero es el primer instrumento de música, y hacia el año las reacciones circulares, de las que ya hemos hablado, pueden dar lugar a secuencias muy elaboradas de improvisación instrumental. El niño de ocho meses que hace rechinar durante más de cinco minutos una bisagra de su cama, como se observó regularmente en una guardería, o ese otro niño de un año que empuja su silla sobre el parquet para obtener un ruido prolongado, están animados sin duda en su investigación por una curiosidad sonora. Y prolongan su exploración produciendo variaciones: ¡es en eso donde se comportan como verdaderos músicos!

¿Podemos decir que ahí comienza realmente la pedagogía, en la medida en que el adulto puede intervenir; por ejemplo haciendo construir a los niños instrumentos un poco más ricos que los objetos usuales, susceptibles de emitir sonidos más variados?

Sí, pero incluso antes de que tengan la edad para construirlos, poniendo a su disposición, en su entorno, cuerpos sonoros interesantes, y esto desde la guardería. Desgraciadamente, no se encuentran demasiadas cosas en el comercio. Sacando el sonajero, lo único que hay son esos juguetes que contienen un péndulo que choca contra piezas metálicas que resuenan. Se lo empuja un poco y se escucha una serie de sonidos muy lindos. Eso es prácticamente todo lo que se puede encontrar como juguetes educativos para el despertar sonoro, mientras que no existe una colección para las actividades motoras.

El atractivo del sonido

Hasta ahora, raramente se ha considerado la guardería como un medio educativo. Es más bien un lugar donde dejar a los niños.

Desgraciadamente. Sin embargo, hay un período que no se debe dejar pasar para el despertar sonoro, tanto como para otras adquisiciones. La atracción por las fuentes sonoras es muy viva entre el primer y el segundo año de vida, aproximadamente. No digo que después desaparezca, pero cambia de función. El bebé de uno o dos años está fascinado por el sonido mismo, o para ser más precisos aún, por el gesto que produce el sonido. Es decir que está tanto más interesado en la medida en que puede actuar él mismo sobre la fuente. El sonido provoca la motricidad. Si usted, adulto, produce un sonido cerca de un niño pequeño, este se acerca tratando de tocar él mismo. Y cuando tiene el objeto entre las manos y juega con él, usted no sabe muy bien si el niño escucha verdaderamente o si lo que lo satisface es el ejercicio motor. Pero en mi opinión esa distinción es artificial. Tomó posesión del sonido. Lo atrapó. Estaría tentado de decir, para hacerme entender, que el pequeño escucha con las manos.

¿Y ahí hay ya una intervención pedagógica posible?

Simplemente disponiendo cuerpos sonoros que se presten a esas exploraciones en el área de juego. La elección de los objetos es esencial, así como el interés que manifieste el adulto, pero en realidad no hay demasiada posibilidad de intervención; el gusto por el descubrimiento hace el resto (1).

¿Y cómo se puede prolongar este comportamiento cuando los niños crecen y entran en el jardín? Me refiero a cuando el gusto del sonido por el sonido mismo, como usted lo llama, cambia de función.

Digamos que en parte le deja el lugar a un gusto por el sonido por lo que evoca, por la imagen que hace nacer. Cuando usted producía delante de un niño de un año un sonido insólito, él se tomaba un tiempo -de detención- para escuchar, luego el niño se sentía impulsado a tomar el objeto para manipularlo él mismo. El niño de 4 años tendrá más bien ganas de asociar a una imagen «Parece tal animal». Pero yo no querría oponer estos dos comportamientos que justamente no se excluyen entre sí. El primero no desaparece cuando el segundo aparece. Sería más exacto decir que se superponen. Por lo tanto se los podrá reforzar paralelamente en direcciones musicales. Por una parte nos apoyaremos en esta empresa de lo imaginario sobre lo sonoro, aparecida con el período simbólico, para sobrepasar las asociaciones demasiado anecdóticas como los gritos de animales y hacer de ellas un modo de expresión. Por otra parte, mantendremos esta atracción por el sonido en tanto sonido, y este gusto de producirlo ellos mismos.

La búsqueda de las fuentes

Y la manera de alcanzar este segundo objetivo es hacer investigar o construir cuerpos sonoros.

A esta edad, más que construir verdaderamente, buscar y mejorar.

¿Prefiere usted esta investigación de fuentes sonoras a la compra de instrumentos porque estos no le parecen convenientes o porque la búsqueda es en sí misma una actividad pedagógica?

Las dos razones confluyen. Es cierto que ni los metalófonos, ni los triángulos, ni los claves ni los tamborcitos se adaptan a la pedagogía de la cual hablamos. Pero el argumento positivo que usted cita es evidentemente más fuerte. Cuando una maestra invita a descubrir objetos que producen un sonido interesante, despierta una escucha de los ruidos cotidianos que habitualmente no es solicitada. Los niños van a prestar atención al ruido de un resorte, al soplido en un tubo, a una pala que raspa el piso, a la sonoridad de los instrumentos de cocina. Los padres participarán y descubrirán el ruido de las cosas. Porque la buena maestra educa a toda la familia a la vez. La vida corriente no favorece esta forma de atención. Jamás escuchamos los sonidos de un utensilio de cocina; identificamos la acción de la cual es indicio: «Mamá ordena la vajilla». Mientras que la búsqueda que describimos exige una sensibilidad ante el sonido mismo que el niño deberá no solo notar sino también apreciar: este es banal, aquel otro es más lindo. Estará de acuerdo conmigo en que una escucha así, contemplativa, forma parte de los objetivos de un despertar musical. Así como hay gente que no ve nada, o bien que ve solo por necesidad, que no notan en la calle más que los peligros (los autobuses, los charcos de agua y los excrementos de los perros) y otros, más artistas, que miran por placer y se maravillan del color y de la luminosidad de los reflejos en el charco, del mismo modo están los que atraviesan la vida sin escuchar nada y otros para los cuales el

medio sonoro es una sorpresa constante. Yo no digo que estos últimos estén mejor preparados para vivir en una ciudad, pero para ser músicos seguro que sí.

Desde esta óptica podríamos pensar en mandar a los niños a la naturaleza o a la calle con un grabador portátil. Escuchar por intermedio de un micrófono y un casco es un ejercicio de escucha, tanto como el visor fotográfico enseña a mirar. Es una corriente musical contemporánea nada despreciable: John Cage hace de la escucha un acto de creación musical; Murray Schafer recoge paisajes sonoros... (2).

Por supuesto. Por otro lado, la actividad que usted propone se encuentra algunas veces en las escuelas, sobre todo después de los siete años. Pero es difícil de organizar y exige un material bastante correcto. Sobre todo, está centrada en la percepción, y me parece, justamente a causa de eso, bastante artificial para los niños. La producción es siempre más espontánea. No es que los más pequeños no puedan prestar atención, sino que su escucha debe ser motivada. Hacer y escuchar permanecerán mucho tiempo indisolubles.

Entonces, en los jardines de infantes, la búsqueda de fuentes sonoras será uno de los ejes.

E incluso más allá, en todo caso hasta el fin de la escuela primaria.

Quizás hasta el fin de la carrera del músico...

¡Ah, por supuesto! Los ejercicios cotidianos del flautista o del violinista empiezan por un trabajo de la sonoridad. El instrumento está dado, pero el sonido dista mucho de estarlo. Usted recién abría la discusión en relación con la formación que se brinda en los conservatorios. ¡Pero por supuesto! Nada de música, sea la que sea, sin primero un placer y una habilidad para producir sonidos. La expresión y la composición vienen después. ¡La idea de fundar el despertar musical en la producción sonora no es solo una innovación pedagógica! La búsqueda y la exploración de las fuentes sonoras es, evidentemente, el mejor punto de partida.

Evitar los modelos tradicionales

Desde el comienzo de esta conversación usted habla de «cuerpo sonoro», de «fuentes»... parece evitar cuidadosamente la palabra «instrumento».

La usaría con gusto delante de los niños. Para ellos sería el nexo entre la música - de la que le habla la sociedad adulta- y sus propias investigaciones: una manera de «valorizar» su trabajo. Pero en efecto, la evito si me dirijo a docentes o educadores que van a conducir la realización de cuerpos sonoros porque se corre el riesgo de orientar su imaginación en una mala dirección.

¿Es decir, la de la música tradicional? Usted teme que copien el piano, la guitarra o la flauta.

En la forma seguro que no, pero en su principio, sí. Los elásticos ordenados en escalas de alturas alrededor de una caja de poliestireno, o las botellas alineadas más o menos llenas de agua de forma tal que dejen escuchar una escala, son dos imitaciones de modelos conocidos: por ejemplo, la guitarra y el xilófono. Pero nuestros instrumentos tradicionales son los instrumentos de una música tradicional, han evolucionado al mismo tiempo que los estilos. Por ejemplo, la mayoría de nuestros instrumentos no permiten el glissando: en una flauta usted toca un do, luego un mi, pero no puede pasar de forma continua de do a mi. ¿Por qué? Porque el glissando es excepcional en nuestra cultura. No nos gusta demasiado, o lo dejamos para lograr efectos expresivos raros. Una flauta que permitiera pasar de

do a mi sin cambiar los dedos de posición presentaría dificultades de precisión, y eso sería un defecto. Sin embargo, en Japón existe una flauta que permite hacer enormes glissandos (3). Por supuesto, es difícil atacar una nota a una altura precisa, pero justamente: se ejecutan estas fluctuaciones que son un elemento esencial del lenguaje musical. Lo que queda excluido de un estilo clásico occidental es buscado en la ejecución de la flauta de Nô. Entonces, ¿por qué dar a los niños instrumentos de alturas fijas? ¿Por qué encerrarlos en una concepción musical que no utiliza más que intervalos discontinuos? Ya conocemos el resultado: ¡quedarán cerrados definitivamente a todas esas músicas de salvajes que no se parecen a Mozart!

Evidentemente encontramos esa elección de apertura a todas las músicas, a la música, que lo guía a usted; esta búsqueda de un denominador común a todas las culturas. Es un tema ahora conocido que usted resume en el término «despertar». Y a este argumento esencial, dictado por los objetivos, se agrega un segundo, que usted también conoce, y que se funda en las disposiciones del niño: nos apoyamos en una curiosidad por la materia del sonido, por su grano, su movimiento, su mantenimiento, por su carácter concreto, mientras que la luthería tradicional está hecha para combinar notas dentro de relaciones abstractas. Cada sonido de una placa de metalófono es bastante pobre: una resonancia muy llana, ningún mantenimiento; timbres siempre idénticos. Solo las alturas difieren. Todo está hecho para que el interés se centre no sobre la sonoridad en sí, que es pobre e invariable, sino sobre los intervalos de alturas. Pollo tanto, si usted pone un metalófono en las manos de un niño de seis años, usted convoca dos tipos de reacciones: primero que golpee, que es uno de los esquemas motores más regresivos, después que encuentre pequeñas melodías como *Au clair de la lune*. He ahí dos comportamientos opuestos a la invención. Por supuesto, usted puede alentar la investigación de melodías conocidas o improvisadas, pero cuidado: si usted escucha *Au clair de la lune* tocada en una tonalidad menor en vez de mayor, o si le mezclan alegremente las tonalidades, tarde o temprano, usted las va a corregir. Usted está comprometido en la lógica de lo verdadero y lo falso, con todo lo que eso implica, pedagógicamente, de adiestramiento, y musicalmente, de exclusión. Como ve, el instrumento determina a la vez la pedagogía y el objetivo.

El detalle del sonido

Usted condenó rápidamente la sonoridad de una placa de metalófono calificándola de «pobre». ¿Qué sería una sonoridad «rica»?

En realidad, no hay razón para emplear un término peyorativo. También hubiera podido juzgar esa resonancia como demasiado «pura», es una cuestión de función. La luthería occidental siempre buscó sonidos lo más puros posible, libres de accidentes, para que las relaciones de alturas aparecieran mejor. Es un defecto escuchar el ruido de los martillos de un piano o las llaves de un instrumento de viento: son parásitos en nuestra musicalidad de altura, mientras que en otra cultura la misma impureza sería vista como un adorno. Tome la sanza africana es una pequeña caja de madera, que hace de caja de resonancia sobre la cual vibran láminas metálicas flexibles. Cada una de ellas está fijada a la caja por una extremidad y levantada en su parte media por un caballete. Se sostiene la sanza en las dos manos y se toca la extremidad libre de las placas con los pulgares. Hasta aquí el instrumento es bien occidental: cada lámina, según su longitud, emite una nota bien definida. Pero allí no termina la cosa: se pone sobre cada lámina, entre la extremidad fija y el caballete, un anillo que va a vibrar con la lámina produciendo un magnífico pequeño «tzin tzin» característico de la sanza. Es inútil decirle que el reflejo de un occidental poco prevenido es invariablemente el de atascar esos anillos estrafalarios para obtener -por fin- un sonido puro.

¿Y los niños se interesan espontáneamente por este tipo de ruidos?

Claro, justamente. Están siempre buscando esos detalles del sonido. Pienso, por ejemplo, en niños de aproximadamente diez años que utilizaban reglas metálicas percutidas. Eso está bastante cerca de las placas del metalófono. Pero buscaron la complicación, casi diría yo, el parásito. Dispusieron las reglas en equilibrio y se las arreglaron para que se frotaran ligeramente haciendo, ahí también, un pequeño «tzin-tzin» que se superponía a la altura y enriquecía, adornaba el sonido.

De lo más complejo a lo más simple

¿Cómo se eligen los cuerpos sonoros? Esta crítica de los modelos tradicionales nos permitió descubrir un criterio: que producen sonidos interesantes por su carácter concreto, su grano, su evolución, eventualmente por sus «impurezas». ¿Podemos extraer otros criterios? La concepción de los instrumentos tradicionales estaba orientada hacia un uso tradicional, según usted dice. ¿A qué nuevos usos están destinados estos cuerpos sonoros?

En efecto, la elección de los instrumentos depende del empleo que se hace de ellos. Los más pequeños siempre tocan solos. La ejecución colectiva es una actividad social que no se manifiesta en realidad hasta aproximadamente los cuatro o cinco años. En la guardería, o incluso entre los más pequeños de jardín de infantes, los niños a veces hacen música uno al lado del otro, estimulándose, pero no se puede decir que construyan algo juntos buscando intervenciones complementarias. En consecuencia, les hacen falta instrumentos que les permitan producir solos una música bastante variada como para mantener el interés. La primera idea -y ahí está el error- consistiría en darles a los pequeños instrumentos simples y a los grandes instrumentos más complejos. Precisamente es necesario hacer todo lo contrario: dar o hacer construir a los más grandes instrumentos que no tendrán más que una función de complemento en un conjunto, y brindar a los más pequeños cuerpos sonoros bastante complejos para que toquen como «solistas».

¿Qué quiere usted decir con la palabra «complejo»? ¿Bastante variado, bastante sorprendente?

Hay muchos factores que se agregan. El primer eje de clasificación va de lo más aleatorio a lo más previsible. Hace poco hablábamos de los juguetes sonoros; hay otros ejemplos de instrumentos cuya respuesta es aleatoria: los bambúes o eventualmente frascos de farmacia vacíos, suspendidos por hilos y que se chocan entre sí: todo lo que se parece a móviles sonoros. Usted produce un desplazamiento y la respuesta del objeto cada vez será ligeramente diferente. ¡Es un verdadero *partenaire*! No solo sigue produciendo sonido luego de que usted cesó la acción, sino que además jamás se sabe exactamente cómo va a reaccionar. Es un tipo de instrumento que se puede tocar solo y que además no necesita un control motor demasiado preciso.

¿Está pensando en los niños más pequeños, de aproximadamente un año? ¿A qué edad aproximada se hace el pasaje a cuerpos sonoros mejor controlados?

Sí, yo pensaba en los más pequeños. Pero la edad no es el único factor: la experiencia del juego sonoro interviene incluso antes, así que lo mejor es vigilar la evolución. Llega un momento en el cual el niño, delante de las cañas de bambú suspendidas, tiene ganas de intervenir, de controlar la sucesión imprevisible de los choques. Trata de canalizar, con sus dos manos, toda esta mecánica aleatoria. Es porque alcanzó un estadio en que necesita dominar mejor la fuente sonora. Pero un adulto seguiría el mismo camino: comenzaría por observar las interacciones y las

sonoridades que se producen solas, después de lo cual, rápidamente, y sobre todo si tiene alguna experiencia en producción musical, buscaría dominar ese zumbido demasiado caprichoso, de imponerle un contorno, de convertirlo en el instrumento de una voluntad musical.

¡Todavía es necesario saber lo que quiere!

Exactamente. Se sobreentiende que el estadio de una intención llegue después del de una exploración. El proyecto nace de la observación.

¡Entonces ahora nos vamos a encontrar, sobre este eje de clasificación que va de lo aleatorio a lo previsible, con instrumentos más dóciles!

Sí, pero hay distintos grados de docilidad. Si usted hace girar una bolita en un platillo dado vuelta o sobre cualquier otro objeto hueco, usted en principio controla la evolución, pero hay que esperar algunas sorpresas. Es una justa proporción de azar, bien adaptada a un comportamiento de exploración de un niño de tres o cuatro años. Se obtendrá un control más preciso, por ejemplo con una placa vibrante cuya longitud se hace variar. Usted aplica la hoja de un cuchillo sobre el borde de la mesa; con una mano usted hace oscilar el mango, que sobresale del borde de la mesa, y con la otra hace variar la longitud oscilante. Todos los chicos de siete o diez años conocen este instrumento. Ahora, si buscamos el dominio completo, eso se obtiene con las frotaciones o el soplido; en todos los casos en los que usted modele el perfil del sonido con su propio gesto. Si usted interrumpe la acción, el sonido se detiene; si usted fuerza la presión del soplido o de la mano, el sonido se acentúa en la misma medida.

Preferir los sonidos largos

¿Cómo clasificaría usted las percusiones o las cuerdas punteadas, que emiten impulsiones breves, sin resonancia, o al menos cuya resonancia está completamente determinada de antemano? ¿No entran dentro de esta categoría? ¿Es decir, los xilófonos, metalófonos, tambores, claves, triángulo... todo lo que se vende habitualmente para los colegios?

Se acercan a los instrumentos más «voluntarios». El azar no entra en juego, excepto que aquí la resonancia esta determinada, sí, pero por el fabricante. Antes la determinaba el instrumentista. Aquí cada sonido es una unidad prefabricada; se los va a poder combinar, juntar. Aunque olvidemos por un momento el problema de las determinaciones de estilo, vemos que estos instrumentos solo serán útiles en un proyecto de construcción musical opuesto a los que hemos enumerado, cuyas evoluciones sonoras se pueden controlar y que se prestan a una exploración, incluso solitaria. Encontramos esta oposición entre combinación y evolución. Si hubiera que dar un solo consejo, sería este: ¡durante la fase de investigación, prefiera los sonidos bastante largos, que se pueden sostener y variar, a los sonidos demasiado breves!

Los modos de ejecución

Me parece que los educadores se encuentran en una situación muy delicada. Por una parte se les venden instrumentos que no convienen, parece, y por otra los comprometen a guiar una actividad de construcción de cuerpos sonoros sin recetas precisas, ya que, obviamente, los niños deben guiar la iniciativa...

No le niego que la luthería infantil es el problema más agudo actualmente.

¿Y no se pueden dar, si no modelos, al menos direcciones lo suficientemente abiertas como para provocar la imaginación?

¡Claro, por supuesto! Por otro lado, no veo inconveniente en que los maestros intervengan directamente en la fabricación. Pero en la práctica, es raro que uno pueda concebir un instrumento a partir de la nada. Los niños aportan objetos: tubos, resortes, varillas, recipientes, rejillas, placas, elásticos, ruedas y la lista no es exhaustiva. La pregunta que surge es ¿cómo tocarlos? Es en esto donde el educador puede intervenir útilmente sugiriendo modos de ejecución diferentes del primero que aparece en mente. Se puede frotar, soplar, hacer rodar, hacer rechinar, y todo eso está relacionado con la mecánica de las frotaciones; pero también se puede explotar el rebote o las oscilaciones, las de una placa elástica o de una placa rígida fijada de forma elástica. Se deformarán los cuerpos resonantes, se frotarán materiales semirrígidos para obtener «acumulaciones» sonoras. Las rejillas proveerán fuentes de choques iterativos. Esas investigaciones sobre los modos de ejecución serán fecundas en ideas y guiarán las mejoras que se deben aportar a los dispositivos.

Este procedimiento que consiste en juntar al principio materiales sonoros y en explorar luego modos de ejecución que conducen a mejoras ¿vale para todas las edades?

La expresión «modo de ejecución» está tomada de Guy Reibel, que hace de ella el centro de su pedagogía en el Conservatorio de París. Yo, por mi parte, la utilizo para conducir las investigaciones sobre el juego sensorio-motor en la guardería.

Doble variación

¿Podríamos dar un ejemplo de una mejora aportada a un cuerpo sonoro?

Pienso en una niña de tres años que jugaba a hacer girar una bolita en una lata de conservas. Sostenía la lata con una mano y le imprimía un movimiento para obtener una rodadura. Ahí tiene un primer modo de ejecución. Pero se mostró más inventiva cuando pensó en utilizar su mano libre para tapar más o menos la abertura de la lata. De repente las posibilidades se duplican: al mismo tiempo que varía el mantenimiento modificando la rodadura, produce modulaciones de timbre abriendo o cerrando la lata. Ahí tiene el ejemplo típico de una mejora: en vez de una, se controlan dos dimensiones de las evoluciones sonoras.

Esa lata, cuyo timbre y el mantenimiento se varían a la vez, me hace acordar a la guimbarde o el arco de boca: con el dedo se hace vibrar la placa o la cuerda, pero se utiliza la boca como resonador, y se la abre más o menos para modular los timbres.

Por otro lado, la combinación de dos gestos diferentes para mantener la vibración y modularla es el principio de muchos instrumentos solistas. Nuestros instrumentistas de vientos utilizan su soplo para formar la nota y sus dedos para elegir la altura; las cuerdas reparten esos roles entre las dos manos. ¡Esta modesta lata de conservas tiene ilustre compañía!

El valor de los instrumentos

Hay una posición pedagógica clara en querer partir de objetos encontrados, de materiales de recuperación para despertar la escucha de las cosas. Pero al valorizar esa lata de conservas, ¿no desvalorizamos de hecho la música? Tengo la impresión de que hay también atrás de este procedimiento una posición ideológica ¡terminado el culto a la Belleza, la música está en el tacho de basura!

El valor que nosotros mismos damos a los objetos no está en discusión pero sí el que le acuerdan los niños. Usted les proporciona un instrumento de música muy caro, pero que para ellos no tiene significación, que no tienen ninguna razón en particular para respetar no más que una carpeta que se tira al piso ¡lo que por otro lado no va a dejar de ocurrirle a los instrumentos! Usted va a tener que retarlos. ¿Qué motivos va a encontrar para invocar? ¿La Música, la Belleza valor mercantil? En cambio, ¡piense en esos cencerros de barro que se salvaron milagrosamente! Pero no es asombroso: los modelaron con sus manos, los decoraron. Es una obra. En realidad el objeto solo tiene valor si está asociado a una vivencia. La representa, es un símbolo. Hablábamos de una lata de conservas; pero somos nosotros los que nos obstinamos en ver ahí solo una lata de conservas. Si se la eligió, perfeccionó, si se encontró una manera astuta de tocar algo con ella y eso obtuvo la admiración de los compañeritos y las felicitaciones de la maestra, es evidentemente un instrumento de música: «mi instrumento». Usted observó a esos niños que para jugar al papá y a la mamá limitaron las cuatro esquinas de la habitación con cuatro guijarros. Hay siempre un adulto -uno se pregunta en qué piensan-que pasa por allí y en un descuido patean los guijarros. El chico se pone a llorar, pero tiene una razón. ¿Guijarros? ¿No vio usted que se trataba de las cuatro esquinas de su habitación?

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

(1) CELESTE, Bernadette, «Les corps sonores à la crèche» in CELESTE, DELALANDE,

DUMAURIER, *L'enfant du Sonore au Musical*, INA/ Buchel-Chastel, París, 1982.

(2) SCHAFER, Murray R., *Le paysage sonore*, París, Lattès, 1979.

(3) Cf., el estudio acústico de la flauta de Nō en TAMBA, Akira, *La Structure musicale du Nō*, París, Klincksieck, 1974. Se pueden escuchar diferentes grabaciones de flauta shakuhachi (que utilizan igualmente el glissando); cf. discografía, número 18 y 25.

LOS CUERPOS SONOROS CLASIFICADOS SEGÚN SU EMPLEO PEDAGÓGICO EN CINCO CUADROS

1.

Instrumentos-espacio

Uno se desplaza en o delante del instrumento; interviene el movimiento de todo el cuerpo.

Instrumentos objetos

Se sostiene el instrumento en las manos, o apoyado sobre uno. Uno no se desplaza.

Ejemplos

- En la orquesta: los conjuntos de percusión que rodean al instrumentista. Los toca de pie y se desplaza de un instrumento a otro.
- Los barrotes de la rampa de la escalera, que los niños frotan al pasar con una regla o un lápiz.
- La cantera de piedra («litófono») a la que algunos alumnos del Archeche van a hacer exploración sonora.
- La granja en la Isla de Abeau, transformada en inmenso instrumento en donde se puede penetrar. Los niños se mueven entre grandes cuerdas de piano tendidas.
- A una escala más reducida, las «cortinas sonoras» hechas con una multitud de objetos colgados de un cielo raso o de un pórtico, de manera que se entrechocan cuando se pasa a través de ellos: cadenas metálicas, cañas o tubos alineados, cortina de cuentas...
- Una variante: los juguetes sonoros que se empujan o que se arrastran al caminar (aproximadamente de 1 a 3 años). En realidad no son, estrictamente hablando, instrumentos - espacio pero al igual que ellos, comprometen toda la motricidad.

- Todos los instrumentos de la orquesta que se tocan sentado.
- Todos los cuerpos sonoros que aportan los niños (tubos, varillas, cajas...) o los que «construimos» con ellos.

En los siguientes cuadros solo se tratarán los instrumentos-objetos

Con los más pequeños (un año) para los cuales el ejercicio de la motricidad es una fuente de placer y un factor esencial de desarrollo, y en menor medida hasta los diez años, «el instrumento-espacio» es un medio privilegiado de primer descubrimiento sonoro.

Pero sería lamentable quedarse solo con eso. A partir del momento en que se comienza a delimitar una «idea musical» (cf. Décimo diálogo) y a querer construir la música, se hace necesario aumentar la precisión de los gestos. Las manos proveen el mejor control, gracias a movimientos económicos y eficaces: se diría que cuanto más se reduce el gasto motor, más se concentra la mente.

2.

De los materiales sonoros en bruto...

De metal

- barra larga fileteada (para frotar)
- varilla (para hacer oscilar)
- rejas
- resorte grande con las espiras separadas
- chapa flexible
- tubo
- Taza de auto (se puede hacer rodar allí una bolita)
- rueda de bicicleta
- tapas u objeto plano y redondo (que gire mucho tiempo y caiga de través)
- bolos

De plástico o caucho

- tubos semirrígidos de diferentes secciones (para utilizar como resonadores)
- botellas plásticas vacías
- placas de poliestireno expandido
- globos de tripa

De madera

- madera contrachapada delgada
- cañas de bambú

Y también:

- grandes tarros de vidrio
- una pantalla de opalina
- conchillas y caracoles
- agua

Y acumulaciones diversas

- casquijo
- clavos
- potes de yogurt en gran cantidad
- bolitas de vidrio
- caracoles

...a los instrumentos que se perfecciona

Para reforzar el sonido

- encontrando un soporte: sabemos que un diapasón solo resuena bien cuando se lo apoya sobre una mesa. De la misma manera, la barra fileteada sonará mejor cuando esté fijada a un resonador
- adaptando un pabellón (cono grande de cartón)
- amplificando por medio de la electricidad

Para facilitar la ejecución

- Aquí también un soporte, por ejemplo un torno fijado a una mesa, liberará una mano (reforzando la resonancia)
- varios tornos alrededor de una mesa incitarán la ejecución colectiva

Para hacer variables las sonoridades

Independientemente del mantenimiento del sonido (por frotación, oscilación, soplido, etc.) se puede permitir al instrumentista hacer variar otro aspecto del sonido, la altura, la velocidad de oscilación, el timbre:

- torciendo una chapa o una caña flexible (como un serrucho musical)
- tensando más o menos una cuerda o una membrana
- modificando el largo oscilante de una caña
- modificando la apertura de una cavidad resonante

Para agregar adornos

- colgando cencerros
- buscando el roce de elementos que vibran
- derramando granos sobre un parche que vibre.

Piénselo: los «verdaderos» instrumentos de música (sobre todo los de cuerdas) pueden ofrecer excelentes fuentes: un piano al cual se le ha retirado la parte mecánica, una cítara, una guitarra. Se los toca de una manera insólita: frotaciones, rebotes u oscilaciones de objetos en las cuerdas.

También se pueden utilizar los materiales sonoros en bruto, «obre todo para una investigación colectiva. En un grupo de veinticinco niños difícil de dividir, se distribuirán sin inconvenientes cuerpos sonoros ya hechos tal como se repartirían veinticinco flautas dulces: hemos escuchado

magníficas realizaciones colectivas de niños de doce a trece años, por ejemplo, con un grupo de cañas de bambú.

Pero si hay tiempo, si la investigación musical se inscribe en vida de la clase durante muchas semanas, entonces es lógico que ella integre una investigación instrumental. Los hallazgos de modos de ejecución convocan al perfeccionamiento de cuerpos «moros y recíprocamente toda mejora aportada a las fuentes se refleja en la invención musical.

3.

Sonidos breves

De percusión cuya resonancia se apaga sin que se la pueda modular.

Se prestan a músicas de *combinación*: de duración (ritmo), de altura (intervalos, acordes).

- En la orquesta clásica:
 - xilófono, metalófono y la mayoría de los instrumentos percusivos
 - piano, clave, guitarra y en general las cuerdas punteadas o percutidas.
- En la luthería infantil:
 - las imitaciones comercializadas de estos instrumentos
 - las percusiones arregladas en series: botellas más o menos llenas, filas de vasos, elásticos sobre una caja
 - las percusiones aisladas: tambor, triángulo, objeto golpeado.

Sonidos mantenidos

Por una frotación, el soplido, una oscilación, etc. El gesto del instrumentista imprime su perfil a la *evolución* del sonido.

- En la orquesta, los instrumentos de arco o de viento.
- En los hallazgos de los niños todo lo que rueda, lo que se frota, lo que se manipula.

En los dos siguientes cuadros solo se tratarán los cuerpos sonoros que proveen sonidos mantenidos.

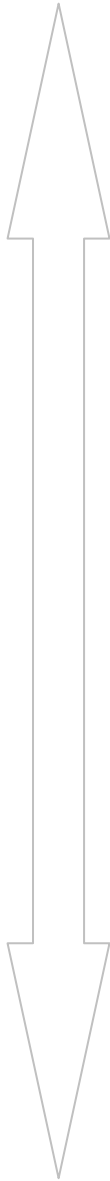
Este cuadro es solo un resumen de una oposición desarrollada en el Sexto Diálogo.

Recordemos que las primeras investigaciones, muy concretas, necesitan de estas sonoridades prolongadas y en evolución que hacen reflejar la materia sonora.

Solo dentro del marco de un proyecto colectivo, cuando la intervención aislada se borre en provecho de otra materia sonora, (la que resulta del efecto de conjunto) solo en ese caso el sonido breve va a encontrar una función.

4.

Aleatorio



Voluntario

1) Aleatoria: el sonido se prolonga por sí mismo de manera imprevisible:

- cañas de bambú colgadas que se entrecho-can
- péndulo que, abandonado a sí mismo, percute algunas varillas
- bolita que desciende un trayecto sonoro imprevisible
- moneda que se posa verticalmente y a la cual se hace girar como un trompo sobre el parche de un tambor.

2) Aproximadamente controlada: el sonido se prolonga por sí mismo; se puede controlar relativamente su evolución:

- bolita a la que se hace girar en un recipiente redondo
- varilla vibrante a la que se le acerca, para que se rocen, otra varilla
- rebotes de un péndulo que se desplaza a lo largo de las cuerdas de un piano vertical.

3) Controlada con precisión: el sonido se prolonga por sí mismo, pero se puede controlar su evolución con total precisión:

- lámina que vibra y cuya porción libre hacemos variar
- chapa que plegamos mientras resuena
- cuerda o parche que tensamos mientras vibra

4) Sostenida: se debe sostener el sonido para que dure; el gesto le da su perfil:

- placa de poliestireno que frotamos
- bisagra a la que hacemos rechinar
- tubo dentro del cual soplamos

Con el primer tipo de cuerpos sonoros hay una buena parte de juego: el azar es el compañero. Esta situación conviene en las primeras exploraciones, en las cuales hay más observación de los fenómenos sonoros que voluntad musical.

A medida que descendemos en el cuadro, el gesto debe ser cada vez más guiado por una intención. Los instrumentos del cuarto tipo son los del diálogo entre dos instrumentistas, de una búsqueda de imitación, de respuesta, de mezclas, de forma, de expresión.

5.

LOS MODOS DE EJECUCIÓN

El inventario de las diferentes leyes físicas que permiten producir ruido es un problema que los músicos concretos han vuelto a encontrar fatalmente en sus investigaciones y que han formulado de una u otra manera: tipos de mantenimiento (Schaeffer), especies dinámicas (Bayle), modos de ejecución (Reibel, de quien hemos tomado bastante fielmente esta tipología).

Son fenómenos mecánicos, pero vistos a escala del gesto instrumental; justamente en la frontera física-arte, allí donde las ideas de cuerpos sonoros se confunden con ideas musicales.

Algunas palabras-sugerencias tanto para descubrir dispositivos materiales como para encontrar la manera de ejecutarlos (la lista no está cerrada).

1) *Percusión - resonancia*

El parche tensado, la cuerda de cítara, la chapa, resuenan cuando se los percute; pero es la resonancia la que provee un modo de ejecución cuando se encontró la manera de hacerla evolucionar.

2) *Rebote*

Se trata de una serie de percusiones, pero fundidas en una ley de evolución sobre la cual se puede tratar de influir.

3) *Oscilación - balanceo*

Aquí, otra vez, el movimiento se amortigua naturalmente. A veces es posible mantenerlo o modificarlo.

4) *Choques iterativos*

Las percusiones repetidas muy rápidamente se escuchan como una continuidad. A menudo se las obtiene a través de frotaciones (de una lámina sobre una varilla fileteada, de una regla sobre una grilla o sobre una superficie acanalada)

5) *Acumulación*

La sucesión rápida y desordenada de los pequeños choques de granos de arroz, cuando se los tira en forma de lluvia sobre una superficie sonora produce un efecto global «de acumulación».

Se obtiene un resultado similar (aunque con gestos muy diferentes) por *presión-deformación* rozando una hoja de papel de calcar o desmenuzando un bloque de poliestireno.

6) *Frotaciones*

Es el modo de ejecución más preciso, con sus variantes, el *rechinamiento* de dos superficies secas fuertemente apretadas, la *rodadura* de una bola sobre un cuerpo resonante, el *soplido*.

SÉPTIMO DIALOGO

¿CÓMO EDUCAR LA ESCUCHA?

Hasta hace aún poco tiempo, lo esencial de la educación musical impartida en la enseñanza secundaria consistía en hacer escuchar discos. Me parece que ese método de formación ha pasado de moda ¿no?

Todavía a veces se lo utiliza, si no para educar, por lo menos para ocupar apaciblemente la clase cuando los grupos son demasiado numerosos o los profesores insuficientemente competentes. Pero escuchar discos era, aún recientemente, el principal objetivo. El ideal educativo era entonces formar melómanos capaces de escuchar con placer y discernimiento las obras maestras del repertorio clásico... Por supuesto ese objetivo permanece vigente, junto con otros, pero es el método lo que merece ser discutido. El disco era la ocasión de transmitir un cierto número de informaciones que concernían a la obra, al compositor, al contexto histórico. Hasta ahí, ninguna objeción. A fin de cuentas, ¿un hombre culto debe conocer la obra de Juan Sebastián Bach y los títulos de las grandes óperas de Mozart, del mismo modo que la historia del antiguo Egipto! Pero en lo que concierne a crear el gusto... en eso no estoy seguro de que esa vía sea la más segura. Si el milagro se produce, tanto mejor. Eso significa que los alumnos estaban listos, por razones que escapan al sistema pedagógico, para recibir esa música: el recuerdo de una escucha anterior, el entusiasmo comunicativo de un amigo, incluso del profesor.

De todos modos, ¿esa manera de proceder ha evolucionado! Por lo menos se intenta, de diversas maneras, introducir prácticas activas. Un poco de flauta dulce en la escuela secundaria, algunas percusiones en la primaria...

El drama consiste en que esas prácticas son miserables, en comparación con los monumentos que se hace escuchar. ¿Qué impresión puede uno sentir, luego de haber balbuceado una melodía en una flauta de plástico, al escuchar una sinfonía de Beethoven, ejecutada por una de las mejores orquestas del mundo, o los maravillosos efluvios de un Pollini? En otro contexto, podría ser un estímulo. Pero resulta tan claro que la Escuela, habida cuenta de las condiciones y el tiempo impartido, no permitirá siquiera acercarse a esos modelos, que la comparación solo puede acrecentar la brecha y favorecer el culto de los genios inigualables. En lugar de incitar a la práctica musical, temo que la escucha de discos resulte disuasoria.

Me parece que son dos objetivos que se persiguen separadamente: hacer conocer lo esencial del repertorio y dar algunos rudimentos de práctica.

Se olvida entonces un tercero, a mi juicio el principal, que, por otro lado, es la condición para alcanzar los dos primeros: hacer nacer el deseo. Ponemos verdaderamente el carro delante del caballo si no creamos en primer lugar un verdadero apetito de música, un deseo de hacerla y de escucharla. De modo que escuchar discos no sea sino una respuesta a una expectativa que se haya construido voluntariamente, y de manera consciente y controlada. Ese es el rol irremplazable de la escuela. Para asegurar la segunda parte del trayecto, que es proporcionar ocasiones para escuchar, los medios compiten: radio, discos, conciertos...

Sensibilización-insensibilización

¿Acaso esa sensibilización no se confía precisamente a la enseñanza elemental? El conocimiento del repertorio recién se aborda luego de un mínimo de cinco años -sin contar el jardín de infantes- de despertar y de aproximación activa.

Usted habla de una situación ideal. La realidad es más confusa: se hace todo a la vez. Desde el jardín de infantes se difunden discos de música clásica. Mediante pequeños fragmentos, evidentemente, porque la receptividad no es demasiada. Se aumenta progresivamente la dosis, hasta un completo acostumbamiento; hasta que el organismo no rechace más el veneno. ¿Sensibilización? ¡es una insensibilización! Esa técnica lleva un lindo nombre: «la impregnación».

Veo que tiene serias reservas...

Si llevara el pensamiento hasta sus últimas consecuencias, osaría decir que los niños a quienes se les ahorró esa «impregnación» tienen una suerte considerable. Messiaen cuenta cómo hizo descubrir *Pelléas et Mélisende* a una pareja de cultivadores, tocándosela en un viejo piano, en una granja: «Cuando me di vuelta, dice Messiaen, lloraban...» (1). El descubrimiento de las grandes obras debe ser un impacto. Es un acontecimiento excepcional que hay que rodear del mayor cuidado: se lo revivirá en mayor o menor medida en las escuchas ulteriores. Para mí, una gran obra que se escucha por primera vez sin emoción es una ocasión irremediablemente perdida. Usted comprende que la «impregnación», esa técnica que consiste en desflorar todas las obras maestras, en machacarlas en condiciones desastrosas, ¡me causa un sentimiento insoportable de estropicio!

Sin duda, para defender esa manera de proceder, se invoca el ejemplo de los niños nacidos en familias de músicos que se convierten en músicos, a raíz de haber sido «impregnados» durante toda su infancia...

(Sin duda, se olvida que la música ha sido asociada, durante toda su infancia, al amor de los padres. No es tanto el baño musical en sí mismo lo que determina ese gusto, como el valor afectivo que está ligado con él. Imagino que un niño criado en la música y que detestara a sus padres, rechazaría la música.

¿Por qué el factor afectivo no intervendría en la escuela como en la casa?

Interviene. Una maestra adorada por los niños les hace amar cualquier cosa. ¡Si le gusta Schönberg, a ellos les gustará Schönberg! Solo que de esto, difícilmente pueda hacerse un método de educación musical: «¡Háganse amar!» Es preferible encontrar motivaciones más generales, y buscarlas en los procesos de desarrollo propio del niño antes que en su entorno.

Sin motivación, no hay escucha

Usted quiere decir que las circunstancias son siempre particulares e incontrolables, mientras que los niños son todos, más o menos, los mismos...

Hasta cierto punto sí. Por supuesto, difieren en muchos aspectos, pero existen, no obstante, suficientes rasgos comunes en sus comportamientos y su desarrollo como para que se pueda construir una psicología general del niño. Y, si se quiere que una progresión pedagógica tenga una cierta generalidad, hay que fundarla sobre la base de esos datos.

Pero, ¿cree posible definir las condiciones pedagógicas de una buena escucha musical apoyándose en leyes generales?

Hay, por lo menos, una condición psicológica que debería respetarse bien: la motivación. Solo escuchamos, en efecto, lo que tenemos buenas razones para escuchar. Sin motivación, ¡no hay escucha! Esa es una ley general.

Y ¿cuál es la música que un niño de seis años puede tener buenos motivos para escuchar?

¡La suya! La que está haciendo o la que acaba de hacer.

Pero es un repertorio un poco limitado...

Luego de escuchar la suya, escuchará las músicas que se parecen a la suya. Y esta vez, el campo es vasto. Una de las tareas pedagógicas consistirá en definir una discografía adaptada(2).

¿Encontraremos músicas para cada edad?

Sí, o más exactamente, para cada etapa en el desarrollo de las actividades de producción.

¿Inclusive para un niño de un año, en plena exploración sensorio motora?

¡Por supuesto! Por ejemplo, las famosas *Variaciones para una Puerta y un Suspiro* de Pierre Henry, que repugnan a menudo a los adultos pero ganan la adhesión inmediata de los más chicos. Hemos hecho Ni experiencia en guarderías: dejan todo para escuchar; ¡están cautivados! En cambio Mozart, contrariamente a una idea bastante difundida, ¡no tiene ningún éxito! Es normal: Pierre Henry hace cantar una puerta que chirría. ¡Es precisamente lo que ellos mismos hacen; se reconocen en ello!

No teme que su análisis de las *Variaciones* sea un poco somero...

Por cierto, la semejanza entre una producción infantil y una referencia adulta será siempre superficial o, por lo menos, no concernirá más que un aspecto. Pero importa poco: será una entrada particular, una cierta semejanza, suficiente para que la escucha esté motivada.

La escucha especializada

Usted preconiza pues una escucha «especializada», como diría Schaeffer, comparable a la de un instrumentista que escucha tocar los trozos que él mismo trabaja. Espera los pasajes delicados, se pone en el lugar del intérprete. O bien en el del compositor o inclusive en el del *luthier* que aprecian como conocedores, cada uno desde su punto de vista. ¿Piensa usted que ese rodeo por la creación es la única manera de motivar la escucha?

No la única, pero sí pienso que es la más natural. Podemos siempre inventar treinta y seis artificios para obligar al niño a concentrar su atención. Por ejemplo, le pedimos que repita las entradas de un tema, o que identifique los instrumentos. En síntesis, le proponemos una tarea. Si la cumple, lo felicitamos o lo recompensamos; si fracasa, se lo reprochamos más o menos gentilmente. Es un antiguo método educativo que se aplica a la música como a cualquier cosa. Pero pienso que nos

facilitamos mucho la vida si descubrimos motivaciones más profundas que permiten reducir el lugar de esas estratagemas cuya eficacia, por otra parte, no está garantizada. La música está un poco aparte, en el seno de las demás enseñanzas: por naturaleza es un juego. ¡Qué suerte! Es necesario, evidentemente, conservar ese carácter lúdico y evitar hacer de ella un ejercicio escolar motivado exclusivamente por las presiones ejercidas por el maestro. Por juego, se exploran las fuentes sonoras, se imita lo real, se organizan los sonidos. La creación nace del juego. Y esa actividad de producción determina a su vez una curiosidad por escuchar piezas de referencia: ¡un eslabón arrastra al otro! Me parece que una progresión pedagógica ideal debe unirse a este encadenamiento de las motivaciones.

Entonces, no sería sino al finalizar un período de producción cuando se comenzaría a hacer escuchar discos. ¿Se debe, en un primer tiempo, «censurar» la escucha, apartar el tocadiscos? ¡Su diatriba contra la «impregnación» incitaría a creerlo!

Créame que es un punto acerca del cual he dudado -y no soy el único-en esta reflexión sobre el despertar musical. Conozco educadores que otorgan un gran lugar a la producción y un completo estancamiento respecto de la audición de obras. Finalmente, entre todas las maestras jardineras que hacen hacer pintura, ¿cuántas llevan a la clase reproducciones de cuadros de maestros? Se podría perfectamente colocar el eje del despertar musical en la creación y aplazar hasta la adolescencia el contacto con el repertorio. Pero los discos nos serán útiles mucho antes y por una sencilla razón: por más «censura» que los educadores apliquen, los niños escucharán siempre música, en especial por la radio y la televisión, y no cualquiera. De modo que, si no prestamos atención a esto, habrá para ellos una completa separación: por un lado, la música de los adultos, consagrada por los medios de comunicación, y por otro, la suya, que no se parece a nada serio. Para evitar eso, hay un medio muy simple: hacerles escuchar verdaderos discos, que saquemos de verdaderos estuches, bastante cercanos a lo que ellos producen.

Es una manera de valorizar su trabajo.

Sí y de dar referencias: «¿Ustedes hacen esto? Aquí está lo que hace fulano.» Es normal buscar elementos de comparación; no para medirse, para juzgarse mejor que Xenakis, sino para ganar seguridad o a veces para encontrar ideas. Escuchar un disco puede ayudar a superar una etapa.

Pero, esa manera de reducir la música a las propias preocupaciones ¿no es escuchar con anteojeras? Usted estará de acuerdo conmigo en que el trompetista para quien el único interés de una cantata de Bach reside en el pasaje de trompeta y en cómo su colega logrará el sí natural, corre el riesgo de pasar de largo frente a las cualidades profundas de la obra.

Si verdaderamente solo escucha eso, tiene usted razón. Pero ¿está totalmente seguro de eso? Mientras él escucha atentamente para atrapar ese detalle, la riqueza de la escritura hará su trabajo. Y si el sí natural le causa un estremecimiento en la espalda no será solo a causa de la performance del trompetista. Usted lo sabe, la música nos alcanza siempre por la espalda, sorpresivamente. Usted escuchaba el pasaje de trompeta y, justamente a raíz de esa diversión, la entrada de los coros lo toma desprevenido y lo sacude. En ese momento, escucha los coros y el tenor lo conmueve. Lo esencial es tener un asidero; que la música no sea como una roca lisa frente a usted, que no se sabe bien cómo asir. ¿Es un pasaje de trompeta? Muy bien. Desde el momento en que usted se enganchó, la cualidad de la música hará el resto.

En síntesis, la condición es escuchar activamente. Poco importa la entrada.

Es tener una fuerte intención de escuchar.

Sí, usted ve escuchar y producir como dos actividades complementarias. Se educan una y la otra a la vez. Usted evita tan solo que exista una zanja demasiado grande entre lo que se produce y lo que se escucha de modo que ambas formaciones se refuercen mutuamente.

Tenga en cuenta que el método es clásico. Todos los artistas aprendieron su oficio así, en particular los músicos.

¿Los profesionales adquieren un hábito especial de escucha, una cierta agilidad?
¿Podría hablarse de «virtuosismo» de escucha?

Pienso que sí; para escuchar esto o aquello, para «explorar» muy rápidamente las partes simultáneas, aprenden a «centrar» o «descentrar» su atención. Se habla de «centración» psicológica como de «centración» retiniana. Si usted fija un objeto, el contexto le aparece no obstante, pero más vago, en visión «periférica». La escucha activa, del mismo modo, es una exploración. Usted sigue escuchando todo, pero escucha más particularmente esto o aquello. A veces un acorde, a veces un tema o un matiz. En otras ocasiones, por el contrario, no presta atención a nada preciso, de manera de tener una visión de conjunto, y es esa gimnasia lo que me parece bastante característico de los hábitos de escucha del músico.

La interiorización

Si se sabe analizar esa estrategia de escucha, imagino que se puede concebir su pedagogía. Por supuesto, hacer música es una, pero no todos los que escuchan conciertos son instrumentistas o compositores. En el caso en que un maestro no tenga la intención de conducir a su clase a una aventura de creación, ¿existe no obstante una educación de la escucha musical posible?

Por cierto. A través de la danza por lo menos. Antes de ser exclusivamente mental, la recepción de ¡a música es en primer lugar, corporal. Pensamos inmediatamente en la escucha religiosa del concierto o en la actitud del perfecto melómano tal como solo se la ve en los avisos de equipos de audio, con la cabeza entre las manos: ¡pero no! El niño se mueve muy temprano al escuchar música. La mayoría de los pueblos participan físicamente de una u otra manera, golpeando las manos o los pies, moviendo el cuerpo o la mano o tarareando más o menos con el cantante. La inmovilidad no es la regla.

Pero la danza no desarrolla una escucha muy analítica.

Hasta cierto punto, sí. Cuando el niño de cuatro años comienza a balancearse rítmicamente, eso significa que ha captado la periodicidad de la pulsación. ¡Y el balanceo no es la forma más refinada de la danza! A veces, el movimiento del cuerpo se adaptará a los perfiles sonoros. Por qué no alentar por otra parte, ese análisis danzado pidiendo a algunos niños que sigan una línea melódica mientras otros traducen un contracanto. Pero usted tiene razón, el músico que no necesita balancearse para sentir el balanceo, que interiorizó todos los gestos que la música sugiere, ¡economiza mucho en términos de energía! Y es así como puede, como virtuoso, pasar de una «centración» a otra, escuchar ya un movimiento rítmico, ya el diseño de un canto.

Usted habla de interiorización. Los músicos saben, cuando leen una partitura, escuchar internamente las diferentes partes. ¿Esa «escucha interior», como se la llama, no es otra aptitud característica del músico?

Sería mejor hablar de «canto interiorizado». Más que una escucha, es un acto -cantar- que no se efectúa verdaderamente. Como si todas las operaciones mentales que comandan el canto tuvieran lugar, pero la transmisión hasta la boca y el diafragma estuviera interrumpida. Efectivamente, es una práctica típica del músico. El hábito de la ida y vuelta entre hacer y oír, entre producir y escuchar permite simular mentalmente los gestos de producción. Pero ¡hace falta haberlos cumplido algunas veces! Los niños aprenden a leer en voz alta y solo cuando dominan esto logran leer mentalmente. El canto no es diferente. Me imagino que si jamás hubiéramos cantado, no tendríamos ninguna idea de lo que puede ser esa «escucha interior». Por eso, enriquecemos la escucha desde que asociamos un acto corporal a la música, desde que hacemos preceder el hacer al escuchar.

¿Despertar sensorial?

Usted relaciona obstinadamente la educación de la escucha con el ejercicio de una práctica de producción. Pero, antes inclusive de hablar de música, ¿no es necesario entrenar la oreja, desarrollar la finura del oído, simplemente en la perspectiva de un despertar sensorial?

Por supuesto, ¡podemos ejercitar la audición! a propósito de la música o de cualquier otra cosa. Las maestras jardineras lo hacen corrientemente: «Voy a esconderme detrás de la cortina y ustedes van a adivinar con qué hago ruido: -¡las llaves! -¡un bolígrafo!» Luego de un pequeño entrenamiento, los niños son bastante buenos en ese juego. Más tarde, se lo retoma con las sinfonías de Mozart: «Levantarán la mano cuando escuchen el fagot.» Es un ejercicio de atención y de identificación. Con Mozart es un poco triste, pero con las llaves, ¡es divertido!

¡Usted no cree mucho en él!

¡Oh! son pequeños juegos de escucha, se pueden inventar decenas. Pero no hay que contar con ellos para enseñar a penetrar la música. Son sin duda más útiles como preparación para diferenciar los fonemas del lenguaje. Por otra parte, la identificación de las fuentes de ruido es por cierto la función del oído más solicitada en la vida corriente. «La oreja de conejo», como diría Bayle. Cuando el niño está en su habitación y su madre prepara la comida, tiene el oído suficientemente aguzado como para prever aproximadamente el menú. Pienso incluso que los más *gourmets* deben ser capaces de adivinar si habrá tarta de manzanas o de duraznos. Es también una cuestión de motivación. ¿Es necesario despertar sensorial para eso? No creo. Más bien, una sólida educación gastronómica. Me parece que para asegurar la finura de la escucha musical, es suficiente que la música tenga un atractivo tan fuerte como la tarta.

Y el medio, de acuerdo con usted, es que los niños hagan su propia música, jugando, ejecutando. Aprenderán a escuchar al mismo tiempo que a producir. Bien. Hemos aquí en una gran clase de jardín de infantes: cinco años. Un pequeño grupo de niños tocan juntos, cada uno su propio instrumento. ¿Piensa usted que se escuchan?

No es algo adquirido por anticipado. Si es su primera experiencia, ciertamente no. No solo cada uno de ellos no escucha a los otros sino que no escucha lo que él mismo hace. Golpea, está feliz de poder gastar su energía. Por otra parte no mira su instrumento sino más bien los rostros de sus compañeros, pues la comunicación

pasa por la mirada más espontáneamente que por el sonido. En fin, ¡digamos que está contento de poder sumarse al alboroto colectivo!

¡Pero es solo la primera clase!

No es seguro que la segunda sea mejor si la maestra no interviene. Hacer música es una actividad compleja en la que intervienen el gesto, la atracción visual, la réplica bajo la forma de acto -«me envías esto, te lo vuelvo a lanzar». Pero nosotros, que tenemos en mente un objetivo musical, estamos interesados en que todo ese pequeño teatro sea simbolizado por medio del sonido: movimientos sonoros, intercambios sonoros. Habrá que concentrar la atención en esto. Hacer de esto el personaje principal de la acción, su razón de ser. Para eso hay varios medios. Como en todas las situaciones pedagógicas, usted debe elegir o despliega toda su autoridad -pero cuidado con no reprimir esa alegría, hacer ruido es signo de fiesta, ¡tanto mejor!- o prefiere la astucia y conduce al grupo, sin aparentarlo, sin tener jamás que decirlo, exactamente donde usted decidió. El medio hábil es evidentemente la grabación. Se escucha lo que se acaba de producir. La regla del juego se explica así incluso sin palabras: es el resultado sonoro lo que cuenta. La banda magnética da fe.

Sin duda, no debemos esperar una apreciación musical fina, en esta primera reescucha. Se volvió a ver la escena, cada uno reconoce sus intervenciones.

Por supuesto: «¡Ese soy yo, aquel es Sebastián!» Hace poco hablábamos de los juegos de identificación de fuentes de ruidos o de los instrumentos de un conjunto. ¡En eso estamos! y, para agravar la dificultad, el grabador de la clase asegura una grabación inaudible. No obstante, los niños se muestran brillantes: pues esta vez se sienten verdaderamente preocupados.

Pero, como usted mismo señalaba, no es ese reconocimiento de las fuentes lo que los va a preparar para «penetrar» en la música.

No. Hay que acercarse a una escucha crítica. Pero, si le parece, distingamos dos problemas que, a veces se confunden aunque no requieran las mismas soluciones. El primero consiste en escucharse tocar -escucharse a sí mismo y escuchar a los otros-, el segundo es ser capaz de apreciar. La escucha durante la ejecución es una cuestión de centración: no son las manos ni las cuerdas ni los compañeritos lo que debe captar la atención, sino el sonido. Propongo para eso, simplemente, amplificarlo. En cuanto a la escucha crítica, es una cuestión de distanciamiento. Es el paso atrás del pintor. No es tan fácil darse cuenta de lo que se está haciendo, se juzga mejor luego. Esta vez, pues, el método es grabar. Por supuesto, las dos técnicas se refuerzan y podríamos, eventualmente, prescindir de una de las dos. Al escuchar bien, se adquiere el hábito de prever el resultado y, recíprocamente, tocar para la grabación, conduce a escucharse. Pero, en la medida de lo posible, intentemos clasificar series de dificultades.

Usted habla de «amplificar». ¿Hay que usar verdaderamente un micrófono, un amplificador y un parlante?

No es la solución más clásica, pero por cierto, es la más simple. El sonido es captado muy cerca del cuerpo sonoro y restituido en el otro extremo de la habitación. Está muy «presente»: se diría que hemos pegado la oreja al instrumento, como esas voces radiofónicas grabadas de muy cerca, tan cerca que uno escucha la saliva en la boca. Pero, al mismo tiempo, está alejado ya que viene del fondo de la sala. En consecuencia, ocupa el espacio, literalmente está agrandado. Todo el mundo puede escucharlo, lo que no es poca ventaja, pero sobre todo, es nuevo, sorprendente y captura la atención.

Pero ¡no siempre se dispone de medios de amplificación y los cables eléctricos a veces inspiran terror!

Las soluciones simples no son tan raras. Un tocadiscos puede solucionar el asunto. No obstante, si uno es irremediabilmente contrario a la técnica, la electricidad no es la única salida. Existen equivalentes acústicos. El tubo grueso que actúa como resonador: los compañeros escuchan en el otro extremo. O bien cualquier espacio que reverbere, grande o pequeño: es agradable silbar en una sala vacía, los pintores de edificios lo saben perfectamente bien. Las mujeres de Alaska cantaban a veces el *katajjaq* con la cabeza en un barreño que les devolvía, amplificados, los ruidos de la boca y la respiración (3). Usted conoce esas cabinas telefónicas de pared que ensordecen la voz. ¿Por qué no revestir una superficie cóncava con un material reflectante, como el metal, que devolvería inmediatamente el sonido al emisor? Una acústica insólita estimula, por sí misma, una escucha renovada y vivaz.

Criticarse

¿Acaso esos dispositivos no realizan precisamente ese distanciamiento que usted considera útil para desarrollar el juicio crítico? Me parece que el micrófono, que toma el propio sonido para proyectarlo a algunos metros, ¡concreta fielmente la imagen del paso atrás del pintor!

Es en parte cierto. Realiza una distancia espacial, pero falta distancia temporal. Cuando usted toca, está totalmente en lo que hace. El sonido está alejado por el parlante, pero también agrandado, usted está adentro, en la acción. El distanciamiento psicológico necesario para juzgar es, en realidad, una cuestión de disponibilidad. Cuando el pintor retrocede, por supuesto que se ha alejado, pero sobre todo, deja de pintar. De productor, pasa a ser observador. El trabajo musical también gana enormemente cuando se hace en dos tiempos: primero se toca y se graba; luego se vuelve a escuchar para criticar. En esa segunda instancia, ¡ni siquiera los más rebeldes pueden escapar a los aparatos!

Parece que la crítica es fácil, ¿no? ¿O hace falta, por el contrario, un gran número de sesiones, llenas de persuasión, para que los niños acepten perfeccionar su obra? En primer lugar, hay una cuestión de edad. Es inútil pedir a un niño de cuatro años la menor autocrítica, siempre está encantado de escuchar su obra. En cambio, a los ocho o diez años, no será necesario incitarlos mucho, ¡sobre todo si el trabajo es colectivo y las opiniones se refieren a las intervenciones musicales de los compañeros! Esas escuchas serán maravillosos momentos educativos, tanto para la tolerancia y la calidad de las relaciones grupales, como para la formación del gusto y de la exigencia artística.

Una vez adquirido el hábito de escuchar la música propia con discernimiento y con oído analítico, ¿se transfiere ese hábito a obras en discos? ¿Van a escuchar ahora a Mozart como si lo hubieran hecho?

Por supuesto, ¡y no deja de tener su gracia! Tendrán, frente a músicos ilustres la misma actitud que ante sí mismos y llegado el caso, juzgarán severamente, sin contemplaciones por la fama de los genios. Los melómanos conformistas se ofenderán, pero estarán equivocados. ¡O se tiene espíritu crítico o no se lo tiene! No faltan los ejemplos de niños acostumbrados a la creación musical que adquieren una escucha muy fina del repertorio. Pienso en unos pequeños de Marsella, de diez a doce años. Su profesora, Christine Prost, los condujo tan bien en la realización de una secuencia -en el marco de una aparente «no direccionalidad» que el resultado se acercaba a una obra que se iba a escuchar luego: la tercera de las cinco piezas

para orquesta op. 10 de Webern. El rápido pasaje entre la producción y la escucha incitaba, evidentemente, a obtener comentarios de especialista: «El fondo es muy natural, y luego aparece el violín que estropea todo. Quisieron hacer una música entre lo clásico, muy impuesto, y lo libre; ¡y creo que eso no salió muy bien!» Poco importa el carácter sucinto de la formulación; encuentro esas observaciones, cuando uno conoce la obra, asombrosamente pertinentes. Haber notado inmediatamente ese conflicto estilístico, a los doce años, ¡bravo!

La escucha creativa

Sin duda hay una gran familiaridad, en el buen sentido del término. Se sienten muy cercanos a una pieza que desalentaría a muchos oyentes. ¿Pero no piensa que esa libertad de juicio es también una ligereza? ¿Que la escucha de esos niños está, pese a todo, mal informada? Si dicen: «Quisieron...», como si se tratara de una creación colectiva, tenemos el derecho de pensar que las claves de la escritura, con más razón aún, ¡se les escapan!

Por cierto, un análisis de la misma obra por Leibowitz o Boulez no destacaría los mismos rasgos. Pero ¿cuál es el buen análisis? ¿Existe un «buen análisis»?

Existe, en todo caso, una análisis conforme a los procedimientos de composición: ¡un análisis serial de las músicas seriales!

Pero ¿cree usted que esa es una buena clave de escucha? Se ha mostrado que, incluso para oyentes expertos, una música serial no se emparenta más, cuando se la escucha, con la serie de la que provino que con otra (4). Hay que admitir que las leyes de la escritura musical no son necesariamente las de la escucha y distinguir el análisis de la música tal como fue concebida, del análisis de la música tal como se la percibe.

Es cierto que los compositores son oyentes perfectamente irrespetuosos de las intenciones de sus colegas...

¡Por supuesto!

Muestran inclusive una molesta tendencia a escuchar la música de los otros a la luz de sus propias preocupaciones.

¡Tienen razón! Usted jamás escuchará una música javanesa como la percibe un javanés. El tiene sus referencias, usted las suyas. Esa música tiene para él un sentido que no tiene para usted. ¡Mala suerte! ¿acaso hay que prohibirse escuchar canto gregoriano si uno no es un monje! Por supuesto la comprensión entre un músico y su auditorio es tanto más fiel cuanto menor es la distancia cultural que los separa. Pero, aun cuando el compositor fuera contemporáneo a usted y su vecino de palier, ¿se siente seguro de descifrar por eso su música a través de las mismas referencias? Retomo en este punto un argumento de Jean Molino cuando defiende el «contrasentido». El modelo clásico de la comunicación supone, por parte del emisor y del receptor, el uso de un código común. Sabemos que el lenguaje solo cumple aproximadamente con esa condición; ¡pero la música está muy lejos de ella! Y por otra parte, su función no es la transmisión de un mensaje. La música es una fuente de placer y de todo tipo de efectos, por un lado, para quienes la producen, y por otro, para los que la reciben. Pero rara vez y muy imperfectamente, una fuente de comunicación.

Sí, en los casos límite, canturreamos sin público así como, en sentido inverso, nos extasiamos frente a una música que nadie compuso: la de la naturaleza. Pienso en

músicos como Cage o Ferrari que hacen de la escucha un acto de creación; que publican incluso como disco, dándole un título, un paisaje sonoro de orilla de mar (5). Es la escucha que se le conceda lo que hace de eso una obra.

Pero no crea que una composición se escucha de manera muy diferente. La imagen perceptiva que usted construye a partir de ella es obra de usted mismo. Una pieza es un cañamazo sobre el cual el oyente proyecta sus imágenes. Sin duda, descubre en ella la calidad de la escritura y el pensamiento musical. Pero agrega la riqueza de su lectura. Sobre todo, no reduzcamos el análisis a una explicación de texto: los temas, los movimientos, la construcción. Eso es solo la gramática. No empobrezcamos la percepción por querer educarla. No la volvamos trivial, normalizada, dando junto con la música, el manual de instrucciones. Como la invención, una escucha puede ser personal, creativa.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS Y DISCOGRÁFICAS

(1) Messaien, conversación con Cl. Samuel, disco incluido en la edición de la grabación de la *Turangalila Symphonie*, Vega BVG 1363/4.

(2) Ver discografía, p. 199.

(3) *The estimas of Hudson Bay and Alasita*, recopilados por Laura Boulton, Folkways Records FE 4444.

(4) FRANCÈS, Roben, *La perception de la musique*, París, Vrin, 1958, pp. 133 y ss.,

(5) FERRARI. Luc, *Presque rien n° I (amanecer a la orilla del mar)*, disco DGG 2561 041.

OCTAVO DIÁLOGO

LAS PARTITURAS

Poulenc tenía, parece, una sobrina que, como todos los chicos de esa época, leía los libros de Babar. Ella colocaba sobre el atril del piano su libro de Babar y le pedía: «tócame esto» y Poulenc tocaba siguiendo las imágenes, ilustrando las peripecias.

¿Acaso un libro de Babar es una partitura?

Indudablemente, si solo conocemos como modelo las partituras clásicas, las pequeñas notas colgadas en los pentagramas, el parecido no sería evidente. Pero la música contemporánea ha embrollado considerablemente la situación de modo que, si se quiere definir la partitura, hay que remontarse ahora a su función. Mientras que solo había, a grandes rasgos, una manera posible de anotar un cuarteto clásico, un compositor, a la hora actual, se ve obligado a menudo a preguntarse cómo se las va a arreglar para representar lo que espera de los intérpretes. Cada uno encuentra su propia solución y, a veces, es la torre de Babel.

Partituras con órdenes

Es cierto que las músicas instrumentales utilizan a menudo modos de ejecución que jamás fueron explotados: dar golpecitos con los dedos sobre la caja del violín, soplar en el instrumento por el extremo contrario. Dado que esos efectos son nuevos, no se pueden haber normalizado ya los signos que los representen.

No es la única razón. La elección ante la cual se encuentra el compositor es más fundamental. Puede intentar representar la música, encontrar un grafismo que figure el efecto que se debe obtener, o bien, por el contrario, contentarse con dar las indicaciones necesarias para la ejecución y redactar una especie de «partitura con órdenes».

Efectivamente, no es raro encontrar órdenes escritas con todas las letras: «golpear con los dedos sobre la caja del violín», o bien, si se quiere evitar repetir cada vez la misma indicación, se inventa un símbolo cuya traducción se da en la página inicial.

Pero es bastante difícil, al ver esas partituras, imaginarse la manera como eso suena. El compositor lo sabe porque lo ensayó en un instrumento. Para los otros, es una sorpresa. Hágalo y verá. Como esos juegos de dibujos en las revistas infantiles: hay que unir en orden puntos numerados, sin saber en absoluto hacia dónde se va y solo al final, uno se sorprende de haber dibujado un personaje. Las indicaciones de ejecución son a veces también adivinanzas que, no solamente no describen el efecto sonoro, sino aun menos la idea musical. El sentido de todos esos gestos permanece oculto. Mientras que en la partitura de una fuga de Bach, por ejemplo, el principio de la escritura fugada aparecía inmediatamente. El «tema» se presentaba como un diseño melódico pero, al mismo tiempo, un diseño gráfico. Y, cuando estaba imitado por la segunda voz, lo reencontrábamos perfectamente figurado por los mismos trazos, en la línea inferior. Por consiguiente, la idea musical de respuesta estaba traducida.

Partituras acústicas

Sucede que las partituras contemporáneas representan los sonidos si no las ideas. Entonces, nos encontramos con esos diagramas en los que el tiempo está indicado en segundos y que hacen pensar en gráficos de ingenieros. ¿Es la señal acústica misma lo que está descrito en el papel?

Es la segunda posibilidad: si no se anota lo que se debe hacer, se representa lo que se debe escuchar. Pero los músicos desconfían mucho de esa solución que, bajo su apariencia de rigor, es en realidad mucho menos precisa. Un gesto simple produce a menudo un resultado muy complicado del que solo se sabría representar una caricatura. Es preferible explicar el gesto.

¿Y redactar entonces una partitura con órdenes? Pero, ¿eso no es tomar al intérprete por un robot?

Una partitura acústica precisa haría del intérprete un sintetizador. Ya ejecute actos, ya fabrique sonidos, si no entra en el proyecto musical, es una máquina, un engranaje estúpido de la producción.

Partituras de incitación

Una función esencial del grafismo ¿sería entonces dar al intérprete suficiente luz sobre la intención del compositor para que esté en condiciones de agregar su parte personal?

Por supuesto. Pero, como se utilizan signos gráficos y no palabras, no se explica la idea, sino que más bien se la sugiere. Algunos compositores, como Reibel o Malec, tratan de dar a su notación ese poder de incitación. Supongamos que usted pidiera un rebote del arco sobre las cuerdas del violín, como el de una pelota arrojada al suelo y que rebota cada vez menos alto hasta inmovilizarse. Podrá evidentemente anotar los intervalos de tiempo en valores tradicionales cada vez más breves, utilizando dobles o triples corcheas y ligaduras inverosímiles, pero no hay nada menos incitante para el violinista. Evidentemente, será más estimulante y más eficaz pedir explícitamente un rebote, o, mejor aun, figurarlo mediante un grafismo sugestivo. Con un vistazo el músico captará la idea de rebote, la ligereza que traduce pero, al mismo tiempo, esa evolución inevitable, determinada, hacia la estabilidad. Y, en lugar de descifrar nota por nota, silencio tras silencio, indicados en su partitura, será impulsado a hacer música.

En ese caso, poco importa que la notación sea muy precisa, no se te pide tanto que describa fielmente ni los gestos por cumplir ni las sonoridades por obtener sino que tenga casi un poder estimulante.

Sí. Pero al mismo tiempo que orienta la ejecución en una dirección más que en otra, que guía la imaginación e incluso, a veces, sugiere la idea musical. Pienso en Reibel que pide a coros de aficionados sonidos «giratorios». Podría evidentemente describir sinusoides lentas de altura dentro del ámbito de una tercera, reforzadas por variaciones sincrónicas de intensidad y de coloración vocálica. Podría también explicar cómo producirlas mediante desplazamiento del punto de articulación de la lengua. Pero prefiere dibujar espiras que evocan muy precisamente el sentimiento de rotación que desea crear, y los cantores no vacilan. Hay aquí una elección entre dos funciones que se excluyen: esos anillos dibujados con un gesto giratorio del lápiz están muy cerca de un sentimiento musical de remolino, pero evidentemente son muy fantasiosos desde un punto de vista físico ya que el anillo parece remontar el eje del tiempo.

No obstante, ese dilema, esa elección excluyente entre un rigor acústico y un poder de incitación es excepcional. En la mayoría de los casos, las tres funciones de la partitura que hemos distinguido netamente se superponen; son componentes de la representación musical más que soluciones opuestas. Se simboliza el resultado sonoro, con el máximo de indicaciones de ejecución y eligiendo el grafismo más sugestivo posible.

Entre los músicos razonables, eso es cierto. Pero como los artistas son a menudo personas extravagantes, los posturas extremas no son tan excepcionales: listas de órdenes de ejecución redactadas como una receta de cocina, verdaderos diagramas acústicos cifrados en hertz y milisegundos que un técnico solo debe realizar como un albañil construye según un plano, o bien dibujos a veces más cercanos a la pintura que a la notación tradicional, que no tienen otra función que incitar a la música y orientar la improvisación. Y, en ese sentido muy amplio -discúlpeme por responder tardíamente a su pregunta- ¡un libro de Babar es una partitura!

Por otra parte, podemos pensar que la historieta es un modo de representación accesible para los niños. ¿Ellos mismos hacen a veces, para anotar su propia música, partituras de ese tipo?

Sí. Los pequeños, los que no saben aún leer ni escribir, recortan a veces la continuidad sonora en imágenes sucesivas. Luego, los hábitos de análisis y de codificación que desarrollan la lectura y la escritura, los impulsan a realizar partituras más precisas.

Supongamos que un grupo de niños acaba de inventar una secuencia musical y quiere recordarla para volver a tocarla al día siguiente. Se les propone conservar una huella escrita, pero sin tratar de influir en ellos. ¿Qué solución adoptan espontáneamente: una notación operatoria, perceptiva o incitadora?

Las tres. Van a mezclar esos diferentes principios de representación. Por ejemplo, si se trata de golpear una campana -evoco aquí una experiencia que hicimos- algunos elegirán indicar la manera como se produce el sonido, es decir, la percusión de la campana, y dibujarán la campana. Otros preferirán sugerir mediante una estrella o un sol el efecto producido, el carácter brillante, luminoso. Y finalmente, los que ya tienen sentido analítico, tratarán de figurar la evolución del sonido de la campana, la forma del ataque y la intensidad decreciente de la resonancia. Esos trazarán un triángulo que se prolonga hacia la derecha para representar la extinción del sonido, Su maestro, en general, los felicitará mucho. ¡Pero yo, no!

¿Por qué no?

La notación empobrecedora

Porque al representar la disminución de intensidad, descuidan la evolución de la masa que, en el momento del choque es compleja, luego se convierte en un grupo nodal antes de ser casi un sonido puro. Descuidan el brillo armónico, las fluctuaciones del movimiento, ese vibrato natural, descuidan el timbre propio de esa campana que la diferencia de otra campana. ¡Dan de esa resonancia una imagen terriblemente empobrecida!

¿Cómo quiere que escuchen todo eso? Hay que comenzar por algo. Si ya señalan la disminución de intensidad, luego percibirán los detalles.

No, de ninguna manera. Si se acostumbraron a anotar la intensidad, pero solo eso, poco a poco aprenderán a no escuchar más que eso. La partitura orienta la

escucha. Usted puede experimentarlo. Trate de transcribir una secuencia de ruidos grabados. Al principio, usted escucha tantos detalles que no sabe cómo hacerlo. Y luego, elige una convención; por ejemplo, dibuja los sonidos agudos más altos que los graves y subraya los más intensos mediante un grafismo más evidente. Vuelve a pasar la grabación una cantidad de veces suficiente para aplicar metódicamente ese código y, progresivamente, la secuencia que inicialmente le parecía inasequible por ser demasiado compleja, se vuelve para usted mucho más límpida. La secuencia se reduce finalmente a una arquitectura de sonidos graves o agudos, más o menos intensos.

Efectivamente, la partitura, por más que se trate de hacerla lo más completa posible, es siempre una simplificación, una reducción. Pero es suficiente ser consciente de ello. No porque usted elija anotar solo las alturas e intensidades, dejará de escuchar el resto.

¡Claro que sí! Su primera percepción era inestable. Varias actitudes de escucha eran igualmente posibles. Identificar las fuentes sonoras, dejarse llevar por las cualidades, librarse a un ejercicio de análisis descriptivo. Y nada más que en ese último caso, su atención podía navegar libremente del grano de los sonidos a la riqueza de los timbres o a las rigideces de ataque. Usted podía captar un chirrido insólito o ser sensible a la reverberación del espacio. Y además, usted eligió arbitrariamente dirigir el proyector sobre tal aspecto del sonido, por ejemplo, las intensidades y las alturas. Así, fijó su atención, durante un tiempo suficientemente largo para diseñar su partitura, sobre esos dos aspectos solamente. Privilegió una actitud de escucha entre diez posibles, pero el problema es que ¡no puede deshacerse más de ella! Sin querer, usted educó su oído. Porque ese pequeño ejercicio de notación constituye un aprendizaje. ¿Su percepción estaba desorientada? Ahora está polarizada, como la limadura bajo la influencia de un imán. Intente olvidar esa estructura formal de intensidad y de altura que usted dedujo: ¡imposible! Su partitura, aun si no la mira, permanece impresa en su memoria como una imagen que no se puede expulsar. Trate de reencontrar esa primera escucha inocente que revoloteaba, sin posarse, de uno a otro detalle. No lo logrará. La arquitectura grosera de las alturas y las intensidades vuelve siempre a primer plano, se impone, enmascara las sutilezas.

Pero, ese empobrecimiento de la escucha que produce la esquematización gráfica, ¿es realmente un inconveniente? ¿No es, por el contrario, una ventaja? En toda la complejidad del sonido, ¿no hay una jerarquía de los criterios que se debe respetar, una simplificación que es necesario operar para hacer inteligible la música?

Lejos de mí la idea de condenar toda la música de Bach porque es una reducción de lo sonoro y descuida el ruido de los macillos de clavicordio o de las mecánicas de consola de órgano. Por el contrario, el mérito de los músicos y de los luthiers es, efectivamente, haber depurado progresivamente el ruido para encontrar en él valores musicales. Haber deducido de lo concreto sonoro un abstracto musical que se podía organizar y anotar en una partitura. Pero esa es la diferencia entre un Bach y la música experimental. En un caso, somos herederos de una tradición, no cuestionamos el lenguaje melódico y armónico del que disponemos, lo utilizamos. En el otro, se parte de cero y se busca un sistema musical al mismo tiempo que se hace música. Imposible, en ese caso, darse una notación *a priori* sin reducir al mismo tiempo el campo de investigación. Se está aproximadamente en la misma situación que cuando se estudia una música extra-europea. No se conocen los valores pertinentes del sistema musical, esa es la incógnita del problema. Por ejemplo, hemos contribuido a analizar *katajjaq* de los inuit. Son, esencialmente ruidos de garganta y de respiración. No sabemos demasiado en qué medida las alturas son pertinentes. ¿Hay que utilizar una notación que privilegie las alturas? Se corre el riesgo de seguir una pista falsa. Del mismo modo, una notación demasiado

reduccionista de una música experimental que se busca representa siempre un riesgo de pista falsa.

Para una música de búsqueda...

Pero la prudencia aquí implica también un riesgo, el de ahogarse en una complejidad demasiado grande. En una composición, incluso experimental, ¿cómo se puede tener una apreciación de lo sonoro sin reducirlo? ¿Es posible construir la música, tener de ella una percepción de conjunto, sin alejarse del detalle concreto? ¿No se debe necesariamente pasar por una formulación intelectual, por lo tanto abstracta?

Usted retoma en esto el debate crucial que aún divide a los músicos contemporáneos oponiendo el clan de los concretos al de los abstractos. Es una pequeña guerra estética que adquirió formas bastante violentas, hacia 1950, cuando Stockhausen, en Colonia, utilizaba los métodos electrónicos para realizar estudios seriales muy formales mientras que, en París, Schaeffer y Henry explotaban técnicas en síntesis bastante parecidas para hacer exactamente lo contrario. Stockhausen encontraba en las máquinas el medio para dominar por fin completamente el material sonoro, someterlo a una voluntad musical definida, mientras que Schaeffer, en cambio, esperaba del sonido proposiciones nuevas. Y por supuesto, el papel de la partitura era muy diferente en los dos estudios. En Colonia se trabajaba sobre un gráfico, se definían escalas no solo de frecuencia y duración, sino de intensidad y de timbre con las que se podían hacer series por fin generalizadas en base a esos cuatro parámetros. La obra era entonces un diagrama cifrado que se confiaba luego al técnico realizador. Mientras que en París, ni siquiera se usaba papel. El sonido estaba en la cinta o en disco, entonces ¿por qué anotarlo? Alcanzaba con ensamblar los elementos. Si, no obstante, uno se ayudaba con un esquema, eso solo ocurría en la fase final de la realización para no perderse en las bobinas; como memorándum más que como soporte del pensamiento musical. Los dos procedimientos son completamente inversos. Uno parte de una idea y la traduce en sonido, el otro observa los sonidos y deduce de ellos ideas musicales.

Pero, dejando aparte ese período histórico durante el cual la polémica había empujado a los oponentes a posiciones muy tajantes, los compositores recorren el trayecto en los dos sentidos en un constante ir y venir entre lo concreto y lo abstracto, entre el sonido y la idea.

Pero, en las diferentes épocas de la música, ha predominado uno u otro de los procedimientos. Así como imaginamos perfectamente a Bach escribiendo una partitura sentado ante una mesa, resulta difícil pensar en Debussy componiendo sin piano, descubriendo las truculencias armónicas que le conocemos, sin escucharlas sonar. No es el menor mérito de Schaeffer el haber constatado que la música atraviesa un período de búsqueda, que está en el momento de encontrar para sí nuevos materiales y de haber reclamado de los músicos una actitud de curiosidad y de observación más que de producción. Haber sustituido en el fondo provisoriamente la composición por el principio de una búsqueda musical. Ahora bien, los niños, ante los cuerpos sonoros que exploran, se encuentran en una situación igualmente nueva, desprovistos de *a priori*. Deben encontrar sus sonidos antes de hacer con ellos obras. Ellos también están comprometidos en una búsqueda musical.

Al menos si se elige orientarlos en esa dirección...

Yo diría más bien, si se acepta dejarlos seguir su propio camino, del descubrimiento de su medio sonoro hacia la ejecución musical. Pero aquí volvemos a encontrar, respecto de las partituras, el debate general que concierne a los objetivos- Los defensores de una educación musical cuya meta son las adquisiciones de solfeo introducirán en la primera oportunidad una notación deliberadamente reduccionista, que favorezca las alturas y las duraciones, para introducir como si nada, algunas «codificaciones» prácticas y probadas: los pentagramas, las negras y las blancas. Mientras que los que, como yo, prefieren agudizar la curiosidad y la invención dejando mucho tiempo abierto el abanico de posibilidades musicales, evitarán justamente ese cierre de campo al que conduce una notación codificada.

...una notación flexible

Aquí estamos ante un problema muy concreto y preciso. Los niños necesitan anotar lo que hicieron, simplemente para volverlo a ejecutar, para mejorarlo la próxima vez, pero, por otro lado, toda notación es una forma de simplificación y de empobrecimiento. ¿Cómo actuar?

En primer lugar, no siempre es necesario escribir la música. Las nueve décimas partes de la «músicas del mundo» se componen y se transmiten sin partitura. Además, no todas las convenciones de escritura son igualmente catastróficas. Usted puede adivinar, al escuchar la grabación de una música de niño, qué principio de notación utilizaron. Si escucha contrastes muy débiles, oposiciones un poco esquemáticas, puede estar seguro de que trataron de representar los sonidos mismos. La música que producen, a raíz de esa elección, es formal. En cambio, si su trabajo está lleno de sutileza, si las sonoridades están muy diferenciadas y la música, realmente «sentida», puede estar seguro de que evitaron la representación acústica.

¿Es el consejo que usted da?

Sí. O no anotar nada o, si se juzga práctico conservar una huella escrita, elegir una notación puramente operativa, indicando los instrumentos, los nombres de los niños que intervienen o, eventualmente, el gesto que realizan. O, en todo caso, una representación, inclusive sucinta, de las intenciones musicales, cuando existe la capacidad de definir las. Es preferible evitar las notaciones morfológicas demasiado precisas. Paradójicamente, pienso que las partituras más sucintas son las que llevan más eficazmente a la música. El ojo y la construcción intelectual no deben reemplazar la escucha y la sensibilidad. El papel no es más que un auxiliar de la memoria. Pero no tome estas propuestas como reglas inviolables. El día cuando usted necesite llamar la atención sobre la altura, hará partituras de altura y tendrá razón.

Usted no tiene ganas de dar reglas...

No. Prefiero señalar el poder que tiene la notación para inducir una actitud particular.

¿Y piensa que uno no se libera de eso?

Sí, pero con dificultad. Al precio de un aprendizaje que no tiene mucho interés en sí mismo. ¿Cómo hace un pianista que ejecuta una partitura? Sigue con los ojos todas las notas escritas, pero al mismo tiempo, se esfuerza por concentrarse en los matices, en las sutilezas de interpretación, en el fraseo, justamente en todo lo que no está escrito. En consecuencia, la lectura de la partitura debe ser suficientemente automática para que pueda concentrarse en el carácter. Usted se da cuenta de

hasta qué punto debe haber integrado los mecanismos de lectura. El pianista debutante invertirá años en liberarse de la partitura, del nota por nota, para acceder cuando descifra, a una dimensión un poco musical. No pida a nuestros músicos debutantes que son los niños, que dominen esa sabia gimnasia intelectual. Si tienen bajo los ojos una partitura morfológica, aténgase a que produzcan una música formal. Pero, el día en que su proyecto es más expresivo, que adopten un gráfico inmediatamente sugestivo, estarán más libres.

¿Acaso sugiere que cambien de convención cada vez, según la intención?

Por supuesto. Cada elección de notación pone el acento sobre un punto de vista. Pero, si usted anota una vez las intervenciones, otra vez las alturas, otra, el brillo armónico o cualquier particularidad morfológica, no se arriesga a crear esos automatismos de filtración. En el fondo, la única solución que puede resultar verdaderamente perjudicial, consiste en elegir de una vez por todas una convención morfológica y mantenerla durante todo el año. Es en ese caso, cuando la notación tiene un efecto simplificador y empobrecedor irreversible. Cuando la música se reduce, poco a poco, a una caricatura.

Pero ¿es la solución hacia la cual se tiende más frecuentemente!

Sí, porque se ve en ella el medio para iniciar a los niños en el concepto de «codificación». Se enseña a transcribir los fonemas del lenguaje y, por ende, con una loable preocupación por descompartimentar las disciplinas, se espera introducir la práctica de la codificación cada vez que se brinda la oportunidad, Pero, no es posible, la música no presenta las características fundamentales del lenguaje. No tiene un conjunto finito de unidades discretas como los fonemas, ni doble articulación, es decir, ningún principio de economía. ¿Se da un poco rápidamente por resuelto el problema de una semiología musical!

Sin duda alguna usted solo da consejos que van en sentido opuesto a las tendencias educativas. Primeramente, transcribir las intervenciones y la «cocina» de fabricación antes que los sonidos mismos, lo que por lo menos ¿sería más digno! En segundo término, anotar solo el mínimo, por lo tanto, ser lo menos preciso posible. En tercer lugar cambiar, llegado el caso, de sistema de notación, mientras que hubiéramos podido acercarnos a una codificación universal. Toda la educación escolar apunta a familiarizar la mente con las operaciones intelectuales, las formalizaciones inspiradas en las matemáticas, las codificaciones cercanas al uso lingüístico, y usted, entre tanto, predica una doctrina del gesto, de lo concreto irreductible, de la expresión informulable, ¿Usted construye una anti-escuela!

Es que hay que compensar las desigualdades sociales... Usted sabe que los niños que no dominan bien la lengua no tienen posibilidades en la escuela. Si los pequeños inmigrantes de los suburbios de las grandes ciudades, que son hábiles con sus manos y tienen mucho que expresar, se convierten en los *leaders*, tanto mejor. ¿Que se desquiten! La música puede cambiar completamente el sociograma de una clase, a condición de que no se haga de ella una preparación disfrazada para las matemáticas y el lenguaje sino una disciplina del cuerpo y de la sensibilidad. Me parece que este es un programa claramente humanista, ¿no?

«Escribir» en cinta magnética

Pero usted evocó hace poco las músicas de tradición oral y señaló que la partitura no es siempre necesaria. Efectivamente, aún no nos planteamos ese problema e, incluso cuando un soporte es útil, ahora, cuando existen grabadores, ¿no se puede reemplazar el papel por la cinta magnética?

No tienen exactamente las mismas funciones y por eso, sobre todo en grupo, se utilizan a menudo ambos recursos a la vez. Antes, la partitura cubría todos los papeles. Servía para conservar la música -lo que puede hacer e incluso mejor, el grabador- pero también para dar una visión de conjunto de una obra, para desplegar en el campo de una sola mirada, el principio, el medio, el final, y, por ende, para visualizar la forma. En eso, es irremplazable, pero observe que no necesita para ello ser muy precisa. Permitía, finalmente, que uno se tomara su tiempo para escribir, reflexionar en los detalles. Pero esa posibilidad, el grabador también la da.

¿Se puede hablar de una «escritura» en cinta magnética?

Algunos compositores de música electroacústica, como François Bayle, emplean en efecto esa palabra para evocar precisamente esa facultad de volver atrás, de recomenzar y, finalmente, de elegir ensambladuras particularmente logradas. La escritura, en ese sentido, se opondría más bien a la improvisación. En lugar de hacer la música en «tiempo real», es decir, de inventarla a medida que se desarrolla, podemos detener el tiempo. Esa era una de las funciones de la partitura. El compositor, ante su papel de música, invertía el tiempo que deseaba para encontrar los encadenamientos. Pero se detiene el tiempo de la misma manera deteniendo el grabador, reflexionando, escuchando de nuevo dos o tres veces, preguntándose si es mejor así o asá, recortando los silencios un poco largos. Y, de ese modo, encontramos una forma de «escritura» en esa búsqueda de un perfeccionismo de la articulación, de la ensambladura de los sonidos, sin recurrir por eso al papel. Tenemos, en síntesis, la ventaja de poder tomarnos nuestro tiempo sin el inconveniente de esa reducción de la que hablábamos a propósito de la notación.

Pero usted piensa en las técnicas sofisticadas de música electroacústica: montar, mezclar, es decir, componer de manera profesional. Pero cuando se trabaja con niños, a menudo solo se dispone de un grabador. Me imagino que la única forma de «escritura» que podemos esperar alcanzar, consiste en grabar una improvisación, elegir momentos logrados y luego recomponer una forma musical. Solo obtendremos una improvisación mejorada.

La improvisación como género

Pero cuidado, hay dos formas de improvisación. La primera interviene en el detalle del trabajo de composición: se adelanta una idea, una propuesta sonora, en el papel o en la cinta o inclusive en la mente, y se vuelve sobre ella. Componemos finalmente a partir de un primer bosquejo, forzosamente, ¿de qué podríamos partir sino de un primer bosquejo? Pero esa improvisación «para ver» no es el género musical que habitualmente se denomina improvisación: nos reunimos en un escenario y empezamos a tocar sin saber muy bien lo que va a ocurrir, siguiendo una cierta evolución, unos en función de otros, para encontrarnos todos en la llegada.

Pero justamente esa concepción muy «free» de la improvisación tentó mucho a los músicos animadores porque representa una forma espontánea de creación, quizás un poco engañosa, que venía muy bien en el marco de ideologías no direccionales. En realidad, la improvisación es a veces mucho más rigurosa cuando se improvisa sobre un tema para órgano o en el estilo de tal o cual compositor en el piano o bien sobre un esquema armónico como en el jazz New Orleans, o en una modalidad de raga si uno es hindú. En todos esos casos hay una regla de juego, estamos muy lejos de hacer cualquier cosa.

Por supuesto improvisación no es sinónimo de libertad total. A menudo el desarrollo sigue un esquema preciso. Pero, no es allí exactamente donde se sitúa la verdadera restricción sino más bien en el detalle de la invención. Se dé o no un marco formal, el músico adopta un estilo. Y ¿qué es un estilo sino un conjunto de reglas, como una gramática, explícitas si se trata de música culta o implícitas en las formas populares? Paradójicamente, las restricciones de la improvisación son incluso a veces más fuertes que las de la escritura en el sentido en que la entendíamos un poco más arriba. Porque, en la medida en que nos prohibimos corregir, volver a empezar, no podemos permitirnos grandes riesgos. Las reglas son barandillas. De modo que, al menos en las situaciones en que se busca una cierta calidad del resultado musical, lo que no es siempre el caso, los buenos improvisadores son músicos que integraron todo un estilo, por ende, toda una serie de reglas en sus reflejos, en sus gestos. El organista a quien se le da un tema de fuga y que se lanza no está en una situación muy creativa. Aplica, con mayor o menor maestría, una técnica aprendida.

La improvisación como búsqueda

No obstante, un compositor como Chopin creó a menudo sus obras a partir de la improvisación. ¿No piensa que la improvisación pueda ser generadora de ideas nuevas?

Efectivamente, el proceso de-la invención musical -y quizás simplemente el de la invención- es siempre una empresa de ida y vuelta entre una improvisación y su rectificación crítica: intentar, juzgar, mejorar. El circuito es más o menos corto. Cuando se escribe ante una mesa, la «improvisación» puede ser exclusivamente mental: uno imagina dos o tres combinaciones y escribe solo la mejor. El compositor que retoma sus improvisaciones, como Chopin, es el extremo opuesto: aquí la experiencia abarca el conjunto de la obra. Entre los dos, existe una fórmula intermedia en la que la experiencia se opera en el nivel de la secuencia. Pero en todos los casos el círculo se cierra: provocar libremente los hallazgos para luego seleccionar. A partir de esto, podemos realmente replantear las leyes estilísticas que se aplican. Me parece que solo hay innovación y originalidad a condición de que eso ocurra.

¿La improvisación sin retorno le parece destinada al academicismo?

Al academicismo o al *happening*, según nos acordemos o no el derecho al error. Según se busque la calidad del resultado o lo vivido del instante.

¡Pero una experiencia fuerte del instante es pedagógicamente interesante!

En el plano de la relación, del compromiso, sí. Uno está enteramente en lo que hace, oídos de par en par, al acecho de los hallazgos. Pero la fase crítica y de reescritura aporta otra cosa: una preocupación por la calidad, la organización, la forma.

¿Existe una improvisación académica con los niños?

Oh, sí, ¡es el otro escollo! Usted distribuye metalófonos afinados según una escala diatónica o pentatónica y precisa alguna reglas de ejecución. Solo debe marcar una pulsación rítmica regular y ¡adelante! ¡No espere una gran originalidad creativa!

Entonces, la regla pedagógica, si existe alguna, ¿es marchar a tientas?

Sí. Interrogar un cuerpo sonoro, un dispositivo, pero capturar las respuestas también. No saber uno mismo lo que se quiere sino comprenderlo poco a poco. Es la búsqueda, el descubrimiento.

¿De sí mismo?

NOVENO DIALOGO

¿HAY QUE HACER HACER OBRAS?

Experiencia de Martin Prével¹. Se pone a disposición de los niños, por una parte, instrumentos de música y, por otra, material de pintura. En un primer momento, los niños se sienten atraídos por los instrumentos de música porque son insólitos. Pero muy pronto, al cabo de algunas clases, los abandonan por el material de pintura.

Ahora, segunda experiencia. Se dio a los niños no solo con qué pintar y producir música sino también un grabador, por lo tanto, la posibilidad de conservar una huella de la música. En ese momento, el proceso se revierte: los niños prefieren la música a la pintura.

*Jack Vidal*²: Tocamos un punto delicado: la noción de obra. Ya que usted eligió abordar este tema, ¿qué definición de obra daría usted?

Un producto, un circuito

François Delalande: La obra, para mí, se caracteriza de varias maneras. En primer lugar, es lo contrario de una improvisación. Aunque esta no sea una oposición muy sólida, es la que todo el mundo tiene en mente.

J.V.: No obstante, nos encontramos ahora ante la paradoja de que las improvisaciones debidas a músicos célebres son grabadas, llevan incluso a veces un título y son asimiladas a obras...

F.D.: Sí porque -segunda parte de la definición- es la sociedad la que hace del producto una obra. La obra solo existe gracias a un circuito de difusión: por ejemplo, se la presenta a espectadores o a oyentes como un resultado definitivo.

J.V.: Sí. A menudo se contraponen a eso las civilizaciones africanas que se citan como ejemplo de la espontaneidad creativa. Los africanos decoran sus vasijas para adornar el entorno o hacen música para acompañar las actividades cotidianas. ¿Piensa que la noción de obra no existe en esas sociedades?

F.D.: Sin duda, no en el mismo sentido que entre nosotros dado que la función es diferente. En ese caso también es el modo de difusión lo que hace la obra, creo. En la decoración de las vasijas, se observa una especie de perfeccionismo característico de la obra: se busca la calidad, se trata de realizar un producto acabado, como una obra. Salvo que no se la expone luego en un museo; se la convierte en un objeto de la vida corriente.

¹ Universidad Laval, Québec. Los niños tienen entre seis y diez años.

² Jack Vidal no solo es hombre de la radio sino también pintor y su competencia en el terreno de las artes plásticas es aquí preciosa. Le agradezco haber releído y corregido sus intervenciones (F. D.).

J.V.: Es por lo menos lo que ocurría hace algunos años. Ahora, los africanos tienden, también ellos, a construir museos de la tradición africana...

F.D.: Quizás los objetos puedan convertirse en obras más tarde. No en el momento en que han sido fabricados, sino retrospectivamente. Las pinturas rupestres del arte prehistórico se convierten en obras de arte para nosotros porque las vemos como tales, pese a que no estaban destinadas a ser presentadas a un público admirativo y, como ahora las obras, enmarcadas y vendidas...

La obra denigrada

J.V.: Pero la noción de obra fue muy atacada en el siglo XX. Me gustaría que hiciéramos un pequeño historial.

F.D.: Sí, porque, finalmente, ¿por qué abordamos este tema? Indudablemente, porque sentimos que hay una contradicción entre los educadores por un lado, que hacen más o menos hacer obras a los niños (cuadritos, vasijas, cerámicas y, por qué no, obras musicales para hacer escuchar a los padres a fin de año...) y, en el extremo opuesto, todo un movimiento en el arte contemporáneo, en música pero sobre todo en las artes plásticas, que justamente ha denigrado la obra. Entonces, ¿quién tiene razón?

J. V.: Creo que el movimiento Dada está en el origen de todo eso. Poetas y artistas, alrededor de Tzara, quisieron afirmar lo que la obra tenía de irrisorio. Una gran carcajada que llegó para sacudir el exceso de seriedad que parece asociarse, como por fatalidad, a las obras consagradas. En música, el heredero de esa tradición (si se la puede llamar así) es John Cage que hace escuchar simplemente 4'33" de silencio, lo graba y titula esa «obra» 4'33"... Firmar silencio es prolongar la lección de Marcel Duchamp y sus «ready-made». Ambos hicieron escuela: en el caso de John Cage, el Grupo Fluxus en Estados Unidos y, en el de Duchamp, particularmente en Francia, la Escuela de Niza (si creemos en lo que dicen los museos, la tendencia más notable de los últimos veinte años). Detengámonos algunos segundos en un personaje especialmente representativo: Ben. Ben puede considerarse con justicia como un modelo del anti-artista. El se afirma también en el campo de la música haciendo obras. Como por ejemplo, la que vi ejecutar un día en el museo Galiera: coloca un trozo de papel sobre un micrófono, aprieta muy fuerte y lo suelta... al ruido obtenido por la frotación del papel le siguen pequeñas explosiones.

F.D.: Sí, si se quiere, son obras... pero obras de todos modos. El medio de combatir la obra, es hacer obras. En el caso de Ben, se obtiene un género paradójico, extraño, sorprendente, que muestra que la obra es solo un circuito y no un producto.

J.V.: Ben hace sobre todo pinturas; todo se resume en él diciendo: «Yo soy Ben». Por ejemplo, hace una tela en la cual solo escribió: «para el mayor postor - Ben». Demuestra que la firma del artista vale más, incluso en sentido comercial, que la expresión en la tela.

F.D.: Ahí tiene otra característica de la obra, el hecho de que esté firmada...

J. V.: Esa actitud es la de un «anti -artista» que combate la tradición según la cual, para hacer música o pintura, se debe pasar por un aprendizaje, y todas las consecuencias sociales de esa actitud. A través de este procedimiento se llega a una expresión que pone el énfasis en el aspecto sociológico, incluso político, de la obra de arte.

F.D.: Sí, porque, en efecto, la idea de obra tiene también una dimensión política. Hay, sin duda, una ideología de la obra. La obra es también el elitismo, es lo contrario del arte para todos, lo contrario del arte en la vida.

Una motivación importante

J.V.: En el marco de este replanteo por parte de las corrientes artísticas, el problema pedagógico adquiere un nuevo relieve. Abordémoslo apoyándonos en su definición de la obra.

F.D.: Es decir, en esa doble idea de que se trata de un objeto acabado y que busca un reconocimiento social.

J. V.: Ese análisis ¿puede ser útil para una pedagogía? ¿Puede ser explotado por una institución, por ejemplo?

F.D.: Sí, encontramos esa búsqueda de la obra desde la primera infancia. La criatura que comienza a apilar tres cubos siente, en determinado momento, que eso es una «obra». Construyó su torre, está contento, eso no se cae. No solo se detiene y espera para echarla abajo sino que también va a buscar a su mamá para mostrársela. Encontramos allí pues las dos definiciones. Un resultado -hay un momento en que considera que eso está terminado- y la necesidad de un cierto reconocimiento social -busca un público para ser felicitado-. Ahora bien, como todos sabemos, eso es una motivación importante en la evolución del niño, es un factor de progreso.

J. V.: Usted señala ese gusto por un resultado concluido y mostrable que aparece como una necesidad. Pero, ¿se lo puede -se lo debe-utilizar y prolongar en el trabajo de la enseñanza? ¿y de qué modo?

F.D.: ¿Prolongarlo? Eso depende, precisamente, de hasta dónde se lo prolongue... porque el riesgo consiste en anteponer el resultado al proceso pedagógico. Se ve inmediatamente la otra cara de la moneda y, desgraciadamente, la encontramos muy frecuentemente. Por ejemplo, que haya en la clase ciertos niños que no participen no es importante porque eso no afecta el resultado final. Esto conduce a sacrificar el trabajo del grupo y los progresos individuales en pro de la búsqueda de calidad del producto.

J.V.: Entonces podemos ver al maestro que participa en la realización de la obra porque quiere a toda costa que el resultado sea acertado.

F.D.: Exactamente, él mismo mete las manos en la masa y se obtiene casi una obra de adulto. Se percibe claramente que, en efecto, el profesor terminó, arregló un poco, dio el toque final para que quede más presentable, ¡que los padres vean que sus hijos decididamente están bien dotados y que la maestra es una buena maestra!

Progresar como autodidacta

J.V.: Hemos adoptado su definición de la noción de obra. Pero me gustaría encararla de otra manera. La obra es también la mirada que posa sobre el objeto ya el que la hizo, ya un cierto público. El que produce una obra debe desdoblarse: se ve a través de ese objeto y eso le permite aprehender su evolución, constatar cómo su visión o su escucha se amplían. Eso le permite también comparar ese

objeto con los que otros crearon, por lo tanto, verlo con los ojos de un público. ¿Esta definición de la obra puede también servir en la pedagogía?

F.D.: Efectivamente, el hecho de desdoblarnos y de tener frente a nosotros mismos algo que nos devuelve nuestra propia imagen es por cierto un factor de progreso y una incitación que supera ampliamente el objeto estrictamente musical. Es la personalidad lo que se refleja en la obra y lo que se define mejor. En eso la creación puede aportar una riqueza en el plano educativo que no encontramos en la ejecución musical, la ejecución que no nos deja nada frente a nosotros mismos.

J. V.: Pero ¿se puede sacar provecho de eso?

F.D.: Todavía no disponemos de una cantidad suficiente de músicas de niños como para interpretarlas en términos psicológicos, mediante comparaciones, como sí sabemos hacerlo con los dibujos. Lo que podemos adelantar es que, cuando una secuencia es producida individualmente, en condiciones bastante íntimas, el niño invierte como lo haría en un dibujo. Su obra es en parte él mismo. Por esta razón, es importante que la grabación, si el niño está satisfecho con ella, sea conservada.

J. V.: ¡Siempre está satisfecho! ¿no?

F.D.: Depende de la edad. Encontramos dos actitudes: una entre los niños más pequeños, que consiste en estar contentos de sí pase lo que pase y otra más exigente que no interviene sino un poco más tarde, hacia los siete u ocho años aproximadamente. A esa edad, los niños no están forzosamente satisfechos sino que retocan, vuelven sobre lo que hicieron y tienen una actitud un poco más perfeccionista. Pienso que esto es bueno, es así como adquieren el dominio de los medios. Fabricaron algo y ven que no es demasiado extraordinario, tratan de mejorarlo. Entonces, primero desarrollan el juicio, pero, en segundo término, para obtener las correcciones precisas que buscan, trabajan la realización, trabajan el gesto. En síntesis, perfeccionan los medios que tienen a su disposición.

J. V.: ¿Existen trabajos de investigación que determinen con precisión las edades y las aptitudes de un niño para perfeccionar la obra?

F.D.: Hay muchas experiencias en lo concerniente al dibujo, pero en música hay menos, porque hacer hacer obras en música, es bastante poco frecuente. No obstante, existen trabajos interesantes de Martin Prével, en Canadá. Prével instaló en una pieza a los niños, solos con instrumentos y un grabador e intentó ver precisamente cuál era su actitud, según la edad. Se constata, efectivamente, que los pequeños, hacia los seis años más o menos, están contentos de haber hecho algo, de tener una huella. Lo hacen escuchar de nuevo y no lo modifican. Los niños mayores, en cambio, se inclinan más a una especie de ida y vuelta entre la cinta magnética y su trabajo de invención: vuelven a escuchar, recomienzan, etc.

J. V.: El trabajo artístico, tanto la música como las artes plásticas, es para un niño justamente un medio de progresar como autodidacta. Es decir, que le permite tener durante mucho tiempo una actitud de creación, de imaginación y solo luego internar asimilarla, comprender lo que hace, lo que no es forzosamente posible en otras disciplinas, como por ejemplo la aritmética,

F.D.: Sí porque hay un objeto. El papel del objeto, que es una suerte de proyección de sí, es permitir esa mirada distanciada sobre lo quien él se depositó. Es un medio pedagógico privilegiado para dejar a un niño hacer y, en síntesis, progresar en relación a sí mismo. ¿Es eso lo que usted quiere decir con la palabra autodidacta? Es que él es su propio juez, lo que no se produciría en la ejecución colectiva. Hará

de todos modos escuchar su grabación a sus compañeros, pero ese es un segundo momento del trabajo.

J. V.: Se trata de crear algo de pies a cabeza y luego comprenderlo, asimilarlo.

F.D.: Exactamente. Y el papel del maestro será guiar una búsqueda cuyo motor no es él. El motor es más bien un «dispositivo», es decir que uno va a arreglárselas para que el niño pueda fabricar, pueda crear. El niño tiene su material, tiene lo que necesita.

J.V.: En su opinión, el primer medio de trabajo en el sentido de **una** creación es, para el docente, no intervenir mediante la palabra. Es decir, no formalizar el procedimiento y no juzgar lo que el niño está haciendo sino, simplemente, crear condiciones que le permitan al niño expresarse. Y luego, en el terreno del reconocimiento social, de la comparación de la obra con otras obras o con las de los compañeros, ¿hay algo por desarrollar?

F.D.: Sí, el dispositivo privilegiado va a ser tomar a los otros niños como testigos y hacer de ellos, en suma, los críticos de su propio trabajo. Comparar la idea que cada uno se hizo del resultado con la idea que se hacen los otros. En esto, puede haber sorpresas... Aquí aparece la noción de comunicación a través de la obra.

¿Solo o en grupo?

J.V.: Ahora deberíamos interrogarnos acerca de esa experiencia de trabajo individual, que a veces es difícil de practicar dado que la clase implica treinta niños a la vez. La maestra prefiere pues a menudo hacerlos trabajar en grupo y podemos preguntarnos cuál es la ventaja de ese trabajo individual en relación con el trabajo grupal.

F.D.: Sí, y podemos preguntarnos lo contrario. Parece que predicáramos esencialmente a favor de la creación individual. Estoy de acuerdo con usted en que se pierde al pasar del trabajo individual al trabajo colectivo. ¿Qué se pierde? Se pierde en primer lugar el desfase, el hecho de que la invención y el juicio colectivo se hagan en dos tiempos, esa es una gran ventaja. El chico que está instalado en un rincón musical -supongamos que la maestra haya logrado armar con dos mamparas un rincón musical-, que está aislado, seguro dice los otros no escuchan, no está incomodado por una timidez natural. Manipula su pequeño objeto y su micrófono y puede investir personalmente mucho en su búsqueda. Y solo luego, en un segundo tiempo, muestra a sus compañeros. Mientras que en el trabajo colectivo, siempre hay quien no participa. Tiene la sensación de que los demás no lo escuchan. Por otra parte, él mismo escucha apenas, entonces, dormita. Quizás agita un objeto en un rincón pero distraídamente, convencido de que nadie le prestará jamás atención. Es evidente que ese mecanismo de progreso respecto de sí mismo no funciona. En cambio, en el trabajo colectivo, se gana de todos modos en otro plano: escucharse, hacer en función del otro, tratar de intervenir en un conjunto. Ese «juego social» es evidentemente precioso.

J.V.: Pero ¡el aspecto social ya estaba presente en la fabricación individual criticada colectivamente!

F.D.: Sí, pero falta, de todos modos, el beneficio que existe en tratar de combinarse con los otros, en construir juntos. La invención en conjunto es una experiencia muy especial en la música, que no existe en el dibujo. A veces los niños dibujan frescos que se denominan colectivos, en realidad, jamás están juntos frente al panel: los aportes de cada uno se agregan, pero no son sincrónicos. Fundirse en un grupo,

retener una idea solo si se integra bien, relegarla a un segundo plano, aunque a uno le interese mucho, porque se la siente demasiado destacada. En el plano educativo, esto es realmente interesante.

Un medio, no un objetivo

J.V.: Como conclusión de esta discusión: ¿debemos o no hacer hacer obras a los niños?

F.D.: En mi opinión, sí, pienso que sí. Antes de reflexionar en este tema, dudaba, porque como todos me pregunto si ese privilegio de la obra que fue dado por la civilización occidental y que no encontramos en otras civilizaciones, no es un factor que aleja la creación y el arte de la vida corriente. Pero, después de todo, esa preocupación por un producto terminado que convoca un reconocimiento social es un refuerzo normal de la invención, ¿por qué privarse de ello? En realidad, en la motivación para producir música, hay dos grandes polos. El primero es la ejecución -es decir, un placer inmediato- y el segundo es la obra -es decir, una proyección en el futuro, la esperanza de una satisfacción por venir-. No hay razones de principios para que esas dos motivaciones se excluyan; por el contrario, podrían reforzarse, complementarse. Pero en la práctica las cosas no andan siempre tan bien. A raíz sin duda de las implicancias ideológicas y estéticas de las que hablamos, los educadores se encuentran, en general, divididos en dos tendencias. Unos buscan un resultado. Quizás para sentirse más seguros, quizás, para contentar a los padres, a los colegas, necesitan que su trabajo se concrete en un objeto tangible. Tal vez buscan también atraer sobre ellos mismos, por intermedio de los niños, ese reconocimiento social que se supone que la obra debe obtener para su autor. Esos docentes creen en los valores seguros: la historia de la música está jalonada por éxitos que constituyen otras tantas referencias. Sobre ese telón de fondo, pueden dejar a los niños buscar un poco por sí mismos. Por supuesto, jamás igualarán a los maestros, pero ¡de ese modo los admirarán mejor! Yo estoy decididamente del lado de los otros, de los que insisten en el compromiso de cada niño. Si no podemos garantizar siempre la calidad del resultado, ¡mala suerte! Hemos militado mucho por una pedagogía de las conductas musicales, fijándonos como objetivo desarrollar en los niños aptitudes para la producción y la escucha que hacen de ellos músicos hábiles y sensibles y no músicos cultos. Si ahora se privilegia el resultado, si se valoriza la obra, estamos muy cerca de valorizar *las* obras, es decir, el repertorio, y de volver a una educación musical que tiende a una veneración de las obras maestras.

J.V.: Hay entonces un umbral que no debe traspasarse. Se realiza una obra, pero sin hacer de eso una religión...

F.D.: Creo que no hay que confundir el objetivo final del trabajo educativo, que es desarrollar una sensibilidad y una invención musicales, con el objetivo inmediato de la clase o del trimestre, realizar una obra, que no merece siquiera llamarse objetivo. Es en realidad una regla de juego que se elige y que aporta un atractivo suplementario al trabajo. Se cometería un error de objetivo si se tomara la obra como finalidad pedagógica. Más que un verdadero objetivo, es un medio. Apuntamos hacia una pedagogía de las conductas y, además, de paso, habituamos a los niños a realizar una obra.

Una composición de aficionados

J.V.: ¿La escuela no está creando un circuito paralelo de composición? ¡Vamos a formar aficionados que harán sus obritas al margen del muy bello circuito de la composición y de los profesionales, que se toman a sí mismos tan en serio!

F.D.: Es una perspectiva que me parece muy bien. Con la condición de que los aficionados no hagan una sub-música. Eso es lo que se produciría, evidentemente, si se obligara a los niños a adoptar modos de composición de los adultos y a dominar un soporte como la partitura. Es evidente que no conseguirán jamás hacerlo tan bien como un músico egresado del Conservatorio y que, en esas condiciones, una obra de aficionados solo será una caricatura risible de una obra profesional. Pero el grabador trastocó la situación. Es un útil de composición profesional -el que se utiliza en música electroacústica- pero se adapta muy bien a las posibilidades de un aficionado y es totalmente adecuado para captar la especificidad de la ejecución musical de un niño.

J.V.: Es de destacar, por ejemplo, la actitud militante de Luc Ferrari, que realizó a veces músicas con muy pocos medios, justamente con el objetivo de mostrar a los aficionados que les resulta posible hacer música como él, profesional y compositor reconocido.

F.D.: Siempre habrá, evidentemente, personas a las que les saldrá mejor y otras a quienes les saldrá menos bien, pero en la misma medida que en el campo de la interpretación. Escuchamos tocar a pianistas aficionados tanto como a profesionales; hay diferencia por supuesto, pero no un abismo. En el campo de la composición con partitura, en cambio, el bagaje técnico era una barrera casi infranqueable. La escritura para orquesta era radicalmente inaccesible para quien no había consagrado una parte de su vida a la música. No hay duda de que vemos hoy renacer la composición de los aficionados.

DÉCIMO DIÁLOGO

CONSTRUIR LA MÚSICA¹

François Delalande: Trabajas a menudo con músicos aficionados, y uno de los problemas esenciales que se plantea, al final de la realización, es el de dar la forma.

Guy Reibel: En efecto, porque las ejecuciones musicales y todas las experiencias musicales de invención que se puede proponer a los niños, a los grupos, desarrollan un sentido de la invención, del hallazgo sonoro, de la escucha, pero llega un momento en que los participantes tienen ganas de ir un poco más lejos. Tienen ganas de dominar el resultado, de poder reproducirlo, de poder elaborarlo, es decir, de construir la música. Eso a lo que generalmente se le da el muy solemne título de «composición». La experiencia muestra que, como prolongación de todas las actividades que vemos hacer y que proponemos, es perfectamente posible construir la música con un método que sea lo bastante general como para no tener que preocuparse por problemas estrictamente técnicos.

F.D.: Con los más pequeños, a menudo el problema se plantea de otra forma, y me parece que no es sino hasta los siete u ocho años cuando aparece una búsqueda de forma y de composición. Antes, encontramos más bien pequeñas secuencias homogéneas, que comportan poco desarrollo; o bien a veces, cuando hay desarrollo, es a propósito de otra cosa, de un «guión» que la música ilustra, de un argumento. Pero es bastante raro que la música encuentre su forma en sí misma.

G.R.: Creo que es necesario que los niños tengan una cierta edad, un cierto gusto por la formalización, e incluso por la escritura, porque desde el momento en que se construye se está obligado a pensar de manera conjunta, uno debe poder comprenderse con los demás. En general, es un trabajo colectivo. Entonces para eso hay que detenerse y hablar de lo que se va a hacer, determinarlo, calificarlo y después ponerlo en relación con otras cosas y explicar cómo se va a producir eso, cómo se va a desarrollar, funcionar con otros elementos, etc.

La idea

F.D.: La postura que hemos adoptado es elegir una pieza que nos va a servir como hilo conductor para verla, en síntesis, construirse. Volvamos al origen. El punto de partida de la construcción de una música es lo que vos llamás «la idea musical». ¿Por qué esa palabra y no «motivo» u «objeto sonoro» o simplemente «sonido»? ¿Qué implica esta palabra «idea»?

G.R.: Me parece que la idea es la generalización de lo que nosotros llamamos el «tema». Es algo que tiene la virtud esencial de que se lo memoriza inmediatamente, que sobresale, y a partir de lo cual se va a poder tocar, siempre en referencia a ese modelo que se ha memorizado. ¿Cómo diferenciar idea de motivo? Me parece que «motivo» es ya más preciso. Al comienzo, sobre todo en grupos de aficionados, la idea es algo que brota, más bien, de la ejecución. La idea corresponde a un cierto comportamiento gestual en un dispositivo instrumental

¹ En este último diálogo, transcripción fiel de una conversación, Guy Reibel es explícitamente nombrado y se conserva el tuteo. Esta vinculación de nuestros dos nombres debe verse como una especie de firma conjunta del trabajo pedagógico en el cual este libro se inscribe (F. D.)

dado. Es un primer tipo de idea, es el más espontáneo, es el más -cómo decirlo- el más natural, el más motivador, el más sorprendente a menudo. A eso se opone «la idea-motivo» que es ya algo construido con elementos, me animaría a decir «fuera de tiempo», juntados, yuxtapuestos, como se los encuentra en la escritura musical, o como se los encuentra en la música electroacústica, cuando se empalma, cuando se junta por montaje.

F.D.: Empleaste la palabra «brota». Dijiste «brota de la ejecución», por ejemplo. ¿Podríamos decir que la idea es una especie de hallazgo? Por ejemplo, ¿estarías de acuerdo en que, para hacer brotar ideas, el proceso consistiría en comenzar improvisando de una manera completamente libre, sin objetivo, sin saber muy bien lo que va a salir? Luego algo aparece de pronto; nos sorprende un poco, lo retenemos, y eso sería una idea musical...

G.R.: ¡Tengo la impresión de que es exactamente eso!

F. D.: El objetivo de esta discusión es ver cómo, a partir de ese hallazgo, se va a prolongar, se va a construir. Si querés tomemos un ejemplo de una de tus *Variations en Étoile*². Lo más simple era trabajar sobre algo que conoces bien y del cual tenés los elementos de origen. Creo que es el último movimiento, ¿no es así?

G.R.: La séptima variación, sí. En ese movimiento, lo que resulta quizás pedagógicamente interesante es que comienza por una ejecución, una ejecución con un dispositivo muy muy simple. Es un pequeño percutor elástico que rebota sobre la tabla del piano. Permite fabricar sonidos, objetos sonoros, formas sonoras iterativas. Además el dispositivo se presta inmediatamente para prolongar, para repetir esas formas variándolas.

F.D.: Entonces el primer contacto es esencialmente gestual, ahí está el hallazgo. Hay un gesto que permite la variación; se hace así una serie de sonidos, se hace una familia.

G.R.: Eso es, una familia.

F.D.: En cuanto a la segunda idea, que corresponderá a una segunda voz, ¿consiste en trabajar de otra forma a partir del mismo dispositivo?

G.R.: Y consiste en ir un poco más lejos en la elaboración, pero siempre por la ejecución, es decir, por medio de una intervención gestual. Y allí, partiendo de elementos que fueron producidos en el primer tiempo que acabamos de ver, hay ya una ejecución, digamos, «electroacústica». Se trata pues, en la grabación de esas formas sonoras que se encadenan, de abrir y apagar brutalmente el sonido cerrando el potenciómetro y de hacer aparecer cada una de esas formas sobre cortos fragmentos que las aprisionan, que aprisionan sus fragmentos y dan otra familia de elementos mucho más vivos: como cuajados en cada oportunidad por el flash de una fotografía.

Variar

F.D.: Se comprende bien el origen instrumental y el dispositivo, e igualmente, cómo brotó la idea. Pero ¿cómo se prolonga esa idea?

G.R.: La idea se prolonga por la ejecución. Pero decir que se prolonga es casi querer descomponer demasiado un proceso que no tiene lugar sino en tanto dura.

² Cf. discografía, nº 30.

Quiero decir lo siguiente: me parece que cuando se encuentra a través de la ejecución una idea musical, de hecho no se sabe que se la ha encontrado. Comenzamos a saberlo «ejecutando» esa idea, y ejecutarla consiste en variar, es decir, en deformarla, en empujarla un poco más, un poco menos, en acentuar esto, en disminuir aquello, en medir constantemente su variabilidad. Y de hecho es en ese momento cuando la idea se afirma. Es curioso constatar que, independientemente de todo sistema musical, en todas las músicas del mundo esto es ya un modo extremadamente inmediato, quizás relativamente sucinto pero fundamental de desarrollo de una duración musical.

F.D.: Pero si bien el principio de partir de una idea y de desarrollarla es general, hacer con eso variaciones parecidas a lo que vos hiciste ahí es bastante particular...

G.R.: Es bastante particular porque esas *Variations* están muy afirmadas, mientras que en las músicas tradicionales, por ejemplo, la ejecución ya está dominada; por lo tanto se trabaja en la fineza de la variación. Aquí, como es un dispositivo muy nuevo, es evidente que la variación es enorme, «gesticula» mucho, contrasta mucho. Pero yo pienso que está hecha, finalmente, en el mismo espíritu, y que la idea se afirma repitiéndola, trabajándola, variándola a través de la ejecución.

F.D.: El movimiento que elegimos seguir en su construcción comprende cuatro cadenas que corresponden a cuatro ideas. La tercera idea es bastante diferente de las dos que ya examinamos y es una construcción de motivo.

G.R.: Sí, en esa tercera cadena, en efecto, no se trata ya de ideas espontáneas, gestuales, ideas ligadas a un dispositivo particular. Es ahora una idea un poco más culta en el sentido en que está «escrita». Si se puede decir escrita, ya que no se trata de algo escrito sobre el papel sino realizado en una banda magnética, por montaje. Es interesante porque eso permite pegar cosas que no tienen ya ninguna unicidad de origen. Contrariamente al caso de un instrumento único del cual se extraen variaciones, aquí hay un conjunto de elementos de orígenes extremadamente diferentes, pero que son juntados, esta vez en la idea de constituir una especie de tema, un motivo elaborado. Es en ese sentido que la idea ya es un poco más culta.

F.D.: Es una serie de motivos cuyo principio se ve claramente: cada vez se trata de crear algo que tenga suficiente unidad, que se escucha como un objeto único, pero que, de todos modos, está bastante cargado. Es decir que se lo ha yuxtapuesto, se lo ha mezclado, de manera que se escuchen diferentes elementos, pero siempre respetando el sentimiento de unidad. Y vos tenías, diría yo, una idea en la mente al construir esos objetos, ya que querías hacerlos parecerse al proceso de base.

G.R.: A los sonidos de origen, se los transforma, se los acelera, se los ralentiza, se los filtra, se los mezcla. Se hace un cierto número de operaciones electroacústicas, se extraen de ellas variaciones en el plano del timbre, en el plano de la cualidad sonora, lo cual da un cierto número de elementos que después se pueden reconstruir, cortar -es fácil hacerlo en una cinta magnética- para fabricar finalmente esos motivos que son unidades. Unidades de sentido, podríamos decir, ligeramente diferentes unas de otras y arregladas como una variación una de la otra, y se puede retomar un poco lo que existía de manera inmediata en el nivel de la ejecución. Pero volver a encontrarlo de manera muy construida.

Las «asociaciones de ideas»

F.D.: Hemos examinado tres ideas: dos «ideas-ejecución» y una «idea-motivo». En esa pieza hay cuatro ideas de partida, pero la cuarta no es tan indispensable analizarla puesto que se parece mucho, en su principio, a la tercera. Ahora queda

saber cómo se asocia eso, lo que se hace con eso, y entonces pasamos al principio de una ensambladura.

G.R.: Hay que ver cómo se van a crear las asociaciones de una a otra idea. Cómo se va a desarrollar la música por la oposición de muchas ideas que se encuentran asociadas. En general, cuando una cierta idea va bien con otra, es tan evidente que no se lo piensa. Pero en cambio, cuando se trata de encontrar eso, uno se encuentra muy incómodo, y al aprendiz de compositor, cuando tiene una buena idea, le cuesta mucho asociarle otra. Tiene tendencia a buscar algo del mismo orden, comparable, mientras que lo que es muy interesante en música es que la idea que se va a asociar a la primera es en general de un carácter totalmente diferente. Es un poco el pequeño milagro musical: crear una asociación entre cadenas de naturaleza completamente diferente, pero que, en la relación extraña que se opera finalmente, va a modificar la duración musical, va a dar la idea de la construcción y va a crear el deseo de la escucha, también la curiosidad de la escucha. Este trabajo de las asociaciones de ideas es un elemento importante para poner en evidencia cuando se construye la música, porque verdaderamente se deben ensayar muchas soluciones y es una experiencia rica, ilimitada...

F.D.: En síntesis, es necesario que haya tres hallazgos cuando se asocian dos ideas. Están los dos hallazgos iniciales, pero las cosas son interesantes si el acercamiento es un tercer hallazgo. Lo cual muestra inmediatamente el problema: difícilmente se puede prever la segunda idea en función de la primera. De todos modos es necesario hacerlo, y tratar de imaginar lo que se va a poner en contrapunto. Pero la cosa se hace rica cuando el acercamiento sorprende en relación al proyecto...

G.R.: Exactamente, y crea estados algunas veces muy diferentes de las cadenas de origen. A veces hay una idea activa, bastante rítmica, y una idea complementaria que es de orden melódico. Son universos alejados, pero encajan muy bien. Eso permite superponer, permite encadenamientos, interpolaciones, permite finalmente todo un movimiento interno a la música que evidentemente es muy apasionante. Para mí, en el ejemplo en cuestión hay ya una primera pareja en el nivel de los dos primeros tipos de ideas. La primera es una forma iterativa que se instala en el tiempo y varía repitiéndose, pero que siempre tiene una cierta duración. Es una forma que se desplaza, que se despliega, comienza, se desarrolla y termina. En cambio, la segunda idea-ejecución es una especie de instantánea. Es algo que nace por la abertura y el cerramiento del potenciómetro, es algo que aparece de repente, estalla y se detiene. Entre una forma que se desarrolla normalmente y otra que es solo una aparición fugaz, ya hay una relación que me pareció buena y capaz de proveer un principio de disposición.

Las cadenas

F.D.: Empleaste varias veces la palabra «cadena» para designar el desarrollo de una misma idea. La palabra «cadena» hace pensar, en casos particulares, sea en «partes» si se trata por ejemplo de música instrumental -cada uno toca su parte- sea, si se piensa en otra técnica que es la música electroacústica, en vías de mezcla, es decir, en cintas magnéticas que se mezclan. Pero si utilizas la palabra «cadena» antes que la palabra «parte» o que la palabra «vía», es con una idea más precisa, sin duda.

G.R.: Me parece que es un punto de vista más general. En efecto, cuando se canta a cuatro voces se hacen cuatro partes, es cierto, pero el resultado sonoro, ¿qué es? Puede ser, en el caso de una melodía con un acompañamiento armónico, una cadena única. Es una sola cadena, aunque haya cuatro partes, porque es una sola idea que se desarrolla. En cambio, si se toma un contrapunto de muchas partes

muy trabajadas, como en la fuga o en las piezas construidas sobre este modelo, se ve bien que las partes son muy independientes en sus diseños, en las ideas que exponen. Y ahí se puede decir que hay tantas cadenas de ideas como partes. La palabra «cadena» es finalmente la palabra más general que no distingue un participante de otro sino que designa, en el nivel del contenido, una idea que se desarrolla, se desenvuelve oponiéndose a otras. Pienso que es útil tener un punto de vista más amplio, porque en músicas muy complicadas, en músicas contemporáneas en particular, se divide a menudo la orquesta en cien partes, cien instrumentistas que tocan cosas diferentes, pero paradójicamente, para tocar en total una cadena sonora. Es muy curioso...

F.D.: ¿Querés que nos ubiquemos ahí del lado del resultado, de la manera como se escucha eso, y no de la manera como se realizó materialmente?

G.R.: Sin duda. Es importante, en especial, en las improvisaciones hechas con aficionados. Hay tres o cuatro que realizan una cadena, porque hacen un mismo tipo de elementos y se oponen a otro grupo que va a hacer otra cosa.

F.D.: El punto final consiste en mezclar, en hacer que las partes, o más exactamente las cadenas, vayan juntas. ¿Para vos la mezcla de cadenas es la última etapa?

G.R.: Me parece que sí. Porque efectivamente, cuando uno construyó una cadena, aunque haya muchas músicas que funcionan con una sola cadena, uno está totalmente tentado de asociarle varias más. La música lo permite, es un arte polifónico, como se dice, y es muy interesante construir muchas cadenas, prever puntos de sincronismo, organizar la multiplicidad de los eventos en su relación entre sí. De hecho, es un verdadero trabajo de orquestación, ya que se trata de organizar todo lo que es relación, simultaneidad, mezcla, interpenetración de unas cosas en otras. Este trabajo de composición, de orquestación de cadenas sonoras, es evidentemente el punto final. Es el punto de llegada. Se necesita mucha maestría porque, como dijimos, especialmente en las músicas de aficionados, no es evidente que un intérprete haga una parte. Puede ser que un grupo de cuatro haga una cadena sonora. Por lo tanto, cuando se construyen dos, tres o cuatro cadenas sonoras, se obtiene una cierta complejidad. Por otra parte, raramente se supere ese límite, porque curiosamente, las cadenas se funden y no se distinguen más. Pero ya con dos o tres cadenas y un cierto número de participantes por cadena, llegamos evidentemente a algo muy rico, muy trabajado, algo que puede proliferar mucho y que hay que saber dominar y disponer bien en el espacio, de acuerdo con planos, relaciones de intensidad, de dinámica, relaciones de altura, de cualidad sonora en general y también de forma. Ese es el problema.

EL DESPERTAR MUSICAL
PUNTOS DE REFERENCIA

No se trata de concluir reuniendo ahora una colección sabiamente progresiva de ejercicios destinados a superar cada uno una dificultad técnica o a fijar una adquisición, como lo haría todo buen «*método*». Aquí, por el contrario, hemos comprendido que se trata de incitar al niño a una *búsqueda* musical, proponiendo *dispositivos* gracias a los cuales su imaginación musical va a desarrollarse en una dirección que, por principios, no habrá sido predeterminada. El educador va a encontrarse en una situación de incitador y de observador. Creará las condiciones para que aparezcan propuestas, para que la crítica nazca por sí misma y sea exigente, para que los proyectos sean cada vez más ambiciosos y los resultados cada vez mejor dominados. Pero ¿a qué estilo musical conducirá esa búsqueda? ¿cuáles serán las sonoridades, las ideas, las formas? Si lo supiéramos al comenzar la clase, el papel creador de los niños estaría negado.

No vamos tampoco a enumerar un conjunto de dispositivos precisos, aplicables a tal o cual edad, fuera de los cuales no existe camino. Porque en ese caso lo que estaría reprimida es la imaginación del educador. Las situaciones pedagógicas más vivientes son las que surgieron de circunstancias, las que fueron propuestas por el maestro o el animador como respuesta a las motivaciones descubiertas entre los niños, como complemento o prolongación de otra actividad. Su trabajo creador es imaginar las situaciones más fecundas, sentirlas, hacerlas evolucionar en función de las dificultades encontradas.

Pese a esas reservas, es indispensable que el educador sepa hacia dónde va. Necesita tener en mente objetivos hacia los cuales dirigir la actividad colectiva. Se comprenderá que no hay contradicción en esto si se recuerda que el objetivo no es transmitir un cuerpo de nociones y técnicas que definen entre nosotros la música, sino desarrollar un conjunto de conductas que caracterizan universalmente al músico (Cf., Primer diálogo). Esas conductas aparecen por sí mismas, sin que debamos provocarlas, en el curso de la evolución normal del juego del niño bajo una forma que no es específicamente musical: la exploración sensorio-motora de las fuentes sonoras, la expresión sonora en los juegos de ficción, etc. (cf. Segundo diálogo). Se trata de reforzarlas prestándoles atención, dándoles un espacio en el medio educativo (la familia, la clase), creando circunstancias que les confieran un valor social.

Podemos pues dar algunos puntos de referencia que provienen de dos fuentes de información: por una parte, los períodos de desarrollo del juego del niño; por otra, el ejemplo de todas las «experiencias» que decenas de docentes y animadores intentaron en diferentes regiones. Confrontar esos datos permite tener una perspectiva de conjunto en la que vemos ordenarse una sucesión de etapas, un abanico de vías abiertas, un surtido de actividades que se completan. Huelga decir que cada uno, tomando este mapa como referencia, trazará su propio camino.

Los títulos y subtítulos que agrupan las observaciones que siguen deben leerse como una lista de objetivos. Son las líneas que dibujan el perfil del músico que deseamos formar. El músico, ¿qué quiere decir eso? Hemos propuesto esta respuesta, inspirada en los períodos de desarrollo del juego infantil (cf. Segundo diálogo). Un músico es quien ama escuchar o producir sonidos, aquel en quien el sonido está en correspondencia inmediata con lo vivido, quien es sensible a la organización temporal de la forma. Pero cada uno de esos componentes del sentido musical puede analizarse a través de rasgos más elementales, lo que conduce al siguiente plano, que representa pues una paleta de gustos y aptitudes que podemos considerar como lo que forma globalmente el programa de un despertar musical. (El orden de presentación no constituye una sucesión cronológica que deba respetarse imperativamente. Esa cuestión será discutida al final.)

- *Escuchar y producir los sonidos*
apreciar los ruidos
el placer de emitir sonidos
la satisfacción del control gestual.

- *El sonido y lo vivido*
sentir el movimiento del sonido
el material sonoro y la sensibilidad
de la emoción dramática a la emoción musical.

- *El sentido de la forma*
delimitar y desarrollar una idea
el intercambio polifónico
percibir las relaciones.

ESCUCHAR Y PRODUCIR LOS SONIDOS

Desarrollar un gusto por el sonido es ya un primer objetivo. La experiencia sonora se enriquecerá luego, por una parte asociándose progresivamente a algo vivido (corporal y afectivo) y, por otra, incitando el sentido de las relaciones temporales.

Apreciar los ruidos

Un procedimiento clásico (estemos tratando con niños o con adultos) es hacer de la «búsqueda sonora» la primera etapa. El motor del conjunto de las actividades y «dispositivos» pedagógicos que esta expresión designa es, evidentemente, una cierta curiosidad, muy natural, por todo lo que hace ruido.

Pero, en realidad, es excepcional entregarse a la contemplación pura y pasiva. En general, la apropiación del sonido toma la forma activa de una exploración que consiste en hacer variar las maneras de excitar el cuerpo sonoro (o bien explorarlo mediante el grabador). Aunque la creación aún no predomine, la exploración prepara para ella.

Coleccionar los cuerpos sonoros

Observación 1 - (Privas, Denise Brissot e Yves Bernet). Una clase que reúne niños de cinco a siete años colecciona los objetos que producen sonidos notables. No solo cada uno de los niños aporta lo que encuentra, sino que se aprecia la contribución de algunos sabuesos sensibles a la cacería de sonidos bellos -especialmente de un chatarrero vecino de la escuela-. Así, podemos ver en un cuarto reservado para la música, un gran muelle en espiral, con espiras separadas proveniente de la estación, una «rueda para hierro», es decir, una rueda de bicicleta fijada horizontalmente por su eje sobre un pie vertical, de la que cuelgan diversos objetos metálicos de sonoridades variadas, así como una «rueda para madera» que reúne, en base al mismo principio, objetos de madera. Encontramos también en esa sala una montaña de potes de yogurt vacíos, de plástico de color (alrededor de 500). Los niños de toda la escuela conocen el interés de esa clase por los potes de yogurt y la colección crece rápidamente.

Las ruedas para hierro y para madera gustaron mucho al principio. Un niño que entraba a esa sala de música invariablemente era atraído por esos objetos colgantes y se complacía en hacer sonar uno u otro para escuchar las resonancias más o menos largas. Pero los niños no sabían bien qué hacer fuera de golpear o escuchar. No encontraron la manera de ejecutar con ellos. Los potes de yogurt tuvieron un éxito más duradero porque dieron lugar a sesiones de ejecución de a dos, siempre nuevas (cf. Observación 18).

Coleccionar objetos que producen sonoridades interesantes es una actividad que encontramos muy frecuentemente. Despierta un interés por los sonidos, por ejemplo, los de los objetos de la casa. Una consecuencia frecuente es establecer un lazo entre la casa y la clase. No es raro ver a toda la familia movilizarse para descubrir, uno una copita metálica cuya resonancia es interesante, otro una caja cuya tapa hace un ruido curioso que nunca habían observado. El padre mismo se incorpora al juego al punto de estar inquieto por el éxito que habrá tenido en el jardín de infantes su propio hallazgo. (Pronto se elegirán los programas del lavarropas no en función del estado de la ropa, sino por su calidad rítmica...)

Grabar los paisajes sonoros

Pero la curiosidad por los sonidos atraviesa los muros de la escuela e incluso los de la casa para dirigirse a veces hacia los «paisajes sonoros».

Observación 2 - (L'Isle d'Abeau, Gérard Authelain, Bernard y Geneviève Bron). Un grupo de niños entre once y trece años, con un grabador de periodista y micrófonos en el extremo de una estaca, va a grabar los ruidos en el centro comercial. Son las nueve de la mañana, no hay mucha animación. El primer encuentro interesante es un hombre que golpea regularmente un trozo de madera. Dos micrófonos, al principio alejados, se acercan. Un silencio (el fondo sonoro es muy ligero), luego los golpes comienzan nuevamente. Los micrófonos se alejan de nuevo para acercarse a otra fuente sonora: alguien que barre. Es un ruido de frotaciones reiteradas, casi regulares, que se mezclan con los golpes ahora más alejados. Los que capturan el sonido se apartan, sin detener la grabación, y la secuencia termina volviendo progresivamente al silencio.

De vuelta en la clase, se escucha la cinta. El sonido es lindo, bien tomado (haciendo abstracción de algunos ruidos debidos al cable de los micrófonos) y bien propagado. A pedido del animador (que ayuda en este caso al profesor), se hace en el pizarrón una especie de partitura esquemática de la secuencia para luego «ejecutarla» nuevamente.

Ese es el objetivo fijado: se recompondrá la escena sonora con los instrumentos de los que se dispone: claves representan los choques de madera, maracas, las frotaciones de la escoba sobre el piso. Es una improvisación en base a un modelo. Hay que destacar que los golpes son menos regulares, más nutridos que en la realidad. La secuencia instrumental es más larga que el original. Los niños comienzan a tocar. En ese ejercicio de imitación se deslizó una parte de invención. El grabador portátil, complementado por un buen micrófono y un casco, es un instrumento para aprender a escuchar así como la máquina fotográfica puede acostumbrar a mirar. Separado de su contexto visual, el sonido adquiere un valor formal: se destacan los planos de presencia, los contrastes de timbre, las apariciones y desapariciones progresivas. El que registra el sonido no es pasivo. Desplaza su micrófono, se acerca, se aleja: elige, valoriza un primer plano cu relación con un fondo, compone (como componemos un ramo de flores).

La transposición musical, que en este caso propone el animador, es una manera de asegurarse de que esa organización de la forma es bien percibida, eventualmente de hacerla resaltar. La imitación es aquí un instrumento de análisis.

El inventario de los modos de ejecución

Pasado el primer encanto por coleccionar o grabar las fuentes sonoras para apropiarse de ellas, se plantea la pregunta de qué hacer con ellas. Por ejemplo, se ha reunido una cierta cantidad de objetos elegidos por su sonoridad notable; están allí, en el piso en medio de la clase, ¿cómo ejecutarlos?

Observación 3 - (Arras). Una maestra de escuela primaria incita a sus alumnos a hacer un inventario de los modos de ejecución que brinda una gran botella de plástico de agua mineral. Cada uno debe producir un sonido cualquiera, pero diferente de todo lo que hicieron quienes lo precedieron. Para el primero es fácil, pero para el vigésimo quinto... De hecho, la regla es bastante bien respetada: las imitaciones son escasas e implacablemente denunciadas por los compañeros: «Ya lo hicimos». La imaginación rechaza los límites de lo ya escuchado: iteración (obtenida frotando un objeto a lo largo de las estrías), soplidos y «tuts» en el

gollete, diversas presiones con las manos y deformaciones de la botella, frotaciones de o sobre la botella, balanceos, rotaciones rápidas, sacudidas asestadas a la botella que ahora contiene arena, etc.

Este ejercicio no puede ser más que un momento en la investigación sonora. Conduce a un inventario de posibilidades, nada más. Pero es revelador de esa curiosidad por el sonido que alcanza para despertar la imaginación.

Podría hacerse que esa exploración sistemática naciera de un pequeño éxito, un «hallazgo», un sonido divertido, original, evocador, fácil de hacer variar. Entonces, sería fecundo dedicarse a desarrollarlo. La búsqueda sonora desembocaría en la improvisación de una secuencia musical alrededor de una «idea» (cf. Décimo diálogo y, más abajo, Observación 18). El inventario de los modos de ejecución es pues un punto de partida. He aquí otra forma.

Observación 4 - (Cavaillon, Régis Desjasmin y Jacky Saura). «Mi instrumento es el resto de un piano con sonidos agudos. Me gusta mucho justamente porque hace sonidos agudos.» Una niña de séptimo grado presenta así, para las necesidades de la grabación, su «instrumento» antes de ejecutarlo (efectivamente, el resto de un piano infantil, con láminas metálicas percutidas). Golpea algunas láminas con una varita luego cambia rápidamente de modo de ejecución: esta vez hace oscilar su varita entre dos láminas con un movimiento rápido y vuelve a las percusiones sobre las láminas, luego sobre la madera, que después frota en un gesto de ir y venir, luego de rotaciones. Ahora, frota la madera, arreglándoselas para que la varita alcance a golpear una lámina, etc. En 1'10" logra producir trece tipos de objetos sonoros diferentes (según golpee, frote, haga oscilar la varita sobre las láminas, la madera o el soporte de las láminas). Por medio de algunas combinaciones obtiene finalmente veintiséis modos de ejecución en una demostración de virtuosismo...

Bajo una forma diferente, este ejemplo se asemeja al precedente. La niña se entrega aquí a un inventario de modos de ejecución y la regla que adopta es cambiarlos rápidamente para recorrer las posibilidades que el instrumento le ofrece.

El placer elemental de hacer sonar el instrumento está aquí claramente expresado: «Me gusta mucho justamente porque hace sonidos agudos.» Evidentemente, ella *aprecia los sonidos* en el doble sentido de que *le gustan* y que *emite sobre ellos un juicio*.

El placer de emitir sonidos

Por supuesto, la escucha del sonido, en las Observaciones precedentes, no se restringió a ser pasiva: tomó la forma de una actividad de exploración. No obstante, complacerse con la escucha de las sonoridades, haciéndolas solamente variar para renovar el interés por ellas, no es en absoluto la misma conducta que gozar del gesto productor. En un caso, es la curiosidad auditiva lo que guía la exploración -y el sonido permanece como exterior, como un objeto que se examina- mientras que en el otro, el hecho de sentir el sonido formarse en la garganta o bajo los dedos parece contribuir a ejercer una cierta fascinación.

Ejecución vocal individual facilitada por la acústica

Observación 5 - (Privas). Un grupo constituido por niños de cinco a siete años (el mismo de la Observación I) explora una estación de trenes fuera de servicio. No es la primera vez que van allí. Ya han observado una pila de tubos de alrededor de

cinco metros de largo, colocados horizontalmente unos sobre otros. Una niña canta en uno de los tubos o produce sonidos vocales. Para ella es un resonador que «colora» su propia voz de manera insólita, lo que la incita a continuar durante varios minutos.

Un segundo niño se ubica en el otro extremo de los tubos: si coloca su oreja frente al tubo por el cual canta la niña, la escucha muy cercana (aunque en realidad, está a una distancia de cinco metros). Pero si su oreja no está frente al tubo correcto, apenas la escucha. Así se instaura un juego de escondidas sonoro, en el que la niña, al mismo tiempo que se entretiene canturreando para sí en esos resonadores, se divierte además cambiando de tubo para que su oyente se «pierda».

La maestra y el Consejero pedagógico llevan así algunas veces al grupo a «explorar» curiosidades acústicas como esa o como una cantera de «litófono» del monte Gerbier-de-Jonc. En un terreno para la aventura como una cantera o la estación desafectada, la búsqueda sonora -observan- es más libre y alegre que en el aula, motivada en mayor medida por la curiosidad y la diversión que por el deseo de hacer las cosas bien.

La actividad se parecería a cualquier exploración de un medio sonoro, si no se hubiera producido allí algo nuevo: la niña, en lugar de revolotear de un objeto a otro, se detuvo en un resonador, olvidó todo lo demás y se entregó, durante varios minutos, al placer de sentir que un sonido nacía de su boca y se reflejaba en una cavidad.

Observación 6 - (Arras, Michèle Chapelet). Entre los pequeños de jardín (tres años), se instaló un micrófono sobre un soporte y el sonido, amplificado, es difundido por un altoparlante alejado del micrófono. Una niña hace chasquear su lengua frente al micrófono, a intervalos regulares (dos veces por segundo) y ese ruido, habitualmente poco sonoro, le llega ampliado, desde el extremo del aula. Continúa durante 25" antes de intentar otra sonoridad, sin haberse interrumpido: esta vez es un «mmm» que repite regularmente (uno por segundo) durante 1'. El sonido es producido al principio sin ninguna inflexión, pero poco a poco, ella da a ese «mmm» reiterado una ligera entonación ascendente, de modo que, de inexpresivo, pasa a ser ligeramente lastimero. Parece que casi por azar, siguiendo el capricho de esa ligera variación en la repetición, el sonido se hubiera cargado de un valor expresivo. Siempre al mismo ritmo, la niña continúa emitiendo ese «mmm» frente al micrófono, pero, muy paulatinamente, la entonación ascendente continua se separa ahora en dos mesetas, en dos alturas enunciadas una después de la otra. Curiosamente, la expresión lastimera sufre una mutación lenta y se convierte en una especie de ensoñación, de interioridad sin expresión muy definida. Luego, con una cadencia un poco más rápida, pero sin interrupción, se suceden ahora, con variaciones mínimas, ruidos de succión (como besos al aire), durante 65".

En lugar de un cambio rápido de sonoridad (observado en los ejemplos 3 y 4), constatamos aquí una modificación muy lenta en el interior de cada uno de los tres «modos de ejecución» utilizados (chasquidos de lengua, «mmm», besos). Lo predominante es la repetición prolongada y no un inventario de posibilidades.

El pasaje central en base a «mmm» es sorprendente. No podemos evitar escuchar en él un camino en pequeña escala del ruido a la música. El simple juego de ejercicio (el gesto por el gesto) toma poco a poco un valor simbólico al asemejarse a una entonación conocida. Luego, el intervalo melódico se vuelve más abstracto pero conserva esa alusión vaga a una expresión indefinida. ¿Percibió la niña esa incursión en el registro afectivo? ¿Debemos ver una confirmación de ello en esos

besos que aparecen luego, como por asociación de ideas? Nada menos seguro. Pero, sin querer quizás, ella recorre, por medio de ínfimas variaciones sonoras, un amplísimo campo musical.

Se apreciará la distancia que separa esta forma de exploración de las presentadas en las observaciones 1 a 4. En ellas, solo se trataba de apropiarse de las fuentes sonoras, grabando «paisajes sonoros» o coleccionando cuerpos sonoros e inventariando sus posibilidades. Aquí, como en el ejemplo precedente y los dos que siguen, un mismo hallazgo se repite durante más de un minuto.

La *actitud* no es ya exactamente la misma. En la exploración de la botella de plástico o del piano infantil, había que hacer variar mucho para tener una mayor posibilidad de encontrar algo interesante. Pero ahora el hallazgo está ahí. El niño siente satisfacción, quiere gozar de su descubrimiento y recomienza la misma cosa. Ya no es tanto la curiosidad lo que lo anima (las ganas de descubrir algo nuevo) sino el deseo de gozar con una satisfacción que ahora conoce.

Su comportamiento sigue siendo una forma de exploración pero ha cambiado de *objeto*. Los niños que se pasaban la botella de plástico, la rascaban, la agitaban, la deformaban, etc.: los sonidos producidos eran muy diferentes. Mientras que aquí, se explora un mismo sonido. Se ha pasado de la exploración de un objeto material a la observación de un «objeto sonoro». Pero como el sonido de un chasquido de lengua es efímero, el único medio de contemplarlo bajo sus distintos ángulos es repetirlo variándolo ligeramente como se examinaría un objeto material haciéndolo girar entre las manos. (En rigor, no es exactamente el mismo objeto sonoro que se repite, sino, digamos, el mismo principio, la misma «idea» musical.)

Pero sobre todo, el *gesto* no tiene más la misma función. Sería inexacto afirmar que el objeto sonoro (o la idea musical) es la única fuente de satisfacción: es el chasquido de la lengua, es decir, una acción y un sonido a la vez. En las primeras exploraciones el gesto y el sonido eran constantemente cambiantes. El centro de interés -que sí era fijo- era el cuerpo sonoro. Ahora la atención se fijó sobre el gesto productor de sonido. El gesto entró junto con el sonido en el campo de observación y dejó de ser constantemente variable para volverse estable. La niña tiene conciencia de ese gesto reiterado que percibe en su boca tanto como por medio de sus oídos, de ese chasquido de la lengua que es para ella tanto interior (en tanto gesto) como exterior (en tanto objeto sonoro).

¿Cómo denominar esa nueva relación sujeto-objeto, ese diálogo de lo interno y lo externo? Si la palabra *jeu* no hubiera sido ya empleada en por lo menos dos sentidos diferentes en este libro (a saber, como ejecución: el *jeu* instrumental del pianista y el modelo piagetiano del juego -*jeu*- infantil, cf. Segundo diálogo), sería esa la palabra que convendría usar aquí. En ese nuevo sentido muy preciso (el que le da Reibel cuando habla de «idea-juego»), el juego representa pues una experimentación referida al gesto para barrer un campo musical definido: pequeñas variaciones gestuales determinan variaciones sonoras (y a veces, como con el «mmm», grandes variaciones del efecto musical). La experimentación tiene por objeto esa pequeña desviación, esa correlación que no es exactamente una identidad entre un gesto y una idea musical, análoga a la ligazón entre piezas mecánicas que se encastran una en la otra mediante un cierto «juego».

Señalemos la fuerza del dispositivo. La maestra solo intervino para ubicar el micrófono. No guía la producción sonora, no impone de manera alguna su gusto (en ese caso específico, se considera bastante poco preparada para apreciar el interés de esta secuencia, lo que para nosotros es una garantía). Pero el poder de incitación de ese micrófono colocado a la altura de la boca, de ese sonido que se convirtió en insólito (anormalmente presente y ligeramente reverberado) alcanza

para dar al niño el deseo de prolongar su juego, de reproducir inmediatamente casi el sonido que acaba de producir. Esta observación debe relacionarse, evidentemente, con la anterior, en la que otra niña se complacía en canturrear largamente a través de un caño, estimulada por ese dispositivo acústico resonador. A menudo se observa ese placer inmediato de emitir sonido cuando ese sonido vuelve a uno reverberado, amplificado, multiplicado (como cuando cantamos en una habitación vacía). Aquí, el caño o la cadena electroacústica cumplían esa función. Pero un grupo de treinta participantes realiza de otra manera una multiplicación comparable.

Improvisación colectiva sobre un modo de ejecución

Observación 7 - (Marsella, Suzanne Monlœe). El profesor de música de una clase de alumnos de primaria llevó treinta segmentos de cañas de bambú, tapadas en un extremo mediante un nudo de la madera y abiertas en el otro. Las entrega a la curiosidad y la imaginación de sus treinta alumnos. Cada uno prueba, al principio en su lugar, en cierto desorden, lo que se puede «sacar» de ese instrumento elemental (que no se presta para una ejecución de altura). El grupo experimenta luego colectivamente, uno después del otro, las diferentes propuestas que se inventaron:

- larga prolongación del aliento frente a la embocadura;
- sonidos formados, netamente atacados y que se apagan progresivamente;
- sonidos iterativos (obtenidos haciendo pasar rápidamente, tantas veces como se quiera, la embocadura del tubo frente al chorro de aire continuo que sale de la boca);
- sonidos breves obtenidos al expulsar (soplando) el tubo de la boca.

Cada modo de ejecución da así lugar a una secuencia improvisada bastante larga (casi 5'), hecha de una multitud de pequeñas intervenciones repartidas estadísticamente, cuyo efecto global es sorprendente. Cada uno de los tubos no produce una nota precisa pero suena, no obstante, en una zona de altura, según su longitud. Se obtiene así, en una sonoridad velada de soplos coloreados por los bambúes, estratos estáticos o nubes (según los modos de ejecución) de sonidos claramente diferenciados.

El número de niños es aquí una carta de triunfo. El sonido del tubo que uno expulsa de su boca soplando es por cierto divertido e incluso agradable de producir, pero resulta imposible modular de manera alguna y es demasiado breve para ejecutarlo individualmente. En cambio, multiplicado por treinta, adquiere inmediatamente un volumen, una transparencia, una movilidad en el espacio muy agradables y que dan ganas de no detenerse. Hay aquí una especie de equilibrio entre el juego de ejercicio -que consiste en soplar, en sentir el bambú deslizarse entre los labios, en retenerlo, pero sin inmovilizarlo, cuando se escapa- y la satisfacción de la escucha. Indudablemente, si el efecto colectivo no devolviera a cada uno una imagen así magnificada del sonido que emite él mismo, el juego se agotaría más rápidamente.

La satisfacción del control gestual

Es evidente que en ese juego de expulsión del tubo fuera de la boca, la pequeña dificultad que consiste en soplar suficientemente fuerte, pero no demasiado, en retener el tubo sin impedirle deslizarse, agrega un interés suplementario al ejercicio. Uno de los resortes del juego consiste en dominar la dificultad, en controlar el gesto (cf. Sexto diálogo «Qué instrumentos»).

Roce sabio

Observación 8 - (Créteil, Bernadette Céleste). Typhaine, de tres años, se dedica a producir sonidos en un cuerpo sonoro fabricado para observar los comportamientos de los niños de una guardería¹. Es una rejilla de horno de cocina, fijada verticalmente sobre un soporte que actúa como caja de resonancia, y cuyos barrotes han sido cortados a diferentes alturas. Typhaine frota una varita de madera a lo largo de la rejilla varias veces mientras canturrea, cuando de pronto, se produce un fenómeno nuevo, inesperado: uno de los barrotes, en su vibración ha rozado la varita y permite escuchar un golpeteo iterativo (en la varita) durante una fracción de segundo. Inmediatamente, Typhaine llama la atención del adulto que está allí, «mirá...» y trata de recomenzar. Durante algunos minutos se dedica así a dominar ese fenómeno nuevo y difícil y juzga su música «muy linda».

Aquí se suman dos atractivos: el sonido es insólito (un golpeteo iterativo que se mantiene durante un pequeño lapso) y es difícil de obtener ya que la varita debe rozar la lámina vibrante sin impedirle vibrar.

He aquí una búsqueda análoga de roces difíciles de obtener.

Observación 9 - (Reims) Con el objetivo de una creación colectiva, un grupo de niños de séptimo grado explora las posibilidades sonoras de una colección de objetos que han reunido. Algunos utilizan reglas metálicas. Evidentemente, si se las golpea, resuenan como las láminas de un metalófono. Pero es aparentemente demasiado simple y vulgar para ellos porque se esfuerzan ahora en hacerlas rozarse cuando vibran. En cuanto una regla ha sido golpeada, se aproxima otra a la primera de manera de producir, por un ligero contacto, una pequeña vibración parásita muy buscada. Pero como las dos reglas están en equilibrio sobre un estrecho soporte para no amortiguar la resonancia, a veces una de ellas cae, lo que determina otra familia de sonidos (percusivos) que acentúan la primera...

El instrumento compañero

Observación 10 - (Pontault-Combault, Geneviève Clément). En una clase de alumnos de primaria, el profesor distribuyó varillas metálicas cuyos rebotes el grupo va a explotar musicalmente. Todos prueban. Aplican con la mano izquierda la varilla sobre la superficie de una mesa haciéndola sobresalir en dos tercios de su longitud, luego bajan y sueltan el extremo de la varilla que sobresale del borde de la mesa. La varilla elástica vuelve a subir y rebota. El movimiento de oscilación varía según la longitud libre y el punto de aplicación. Así, algunos producen rebotes graves y lentos (apenas dos por segundo) mientras que otros, que disponen de una varilla más corta o más liviana, producen sonidos iterativos rápidos, que se amortiguan rápidamente. Algunos también, deslizando la mano izquierda, desplazan el punto de apoyo de la varilla sobre la mesa y hacen pues variar, mientras redobla la longitud libre de la varilla. El sonido se acelera y asciende o bien desciende y se hace más lento.

El concierto que esos niños dan, mezclando los redobles lentos y graves con vibraciones rápidas y claras que a veces se aceleran o se vuelven lentas, seduce inmediatamente a quien lo escucha, aunque solo sea por el hecho de que las sonoridades son sorprendentes y bellas. Pero para ellos es doblemente atractivo, ya

¹ Cf. Céleste, Delalande, Dumaurier, L'enfant du sonore au musical, I.N.A./Buchen-Chastel, 1982.

que al placer de escuchar un aumento de sonido se añade el de dominar un fenómeno físico que tiene sus propias leyes y que no se somete tan fácilmente a la voluntad de los ejecutantes.

En ese cuerpo a cuerpo del niño con un objeto que se le resiste, se revela otro aspecto del *jeu*. Allí hay, como en los ejercicios vocales en un tubo o ante un micrófono, que consignamos más arriba (cf. Observaciones 5 y 6), un diálogo entre un gesto y un sonido en el que variaciones del gesto determinan variaciones del sonido. Pero esta vez aparece un tercer compañero: el cuerpo sonoro. Y con él se introduce una parte de imprevisibilidad. El cuerpo sonoro no produce siempre exactamente lo que se espera. Si se varía el gesto, no hay duda de que el sonido variará, ¿pero cómo exactamente? Eso se constata probando. Lo que se experimenta en el reducido campo de variaciones que autoriza un fenómeno interesante, sigue siendo la relación sonido-gesto, pero el instrumento ha vuelto sorprendente esa relación. Y ese pequeño desplazamiento despierta un comportamiento de la primera infancia: el juego de ejercicio, dominado por el control de la motricidad. Vemos entonces unirse dos incitaciones bastante distintas: dominar el gesto y explorar una familia de fenómenos sonoros. Desde el punto de vista pedagógico, se evitará, en general, que la primera preocupación elimine la segunda (porque entonces, el *jeu* sonoro se vincularía más con un juego de bolitas o de balero que con la música). Pero no existe beneficio alguno tampoco en el hecho de que esa satisfacción motora desaparezca para dejar puro el placer del oído... El sonido debe presidir el *jeu* pero las diferentes motivaciones se reforzarán ventajosamente. ¿Cómo cuidar ese equilibrio? Esa es justamente una de las cuestiones pedagógicas que se plantean.

Cuestiones pedagógicas

1) *Cultivar lo insólito*

Es necesario constatar que, en la mayoría de las observaciones precedentes, uno de los factores que asegura el éxito de la búsqueda sonora entre los niños y les da el gusto para dedicarse a ella de manera prolongada, es el carácter sorprendente, nuevo, de la sonoridad. Tanto en el caso del timbre de los objetos colgados de la rueda para hierro, como en el de la resonancia de la cavidad formada por un largo tubo o la amplificación de la voz o la multiplicidad debida al número de participantes, el sonido, en todos los casos es insólito y agradable.

No es una condición *sine qua non*, pero en los casos contrarios, la exploración se vive como un ejercicio más que como una actividad motivada por la curiosidad y el placer. No hay motivos para privarse de ese encanto suplementario que aporta revalorización acústica un poco asombrosa de la fuente sonora.

2) *¿Cómo pasar del ejercicio gestual a la escucha de lo que se ha hecho?*

Es evidente que la pequeña Typhaine (cf. Observación 8) que descubrió un modo de ejecución original rozando con su varita la lámina que vibra, está por lo menos tan orgullosa de ese descubrimiento mecánico como del sonido iterativo que de él resulta.

Tampoco podríamos asegurar que los niños que hacen el inventario de las treinta maneras de «ejecutar» la botella de plástico (cf. Observación 3), se fíen exclusivamente en su oído. Podríamos incluso apostar, sin arriesgar demasiado, que dos modos de ejecución que implican gestos distintos, pero que producen los mismos sonidos, serían considerados diferentes. Entonces, ¿cómo centrar la atención en el sonido?

La pequeña cantante de la Observación 6, que redescubre la música improvisando variaciones sobre «mmm», brinda una respuesta: ¿cómo puede barrer un campo musical tan amplio mediante variaciones fonatorias ínfimas? Simplemente porque esas pequeñas diferencias motoras se vuelven auditivamente grandes. Al pasar, fueron captadas y amplificadas. El amplificador (o en otros casos un resonador acústico) atrajo la atención hacia el sonido. El resultado sonoro se convirtió en la razón de ser de la actividad motora. Por regla general, es casi siempre posible vincular una pedagogía de la escucha con una pedagogía de la producción (cf. Séptimo diálogo).

3) *De la «enumeración» a la concentración en un hallazgo.*

Aun cuando el encanto insólito de lo bello ha operado, y que un niño (o incluso un adulto) se abandona, guiado por su oído, a la exploración de su instrumento o de su voz, se encuentra frente a dos caminos de los cuales uno es un callejón sin salida y el otro una perspectiva prometedoras. En un caso, se dedicará a lo que llamamos despectivamente la «enumeración» y, en el otro, logrará discriminar una «idea» susceptible de desarrollos. Antes de buscar las soluciones pedagógicas, hay que captar la importancia musical de esa elección.

Si nos atuviéramos a una visión muy superficial, componer en música, aparecería como el arte de disponer unidades unas al lado de otras (como por ejemplo, temas, *tutti* que se oponen a solos, *forte* que se oponen a *piano*).

Ahora bien, un niño rodeado por tres o cuatro cuerpos sonoros accederá rápidamente a esa forma de composición. En cuanto haya superado la primera atracción del cambio por el cambio mismo y busque las relaciones, las oposiciones, las transiciones, su producción adquirirá rápidamente la apariencia de una composición. Pero en realidad, las relaciones entre unidades musicales solo son interesantes si las unidades mismas lo son. Precisamente, si no son simplemente unidades morfológicas sino ideas musicales.

Por eso esa vía es un callejón sin salida. Si nos lanzamos demasiado apresuradamente a la combinación de grandes «objetos sonoros», sin habernos asegurado de que valían la pena, habrá que desandar camino, como en un laberinto, y buscar ideas más ricas. La orientación que conduce más lejos es pues la que consiste en «ahondar» en una idea antes de probar inmediatamente otra. Las dos tendencias coexisten por otra parte, en este caso, en cada uno. En ciertos niños, por temperamento, la fijación en una pequeña curiosidad sonora predominará, mientras que otros se sentirán más atraídos por la diversidad. Pero quizás aquí habrá que intervenir pedagógicamente para inclinar la balanza y favorecer la tendencia a la concentración.

¿Cómo? Hay, evidentemente, muchas respuestas. Luego de una fase de exploración necesaria, una primera limitación consistirá en retener un solo cuerpo sonoro. Después, luego de diferentes ensayos, nos esforzaremos por privilegiar uno o dos modos de ejecución solamente, pero eso es menos simple. En la misma medida en que elegir frente a la abundancia de cuerpos sonoros es muy natural, reducir el campo de exploración supone una fineza de escucha que no es inmediata. Se trata de escuchar variaciones de detalle y no grandes contrastes. En esto también, la amplificación del micrófono colaborará.

Cuando lleguemos a ese punto, entonces se planteará el problema de discriminar una idea y convertirla en el punto de partida de una secuencia desarrollada (cf. más adelante, «El sentido de la forma: delimitar y desarrollar una idea»).

EL SONIDO Y LO VIVIDO

La búsqueda sonora podría limitarse a ser una actividad placentera pero gratuita, que satisficiera la curiosidad intelectual y la habilidad de las manos, pero que no concerniera en nada la sensibilidad. Pero lo que se produce naturalmente es lo contrario. La exploración sonora no se hace con la punta de los dedos sino que tiende a convocar a todo el cuerpo. Encuentra ecos en la imaginación poética, entra en resonancia con la vida afectiva. Más que buscar no se sabe muy bien qué pureza de la música, ¿por qué no reforzar ese anclaje profundo de la música en lo vivido?

Sentir el movimiento del sonido

Una tendencia muy espontánea y que se observa corrientemente, en especial, entre los niños de jardín de infantes, consiste en acompañar mediante gestos de los brazos, o inclusive de todo el cuerpo, el perfil de los sonidos que emiten con su boca (más tarde, hacia los nueve o diez años, el decoro impone cierta discreción).

Imitar los sonidos

Observación 12 - (Villepreux, Monique Frapat). En una dramatización, uno de los episodios del relato condujo al personaje principal al fondo del mar. Eso da lugar a una serie de escenas donde el movimiento de las anémonas de mar, el estado del mar calmo o agitado, se representan a la vez corporal y musicalmente. Por ejemplo, el desencadenamiento de las olas se traduce, en el plano sonoro, por medio de sonidos vocales largos y ascendentes, que pueden representar el movimiento de las olas (y no el *ruido* de las olas), subrayados además por los movimientos del cuerpo. Todas esas intervenciones vocales individuales se mezclan libremente para crear el efecto global del rompimiento de las olas. Pero es una expresión compleja en la que los niños están comprometidos física y afectivamente y no una mera representación plástica del movimiento. Esas olas sonoras son también gritos, ¿traducen el miedo o dan miedo? Los niños se enganchan en su propio juego, ¡creen en su historia! La tempestad que inventaron los arrebató...

No se debe ver esta actividad corporal como una gesticulación infantil cuyo único efecto es perjudicar la concentración musical. ES cierto que el movimiento del sonido, más tarde, es interiorizado, se convierte en una imagen mental más que en un gesto real e irresistiblemente efectuado, lo que libera las manos para un uso más útil musicalmente y quizás más preciso, el del instrumentista por ejemplo. Pero esa asociación que se refuerza entre la forma del sonido y el movimiento es uno de los simbolismos que explotan generalmente los músicos. En particular, la relación que se construye en actividades como esta, entre perfiles de sonido y movimientos corporales, permite comprender cómo la música puede estar asociada, indirectamente, con significaciones afectivas (cf. Tercer diálogo).

Es pues natural, y por otra parte clásico (sobre todo entre los cuatro y siete años) multiplicar esas situaciones en las que el movimiento del sonido es corporalmente experimentado. Por ejemplo, la danza (en sentido amplio) que puede tomar la forma de una especie de análisis gestual de la música.

Observación 13 - (Un «concierto danzado» del programa *L'Oreille en Colimaçon*. Texto de Anne Benhammou). «Los sonidos largos salían volando del violín, llenaban el salón, rozaban las paredes, los tabiques, acariciaban la alfombra, los muebles y

el techo, se escapaban por las bocas de ventilación, se deslizaban en el balcón, resbalaban por la fachada de la casa a través del jardín, luego en la calle Biscornue por donde pasaban los peatones.

Los transeúntes iban más despacio, empezaban a caminar deslizándose, a danzar soñando a lo largo de la verja de la casa marrón, la casa de Samson.»

Los niños son invitados a imitar, mediante sus gestos, los sonidos largos, acariciantes y resbaladizos del violín, en oposición a los del clave que «golpeaban, saltaban, rebotaban» o a las retahílas de la mandolina que «llovían, se reflejaban...». La danza es un medio de sentir la dinámica propia de cada una de las tres «cadenas» del *Concierto para mandolina, cuerdas y clave* de Vivaldi.

Aquí, el movimiento del cuerpo es una forma de recepción musical. En lugar de ello, puede ocurrir que, por el contrario, la música siga el movimiento corporal. Es lo que sucede en la situación de dirección «con el gesto» en la que un conductor se coloca en el centro de un grupo y conduce una improvisación colectiva, mediante indicaciones gestuales muy naturales. Si es necesario, se puede convenir en algunos signos arbitrarios para designar los cuerpos sonoros que deben intervenir o los modos de ejecución elegidos. Pero, esencialmente, los gestos espontáneos, inventados por el conductor en el momento, alcanzan. No terminaremos de sorprendernos de cuántas expresiones de las manos, de la cara e incluso de todos los miembros, son explícitas y precisas para indicar el efecto musical buscado.

El material sonoro y la sensibilidad

Los sonidos «homogéneos», es decir, los que se despliegan, los que no tienen «forma», no se prestan, evidentemente a una equivalencia en términos de movimiento (o, en todo caso, serían estáticos, inmóviles). Pero, en cambio, se usa de buena gana todo un repertorio de términos evocadores para calificar subjetivamente su materia. Se dirá fácilmente de una trama sonora que es ligera, fina, transparente, aireada, o bien, por el contrario, que es profunda, sorda. Ocurre que esas sonoridades se ponen en relación con otras sensaciones, visuales, táctiles, etc. Encuentran su significación en una experiencia sensible que sobrepasa el oído. No es raro que esas correspondencias entre dominios sensoriales sean incitadas y reforzadas mediante actividades artísticas. Por ejemplo, se realiza una pintura mientras se escucha una secuencia musical (suficientemente larga y homogénea para que no haya cambios de carácter importante antes de que la pintura esté terminada). En esas condiciones, el grafismo y el color podrán dar cuenta de la impresión muy subjetiva creada por el timbre y la materia sonora.

Pero, incluso sin trabajar específicamente esa sensibilidad ante el material sonoro, se lo agudiza evidentemente al crear mezclas de timbres, encadenamientos buscados, atmósferas musicales ricas.

Observación 14 - (Región de Reims, Elisabeth Saire). Una clase de niños de alrededor de diez años realiza una composición colectiva. Luego de varias semanas de búsqueda sonora que los condujo a reunir objetos, a explorar sus posibilidades, luego a probar mezclas, los niños graban una versión más de su proyecto (cf. más adelante, Observación 20, la descripción de las fases de trabajo). El primer minuto es una especie de nube de intervenciones puntuales de diversas alturas: sílabas aisladas, pronunciadas brevemente, chasquidos precisos (como los que se obtienen despegando rápidamente la lengua del paladar), sonidos de silbatos breves y dulces. La escucha de la secuencia crea inmediatamente una impresión sorprendente. De ella emana un clima musical. ¿Qué quiere decir eso? que el conjunto no es una yuxtaposición indiferente de sonidos breves (que se pueden

describir en términos morfológicos) sino que los niños que emiten esos sonidos sienten juntos y hacen sentir, un sentimiento de moderación, de calma, de transparencia, de discreción: se siente que ellos viven ese equilibrio frágil de sonoridades.

Sería torpe, en un ejercicio como este, buscar a cualquier precio una descripción objetiva de los sonidos. Hay dos obstáculos, por otra parte equivalentes, que se deben evitar: el primero es querer anotar esas sonoridades finas y originales utilizando una notación morfológica que las reduciría a oposiciones sumarias: alto, bajo; fuerte, débil, etc. (cf. Octavo diálogo). El segundo consiste en creer que una terminología objetiva es más precisa que una calificación metafórica. Por larga que sea la lista de las palabras convenidas de las que se dispone para describir los sonidos, siempre será finita, mientras que el universo de los sonidos que se crean está en constante expansión (cf. Quinto diálogo). Inventar palabras es la prueba de que percibimos diferencias más finas que las que hemos aprendido a nombrar. Y que esas palabras las tomemos prestadas de otros dominios de sensaciones no solo es inevitable sino incluso deseable, pues eso prueba que la impresión sonora es susceptible de despertar un recuerdo sensorial, algo que conservamos en nosotros mismos, vivido, por otra parte, ya antes.

De la emoción dramática a la emoción musical

A partir de un acontecimiento vivido conjuntamente

Observación 15 - (Villepreux, Monique Frapat). La maestra llevó a su clase, los mayores del jardín (cinco años), a conocer mejor la ciudad. En particular, la visita a una lavandería -con sus máquinas alineadas, la ropa colgada- movilizó la imaginación de los niños. De vuelta en el aula, comentan, hacen la mímica y fabulan a partir de esas observaciones. Eso dará origen a una dramatización cuya elaboración ocupará una parte del año y que tendrá por resultado una verdadera pieza de teatro musical (presentada a los padres en la sala municipal) y **que** incluye mímica, danza, música, puesta en escena, decorados.

En el curso del último «cuadro», la ropa colgada (niños parados sobre bancos) se aburre... Es la ocasión para una «música triste» interpretada por tres niños con pequeños instrumentos de percusión: un motivo de unos veinte segundos, repetido tantas veces como sea necesario y que impacta por su extrema lentitud.

Pero, aprovechando la ausencia del patrón, las prendas de vestir bajan de su perchero, se pasean por el negocio, ponen las máquinas en marcha, ¡hacen todas las travesuras que se pueden soñar! «El paseo de la ropa», cíclico también, es ejecutado por el mismo grupo instrumental pero, muy espontáneamente, en un tempo de *andante*.

Muy interesante, luego, una «música de planchado», notable porque traduce en sonidos no el ruido de la plancha sino el gesto de ida y vuelta del brazo que la conduce.

Durante los años siguientes, la maestra utilizará de nuevo ese modo de trabajo cuyo principio es apoyarse en un acontecimiento intensamente vivido por los niños (un lanzamiento de globos en el patio de la escuela, la desaparición de una marioneta familiar...) para motivar un taller de creación sobre el cual se instala un gran número de actividades pedagógicas. La producción es tanto más rica cuanto más vivamente ha marcado las imaginaciones el acontecimiento.

Algunas aclaraciones sobre esta observación:

- las músicas son secuencias de varios minutos. No constituyen en absoluto una «banda de sonido» que sigue las peripecias paso a paso, sino más bien una «suite» de pequeños «movimientos» independientes que los niños pueden «ensayar» aisladamente y a los cuales ellos les dan títulos;
- como la mayoría de las músicas infantiles, estas son cíclicas. La repetición es la primera forma de desarrollo que los niños dominan (les viene directamente de las reacciones circulares del periodo sensorio-motor: cf. Segundo diálogo);
- aunque tienen una cierta autonomía de forma en relación con la acción, esas músicas están completamente impregnadas en su carácter por ella. Es así como se explica la extrema lentitud -tan alejada del tempo habitual de las producciones de niños de cinco años- de la «música triste» que traduce a la vez la inmovilidad y el aburrimiento (se constata aquí esa doble equivalencia, señalada en el Tercer diálogo entre una organización sonora, un tono muscular y un estado afectivo);
- los efectos sonoros no intervienen casi. No es el ruido del planchado lo que se representa sino su gesto. No es el ruido de pasos lo que representa el «paseo de la ropa» sino el movimiento de la marcha, lo que introduce inmediatamente en el carácter musical del andante.

A partir de una fotografía

Observación 16 (Aulnay-sous-Bois, Sophie Moraillon). La clase cuenta con veintiséis niños de diez a trece años, con una mayoría de inmigrantes y una proporción importante de casos sociales (ocho niños bajo tratamiento psicoterapéutico). Desde inicios del año escolar, se evidenció que los retrasos escolares y las dificultades de adaptación eran, en parte, consecuencia de dificultades de expresión.

La maestra llevó una fotografía que servirá como punto de partida para un trabajo de expresión verbal, poética, musical e incluso escénica, de varios meses. Se trata de una foto en blanco y negro, amplificada al tamaño de un poster, en la que se ven dos personajes: una mujer de pie, con los brazos en el aire y un niño, frente a la pared blanca de una casa tunecina. Hay un contraste violento entre luz y sombra.

Los niños traducen sus reacciones mediante sonidos, palabras: «calor, jaula, esperar, infantil, *comunicación*». Se efectúa colectivamente una elección de lo que caracteriza mejor a la foto. Los personajes son interpretados: la mujer es un insecto, el niño un animal salvaje, un lobo «que quiere saber todas las cosas del mundo, qué es vivir y morir». Se proponen diferentes formulaciones poéticas; un grupo trabaja con la palabra «como»: «Como un insecto que la muerte alcanza - como una bestia presa en una telaraña - como una mujer separada de su felicidad - ese mensaje, como un disco mudo...» En el curso de los diferentes momentos de la interpretación de esa fotografía, se proponen, adoptan y rechazan (sin justificación explícita) asociaciones sonoras: elementos repetitivos, cajas de música, sonidos vocales (fonemas), percusiones, sonidos provenientes de diversos cuerpos sonoros. De modo que el «texto sonoro» final comprende, además de las palabras y de fragmentos poéticos (enunciados con una entonación muy voluntaria por distintas voces), una cadena musical.

Evidentemente, dos factores confluyeron en la calidad de ese trabajo:

- la fotografía (por su tema, su contraste, su formato) crea una impresión muy fuerte;
- los niños tienen, profundamente, algo para expresar. Viven con dificultad el aislamiento de hecho en el que los mantiene su condición de inmigrantes (en

muchos casos) y sus dificultades de lenguaje. La interpretación que hacen de la foto es, evidentemente, muy proyectiva («jaula, espera, comunicación, ese mensaje como un disco mudo»). Están hablando de ellos mismos. No pueden estar más directamente concernidos de lo que lo están por ese trabajo (que sirve como conclusión o como punto de partida para un conjunto de ejercicios más didácticos). En especial, la cadena musical se convierte en el soporte de una emoción que supera ampliamente la música y los elementos sonoros adquieren, allí, una significación que no tendrían en otro contexto.

A partir de un poema

Observación 17 - (Marsella, Simone Marquès). «Un día voy a una librería, encuentro un libro de Reverdy. Lo compro. Luego, el primer poema que ví era *Tête perdue*. Hay poemas así, que, cuando uno los lee, iluminan algo -algo hace «click»...- Realmente, la primera vez que lo leí, no entendí nada. Ni siquiera vi que había una errata en el texto: una enorme falta de ortografía. Ni siquiera vi eso, solo vi: en la calle por donde nadie pasa, entre el n° 13 y el n° 20, haga el tiempo que haga, todo ese día y los siguientes, yo estoy allí, espero, te espero...»

Un alumno del último año de la escuela secundaria comunicó así a sus camaradas su entusiasmo. La clase de música (optativa) agrupa, una vez por semana, a once alumnos provenientes de orientaciones literarias o científicas que se han movilizado colectivamente para realizar una música electroacústica en base a ese texto. Utilizando un solo grabador de cinta, de bastante buena calidad, efectuaron primero diferentes pruebas de grabaciones de fuentes sonoras diversas (corcho frotado sobre vidrio, frotación de una silla sobre el suelo, ruidos parásitos de transistores...) que luego «manipularon» como el material lo permitía, mediante lectura al revés, transposiciones de velocidad, realimentación, montaje...

El poema es leído por varias voces, con entonaciones variadas, a veces mezcladas, llevado constantemente por una música que a menudo prolonga sola la emoción provocada por el texto. Algunos meses de trabajo en común liberaron las sensibilidades románticas de adolescentes y produjeron esos 7' de expresión convincente.

Estas tres observaciones son, evidentemente, muy comparables: todo el arte del educador consistió, en los tres casos, en aprovechar la ocasión de una emoción suficientemente fuerte como para crear una necesidad de comunicar, de expresarse, de inventar. La visita a una lavandería (o la desaparición de una marioneta que les gustaba mucho) impresionó a los niños de jardín de infantes. El grupo de la Obs. n° 16 encontró en una fotografía la imagen de su propio problema de inserción social. Los adolescentes tradujeron colectivamente el entusiasmo comunicativo de uno de ellos por un poema. En todos los casos, la expresión desborda el marco estrictamente musical, pero la música refuerza, prolonga una emoción extra-musical en su origen. Estas realizaciones ocuparon varios meses y tomaron la forma de verdaderas obras. Pero es perfectamente posible transponer los mismos principios a una escala menos ambiciosa. Así, podemos escuchar, del jardín de infantes a la edad adulta, músicas «dramáticas» cuya función es ilustrar un poema, un cuento que el educador inventa o lee, una escena de marionetas, un montaje audiovisual. La música es a veces instrumental, a veces solo vocal. No es raro que los fonemas del texto provean el material sonoro que el grupo trata en una misma dirección musical jugando con las sonoridades de las palabras. Ese resultado es entonces intermediario entre una música hecha de tramas de sibilantes, nubes de explosivas y una dicción algo sofisticada. Música y expresión-poética se unen.

Cuestiones pedagógicas

1) *Las trampas de los «efectos sonoros»*

Una crítica que se dirige a menudo (y a veces justificadamente) contra la utilización de un texto es el hecho de que orienta la invención musical en una dirección descriptiva que puede ir hasta los «efectos sonoros» más triviales.

El problema no se plantea en los mismos términos a los cinco y a los once años. Antes de los seis o siete años, parece que la tentación de los efectos sonoros realistas casi no existe. La «música del planchado» o el «paseo de la ropa» (Observación 15) distan mucho de los ruidos realistas de la plancha o de los pasos. Si pedimos a niños de esa edad que representen mediante sonidos un personaje que camina, es el movimiento de la marcha, y más precisamente el movimiento tal como se lo experimenta corporalmente, lo que inspirará la música y no el ruido de los pies sobre el suelo (que imitaría lo más fielmente posible un sonidista de cine y también un niño de diez años). A los cinco años, el hecho de que el personaje camine sobre grava o sobre el pasto no introduce ninguna diferencia acústica. Pero en cambio, el hecho de que suba pesadamente una escalera o que la baje con facilidad se expresan de manera completamente distinta. Lo que se representa es el movimiento; no un movimiento objetivo sino un movimiento experimentado física y psicológicamente. El niño de cinco años no representa lo real tal como es sino revisto y corregido, trasladado a sus propias preocupaciones, transformado por su vida afectiva. En esto reconocemos un rasgo que se considera característico del arte que no fotografía lo real sino que lo interpreta.

Más tarde, luego de los siete años, cuando la preocupación por el realismo acústico se impone, es cierto que los efectos sonoros se convierten en una tentación molesta. Pero, si algunos ruidos figurativos y anecdóticos aparecen en la música de un cuento, a fin de cuentas, ¿por qué no?, a condición de que los niños sepan evadirse de ellos de vez en cuando para que el relato cumpla su papel de fuente de la imaginación pero no la aprisione.

2) *«Despegar» del pretexto dramático*

Poner música a un texto o una acción dramática es tranquilizador para todos. Por lo menos, se sabe hacia dónde se va. El punto de partida es sólido y la forma final bastante bien definida. Solo falta encontrar algunas ideas sonoras bien adaptadas... Pero el interés por el resultado variará completamente según la madurez musical de los autores. La gama es tan amplia como la que va de la más miserable ilustración de un programa televisivo a una pequeña obra maestra como *El niño y los sortilegios* de Ravel, a partir del texto de Colette...

Un primer factor de éxito es la intensidad con que el grupo vivió el acontecimiento, sintió el texto o la situación. Pero eso no garantiza enteramente la calidad musical del trabajo. Una música puede ser muy expresiva sin ser en absoluto inventiva. A menudo escuchamos dos clases de música dramática: una se apoya en un texto por falta de ideas musicales, y otra asocia la imaginación musical con las sugerencias literarias. Esa última es a veces magnífica.

Un segundo factor es entonces la costumbre, adquirida por otro lado, de tratar un hallazgo sonoro. En la realización de la música de un cuento (Pontault-Combault, Geneviève Clément) un niño de once años representa el ruido de un mosquito que rompe el silencio de una noche de verano mediante un frotamiento sobre una

cuerda de cítara¹. El punto de partida es evidentemente muy realista, casi cómico por su ingenuidad. Pero, después de casi un minuto de ejecución sobre esa cuerda, introduciendo frotaciones variadas, desarrollos sobre los ataques y los rebotes, ¡el mosquito se aleja! La idea nació de la anécdota pero la experiencia de la ejecución que poseen los niños de ese grupo provee los principios de desarrollo. Si un consejo debe darse, es no considerar la utilización de un texto como un atajo que dispensa de una búsqueda de sonidos y formas, sino como una dimensión suplementaria que enriquece la experiencia musical. «Al principio el relato despierta la imaginación sonora -precisa Geneviève Clément-. Luego, los niños se sienten más directamente concernidos, depositan en la música la emoción experimentada al escuchar el texto.»

¹ Algunos cuentos musicalizados por niños, entre los cuales está este, fueron publicados en cassettes bajo el título «Musaiques» en la colección «L'Oreille en Colimaçon» editada por Cassettes-Radio-France, 116 av. du Président Kennedy, 75016 PARIS.

EL SENTIDO DE LA FORMA

Una primera etapa -inevitable al parecer- de ese desarrollo de la invención musical, era la búsqueda sonora: explorar fuentes sonoras (la propia boca incluida), ejercitarse en ejecutarlas. Luego, un camino posible conducía de la experiencia vivida del sonido (vivida corporal y afectivamente) a la expresión o la representación. Pero ese camino no es el único: otro consiste en investigar, más allá de todo pretexto dramático, modos de desarrollo y de ensambladura de los materiales sonoros que sabemos producir.

Delimitar y desarrollar un hallazgo

Uno de los primeros talentos que debe poseer el aprendiz de compositor es -se dice a menudo- saber desarrollar una idea. Este es también -oh milagro- uno de los comportamientos que se observan más tempranamente en el niño cuando se ejercita en repetir y variar un hallazgo sonoro. No es difícil alentar artificialmente esa conducta natural, como nos recordaba esa niñita de tres años al improvisar variaciones sobre un «mmm» producido vocalmente ante un micrófono (Observación 6).

A veces, la edad o el dispositivo (por ejemplo, la amplificación) favorecen una cierta firmeza de la atención que, más que revolotear de un cuerpo sonoro a otro, de una sonoridad a otra, ahonda más profundamente en una idea. Pero no es siempre el caso. Con niños mayores o con adultos, y especialmente en los trabajos colectivos, será a veces necesario dedicarse a delimitar voluntariamente un hallazgo particular entre todas las propuestas que surgen de una improvisación. Lo ideal es grabar una primera prueba y elegir luego, escuchándolo, el instante de logro que proveerá el tema único de una segunda prueba. De una prueba a la otra, se avanza pues, no complicando, bordando, agregando nuevas ideas, sino reduciendo a lo esencial: un motivo original y sus variantes.

De a dos

Observación 18 - (Privas, Denise Brissot e Yves Bernet). En esta clase de niños de cinco a seis años, donde la búsqueda sonora ocupa un lugar importante (cf. Observaciones 1 y 5), es también frecuente improvisar secuencias de ejecución sobre cuerpos sonoros de a dos. He aquí algunos ejemplos.

Dos niños están de rodillas a uno y otro lado de una montaña de potes de yogurt vacíos, de material plástico (alrededor de 500). Están uno frente al otro y tienen cada uno en la mano una regla plana de casi un metro de largo, que les permite tirar al suelo, con un solo gesto, una cantidad bastante grande de potes. Visualmente, el efecto es lindo, pero acústicamente lo es aún más porque la frotación de esas pequeñas cavidades resonantes sobre el parquet produce sonoridades variadas. A veces, son movimientos amplios de desplazamiento de grandes masas -parece un mar...- a veces, en cambio, sonoridades finas de un solo pote que cayó lentamente al piso.

Se constata que luego de un inicio brillante (primer movimiento...), los niños son atraídos por sonidos tenues y gestos lentos (en el espíritu de un *adagio*), luego vuelven a algo más fuerte y movido (¡final!). Pero, ni los niños ni los docentes se

detendrán ante esa construcción escueta (e indudablemente involuntaria). En el intercambio verbal que sigue a esa improvisación, uno de los niños dice haber advertido especialmente un sonido: un rebote. Ese será el tema de otras dos pruebas. En la primera, se jugará a lanzar los potes al piso. La siguiente, netamente más cuidadosa, se compondrá exclusivamente de sonidos de rebote (iterativos formados).

Este es un ejemplo de una *secuencia-juego* de la que se excluye provisoriamente toda búsqueda de una construcción para concentrarse en el desarrollo de un hallazgo.

El intercambio polifónico

Observación 19 - (la misma clase). Otros dos niños utilizan ahora un «instrumento» confeccionado en clase, siempre con potes plásticos de yogurt. En un bastidor vertical, están tendidos cuatro hilos, en cada uno de los cuales se ha enhebrado un pote, mediante un agujero practicado en el centro del fondo. Los potes pueden pues deslizarse verticalmente por los hilos (que fueron frotados con pez como los arcos de los violines, para que el frotamiento sea más sonoro). Cada niño ejecuta dos potes.

Ese dúo comienza bastante fuerte, mediante frotamientos especialmente sonoros sobre toda la longitud de los hilos. Pero, al cabo de algunos segundos, uno de los niños manifiesta una preferencia por frotamientos más lentos, más continuos, que chirrían un poco. Durante un período de 2' aproximadamente, los niños desarrollan pues dos principios diferentes (el gesto amplio de ida y vuelta y el chirrido). Luego interviene un «hallazgo» (¿accidental?) que cambia el curso de la improvisación; uno de los dos niños deja caer un pote sobre el bastidor luego de haberlo deslizado sobre la cuerda, lo que produce una percusión doble (rebote) introducida por un frotamiento. Ese motivo sonoro original captura la atención del compañero que hace una pausa (primer silencio). Retomará la idea variándola: dándole al pote un movimiento de rotación alrededor del hilo tendido para alargar el sonido de preparación que conduce a la percusión doble. Esa tercera idea y su variante son el tema central (junto con otros sonidos) de una segunda parte de la secuencia, puntuada de silencios. Luego uno de los niños vuelve al frotamiento alternativo de arriba hacia abajo, imitado (como en «canon») por su compañero, y esas dos entradas sucesivas constituyen el inicio de una sobrepuja en *crescendo*. Un falso final (luego de 4' en total) al cual un niño agrega algunos sonidos nuevos que, sin duda, no ha podido colocar... el otro no sigue.

Aquí aparece claramente una forma: transiciones progresivas o súbitas, una alternancia de «movimientos», desarrollos. Indudablemente, no es resultado de una voluntad de construir sino más bien del desarrollo de la ejecución. Cuando uno de los niños cambia bruscamente de modo de ejecución, ¿lo hace para realizar una oposición sonora o porque tiene ganas de hacer lo contrario que su compañero? La relación entre los dos niños determina la composición, casi involuntariamente, al menos en la misma medida que la conciencia clara de un proyecto formal. Componen sin saberlo.

Es el caso, por lo menos, en un primer tiempo. Aquí señalaremos lo mismo que a propósito de la exploración de un cuerpo sonoro que, progresivamente, se transforma en exploración de una idea musical: todo el arte del docente -o toda la fuerza del dispositivo- tendrá por efecto desplazar la atención del objeto material hacia el resultado sonoro. Al principio, los colores, las formas de los potes, los hilos y los rebotes motivarán el juego -el sonido no es más que una especie de efecto anexo. Pero, poco a poco, por el contrario, los sonidos guiarán los gestos. También

aquí, un micrófono y un amplificador pueden reemplazar exitosamente los comentarios del adulto.

¿Esto significa decir que la interacción entre los niños debe desaparecer progresivamente en favor de una arquitectura formal de contraste, de simetría? De ninguna manera. Un canon, una fuga o, más en general, una música polifónica es también un juego de intercambio, de imitación, de respuesta. Nos equivocáramos si pensáramos que la escritura polifónica no tiene nada que ver con los potes de yogurt y que, al hablar de imitación y de respuesta tanto para describir el comportamiento de los niños como para analizar la forma musical, estamos haciendo juegos de palabras. La polifonía, en su construcción, evoca esas relaciones de persona a persona. Por otra parte, esto no carece de explicación histórica: la canción polifónica, en el siglo XVI, se cantaba de a cuatro, en la casa, a menudo sentados ante una mesa y, efectivamente, la música pasaba de uno a otro, se imitaban y se respondían verdaderamente. Solo más tarde, cuando treinta coristas alineados en escena interpretaban esas mismas canciones, la escritura polifónica perdió su realidad de juego de intercambio para convertirse en un placer puro de la escucha. Los niños recorrerán el mismo camino. Ellos también harán, poco a poco, la economía del intercambio real entre compañeros de juego, para gozar igualmente, bajo una forma simbólica, de la construcción polifónica.

Percibir las relaciones

Pasar de la exploración a la construcción voluntaria supone un cierto alejamiento, una toma de conciencia ayudada a menudo por un artificio: la verbalización, la grabación o la notación. Son tres medios -utilizados conjuntamente en el mejor de los casos- de fijar la memoria y de sustituir una percepción instantánea por instantánea por una captación del conjunto.

Composición colectiva

Observación 20 - (Reims, Elisabeth Saire). Luego de haber reunido fuentes sonoras diversas y de haber explorado los modos de ejecución que ellas permitían (cf. Observaciones 9 y 14) una clase de séptimo grado compone... Pero antes de lanzarse a la realización de una «partitura», la animadora pidió que se llevara más lejos la búsqueda de ideas sonoras. Los niños trabajan, en grupos pequeños, las sonoridades originales que se retuvieron, las mezclas que presentan un interés particular, las atmósferas. Antes de preocuparse por cuestiones de forma, se realizan pues, durante varias sesiones, secuencias de una duración indefinida, intentando sentir bien y hacer bien sensibles sus cualidades propias. Para componer, se dispondrá de un repertorio de ideas y no de cuerpos sonoros o de modos de ejecución.

Luego, se decide un plan de conjunto. Se busca un comienzo, un final, encadenamientos de partes. Para ponerse de acuerdo y recordar, lo más simple es dibujar un esquema en el cual se precisan las entradas sucesivas, los diferentes momentos, los grupos de «instrumentos» que deben intervenir. Es una partitura que solo habla a quienes la hicieron.

Después, llega el momento de la interpretación. Los niños se distribuyen en la sala por familias instrumentales. Para coordinar los comienzos, uno de los niños se coloca en medio del grupo. Se pone en marcha el grabador y se graba una primera versión. La grabación es luego analizada entre todos, criticada. En la partitura (y sobre todo en la memoria de los niños), se inscriben modificaciones de la construcción, de ciertos encadenamientos, de las duraciones de algunos silencios,

correcciones de sonoridades o de matices. La primera versión es substituida por una segunda y, gracias a una misma escucha crítica, por una tercera, etc. La obra se construye, a lo largo de unas diez sesiones, mediante aproximaciones sucesivas, hasta que se acuerda en juzgar el resultado como satisfactorio.

Y efectivamente, la última grabación es una pequeña obra maestra. Comienza con un estrato de sonidos breves y dulces que se despliega en 50" (cf. Observación 14). La atmósfera de discreción lleva a un silencio largo y denso, luego una mezcla de raspaduras de dos tipos, un poco misteriosa. Segundo silencio sobre el que cae una percusión muy grave, muy sorda; después, una segunda, luego una serie lenta de percusiones muy graves. Estamos en el punto más sombrío de la pieza que luego va a airearse, a abrirse progresivamente. Al principio, mediante notas tónicas continuas, reunidas mediante «*tuilages*» (es decir que un segundo sonido se añade al primero antes de que este se haya apagado). Después, por medio de una bella mezcla de dos sonoridades de silbato: un primer sonido continuo está perfilado en delta: piano, forte, piano y el forte está subrayado por otra sonoridad de silbato, esta vez, iterativa. Finalmente, luego de un largo *crescendo* de sonidos tónicos que se enriquecen progresivamente y un último silencio breve, de suspensión, llega la frase final, de 35". Comienza con un sonido de sonajero indefinidamente sacudido (granos en un pote o algo por el estilo), luego dos, tres y más de diez. Es pues un *crescendo* en el que no solo aumenta la intensidad sino también el espesor, la amplitud. Todos esos sonidos vecinos forman una sola cadena sonora. A ella se añade inmediatamente una segunda, formada por percusiones metálicas claras (como triángulos), luego una tercera de chasquidos breves, análogos a los del inicio. Esas tres entradas sucesivas conducen a un máximo donde las tres se escuchan a la vez. Bastante súbitamente, las dos primeras cadenas se acallan para dejar lugar (luego de una breve suspensión) a una muy bella mezcla de voces humanas, con las bocas cerradas y chirridos dulces que llevan al final, hermosamente subrayado, un poco antes de que el silencio vuelva, mediante un muy breve sonido de silbato agudo que remata la progresión de lo oscuro a lo claro. 2'45" de muy bella música.

Cuestiones pedagógicas

1) *Solo, de a dos, de a quince*

El hecho de ser solo uno o de ser treinta no supone un *handicap* sino que exige una organización diferente y permite una aproximación diferente al problema de la forma.

Evidentemente, es más fácil improvisar solo. Por poco que el cuerpo sonoro incite o que el dispositivo acústico, eventualmente el amplificador, devuelva un sonido agradable, el ejecutante fijará fácilmente su atención en el resultado sonoro. Espontáneamente, tenderá a detenerse en una idea, prolongarla, variarla ligeramente, es decir, desarrollarla. Ese es uno de los primeros talentos que requiere la construcción musical.

Entre dos, el placer es otro. Cada uno «sigue su idea», por así decirlo, pero la interacción entre ambos compañeros produce oposiciones, influencias de una idea en la otra, cambios bruscos -cuando uno de los dos impone una nueva propuesta-, etc. Es una experiencia de vivencia inmediata de polifonía.

En cuanto el grupo comprende cuatro o cinco participantes (y quizás incluso tres), se vuelve necesario organizarse para tocar y la organización del grupo conduce a organizar la música. Rápidamente, uno se da cuenta de que difícilmente se escuchan más de tres o cuatro cadenas sonoras y por lo tanto, hay que coordinar

las intervenciones, fundirlas en una sola cadena, o bien en dos o tres, constituyendo subgrupos. En síntesis, hay que hablarse, describir los sonidos que se eligen y su disposición -a menudo lo más simple es dibujar una partitura- lo que hace cobrar conciencia de la forma. Así como sería artificial describir verbalmente lo que se hace cuando se toca solo, del mismo modo *eso* se vuelve necesario y espontáneo cuando se forma parte de un grupo numeroso.

El problema es casi el mismo para cuatro o para treinta personas; pero parece que un grupo de diez a quince, bastante nutrido sin ser demasiado pesado, es el propicio para ese trabajo colectivo.

Cuestiones generales

2) El arte de escuchar

Esos trabajos de niños ¿son ejercicios de producción o de escucha? Quedarse en el primer aspecto, sería ver solo la apariencia. Solo se habla, es cierto, de hacer, pero solo se aprende, de hecho, a escuchar. Ninguna de esas realizaciones exige habilidad especial de las manos o de la voz. La única habilidad que se reclama y se desarrolla y de la cual dependerá la calidad del resultado es la del oído. Centrar la atención en el sonido, o más precisamente, en una idea, escuchar al otro al mismo tiempo que a sí mismo, sentir, en una obra colectiva, el equilibrio de las mezclas, la duración de las esperas. Si debiéramos evaluar de acuerdo con un solo criterio el progreso de un grupo, es sin duda el arte de escuchar lo que deberíamos retener.

Recordemos nuevamente que, si los autores de la última secuencia descrita (Observación 20) no hubieran dispuesto de un grabador para grabar cada una de las etapas de su realización y criticarlas, si no hubieran aprendido así a escuchar su música, no habrían sabido, con mayor razón, hacerla.

3) ¿Existe un orden privilegiado?

Luego de haber examinado estas veinte observaciones de niños jugando a la música, y tratado de comprender lo que los impulsa a ello y lo que encuentran en esa actividad, se plantean las cuestiones prácticas: ¿por dónde comenzar?, ¿cómo continuar?, ¿hasta dónde ir?

La clasificación de tres grandes tipos de conductas -explorar, expresar, construir-sugiere un orden cronológico, pero no hay que confiarse demasiado. Si viéramos crecer a un niño desde su nacimiento hasta los diez años, alentado en sus juegos musicales por su medio educativo, quizás seguiría ese camino, atravesando los períodos correspondientes del juego: juego sensorio-motor, simbólico y de regla. Pero, desgraciadamente, no contamos con un caso ideal como ese en nuestro catálogo de observaciones. En la práctica, el despertar musical jamás se practica sistemáticamente y los itinerarios son muy particulares según la edad en la que se comenzó con él y según los antecedentes del niño. No pudiendo controlar ese segundo factor, evoquemos, por lo menos, la influencia del primero: la edad.

Antes de los cuatro años, aproximadamente, la actividad es sobre todo individual. El final del primer año parece ser la edad de oro de una exploración de las fuentes sonoras (voz incluida). Sería el momento para proveer juguetes sonoros con timbres insólitos -eso es importante- que se presten a una manipulación fina.

Con la marcha y la conquista del desplazamiento, las cosas se estropean. Los cuerpos sonoros del primer año se convierten, en el segundo, en los útiles de una nueva exploración de la motricidad: se arrastra el cascabel en un carrito o se lo

golpea contra las paredes.¹ Son otros los instrumentos que convienen: los que se empujan al caminar, los que se hacen rodar; aquellos delante de los cuales, dentro de los cuales o sobre los cuales, uno se desplaza (cf. instrumentos-espacio, p. 91). Una vez pasado este entusiasmo por los desplazamientos y una cierta exuberancia, frecuentemente observada, en la manera de golpear y de sacudir, se puede volver a instrumentos-objetos que se sostienen en las manos o que se colocan frente a sí y alentar la búsqueda de fuentes sonoras (cf. Thyphaine, Observación 8). Un micrófono o un resonador ya reforzarán el gusto del desarrollo. (Quizás, la utilización de un grabador llevaría al niño a realizar una secuencia repetitiva que consideraría como un resultado, como una obra. Pero ese camino no ha sido muy explorado a esa edad.)

Entre los cuatro y los siete años (las edades son evidentemente muy aproximativas) la actividad colectiva se vuelve constructiva si se la dirige. El juego simbólico ha adoptado formas explícitas y organizadas. Es el momento ideal para una creación cuya coherencia esté asegurada por un relato. El realismo acústico de los efectos sonoros, tal como señalamos, no representa aún una amenaza.

Eso no quiere decir que la búsqueda sonora deba descuidarse. De lo contrario, la utilización expresiva o figurativa del sonido, caerá en otra trampa, la de la trivialidad -los cuac-cuac, los pluf- si la imaginación sonora en sí no ha sido previamente desarrollada. Es preferible pues, comenzar por allí, lo que abre el camino a dos tipos de actividades completamente diferentes: la improvisación individual o de a dos de secuencias de ejecución; la realización colectiva de música que acompaña a un relato.

Un trabajo colectivo de creación más o menos autodirigido se vuelve fácil de organizar, sobre todo *luego de los siete años*. Con niños de más de siete años, el itinerario ideal parece pues comenzar (una vez más) por la búsqueda de cuerpos sonoros y modos de ejecución (la voz incluida) y desarrollar ese trabajo en el sentido de secuencias de ejecución improvisadas por uno o dos ejecutantes o en el de una realización colectiva (o individual si las condiciones lo permiten). Esas realizaciones no necesitan el soporte dramático para hallar su coherencia formal. Evidentemente, se podrán realizar músicas para un texto, un montaje audio-visual, etc., pero no sin haberse ejercitado previamente en desarrollar las ideas musicales por sí mismas, de manera que la expresión dramática sea una dimensión complementaria y no un sustituto de la imaginación musical.

Después de los siete años pero, ¿hasta qué edad? En realidad, no existe límite superior. Así como los alumnos de Guy Reibel en el curso de composición electroacústica del Conservatorio de París, un grupo de docentes en un curso de perfeccionamiento no seguirá otro camino: los «instrumentos» y los sonidos, los modos de ejecución; luego las secuencias de ejecución improvisadas, de uno a varios minutos, en tomo de una idea; después la composición de una forma organizada (eventualmente, ilustrando un argumento literario). No es un recorrido de lo simple a lo complejo (porque la morfología interna de un sonido es quizás más compleja que un esquema de composición), sino más bien un procedimiento esencialmente concreto -el del niño- en el que la observación del objeto precede al proyecto de composición.

¹ Para esas edades, ver Bernadette Céleste, François Delalande. Élisabeth Dumaurier: *L'enfant du sonore au musical*, I.N.A./Buchet-Chastel, 1982.

De la música que hacemos a la que escuchamos

DISCOGRAFÍA¹

El espíritu de esta selección discográfica es sugerir aproximaciones entre las experimentaciones musicales de los niños y las de los adultos. Se encontrarán aquí pues más músicas de búsqueda, tomadas del repertorio contemporáneo o al jazz, que músicas cultas, apoyadas en una tradición de varios siglos. Las músicas extra-europeas citadas (en general populares) son la excepción, pero su sistema cultural nos escapa a menudo, lo que nos permite escucharlas como una invención sonora refinada.

Por supuesto, los criterios de clasificación no agotan el análisis: (la *Sequenza V* de Berio, clasificada como «exploración de una fuente» no se reduce a eso, etc.). Se los propone solamente como elemento de aproximación con la etapa correspondiente de la búsqueda de los niños.

A. EL SONIDO Y EL GESTO

I. *Exploración de una fuente*

1. Pierre HENRY: *Variations pour una porte et un soupir*

Exploración magníficamente inventiva de los rechinamientos de una puerta.
Harmonia Mundi HMC 905200

2. Luciano BERIO: *Sequenza 1* (flauta), *///* (voz) y *V* (trombón)

Investigación de los recursos muy variados de un instrumento o de la voz.
Wergo WER 6021-2

3. John CAGE: *The perilous night*

Juego de sonoridades insólitas del piano preparado. Evoluciones simples, a menudo repetitivas, movimientos breves.
New Albion Records NA 037 CD

4. Michel PORTAL: *Dejarme solo* (clarinete y saxos)

Ver especialmente (2) *Désert sun*, una línea (una nota) alrededor de la cual se desarrollan diversas búsquedas de sonoridades y de perfiles.
Dreyfus DRFS 849231-2 Ver también ref. 18 (pista 3).

II. *Con la voz*

5. Giacinto SCELSI: *Canti del capricorno*

Juego sobre los fonemas, los colores sonoros, el vibrato, etc, por una cantante japonesa, en un espíritu muy alejado de las referencias occidentales.
Wergo WER C60 127.50

6. Cathy BERBERIAN: *Stripsody*

Musicalización de las onomatopeyas de las historietas.
Wergo WER 60054-50

¹ Discografía establecida en colaboración con Huguette Ganchou, documentalista en Radio-Prance. Puesta al día: agosto 1994. Excepto mención explícita, todas las referencias remiten a discos compactos.

7. Karlheinz STOCKHAUSEN: *Stimmung*
Modulaciones infinitas de los colores vocálicos y de los armónicos de un acorde vocal sostenido.
Hypérion CDA66115

8. Morton FELDMAN: *Three voices for Joan la Barbara*
Diferentes mezclas de tres voces.
New Albion Records NA 018 CD

9. Joan LA BARBARA: *Sound paintings*
Sonidos vocales insólitos, formas repetitivas o simples. Cada pista explota algunos «modos de ejecución» vocales. Especialmente (3), sobre el soplo.
Love LCD 3001

10. BURUNDI
Ver (1) voz de hombre susurrada acompañada; (3) los labios utilizados como lengüetas; (9) canto yodel (alternancia de los registros de cabeza y de pecho) solo o en dúo (10).
Ocora C 559003

11. NORTE DEL CANADÁ: *Chants et jeux des Inuit*
Katajjaq, ejecución vocal virtuosa de las mujeres inuit (esquimales) que utilizan sonidos de garganta en una alternancia inspirado-aspirado (dos compañeras).
Unesco Collection D8032

12. TIBET: *Musique sacrée des moines tibétains* Salmodias sobre una nota, juego de acentos y de emisiones.
Ver también (2) sonoridades «concretas» de conchillas y (3) oscilaciones y sonidos formados en los platillos.
Arion ARN 64078

13. MONGOLIA
Canto difónico (29 y 30): una sola voz emite un bordón y una melodía de armónicos, que puede compararse con guimbardas (23 y 24).
Audivis - Unesco UNES D 8207

14. Fawzi AL-AIEDY: *Amina*
Cantos y músicas de culturas populares árabes. Ver (6), improvisaciones vocales.
Arc en Ciel 12.20.89

15. Bobby Mac FERRIN: *I Feel Good*
Utilización inventiva de recursos rítmicos e instrumentales de la voz en un estilo de jazz.
Rhino Records R 2 71083

16. *Harmonic choir*
Vocal «liso»: el placer de hacer resonar las voces en una acústica reverberante.
Ocora C 558 607 Ver también ref. 2; 22 (pista 8); 37.

III. Alrededor de un modo de ejecución

El soplo

17. RAJASTHAN

Flauta oblicua : el músico canía en bordón al mismo tiempo que toca. El movimiento respiratorio, en lugar de ser disimulado, es acentuado (1 a 4).

Ver también respiración circular (soplido continuo) en las flautas dobles (bordón) (5 a 9). Chant Du Monde LDX 274645

18. Yoshihisa TAÏRA : *Synchronie C*

Dos flautas, occidental y japonesa (shakuhachi) ejecutan la oposición entre lo contraído y lo distendido, de la fusión de dos voces, del sonido y del gesto del soplido. Ver también (1), frotaciones (arpa) y soplido (flauta) por una música de viento, (3) modos de ejecución de dedos sobre las cuerdas y (6) shakuhachi tradicional.

Audivis/Unesco UNES D 8302

19. Pierre HENRY: *Le Voyage*

Evocación electrónica y poética del soplido de la vida.
Philips 412706-2 Ver también ref. 9 (pista 3); 1 (I); 29.

. *Ejecución sobre las resonancias*

20. Bernard PARMEGIANI: *De Natura Sonorum* «Incidences/Résonances», una atención particular a las superposiciones de resonancias extensas (1). Cada movimiento es un trabajo sobre la morfología del sonido. (Esta obra es el tema del libro *L'Envers d'une oeuvre* aparecido en la Biblioteca de investigación musical Buchet-Chastel).

INA-GRM C 3001

21. VIETNAM : *Tradition du Sud*

Cítara : vibraros y glissandos sobre las resonancias de cuerda punteadas.
Audivis/Unesco D 8049

22. BALI

Gamelán, orquesta de percusiones metálicas, resonancias extensas o interrumpidas (2). Rebotos (iteraciones aceleradas) (7).

Ver también Ketjak, utilización percusiva de sílabas vocales por un grupo numeroso(8).

NONE 7559-79204-2

Ver también ref. 31.

. *Rebotes*

Ver ref. 22 (pista 7).

. *Oscilaciones*

Ver ref. 12 (pista 3).

B. EXPRESIÓN – SIGNIFICACIÓN

IV. El sonido y el movimiento

23. Pierre HENRY : *Mouvement - Rythme - Etude*

Música para danza. Suite de movimientos (desgraciadamente no «plagés»), polifonía clara, fuentes concretas algunas veces cercanas a objetos infantiles (especialmente «danse», a 22'30).

Mantra 024

24. Bernard PARMEGIANI: *Pour en finir avec le pouvoir d'Orphée* Especialmente «Faire et Défaire», que evoluciona de liso a pulsado.

Ver también (II) ejecuciones polifónicas con una gota de agua y (12) elementos de sonidos naturales puestos en escena de manera irreal,
INA-GRM 1NAC 1012-1013

25. JAPÓN : *flûte shakuhashi*

Diseño melódico lento, que procede por glissando (4 a 7).
Lyrichord LYRCD7176 Ver también ref. 26; 18 ; 39.

V. Emoción dramática y música

26. "*L'oreille en Colimaçon*"

Cuentos que dan un rol activo a la música y donde se solicita a menudo el movimiento

del cuerpo, como intermediario entre el sonido y el contenido expresivo.

Dos cassettes acompañan la obra de A. Benhammou, G. Clément y M.Frapat (Armand Colin-Bourrelier).

Ver también las cassettes publicadas (bajo este mismo título) por Radio-France (116 Avenue du Pt Kennedy 75786 Paris cedex 16).

27. «*Contes et musiques du monde*»

Dos cajas de dos cassettes, con documentación, por Geneviève Clément, Monique Frapat, Gaston Tavel. Cuentos para niños escritos para integrar al relato las músicas tradicionales de diversos orígenes geográficos. Nathan

28. Michel CHION : *La ronde*

Movimientos breves, que mezclan eventualmente la voz hablada, fragmentos melódicos de sonoridad atractiva, sonidos concretos o electrónicos que evocan cada vez una imagen poética.

INA-GRM INA C 2002/3

29. Christian ZANÉSI: *Courir*

Pieza electroacústica construida sobre la respiración de un corredor.
Musidisc 244462 Ver también ref. 6.

C. HACIA UNA FORMA

VI. Evolución progresiva de la idea

30. Franco DONATONI: *Ombra*

Uno o dos hallazgos sonoros desarrollados poco a poco sobre un clarinete contrabajo. Harmonic Records H/CD 8616

31. Martin SAINT-PIERRE : *Un tambour et sa mémoire*

Extensas improvisaciones en las cuales se sigue fácilmente el desarrollo de las ideas.

Ocora 558609 (331) o 4 - 558609 (cass.) (no editado en CD)

Ver también ref. 20 ; 22 (pista 8); 29.

VII. Ejecuciones a dúo

. *Polifonía simple*

32. *Pygmées Akka*

Especialmente disco II (14) dúo vocal de mujeres jóvenes.

Ocora C 559012/13 Ver también ref. 1 ; 23 ; 8 ; 24 (pista 11); 10 (10).

. *Alternancias*

33. *Nomades du désert*

Alternancias del tipo llamado/respuesta (Ver 8, *comptine*² de niños, y 2, o alternancia de registros agudo/grave, 3). Ver también un canto (1) y llamado (12) de niño pastor.

Playa Sound PS65009 Distribution Auvidis Ver también ref. 32 (pistas 16 y 17).

VIII. Construcción simple

. *Bordón*

34. LAOS : *Musique pour le khène* Órgano de boca tradicional.

Ocora C 559058

Ver también ref. 17 ; 13.

Alrededor de una altura fija : 20 (pista 2); 4 (2).

. *Proporciones, evoluciones*

35. François BAYLE : *Grande polyphonie* Composición electroacústica.

Magison (Distribution ADDA) MG CB 0392

36. Michael LEVINAS : *Contrepoints irréels-rencontres*

Cuatro flautas : llamados, respuestas, juego de espacio y de sonoridad. **Ver** también A2 y B2

Adès 940 722

37. François-Bernard MACHE : *Aliunde*

Música contemporánea inspirada en modelos no-occidentales (para voz, percusión, clarinete, «échantillonneur»). Utilización simple de la voz. Progresiones, transiciones y relaciones claras. (Utilizable por secuencias).

Erato Musifrance MUFR 2292-45826-2

. *Repetitivo o cíclico*

38- Thierry RILEY : *in C*

Un clásico del género repetitivo americano.

ARGO 430380-2

39. Philip GLASS : *Songs from the trilogy*

Ver especialmente (7) y (12), ciclos rápidos sobre ciclos lentos.

CBS MK 45580

Ver también ref. 10 ; 11 ; 32 ; 23 ; 24 ; 3.

D. DIVERSOS

IX. Una escucha ambiental

40- *"Le chant des baleines"*

Grabaciones auténticas de cantos de ballena,

Sitelle SITL 48207

² *Comptine* es una canción que los niños cantan para determinar quién deberá salir del juego o correr tras los demás, etc. (Por ej.: «Una do li tua, de la li men dua. Osofete, colorete, una, do, li, tua»), (N. de la T.)

41. «*Le réveil des oiseaux*»

Concierto de pájaros al amanecer. El reconocimiento de las principales especies está facilitado por las marcas de las pistas.

Sitelle SITL 22207-C La marca Sitelle (Rue des Jardins, F 38710 Mens) se especializa en discos y obras sobre los cantos de pájaros y gritos de animales.

42. François-Bernard MACHE : *Korwar*

Cantos de pájaros y sonidos naturales y su imitación instrumental (clave).

Adda - Euromuses 581233

43. Michel REDOLFI: *Pacific tabular wave*

El modelo del mar y las olas imitado por la música electroacústica.

INA-GRMC1005 Ver también ref. 24 (pista 11); 49 (9).

X. Timbres insólitos para una música familiar

44. Joseph HAYDN : *32 pièces pour pendules à flûtes*.

Piezas muy breves, de estilo clásico, ejecutadas por un pequeño órgano mecánico.

Nocturne NPCD511

45. Matthias Van Den GHEYN: *Préludes pour carillon* Sonido de campanas para esos preludios en el estilo de Bach.

Audivis Ethnic B6 751

46. «Enchanted carols»

Canciones de Navidad sobre diversos instrumentos mecánicos.

Saydiscs Records CD-SDL 327

47. SIERRA LEONA

Estilo influenciado a veces por Europa sobre instrumentos todavía esencialmente africanos. Ver (I) bordón vocal.

Ocora 58 0036 Ver también ref. 28.

XI. Instrumentos rudimentarios

48. «Instruments de musique du monde»

África, Asia, etc. (no siempre rudimentarios...). Fotos y comentarios.

Chant Du Monde CDX 274 675

49. Musiques de la toundra el de la taiga

Tradicional Siberia. Ver 1, guimbardas en solo o en conjunto. Ver también 9, imitación de ruidos de la selva.

Maison des cultures du monde MCM W 260019

50. The original Trinidad Steel Band

Orquesta de latas metálicas que ejecutan el repertorio popular de las Islas Caribe.

Bellaphone 288.07.106 Ver también ref. 1; 23; 24.