

1. Starting point: Pedagogy of Musical Creation (PMC)

2. Strategies for musical awakening

2.1. Classrooms and creative workshops

3. Final considerations

En el presente artículo se reflexiona sobre la pertinencia de la Pedagogía de Creación Musical (PCM) en el entorno educativo actual y el interés de su difusión en el ámbito de la pedagogía musical. Para ello se abordan tres apartados: en el primero, se contextualiza esta línea pedagógica en el ámbito francés de los años setenta y su impulso en España a través del influjo de profesores de universidades de referencia; en el segundo, se definen las principales proyecciones metodológicas y se presentan experiencias en aulas y talleres que engloban la práctica de clase en el nivel universitario y en la enseñanza infantil y primaria; por último, se subraya la importancia de la naturaleza creativa de esta pedagogía y su alcance en el escenario educativo.

1. PUNTO DE PARTIDA: LA PEDAGOGÍA DE CREACIÓN MUSICAL

A partir del desarrollo de la música concreta en la primera mitad del siglo XX se crea en Francia, perteneciente al Instituto Nacional de lo Audiovisual (INA), el Grupo de Investigación Musical (GRM)¹ que promovió Pierre Schaeffer. Este grupo contó con los mayores adelantos técnicos del momento y su investigación inicial se centró en la fundamentación teórica de la música vinculado a experimentos científicos de carácter acústico, los cuales dieron lugar a la actualización de conceptos de creación sonora, tal como quedó reflejado en *Traité des objets musicaux* (1966) y *Solfege de l'objet sonore* (1967)², de Schaeffer.

Dentro de la corriente que bajo el nombre de *Pedagogie musicale d'éveil* se desarrolló en Francia en la década del setenta del siglo pasado, el GRM se sumó con una inquietud educativa hacia la enseñanza musical, hecho que incorporó las innovaciones que este colectivo de investigadores, músicos y educadores desarrollaron paulatinamente. En ese punto inicial se encontraban compositores como Guy Reibel y Claire Renard, entre otros, junto a François Delalande, quien dirigió las investigaciones teóricas y cuyo trabajo principal consistió en difundirlas por disímiles vías.

¹ En francés: Groupe de Recherche Musicale (GRM) del Institut National de l'Audiovisuel (INA).

² Publicados originalmente en francés, la obra teórica de Schaeffer ha sido traducida al castellano por varias editoriales.

En el monográfico *Musiques à prendre: Tout sur les pédagogies musicales* (1984), Monique Frapat relata en primera persona el comienzo de esta pedagogía: una historia de niños y niñas de cinco años y de su profesora, sin conocimientos musicales previos y a quien inicialmente no le gustaba la música contemporánea. Hace alusión en dicho texto al asesoramiento de la inspectora educativa y la orientación del GRM, que le condujo hacia la formación especializada, lo cual le permitiría apoyar las experiencias creativas de su alumnado, tal como fueron recogidas en documentos audiovisuales que han causado gran impacto en el estudio posterior de este campo. Desde entonces, ha marcado el núcleo de esta Pedagogía desde la Educación Infantil hasta la Universidad.

A partir de estas experiencias promovidas por Frapat, tras la visita con su clase a una lavandería de barrio, se desencadenaron cambios pedagógicos significativos en el propio GRM, tal como valora Delalande en el capítulo “De la emoción dramática a la emoción musical. A partir de un acontecimiento vivido conjuntamente” (Delalande, 1995, p.182):

[...] 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. [...] 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.

Esta narración aporta la mayor riqueza a la hora de fundamentar la génesis de un grupo de niños en condiciones escolares habituales –25 alumnos por clase, de distintas procedencias culturales– que “obliga” a la profesora a iniciar un proceso de formación para atender a sus necesidades manifestadas explícitamente mediante lenguajes no verbales: sonido, música, mímica, movimiento y dramatización. Se trata de un ámbito expresivo poco valorado en la educación actual, precisamente aquellos que contribuyen a la inteligencia artística y la creatividad como factores imprescindibles en el desarrollo equilibrado del ser humano. Así, de manera coherente en esta pedagogía, se potencia la cualidad artística y creativa, en sintonía con las reflexiones de Damasio sobre el origen del hombre y su necesidad expresiva, donde “el arte se convirtió también en un medio que permitía inducir emociones y sentimientos vivificantes, algo en lo que la música ha descollado a lo largo de los siglos” (Damasio, 2010, p.440).

Resulta imprescindible conceder la mayor importancia a estos lenguajes expresivos, lo cual permitirá diseñar actividades adecuadas en aulas y talleres,

donde este concepto –adecuado– tiene que hacer referencia siempre en todas las áreas curriculares, incluida la musical, al desarrollo evolutivo de niños y niñas y a sus características inherentes, diferenciadas al máximo de la cultura adulta. En este campo, las aportaciones de Frapat, estudiadas por Delalande, merecen formar parte de los estudios de psicología evolutiva y de las teorías del juego que la pedagogía aborda para asegurar el respeto al desarrollo infantil.

La PCM en Francia ha tenido un desarrollo de treinta años que es difícil resumir en escasas páginas. Quienes tengan interés en profundizar en este camino – del juego musical que despierta las conductas innatas hacia el desarrollo creativo a partir del sonido– encontrarán en esta vía pedagógica un proceso bien fundamentado. La creación sonora que comparten la infancia y los compositores de música concreta o acusmática es la única que tiene al juego como herramienta de composición, con toda la seriedad y exigencia que encierra, tal como sintetiza el título de Delalande: *La música es un juego de niños*.

Existen otras fórmulas que se alejan de esta idea y concurren en una consideración obsoleta –aunque aún vigente en nuestro campo– que considera a los niños y niñas como hombres o mujeres en pequeño. En cambio, la orientación de la PCM parte de reconocer que la infancia tiene características que la pedagogía estudia y que la música debe respetar. En esa dirección, se plantea la necesidad de actualizar los modelos de educación y formación musical permeándolos de las aportaciones que otras áreas y resultados de investigación determinan –de índole pedagógica, psicológica, sociológica, antropológica y de cualquier fuente de conocimiento pertinente– para integrarse de manera armónica con las corrientes de pensamiento musical y de práctica creativa con una visión global y renovada.

Bajo esta perspectiva, sobresale un proyecto interesante y de largo recorrido que con el nombre de “L’oreille en colimaçon” se desarrolló desde Radio Francia, dirigido por Frapat y Geneviève Clément-Laulhère, nombres fundamentales en este fecundo proceso creativo y pedagógico. Los programas de radio se enfocaron en la educación formal y tuvieron como referencia el desarrollo de aquella experiencia de la lavandería: una representación infantil llena de música y creatividad en gestos y movimientos dramatizados sonoramente. Su transmisión coincidió con el horario escolar y se difundió en escuelas y colegios de toda Francia, que comunicaron esa “semilla de música” tanto a alumnos como profesores. Dicha experiencia – desarrollada y recogida en la obra *L’oreille en colimaçon*, en su colección “Pratique pédagogique”– tuvieron su fruto en España y fueron difundidas como documentos de estudio y trabajo creativo en las aulas.

También se cuenta con diversas publicaciones pedagógicas dirigidas a la formación del profesorado, como *L'éducation artistique à l'école*, cuya perspectiva ha quedado en la vanguardia de una pedagogía de la música que supera los estereotipos occidentales y se presenta desde un concepto integrador, que aporta opciones abiertas a todos los estilos, culturas y momentos históricos. De fecha reciente es el audiovisual *L'invention musicale à l'école*, dirigido por L. Warusfel (2011), que permite el estudio detallado y una acertada interpretación de los planteamientos pedagógicos que sustentan la práctica de los talleres y aulas creativas con el testimonio de Frapat y sus experiencias de clase, lo cual actualiza este recurso como referencia cardinal de la PCM.

En el contexto español, la recepción de la *Pédagogie musicale d'éveil* se enmarca en los finales de los años ochenta de la pasada centuria, con la apertura hacia la investigación y la formación de musicólogos, en sintonía con la renovación epistemológica que precisó la nueva musicología. Así, devinieron en punto de partida para el estudio y circulación de la PCM desde los diferentes centros formativos en los que actuaron: Inmaculada Cárdenas, de la Universidad de Santiago de Compostela; Pilar Cabeza, de la Universidad de Valladolid y, posteriormente, Antonio Alcázar, de la Universidad de Castilla la Mancha. En el transcurso de tres décadas, puede afirmarse que la actuación académica, formativa y de difusión emprendida por este núcleo de profesores ha permitido la actualización de la PCM y su expansión en el ámbito educativo y artístico, aun cuando este empeño se circunscribe a espacios y proyectos puntuales.

El contacto con los protagonistas franceses representó uno de los mayores impulsos para este movimiento, el cual se concretó en varias direcciones como: circulación de bibliografía y recursos propiciados por dichos especialistas, visitas al país galo para conocer de primera mano las diversas experiencias suscitadas y, por último, el intercambio académico entre fundadores de la PCM y continuadores de este movimiento en España. Sobre este punto, las jornadas, simposios y reuniones científicas celebradas en la Facultad de Educación de Palencia (FEEdP), entre los años 1991 y 2000, conducidos por Pilar Cabeza, representaron un foco de resonancia para la pedagogía musical, al contar con la exposición de actores claves de este movimiento –Frapat, Clément, Mion y Delalande– que permitieron actualizar el debate y el interés dentro del ámbito español.

Desde el Campus de Palencia también se promovió la traducción del libro *Músicas en la escuela*, publicado en 2004 a partir del texto de referencia de los CFMI franceses. Dicha publicación planteó el “consenso de los directivos docentes por conformar la base de la Pedagogía musical en todos los Centros Universitarios”, por lo que *Musiques à l'école* “representa una guía de recursos, una línea metodológica avanzada y actual que se adapta a las necesidades de niños y niñas en

la educación formal e informal” (P. Cabeza, comunicación personal, 9 de enero de 2018).

La formulación de un corpus teórico y aplicado de esta pedagogía en el espacio hispanoamericano se ha consolidado a través de publicaciones³ y traducciones de libros, artículos académicos, tesis de doctorado⁴, la formación de maestros y su incidencia en las aulas, así como la creación de proyectos artísticos de alcance pedagógico. En la última década, se suman la iniciativa de Warusfel y la actuación de Delalande en foros de educadores, que han permitido la difusión y puesta al día de sus postulados⁵ en un espacio mayor de circulación que incluye Italia, España e Hispanoamérica.

2. ESTRATEGIAS PARA EL DESPERTAR MUSICAL

En la actualidad, la práctica musical en las escuelas se caracteriza por la convergencia de diversos métodos pedagógicos, hecho que apunta a una pluralidad de enfoques metodológicos y conceptuales en la educación musical. A manera de síntesis, se apunta que avanzado el siglo XX se desarrollaron tendencias preocupadas “por el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y, en especial, por la búsqueda de un lenguaje musical contemporáneo para el alumnado” (Oriol, 2005, p.14). Recientemente, otros modelos educativos se han diseminado en el ámbito español que conciben un medio interesante para la práctica artística, como son las escuelas Waldorf y Reggio Emilia. Sobre esta última, se puede aludir que presenta un claro paralelismo con la PCM, tal como propone Malaguzzi en una reflexión alineada con la propuesta de Frapat:

Esa actitud de aprender y re-aprender con los niños es nuestro trabajo. Se trata de conseguir que los niños no tomen forma de la experiencia, sino que sean ellos los que

³ En 2007 se realizó el curso monográfico “La competencia artística, creatividad y apreciación crítica”, celebrado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, que reunió a un grupo de expertos en este campo de la pedagogía musical, cuyo debate se concretó en la publicación del texto homónimo, editado por el Ministerio de Educación.

⁴ Alcázar, Antonio (2004), “Análisis de la música electroacústica -género acusmático- a partir de su escucha”, Tesis de Doctorado, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Castilla la Mancha [<http://hdl.handle.net/10578/3926>]; y Herrero, María del Rosario (2013), “La pedagogía de la creación musical: una reflexión sobre la escucha y la creatividad en el contexto de la música contemporánea”, Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía, Universidad de Salamanca.

⁵ La plataforma *Creamus*, del INA-GRM, representa un recurso web de especial interés para el intercambio de experiencias vinculadas a la PCM, el cual adquiere mayor difusión al incluir entradas, además del francés, en italiano y español. Así, se mantiene el desarrollo de la PCM en países como Chile, que ha promovido la línea que lidera Delalande y que, desde el INA, permite seguir disponiendo de la mejor documentación: conferencias, debates, recursos y prácticas pedagógicas que devienen en referencia actualizada. Disponible en: http://creamus.inagrm.com/es/co/creamus_home_ES.html

den forma a la experiencia. Las dos ventanas que debemos aprovechar en la experiencia son: de qué manera los niños entran en acción y son capaces de desarrollar sus estrategias de pensamiento y de acción; y cómo el objeto de aprendizaje responde a esa actuación infantil. (Malaguzzi, 2001, p.85)

Siguiendo esta línea que sitúa a los niños como protagonistas del aprendizaje, donde el docente observa, propone y actúa como guía para encauzar las potencialidades creativas, los referentes metodológicos se interpretan como una profunda renovación de la pedagogía musical. En ese sentido, también se subraya la posibilidad de abrir rutas interdisciplinarias que confirman el carácter multidireccional de la PCM, tal como ha reflexionado Delalande al compendiar aspectos de diversos campos –como la musicología y la pedagogía– y trazar líneas comunes. Sobresale en este aspecto la incidencia de la psicología evolutiva, focalizado en los estudios de Piaget y su articulación en tres conductas inherentes a la creación sonora: sensorial, simbólica y de reglas. Los modos en que los niños construyen su imaginario sonoro se relacionan con la necesidad de experimentar, descubrir el entorno y comunicarse libremente, tanto en el marco individual como colectivo, a través de actuaciones que movilizan la percepción, la creatividad artística y el espacio social.

Uno de los interrogantes que plantea el autor francés como proposición apremiante es sobre el significado de la Música, nombrada en mayúsculas, a la búsqueda de un tronco común que trasciende el tiempo, la geografía, los contextos, para unirse en la vocación humana. Ciertamente, “la educación musical se reparte en dos grandes orientaciones que no apuntan a los mismos objetivos”: de un lado, la que ofrecen las escuelas de música –encaminadas a formar en “competencias técnicas”– y, en paralelo, las de enseñanza básica, “cuyos objetivos son más difíciles de delimitar”. En ese escenario se debate la música dentro del ámbito educativo, donde el paradigma de la PCM se cimienta en estas aspiraciones:

Soñamos con saber dar a los niños un gusto, una sensibilidad por la música, por todas las músicas, sin tener que pasar por el aprendizaje técnico, propio de un género particular. Suponemos pues que existen competencias de base, actitudes fundamentales [...] comunes a todas las culturas (Delalande, 2013, p.37).

Resulta distintivo el carácter global de la PCM, cuyo modelo se asienta en la renovación musical a través de la escucha y la creación, abriéndose a un universo sonoro y cultural múltiple que rompe barreras con el lenguaje tonal, los instrumentos convencionales, el origen geográfico del arte y se plantea en estrecha interacción con la danza, las artes visuales y sonoras.

En esa dirección, Small (1999) reivindica el significado humano de la práctica musical, sintetizado en la propuesta del término “musicar”, con el que acentúa el

valor emergente y vivencial. Su discurso parte de dos postulados esenciales que propician una interpretación novedosa para enfocar la educación musical: primero, que “la naturaleza básica de la música no reside en objetos, obras musicales, sino en la acción, en lo que hace la gente” y, segundo, “que todo ser humano normalmente dotado, nace con el don de la música”. De esa manera, se establece una perfecta sinergia con la PCM, centrada en las conductas musicales de los niños y niñas a través de sus propias experiencias con los hechos sonoros, en ambientes de creatividad y libertad expresiva, donde los requerimientos técnicos no condicionan el aprendizaje.

2.1 Aulas y talleres creativos

Antes de plantear las propuestas de intervenciones, resulta conveniente conocer a fondo el espíritu de la PCM, la importancia que se concede a la acción espontánea de niños y niñas y cómo sólo a partir de la observación directa de los juegos sonoros es posible proponer actividades que armonicen con lo que el imaginario del grupo incorpore a su bagaje común. Nos referimos a la creación de un tejido de experiencias vividas en clase, equivalentes al concepto de “urdimbre”, y de las propuestas de aula que a modo de “trama” componen proyectos concretos. Precisamente, este concepto de “trama” es utilizado en la música contemporánea como “tejido sonoro, textura que puede ser resultado de amalgamas diversas” (Direction des écoles, 1993, p.28).

Para diseñar aulas y talleres creativos esta pedagogía no aporta recetas, pero sí loables resultados de alcance musical propio de niños y niñas, donde la evolución del grupo y la de cada uno de sus miembros sorprende a lo largo de la escolaridad. Para llegar a abordarlo, es preciso repetir que se deben transformar los parámetros adultos en relación con el registro infantil, lo cual permite armonizar sus intereses desde las primeras edades. “Es obvio que los conocimientos técnico-musicales de diversos lenguajes incluirán el solfeo cuando la situación lo requiera y a demanda de los propios pequeños creadores, para lo cual se ofrecerá de manera paulatina en los años superiores”, aunque se puede plantear su inclusión en forma de bits de inteligencia desde edades tempranas, teniendo siempre en cuenta las características científicas de este formato de enseñanza (P. Cabeza, comunicación personal, 9 de enero de 2018).

Un factor característico de la creatividad de la PCM es la libertad y el espíritu de juego real que se incorpora al aula, lo cual garantiza que las actividades programadas sean vividas verdaderamente por cada componente del grupo y por la clase en su conjunto. Se promueve así el intercambio de ideas, la generalización de gestos musicales asociados a materiales sonoros diversos y sugerentes, casi siempre

encontrados, reciclados, buscados y queridos como portadores de sonoridades variadas. Estos recursos permiten a niños y niñas expresarse y “hablar” desde sus emociones con los otros exclusivamente a través de sonidos, donde el lenguaje musical no supone un código impuesto sino un vehículo que permite acceder a toda la libertad que la Música actual ha incorporado desde el pasado siglo.

Respetar la tendencia de la infancia que encuentra placer en producir sonidos, genera sus deseos de hacer música como protagonistas. Cuidando evitar el componente disruptivo que tiene el ruido, el respeto por el sonido, su belleza sea cual fuere la causa, debe ser el leitmotiv de unas aulas creativas. Derivar las situaciones espontáneas a momentos determinados del horario donde tengan cabida, como suelen ser las clases de expresión musical, –aunque las autoridades educativas los deprecian en los planes de estudio hasta la práctica extinción– es fundamental en el desarrollo de seres humanos con iniciativa, que tanto se requiere en edades posteriores.

El desarrollo de actividades sonoras y musicales debe hundir sus raíces en lo vivido a través de la clase. Educadores de todos los niveles forman con su grupo una unidad, desarrollan una historia que debe tener su propia banda sonora la cual, si es creativa, artística y musical, cumplirá los verdaderos objetivos que la educación en la cultura de nuestro tiempo debe procurar para las nuevas generaciones.

Tomando en cuenta estos referentes metodológicos sobre los cuales se asienta la PCM, se presentan dos proyectos didácticos vinculados a la exploración, descubrimiento e invención musical: la creación de paisajes sonoros y la interacción con corrientes contemporáneas a través de la escucha activa. Estas propuestas abarcan dos entornos educativos que se articulan a través de la formación e intervención de los futuros maestros: el aula universitaria y la clase de infantil y primaria.

2.1.1 Creación de paisaje sonoro

Las posibilidades didácticas que ofrece el paisaje sonoro⁶ como medio de expresión artística han sido destacadas desde diversos campos, dado su valor sugerente para la escucha atenta, la identificación con el entorno, la sensibilidad

⁶ Se comprende como paisaje sonoro o *soundscape* “al entorno acústico [referido] al campo sonoro total, sea cual sea el lugar donde nos encontremos”, donde las personas se relacionan de manera vivencial, dinámica y activa con el medio ambiente que les rodea (Schafer, 2006, p.12). Esta definición partió del músico y pedagogo canadiense M. Schafer (Ontario, 1933) y se ha extendido hacia otras áreas como la musicología, la arquitectura, la acústica, la ecología, el arte sonoro y la pedagogía, lo cual subraya el alcance multidisciplinario e interés que reviste en la actualidad.

hacia el mundo sonoro y la proyección creativa que propone a través de una articulación vivencial y artística donde el sonido es protagonista. En esa línea, la grabación de paisajes sonoros que forman parte de visitas, excursiones o indagaciones de diversos entornos representan un caudal para descubrir, recrear y plasmar intenciones compositivas. Estas exploraciones admiten la creación de “imágenes” auditivas altamente evocadoras, que se transforman en artísticas a medida que se elabora el resultado de pequeñas obras, de gran valor pedagógico. Recurriendo a Bruner, “la principal función de toda actividad cultural colectiva es producir obras –*oeuvres*, [como las denomina Meyerson]– que alcanzan una existencia propia” (Bruner, 2012, p.48), de ahí la importancia que reviste el diseño de modelos adecuados que estimulen la creación y expresión musical desde las primeras edades.

Fundamentos del proyecto

Se propone la intervención en el aula de infantil y primaria a partir de una primera motivación: ¿cómo suena nuestra escuela? Previamente, en la asamblea, se define de manera instructiva en qué consiste el paisaje sonoro, cómo estar atentos a descubrir nuevos sonidos y qué sugieren para cada uno. Se plantean algunas preguntas y se diseña un pequeño juego focalizado en el patio del colegio: “¿Quién podrá ver mejor con los oídos?, ¿alguna vez habéis escuchado cómo ‘hablan’ los pájaros unos con otros?, ¿y los perros?, ¿alguna vez habéis hablado con ellos?, ¿os han respondido?” (Sastre, 2013, p. 41).

Para encauzar el proyecto se pueden referir diversas ideas plasmadas en la obra pedagógico-musical de Schafer, las cuales se inspiran en la sensibilidad sonora, la escucha atenta a todo cuando nos rodea, las posibilidades de transformar el medio ambiente a partir de sonidos vivos y su cualidad artística y los valores que brinda en la construcción de identidades, entre otros aspectos.

Además de la actividad vivencial se propone la lectura y escucha sonora de cuentos sobre los sonidos del mar y su hábitat, el campo y su fauna distintiva, el entorno industrial más próximo, los sonidos que identifican la ciudad o el ámbito rural donde se enmarca la escuela. Otra opción consiste en proponer un diálogo imaginario con niños de distinto país o zona geográfica, cuya referencia se construye a través de lo sonoro, en un intercambio entre el paisaje vívido y el idealizado. Estas intenciones, entre otras posibles, contribuyen a entender mejor el concepto de paisaje sonoro y ofrecen itinerarios creativos para su aplicación en el aula.

Desde el punto de vista de los recursos se exploran las posibilidades de cuerpos sonoros, del ambiente natural, se amplifica y transforma el sonido a

través de micrófonos y medios técnicos que provocan la expansión artística de la materia sonora.

Proceso a desarrollar y pistas de actividades

- Se programan varias sesiones, en las que niños y niñas se apropian de conocimientos musicales relacionados con el paisaje sonoro, se sitúan en un entorno con los oídos totalmente abiertos a todo cuanto suena, donde la actuación del maestro no concibe nada especial, sólo valorar sus percepciones.
- Se definen conceptos vinculados al sonido, el ruido y el silencio a través de la escucha y las referencias vivenciales que aportan los educandos.
- Se recogen y transcriben las narraciones que protagonizan los niños, ya que va a reforzar su actitud de escucha y la apreciación de detalles sutiles.
- Se realizan grabaciones de sonido para escuchar posteriormente en el aula, entre las cuales se seleccionan fragmentos convenientes para una composición colectiva.
- En el espacio de la clase se promueven improvisaciones vocales y mediante cuerpos sonoros diversos que evocan y recrean las sensaciones escuchadas en el entorno elegido.
- El proceso requiere escuchas sucesivas, toma de decisiones por parte de niños y niñas y resolver “procedimientos tales como el eco, el rebote, la densidad, el espacio, las relaciones entre una trama continua y sonidos emergentes” (Cfmi, 2008, p.60).
- Crean dibujos que expresan su experiencia, donde se incluyen onomatopeyas y grafías sonoras que su aprendizaje de la escritura ya les permite u otros que pueden ser escritos con ayuda de adultos, profesores o monitores expertos.
- Se realiza una aproximación al concepto de partitura siguiendo modelos de referencia sencillos pero de nivel musicalmente perceptivo.

Interés pedagógico-musical

Los proyectos programados en un período de tiempo prolongado permiten jugar a cada niño los diversos roles de la música a través de múltiples competencias artísticas y técnicas: el que graba, el que maneja el programa de sonido en el ordenador, el que dirige la interpretación, el compositor de partituras, el crítico que diferencia “lo mejor de lo menos bueno” (Cfmi, 2008, p.4), entre otras facetas que representan lúdicamente este proceso.

Las narraciones de sus experiencias se traducen en testimonios de aprendizaje vivencial que revisten especial interés para comprender el alcance de estas estrategias pedagógicas. Las vivencias se concretan en respuestas sugerentes, propias de la naturaleza espontánea que se propicia a través del juego de sonidos, la evocación sonora, la danza y el movimiento corporal, como precisó uno de los niños de cinco años a la maestra de prácticas: “¿Sabes qué? Yo cuando le hablo al pájaro así, ‘pio-pio’, me responde” (Sastre, 2013, p.42).

Respecto a los recursos personales y materiales que se movilizan, cada participante aporta lo mejor de sí mismo para un trabajo compartido sin protagonismos, que asegura procesos cooperativos de aprendizaje. Asimismo, el alcance de este proyecto contribuye al respeto por el entorno sonoro, a sensibilizar sobre la contaminación acústica, a crear sentido de identidad a través del sonido, distinguir la calidad del silencio y expandir las posibilidades creativas a través de evocaciones sonoras que los niños construyen con su lenguaje musical.

2.1.2 Audiciones de obras contemporáneas

La escucha permite descubrir, comprender e imaginar un universo sonoro de amplias dimensiones simbólicas. Es así que desarrollar esta competencia resulta de máxima importancia, ya que va a repercutir en todos los aprendizajes de una manera globalizada. Coincido con Delalande en que “[e]stamos delante de una escucha particularmente motivada si el niño puede decir... ‘yo podría hacerlo’ (aun si es un poco presuntuoso) y no: ‘es muy difícil para que yo pueda hacerlo. Sólo puedo admirar pasivamente’” (2013, p. 174). En ese sentido, el acceso a la creación contemporánea⁷ como referente estético de alto valor y actualidad artística, se representa a través de la audición como vehículo que conecta a los niños con nuevas experiencias cognoscitivas y emocionales.

Fundamentos del proyecto

Se plantea la audición de una obra acusmática en la clase de infantil y primaria a través del equipo de reproducción musical y se asume como principal

⁷ En este contexto pedagógico designo música académica contemporánea, de manera operativa, para abordar obras, autores y tendencias artísticas producidas a partir de la Segunda Guerra Mundial hasta el presente. Entre las principales cualidades en las que se basa esta selección de repertorio planteo la total libertad en el uso de los medios expresivos, las exploraciones tímbricas, agógicas, de factura y sonoras que sugiere, la incorporación de nuevos parámetros para la improvisación y recepción, la posibilidad de componer partituras no convencionales, el uso de tecnologías para crear música concreta, su imbricación con todas las expresiones artísticas, etc.

motivación compartir la escucha como espacio de evocación sonora, invención musical y placer estético.

La elección de audiciones que el profesorado presenta en el aula conlleva un momento de reflexión, donde se determina la correspondencia de dicha selección y el respeto hacia “un criterio de *proximidad*”, es decir, que tome en cuenta aquellos ejemplos musicales para difundir en el ámbito infantil “que se asemejen más o menos a lo que ellos mismos hacen o podrían reproducir” (Delalande, 2013, p.172). En esa dirección un título como *Variations pour une porte et un supir*, de P. Henry⁸, se sugiere para su audición en el contexto educativo, dada la capacidad de evocación e invención sonora que propone, así como su correspondencia con los intereses de los niños y niñas, motivados por los sugerentes “crujidos” sobre los que se construye la obra.

Proceso a desarrollar y pistas de actividades

- Se presentan varias sesiones de audición donde se incluyen fragmentos de la obra seleccionada.
- Se proponen actividades de exploración y descubrimiento sonoro que conecten con los principales referentes que concibe esta creación acusmática, a saber: buscar “rechinamientos” de puertas, rozar con dedos mojados las ventanas para producir diversos sonidos, caminar con intención marcada sobre el suelo para acentuar la producción sonora de pasos irregulares, reunir distintas llaves para distinguir timbres y texturas.
- La invención de sonidos producidos con la voz, como gemidos, suspiros, guturales, vocalizaciones, onomatopeyas y otras realizaciones que conectan con la capacidad de explorar y reconocer las posibilidades vocales con una intención creativa y espontánea.
- Se propone la identificación del silencio como recurso expresivo a través de su búsqueda en los distintos entornos donde interactúan los niños y, de manera sugerentes, en el espacio de la clase.
- Se propone un ejercicio de interacción entre la audición y la creación de una partitura no convencional, sugerida a través de los diversos medios expresivos que evoca la obra musical.
- Promover diálogos, comunicación no verbal que surge tras la inmersión en la escucha perceptiva de esta y otras obras (por ejemplo, aullidos de lobos que interactúan en primer plano, lobeznos y adultos en un diálogo que niños y niñas

⁸ Traducida como *Variaciones para una puerta y un suspiro*, es una obra de música concreta, compuesta en 1963 por el compositor francés P. Henry (París, 1927-2017), colaborador de P. Schaffer en Radio Televisión Francesa y destacado creador en el ámbito experimental. La obra original consta de 25 secuencias o movimientos y fue retomada por M. Béjar para crear el ballet homónimo, en 1965.

interpretan desde su percepción creativa). Es importante reforzar el juego vocal expresivo con la espontaneidad y desvinculada del protagonismo.

Interés pedagógico-musical

La escucha se constituye como un escenario propicio para la conexión del niño con referentes estéticos de diversas procedencias históricas, culturales, geográficas, tecnológicas, a la vez que permite utilizarla “como medio de construcción de su pensamiento musical” (Cfmi, 2008, p.39). La propuesta incide en la importancia de la audición como una de las motivaciones esenciales para la exploración e improvisación musical en el ámbito de la educación infantil.

Los recursos que se comparten en este proyecto se articulan a través de la escucha –donde la adecuada selección musical y el carácter propositivo del docente adquieren relevancia– unido a la propuesta de actividades que se orientan hacia la evocación sonora mediante juegos vocales, corporales u otros medios que le permiten conectarse con una obra de apertura conceptual. De esa manera, el niño “traduce elementos del discurso musical (densidad, dinámica movimiento melódico-rítmico, forma, etc.) mediante su evolución en el espacio” a la vez que valora las “relaciones de los distintos elementos entre ellos: repeticiones, variaciones, rupturas, modulaciones” (Cfmi, 2008, p. 49).

Estas pistas de actividades pueden prolongarse a través de las propuestas de actividades recogidas en una treintena de trabajos fin de grado que se desarrollan en la línea de la PCM, emprendidos en la Facultad de Educación de Palencia bajo la dirección de la profesora Pilar Cabeza, experta en este campo de Pedagogía Musical.

3. Reflexiones finales

La metodología sobre la que se asienta esta propuesta pedagógica está documentada en una extensa bibliografía que resulta difícil acopiar, traducir y ofrecer mediante una relación accesible para su uso habitual, lo cual conduce a nuevas y necesarias investigaciones. Desde este artículo se invita a dinamizar una forma de trabajo en relación con la educación musical, donde se integren las pedagogías más valoradas en la actualidad, que tienen su centro en el respeto a la naturaleza de la edad infantil y la creatividad.

La formación del profesorado representa un eslabón imprescindible en la construcción del medio artístico al que se aspira en la escuela contemporánea. En el marco de un modelo educativo que abre brechas a la libertad expresiva, la comunicación, la identidad personal y colectiva, las relaciones armónicas con el

entorno y la atención a la diversidad cultural y de capacidades resulta necesario privilegiar un espacio para la experimentación sonora y musical que sitúe al niño en el centro de estas expectativas.

Desde la FEEdP se ha encauzado un núcleo de interés para la difusión y práctica de la PCM, evidenciado en el marco académico y en una constante actividad docente y formativa encaminada a renovar la práctica musical en las aulas, partiendo de la Universidad hacia el entorno escolar. De esa manera, se comprende el currículo del maestro de educación infantil y primaria como una cantera de conocimiento que admite el acercamiento a estos modelos pedagógico-musicales a través de las diversas asignaturas y, de manera específica, en el ejercicio académico con el que concluyen su grado universitario.

A través de la PCM se proyectan nuevas líneas de investigación que enriquecen el ámbito de la musicología y la pedagogía. Las múltiples dimensiones que comprende la experimentación sonora en la edad infantil –que podemos resumir en el alcance lúdico, cognitivo, comunicativo y social– conminan a reflexionar sobre el significado de estas prácticas artísticas tomando en cuenta los diversos contextos en que se realiza. Así, la mirada plural que se propone admite acercamientos desde diversas disciplinas como la antropología, la psicología y la semiología, unido a áreas más específicas como la teoría, estética y acústica musical, la historia de la música, el análisis musical o la creación de proyectos vinculados al arte sonoro y la composición electroacústica, por citar algún ejemplo.

Sin duda, esta apertura conceptual ofrece un escenario propicio para conducir la música en la escuela desde otros horizontes. La observación de los niños en sus entornos, la guía de profesores atentos y receptivos para encauzar sus producciones musicales y abrir nuevos canales de recepción; la natural sensibilidad y gusto por el sonido que demuestran en la edad infantil y la interrelación con el universo sonoro con el que construyen su realidad, resultan claves en la ruta cultural que demanda la infancia a través de la música.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, Jerome S. (2012), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Machado Libros.
- Ben Hammou, A., Clément, G. Y Frapat, M. (1986), *L'oreille en colimaçon*, «Pratique pédagogique», París, Armand Colin.

- Centro de Formación de Músicos Intervinientes (Cfmi) (2008), *Músicas en la escuela. Guía de Competencias Musicales*, trad. y adap. de Cabeza, Clément, Herrero y Osorno, Courlay, J.M. Fuzeau.
- Centre National D'action Musicale (1984), *Musiques à prendre: Tout sur les pédagogies musicales*, Paris, CENAM.
- Damasio, Antonio (2010), *Y el cerebro creó al hombre: ¿cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?*, trad. de Ferran Meler, Barcelona, Destino.
- Delalande, François (1995), *La música es un juego de niños*, Trad. de Susana G. Artal, Buenos Aires, Ricordi.
- Delalande, François (2013), *Las conductas musicales*, trad. de Terencia Silva y M. Inmaculada Cárdenas, pról. de M. Inmaculada Cárdenas, Santander, Universidad de Cantabria.
- Direction des Ecoles (1993), *L'éducation artistique à l'école*, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP).
- Malaguzzi, Loris (2001), *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona, Octoedro.
- Oriol, Nicolás (2005), “La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI”, *LEEME: Lista Electrónica Europea de Música En La Educación* [revista electrónica] 16, 1–33. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol05.pdf>
- Sastre, Ester (2013): “Posibilidades didácticas del paisaje sonoro en educación infantil”, Trabajo de Fin de Grado, Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4769>
- Schafer, R. Murray (2006): *Hacia una educación sonora: 100 ejercicios para una educación sonora*, trad. de Violeta Hemzy de Gainza y Laura Hayes, México D.F., Teoría y Práctica del Arte.
- Small, Christopher (1999), “El Musicar: Un ritual en el Espacio Social”, *Trans. Revista Transcultural de Música* [revista electrónica] 4, 1–8. Disponible

en: <http://www.sibetrans.com/trans/article/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>

Warusfel, Lise (2011), “La invención musical en la escuela. La experiencia pedagógica de Monique Frapat”, trad. de A. Alcázar, P. Cabeza y G. Segalerba, Memoria de Máster II, París, Universidad de París 8.

Audiciones

Henry, Pierre (1963), *Variations pour une Porte et un Soupir*, L.P., París, Philips. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=dud4D6PeHqQ>. Consultado 30/11/2017.