

Sonido, movimiento, signo: didáctica de la escucha y de la notación musical en la Educación Primaria.

Sound, movement sign: teaching of listening and musical notation in Primary Education.

Piera Bagnus⁽¹⁾, Esperanza Jambrina Leal⁽²⁾

(1) Facoltà di Scienze della Formazione. Università di Turin (Italia).

(2) Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Extremadura.

Fecha de recepción 26-03-2010. Fecha de aceptación 02-12-2010.

Resumen.

Este documento quiere debatir la hipótesis de que un enfoque integrado de la audición musical y la producción, profundamente conectada con el cuerpo y experiencias de movimiento en la escuela infantil y primaria, permite una mejora significativa de la enseñanza y un uso más consciente del lenguaje de la música. La matriz de la fenomenología de Husserl, la epistemología genética de Piaget y la rítmica de Dalcroze, a pesar de su heterogeneidad, son la base teórica de este trabajo, que apoya la centralidad del cuerpo como un intermediario entre la experiencia y el pensamiento, donde las cualidades musicales de movimiento y la cinética de las sugerencias de la música se encuentran. Las fases de la enseñanza propuesta son: la escucha activa, la interpretación del significado y el análisis de las estructuras musicales, la escritura analógica y la producción de material de la nueva música. Los momentos de la comprensión y los de la producción no se dan en orden lineal, sino según un modelo espiral de Bruner. El crecimiento de la competencia musical en el niño es promovido con la unión de la escucha y la producción, uniendo el “hacer” y el “conocimiento”, evitando que no un conocimiento con el apoyo de las habilidades se convierte en estéril. El camino propuesto contribuye a la educación armónica de la persona, con una atención constante a la multiplicidad de aspectos que la constituyen.

Palabras clave: *sonido, movimientos, escritura, comprensión auditiva, producción musical, educación musical.*

Summary.

This paper wish to debate the hypothesis that an integrated approach of music listening and production, deeply connected with body and movement experiences in primary and infant school curricula, allows a significative improvement of the learning and a more conscious use of music language.

The Husserl's phenomenology matrix, the genetic epistemology of Piaget and the rhythmic of Dalcroze, despite their heterogeneity, are the theoretical foundation of this paper, which supports the centrality of the body as an intermediary between experience and thought, where the musical qualities of movement and the kinetic suggestions of music meet.

The phases of the proposed teaching are: active listening, interpretation of the meaning and analysis of musical structures, analog writing and production of new music material. The moments of understanding and those of production are not given in linear order, but according to a Bruner spiral model.

The growth of musical competence in the child is promoted with the union of the listening and the production, joining the "doing" and the "knowledge", avoiding that a knowledge not supported by skills becomes sterile. The proposed way contributes to an harmonious education of the person, with a constant attention to the multiplicity aspects that constitute it.

Key words: *sound, movements, writing, listening, music production, Music Education.*

1.- Introducción: la educación primaria como marco de referencia.

La Educación Primaria fomenta en los niños y niñas la adquisición de los diversos tipos de lenguaje y un primer nivel de dominio de los conocimientos y de las habilidades indispensables para la comprensión intersubjetiva del mundo en que viven. Se trata de un ambiente culturalmente determinado y profundamente simbólico en cuyo interior, gracias a la interacción continua con los demás, los alumnos aprenden a moverse y a interpretar la realidad que les rodea, elaborando y utilizando conscientemente distintos instrumentos culturales.

Además, tal segmento del sistema nacional educativo se sitúa estratégicamente, con respecto al desarrollo de los niños, en el momento del paso desde el aprendizaje activo al surgimiento de la capacidad reflexiva y de formalización de la experiencia, representando el "lugar en

que se acostumbra a fundamentar los conocimientos (el saber) sobre las experiencias (el hacer y el actuar), a integrar sistemáticamente las dos dimensiones y también a concebir las primeras ordenaciones formales, semánticas y sintácticas, disciplinares e interdisciplinares, del saber adquirido así de manera reflexiva".

Se plantea aquí un modelo de educación orientado a promover la competencia de aprender a aprender (*l'imparare ad apprendere*), más que la transmisión de conocimientos preconstituidos. De hecho, toda concepción no esencialista del saber se preocupa no sólo de lo que el alumno sabe sino sobre todo de lo que sabe hacer y la capacidad de desarrollo que le confieren dicho saber.

El currículum que se deduce de estas premisas, dirigido al desarrollo de las competencias fundamentales, se fundamentará por tanto sobre los conocimientos sin agotarse en ellos, activando y pro-

moviendo aquellos procesos de elaboración que permiten la progresiva interiorización del patrimonio cultural de la sociedad en que los niños habitan.

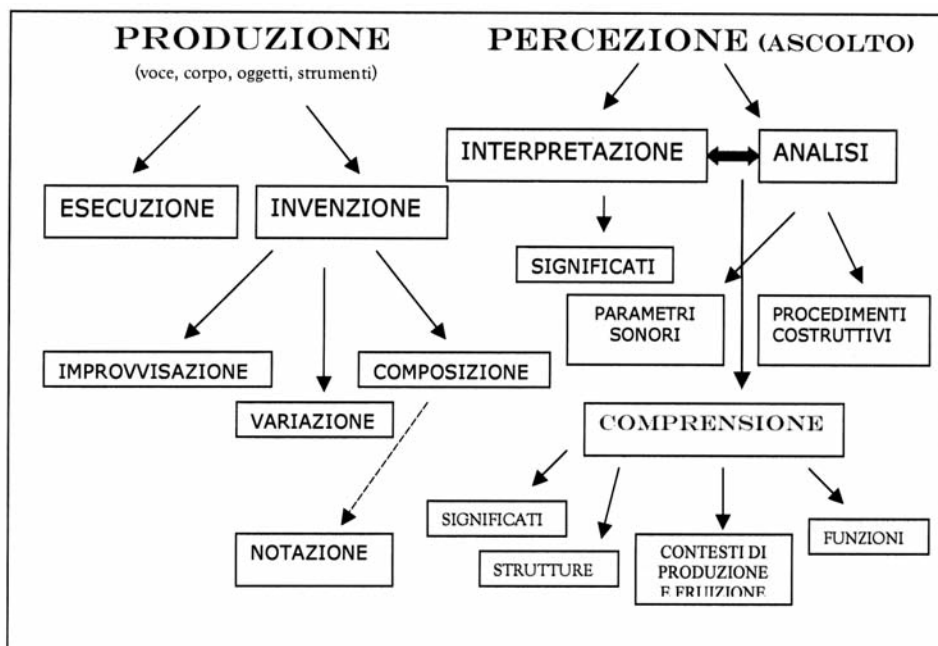
En los objetivos generales del proceso formativo, el aspecto fundamental es la plena valoración de la persona humana, cuyas capacidades se deben potenciar de manera armónica e integral, con una constante atención a la pluralidad de dimensiones que la constituyen: cognitiva, corporal, afectiva, relacional, estética, espiritual, ética, etcétera.

El verdadero éxito formativo se consigue cuando los alumnos, guiados por profesores capaces de suscitar la curiosidad que conduce hacia la investigación, descubren el horizonte significativo en que se ubican las experiencias del aprendizaje, haciendo de éste un tesoro para la construcción de un proyecto personal de vida, que ha de realizarse en el interior de la comunidad entendida en el sentido más amplio.

Dentro de este cuadro de referencia se conciben las dos grandes finalidades que persigue la Educación Primaria en cuanto a la educación musical: se trata de la **PRODUCCIÓN** y de la **PERCEPCIÓN**

sonora. La articulación de ambas a la manera de objetivos de aprendizaje pretende ayudar a cada alumno a transformar en competencias personales los conocimientos específicos y las habilidades disciplinares, es decir, a utilizar el lenguaje sonoro/musical para expresarse, tomando conciencia al mismo tiempo, mediante la audición, de la realidad sonora que lo rodea. Por una parte podemos relacionar con la **producción** las actividades de interpretación y de invención a través de la improvisación, la variación y la composición musical, mientras que a la **percepción** se refieren las actividades de audición, de la que se derivan la interpretación de los significados y el análisis de los parámetros sonoros y de los procedimientos constructivos¹.

Consideramos sin embargo que para conseguir, mediante la audición, la plena comprensión de un evento musical es necesario integrar la aproximación interpretativa con la analítica, indagando por tanto no sólo en los significados y estructuras, sino también en las funciones de la música, así como en los contextos que determinaron su origen y que la constituyen como fuente de disfrute.



Objetivos específicos de aprendizaje para el primer curso de Primaria:

MÚSICA

La sonorità di ambienti e oggetti naturali ed artificiali.

Tipologie di espressioni vocali (parlato, declamato, cantato, recitazione, ecc.)

Giochi vocali individuali e di gruppo.

Filastrocche, non-sense, proverbi, favole, racconti, ecc.

Materiali sonori e musiche semplici per attività espressive e motorie.

Produzione

- Utilizzare la voce, il proprio corpo, e oggetti vari, a partire da stimoli musicali, motori, ambientali e naturali, in giochi, situazioni, storie e libere attività per espressioni parlate, recitate e cantate, anche riproducendo e improvvisando suoni e rumori del paesaggio sonoro.

Percezione

- Discriminare e interpretare gli eventi sonori, dal vivo o registrati.
- Attribuire significati a segnali sonori e musicali, a semplici sonorità quotidiane ed eventi naturali.

Objetivos específicos de aprendizaje para el segundo y tercer curso de Educación Primaria:

MÚSICA

Parametri del suono: timbro, intensità, durata, -
altezza, ritmo, profilo melodico.

Strumentario didattico, oggetti di uso comune.

Giochi musicali con l'uso del corpo e della vo-
ce.

Brani musicali di differenti repertori (musiche,
canti, filastrocche, sigle televisive, ...) propri
dei vissuti dei bambini.

Produzione

Eeguire per imitazione, semplici canti e brani, in-
dividualmente e/o in gruppo, accompagnandosi con
oggetti di uso comune e coi diversi suoni che il cor-
po può produrre, fino all'utilizzo dello strumentario
didattico, collegandosi alla gestualità e al movi-
mento di tutto il corpo.

- Applicare semplici criteri di trascrizione intuitiva
dei suoni.

Percezione

- Riconoscere, descrivere, analizzare, classificare e
memorizzare suoni ed eventi sonori in base ai pa-
rametri distintivi, con particolare riferimento ai
suoni dell'ambiente e agli oggetti e strumenti utiliz-
zati nelle attività e alle musiche ascoltate.

Objetivos específicos de aprendizaje para cuarto y quinto de Educación Primaria:

MÚSICA

Elementi di base del codice musicale (ritmo,
melodia, timbro, dinamica, armonia, formali ar-
chitettonici, ecc.).

Canti (a una voce, a canone, ecc.) appartenenti
al repertorio popolare e colto, di vario genere e
provenienza.

Sistemi di notazione convenzionali e non con-
venzionali.

Principi costruttivi dei brani musicali: ripetizio-
ne, variazione, contesto, figura-sfondo.

Componenti antropologiche della musica: conte-
sti, pratiche sociali, funzioni.

Produzione

- Esprimere graficamente i valori delle note e
l'andamento melodico di un frammento musi-
cale mediante sistemi notazionali tradizionali,
grafici o altre forme intuitive, sia in ordine al
canto che all'esecuzione con strumenti.

- Usare lo strumentario di classe, sperimentan-
do e perseguendo varie modalità di produzio-
ne sonora, improvvisando, imitando o ripro-
ducendo per lettura, brevi e semplici brani
che utilizzano anche semplici ostinati ritmico-
melodici, e prendendo parte ad esecuzioni di
gruppo.

- Usare le risorse espressive della vocalità,
nella lettura, recitazione e drammatizzazione
di testi verbali, e intonando semplici brani
monodici e polifonici, singolarmente e in
gruppo.

Percezione

- Riconoscere alcune strutture fondamentali del
linguaggio musicale, mediante l'ascolto di
brani di epoche e generi diversi.

- Cogliere i più immediati valori espressivi
delle musiche ascoltate, traducendoli con la
parola, l'azione motoria, il disegno.

- Cogliere le funzioni della musica in brani di
musica per danza, gioco, lavoro, cerimonia,
varie forme di spettacolo, pubblicità, ecc.

2.- La expresión corporal como medio de desarrollo de la percepción y la producción musical.

El objetivo de este artículo es mostrar cómo las finalidades educativas de la audición y de la producción sonoro-musical pueden plantearse mediante una aproximación integrada que funcione como complemento de la modalidad expresiva que, por naturaleza, es más asequible para los niños de entre seis y diez años: el movimiento en el espacio.

La capacidad que más se valora cuando el niño empieza la Educación Primaria es la de orientarse en el espacio, la de organizarlo y moverse por él conscientemente, es decir, la capacidad de saber controlar la cualidades espaciales/temporales/energéticas del propio movimiento. El propio Piaget subrayó cómo las operaciones mentales son de hecho el resultado de un proceso de progresiva interiorización de los gestos que se realizan con el cuerpo.

3.- El método dalcroze: aplicación en las etapas de infantil y primaria.

Un punto de observación similar fue el que escogió a comienzos del siglo XX Émile-Jacques Dalcroze (Viena 1865 – Ginebra 1950) que concebía el cuerpo como intermediario entre sonido y pensamiento. La Rítmica, disciplina central del método Dalcroze, consiste en relacionar los movimientos naturales del cuerpo con el lenguaje musical y las facultades imaginativas y reflexivas.

Entre los principios fundamentales de la rítmica de Dalcroze está la creación

de imágenes motoras mediante la combinación de la acción muscular con el movimiento del sonido: estas imágenes se interiorizan sólo después de haber adquirido una cierta conciencia corpórea, que se alcanza mediante la participación activa, perceptiva y global del alumno en las diversas experiencias. La teoría musical, por tanto, según Dalcroze, se aprende mediante la práctica: el análisis y la codificación de un elemento musical sólo se alcanzará después de haberlo experimentado y conocido mediante el movimiento.

A partir de estas consideraciones creemos necesario para los profesores de música que trabajan en las etapas de Infantil y Primaria el partir con actividades que permitan a los niños experimentar tanto las dimensiones musicales del movimiento como las motoras de la música. Así, las características cinéticas y espaciales (movimiento/descanso; sucesión/simultaneidad; peso/ligereza; rigidez/flexibilidad; alto/bajo...) se corresponden con los parámetros del sonido; las formas de movimiento (abierto/cerrado; continuo/intermitente...) se encuentran en las formas musicales; la distribución en el espacio (cercano/lejano; líneas/círculos; parejas/tríos) se halla en otras tantas combinaciones sonoras.

Entre música y movimiento existen de hecho isomorfismos estructurales que dan lugar a percepciones de tipo sinestésico que se refieren a la actitud, sobre todo infantil, de captar la homogeneidad estructural en las experiencias perceptivas aunque éstas se perciban a través de canales sensoriales distintos.

Durante una audición musical, entendida como percepción de sonidos organizados, la mente del oyente, además de elaborar un significado dinámico-afectivo, queda impregnada por lo que Todeschini y Bosio denominan “las características geométricas de las estructuras musicales”², así llamadas porque “pueden ser representadas como elementos del espacio sonoro, con características semejantes a las del espacio entendido de forma geométrica. [...]. Desde el momento mismo en que la mente las asimila como esquemas simples (estrechamente ligados a la naturaleza del evento sonoro), aquellas estructuras se ponen al servicio de la memoria episódica para reelaboraciones más complejas, combinándose de diversas maneras entre ellas de tal manera que se generalizan más y van perdiendo su carácter específico. [...] Posteriormente, sobre estos esquemas dinámico-afectivos, se pueden injertar otras formas de elaboración que ya no estén basadas sobre el ‘carácter geométrico’ de las estructuras musicales y por tanto ligadas al contexto espacio-temporal en que se produjeron, sino que estarán basadas sobre su carácter jerárquico, esto es, sobre una organización fundamentada en las relaciones lógico-formales que produce esquemas cada vez más complejos y abstractos. Los nuevos esquemas mentales evolucionan –partiendo de una dimensión dinámico-afectiva que mantienen– hacia una dimensión cognitivo-afectiva. [...] Se sigue que la percepción de la música pone de manifiesto no sólo las características ‘lógicas’ de las estructuras musicales, esto es, las que nos permiten

encuadrarlas cognitivamente, sino también sus cualidades físico-sensoriales y afectivas. [...] La música representa una forma de conocimiento en que el aspecto cognitivo y el aspecto afectivo se complementan estrechamente.”

4.- El modelo de competencia musical básica de Stefani.

El semiólogo Gino Stefani, en su Modelo de competencia musical básica detecta un nivel de base que denomina Nivel de los Códigos Generales, que se refiere a la presencia de los esquemas sensoriales/perceptivos, lógicos, comportamentales y a las convenciones con los que las personas interpretan la experiencia sonora. Se trataría de aquellos datos espaciales, táctiles, cinéticos, sinestésicos, etcétera con los que nos expresamos indicando que un sonido es alto/bajo; caliente/frío; claro/oscuro, etcétera. Al mismo tiempo son también los procesos y las operaciones mentales a través de las cuales aplicamos las categorías de identidad, semejanza, oposición, graduación, variación a los sonidos como a cualquier otra realidad.

Por esta razón, según Stefani, la competencia musical no se agotaría en los conceptos de ‘musicalidad’ o ‘capacidad técnica’ o ‘cultura musical’ entendida como el dominio de un saber disciplinar concreto. Más bien Stefani piensa en un concepto que comprenda el saber, el saber hacer y el saber comunicar con los sonidos, o sea, la capacidad de producción de significado mediante y/o entorno a la música³.

5.- Percepción y producción musical aplicadas a la planificación didáctica.

Consideramos que las fases de la intervención didáctica –que deben ser consideradas por el docente durante la fase de diseño de las unidades didácticas– deberían disponerse no según un proceso lineal sino en espiral según la siguiente propuesta:

1. Partiendo de una situación expresivo-comunicativa, esencial en cualquier proceso lingüístico, proponga la toma de contacto con la experiencia sonoro-musical a través de una actividad de audición.

2. En este punto se abren dos rutas posibles diseñadas para explorar las intenciones comunicativas presentes en el texto musical. La primera consiste en centrarse en los SIGNIFICADOS mediante las actividades motoras o gráfico-icónicas y sólo en un segundo momento llegar a la identificación de las estructuras subyacentes. La segunda consiste en contemplar de inmediato las ESTRUCTURAS musicales presentes en la pieza escuchada mediante la modalidad de investigación que Robert Francés⁴ ha denominado INDUCCIÓN. En base a esta se “mira dentro” de la propuesta sonoro/musical para ver “cómo está hecha” y, posteriormente, comprender mejor su significado.

Francés, con tal objetivo, distingue entre inducción guiada, que consiste en escoger entre varios adjetivos dados previamente aquel más adecuado para describir las características de la experiencia sonora; inducción semi-guiada (buscar un adjetivo adecuado) e inducción libre (buscar una fórmula verbal adecuada).

Llamamos interpretación a la actividad de focalización sobre los significa-

dos y análisis a la actividad dirigida hacia las estructuras. Volviendo de nuevo a Stefani, resulta evidente que ambas aproximaciones incidan sobre el nivel de los Códigos Generales, en cuanto exigen del oyente el uso de los esquemas perceptivos y lógicos para describir/interpretar/analizar la audición propuesta. Con las palabras de Della Casa⁵ diríamos que es posible destacar dos momentos distintos en la comprensión de una pieza musical: la *comprensión global* que consiste en la elaboración de un esquema general del texto, reflexionando sobre aquello que lo unifica; la *comprensión extendida* a través de la cual la atención se centra en los componentes básicos de la pieza, aprehendiendo las articulaciones y las interconexiones. De esta manera se pasa de la síntesis al análisis, buscando destacar cómo la coherencia del conjunto deriva de la agregación de componentes diversos en base a una lógica que se constituye en objetivo de la investigación.

3. El tercer momento de la secuencia didáctica consiste en fijar a través de formas distintas de escritura todo aquello que ha surgido en el momento analítico-interpretativo. En la fase de la NOTACIÓN se fijan gráficamente las estructuras musicales que se han identificado antes, bien para facilitar la reflexión sobre el dato percibido (evidenciando sus características constitutivas) bien para enriquecer las propias posibilidades expresivas. De hecho,

4. El último anillo de la secuencia, o lo que viene a ser lo mismo, el primero de la nueva serie, consiste en la producción (y/o audición) de un nuevo material sonoro/musical en el que las estructuras pre-

cedentemente aprehendidas y asimiladas se convierten en instrumentos susceptibles de ser utilizados conscientemente con fines expresivos y comunicativos.

Consideramos necesario subrayar la necesidad de que desde la Educación Primaria se exploren de forma integrada los diversos territorios constituidos por las competencias de escuchar, interpretar, analizar, grabar, producir y después volver a escuchar, reinterpretar, analizar de nuevo y así en adelante... de tal manera que no se descuide el “saber” en detrimento del “hacer” y que tampoco se vuelvan estériles los conocimientos por no hacerlos dialogar con las habilidades. Sólo a través del anillo dialéctico práctica-teórica-práctica, en nuestra opinión, es posible contribuir a la formación de nuestros niños, así como a través de la maduración de su competencia musical.

6.- Aplicación práctica de un ejemplo concreto: la *danza húngara número 20 de Brahms*.

Podemos ejemplificar concretamente el camino de más de una Unidad de Aprendizaje que de la audición conducen, mediante el movimiento, a la notación:

1. Proponemos a una clase de cuarto de Primaria una primera audición de la *Danza húngara número 20 en Mi menor* de J. Brahms y, al final, promovemos una tormenta de ideas para que surjan las impresiones inmediatas: lentitud, tristeza en la primera parte; velocidad, alegría, fiesta en la segunda; de nuevo tristeza y lentitud en la tercera.

2. Les pedimos, durante varias audiciones de la misma pieza, que interpreten mediante el movimiento los caracteres de

cada parte en que, espontáneamente han dividido la pieza. Los gestos que observamos se caracterizarán por la fluidez, lentitud, amplitud, indiferencia rítmica para la sección A; la rapidez, los gestos rápidos y de breve recorrido, la sincronización con el ritmo como si se tratara de una marcha para la sección B; vuelta a los gestos iniciales en la tercera parte.

3. Se propone entonces, siempre durante la audición, que se interprete la pieza mediante un gesto gráfico o una representación icónica. Los niños que se expresan de manera figurativa pintarán paisajes nocturnos o solitarios, puestas de sol marítimas, cementerios, personas mayores; después escenas festivas, fuegos artificiales, parques de atracciones, bandas de música con muchos platillos, cielo azul y sol intenso, niños que juegan; por último, otra vez escenas de tristeza y soledad. Es interesante destacar que pocos alumnos reconocerán la vuelta exactamente igual de la sección A después del episodio B, pero todos reconocerán la semejanza a nivel de sonoridad y de estilo. Otros niños no utilizarán imágenes sino signos más próximos a la cualidad sonora de la pieza y de estos aspectos partiremos para plantear preguntas concretas, con el objetivo de destacar algunas características específicamente musicales. Evidentemente, el reconocimiento de las tres secciones y la aparición de la que podríamos denominar notación analógica: el signo ondulatorio en presencia de la melodía de movimiento ondeante y de timbres inicialmente oscuros, la individuación de un salto hacia el registro más agudo con el cambio de color y una nueva posición en el espacio; la evidente discontinuidad

para la sección B y el reconocimiento de la pulsación constante a cargo de los platillos, el efecto crepitante asociado al sonido de los triángulos (flautas, flautines, violines), la escritura tendente hacia el margen superior del folio como efecto de la percepción de sonidos más agudos; la vuelta de la sección A indicada por una línea vertical que se justifica como señal de que “la marcha ha terminado”.

¿Sobre qué podemos reflexionar? Ante todo sobre la duración de la pieza, inferior a tres minutos, y que representa una elección condicionada por la capacidad de atención de los niños de nueve años y que no produce dificultad para la audición.

La estructura de la pieza, en evidente forma ABA, ha permitido a los alumnos representar mentalmente la experiencia como discurso que se desarrolla en el tiempo, en que el *antes* y el *después* son fácilmente identificables.

Pensamos que es bastante significativa una constante en esta experiencia auditiva: el predominio de una atención tímbrica, dinámica, agógica sobre la rítmico-melódica, que implicaría dificultad de memorización y reconocimiento de la línea melódica de la sección A. Por el contrario, la pieza de Brahms, con dicho predominio de la tímbrica, la dinámica y la agógica, facilita una identificación segura de la estructura de la pieza por la casi totalidad de los niños.

La incapacidad para memorizar la línea melódica es quizá atribuible por una parte a su lentitud con respecto al presente psicológico⁶ de los niños y, por otra parte, a su excesiva duración, casi una tercera parte de toda la pieza.⁷ Por tanto el criterio de segmentación de nuestra

pieza, por parte de los niños, se refiere a lo que Imberty denomina *vectores dinámicos*, esto es, índices que determinan la comprensión de una unidad temporal determinada, como la que constituye la audición musical, en la inmediatez de las sucesiones, los contrastes, las rupturas, las continuidades. La estructura de una pieza musical, para el alumno de Educación Primaria, se resuelve, según Imberty, en una *jerarquización de preminencias perceptivas*, antes de constituir una jerarquización funcional-sintáctica.

“El sujeto, cuando no tiene referencias *a priori*, como cuando escucha por primera vez una obra, o cuando escucha una obra atonal cuya sintaxis no le procuran referencias habituales, se adhiere a lo que puede, es decir a todo lo que, sobre la superficie musical, atrae su oído. En la medida en que procede en la audición de la pieza, y durante las audiciones sucesivas, establece una jerarquización entre todos los eventos que han atraído la atención sonora desde el inicio: [...] tal proceso auditivo había sido descrito por Irène Deliège a propósito de las formas musicales no tonales contemporáneas. Las preminencias perceptivas son variables y dependen de las características agógicas, de intensidad, de acentos, de ataque etcétera. En tal contexto, su papel es esencial y prevalece sobre el papel de las estructuras sintácticas sean cuales sean”⁸.

7.- Notación, gesto y símbolo en la experiencia sensorial y emotiva del niño.

Una última reflexión se refiere a la NOTACIÓN. A la luz de la trayectoria descrita hasta ahora, es obvio que nos re-

ferimos a un concepto de notación más amplio que el sistema de notación musical tradicional. En el ámbito educativo/creativo la elaboración de un código de notación no representa efectivamente un ejercicio en sí mismo, ni exclusivamente dirigido a la comprensión musical futura. Más bien representa el último anillo de la cadena audición/interpretación/análisis/escritura en el sentido que confiere forma visual a las competencias adquiridas durante la actividad de audición y, al mismo tiempo, enriquece las posibilidades expresivas de los niños susceptibles de ser utilizadas en otras estrategias de producción sonora, integrando momentos de audición y producción, que representan, como se ha señalado, los fines últimos de la educación musical en la escuela primaria.

Las sinestesias perceptivas, a las que nos hemos referido antes, influyen también en la relación entre la experiencia musical y la grafía; por lo tanto, los isomorfismos existentes entre ambas actividades determinan, con particular notoriedad, las primeras formas de notación espontánea de los niños.

Tras los primeros signos improvisados, todavía no vinculados claramente a determinadas características del objeto musical, pero fruto ya de un gesto que en su globalidad representa la experiencia sensorial y emotiva del niño, la notación se vuelve ANALÓGICA y SIMBÓLICA, cuando comienzan a aparecer de manera evidente las similitudes estructurales con el evento sonoro que se desea representar: sonidos largos representados por líneas largas, sucesiones de sonidos breves descritos por una secuencia de puntos, sonidos intensos representa-

dos por líneas gruesas, sonidos ascendentes con líneas que suben, etcétera.

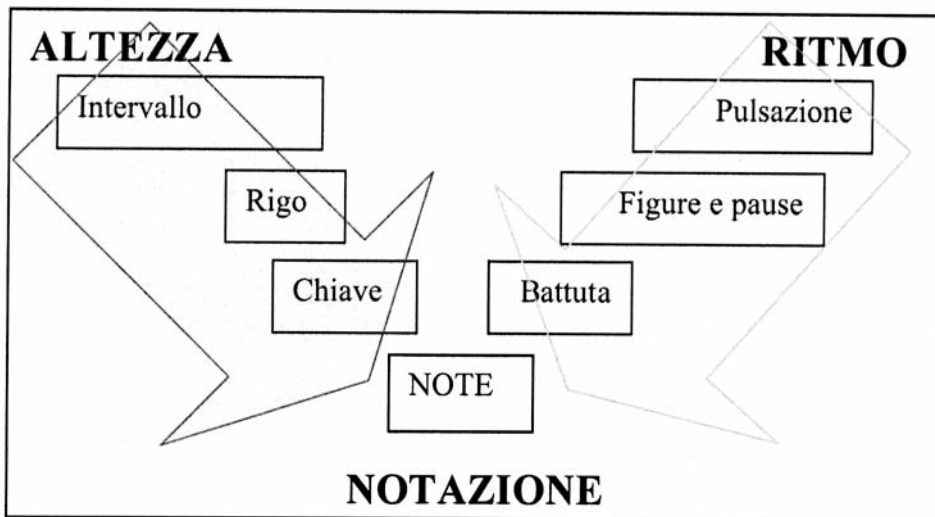
Es importante destacar que, una vez más, el origen de todo este discurso reside en la dimensión corporal: el niño, a través del signo, describe el propio gesto, a su vez fruto de una imagen mental del evento sonoro y, de esta manera, establece analogías con el trazo gráfico. La imaginación auditiva, por tanto, integrándose con la motora se transforma en una imagen visual analógica, reconstruyendo en la mente del niño el planteamiento sensorial global del que no puede prescindir una aproximación pedagógica que tenga en cuenta estos aspectos.

Introducir los signos de la notación tradicional progresivamente resulta coherente con las actividades rítmico-melódicas que el profesor, mientras tanto, irá proponiendo a los alumnos. También en este caso, a través de una interpretación motora, se planteará la necesidad de fijar mediante el signo gráfico la altura de los sonidos que se han de leer y reproducir, recorriendo en el desarrollo de la competencia musical individual los momentos que determinaron el nacimiento de la escritura musical entorno al siglo VIII: primero de la quironomía⁹ a la fase diastemática y posteriormente a la fase diastemática mediante el tetragrama.

Para conducir progresivamente a los niños desde la audición/producción de una simple secuencia musical hacia su notación, es de hecho posible partir de una fase que podemos denominar quironómica o fonomímica, según el modelo de Giordano Bianchi. Según éste, a través del gesto que realiza primeramente el profesor y después imitan los niños se traducen tanto el ritmo como la dirección

de la melodía en el espacio. Sigue la fase neumática adiaستمática. En ésta, los neumas (entendidos en su acepción original de ‘signos’) facilitan la memorización y la lectura gracias a un isomorfismo con el aspecto rítmico/melódico del indicio

sonoro. Finalmente, y de manera gradual, partiendo de una sola línea y descubriendo progresivamente la utilidad de las otras cuatro, se llega a la fase diastemática, o la de la escritura precisa de los intervalos que constituyen la melodía.



A propósito de las características analógicas de la escritura musical infantil, es interesante la referencia a la obra *Musik und Graphik* de Stockhausen que, en 1960, describiendo algunos desarrollos que habían alcanzado las nuevas escrituras musicales de la época, hablaba de una *escritura de acción*, que buscaba describir los gestos, los movimientos y las acciones que se debían ejecutar para producir el sonido (por ejemplo, *Sensitivo* de Sylvano Bussotti).

En el mismo período otros compositores adoptaron formas diversas de escritura, o utilizado de forma novedosa la propia escritura tradicional (*Babai* de Franco Donatoni; *Terbaciliella* de Xena-

kis; *Electric Spring* de Christian Wolff; *Musique de Tables* y otros trabajos de Morton Feldman). Sobre las obras de estos autores Spaccacozchi afirma: “se trata de un territorio de trabajo muy deforme y demasiado subjetivo, pero a la vez muy atractivo y creativo, por tanto especialmente idóneo para representar las miles de ideas explosivas de una música que está siempre más próxima a la integración de los demás lenguajes, constituyéndolos en un producto que debería ser la síntesis interdisciplinar de la expresión artística del hombre moderno”. Tal y como los niños nos han enseñado desde siempre, podríamos añadir.

Notas.

- 1 Grazioso G. “Come e perché la musica” en Bottero E. (ed.): *Educazione Musicale. Orientamenti, proposte didattiche, curricoli dalla scuola dell’infanzia alla media inferiore*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp.51-76.
- 2 Todeschini P. y Bosio P.: *Insegnare con i concetti la musica*, LDDC, Franco Angeli, Milano 2007, pp. 22-23
- 3 Stefani G.: *Competenza musicale e cultura della pace*, Clueb, Bolgna, 1985, p.79
- 4 Francès R.: *La perception de la musique*, 1984
- 5 Della Casa M. *Educazione musicale e curricolo*, Zanichelli, Bologna, 1985, p.72
- 6 Imberty opina que la obra musical se coloca en el presente psicológico del oyente que, además de seguir el desarrollo temporal, debe también reconstruir los vínculos extratemporales que le permiten identificar temas repetidos a distancia, retornos, propuestas y respuestas...
- 7 Deriu R. “Scoprire la forma. Riflessioni su un’esperienza nella scuola elementare” en Deriu R. (ed.): *Capire la forma*, EDT, Torino, 2004, p.96
- 8 Imberty M.: “L’organizzazione percettiva del tempo musicale” en Deriu R., op.cit., p.46
- 9 “Quironomía” significa el movimiento de la mano que indica en el espacio la dirección ascendente o descendente de la línea melódica. La “fonomímica” consiste en asociar gestos y partes del cuerpo a la altura de los sonidos para facilitar el reconocimiento de la altura y la producción de intervalos relativos. A través de una gestualidad que asocia la orientación del movimiento descendente con los sonidos graves y ascendente con los agudos, el niño no sólo aprende a discriminar la altura de los sonidos sino que adquiere conciencia del propio esquema corpóreo.