

Improvisaciones infantiles

Mario Stern



EL COLEGIO DE MÉXICO
FONDO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES

IMPROVISACIONES INFANTILES



SEMINARIO DE TRADICIONES POPULARES

DIRIGIDO POR
Yvette Jiménez de Báez

COMISIÓN EDITORIAL
Arturo Chamorro
Antonio García de León
Martín Lienhard



CÁTEDRA JAIME TORRES BODET
CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

Improvisaciones infantiles

Mario Stern



EL COLEGIO DE MÉXICO
FONDO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES

780.7
S8391i

Stern, Mario

Improvisaciones infantiles / Mario Stern. -- México :
El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y
Literarios, c2002.

218 p. ; ils. ; 28 cm. + 1 disco compacto. -- (Serie Lenguajes
y tradiciones ; 2) (Cátedra Jaime Torres Bodet. Seminario
de tradiciones populares)

ISBN 968-12-1032-8

1. Música -- Estudio y enseñanza -- México.
2. Niños músicos -- México.

Portada: Irma Eugenia Alva Valencia

Ilustración: *Roter Mann*, Oliver (5 años)

Primera edición, 2002

© 2002, Mario Stern

D.R. © El Colegio de México, A.C.

Camino al Ajusco 20

Pedregal de Santa Teresa

10740 México, D.F.

www.colmex.mx

ISBN 968-12-1032-8

Impreso en México

A Silvia H. González

Índice

Presentación	11
De la educación general a la improvisación musical (a modo de introducción)	13
Las improvisaciones	27
Lista de improvisaciones infantiles	32
3 a 6 años	37
6 a 9 años	58
9 a 15 años	73
solos	73
dúos	98
tríos	108
cuartetos	114
sextetos	123
número indeterminado	129
Otros libros relacionados con la improvisación infantil	141
Otros criterios de clasificación	147
Conclusiones	155
Suplemento	157
En torno a algunos educadores y temas de educación musical	157
Educación general	157

Educación musical	176
La improvisación	179
Apéndice	201
Cintas didácticas	201
Primer año	201
Segundo año	205
Bibliografía	209
Índice alfabético de las improvisaciones	213
Índice de ilustraciones	217

Presentación

Este libro es complemento de un disco con grabaciones de improvisaciones infantiles. El platillo principal es la transcripción de casi todas las improvisaciones y breves comentarios a las mismas. Enmarcando este núcleo se sitúan, por un lado, algunas consideraciones sobre la improvisación dentro de la educación musical y ésta dentro de la educación general, producto de la investigación y del trabajo de 30 años con niños en diversas escuelas; por otro, comentarios a trabajos similares realizados por varios educadores musicales en diversos lugares del mundo. Hay también un suplemento —pensado especialmente para los maestros interesados— que contiene citas de algunos educadores, desde Rousseau hasta finales del siglo XX, sobre los rubros tratados anteriormente.

El objetivo principal del libro y el disco es dar a conocer el trabajo creativo de los niños cuando se les deja expresarse libremente.

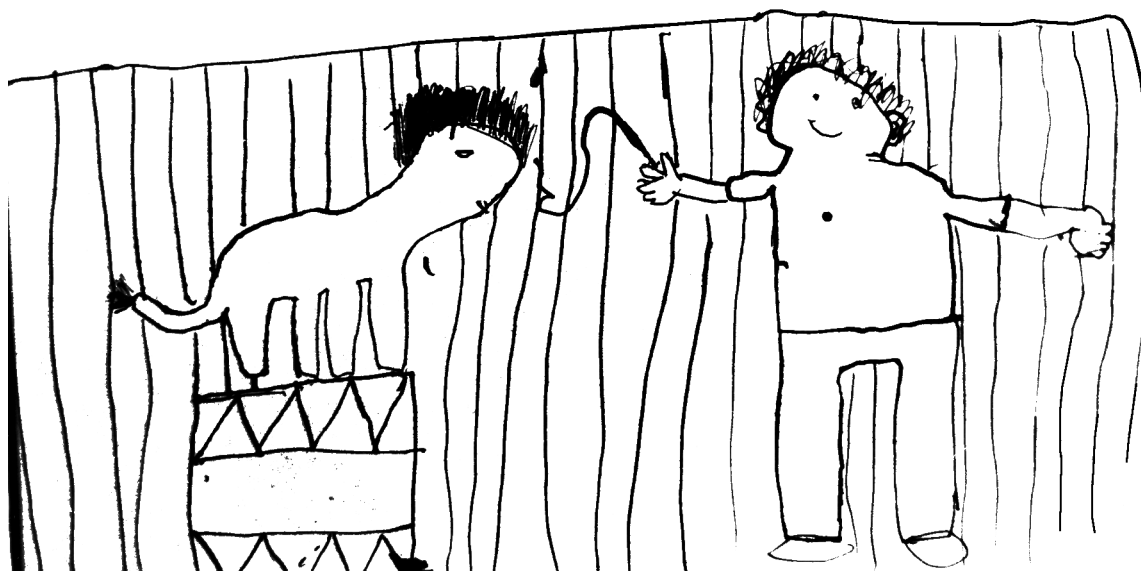
Quiero agradecer a Luciana Minerbi el haber revisado la primera versión de este trabajo. Sin sus correcciones invaluable hubiera quedado un gran número de errores en el mismo. Igualmente agradezco las observaciones del Maestro Francisco Viesca, de Juan Carlos Zamora y de los integrantes del Seminario Permanente de Apoyo a la Investigación de la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México, especialmente de Olga Picún y de Miguel Zenker. También mi agradecimiento a Leticia Armijo, Leticia Cuen, Jorge Calleja y José Manuel Mondragón por su ayuda en dibujar la música e intercalarla en el texto, a Salvador Rodríguez por la revisión de las transcripciones y a Carlos Ruiz por sugerencias importantes relativas a éstas.

A Silvia y Diego González, gracias por sus propuestas, que fueron fundamentales para el mejoramiento del proyecto inicial. Asimismo al equipo de El Colegio de México por el cuidado de la edición —en especial a Yvette Jiménez de Báez por su ayu-

da incondicional unida a sugerencias importantes para el mejoramiento del libro— y a los apoyos del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes y de El Colegio de México, sin los cuales no hubiera sido posible esta publicación.

No sería justo no agradecer, además, a todos los niños que se atrevieron a plasmar sus expresiones —las que están aquí, las que están en otro lado y las que se perdieron— y a las autoridades educativas que permitieron que esto se realizara libremente. Sin ambos este disco y este libro no hubieran existido ni siquiera potencialmente.

No obstante, los errores, la falta de claridad o las omisiones o repeticiones que todavía hayan podido quedar son totalmente responsabilidad mía, lo mismo que las traducciones al español, a menos de que se indique de otra manera en la Bibliografía.



De la educación general a la improvisación musical (a modo de introducción)

Para hablar de improvisación musical infantil, y parece que en un libro hay que hablar de ella —no es como en un disco, en el que basta con presentar al escucha improvisaciones grabadas—, me es necesario retornar hasta la educación general, y tratar de expresar los aspectos de ella que considero fundamentales para lograr verdaderamente que la improvisación musical se realice del modo como ilustran los ejemplos de este libro y este disco.

Lo primero es el respeto al niño, a su modo de ser, diferente al del adulto y al de otros niños. Ligado con esto están sus necesidades momentáneas, independientes de lo que quiera yo o de lo que quieran otros para él en el momento y —lo que es todavía peor— en el futuro.

Los niños viven gran parte de su vida siguiendo el laberinto de planes cuidadosamente concebidos que inventan los adultos, sin importarles un bledo lo que los mismos niños puedan pensar y hacer cuando no están gobernados ni vistos por sus mayores (Campbell s.f.: [6]).

Pero las necesidades están íntimamente relacionadas con la etapa de desarrollo, con el ambiente social y familiar y con las aptitudes. Todo esto hay que tratar de conocerlo para entenderlo, pero no quiere decir que haya que esperar a entenderlo para aceptarlo y respetarlo: primero está la aceptación y el respeto, luego los por qué; primero la actitud, luego el conocimiento.

Ahora bien, no basta con reconocer las necesidades de un niño; es necesario crear el ambiente adecuado para que éste las exprese. Algunos factores que intervie-

nen en la creación de este ambiente son: darle confianza, animarlo sin obligarlo, no permitir que el respeto que uno le tiene no se lo tengan también los demás, lo cual, en un grupo, está relacionado con que un niño no sea ni el vasallo ni el tirano de otro.

Pero tampoco basta con el respeto. Es necesario el amor, tanto al niño como al propio trabajo. Y el niño, esto lo siente, y en la medida en que lo siente, también él se atreve a realizar su trabajo, y a hacerlo con amor.

Una dama de la buena sociedad visitó un día una escuela y, con su mentalidad tradicional, le dijo a un niño: ‘Entonces, aquí, ustedes hacen todo lo que quieren, ¿no es cierto?’ y el niño: ‘No, señora, no hacemos lo que queremos; queremos lo que hacemos’ (Montessori 1959: 206).

El amor a los niños es parecido al amor a los animales, a las plantas, a las flores. No es lástima —lo indefenso de los mismos— pero sí tiene que ver con su fragilidad; está más cerca quizá del goce de su gracia, pero tampoco es eso —hay niños poco graciosos y los queremos—; creo que en el fondo es querer compartir con ellos algo que hemos perdido más que ellos: su pertenencia a la naturaleza, su naturalidad, su sinceridad, o a veces lo contrario: notar y preocuparse por la falta de éstos y hacer lo imposible porque se vuelva a llenar ese hueco, dejando que se exprese, simpatizando con esta expresión, pero tampoco forzándola, esperando pacientemente que surja.

Y esto último me lleva a la paciencia. Se necesita mucha. Es como ver crecer a una planta. No se le puede obligar a surgir mañana. Hay que esperar que la semilla pase por todo el proceso hasta germinar ... y a veces esta germinación no se llega a ver. No importa. Se sembró y potenció la cosecha.

Otro factor importante para crear este ambiente es el espíritu de juego: que no importe tanto el resultado —por un lado no hay un resultado único, por otro es difícil que un niño sea totalmente original en su resultado— sino el proceso y el enriquecimiento que éste le trae al niño.

Quizá sea uno de los aspectos en los que más se dificulta encontrar un balance: al profesor con mente científica le interesa llevar al niño a la verdad, al de mente artística a la belleza, o a la verdad en el arte; al educador, antes que esto, le interesa el proceso mediante el cual el niño descubre su propia verdad, su propia belleza y las expresa ... y pueden o no coincidir con la verdad científica o la belleza artística; habrá tiempo para esto, pero cada cosa a su tiempo: lo que importa ahora es que el niño sa-

tisfaga sus necesidades, sus deseos, muestre su mundo, le de gusto hacerlo y haya alguien que lo escuche y lo comparta con él:

[...] Es la expresión lo que da verdadero valor a la obra de los niños. El papel del maestro consiste en sensibilizar a sus alumnos interesándose en sus creaciones, dándoles seguridad y confianza, escuchándolos a gusto, divirtiéndose con ellos y aprendiendo con ellos (Redondo 1974: 147).

Y el que escuche al niño no debe hacerlo desde arriba, calificándolo, ni felicitándolo ni reprendiéndolo, sino ser capaz de gatear con él, de jugar al abuelito si hay que ser realista, o al pajarito si el niño quiere ser el lobo; interesarse por él, y no por sí mismo. Y, otra vez, esto el niño lo siente.

Lo anterior me lleva a la importancia que tienen en la educación los sentimientos. El niño, sin pensarlos, se guía por ellos, y dirige su energía de acuerdo con la naturaleza y la fuerza de los mismos; el maestro no debe dejar de mostrar los suyos, pues esto lo alejaría del niño, y contribuiría a que éste tampoco —no digamos los mostrara— sino actuara de acuerdo con ellos.

Un factor que en general preocupa mucho al maestro es el orden, la disciplina. Hay escuelas en las que uno entra a una clase y hay un silencio sepulcral, de hospital. ¿Cómo puede el niño en este ambiente mostrar su alegría, su emoción de haber hallado algo —quizá un buen lema de la educación sería “hallar lo escondido”—, y todo lo que esto involucra: su necesidad de compartir esta alegría y esta emoción?

Mis clases eran conocidas como aparentemente caóticas. Hasta se llegó a insinuar en alguna ocasión la necesidad de nombrar un cuidador, un “capataz”, como yo lo llamé al reaccionar. Recuerdo que en mi niñez, en clase de música, y también de taller, así era: estaba el titular de la materia y el que hacía posible que esta materia se impartiera (“la plica” y “el mamey”, respectivamente). ¿Por qué? Porque parece no aceptarse que la emoción del niño, cuando interpreta lo que crearon otros, o muestra lo que siente, lo que está creando o bien lo que acaba de crear —igual que la de los adultos que todavía tienen una partecita de sí mismos en la naturaleza— es desbordante, explosiva, se mata si no se permite más que un ambiente de disciplina y silencio.

Pero también aquí, como, ¡ay!, en tantas cosas, lo difícil es el equilibrio: en el momento en que esta explosión atenta contra las explosiones —que en general no se dan en el mismo momento— de otros, hay que ... no matarla, pero tratar de atenuarla, para que el proceso que lleva a otras explosiones no se trunque.

En la educación artística siento que es muy importante que el niño, además de conocer, interpretar y descubrir cosas en lo que han hecho otros, cree las suyas propias.¹ Además necesita tener a alguien al lado al que le importan sus creaciones y esté orgulloso de mostrarlas, no como un trabajo propio, sino como un trabajo del niño. Y esto es un peligro que veo en gran parte no sólo de educación artística, sino de la educación en general: se muestra lo que hace el niño para lucirse uno, o su método, o su escuela, y de ahí los absurdos concursos y hasta, si se piensa bien, los exámenes, que no son realmente más que una manera de que el maestro se compruebe a sí mismo hasta qué punto y a quiénes sí y a quiénes no enseñó bien su materia o, más bien, quiénes sí y quiénes no fueron dignos de sus enseñanzas.

Aquél que está llamado a *juzgar* constantemente no está en la mejor disposición como para *comprender* y para *explicar* (Claparède 1972: 83, cursivas del autor).

Relacionado con esto está la competencia. Dudo, como Fayga Ostrower,

[...] de la necesidad de que las personas tengan que competir entre sí, primero: para querer trabajar, y segundo: para querer dar lo mejor de sí. [...] Incentivando unilateralmente el espíritu competitivo se apela a otras tendencias, no creativas y puramente egocéntricas, que hasta podrán inhibir el desarrollo del más genuino potencial creador existente (Ostrower 1994: 142).

Consecuentemente, estoy en contra de los concursos dentro de un contexto educativo.

EDUCACIÓN MUSICAL

Una teoría de educación musical debe poder responder a las preguntas

- ¿Qué? (“contenidos”)
- ¿A quién? (contexto)

¹ Hans Dieter Zimmermann dice: “*Nur das Selber-Greifen führt zum Begreifen*” (“Sólo el propio aprehender conduce al aprender”). “Die Medien und die neuen Analphabeten”. *Frankfurter Rundschau*, 15.8.1985, citado en Schaarschmidt 1991: 20.

- ¿Para qué? (objetivos)
- ¿Cómo? (condiciones)

Quizá la primera y más fácil de contestar sea ¿a quién?, ya que las alternativas son limitadas. Se puede impartir educación musical profesional, a alumnos que han decidido dedicarse a la música, o no profesional, sea a alumnos que toman (o tomaban, desgraciadamente) su clase de música como parte de su educación general (escuelas) o a alumnos que desean hacer música como complemento a su educación general (talleres). Aquí sólo hablaré de la educación musical no profesional.

El objetivo que engloba a todos los demás, para este tipo de educación, es crear las condiciones para que los alumnos desarrollen al máximo sus potencialidades musicales, lo cual se refiere tanto a la percepción de la música y a su interpretación como a su creación.

Y aquí hay quizá una diferencia de grado entre escuelas y talleres: en las escuelas, para cubrir el aspecto de interpretación se pueden formar coros o conjuntos instrumentales; en los talleres —tanto por ser menos niños como debido a su interés particular por la música— se puede estudiar individualmente un repertorio, y por la misma razón se les puede dar una mayor atención individual en el aspecto creativo.

Pero es una diferencia sólo de grado; en ambos contextos hay que cubrir los tres aspectos.

Por lo tanto, nuestra pregunta “¿Qué?” se refiere no tanto a un contenido como a los aspectos del desarrollo musical que hay que cubrir: audición, interpretación, creación.

Debo reconocer que el de interpretación lo dejé un poco de lado, y en realidad pienso que es difícil implementarlo en clases grupales (exceptuando lo maravilloso de la experiencia coral), y que este aspecto es mucho más importante en la educación profesional o, en todo caso, a nivel individual en la complementaria. Sin embargo, en la educación musical no profesional queda la interpretación de sus propias creaciones, que es para muchos niños no sólo un reto sino un objetivo importante, quizá todavía más que haberlas creado, o imposible de separar del hecho de haberlas creado. Me remitiré, por lo tanto, a dos aspectos: el de la percepción y el de la creación.

En lo que se refiere a la percepción, se trata básicamente de escuchar música y de hablar sobre lo escuchado, a partir de preguntas generalmente muy concretas. Prácticamente cada dos clases, si no cada clase, escuchamos música, música de diferentes países, épocas, géneros, compositores ... y siempre con el objeto de descubrir

algo en la música que escuchamos, algo que puede referirse a parecidos y diferencias, reconocimiento de los elementos utilizados, estructuras, origen geográfico, función, título, época ... son innumerables las cosas que se pueden tratar de descubrir al escuchar una música.²

El aspecto creativo lo limito a la improvisación. Es raro —aunque se llegó a dar— que en el contexto en el que se crearon los ejemplos de este libro se pudiera hablar realmente de composición, o sea de que un niño escribiera sus propias creaciones. Es más, nunca insistí, ni en escuelas ni en talleres, en que los niños aprendieran a leer ni a escribir música. Creo que es un proceso demasiado complicado para ir de lo concreto a lo abstracto, que en esa etapa y contexto distraería, alejaría de y dificultaría demasiado que el niño se expresara libremente.

Si la psicología del aprendizaje tiene razón en su aseveración de que el pensamiento es la interiorización de acciones concretas, se muestra aquí uno de los problemas centrales de la pedagogía musical en general (Schaarschmidt 1991: 135).

Uno de los problemas centrales de la pedagogía musical parece ser que *la transición de lo concreto a lo abstracto* se realiza demasiado pronto [...] y demasiado abruptamente (*ibid.*: 136-37, cursivas del autor).

Siempre me resistí a la lectura musical en las primeras etapas de la educación, porque la lectura incita demasiado fácilmente a una desviación hacia el papel y los pizarrones, *que no suenan* (Schafer 1998b: 45, cursivas del autor).

Ahora bien, me es sumamente difícil comunicar qué hacía para que los niños improvisaran, para que les fascinara hacerlo y para obtener resultados como los presentados aquí y como muchos otros. Lo único que puedo repetir es que cuando el niño siente que se le respeta, que le importa a uno, que se le quiere, expresa lo que siente, y si es clase de música lo expresa con música.

Otro factor importante, que he descubierto en conversaciones con ex alumnos, es que si el niño siente que las diferentes actividades de una clase se pueden relacionar y enriquecer mutuamente³ —sobre todo la audición con la improvisación, pero también ésta con la interpretación— lo aprovecha. Algunos ejemplos:

² Véase, en el Apéndice, una lista de temas y de los contenidos de estas “cintas didácticas”.

³ Freinet habla de “globalización con que la naturaleza presenta los conocimientos, para que efectivamente éstos tengan valor educativo” (Redondo 1974: 227) y Claparède de la visión de conjunto, sincrética, del niño (Claparède 1972: 210).

En clase estudiábamos un poco de repertorio —sobre todo melodías populares— con instrumentos como flauta dulce, carrillón, xilófono. Podía darse que algún niño, dentro de un equipo formado para improvisar, no supiera qué hacer. Era el momento apropiado para recordar lo que ese niño había hecho en otros momentos —no forzosamente dentro del ámbito de la improvisación— y de recordárselo preguntándole, por ejemplo: ¿Te acuerdas cuando tocaste *Twinkle, twinkle, little star* en carrillón? No necesito decirle: ¿No te parece que ese instrumento sonaría bien dentro del equipo? A él mismo se le hace la luz y comienza a participar.

Otro ejemplo: En coro cantábamos *La orquesta*, que es una *rota*: van entrando diversas voces cantando una frase diferente cada una y repitiéndola hasta que están participando todas. Ni siquiera era necesario explicarles el mecanismo (que, con la pura audición, es más difícil de percibir): con hacerlo se daban perfecta cuenta de cómo funcionaba. Pero no sólo eso: ¿Cuántas veces no improvisaron pequeñas *rotas*, sobre todo rítmicas? Y de ahí al canon hay un paso.

Otro factor que los estimula muchísimo es improvisar con instrumentos hechos por ellos mismos. Primero se trata de un ejercicio para que se concentren en las sonoridades y creen las suyas propias ... pero esto los lleva a utilizarlos con un enorme cariño: todo es suyo, no sólo la improvisación misma, sino aquello con lo que la realizan.

Entonces, la única manera de responder a la pregunta de qué hacía para que improvisaran es “todo lo demás”, y decirles “Hoy toca grabar”.

Pero, ¿es lo mismo con todas las edades? (Tengo que adelantar que el material cubierto en este libro es de niños de 3 a 15 años, aproximadamente). En el fondo sí, aunque con los pequeñitos hay una integración mucho mayor con el juego y con el movimiento. Quizá lo que para los medianos es escuchar y tocar para los pequeños sea jugar y moverse.

Los mayores trabajan preferentemente en equipo. ¿Cómo se forman los equipos? Espontáneamente. Ellos mismos los forman. En general son amigos que también trabajan juntos en otros grupos de trabajo (por ejemplo en la imprenta o para preparar una conferencia). A veces hay niños que no quieren participar en un equipo. No se les obliga, pero es muy común que niños de algún equipo ya formado los inviten y convenzan a participar.

Una palabra sobre la selección de improvisaciones que se hace, por ejemplo, para un concierto de fin de año: Cuando se llegaba el momento, yo les hacía oír a los alumnos la cinta con todas las selecciones que había realizado durante el año, sesión

con sesión. De ahí ellos hacían la última selección para el concierto. En ese momento yo actuaba sólo como moderador, procurando que no hubiera más de un ejemplo por niño y que estuviera representada la mayoría. Algunos tenían que quedar fuera, pero después de haber preguntado a ex alumnos parece que lo aceptaban como algo natural, y además quedaba la otra parte: en la exposición de fin de año, que duraba 2 o 3 días completos, yo pasaba las cintas con la selección que había realizado de todo el curso, en la que sí estaban presentes todos los niños (todo este párrafo se refiere en especial al trabajo realizado en la Escuela Manuel Bartolomé Cossío).

¿Qué pasa con los escritos de los niños que no han sido seleccionados para imprimirse?

Todos los niños deben comprender que el trabajo no pierde valor por el hecho de que no haya sido seleccionado para su reproducción en la imprenta. El maestro debe cuidar mucho de este aspecto. Ciertamente habrá niños que se sentirán subestimados en su esfuerzo. Por ello, en el plan general del año escolar se considerará que todos los alumnos tengan la oportunidad de aparecer en el cuaderno impreso alguna vez durante el año (Redondo 1974: 106).

Ahora, personalmente, ¿cuál es mi posición? ¿Por qué me interesa tanto la parte creativa dentro de la educación musical? Probablemente porque soy compositor, y componer es lo que más me interesa en la vida. Pero, ¿por qué no me conformo con componer yo y me olvido de los demás? Porque me interesa también ayudar a los demás a que realicen este ímpetu interno de expresarse, y lo hagan musicalmente, saquen algo de lo que creo que todos tenemos dentro pero pocas veces le damos oportunidad de que surja.

Otro aspecto muy importante que pasó de mi experiencia musical personal a ser parte del contexto de la educación musical que imparto es hacer música de cámara. Cuando entré a la Casa del Lago a sustituir a una maestra para dar clases sabatinas de música a grupos de niños encontré el mejor caldo para cultivar este aspecto de la música. Fue cuando conocí el material Orff y comencé a utilizarlo, adaptarlo o tomar canciones tradicionales mexicanas y arreglarlas de manera parecida. Esta experiencia también fue fundamental para seleccionar el instrumentario básico que utilizarían los niños en sus improvisaciones. (Un manual, inédito, elaborado para las Escuelas de iniciación artística del Instituto Nacional de Bellas Artes, es testimonio de este acercamiento, Stern, s.f.).

También hay que resaltar lo que se refiere a la utilización del oído. Estoy totalmente en contra de acompañar un coro con piano o cantando, por la sencilla razón de que dificulta muchísimo tanto el oír a los alumnos como que los alumnos se oigan entre sí. Además de oír al alumno y corregirlo hay que insistir mucho en que el mismo alumno se oiga y se corrija de acuerdo con lo que oye.

En relación con esto, hay muchos maestros que prohíben al alumno que saque una melodía por oído. ¿Por qué? El oído es uno de los órganos más maravillosos con los que contamos. ¿Por qué no aprovecharlo? Además es inconcebible una improvisación o una composición en la que el juez no deba ser el oído.

He visto que, sin proponérmelo, un gran estímulo para que los niños creen es tener presente la idea de que lo que crean lo van a presentar: son impresionantes —y cada vez me vuelve a asombrar y emocionar hasta las lágrimas— las ganas, el trabajo y el amor que la mayoría de los niños le dedica a sus producciones cuando sabe que los va a presentar en público. Y hay enormes sorpresas, la mayoría de ellas convincentes: ¿Cuántas veces un niño no le encuentra un final a su improvisación sino hasta el día del concierto, o es ese día en el que quita repeticiones inútiles o agrega repeticiones enriquecedoras? Y lo importante es que sea él mismo el autor de estos últimos hallazgos —más allá del posible control que el profesor pudiera haber tenido en otros momentos— y que el profesor no les tema a estos exabruptos. En general son positivos.

Las grabaciones

Unas palabras sobre qué me incitó a empezar a grabar las cosas de los alumnos. En *Atelier*, escuela de artes plásticas, se organizaban exposiciones de los trabajos de los niños, y hasta llegaban a organizarse intercambios con los trabajos de niños de otros países. ¿Por qué no podía yo hacer algo parecido con los trabajos de mis alumnos, a sabiendas de que todavía no dominaban los elementos de la música como para escribir sus cosas, o como para tocarlas siempre igual?

Mientras que alentamos la auto-expresión en las artes visuales (y colgamos los productos en las galerías de arte como un testamento de la emocionante perceptividad de nuestros chicos), algo paralelo en música no es generalmente poco más que memorizar ‘*Monkey in the Tree*’ para alguna muestra social de fin de año (Schafer 1998b: 22).

Y no quiero dejar de mencionar la importancia que tuvo, para responder a la última pregunta, el taller de “Música y comunicación” que llevé con el Grupo de investigaciones musicales de la Radio-Televisión francesa, dirigido por Pierre Schaeffer, en el que no sólo aprendí a editar cintas de carrete, sino a utilizar criterios pertinentes para la evaluación de los materiales.

¿Por qué cinta de carrete, y no *cassette*? Porque es la única que me daba la oportunidad de editar las grabaciones —sea de improvisaciones o para cintas didácticas— con el fin de separarlas, ordenarlas, clasificarlas, hacer en un momento dado una selección si era necesario, en una palabra, poder manejar cada improvisación o ejemplo didáctico como un objeto independiente. No obstante, existen hoy en día las técnicas más sofisticadas para editar en computadora, para lo cual convendría grabar en DAT, por ejemplo, que sería a la vez más cómodo y más accesible en lo que se refiere a lo que ofrece el mercado. Lo que sí es importante es que el maestro tenga la posibilidad de editar su material —para lo cual seguramente necesitará llevar algún curso de perfeccionamiento—. Pero aun tener las grabaciones sin editar, como una memoria, es mejor que no tener nada.

Y esto me lleva a la importancia de los cursos de perfeccionamiento, o de actualización, como se les quiera llamar, en los que los maestros fueran tratados como niños que hicieran las cosas, y no sólo leyeran o investigaran sobre lo que hacen otros.

Y el ideal de los ideales: que hubiera un seguimiento, y que después del curso los maestros tuvieran sesiones supervisadas trabajando con niños.

Ya que el mismo maestro de música no aprendió a improvisar, se cuida de introducir la improvisación en la enseñanza [...] Detrás de la crítica a la improvisación habría que ver hasta qué punto no se debe a miedos pedagógicos revestidos. La única posibilidad de romper el status quo es por medio de la mediación adecuada de experiencias para pedagogos musicales. Esto podría suceder a través de una evaluación correspondiente en la materia de música escolar (*Schulpraktisches Musizieren*) y por medio del ofrecimiento de cursos para maestros ya practicantes en el marco de la superación académica (Schaarschmidt 1991: 110).

Recuerdo que en el Centro Montessori se llevaban a cabo sesiones supervisadas de las guías, pero desgraciadamente era como un examen que se calificaba, y pienso que para nada se trata de eso, sino de ayudarles diciéndoles lo que uno siente que les falta para dejar que el niño cree lo que puede crear si se le deja.

Algo muy importante es la vitalidad, la expresión, y es algo que en primera instancia tiene que salir del maestro, y al alumno, por una especie de ósmosis maravillosa, se le transmite. “Lo que se enseña probablemente importe menos que el espíritu con que se imparte y se recibe” (Schafer 1998b: 18).

Al respecto, quiero comentar que hay de vez en cuando jóvenes maestros que me piden “enseñarles a enseñar a componer a los niños”. Es obvio que esto es imposible. No se le puede enseñar a componer a nadie, pero menos que todo a un niño. Se les puede dar una lista de materiales de audición, de retos, el consejo de que vean u oigan lo que otros niños han creado, pero nada más. Lo más importante, de lo que habla Murray Schafer, no se puede enseñar.

Creo que es conveniente, desde aquí, hacer la distinción entre improvisación y composición. La composición implica la traducción más o menos fiel de la música a otro lenguaje (generalmente gráfico), de tal manera que la música pueda ser reproducida por un intermediario. La improvisación puede quedar como tal (como un acto de expresión) o desembocar en la composición (como un acto de comunicación).

Aunque las improvisaciones las considero como manifestaciones dentro del rubro general de creatividad, no quiere esto decir que todas sean creativas. Hay muchísimas “improvisaciones” que son un simple recuento de experiencias, la proyección de un estado de ánimo o la repetición de cosas conocidas, sin que haya realmente elementos creativos. Pero, independientemente de que sean creativas o no, las improvisaciones tienen una función pedagógica.

Algunos factores que pienso ayudan a la creatividad o a cumplir con esta función pedagógica son:⁴

Un ambiente de confianza

Para que el alumno se atreva a expresarse debe sentirse aceptado y respetado, y saber que no se van a burlar de él, y que no se trata de una competencia, sino de un compartir. Aunque desde el punto de vista creativo no sea necesariamente el caso, desde el educativo igual de nocivo es propiciar que alguien se luzca a que alguien no se atreva.

⁴ El lector encontrará repeticiones con lo dicho en el rubro de educación general, pero espero que en este nuevo contexto algunas cosas dichas allá queden mejor puntualizadas aquí.

Una correspondencia con los intereses actuales de los alumnos

Esto tiene que ver con la edad y con la etapa de desarrollo. Aunque conviene saber la relación entre la etapa y los intereses, creo que esto es una cuestión más pragmática que teórica, y que lo importante, más que pedirle algo al alumno, es dejar que salga algo de él, lo cual es muy diferente. En general es mucho más interesante —ya no digamos más educativo— lo que ellos ofrecen que lo que uno les puede pedir, justamente porque lo sacan de lo que están viviendo en ese momento, y no de lo que uno cree que pueden o —lo que es peor— deben vivir.

Una relación con lo que oye el alumno y con lo que descubre en lo que oye

Siento fundamental que paralelamente a la improvisación haya audición, si es posible el mismo día, y que en estas sesiones de audición los alumnos traten de descubrir similitudes y diferencias entre los diversos ejemplos.

En la improvisación que realiza, el alumno puede llegar a aplicar lo que descubrió en la audición, y esto es una forma mucho más viva de aprender que si se le da una teoría o una receta y se le pide ilustrarla con su propia música.

Un ambiente de juego

Creo que es importante que el estudiante no sienta que está realizando una tarea que le dejaron, cumpliendo con una clase, tratando de sacar una buena calificación en música, sino haciendo algo que le gusta hacer, como jugar en el recreo, ir a una fiesta, platicar con sus amigos, o algo que siente necesidad de hacer, como escribir una experiencia que lo impresionó, saber el por qué de algún fenómeno que lo intriga, imitar algo que siente afín.

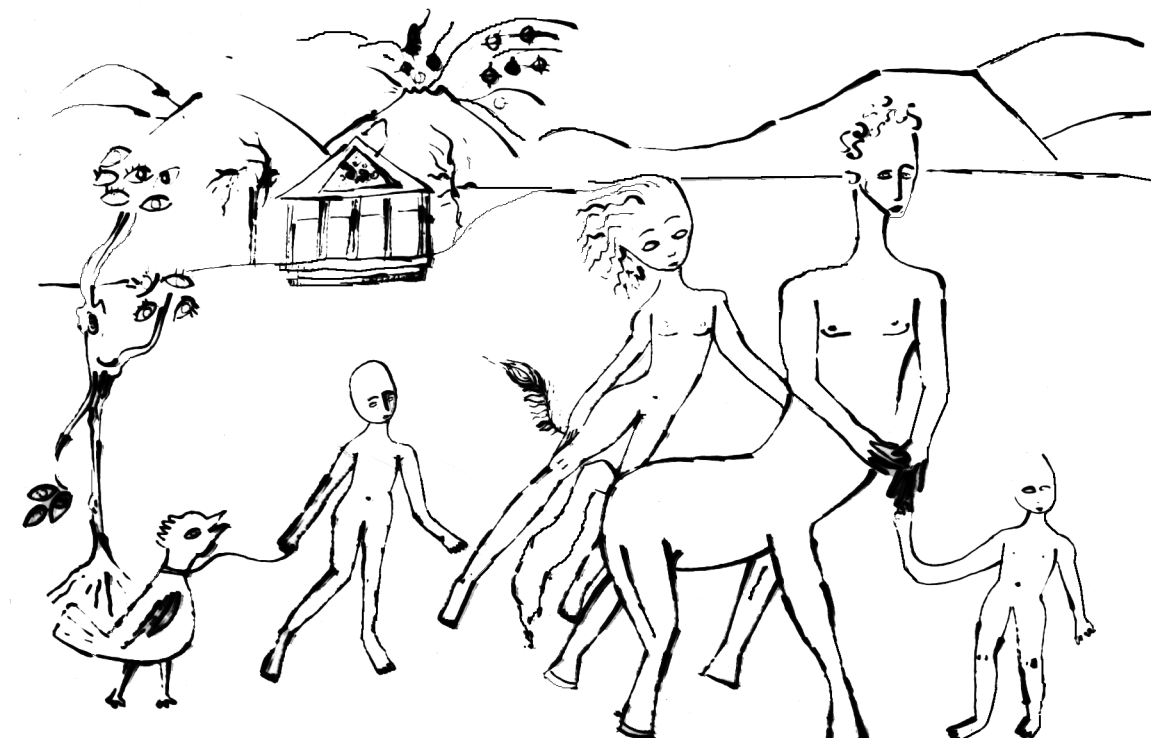
Por el tipo de actividad personal que promueve, la improvisación [,] ya sea libre o dirigida, sería asimilable al juego. [...] Improvisar es como hablar. A hablar se aprende hablando, a improvisar se aprende improvisando. La improvisación, actividad integrada al proceso del desarrollo musical, es sinónimo de juego, alegría, entretenimiento, y también de exploración, inquietud, curiosidad. (Gainza 1983: 47.)

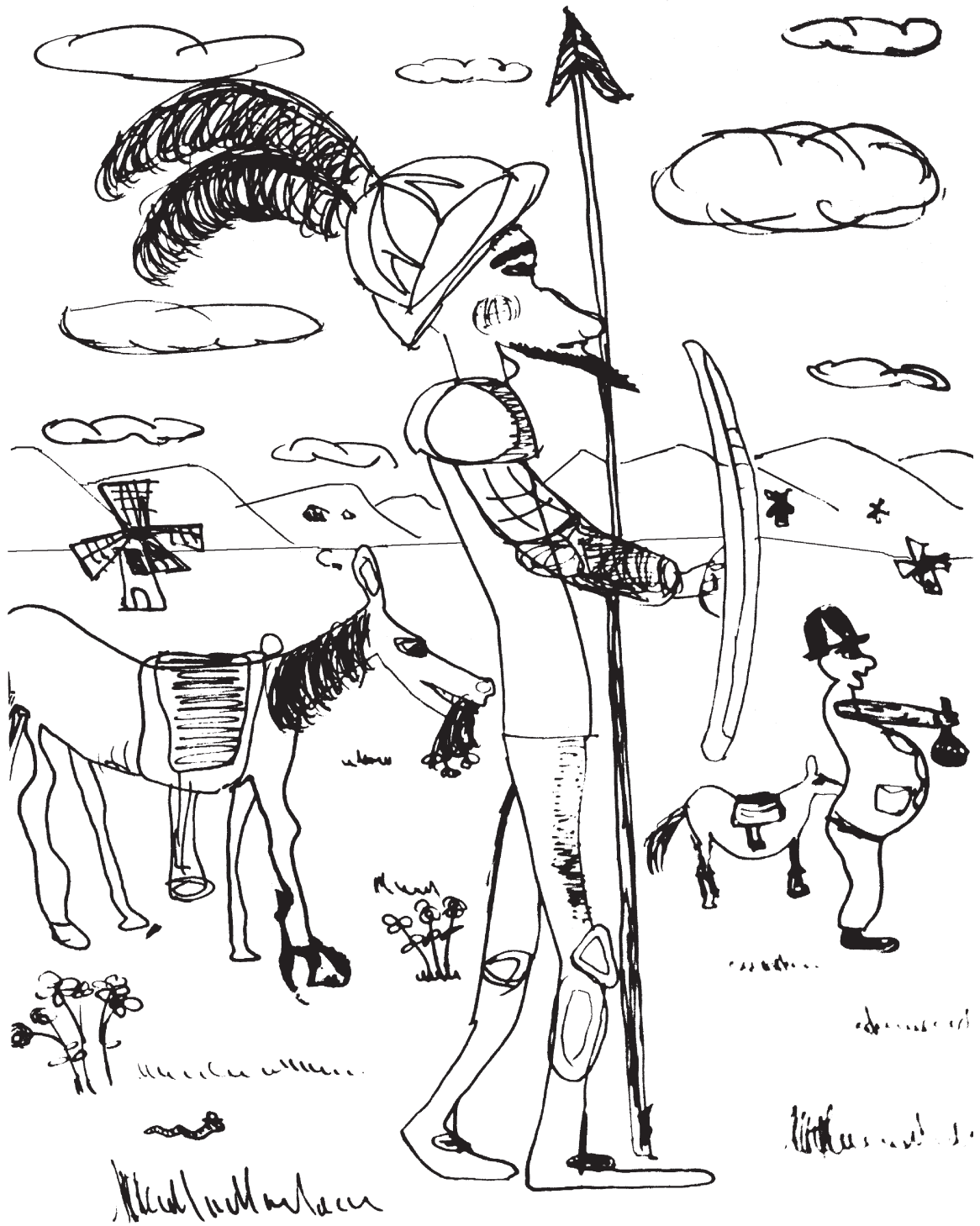
La existencia de retos

Pienso que un factor importantísimo en la educación —y que es común al juego y a la creación— es el reto: querer resolver algo, luchar contra la inercia. En general son retos que los mismos alumnos se ponen, como dominar técnicamente un pasaje, coordinarse, llegar a una estructuración convincente. Por lo mismo, suele pasar bastante tiempo hasta que los alumnos digan “ya está”, y en muchas ocasiones no terminan en una sola sesión. Y estos retos, este querer hacerlo mejor —no que otro, sino que como va— es un generador de creatividad.

Un dominio técnico instrumental

Por último, pienso que el dominio técnico instrumental —que se adquiere con el ejercicio más que con la enseñanza— también ayuda a la creatividad y al desarrollo, porque la falta de este dominio puede constituir una traba real y muy deprimente para que el alumno exprese lo que quiere expresar, que de por sí generalmente es más de lo que *puede* expresar.





Las improvisaciones

El material que se presenta aquí es una selección de grabaciones de improvisaciones infantiles creadas en clases de educación musical en jardines de niños, primarias y talleres de educación artística. Los principales centros de trabajo fueron la Escuela Manuel Bartolomé Cossio, la Escuela Montessori de la Ciudad de México y *Atelier* (escuela particular de educación artística). El periodo en el que se realizaron estas grabaciones cubre unos 20 años, de 1970 a 1990 aproximadamente.

En general las improvisaciones son totalmente libres, aunque a veces se pueden relacionar, sea con audiciones realizadas por los alumnos, sea con ocasiones especiales (fiestas tradicionales, calendario escolar), sea con alguna “consigna” especial (véase Gainza 1983: 25).

Las edades de los alumnos fluctúan entre los 3 y los 15 años. Los grupos son de alrededor de 20 niños en las escuelas de educación general y de un máximo de 12 niños en los talleres.

En cuanto a los niños pequeños (entre 3 y 5 años), generalmente se les pregunta, previamente a las grabaciones y dentro de un ambiente propicio: “¿Quién quiere inventar una canción?” Después de que muchos han levantado la mano se les dice: “Piénsenla bien, y cuando la tengan hagan cola delante del micrófono.” Lo más común es que inmediatamente hagan cola y que algunos canten su canción y otros se regresen. Es muy común, también, que canten una canción idéntica o muy parecida a alguna canción conocida, lo cual se les hace ver. A veces el distinguir lo que es inventado de lo que es repetido o imitado implica un proceso largo de aprendizaje. También es muy común que varios niños inventen una canción con contenido o por lo menos con personajes idénticos a los que utilizó algún niño que grabó inmediatamente antes de ellos. Estos detalles los considero como parte natural de la educación y no influyen sobre las grabaciones, aunque sí sobre la selección que se realiza posteriormente.

Con alumnos mayores basta con decirles “Hoy toca grabar” (lo que sucede aproximadamente cada segunda o tercera clase), para que casi todos elijan su instrumento y se pongan a ensayar individual o colectivamente. En general el ensayo dura entre 20 y 30 minutos y el resultado se puede grabar al final de la misma sesión; a veces los alumnos piden seguir ensayando y se les da la oportunidad de grabar en la siguiente sesión.

CRITERIOS DE SELECCIÓN

Es común que al final de cada año escolar se haga una selección de las grabaciones, con el fin de que los familiares y los compañeros de otros grupos las conozcan o para que los mismos alumnos puedan preparar una audición en vivo. Frecuentemente es necesario realizar selecciones de estas selecciones para algún programa de radio o alguna conferencia. Estas últimas fueron la materia prima para este trabajo.

Una de las selecciones más importantes fue realizada para la conferencia “La improvisación musical en jardín de niños y primaria”, dictada el 5 de junio de 1990 en la Casa de la Cultura de Coyoacán, como parte de un ciclo de conferencias organizado por la Sociedad Mexicana de Educación Musical.⁵

¿Cuáles fueron los criterios para estas selecciones? Me sería muy difícil, prácticamente imposible, hablar de *un* criterio de selección. Sin embargo, creo poder enumerar algunos criterios que *no* utilicé: perfección, dominio instrumental, calidad de grabación, encasillamiento en modelos. Pero todas las selecciones corresponden a algo que me llamara la atención o me pareciera representativo de los alumnos que lo habían realizado.

CRITERIOS DE TRANSCRIPCIÓN

Traté de ser lo más fiel posible a las grabaciones, aunque reconozco que en muchísimos casos se trata de una fidelidad hipotética, y que tanto la entonación como el ritmo reales son menos precisos que los transcritos. En muchas ocasiones, especialmente en las improvisaciones de niños pequeños que tienen texto, la transcripción

⁵ Como documentos publicados de esta selección, véase Stern 1992a, 1992b, 1998 y 1999.

de las alturas es relativa: la entonación no corresponde exactamente a la nota escrita, sino que es un poco más alta o baja. Para hacer la transcripción me basé en la coherencia del discurso y en el acercamiento mayor a una nota de nuestro sistema que a la nota adyacente. Me pareció que se salía de los objetivos de este trabajo tratar de determinar intervalos menores al semitono, aunque evidentemente están presentes.

A propósito de esto, quisiera transcribir una cita de Hornbostel, el pionero de los estudios de etnomusicología comparada:

[Los] cantantes primitivos [...] no retienen en la memoria un sistema tonal establecido de una vez por todas; [por lo tanto] pueden variar de entonación de intervalos dentro de los límites más amplios según el estado de ánimo y las necesidades expresivas.⁶

Algo parecido sucede con los valores rítmicos, y sobre todo con los compases.

Quizá no esté de más aclarar que todas las transcripciones fueron hechas por oído, y que no sólo sería posible llegar a transcripciones más precisas, sino seguramente se descubrirían elementos creativos poco considerados hasta ahora en el mundo occidental mediante el uso de programas especiales de transcripción con ayuda de la computadora.

Aunque en muchas ocasiones me vi tentado a “corregir” el original, traté de no caer nunca en esta tentación. Hay evidentes errores, como en *El rondó chino* (núm. 93), donde el carrillón en los compases 10 y 11 y el xilófono soprano en los compases 31-34 tocan las notas *si-do-re*, en las que el *si* no pertenece al sistema pentatónico elegido, o en los compases 14 y 15, donde evidentemente el xilófono debería haber entrado a la octava superior (nota escrita) del metalófono. Aquí corregí omitiendo las notas en el primer caso, pero dejé los silencios en el segundo. En síntesis, traté de no meter mano, pero a veces me pareció más respetuoso hacerlo que no hacerlo, por más paradójico que esto suene.

Cuando varios niños cantan una melodía que se supone es al unísono, sin serlo realmente, transcribí la voz dominante.

En la transcripción de canciones incluí finales que no tienen que ver directamente con el texto que se viene dando, como el nombre del autor o las expresiones

⁶ Hornbostel 1909a: 1033: “Wanyamwezi Gesänge”, *Anthropos* 4: 781-800, 1033-52 y 8 páginas de ejemplos musicales, citado en Nettl y Bohlman 1991: 15.

“y ya”, “tan tan”, “final”, “ya acabó” o “¿Por qué estoy gritando?” (Véase núm. 36, *Un pajarito*, de Emilia).

Y a propósito de los finales de algunas improvisaciones: se verá, al cotejar las grabaciones del disco con las transcripciones del libro, que algunos finales no se corresponden, ni en duración ni en intensidad. Esto se debe a que, al preparar el *master* para el disco, por razones técnicas se tuvo que acortar el último sonido o disminuir el volumen del final. Ahora bien, las transcripciones se hicieron a partir de las grabaciones originales, no de este *master*, y me pareció más importante el respeto a la expresión del niño que la búsqueda artificial de una correspondencia absoluta.

Quiero insistir, con esto, en que el respeto al niño va más allá del respeto al niño presente: es también el respeto a su obra, a la manera de expresarla y hasta a la manera de presentarse.

Los títulos de las improvisaciones generalmente son míos, a menos de que los niños los especifiquen en la grabación, y no me pareció necesaria hacer la distinción —aunque reconozco que hubiera sido más respetuoso hacia el niño hacerla.

CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN Y ORDENAMIENTO

Fue definitivamente la parte que más pensé y en la que más tardé en llegar a un criterio más o menos uniforme, aplicable a todos los ejemplos. Creo que sería prácticamente imposible clasificar todos con el mismo criterio: así, aunque la mayoría de los ejemplos melódicos (sobre todo los instrumentales) se pueden clasificar por el ámbito (la extensión de la nota más grave a la más aguda), habrá algunos en los que sea más importante la forma, como un claro rondó. Otras veces puede dominar un significado que arrasa con todo lo demás, como una gran energía, tristeza, o el mismo texto.

A pesar de que soy preponderantemente músico y de que las improvisaciones fueron realizadas en clases de música, no pude abstenerme de incluir en ocasiones criterios aplicados más a los textos que a la música, aunque traté de utilizarlos más bien en los comentarios que en la clasificación misma.

Ofrezco a continuación algunos de los criterios de clasificación que quise utilizar y eventualmente algunos comentarios a los mismos:

- con texto y sin texto
- por bloques de edades

- por contexto educativo (educación general-taller)
- por elemento dominante (ritmo, melodía, sonoridad o sus combinaciones)
- por *contenido* (especialmente en ejemplos con letra, pero también considerando correspondencias entre el título y la música) o *estructura* (especialmente en ejemplos puramente instrumentales)
- por consigna
- por función psicológica. No apliqué este criterio sistemáticamente, en cada uno de los ejemplos, por no ser campo de mi especialización
- por número de participantes (desde uno hasta indeterminado)
- en las canciones, especialmente de los más pequeños, por el tipo de sujeto (un enorme porcentaje son animales), el tipo de acción y lo que el niño está “proyectando”
- en los ejemplos instrumentales, por la dotación, la estructura, la textura y el carácter.

De todos estos diferentes criterios, y a medida que los iba aplicando a los diferentes ejemplos, surgieron dos que me parecieron más generales y aplicables prácticamente a todos: por edades y por número de participantes, y el ordenamiento en la presentación obedece a estos criterios.

Los demás no los tiré en saco roto, sino que los tomé en cuenta para los comentarios de los ejemplos particulares.

Incluí algunos bloques de improvisaciones (por ejemplo de Eddie, núms. 1-3; Ari, núms. 7-10; Mariana, núms. 53-55; Eduardo, núms. 56 y 57, y Antoni, núms. 58-60) porque pensé que lo más importante en su caracterización era un *estilo personal*, dentro o más allá de cualquier criterio de clasificación general.

A veces, no siempre, agrupé improvisaciones realizadas por niños diferentes con el mismo título, también en cierto modo para descubrir un estilo personal dentro del tratamiento de un tema común.

IMPROVISACIONES Y COMENTARIOS

Doy a continuación la lista de las improvisaciones, la mayoría transcritas y dibujadas, en cierto orden que me parece suficientemente coherente, y enseguida la presentación de cada uno de los ejemplos en el mismo orden de la lista, con los comentarios que me parecieron pertinentes.

La mayoría de los niños no dice su apellido al anunciarse en las grabaciones; esto se respetó al poner los nombres de los autores de las improvisaciones transcritas; otros no dicen su nombre, lo cual también se respetó. Hay quien dice sus dos apellidos (núms. 30 y 31) y cuando graba con una amiguita mezcla los nombres de las dos (núm. 29). En algunas grabaciones fue anunciado el nombre —que aparece en la transcripción correspondiente— pero se tuvo que eliminar, por razones técnicas, al preparar el *master* para el disco.

LISTA DE IMPROVISACIONES INFANTILES

3-6 años

1. El hipopótamo (Eddie)
2. El cochecito (Eduardo)
3. La tortuguita (Eduardo)
4. El popó en falso
5. Falso
6. El cocodrilo
7. Improvisación I (Ari Jusidman)
8. Improvisación II (Ari Jusidman)
9. Improvisación III (Ari Jusidman)
10. Improvisación IV (Ari Jusidman)
11. Las uvitas (Regina)
12. Dos basureros (Raúl)
13. Un pollito (Nicolás)
14. Un gatito (Johanna Hoffs)
15. Un gatito (Pedro)
16. Un gatito (Juan José)
17. Una ardillita (Guillermo)
18. El ratoncito (Emmanuel)
19. Un pollito (Lorena)
20. Un pollito (Andrea)
21. La mariposita (Rodrigo)
22. Una tortuga (Daniel)

23. Yo le tengo miedo (Adrián)

24. Nadie (Sabina)

6-9 años

25. El pajarito (Daniel)

26. El pescadito (Daniel Marein)

27. El cuco (Gaby)

28. Pajarito (Gaby)

29. El pescadito (Karen Beckman Benadón, Nurit Scheinberg Weissburg)

30. La ballena (Nurit Scheinberg Weissburg)

31. Mi mami (Nurit Scheinberg Weissburg)

32. La florecita (Gaby)

33. El conejito (Gabita)

34. Mario llegó tarde (Gabriela)

35. Había una vez un pececito (Daniel)

36. Un pajarito (Emilia)

37. El *reloc* (Manelik)

38. Un pajarito (Marusha)

39. Un pajarito (Pablo)

40. Un pececito (Pablo)

9-15 años

Solos

41. Los patos emigran (Eugenia Cuevas)

42. De un lado para el otro (Argel)

43. La triste Navidad (Paulina Morales)

44. La escalera (Hugo)

45. El feo (Valdiri)

46. El enanito (Mauricio Rodríguez)

47. Sin título (Diego)

48. La loquera (Karina)
49. El reloj (Alejandra Gollás)
50. La foca paracaidista (Luz Elena)
51. Melodía (Rubén)
52. *La montée* (Loic Kubicza)
53. Improvisación I (Mariana)
54. Improvisación II (Mariana)
55. Improvisación III (Mariana)
56. Improvisación I (Eduardo)
57. Improvisación II (Eduardo)
58. Melodía I (Antoni)
59. Melodía II (Antoni)
60. Improvisación (Antoni)
61. Melodía en flauta (Eva)
62. Melodía (Mariana)
63. Improvisación II (Melba)
64. Improvisación III (Melba)
65. Estoy sentada (Melba)
66. Aparición fantasma (Ricardo)
67. Taquitos (Judith)
68. La pelota (Enrique)
69. Improvisación (Rickie)

Dúos

70. Juego de los rebotes (Diana, Adrián)
71. Melodía para dos flautas alto (Martina Prieto, Verónica Guarner)
72. Canción hindú (unísono) (Luis Felipe, Enrique Guarner)
73. Canción hindú (Luis Felipe, Enrique Guarner)
74. Búsqueda de un contrapunto (David, Ariel)
75. Melodía (Eva)
76. Dúo (Eva, Martina)
77. Dúo para soprano y alto (Loic Kubicza, Alejandro)
78. Dúo de Loic (Loic, Alejandro)

79. Dúo (Marisa, Perla)
80. Era una florecita (Beatriz, Deyanira)
81. Pin, pirimpón (Arturo, Luis Daniel)

Tríos

82. Los tres duendes (Daniel Cuevas, Óscar Soledad, Gabriel Cuevas)
83. El niño travieso (Carolina, Alejandra, Anita)
84. Mario (Evangela, Paola, Déborah)
85. Trío (Antoni, Mariana, Moisés)

Cuartetos

86. Miedo (Antoni, Moisés, Eduardo, Mariana)
87. Tic, tac, toe (Gabriel Torres, Daniel Cuevas, Gabriel Cuevas, Renato Hernández)
88. Los cochinitos, onch, onch (Diego, Rodolfo, Federico, Gerardo)
89. Los cinco indocumentados (Jimena Navarro, Rocío Fuentes, Adriana Briseño, Luz Elena Olvera)
90. El ratón que murió de amor (Mayra, Alejandra, Diana, Mariana)
91. Improvisación libre (Luis, César, Gabriel, Rodrigo)

Sextetos

92. La calavera desmayada (Miguel, Eduardo, Alfonso, Carlos, Emiliano, Jorge Luis)
93. El rondó chino (Valeria Rosenel, Manola Samaniego, Eugenia Cuevas, Jimena Navarro, Jimena Aura, Paulina)

Número indeterminado

Improvisaciones con objetos:

94. 1er. grupo

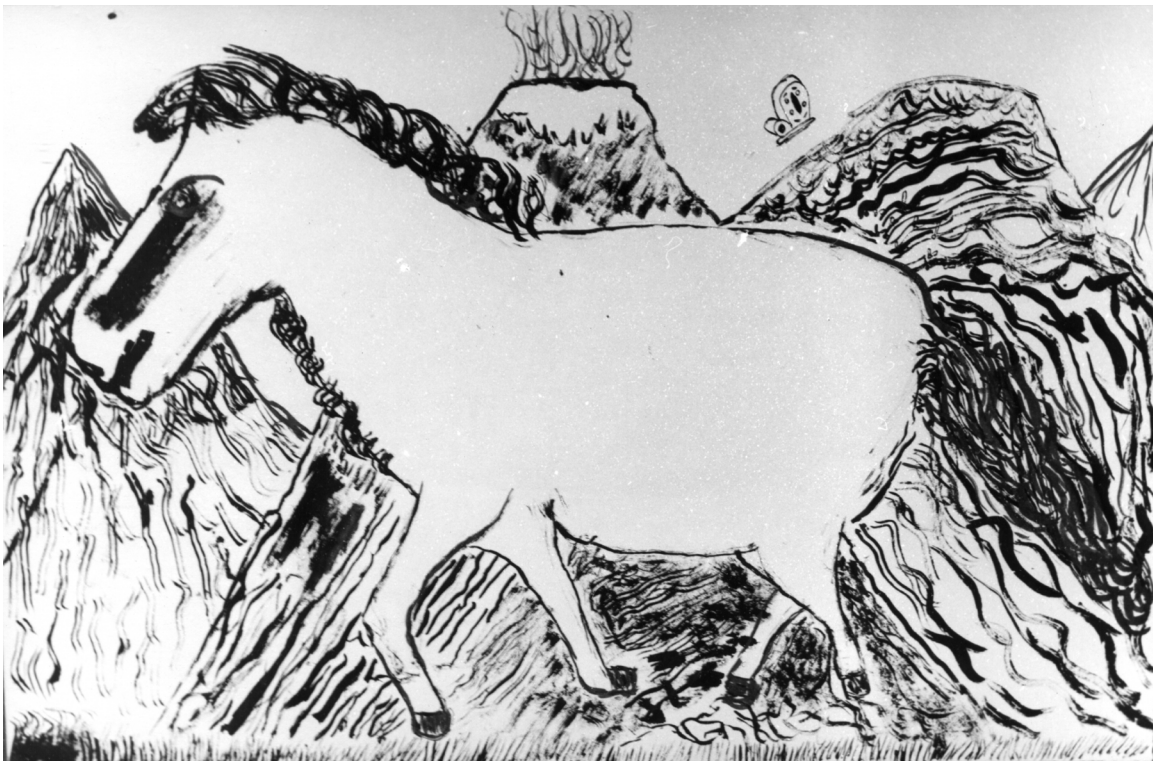
- 95. 4o. grupo
- 96. 5o. grupo
- 97. 6o. grupo
- 98. marimba y tambor → todos
- 99. flauta y tambor → todos

Improvisaciones vocales (5o. año):

- 100. 1er. grupo
- 101. 2o. grupo
- 102. 3er. grupo
- 103. 4o. grupo
- 104. Los animales de cada día

Improvisaciones vocales (6o. año):

- 105. El tulipán
- 106. El ignorante
- 107. Era una bola que rodaba



3 A 6 AÑOS

El hipopótamo

Eddie

El hi - po - pó - ta - mo se fue a la
ca - lley un co - che ci - to vi - no
y en - ton - ces vi - no muy rá - pi - do y lo
ma - chu - có; en - ton - ces se mu - rió y
vi - no la am - bu - lan - cia y no lo lle - vó por - que le pi -
có la am - bu - lan - cia y se des - tru - yó.


El hipopótamo se fue a la calle
y un cochecito vino
y entonces vino muy rápido y lo machucó;
entonces se murió y vino la ambulancia
y no lo llevó porque le picó la ambulancia
y se destruyó.

1) *El hipopótamo* (Eddie)

Nótese la correspondencia que hay casi siempre entre nota aguda y sílaba acentuada; también la aceleración —tresillos— en “vino muy rápido” con su resonancia —quintillos— en “vino la ambulancia”.

El cochecito

♩ = 120 Eduardo

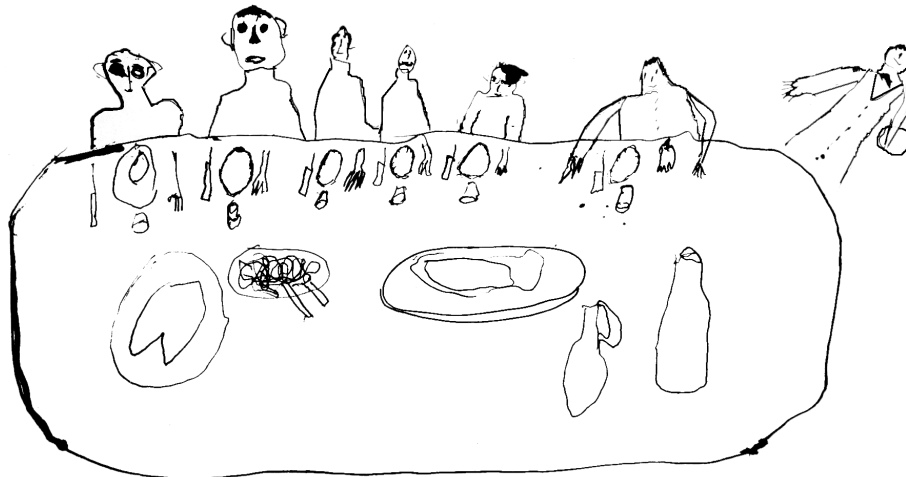


El co - che - ci - to cuan - do se fue por la ca - rre - te - ra,
cuan - do ter - mi - nó la ca - lle se si - guió y si -
guió y lo co - gie - ron los ti - bu - ro - nes.

El cochecito cuando se fue por la carretera,
cuando terminó la calle se siguió
y siguió
y lo cogieron los tiburones.

2) El cochecito (Eduardo)

El cochecito “se siguió”... y hay una condensación al punto de anularse el hecho de que para que se dé “y lo cogieron los tiburones” tuvo que seguirse hasta el mar. Parece inútil insistir en ello, y sin embargo creo que es justamente ese mínimo detalle lo que produce el sentido poético, único, creativo y, de paso, el humor.



La tortuguita

• = 112 Eduardo

La tor - tu - gui - ta se fue al bos - que y cuan - do
re - gre - só en - con - tróu - na le - tray
laa - plas - tó la le - tra. Tan, tán.

La tortuguita se fue al bosque
y cuando regresó
encontró una letra y
la aplastó la letra.
Tan, tán.

3) La tortuguita (Eduardo)

De acuerdo con Freud, el texto expresaría “el triunfo del principio de placer” (1998: 255). Y, sin embargo, nótese cómo cuando la tortuguita aplasta la letra, la música pasa al modo menor.

Es casi seguro que las tres canciones sean del mismo niño (dos Eduardos y un Eddie). De todos modos, nótese el parecido, sobre todo en el ritmo (juego entre compases binarios y ternarios) y en la terminación de las frases con una apoyatura, lo cual nos permite clasificarlas dentro del rubro de *estilo personal*. En todas hay algo de accidente, pero a la vez chistoso.



El popó en falso

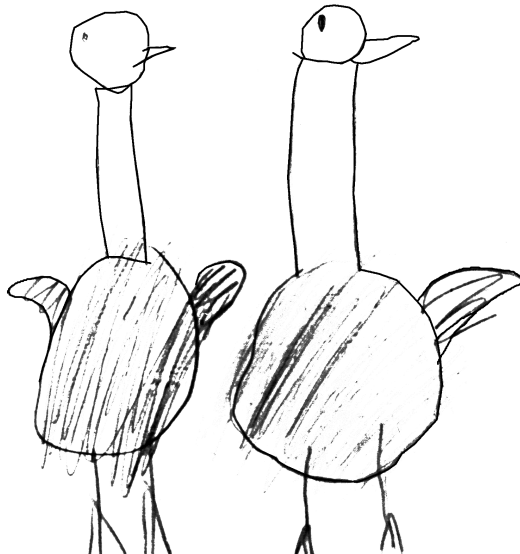
Musical score for 'El popó en falso'. The score consists of two staves of music in treble clef. The first staff has a melody with lyrics: 'El po-pó en fal-so se que-da pa'l cal-cen y se mo-ja en el'. The second staff continues the melody with lyrics: 'cal-cen y leen-cie-ran en el cal-cen y se e-cha un pupú en la ca-be-za.' The music features various time signatures (2/4, 3/8, 3/4, 2/4, 3/4, 2/4) and includes triplets and rests marked with 'x'.

El popó en falso
se queda pa'l calcen
y se moja en el calcen
y le encierran en el calcen
y se echa un pupú en la cabeza.

4) *El popó en falso*

Desde el punto de vista de la letra, nótese la obsesión por el “calcen” (calzón) y cómo va aumentando el número de sílabas por verso: 6, 6, 7, 8, 9.

Musicalmente se puede reducir a una melodía la mayoría de cuyas notas forman un acorde de *fa* mayor y subrayan justamente la palabra “calcen” con su tónica y su tercera. Es un ejemplo en el que dominan los saltos: el único enlace por grado conjunto sucede dos veces, ambas entre la sensible y la tónica.



Falso

$\bullet = 120$

Fal - so quee - ra to - doel sol, fal - soel que que - da.

7 *accel.* Hay un ti - bu - rón, se co-meel ti - bu - rón y ha-bla tan al-toel ti-bu -

12 *più mosso* rón y lue - go el ti - bu - rón se ha-ce pi - pí en pu - pú.

Falso que era todo el sol,
falso el que queda.
Hay un tiburón,
se come el tiburón
y habla tan alto el tiburón
y luego
el tiburón
se hace pipí en pupú.

5) Falso

En cuanto a la letra, se pueden considerar dos partes: una, muy extraña, que me gustaría saber de dónde salió, y la otra con la obsesión del tiburón.

Parece comenzar como una canción tradicional, y en esa parte el aire es calmado. Después, cuando habla del tiburón y de pipí y pupú, acelera, se excita y expresa otro mundo, personal, que nada tiene que ver con la canción tradicional. Se siente como una depresión expresada por la música al final (una especie de inflexión de *mi* mayor a *do* menor) sobre las palabras “se hace pipí en pupú”.

El cocodrilo

$\bullet = 120$

U - na vez yo fui a un pa - ís y ha - bían co-co dri-lo, no
pu - de y en - ton - ces co - gí un pa - lo y lo ma - té, lo pu - seen la bo - ca y lee - chéun
dis - co y mu - chas co - sas y mi fui dor - mir en mi ca - may ya pu - de dor - mir.

amenazante
decidido

Una vez yo fui a un país
y había un cocodrilo,
no pude y entonces
cogí un palo y lo maté,
lo puse en la boca
y le eché un disco y muchas cosas
y mi fui a dormir en mi cama
y ya pude dormir.

6) *El cocodrilo*

Nótese cómo domina el acorde de séptima de dominante, que se resuelve una sola vez, en la palabra “palo” (compás 9), y el proceso peligro-defensa-seguridad, que se repite en otros ejemplos. Además, hay condensación por ausencia: “no pude” [hacer nada].

Improvisación I

Xilófono

$\bullet = 80$

Ari Jusidman

Improvisación II

Carrillón

$\bullet = 92$

Ari Jusidman

Improvisación III

Carrillón

$\bullet = 120$ rubato

Ari Jusidman

Improvisación IV

Tambor

$\bullet = 100$

Ari Jusidman

7), 8), 9), 10) *Improvisaciones I, II, III, IV* (Ari Jusidman)

Hay rasgos comunes que permiten hablar de un estilo personal (a pesar de la cortísima edad: ¡3 años!): miniaturas de frases de 4 compases; frecuentes apoyaturas; un ritmo básico $\text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{♩}$, que se utiliza invariablemente en todas las improvisaciones. Todas son de ritmo binario.

Las uvitas

$\text{♩} = 92$ Regina

Las u-vi-tas can-tan, las ro-jas flo-res que nos cui-dan, e-sas flo-res de u-va
 son ri-cas y de pa-ja-ri-tos y de ro-jas son, son.

Las uvitas cantan,
 las rojas flores que nos cuidan,
 esas flores de uva son
 ricas y de pajaritos
 y de rojas son, son.

11) *Las uvitas* (Regina)

Un motivo ascendente ($fa\#-sol-la-la-si-la$) es repetido, después de un “péndulo” (cf. Kolinski 1965) de dos notas ($sol-fa\#$), en su versión descendente ($fa\#-sol-la-sol-fa\#-mi$).

Además de lo conmovedor —por la frescura de la canción de una niña que apenas comienza a hablar, por la mezcla de “personajes” que sin embargo sentimos pertenecer al mismo mundo de la ternura y por el carácter prosopopéyico— es impresionante la introducción del $sol\#$, que hasta ahora había sido sol natural, a partir del compás 6, justamente sobre la palabra “ricas”, y cómo hace hincapié en el verbo ser mediante la iteración del “son” al final, para terminar así, además, en tiempo fuerte.

Dos basureros

$\bullet = 120$ Raúl

Dos ba - su - re - ros se fue - ron a la ca - lle a re - co - ger la ba -
su - ra. Seen - con - tra - ron un cris - tal, se lo co - mieron un pe - rri - to, se con - vir - tió de
o - ro, lo lle - va - [ron a] un ban - co, lue - go los lle - va - ron a los dos.

Dos basureros se fueron a la calle
a recoger la basura.
Se encontraron un cristal,
se lo comieron un perrito,
se convirtió de oro,
lo lleva[ron a] un banco,
luego los llevaron a los dos.

12) *Dos basureros* (Raúl)

Es difícil descubrir coherencia en el texto, y sin embargo hay “ideas” que llaman mucho la atención: que la basura se convierta en oro, que la lleven a un banco... Pero independientemente del texto, es una de las primeras canciones con un ritmo muy definido.



Un pollito

$\bullet = 112$

Nicolás

Un po - lli - to se fue a la ca - lle. Su ma - má

7
di - jo que com - pra - ra un po - llo y se lo co - mie - ron.

Un pollito se fue a la calle.
Su mamá dijo que comprara un pollo
y se lo comieron.

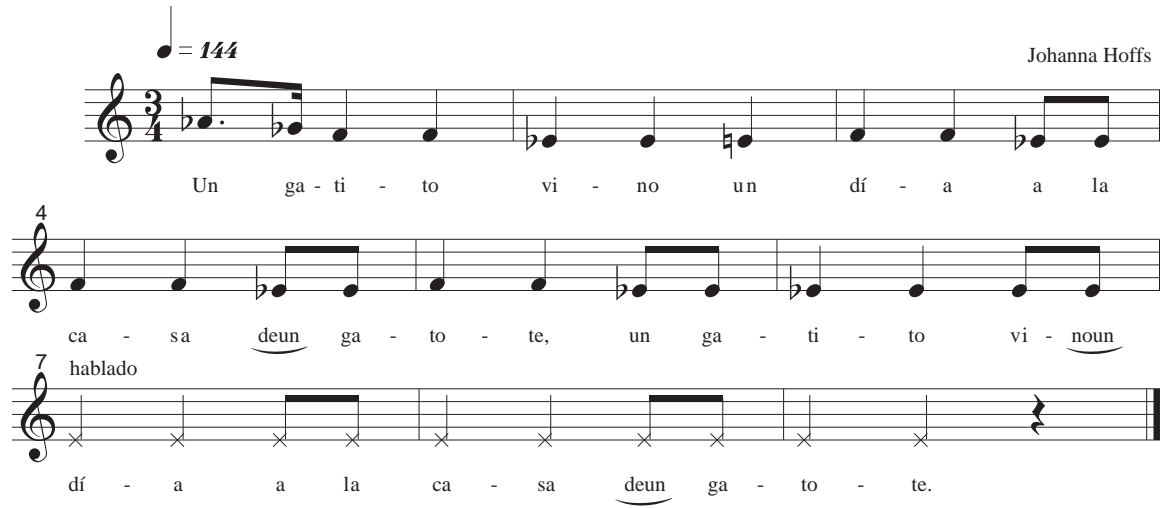
13) *Un pollito* (Nicolás)

Nótese la doble función gramatical del pollo: como sujeto (“Un pollito se fue a la calle”) y como complemento (... “que comprara un pollo y se lo comieron”).



Un gatito

$\bullet = 144$ Johanna Hoffs



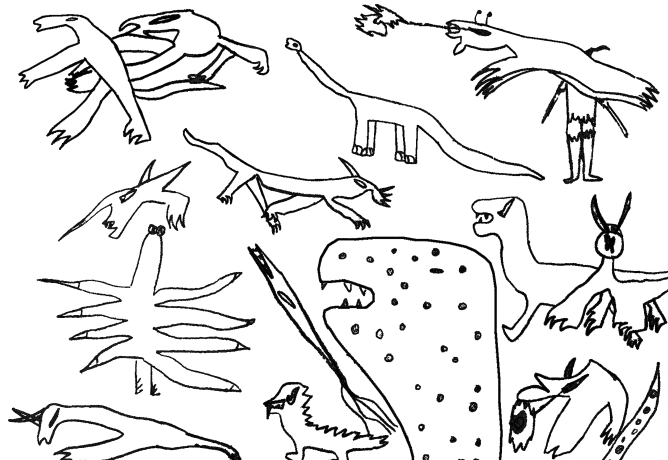
Un ga - ti - to vi - no un dí - a a la
ca - sa deun ga - to - te, un ga - ti - to vi - noun
hablado
dí - a a la ca - sa deun ga - to - te.

Un gatito
vino un día
a la casa
de un gatote,

un gatito
vino un día
a la casa
de un gatote.

14) *Un gatito* (Johanna Hoffs)

Nótese la oposición entre “gatito” y “gatote” y entre la parte cantada y la hablada.



Un gatito

$\bullet = 108$ Pedro

Un ga - ti - to se que - ría co - mer u - na ra - ta. El pa -
pá que - rí - a co - mer - se [un] pe - rro.
To - dos, to - dos ga - tea - ron.

Un gatito se quería comer una rata.

El papá quería comerse [un] perro.

Todos, todos gatearon.

15) *Un gatito* (Pedro)

Es sorprendente la correspondencia, en general escondida pero probablemente la original, entre “gatito” y “gatearon”, y el tan sutil único melisma en toda la canción sobre la sílaba “ron” de “gatearon”.



Un gatito

$\bullet = 120$ Juan José

Un ga - ti - to que - ríaa-tra-par un ra-ton - ci - to
que ri - mó. El ga - ti - to sea - rri -
mó pa-ra queel ra-ton - ci - to pue - da sen - tar - se.
Lo que pa - só es que seins-cri - bió en u - na ca -
rre - ra de ra - to - nes a ra - to - nes.

Un gatito quería atrapar un ratoncito
que rimó.
El gatito se arrimó
para que el ratoncito pueda sentarse.
Lo que pasó
es que se inscribió
en una carrera de ratones a ratones.

16) *Un gatito* (Juan José)

Llaman la atención especialmente algunos detalles del texto: el ratoncito “que rimó”, que a su vez rima con “se arrimó”, y lo de la “carrera de ratones a ratones”.

Melódicamente notamos dos zonas tonales: *re* mayor (compases 1 a 10) y *do* menor (compases 11 a 22).

Una ardillita

$\bullet = 116$ Guillermo

U - naar - di - lli - ta pa - só por su ca -

si - ta, seen - con - tróu - na be - llo - ta,

di - jo: "Es - te ár - bol es de be - llo - tas", co -

gió las su - fi - cien - tes, se fue a su ca si - ta, pa -

só por un la - gui - to y con un tron -

qui - to fue a su ca - si - ta. (Gui - ller - mo)

Una ardillita

pasó por su casita,
 se encontró una bellota,
 dijo: "Este árbol es de bellotas",
 cogió las suficientes,
 se fue a su casita,
 pasó por un laguito
 y con un tronquito
 se fue a su casita. (Guillermo)

17) *Una ardillita* (Guillermo)

Otro ejemplo con un ritmo muy definido. Llama la atención la ruptura, en dos ocasiones, del ritmo binario, y el hecho de que el autor integre su nombre al texto de la "canción". En éste es interesante observar el uso continuo de diminutivos dentro de una lógica totalmente de adulto.

El ratoncito

Emmanuel

$\bullet = 132$

Un ra - ton - ci - to quee - ra chi - qui - to se
 fuea la ra - to - ne - ray se per - dió y no sa -
 bía cuál e - ra su ca - ma y suher - ma - no le
 di - jo: “¿Cuál es tu ca - mi - ta, cuál es tu ca - mo - te?”
 ¡Ay, ca - mo - te, yo no co - mo ca - mo - te!

El ratoncito que era chiquito
 se fue a la ratonera y se perdió
 y no sabía cuál era su cama
 y el hermano le dijo:
 “¿Cuál es tu camita, cuál es tu camote?”
 ¡Ay, camote, yo no como camote!

18) *El ratoncito* (Emmanuel)

Emmanuel era lo que se llama una verdadera “piel de Judas”: un niño tremendamente inquieto e inestable, prácticamente incontrolable. Esta canción, con su contraste entre la parte cantada y la hablada, con su remate final (la asonancia entre “camita” y “camote”) tuvo, como cabe esperarse, un éxito rotundo entre sus compañeros.

Se puede hablar de una condensación en la duración de las frases: frases de 8, 4, 3 compases, 2 frases de 2 compases y un comentario explosivo, de ritmo irregular,

que a la vez “se dispara” de la narración y le da realce a la misma. El humor está —típicamente— en el cambio de letras entre las palabras “camita” y “camote”⁷ y en el comentario final que el niño hace al respecto, pero también, y especialmente considerando al niño que lo creó, en el doble sentido de la palabra “camote” (como leguminosa y como pene). Posiblemente contribuya asimismo el contraste entre lo cantado y lo hablado. La misma melodía es atractiva y siento que tiene algo humorístico, con su constante caer sobre el *sol*.

Un pollito

Lorena

$\bullet = 80$

Un po - lli - to que ca - yó en laa - e - na y tu ma - má
 di - co: "No te cai - ga en laa - e - na po - que te la - ti - ma."

Un pollito que cayó en la aena y tu mamá dico:
 “No te caiga en la aena poque te latima”.

19) *Un pollito* (Lorena)

Independientemente de que nos conmueve enormemente, sobre todo por la pronunciación de las palabras —índice de que la niña apenas comienza a hablar— este ejemplo está en el límite de lo que podemos, o no, considerar música. Lo incluyo, porque tiene, por lo menos, un pulso bastante regular y un juego de acentuaciones entre lo que es regular y lo que no.

⁷ Véase *calembourg*, en Freud 1998: 60 y ss.

Un pollito

$\bullet = 120$
hablado

Andrea

Un po - lli toan - da - ba con su ma -
má y le di - jo: "Va - mos a la in -
glesia a ver la muer - te de tu pa -
pá". Din, don, din, don.

Un pollito estaba con su mamá
y le dijo:
"Vamos a la iglesia a ver la muerte de tu papá".
Din, don, din, don.

20) *Un pollito* (Andrea)

Me impresiona sobre todo lo de "ver la muerte de tu papá" y el comentario con las campanadas finales, que es la única parte realmente cantada.



La mariposita

$\bullet = 120$ Rodrigo



La ma - ri - po - si - ta seen - con - tró un ca - pu -
lli - to don - de dor - mir pa - ra que sus hi -
ji - tos na - cie - ran y tam - bién seen - con -
tró su co - mi - di - ta pa - ra co - mer.

La mariposita se encontró
un capullito donde dormir
para que sus hijitos nacieran
y también se encontró
su comidita para comer.

21) *La mariposita* (Rodrigo)

Además del sentido totalmente práctico expresado en la letra, nótese la estructuración musical correspondiente a la misma: dos frases análogas apoyadas por la proposición gramatical, un paréntesis explicativo y conjuntivo, y la repetición musical de la primera frase apoyada por un segundo complemento de la proposición gramatical.



Una tortuga

Daniel

U - na tor - tu - ga se fue u - na vez a u - na
6 pla - ya que no e - ra de tor - tu - gas. Un pin -
11 güi - no seen - con - tró y tu - vo mu - cho frí - o. (Da - niel)

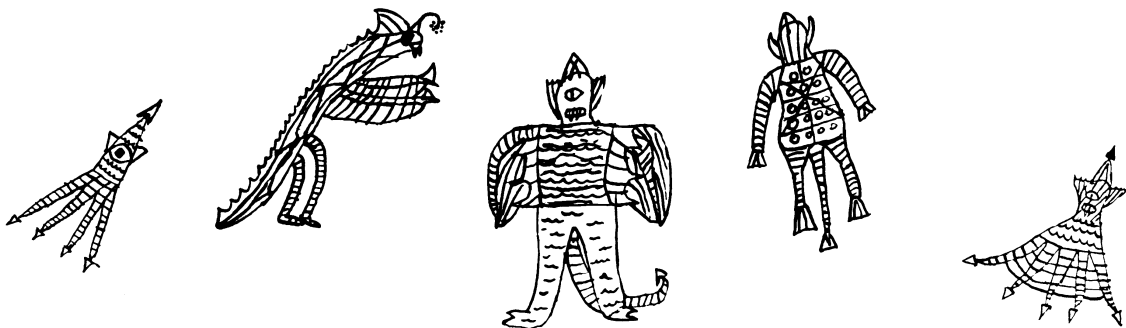
The musical score is written on three staves in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The melody is simple and follows the lyrics. The first staff starts with a treble clef and a key signature of one sharp. The second staff begins at measure 6, and the third staff begins at measure 11. The piece ends with a double bar line.

Una tortuga se fue una vez
a una playa que no era de tortugas.
Un pingüino se encontró
y tuvo mucho frío.
(Daniel)

22) *Una tortuga* (Daniel)

Llama muchísimo la atención, en el texto, la oposición entre lo propio y lo ajeno, al grado que de hacerse una clasificación de los textos sería el primer factor a tomarse en cuenta.

Una enorme condensación “por ausencia”, que no hubiera existido en un relato no poético: [como era un país extraño, opuesto al suyo] “tuvo mucho frío”.



Yo le tengo miedo

$\bullet = 80$ $\bullet = 108$ Adrián

Yo le ten-go mie-do que ya, ya se me ca-yó la ca-sa,
ya se me ca-yó la ca-sa. El ár-bol se cae en la ca-rre -
te-ra. Ya no pue-do ca-mi-nar, ya no me pue-do brin-car...

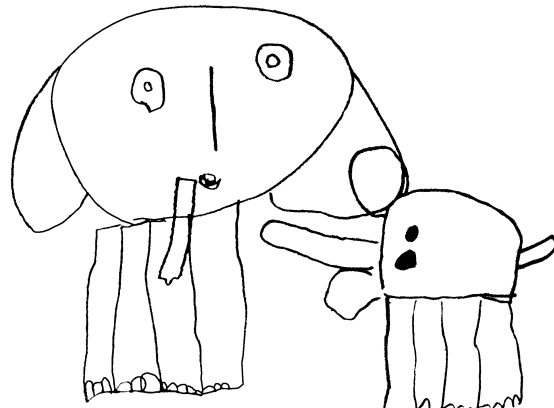
Yo le tengo miedo
que ya, ya se me cayó la casa,
ya se me cayó la casa.
El árbol se cae en la carretera.
Ya no puedo caminar,
ya no me puedo brincar...

23) Yo le tengo miedo (Adrián)

Esta canción fue creada poco después del terremoto de 1985.

Se notan claramente dos regiones tonales: un hexacorde frigio en *la* del principio al compás 8 y un pentacorde de *si* mayor del compás 9 al final.

Aparte del espíritu de “confesión” del texto siento una gran coherencia melódica.



Nadie

$\bullet = 108$

Sabina

Na - die pue - de vi - vir sin

$\bullet = 72$

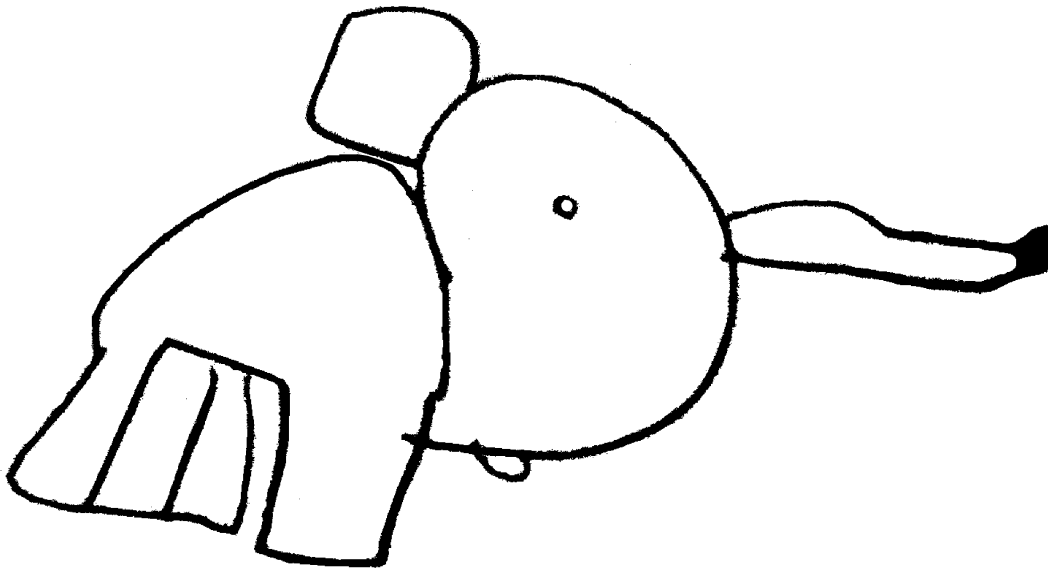
hablado

na - die. To - dos sa - ben e - so. Yo.

Nadie
puede vivir sin nadie.
Todos saben eso.
Yo.

24) *Nadie* (Sabina)

Me parece uno de los ejemplos más impresionantes, sobre todo por tratarse de una niña de entre 3 y 5 años: El reforzamiento del “nadie” (que al principio es sujeto y después complemento) por el compás de tres cuartos, el reforzamiento de la oposición de “todos” por la modalidad hablada, en contraposición con la cantada y, por último, la firma de la autora: “Yo”.



6 A 9 AÑOS

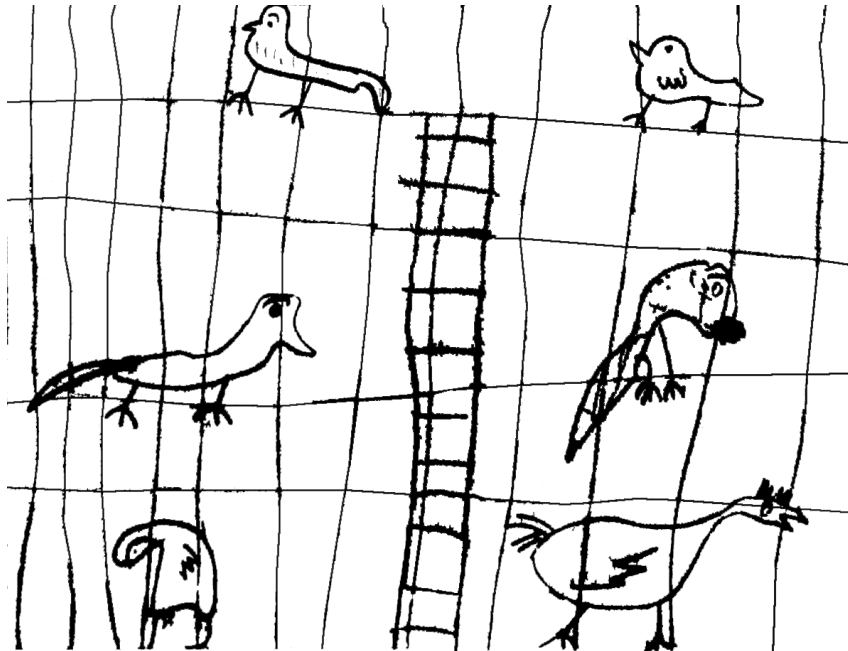
El pajarito

$\bullet = 120$ Daniel

El pa - ja - ri - to se fue, lue - go no su - po
qué ha - cer, en - ton - ces tu - vo que ir - sea su ca - si - ta.

The musical score is written in 2/4 time with a tempo of 120 beats per minute. It consists of two staves. The first staff begins with a treble clef, a 2/4 time signature, and a tempo marking of 120. A triplet of eighth notes is indicated by a bracket with the number 3. The melody is simple and consists of quarter and eighth notes. The lyrics are written below the notes. The second staff begins with a treble clef and a measure rest marked with the number 8. It continues the melody with quarter and eighth notes, ending with a double bar line.

El pajarito se fue,
luego no supo qué hacer,
entonces tuvo que irse a su casita.



El pescadito

$\bullet = 132$ Daniel Marein

El pes - ca - di - to nun - ca sa -
bí - a u - na co - si - ta queha - bí - a en el mar.
Lue - go vi - non bu - cea - dor y le
di - jo quéha - bí - a en el mar.

El pescadito
nunca sabía una cosita
que había en el mar.
Luego vino un buceador
y le dijo
qué había en el mar.

25) *El pajarito*, 26) *El pescadito* (Daniel)

Algunos rasgos comunes de las dos canciones, que nos pueden hacer hablar de un estilo propio:

- los intervallos utilizados para enunciar el sujeto (dos primeros compases)
- la condensación de sílabas (p.ej. “que ha”, “qué ha”)
- el paso de la inseguridad a la seguridad
- una tendencia hacia lo cromático.



El cuco

Xilófono

Gaby

Pajarito

Gaby

Cu - co, cu - co, pa - ja - ri - to, cu - co, cu - co, pa - ja - ri - to,
 des - pier - ta, des - pier - ta, cu - co, cu - co, pa - ja - ri - to.

Cucu, cucu, pajarito,
 cucu, cucu, pajarito,
 despierta, despierta,
 cucu, cucu, pajarito.

27) *El cuco*, 28) *Pajarito* (Gaby)

Es interesante ver cómo una llevó a la otra. En la escuela de arte *Atelier* estábamos estudiando “El cuco”, del *Orff-Schulwerk*. Se ve que la niña trabajó principal —aunque no exclusivamente— con el intervalo de tercera menor en el instrumento, produciendo una improvisación bastante irregular y por lo mismo difícil de transcribir fielmente, hasta llegar a una cancioncita más regular (lástima de la falta de correspondencia entre la acentuación prosódica y la musical en “despiertá”).

El pescadito

$\bullet = 72$ Karen Beckman Benadón
Nurit Scheinberg Weissburg

El pes - ca - di - to se fue al a - gua, co - mo se ve -
í - a se ve - ía muy mal, por - que o si no,
por - que o si no, por - que no, o si no, por - que
le co - mía la ba - lle - na - ví - bo - ra. ¡Ah!

El pescadito
se fue al agua,
como se veía
se veía muy mal,
porque o si no,
porque o si no,
porque no,
o si no,
porque le comía la ballena víbora.
¡Ah!

29) *El pescadito* (Karen Beckman Benadón, Nurit Scheinberg Weissburg)

Domina el sonsonete infantil de segunda mayor ascendente y tercera menor descendente a partir de una nota común, pero al mismo tiempo la tendencia a mantener los intervalos pero no la nota común (*fa-re* en lugar de *sol-mi*), con sorpresas en el texto (“como se veía se veía muy *mal*”) y mucho de éste que, a pesar de ser aparente-

mente sólo soporte del sonsonete, es un lindo juego poético entre las palabras “porque”, “o”, “si”, “no”, hasta la frase que se refiere a la ballena víbora. Al final llama la atención la explosión de la gran energía que se va acumulando en el *più mosso*.

La ballena

$\bullet = 92$ Nurit Scheinberg Weissburg

La ba - lle - na tie - neu - na ban - de - ra
 que se le ca - yó y se hun -
 dió y un pez seen - gra - pó y des -
 pués see - no - jó mu - choy llo - ró mu - cho. Ya.

La ballena tiene una bandera
 que se le cayó
 y se hundió
 y un pez se engrapó
 y después se enojó mucho
 y lloró mucho.
 Ya.

30) *La ballena* (Nurit Scheinberg Weissburg)

Nótese el cromatismo descendente en “se hundió” y, además, cómo se va abriendo el ámbito al principio: *do-mi, si-fa, sib-la*.

Mi mami

♩ = 84

Nurit Scheinberg Weissburg

Mi ma - mias u - na flor muy bo - ni - ta. ¿Por
quéés - tá tan bo - ni - tay que la quie - ro tan - to?

Mi mami es una flor muy bonita.
¿Por qué está tan bonita y que la quiero tanto?

31) *Mi mami* (Nurit Scheinberg Weissburg)

Está claramente en *la* mayor. Al final acentúa el “tanto” prolongando la “n”, como para darle una importancia especial. Notar, en la segunda frase, la progresión *sol#-fa#-mi-re, fa#-mi-re-do#* interrumpida por el bordado *fa#-mi-do#-re*.



La florecita

$\bullet = 100$

Gaby

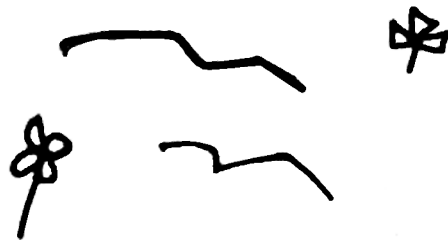
La flo - re - ci - ta que brin - ca por el
cam - po al - re - de - dor de las ca - sas se ve muy
a - dor - na - do. La pri - ma - ve - ra
lle - gay se po - nen las flo - res a na - cer.

La florecita que brinca por el campo
alrededor de las casas se ve muy adornado.
La primavera llega y se ponen las flores a nacer.

32) La florecita (Gaby)

Es interesante ver cómo va cambiando la “tonalidad”: del compás 1 al 5 podemos pensar en *do* mayor, del 6 al 11 en *re bemol* mayor, y del 14 al final en una especie de modo eólico (con tónica en *si bemol*) con la quinta disminuida.


En cuanto a la letra, se puede pensar en una especie de condensación *sui generis* que hace que “el campo” (compás 5) pase en el mismo lugar de complemento circunstancial a sujeto: “La florecita que brinca por el campo [; el campo] alrededor de la casa se ve muy adornado”.



El conejito

$\bullet = 112$

Gabita



El-co-ne - ji-to que va por el por el cam-po no en - cuen-traa-mi-gos ya.

El conejito que va por el
por el campo no
encuentra amigos ya.

33) *El conejito* (Gabita)

Nótese cómo una especie de titubeo en el compás 3 crea expectación y una prolongación (lo contrario de lo que sería una condensación): la estructura de superficie tiene un compás más (justamente el compás 3) que la estructura profunda, que sería la canción eliminando el compás 3. (Véase Lerdahl y Jackendoff 1983.) Además, reparar en cómo es hasta el final que se alcanza la tónica.



Mario llegó tarde

$\bullet = 126$ Gabriela

Ma - rio lle - gó tar - de por - que se fue a la ca - may a flo -
jear, lue - go se fue a na - ta - ción y se que - dó a - hí y
se que - dó a - hí por - que no que - rí - a hoy
ir a la cla - se de mú - si - ca.

Mario llegó tarde porque se fue
a la cama y a flojear,
luego se fue a natación
y se quedó ahí
y se quedó ahí
porque no quería hoy
ir a la clase de música.

34) *Mario llegó tarde* (Gabriela)

Es una canción de ocasión, pero sin consigna, en la que la autora aprovecha que su profesor de música llegó tarde a dar la clase. Véanse las dos zonas modales: la primera —de los hechos— claramente menor (en el compás 9 frigia), y la segunda —de la intención— en lo que podríamos considerar el primer pentacorde del modo locrio en *fa*.

Hay humor en la proyección que hace la alumna sobre las posibles causas de que su maestro haya llegado tarde, y en la exageración de éstas.

Había una vez un pececito

$\text{♩} = 60$ Daniel

5 *accel.*

Ha-bíau-na vez un pe - ce - ci - to que ... da - ba por la ca - lle

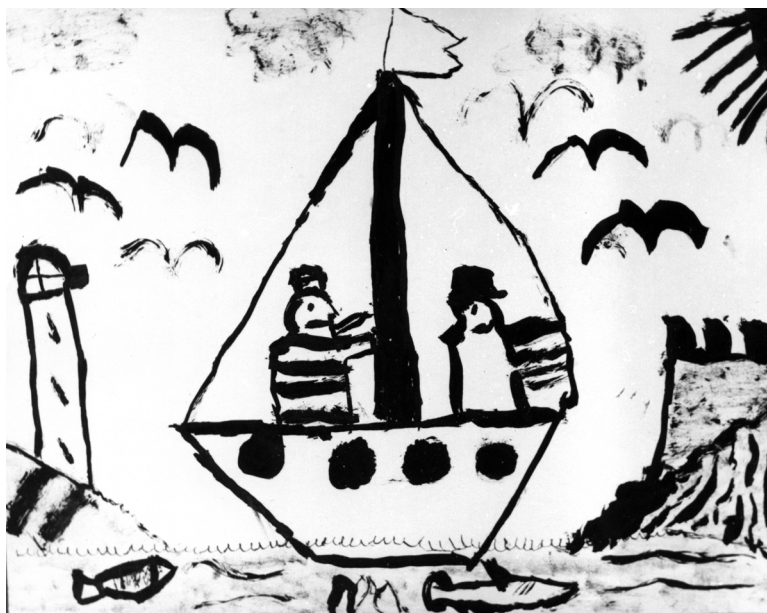
yun pa - to pa - sa por el a - gua yun puen - te, su, sú.

The musical score is written on two staves. The first staff begins with a treble clef, a common time signature, and a tempo marking of quarter note = 60. The melody consists of eighth and quarter notes. The second staff starts at measure 5, marked with a '5' and 'accel.'. It features a treble clef and a common time signature. The melody continues with eighth and quarter notes, ending with a glissando. The lyrics are written below the notes.

Había una vez un pececito que ...
daba por la calle
y un pato pasa por el agua
y un puente su, sú.

35) *Había una vez un pececito* (Daniel)

Nótese cómo se va acumulando la energía hasta que explota al final. Resulta humorística la última parte, desde el compás 5, sobre todo por la manera de emitirla: el cambio de ritmo, el *accelerando* y el *crescendo* y de pión el *glissando*.



Un pajarito

♩ = 120 Emilia

Un pa - ja - ri - to brin - cóel char - qui - to, se fuea la
 6 mar, se fue con sus pri - mos, lue - go lle - gó, to -
 11 có el tim - bre, se fue a brin - car un char - qui - to, le di -
 16 hablado je - ron sus pri - mos que fue - ran al char - qui - to de..., fue - ron,
 21 fue - ron, fue - ron, fue - ron, fue - ron. (¿Por quées - toy gri - tan - do?)

Un pajarito
 brincó el charquito,
 se fue a la mar,
 se fue con sus primos,
 luego llegó,
 tocó el timbre,
 se fue a brincar un charquito,
 le dijeron sus primos
 que fueran al charquito de...,
 fueron, fueron,
 fueron, fueron, fueron.
 (¿Por qué estoy gritando?)

36) *Un pajarito* (Emilia)

Se pueden descubrir cuatro regiones tonales: una tercera menor (*sol-mi*) en toda la primera parte; una región sin alturas; otra tercera menor (*fa-re*); y un pentacorde

menor (*mi-re-do[si]la*), sobre el que la autora comenta su manera de cantar. Evidentemente el ámbito que domina es el de tercera menor.

El *reloc*

F

Manelik

♩ = 144

El re - loc da las ho - ras, sí, se - ñor, cuan - does -

6 tá muy con - ten - to, sí, se - ñor, el re - loc da las diez,

12 sí se - ñor, des - pués pa - san las ho - ras, sí, se - ñor.

El *reloc* da las horas,
sí señor,
cuando está muy contento,
sí señor,
el *reloc* da las diez,
sí señor,
después pasan las horas,
sí señor.

37) *El reloc* (Manelik)

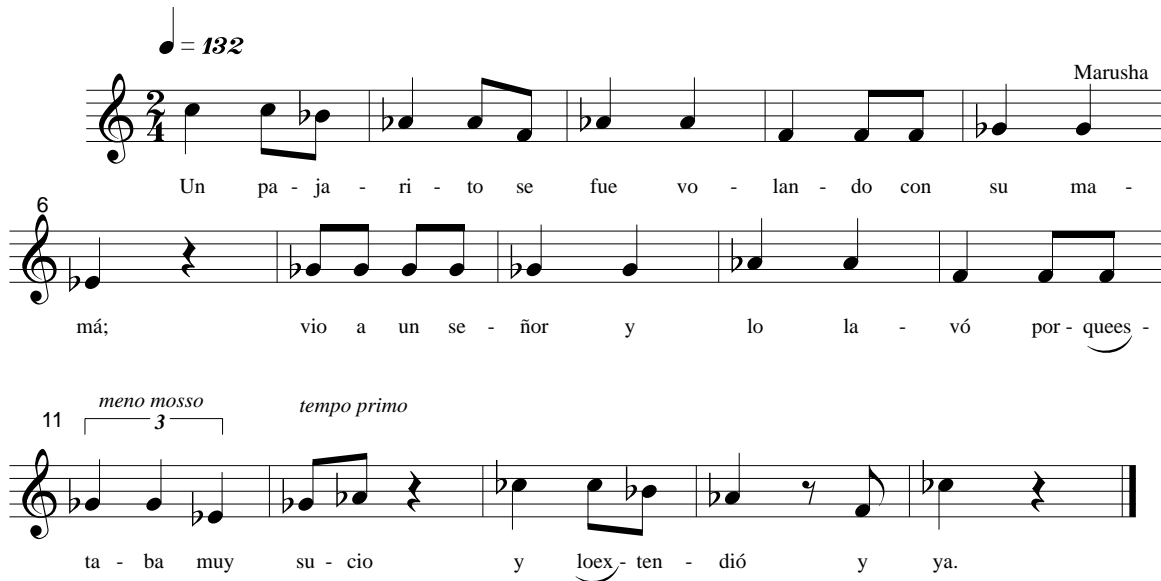
Reparar en el estribillo “sí, señor” y la parte prosopopéyica en “cuando está muy contento”. Además, que todas las coplas están formadas por las notas *mi bemol* (repetida x número de veces) —*re bemol* (repetida una vez), con el uso, por única ocasión, de la secuencia de notas *do-re bemol* al principio de la primera copla.

Un pajarito

$\bullet = 132$

Marusha

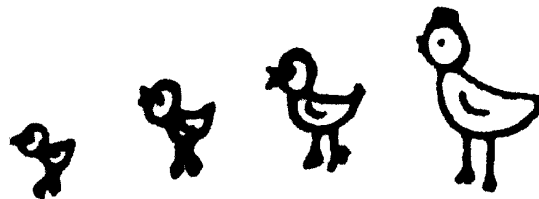
Un pa - ja - ri - to se fue vo - lan - do con su ma -
6 má; vio a un se - ñor y lo la - vó por - quees -
11 *meno mosso* *tempo primo*
ta - ba muy su - cio y loex - ten - dió y ya.



Un pajarito
se fue volando
con su mamá;
vio a un señor
y lo lavó
porque estaba muy sucio
y lo extendió
y ya.

38) *Un pajarito* (Marusha)

Véase cómo la acción pasa de normal (“voló”) a prosopopéyica (“lo lavó”) que termina exagerándose (“y lo extendió”). El efecto es bastante cómico: lo prosopopéyico de que el pajarito lave al señor, el comentario redundante de que lo hace “porque estaba muy sucio” y la exageración dentro de la secuencia usual del acto de lavar: después de lavarlo (ojo, al señor) “lo extendió”.



Un pajarito

$\bullet = 132$

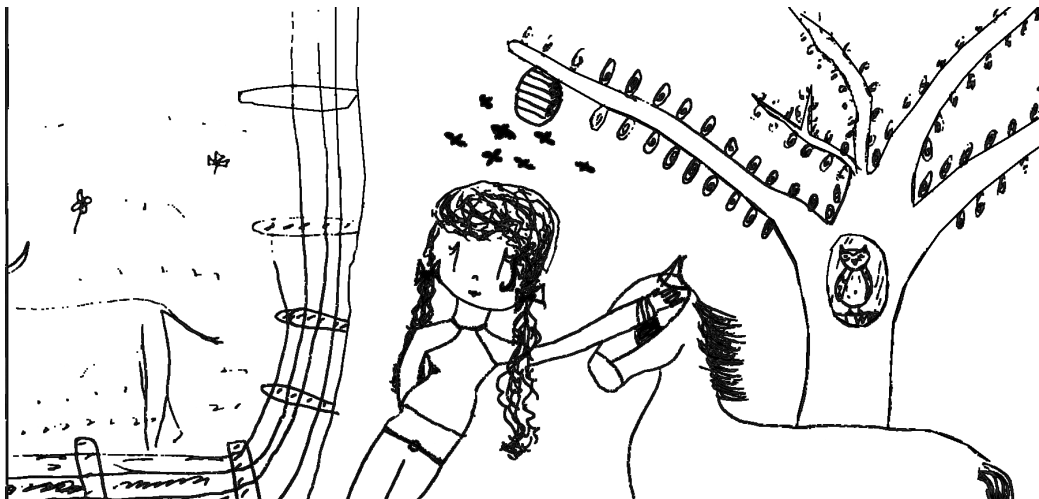
Pablo

Un pa - ja - ri - to sa - lió vo - lar yun ga - to
ne - gro lo vio; ca - si loa - tra - pa pe-roel pa - ja -
ri - to vo - ló y re - gre - sóa su ni - do.

Un pajarito salió a volar
y un gato negro lo vio;
casi lo atrapa
pero el pajarito voló
y regresó a su nido.

39) *Un pajarito* (Pablo)

Canción claramente en *si bemol* mayor, que al final, en “y regresó a su nido”, subraya la tónica en el registro grave, que ya había anunciado en “pero el pajarito voló”. Nótese la irregularidad de las frases en cuanto al número de compases: 4, 3, 2, 1 (el compás de silencio), 3,3.



Un pececito

$\bullet = 144$

Pablo

Un pe - ce - ci - to es - ta - ba en el mar
y se vio con un pul - po ye - ra su no - via

(Cantado):

Un pececito estaba en el mar
y se vio con un pulpo
y era su novia

(hablado):

y se echó un elefante
y él comió toda el agua
y se murieron los pececitos.
Luego la escupe y revivieron.

40) *Un pececito* (Pablo)

El final del texto hablado tiene una lógica totalmente convincente: cuando los pececitos vuelven a su medio natural reviven.



9 A 15 AÑOS

SOLOS

Los patos emigran

♩ = 92

Carrillón

Eugenia Cuevas

41) *Los patos emigran* (Eugenia Cuevas)

Nótese la simetría: los dos últimos compases son idénticos a los dos primeros, el tercero y el cuarto son casi iguales a éstos, el quinto una inversión del primero y el sexto una transposición del segundo.

De paso, al principio de la transcripción yo entendía como título *Los patos se miran*, y estaba muy emocionado por la correspondencia entre aquella inversión y el título. ¡Lo que no puede uno inventarse por un error, y seguramente también por lo personal de cada audición!

De un lado para el otro

♩ = 100

Xilófono
alto

Argel

42) *De un lado para el otro* (Argel)

Después de haber tocado dos veces un motivo y su transposición a la sexta mayor superior, el autor toca motivo y transcripción simultáneamente (un bello ejemplo de condensación).

La triste Navidad

$\bullet = 56$ Paulina Morales

Metalófono

Melodía generadora

43) *La triste Navidad* (Paulina Morales)

En el primer pentagrama se representa la melodía tal como la tocó Paulina en el metalófono. Es lo que Lerdahl y Jackendoff llaman la estructura de superficie; el segundo pentagrama representa la estructura profunda que se puede interpretar como generadora de la primera (véase Lerdahl y Jackendoff 1983: 105-123).

Escalera

$\bullet = 84$ Hugo

Metalófono

44) *Escalera* (Hugo)

Es de un niño que después se dedicó a la música.

Nótese cómo, después del ascenso y el descenso, ambos se integran en los cuatro últimos compases. En éstos se condensa el espacio para cubrir el ámbito, que antes había necesitado 8 compases si se consideran únicamente las notas, pero 16 compases si se toma en cuenta también el sentido del movimiento de las mismas.

Es un ejemplo típico de correspondencia entre música y título.

El feo



45) *El feo* (Valdiri)

Ruptura de un tipo de articulación por otro; repetición de estas rupturas; al final, una sola de estas articulaciones, sin ruptura, produce sorpresa al no haberla donde ya nos habíamos acostumbrado a que la hubiera.

Además del humor evidente (producido quizá por los comentarios invariables de la nota con la apoyatura), la integración, al final, de los dos descensos que hasta ahora habían sido siempre interrumpidos le da, con la repetición de la última nota, una sensación definitiva de terminación. El último compás se puede considerar una enorme condensación de los 4 compases anteriores.



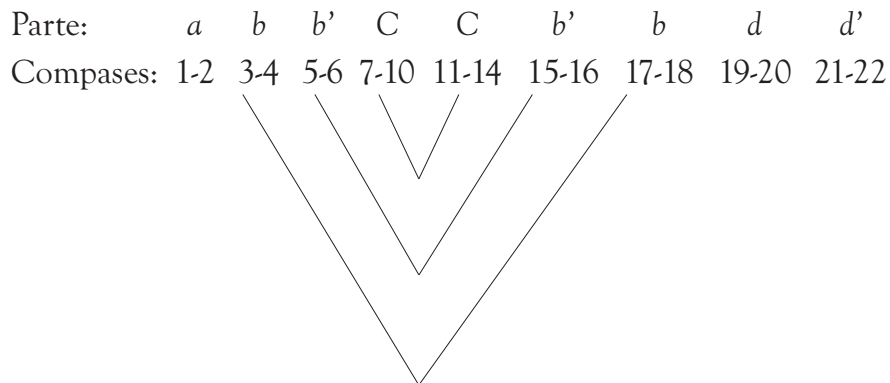
El enanito

♩ = 184 Mauricio Rodríguez

Xilófono

46) *El enanito* (Mauricio Rodríguez)

Me gustaría ilustrar con un esquema la estructura de esta improvisación en xilófono:



Algunas observaciones: *b'* es *b* en el registro de *a*; *C* la utilizo mayúscula por ser el doble de larga que las demás partes; *d* utiliza las notas de *b* en orden inverso; *d'* utiliza los intervalos de *d* en el registro de *a*.

Nótese la perfecta simetría en el trecho comprendido entre los compases 3 y 18.

El compás 21 es una condensación de los compases 19 y 20.

Es una pieza llena de humor sutilmente encadenado: los silencios, el juego entre los dos motivos con el común en dos registros alejados, la parte intermedia de ritmo , en fin, cada par de compases está íntimamente relacionado con el par anterior, y con todo el material.

Sin título

Xilófono

$\bullet = 112$

Diego

47) Sin título (Diego)

Fijarse en el movimiento descendente, hasta alcanzar la octava inferior, todo dentro del modo menor natural, y en la construcción en dos frasecitas de cuatro compases cada una, la primera que termina en la subdominante y la segunda en la tónica. Es sorprendente cómo con una sola ruptura del ritmo, en el compás 2, se logra que el ejemplo no se vuelva monótono.

La loquera

Xilófono

$\bullet = 126$

Karina

48) La loquera (Karina)

Nótese la oposición entre un elemento constante —el *do* repetido en corcheas— y otro variable —*sol, mi, fa, re* en negras—, y cómo éstas van ocupando los lugares faltantes para llenar el ámbito del ejemplo. Otra oposición se da entre los 4 primeros compases y los 2 últimos, en los que, sin embargo, la triple repetición de la última nota nos remite a los primeros y hace que dentro de lo aparentemente inesperado del final haya una enorme coherencia.

Dicho de otra manera: rupturas de iteración de corcheas (que no puedo dejar de asociar con los sonidos emitidos por una gallina), frase con el elemento que encarnó estas rupturas (la negra), vuelta a la iteración, pero en su forma más concentrada y como eco o recuerdo incompleto de las primeras.

El reloj

Xilófono

Alejandra Gollás

$\bullet = 72$ *più mosso* $\bullet = 88$

tempo primo $\bullet = 72$

più mosso $\bullet = 88$

49) *El reloj* (Alejandra Gollás)

El compás 6 comienza como una secuencia de los compases anteriores y se convierte, en los compases 7 a 9, en una repetición a la octava de los compases 1 a 3. Los compases 10 a 13 son una prolongación expandida de los compases 4 y 5, y el final (compases 14-17) es una variación rítmica de esta prolongación.

Las secuencias ascendentes se convierten en repeticiones, las descendentes en variaciones.

Siento un carácter humorístico por la oposición entre ligereza (compases 4-5) y pesadez (compases 1-3) y porque las últimas dos frases (compases 10-13 y 14-17), que son comentarios bordados de la parte 'ligera', parece que se quieren burlar de esta ligereza, o contrarrestarla mediante la repetición de las notas y en la última frase por el cambio de ritmo (dos corcheas → corchea-negra).

La foca paracaidista

♩ = 88 Luz Elena

E - rau - na fo - ca lla - ma - da Cui. E - ra tra - vie - sa y se ca - yó,
e - ra tra - vie - sa y se ca - yó y des - deen - ton - ces y des - deen - ton - ces
pa - ra - ca - í das u - só, pa - ra - ca - í - das u - só.

Era una foca llamada Cui.
Era una foca llamada Cui.
Era traviesa y se cayó,
era traviesa y se cayó
y desde entonces y desde entonces
paracaídas usó,
paracaídas usó.

50) *La foca paracaidista* (Luz Elena)

(En la grabación se escucha un tenue acompañamiento en carrillón, cuyas notas, empero, no distingo lo suficientemente como para transcribirlo).

Es interesante que aunque cada frase se repite, la longitud de lo que se repite va variando (los números representan número de compases que se repiten): 2,2,1,1+1/2, con lo cual se crea, al final, un interesante cambio del lugar que ocupa en el compás la sílaba acentuada.

No es para nada de sentido común utilizar paracaídas para no caerse, y sin embargo tiene un sentido doblemente poético: semánticamente (“caída” y “para-caída”) por un lado y, más allá de esto creo pertinente pensar en una especie de condensación o de omisión: para justificar el uso de paracaídas hay que caer de cierta altura, lo cual nunca se dice en la canción. Me atrevo a proponer que es este doble sentido poético —eminentemente inconsciente— el que no sólo nos causa gracia sino nos produce la sensación de algo terminado, con coherencia y chiste.

Melodía en piano

♩ = 132

Rubén

5

10

51) *Melodía en piano* (Rubén)

Nótese la condensación de los compases 1-2 (3-4) en 7-8 (9-10) y la expansión de 5-6 en 11-13; además, que todas las semifrases —de dos compases— o los compases mismos terminan en la dominante, y sólo la última semifrase resuelve a la tónica.

La montée

♩ = 132

Loic Kubicza

Flauta dulce soprano

7

13

52) *La montée* (Loic Kubicza)

Fijarse en el ascenso inicial (*do-re-mi-fa*), su inversión (*sib-la-sol-fa*) y la cuádruple emisión de esta inversión en los compases 4, 6, 9 y 11. También la cuádruple repetición del *re-mi* a partir del compás 13.

Improvisación I

Mariana

Xilófono

$\bullet = 112$

5

9

Improvisación II

Mariana

Xilófono

$\bullet = 112$

Improvisación III

Mariana

Xilófono

$\bullet = 84$

4

7

53), 54), 55), *Improvisaciones I, II, III* (Mariana)

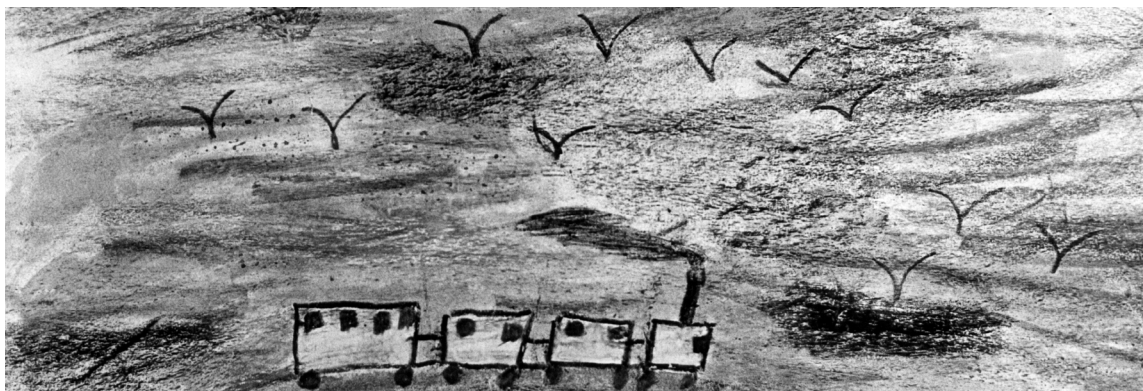
Algunas características estilísticas: clara tendencia a pensar en dos voces, humor, riqueza rítmica: en la primera el juego entre 3/4 y 6/8, en la tercera lo “cachondo” del ritmo del principio y el ritmo no reversible (Messiaën) de los compases 4 y 6. En cuanto a la estructura, notar, en la primera, la forma *Bar*, y el fascinante cambio a 6/8 en el *Abgesang*.

Improvisación I

♩ = 72

Carrilón

Eduardo



Improvisación II

Eduardo

$\text{♩} = 88$

Carrilón

varias veces

varias veces

varias veces

4

7

10

13

16

rit.

a tempo

56), 57), *Improvisación I, II* (Eduardo)

En ambas improvisaciones se nota una enorme ligereza y libertad.

En la *Improvisación I* nótese la agógica: del compás 1 al 5 hay como un frenar y adelantar; del compás 6 al 7+1/2 desaparecen los “frenos”, pero hay como una espera debida a las iteraciones; del compás 7+1/2 al final del 8 se suelta totalmente: ya no hay iteración, sino puros “descensos indirectos” (Kolinski 1965: 107); del compás 10 al 15 vuelve la misma agógica del principio (pequeña forma *aba*).

En la *Improvisación II* hay alternancia entre repetición, falta de repetición y algo que me gustaría llamar “repetición diferida” (compases 9 y 12).

Melodía I

♩ = 60
dolce Antoni

Flauta dulce soprano

Melodía II

♩ = 60 Antoni

Flauta dulce soprano

58), 59) *Melodías I, II* (Antoni)

Son de un niño enormemente talentoso desde muy pequeño.

Las dos melodías en flauta tienen una dulzura y giros muy característicamente entre medievales y barrocos. Notar, en la *Melodía I*, que el *la-sol-fa#* de los compases 1 y 2, que ocupa una blanca, se condensa en el compás 3, ocupando una negra; asimismo, obsérvese la tercera picarda al final.

Improvisación

$\bullet = 84$ Antoni

Xilófono

4

7

10

13

16

19

Antoni (Kolinski)

8

12

(Las notas anteriores y posteriores a la aumentación considerada están sustituidas por silencios)

60) *Improvisación* (Antoni)

La improvisación en xilófono, en cambio, es muy rítmica y enérgica. Nótese la tensión sincopada que se crea —exceptuando los compases 16 y 17— por el hecho de no repetir inmediatamente ninguna semicorchea, y de variar el número de corcheas repetidas. Aunque es una improvisación eminentemente rítmica, si se toman en cuenta solamente los cambios en las alturas se descubren relaciones muy interesantes entre las dos “voces”: por ejemplo fue fascinante encontrar —gracias al análisis melódico propuesto por Kolinski— (Kolinski 1965) una aumentación rítmica de la voz superior: (*la, sol, la, sol, fa, sol* de la segunda parte del compás 8 a la penúltima nota del compás 15) con respecto a la inferior (*mi, re, mi, re, do, re* de la misma segunda parte del compás 8 al compás 12).

Melodía en flauta

Flauta dulce soprano

$\bullet = 80$

Eva

The musical score consists of two staves of music. The first staff is labeled 'Flauta dulce soprano' and has a tempo marking of a quarter note equal to 80 (♩ = 80). The music is written in treble clef and starts with a 6/8 time signature. It features a sequence of notes: a quarter note, followed by two eighth notes, a quarter note, and a half note. The second staff continues the melody, starting with a 6/8 time signature, followed by a 2+3/8 time signature, and ending with a 6/8 time signature. The notes in the second staff include a quarter note, two eighth notes, a quarter note, and a half note, mirroring the structure of the first staff.

61) *Melodía en flauta* (Eva)

Bello ejemplo de una frase antecedente y otra consecuente, con su primera parte regular, idéntica en ambas frases, y la segunda irregular, con el giro hacia la tónica al final de la frase consecuente.

Melodía en flauta

♩ = 58

Flauta dulce soprano

Mariana

62) Melodía en flauta (Mariana)

Nótese la pequeña estructura *aaba* con la tajante irregularidad métrica de la frase *b*, cuyas 4 últimas notas, sin embargo, coinciden con las de la frase *a*.

Improvisación II en xilófono

♩ = 96

Xilófono

Melba

* sobre el borde de la caja de resonancia

63) Improvisación II en xilófono (Melba)

Hay varios factores que contribuyen a que se perciba cierto humor: la ruptura del pulso de corcheas en el compás 2, repetida en el compás 6 y en los compases paralelos de la frase consecuente; la ruptura de la sonoridad con el golpe sobre la caja de

resonancia en el compás 7; el hecho de que esta ruptura no se vuelva a dar en el compás 15, donde se esperaría, sino hasta el final de todo.

Tomando semifrasas de dos compases (con la anacruza correspondiente a cada una) y eliminando las repeticiones inmediatas de las notas, descubrimos relaciones interesantes:



Los intervalos entre las notas de cada una de las semifrasas son, en el primer período:

s.1: 3a, 2a, 3a

s.2: 3a, 4a, 2a

s.3: 3a, 2a, 3a (retrógrado de s.1)

s.4: 2a, 1a;

en el segundo período:

s.5: 3a, 4a, 3a (con respecto a s.1, la 2a se convierte en 4a)

s.6: 2a, 3a, 2a (intermutación de los intervalos de s.1 y s.3)

s.7 y s.8: puras 2as.

Las seis primeras semifrasas son mixtas (combinación de movimientos por salto y por grado conjunto), las dos últimas por grado conjunto.

64) *Improvisación III* (Melba) (no transcrita)

En esta improvisación domina por mucho la preocupación por el ritmo y por la sonoridad (el contraste entre sonidos producidos normalmente y otros con la parte de madera de las baquetas, pero todos percutidos sobre la caja de resonancia del xilófono) sobre la preocupación melódica. La misma oposición entre lo grave y lo agudo es más una de sonoridad que de melodía.

Es interesante observar que ya en la improvisación anterior, mucho más tradicional y sencilla, aparece cierta preocupación por la búsqueda de una sonoridad contrastante.

Estoy sentada

(transcrita una cuarta justa ascendente con respecto al original)

$\bullet = 60$ Melba

Voz

Guitarra

5

Es - toy sen - ta - da

10

tra - tan - do de com - po - ner;

14

es - toy sen - ta - da y

Detailed description: This is a musical score for the song 'Estoy sentada'. It features a vocal line and a guitar accompaniment. The tempo is marked as 60 beats per minute. The score is divided into four systems. The first system shows the beginning of the piece with a guitar introduction. The second system starts at measure 5 with the vocal line 'Es - toy sen - ta - da' and a guitar accompaniment. The third system starts at measure 10 with the vocal line 'tra - tan - do de com - po - ner;' and a guitar accompaniment. The fourth system starts at measure 14 with the vocal line 'es - toy sen - ta - da y' and a guitar accompaniment. The guitar accompaniment consists of a steady eighth-note pattern with chords, and a melodic line in the right hand. The key signature has one sharp (F#), and the time signature is 2/4.

18

no pue - do pen - sar. Mi

22

men - te tie - ne mu - chos pro - ble - mas, mi

26

men - te no se pue - de con - cen - trar.

30

34

Yo cre - o que no po - dré,

38

que ten - go mu - chas preo - cu - pa - cio - nes: nasal

42

Los pro -

46

ble - mas en la ca - sa, las dro - gas, los hal - co - nes.

50

¿Qué se - rá dees - te mun - do tan cruel? La gue - rra en Viet -

54

nam ha ter - mi - na - do, en Ir -

58

lan - da si - guen los pro - ble - mas.

62

¿Qué se - rá, qué se - rá, qué se - rá dees - te

66

mun - do, qué se - rá, qué se - rá, qué se - rá,

70

qué se - rá, qué se - rá, qué?

Estoy sentada tratando de componer;
estoy sentada y no puedo pensar.
Mi mente tiene muchos problemas,
mi mente no se puede concentrar.

Yo creo que no podré,
que tengo muchas preocupaciones:
Los problemas en la casa,
las drogas, los halcones.
¿Qué será de este mundo tan cruel?

La guerra en Vietnam ha terminado,
en Irlanda siguen los problemas.
¿Qué será, qué será, qué será de este mundo,
qué será, qué será, qué será,
qué será, qué será, qué?

65) *Estoy sentada* (Melba)

Se nota una enorme preocupación social, bastante típica de la adolescencia, en la que “se disparan” dos fenómenos, casi me atrevería a decir uno positivo y uno negativo: la alternancia entre canto y habla, por un lado, y un tono de voz que traiciona cierta falsedad o expresión trillada, como la que usa para la palabra “preocupaciones” o la expresión “¿Qué será de este mundo tan cruel?”

Aparición fantasma

Piano

$\bullet = 60$

Ricardo

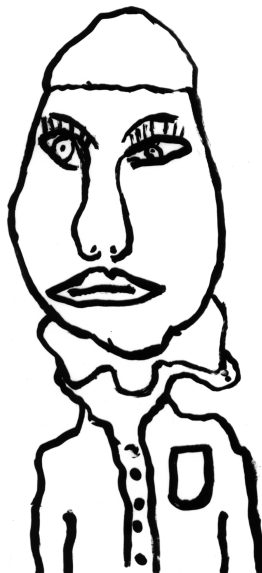
accel.

66) *Aparición fantasma* (Ricardo)

A pesar de lo corto, tiene una gran coherencia: consiste de un motivo que cubre el ámbito de una cuarta disminuida (*do, la, do, si, sol#*); la cola de este motivo invertida (*sol#, si, do*); un nuevo motivo que cubre el ámbito de una quinta disminuida cuya cola (*reb, do, la*) es una transposición medio tono más arriba de la cola del primer motivo; la repetición de esta última.

En todos los casos, lo que permite seccionar el ejemplo en motivos es que cada uno termina en la nota más larga del mismo (\downarrow ó \downarrow).

Nótense los rasgos que crean correspondencia entre la música y el título: la tésitura grave; el ámbito dominante de cuarta disminuida (*do-sol#*) y secundario de tritono (*mi bemolla*); también, cierta extraña “estructura”: tomando en cuenta las notas (no las frases), los compases 4 y 5 tienen las mismas notas que el principio, lo cual nos daría una “estructura” *aba'*. Lo interesante es que el *do-la* del compás 4 se siente tanto como final, y no como principio, que esta “pseudosimetría” se pierde al escuchar la piececita. Esta “estructura” se halló gracias al análisis kolinskiano (Kolinski 1965).



Taquitos

Judith

$\bullet = 138$

Ta - qui - tos, ta - qui - tos, ta - qui - tos, tos, tos, tos - ta -

das, tos - ta - das, tos - ta - das, das, das, das un

be - so, das un be - so, das un be - so, so, soy muy

ton - ta, soy muy lis - ta, soy muy lis - ta, ta.

Taquitos, taquitos, taquitos, tos, tos,
 tostadas, tostadas, tostadas, das, das,
 das un beso, das un beso, das un beso, so,
 soy muy tonta, soy muy lista, soy muy lista, ta.

67) *Taquitos* (Judith)

Como se ve, con ligeras variantes, se repite tres veces cada palabra o grupo de palabras, y a la tercera vez tres o dos veces la última sílaba. A veces a estas sílabas se les puede adjudicar un significado semántico (“tos”, “das”), otras no (“so”, “ta”). Además, la frase subsecuente siempre comienza con la última sílaba (o una parte) de la frase anterior. Nótese cómo la última frase no se repite tal cual, sino se sustituye por su opuesto (“soy muy tonta-soy muy lista”), lo cual, en este caso, no deja de ser simpáticamente significativo.

En cuanto a la música, nótese la terminación de la frase antecedente en la dominante y de la consecuente en la tónica.

La pelota

Enrique

Voz

Guitarra

La pe - lo - ta bo - ta, la pe - lo - ta

bo - ta y vie - ne y va, y vie - ne y

va. Re - gre -

só la pe - lo - ta, re - gre - só la pe - lo - ta. La pe -

* = chasquido.

17

lo - ta bo - ta, la pe - lo - ta bo - ta.

La pelota bota,
 la pelota bota
 y viene y va,
 y viene y va.
 Regresó la pelota,
 regresó la pelota.
 La pelota bota,
 la pelota bota.

68) *La pelota* (Enrique)

Además de la claridad y el empuje —esa sensación de que es una creación “de una sola pieza”— vale la pena subrayar algunos rasgos en la parte de guitarra: la alternancia entre el ataque normal y el rasgado, la lejanía entre algunos acordes del acompañamiento (p. ej. en los compases 1 y 2: *do* mayor-séptima de dominante de *re*; en los compases 13 y 14: *sol* mayor-dominante de *la*) y el “ir y venir” (compases 10-11) que, después de un pequeñísimo momento de expectativa, introduce el texto que sigue: “regresó la pelota”.

Creo que hay mucho humor, y que proviene de varios factores: la complementariedad entre notas largas y silencios; la conversión de la pelota prácticamente en un ser vivo, que hace cosas; su ir y venir tan icónico en los compases 10 y 11; que después de ir y venir ... regrese; el retorno al principio, para terminar en forma cíclica algo que podría seguir hasta perderse en el infinito.

69) *Improvisación* (Rickie) (no transcrita)

Al oír la grabación, algunos se preguntarán: ¿por qué incluye esta cosa tan rara, que no tiene mucho que ver con todo lo demás?

Se trata de la improvisación de un niño sordomudo. Siento que hay una clara oposición, impresionante por clara y obsesiva, entre un elemento constante (notas re-

petidas en el registro grave) y otro variable (grupos descendentes de notas), que se alternan hasta casi confundirse al final.

DÚOS

70) *Juego de los rebotes* (Diana, Adrián) (no transcrita)

Es interesante el juego entre sonidos iterativos a diferentes velocidades, y lo que distingue un sonido del otro: tanto las alturas como las diferentes formas de atacarlo.

Melodía para dos flautas alto

Martina Prieto
Verónica Guarner

2 Flautas dulces alto

♩ = 72

5

9

The musical score is written for two alto flutes in 6/8 time. It consists of three staves. The first staff starts with a tempo marking of quarter note = 72. The melody is composed of eighth and quarter notes, with some notes beamed together. The second staff begins at measure 5, and the third staff begins at measure 9. The piece concludes with a double bar line.

71) *Melodía para dos flautas alto* (Martina Prieto, Verónica Guarner)

Es una melodía en tres partes, de las cuales las dos primeras comienzan en anacruza y la tercera en tiempo fuerte. Recuerda la forma medieval Bar (*Stollen-Stollen-Abgesang*). También el estilo recuerda al medioevo.

Canción hindú (Unísono)

Luis Felipe (xilófono)
Enrique Guarner (guitarra)

$\bullet = 60$

Xilófono alto

Guitarra

Canción hindú

Luis Felipe
Enrique Guarner

$\bullet = 66$

Xilófono alto

Guitarra

72) *Canción hindú (unísono)*, 73) *Canción hindú* (Luis Felipe, Enrique Guarner)

La consigna era inventar un contrapunto para una melodía creada previamente. La melodía original fue grabada al unísono por el xilófono y la guitarra. Posterior-

mente se creó, más que un contrapunto, una segunda voz, prácticamente paralela, en la que dominan las cuartas con respecto a la melodía original. Quizá el goce en la ruptura del paralelismo esté, de una manera bastante sutil, asociado a cierto humor (véase el cambio de dirección del contrapunto entre el primero y el segundo compás, y su repetición entre el quinto y el sexto).

Contrapunto a una melodía

David, fl.
Ariel, xil.

♩ = 92

Flauta dulce soprano

Xilófono

74) *Contrapunto a una melodía* (David, Ariel)

También aquí la consigna era justamente ésa: inventar un contrapunto a una melodía previamente creada. Nótese cómo, aunque la melodía se repite prácticamente igual, en el contrapunto el final varía y termina al unísono con la melodía, cuando en la primera parte había terminado a una segunda.

Melodía

Flauta dulce soprano

$\bullet = 88$

Eva

5

Dúo

Flautas dulces soprano

$\bullet = 66$

Eva
Martina

4

7

75) *Melodía* de Eva, 76) *Dúo* (Eva, Martina)

La *Melodía* se puede analizar como un periodo de 2 frases, de las que la primera termina en la supertónica, la segunda en la tónica, y cada una de estas frases dividi-

da, a su vez, en dos secciones de dos compases cada una, uno en 2/4, el otro en 3/4. Al utilizarse la *Melodía* para el *Dúo* se convierte en otra cosa: de la melodía en la que se alternaban compases de 2/4 y 3/4 surge un ostinato siempre en 2/4; el “contrapunto” también tiene carácter de ostinato.

Dúo para soprano y alto

Loic Kubicza
Alejandro

8 $\bullet = 120$

Soprano

Flautas dulces

Alto

8 6

8 11

77) *Dúo para soprano y alto* (Loic Kubicza, Alejandro)

La pieza se podría segmentar de la siguiente manera: Introducción de soprano en 3/4, ostinato de alto en 4/4, melodía de soprano sobre el ostinato del alto, principio de conclusión por soprano en 3/4, imitación y final de la conclusión en alto, quinta simultánea final.

En la parte media hay como una búsqueda de consonancia (¿o una lucha expresada por disonancias?) de parte de la soprano: contra el *si bemol* del alto hay un *la* en el compás 5 y un *si natural* en el compás 6. Esta lucha o búsqueda la resuelve el alto,

cediendo: terminando antes su ostinato, de tal modo que cae sobre una consonancia, lo cual la soprano aprovecha inmediatamente para alargar su sonido consonante. Cuando el alto contesta, en la última parte, esto se siente, por primera vez, como un diálogo en igualdad de condiciones, logrado gracias al ceder del alto. En la quinta final, la soprano ya no trata de dominar, sino que se integra, siguiendo el ejemplo del alto.

Dúo de Loic para soprano y alto

Loic
Alejandro

8 $\bullet = 92$

Soprano

Flautas dulces

Alto

78) *Dúo de Loic* (Loic, Alejandro)

Se trata prácticamente de una melodía doblada a la quinta inferior, transposición seguramente no intencional, sino resultado de tocar con la misma digitación en dos flautas de tesitura diferente.

Dúo

Marisa, xilófono
Perla, claves

♩ = 88

Xilófono alto

Claves

79) *Dúo* (Marisa, Perla)

En el xilófono se destacan dos partes diferentes: del principio al compás 6 domina el movimiento por grado conjunto, con repeticiones de algunas notas; del compás 7 al final domina en cada tiempo fuerte un pedal sobre el sol grave, mientras la nota de los tiempos débiles va variando.

Las claves muestran cierta iniciativa: introducen el ritmo del xilófono y frenan el pulso de corcheas en lugares estratégicos: en el compás 6 (cierre de la primera parte del xilófono) con el ritmo ♪♪♪♪♪♪ ; en el penúltimo compás con ♪♪♪♪♪ y en el último (anacruza y segundo tiempo) con ♪♪ solamente (ritmo que ya había aparecido en el compás 12).

Era una florecita

Beatriz
Deyanira

♩ = 76

Voz

E - rau - na flo - re - ci - ta ro - jay muy bo - ni - ta que sa - bía can -

Pandero

4

tar, que sa - bía bai - lar, que sa - bía re - ir y ju - gar.

The musical score is written for voice and pandero. The voice part is in a 2/4 time signature with a tempo of 76 beats per minute. The melody is simple and repetitive, with lyrics under the notes. The pandero part consists of a series of rhythmic patterns, including quarter notes and rests, corresponding to the lyrics. The score is divided into two systems, with a measure rest of 4 measures at the beginning of the second system.

Era una florecita
roja y muy bonita
que sabía cantar,
que sabía bailar,
que sabía reír y jugar.

80) *Era una florecita* (Beatriz, Deyanira)

Nótese el carácter prosopopéyico (adjudica a la florecita actividades humanas) y lo ambiguo del final: tonalmente es inestable, pero el pandero marca un franco final por las dos percusiones posteriores a la del pulso que viene dando.



Pin, pimplón

Arturo
Luis Daniel

$\bullet = 132$

Voz

Hoy es el úl - ti - mo día de cla - ses

Tambor

5

y to - dos va - mos aes - tu - diar. Pin, pi - rim -

10

pón, pin, pi - rim - pe - o, pin, pi - rim - pón,

15

pin, pi - rim - pe - o. Hoy es el úl - ti - mo día que gra -

20

ba - mos, en es - ta cla - se que nos da Ma - rio.

25

Pin, pi - rim - pón, pin, pi - rim - pe - o, pin, pi - rim -

30

pón, pin, pi - rim - pe - o.

Detailed description: The image shows a musical score for the song 'Pin, pirimpón'. It consists of three systems of music. Each system has a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment line (treble clef). The key signature has one sharp (F#). The first system (measures 20-24) includes a triplet of eighth notes in the vocal line. The second system (measures 25-29) and the third system (measures 30-34) continue the melody and accompaniment. The lyrics are written below the vocal line.

Hoy es el último día de clases
 y todos vamos a estudiar.
 Pin, pirimpón, pin, pirimpeo,
 pin, pirimpón, pin, pirimpeo.

Hoy es el último
 día que grabamos
 en esta clase que nos da Mario.
 Pin, pirimpón, pin, pirimpeo,
 pin, pirimpón, pin, pirimpeo.

81) *Pin, pirimpón* (Arturo, Luis Daniel)

Es una típica canción de ocasión (en este caso para festejar el último día de clases), creo recordar que espontánea, sin consigna. Formalmente es un pequeño rondó, con su estribillo “pin, pirimpón, pin, pirimpeo” repetido. Nótese cómo des-

pués del comienzo común de ambas estrofas (“Hoy es el último...”) aparece una irregularidad rítmica: en el primer caso 3/8, en el segundo tresillos de negra.

Es interesante observar que todas las notas del ejemplo, sin excepción, forman parte de un acorde con estructura de séptima de dominante.

TRÍOS

Los tres duendes

Daniel Cuevas
 Óscar Soledad
 Gabriel Cuevas

82) *Los tres duendes* (Daniel Cuevas, Óscar Soledad, Gabriel Cuevas)

Tres veces una frase de 5 compases *ababc* tocadas primero por dos metalófonos, después por xilófono y al último por ambos reunidos, salvo el compás *c* y una nota final, tocados por un metalófono.

Encuentro humor en el movimiento: el contraste entre lo movido (compás *a*) y lo ‘normal’ (compases *b* y *c*).

El niño travieso

Carolina
Alejandra
Anita

$\bullet = 132$

En u - naes - cue - la ha - bían ni - ño muy tra - vie - so que se me -
5 tió que se me - tió al cuar - to de la je - fa, ¿y qué pa -
9 só, y qué pa - só? que es e - no - jón, ¿y qué pa -
13 só, y qué pa - só? que le ha - bla - ron a su ma - má, ¿y qué pa -
17 só, y qué pa - só? que le pe - ga - ron, ¿y qué pa -
21 só, y qué pa - só? que lo ex - pul - sa - ron de la
25 cla - se, ¿y qué pa - só, y qué pa - só, y qué pa - só?

The musical score is written on a single treble clef staff. It begins with a tempo marking of quarter note = 132. The key signature has one flat (Bb). The time signature starts as common time (C) and changes to 3/4 throughout the piece. The lyrics are written below the notes, with some words underlined. Measure numbers 5, 9, 13, 17, 21, and 25 are indicated at the start of their respective lines.

En una escuela
había un niño muy travieso
que se metió, que se metió
al cuarto de la jefa,
¿y qué pasó, y qué pasó?
que es enojón,
¿y qué pasó, y qué pasó?
que le hablaron a su mamá,

¿y qué pasó, y qué pasó?
 que le pegaron,
 ¿y qué pasó, y qué pasó?
 que lo expulsaron de la clase,
 ¿y qué pasó, y qué pasó,
 y qué pasó?

83) *El niño travieso* (Carolina, Alejandra, Anita)

Es claramente un pequeño rondó, con su estribillo *sol-re bemol-do-fa-sol* repetido. Me parecen rasgos humorísticos: la repetición constante del estribillo, la expresión “jefa” por maestra, la falta de pausa después de “que le pegaron”, el terminar la canción con la pregunta del estribillo “¿y qué pasó?”, pero con música diferente, con función definitiva de final.

Mario

Evangela
 Paola
 Déborah

The musical score for "Mario" is written in 3/4 time. It features three staves: Voice (Voz), Soprano Xylophone (Xilófono soprano), and Bass Xylophone (Xilófono bajo). The tempo is marked as 72 (♩ = 72) for the first system and 112 (♩ = 112) for the second system. The lyrics are: "Es - ta - ba Don Ma - rio" and "jun - toa la - fren - da. Mi - ran - doe - sao - fren - da y maracas". The score includes various musical notations such as notes, rests, and articulation marks.

10

las flo - res se - cas lle - gó la ca - la - ca, se fue - ron de pa -

15

rran - da, lle - ga - ron a la dis - co, bai - la - ron rock - 'n roll yel

♩ = 72

20

po - bre Ma - rio a - sí - ca - bó.

Estaba Don Mario
 junto a la ofrenda.
 Mirando esa ofrenda
 y las flores secas
 llegó la calaca,
 se fueron de parranda,
 llegaron a la disco,
 bailaron rock'n roll
 y el pobre Mario así acabó.

84) *Mario* (Evangela, Paola, Déborah)

Otra canción de ocasión, aquí sí a partir de una consigna: componer algo para el Día de muertos. Además de lo humorístico del texto, que aparece casi siempre en este tipo de “calacas”, llama la atención la sonoridad especial (¿tétrica?) dada por los xilófonos, especialmente el bajo.

De alguna manera me resultan humorísticos los melismas sobre las sílabas *Ma*-de “Don Mario” y *fren*-de “ofrenda”, y naturalmente también la imagen parrandera de la calaca bailando rock’n roll en la disco y que “el pobre Mario” haya acabado así. También contribuyen los cambios de tiempo, sobre todo el del final, que acentúa la ironía presente todo el tiempo.

Trío

Antoni
Mariana
Moisés

Flauta alto

Xilófono

♩ = 60

4

7

10

13

16

19

22

tambor

85) *Trío* (Antoni, Mariana, Moisés)

Aunque tocaron tres, prácticamente sólo se transcribe la música de dos: la parte del tambor es demasiado caótica y no se integra para nada con las otras dos partes.

Me parece interesante analizar la parte del xilófono, y creo que lo más claro es mediante un esquema:

Compases: 1-7 8-9 10-11 12-13 14-15 16-17 18-19 20-22 23
 Música: ostinato 1 ost.2 ost. 1 ost. 2 ost. 1 ost. 3 puente ost. 1 notas ost. 2

Como se ve, hasta el compás 15 se alternan dos ostinatos; el ostinato 3 combina elementos del 1 y 2.

Sobre este ostinato general, la flauta realiza una improvisación muy coherente y fluida.

CUARTETOS

86) *Miedo* (Antoni, Mariana, Moisés, Eduardo) (No se transcribió)

Tres de los cuatro niños son los mismos que grabaron el trío anterior y ¡qué diferentes las dos obritas! Esta es una verdadera improvisación, irrepitable, no muy diferente de las de algún compositor profesional contemporáneo (me pregunto cómo la escriben), en la que la música, en algunas partes, se corresponde totalmente con el título.

Tic, tac, toe

Gabriel Torres
 Daniel Cuevas
 Gabriel Cuevas
 Renato Hernández

♩ = 120

2 niños A
 Tic, tac, toe, tic, tac, toe,

2 niños B
 Tic, tac, toe, tic, tac, toe, tic, tac, toe,

6
 y el re - loj si-gue so-nan-do, tic, tac, toe,

tic, tac, toe, tic, tac, toe, tic, tac, toe,

11

tic, tac, toe, sehan jun - ta-do las a-gu-jas del re - loj,

tic, tac, toe, tic, tac, toe, din, don, din,

16

los se-gun - de-ros sehan can-sa-dode mar - char, la cuer-da tam-bién quie-re des-can-sar, las a-

don,

21

gu-jas sehan can-sa-do de gi - rar, yen Hun - grí - ahay un pro-ble-ma si-mi - lar.

tic, tac, toe.

2 niños A

Tic, tac, toe,
 tic, tac, toe,
 y el reloj sigue sonando,
 tic, tac, toe,
 tic, tac, toe,
 se han juntado las agujas del reloj,
 los segunderos se han cansado de marchar,
 la cuerda también quiere descansar,
 las agujas se han cansado de girar,
 y en Hungría hay un problema similar.

2 niños B

Tic, tac, toe, tic, tac, toe,
 tic, tac, toe, tic, tac, toe,
 tic, tac, toe, tic, tac, toe,
 tic, tac, toe, tic, tac, toe,
 din, don, din, don,
 tic, tac, toe.

87) *Tic, tac, toe* (Gabriel Torres, Daniel Cuevas, Gabriel Cuevas, Renato Hernández)

Es notable, además de la clara intención de crear un rondó y el carácter prosopopéyico y humorístico, la *boutade*, totalmente inesperada, del final.

Me parece que contribuye al humor la falta total de preparación de parte del escucha, de tal modo que algo “sale como de la nada”: “Y en Hungría hay un problema similar”, pero cuyo ritmo y rima se corresponden con la frase anterior: “las agujas se han cansado de girar”. Además, produce gracia el carácter prosopopéyico de los verbos: “los segunderos *se han cansado de marchar*”, “la cuerda también *quiere descansar*”.

(Aunque trate de no hacer “interpretaciones baratas”, no puedo dejar de pensar que esta canción expresa el deseo de que el tiempo se pare).

Los cochinitos

Diego
Rodolfo
Federico
Gerardo

El co - chi - ni - toés - táen el cam - po, onch, onch, onch, onch, la co - chi -
ni - taes - táen el cam - po, onch, onch, onch, onch, le dio tres be -
si - tos, onch, onch, onch, onch, le na - cie - ron tres hi - ji - tos, onch,
onch, onch, onch y lue - go o - tros seis, onch, onch, onch, onch.

El cochinito está en el campo,
onch, onch, onch, onch,
la cochinita está en el campo,
onch, onch, onch, onch,
le dio tres besitos,
onch, onch, onch, onch,
le nacieron tres hijitos,

onch, onch, onch, onch,
y luego otros seis,
onch, onch, onch, onch.

88) *Los cochinitos, onch, onch* (Diego, Rodolfo, Federico, Gerardo)

El “onch, onch” cumple función de estribillo, elemento estructural muy común en canciones infantiles de este tipo.

En cuanto a la letra, lo risible de la relación causa-efecto: “le dio tres besitos- nacieron tres hijitos” y la acumulación en esta relación: “y luego otros seis”. Además, la correspondencia entre los números: a 3 besitos corresponden 3 hijitos (o a cada besito 3 hijitos, con la acumulación).

Por último, el constante cambio de compás (3/4) cada vez que termina el estribillo y comienza una de las coplas, lo que produce un apresuramiento en la narración.

Los cinco indocumentados

Jimena Navarro
Rocío Fuentes
Adriana Briseño
Luz Elena Olvera

$\text{♩} = 63$

Voz

E - ran los cin - coin - do - cu - men - ta - dos, se me - tie - ron aun va -

Pandero

6

gón de Ru - ta cien, pues que - rían pa - sar laa -

11

dua - na sin pa - gar. Cua - tro de e - llos mu - rie - ron as - fi -

16 inhalar

xia - dos, pe - ro u - nohi - zoun ho - yi - to y res - pi - ró,

21

y res - pi - ró, y res - pi -

26

ró, y res - pi - ró y res - pi - ró y res - pi - ró.

The musical score consists of three systems. Each system has a vocal line in treble clef and a panderero line below it. The lyrics are written under the vocal line. The first system starts at measure 16 and ends with the instruction 'inhalar'. The second system starts at measure 21. The third system starts at measure 26 and ends with a double bar line. The panderero line features various rhythmic patterns, including rests and notes with stems, corresponding to the lyrics.

Eran los cinco indocumentados,
 se metieron a un vagón de Ruta cien,
 pues querían pasar la aduana sin pagar.
 Cuatro de ellos murieron asfixiados,
 pero uno hizo un hoyito y respiró,
 y respiró,
 y respiró y respiró y respiró.

89) *Los cinco indocumentados* (Jimena Navarro, Rocío Fuentes, Adriana Briseño, Luz Elena Olvera)

Hay condensación en la duración de las “frases”: 5 de cuatro compases, 4 de dos compases y 3 de un compás. Siento aquí una maravillosa correlación con la falta de aire implicada en el texto. Al humor contribuyen: primero, la incoherencia entre “un vagón” (en la frontera) y “de Ruta 100” (autobús en la ciudad); después, el comentario (las inhalaciones) y la repetición del “y respiró”. Descubro, de paso, que la repetición puede ser un factor que contribuye en gran medida a crear la percepción de humor.

Nótense las variaciones en el ritmo del panderero conforme avanza el texto.

El ratón que murió de amor

Mayra, Alejandra
Diana, Mariana

$\bullet = 120$

Voz

Pandero

A la ca-sa de mia - bue-la un ra - tón lle - gó a - sus - tan-doa to-doel

mun-do. ¡Qué sus - to dio! A mia - bue - la la mor - dió, a mi tí - o lo ti -

13

ró ya miher - ma - na laa - sus - tó. ¡Qué brin - co dio! Del brin - co que pe -

19

gó ca - sia - plas - ta al ra - tón. El ra - tón sa - lió co - rrien - do yun

24

co - che loa - plas - tó. Del gol - pa - zo que se dio al hos - pi - tal lle - gó.

29

La ra - to - na en - fer - me - ra en - se - gui - da loa - ten - dió. El

34

$\bullet = 120$

cin - co de mar - zo mu - rió dea - mor.

A la casa de mi abuela
 un ratón llegó
 asustando a todo el mundo.
 ¡Qué susto dio!

A mi abuela la mordió,
 a mi tío lo tiró
 y a mi hermana la asustó.
 ¡Qué brinco dio!

Del brinco que pegó
 casi aplasta al ratón.
 El ratón salió corriendo
 y un coche lo aplastó.

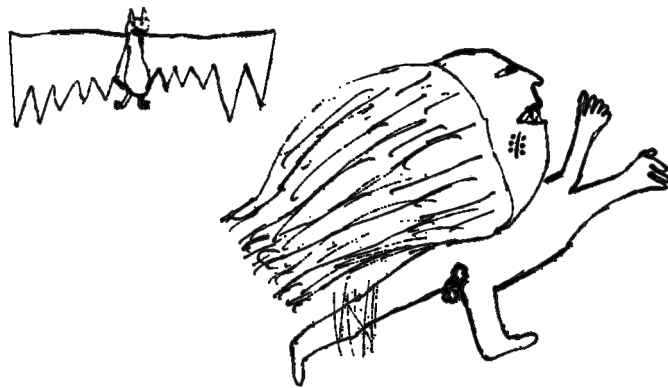
Del golpazo que se dio
al hospital llegó.
La ratona enfermera
enseguida lo atendió.

El cinco de marzo
murió de amor.

90) *El ratón que murió de amor* (Mayra, Alejandra, Diana, Mariana)

Fue una canción hecha para que los demás equipos adivinaran el título. Observar en especial el acompañamiento: cómo en general el pandero toca síncopas —lo que le da una enorme ligereza a la canción— excepto cuando se rompe el ritmo que se viene dando en la voz, donde la acompaña isorrítmicamente o dando los tiempos fuertes, hasta que se independiza totalmente para producir el final.

Contribuyen al humor: por un lado, igual que en el *Tic, tac, toe*, el sacar algo de quién sabe dónde: “El cinco de marzo”, pero por otro —y aquí está el humor en su máximo— lo inesperado de la causa de la muerte del ratón: después de todas las vicisitudes del “cuento”, “murió de amor”, lo cual, de hecho, es totalmente coherente con “La ratona enfermera enseguida lo atendió” (nótese también la asonancia entre “enfermera” y “enseguida”, que le da ruedas al verso). Todo esto aligerado por el ritmo sincopado del pandero y por las rupturas rítmicas en lugares como “¡Qué susto dio!” y “¡Qué brinco dio!”, además de lo “definitivo” del ritmo al final, tanto en la voz como en el pandero.



Improvisación libre

Luis
César
Gabriel
Rodrigo

The musical score is written in 3/4 time with a tempo marking of quarter note = 100. It features three main parts: Metalófono soprano, Xilófono, and Metalófono alto. The Metalófono alto part includes several staves with 'etc.' markings, indicating improvisation. The score consists of approximately 16 measures of music.

91) *Improvisación libre* (Luis, César, Gabriel, Rodrigo)

La transcripción es parcial, muy aproximada y solamente se realizó para dar una idea del ambiente, de la libertad y de la independencia de las voces.

Sobre dos breves ostinatos desfasados y de diferente duración (uno de dos y otro de tres tiempos), entra un bajo, realizando una frase escalar con sonidos de tres

tiempos cada uno, también desfasados con respecto a los ostinatos. La sensación es como de tres ríos que fluyen paralelamente, pero a diferente velocidad. De repente uno de los ríos se detiene un momento, para seguir como iba o cambiar de dirección. (Se escucha también una parte de xilófono soprano, bastante penetrante, dando un pulso continuo de corcheas, que no se transcribió).

SEXTETOS

La calavera desmayada

Miguel, Eduardo
Alfonso, Carlos
Emiliano, Jorge Luis

$\bullet = 96$ *tutti*

La ca - la - ve - ra ca - mi - nan - do por el DeE - fe

5 y la con - ta - mi - na - ción la des - ma -

9 yó. Cuan - do des - per - tó a mu - chos hu -

13 ma - nos re - co - gió ya los

17 pá - ja - ros muer - tos en su re - bo - zo

21 los me - tió y a to - dos

25
 jun - tos ya - pre - ta - dos en - te *più mosso*
solo

29
 rró en el pan - teón. En

$\bullet = 120$

33
 o - tro de sus via - jes a Tlal - pan lle - gó

38
 ya u - naes - cue - la seen - con - tró. Lla - móa la

43
 puer - ta pe - ro na - die lea - brió. Dio la

48
 vuel - ta y por la re - jaen - tró ya to - da laes -

53
 cue - la laen - te - rró y quin - to a - ño

58
 se sal - vó por ir de vi - si - ta al pan - teón y la ca -

64
 la - ca muy tris - te se que - dó por - queen suin - ten - to fa, fa, fa,

70
tutti
 fa, fa - lló. ¡Qué suer - te de quin - to a - ño!

CORO:

La calavera caminando por el De Efe
y la contaminación la desmayó.
Cuando despertó a muchos humanos recogió
y a los pájaros muertos en su rebozo los metió
y a todos juntos y apretados enterró en el panteón.

SOLO:

En otro de sus viajes a Tlalpan llegó
y a una escuela se encontró.
Llamó a la puerta pero nadie le abrió.
Dio la vuelta y por la reja entró
y a toda la escuela la enterró
y quinto año se salvó
por ir de visita al panteón
y la calaca muy triste se quedó
porque en su intento fa, fa, fa, fa, falló.

CORO:

¡Qué suerte de quinto año!

92) *La calavera desmayada* (Miguel, Eduardo, Alfonso, Carlos, Emiliano, Jorge Luis)

Observar, al principio, en “por el De Efe” —Distrito Federal—, el intervalo de tritono (*si bemol-mi natural*), relacionado desde tiempos muy antiguos con la muerte. Humor (más que humor): la contaminación es tal que logra desmayar a la muerte. Nótese la rima (“desmayó, recogió, metió”) y cómo siempre le corresponden las mismas notas: *do bemol-la bemol*.

Notable el bellísimo y tan terrible símil, tan típico de la cultura de la vestimenta mexicana: la muerte mete en su rebozo a los pájaros muertos por la contaminación. En “juntos y apretados”, ver la correspondencia con el intervalo de segunda menor (*re bemol-do*) que se viene dando todo el tiempo, y con la obsesiva repetición. Adviértase en “pero nadie le abrió” la ruptura entre *a-y brió* (además del cambio de 2/4 a 3/4). Fijarse cómo el solista altera levemente los intervalos de la rima, pero siguen siempre siendo dos notas en la última sílaba: *lle-gó* (cuarta justa), *se en-con-tró* (quinta justa), *le a-brió* (quinta justa), *en-tró* (tercera mayor), *en-te-rró* (quinta justa); y cómo en *se salvó* la última sílaba permanece en la misma nota.

El colmo de la ironía es el final: cómo los de quinto año se salvaron de la muerte por haber ido de visita al panteón. Quizá ya no es sólo humor, sino una muy escondida enorme sabiduría.

El rondó chino

Valeria Rosenel
Manola Samaniego
Eugenia Cuevas
Jimena Navarro
Jimena Aura
Paulina

♩ = 112

Xils. alto

Xils. soprano

♩ = 76
Carrilón

ultima volta al Fine

Xil. alto

9

Metalófonos

D.C. al

♩ = 112

13 Met. sop.

Xil. sop.

The musical score is divided into four systems. The first system (measures 1-4) features Xil. alto and Xil. soprano in 2/4, 3/4, and 2/4 time signatures. The second system (measures 5-8) features Carrilón and Xil. alto in 2/4, 3/4, and 2/4 time signatures, with a 'ultima volta al Fine' marking. The third system (measures 9-12) features Metalófonos and Xil. alto in 2/4 time signature, with 'D.C. al' markings. The fourth system (measures 13-16) features Met. sop. and Xil. sop. in 2/4 time signature.

17 Met. alto

Xil. alto

21

D.C. al

D.C. al

$\bullet = 84$

25

29 Met. sop.

Xil. alto

33

37

41

45

Fine

D.C. al $\text{\textcircled{F}}$

D.C. al $\text{\textcircled{F}}$

93) *El rondó chino* (Valeria Rosenel, Manola Samaniego, Eugenia Cuevas, Jimena Navarro, Jimena Aura, Paulina)

No recuerdo si hubo consigna, y si ésta era crear algo utilizando la “escala china” (el modo pentatónico sin semitonos) o un rondó, o si no hubo consigna concreta alguna y el grupo simplemente aplicó lo que había descubierto en audiciones anteriores.

¡Nótese cómo, además de la forma clara del rondó (ABACADA), las autoras integran las coplas B y C en la D!

En los compases 25-36 se puede hablar de una condensación de los compases 7-24, por el simple hecho de volver simultáneo lo que era sucesivo, detalle que ya habíamos visto en el ejemplo núm. 42.

En las repeticiones del estribillo, no así la primera vez que se emite, se escucha un xilófono bajo que dobla a la voz superior en los tres primeros compases. No se transcribió.

NÚMERO INDETERMINADO

IMPROVISACIONES CON OBJETOS

En una ocasión, se le pidió a los niños de quinto año de la Escuela Manuel Bartolomé Cossio traer objetos de sus casas, para realizar unas improvisaciones por equipos en la próxima clase. Los que se acordaron trajeron ollas, sartenes, cucharas... toda clase de utensilios, especialmente de cocina; los que no, tomaron algunos instrumentos de percusión de altura indeterminada (platillos, claves, tambores...) para integrarse a los otros. De los siete grupos que se formaron y cuyas improvisaciones se grabaron, solamente transcribí la del cuarto grupo, y esto sólo parcial y aproximadamente. En el disco se grabaron, además, las improvisaciones de los grupos primero, quinto y sexto.

94) Primer grupo (no transcrita)

Mientras unos niños realizan un periodo de 2 frases rítmicas diferentes, otros repiten —entrando como si fueran a realizar un canon— la primera de dichas frases, pero con una sonoridad más pesada y un pequeño desfaseamiento continuo.

Improvisaciones con objetos

simile 4o. grupo

The musical score is written in common time (C) and consists of four staves. The first staff, labeled 'Metal pesado', contains a rhythmic pattern of eighth notes with accents, followed by a rest and then a sequence of eighth notes. The second staff, 'Metal ligero', has rests for the first two measures, followed by a sequence of eighth notes. The third staff, 'Madera (güiro)', has rests for the first two measures, followed by a sequence of eighth notes. The fourth staff, 'Parche', has rests for the first two measures, followed by a sequence of eighth notes. The word 'simile' is written above the first staff, and '4o. grupo' is written to the right of the score.

The image shows three systems of musical notation, each with four staves. The first system is numbered '5', the second '9', and the third '13'. The notation is complex, featuring various rhythmic patterns, rests, and accidentals. The first system shows a repeating pattern in the top staff, with more complex rhythmic figures in the lower staves. The second system continues this pattern with variations. The third system ends with the word 'etc.' in the second staff, indicating that the pattern continues.

95) Cuarto grupo

Llama la atención el juego entre el *ostinato* invariable del metal pesado, las improvisaciones con esquemas repetitivos del metal ligero y del güiro, y la improvisación más bien libre del parche, y cómo parece haber una relación bastante directa entre repetición idéntica y pesadez, por un lado, e improvisación libre y ligereza, por otro.

96) Quinto grupo (no se transcribió)

Un *ostinato* de una sección con sonoridad metálica, una improvisación libre de otra con sonoridad de parche, improvisación que se vuelve un diálogo con una

tercera de sonoridad de madera; a medida que se desarrolla este diálogo, el *ostinato* original se vuelve un pulso, y todo termina con un golpe seco y un ataque y resonancia metálicos.

97) Sexto grupo (no se transcribió)

Un pulso con maracas; cuando entra el mismo pulso con objetos metálicos, el de maracas dobla por un momento la velocidad pero vuelve a la velocidad original; sobre este pulso, secuencias de percusiones metálicas, como de campanas, que primero terminan cada vez con una resonancia, para volverse iteraciones en síncope con el pulso.

DÚOS → TODOS

98) Marimba y bongós → todos (no se transcribió)

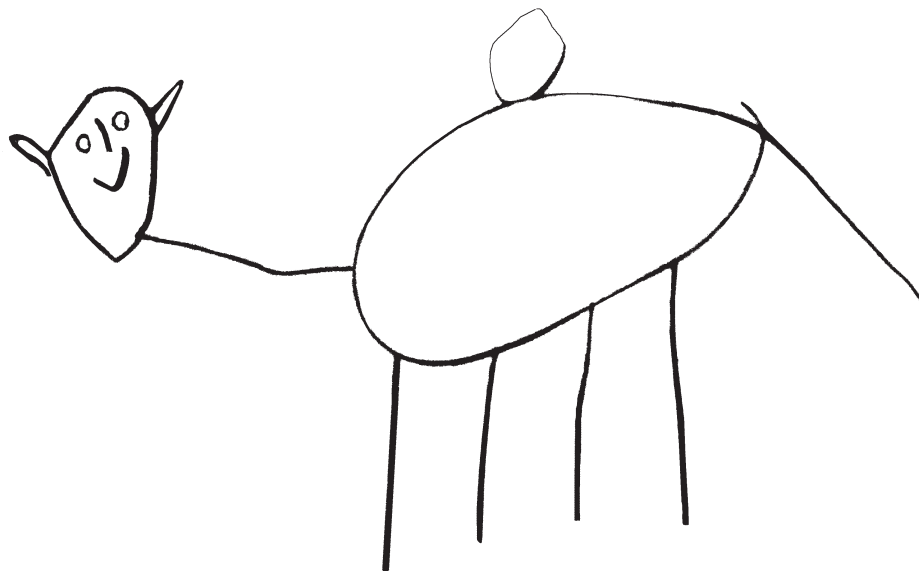
Después de un pequeño trecho ligero entre la marimba y los bongós, va entrando pesadamente todo el grupo con un pequeño motivo rítmico percutiendo las bancas y un pulso en palmadas al que se le suman gritos, cada vez más presentes, cada dos tiempos.

Flauta y tambor → todos

The musical score is titled "Flauta y tambor → todos" and is written for three instruments: Flauta dulce, Tambor, and Palmeo. It is in 2/4 time. The score is divided into two systems, each with three staves. The first system shows the Flauta dulce playing a melodic line, the Tambor playing a rhythmic pattern, and the Palmeo playing a simple pulse. The second system shows a more complex arrangement with changing time signatures (3/4, 2/4) and more intricate rhythmic patterns for all three instruments.

99) *Flauta dulce y tambor* → todos

Llama mucho la atención, en la parte de flauta, el viraje de la acentuación que tiene lugar en el compás 8: algo que venía acentuándose en tiempo fuerte se vuelve anacrúfico. Para mantener esa sensación —que es totalmente a nivel de percepción— me vi obligado a escribir ese compás en 3/4. El grupo entra palmeando el ritmo del tambor, acompañado de no muy seguros intentos de palmear también el pulso.



IMPROVISACIONES VOCALES

En otra ocasión se les pidió improvisar con sonidos producidos exclusivamente con la boca, sin instrumentos ni objetos.

5o. AÑO

100) Primer grupo (no se transcribió)

Domina una sección iterando *trrrrrr*, otra emite sonidos sueltos y una tercera intervalos descendentes de dos sonidos (cercaos a una 3a. menor). Entre las tres secciones crean un ambiente sonoro como de zureo de palomas.

101) Segundo grupo (no se transcribió)

Sobre un fondo de sonidos articulados, unos con color de vocales o diptongos y otros de percusión de la lengua entre los dientes y el paladar, dos largos sonidos continuos con evolución de altura, de una increíble plasticidad, como de ligas de tensión variable que acumulan y sueltan energía.

102) Tercer grupo (no se transcribió)

Dos articulaciones diferentes, una silbante y otra explosiva, seguidas por un sonido continuo ascendente, en un primer plano; un tenue eco del sonido continuo en un segundo; en un tercero, imitación de relinchos.

103) Cuarto grupo (no se transcribió)

Sobre un fondo de “trocum-bacum”, secuencias de dos descensos como de llamados temerosos; fricciones de aire como de alivio, acompañadas enseguida por un ostinato “ta-cum-tuun”; debajo de esto vuelve el “trocum-bacum”, que después de un buen rato se queda solo, se atora, trata de recuperar el tiempo perdido ...

104) *Los animales de cada día* (no se transcribió)

No recuerdo si esta improvisación fue realizada el mismo día y con la misma consigna que las inmediatamente anteriores. Es posible, pero aquí intervienen casi más instrumentos que voces.

El tulipán

colectiva

$\bullet = 132$

voz 1 voz 2

El tu - li - pán es ro - jo, se vuel - ve a - ma -

voz 3 voz 4

ri - llo. El pa - to see - na - mo - ra, con el la - gar - to va. El

voz 5 voz 6

co - chees el pa - dri - no, la u - vaes la ma - má, el plá - ta noel a -

voz 7 voz 8

bue - lo, la pi - ña la ma - dri - na, me - lón de co - ra - zón.

El tulipán es rojo,
se vuelve amarillo.
El pato se enamora,
con el lagarto va.

El coche es el padrino,
la uva es la mamá,
el plátano el abuelo,
la piña la madrina,
melón de corazón.

105) *El tulipán*

Nótense los juegos tonales escondidos en esta secuencia aparentemente tan infantil y sencilla: el sonsonete de las tres primeras voces parece situarse en *la* mayor, sin que suene nunca la tónica. La voz 4 produce una clara inflexión hacia la dominante de dicha tonalidad. La voz 5, en cambio, subraya el *la* mayor con su *re natural*. La voz 6 utiliza ese *re natural* como puente, pero vuelve a la tonada del principio. Las voces 7 y 8 producen una clara inflexión hacia *fa#* mayor, dominante de la tonalidad de la armadura.

Entre los compases 8 y 9 hay una condensación por ausencia: [se casan].

Quizá relacionado con cierto humor: ¿qué tiene que ver el tulipán con el pato, con el coche, con la uva? Y, sin embargo, musicalmente funciona. Coherencia en la incoherencia.

El ignorante

$\bullet = 132$ colectiva

Es - tee - raun ig - no - ran - te que no sa bía - le -
er. Un dí - a le lle - gó u - na so - pa de
le - tras, pe - roe - ra tan ton - ti - to que no la pu - do
leer, pe - roe - ra tan men - si - to, que no se la co -
mió, que no se la co - mió.

Este era un ignorante
 que no sabía leer.
 Un día le llegó
 una sopa de letras,
 pero era tan tontito
 que no la pudo leer,
 pero era tan mensito
 que no se la comió,
 que no se la comió.

106) *El ignorante*

Podemos considerar que comienza en *la* mayor, de la anacruza del compás 10 al compás 14 hay una inflexión a *sol* mayor y de la anacruza del compás 16 al final resuelve en *mi* mayor. Nótese la introducción irónica del *sol* en “tan tontito” y su repetición en “tan mensito”.

En cuanto a la letra, ¡qué imaginación para llegar a esa relación de causa a efecto!: Falta de correspondencia entre un hecho y su utilidad: la sopa de letras “no la pudo leer”, por lo tanto “no se la comió” donde, sin embargo, hay una total correspondencia interna entre el hecho y lo que produce: “No la pudo leer”, por lo tanto no supo lo que decía. Lo que pasa es que la lógica está aplicada a una materia (la sopa) en la que no funciona.

Era una bola que rodaba

colectiva

The musical score is written in 3/4 time with a tempo marking of quarter note = 120. It consists of three staves:

- Solo 1:** The first staff contains the melody. The lyrics are: "E - rau - na - bo - la que ro - da - ba, que ro - da - ba, que ro - da - ba, por el". A triplet bracket is placed under the first three notes of the first measure.
- Coro (murmillos):** The second staff contains a chorus of murmurs. The lyrics are: "que ro - da - ba, que ro - da - ba,".
- Solo 2:** The third staff contains a solo part. The lyrics are: "Pac, pac, pac, pac,".

4

sue-lo, por el sue-lo, por el sue-lo, por to - das las par-tes, por las es-ca - le-ras, [que lle-va-ban] por las es-ca-

6 6 6

pac, pac, pac pac, pac, pac, pac,

6

7

le - ras, por to - das par-tes, por to - das par-tes; ro - da - ba, ro - da - ba, ro -

3 3 3 3

pac, pac, pac, pac, pac, pac,

10

da-bay e - sa bo - la ro - da - ba por to - das par-tes, por to - das par-tes, por - to - das par-tes,

3 5 5 5 5 3

pac, pac, pac, pac,

ro -

13

y la pis - ta

da - ba, ro - da - ba, ro - da - ba, ro - da - ba,
pac, pac, pac, pac, pac,

16

vie - ne por to - das par - tes, por to - das par - tes, por to - das par - tes,
ro - da - ba, ro - da - ba, ro - da - ba

19

da - ba, ro - da - ba, ro - da - ba, ro - da - ba, ro ... ro - da - ba.

pah (expirada)

Era una bola que rodaba,
que rodaba, que rodaba,
por el suelo, por el suelo, por el suelo,
por todas las partes,
por las escaleras, [que llevaban] por las escaleras,
por todas partes, por todas partes;
rodaba, rodaba, rodaba
y esa bola rodaba por todas partes,
por todas partes, por todas partes,
y la pista viene por todas partes,
por todas partes, por todas partes,

(Un coro, en forma de murmullos, repite el “que rodaba” o el “rodaba”, generalmente alternándose con el solista, y un segundo solista repite la sílaba “pac” en diferentes ritmos, hasta finalizar en un *glissando* con un “pah” expirado).

107) *Era una bola que rodaba*

Realmente sin comentarios.



Otros libros relacionados con la improvisación infantil

En esta sección presentaré los pocos trabajos parecidos —más bien de pequeñas composiciones que propiamente de improvisaciones infantiles— que he podido reunir.

Carola Grindea

Entre las pocas colecciones editadas de creaciones hechas por niños encontré *We make our own Music*, de Carola Grindea y sus alumnos (Grindea 1997). Se trata de una presentación de algunos elementos importantes de la música y cómo los niños aplican éstos en pequeñas obritas para piano creadas por ellos mismos.

El libro me parece un tesoro por la claridad, frescura y gracia, y me gustaría comentar más detalladamente algunos aspectos o ejemplos:

En general me pregunto si, ya que los alumnos están, en su gran mayoría, utilizando materiales y estrategias tradicionales, no hubiera sido bueno —¿quizá la Maestra Grindea lo hizo?— comparar esta utilización con la que realizaron algunos de los grandes compositores. Sería, si se quiere, una pequeña probadita de estilo y de estética. Claro que es muchísimo más importante —y qué bueno que fue así— dejar que primero surjan las cosas espontáneas de los niños, sin limitaciones ni mucho menos prejuicios.

Ayuda mucho saber las edades de los niños, y es muy atractivo ver la caligrafía musical de cada uno.

En la página 3, donde habla de relajación, utilizaría, igual que en los demás casos, sólo 2 tiempos para mantener el aire dentro, y en cambio agregaría un punto (d): *hold vacuum-counting slowly one, two.*

En el punto 4 de la página 4 me parece muy positivo que los ejercicios para cada mano sean por dedos, más que por notas, y en el punto 5 que el ejemplo se toque por las dos manos en sentido contrario; en la columna derecha de la misma página, la insistencia en no ayudar demasiado pronto al alumno y la importancia de utilizar el oído.

En la página 5, lindísimo lo del *do* central como espejo. Me parece importante la frase “Naturalmente, los alumnos deben ser expuestos a muchas otras escalas y modos y se les debe permitir la improvisación libre (que debe ser grabada en cassette).” Otra recomendación importante: “El maestro debe pararlo [al alumno] después de las primeras tres o cuatro notas; de otro modo no recordará su orden.”

En la página 11, en *When the cows are being milked*, ¿se habrá hecho notar la falta de correspondencia entre música y texto en *Farmer Imre says: nay?*

My train (*ibid.*: 25): ¡Maravillosamente plástico, con su forma lento-rápido-lento y la expansión, en los 3 últimos compases, de los 2 últimos de la primera parte!: ♪♪ ♪ → ♪♪♪ ¡Además, totalmente mallarmeana!

En estos ejemplos se ve la importancia de dejarlos *escribir* sus propias cosas, algo que yo apenas comencé hace unos años en mis clases de Creatividad infantil en la Escuela Nacional de Música de la UNAM.

¡Cómo me reí con *Our rests* (*ibid.*: 27), una obra con puros silencios, de diversa duración, bien distribuidos en los compases (cageana)!

Muy humorístico *When mummy talks on the telephone* (*ibid.*: 28).

Me llama mucho la atención que en la gran mayoría de los ejemplos haya repetición o *D.C. al fine*, casi como si fuera una receta.

En *The policeman with nine holes in his pants* (*ibid.*: 32), quizá hubiera aprovechado la ocasión para enseñarle la anacruza, la correspondencia entre la acentuación en el lenguaje y en la música y, eventualmente, como consecuencia, la opción de escribirlo en 2/4 y no en 3/4.

En *La course* (*ibid.*: 40) me gusta: la imitación de las manos, los silencios, las terceras simultáneas correspondientes a *Le vainqueur*.

Me encanta la disonancia del “moo-moo” en *The spanish cow* (*ibid.*: 41).

En *The new born fawn* (*ibid.*: 54) hay una alternancia de 4/4 y 5/4 que recuerda a la de la *Melodía en piano* de Rubén (núm. 51 de las improvisaciones de mis alumnos).

En *La vipère* (Grindea 1997: 56) me parece que hay una enorme correspondencia entre lo cromático (lo más cercano a lo continuo) y el título.

En *The mermaid* (*ibid.*: 60), la alternancia entre 4/4 y 5/4 recuerda más todavía la *Melodía* de Rubén, y es maravillosa la condensación en el compás de 3/4, lo mismo que lo es el descenso por terceras en el acompañamiento.

Bramhall

Otra colección, más bien de propuestas que de resultados, es *Composing in the classroom*, *Opus 1* y *Opus 2*, de David Bramhall (Bramhall 1989a y 1989b).

Algunas observaciones:

Del *Opus 1*:

Composing on the spot es un buen ejercicio para improvisar en grupo y para que diferentes alumnos se alternen en dirigir las improvisaciones. La idea es que una sección del grupo sólo toque cuando el director esté enfrente de ella. El autor dice: *Your music will sound more organized and impressive if you all use the same rhythm when you play*. Puede ser, pero ahí prácticamente no hay *composing in the classroom*, más que por sonoridades, y el único que “compone” es el director.

Algo parecido sucede en *Play-as-you-please... music*, en la que el “compositor” es realmente el maestro, y lo que cambia son las versiones. Me da la sensación de que el maestro quiere “lucirse”, más que dejar que también las ideas motrices vengan de los alumnos. Es lo mismo en casi todos lados: parece que no confiamos en que un alumno pueda realmente “crear de la nada”, y con ello perdemos y le hacemos perder una enorme oportunidad, que cada vez va a ser más difícil que exista a lo largo de su desarrollo.

En *Composing on the spot (2)* es interesante cómo llega a la gráfica inferior de la página 11, y es importante, en general, que tome en cuenta la posibilidad de grabar la música, además —o eventualmente hasta en lugar de— escribirla; también el que introduzca el concepto de *copyright*.

Me pareció una muy buena idea escoger poemas y hacer música colectiva con ellos (*ibid.*: 34-35).

Lástima que no se hayan editado “composiciones” de los niños —escritas o grabadas— aun si se hubieran hecho utilizando los lineamientos del profesor.

Del *Opus 2*:

Estoy en desacuerdo con que su conversión del Himno nacional del modo mayor al pentatónico sea reconocible, y no recomendaría ese tipo de “juegos”.

Interesante que el alumno cree su propia escala, la bautice y componga algo con ella, y la recomendación de comenzar y terminar con la “tónica”.

En la página 14 se introduce la importancia de escuchar ejemplos conocidos relacionados con los ejercicios que se estén realizando (véase Stern 1972b). Preciosa la ejemplificación de diversas posibilidades de contraste en la forma ternaria.

Interesante también reconocer el “mapa musical” de la música escuchada (Bramhall 1989b: 15).

¡Fascinante el ejercicio de la página 17: reconocer el consecuente que corresponde a cada antecedente!

Importante lo de las sílabas acentuadas y los tiempos fuertes (*ibid.*: 25).

Me atrae mucho que utilice el “Giuoco delle copie” del *Concierto para orquesta* de Bartók para reconocer los intervalos (*ibid.*: 32). Propondría utilizar también, para el mismo propósito, el *Bolero* de Ravel.

De las páginas 29 a 38, es importante la utilización del bordón, algunas ideas muy sencillas para improvisar y la ventaja de poder quitar las placas que no se necesitan de los instrumentos de percusión.

A pesar de estas menciones, en términos generales todo me parece demasiado simple y “fácil”, especialmente las “recetas” de Jazz o Reggae, y los consejos del uso de sintetizadores. Es como querer ganarse a los muchachos sin enriquecerlos realmente, y sin dejar que *ellos* descubran cosas.

Schafer

El Cuarto capítulo (que él llama Cuarta discusión) de su libro *El compositor en el aula*, Murray Schafer lo titula “Texturas del Sonido” cuando se refiere a intensidad, altura y duración del mismo (Schafer 1998a: 30-35). No estoy de acuerdo con esto, cuando más bien está refiriéndose a parámetros. La textura se refiere a la relación de las diferentes capas sonoras entre sí. Dejo abierta la posibilidad de que esté mal traducido.

Más adelante explica que debe haber algo invariable para poder hablar de variación (*ibid.*: 38-39). Me parece importantísimo que los alumnos lo vivan creando.

En la página 32 del mismo libro hay una falta total de coherencia en la traduc-

ción: mientras que los valores de las columnas que se refieren a Debussy y Mussorsky están en español, los que se refieren a la columna de Beethoven quedaron en inglés.

Es interesante el símil entre las pausas y las ventanas (*ibid.*: 35).

Fascinante la descripción de los diferentes pasos para llegar a una improvisación colectiva espontánea satisfactoria (*ibid.*: 39-42).

En general, siento que es una lástima que no existan o no se proporcionen grabaciones de los ejemplos.

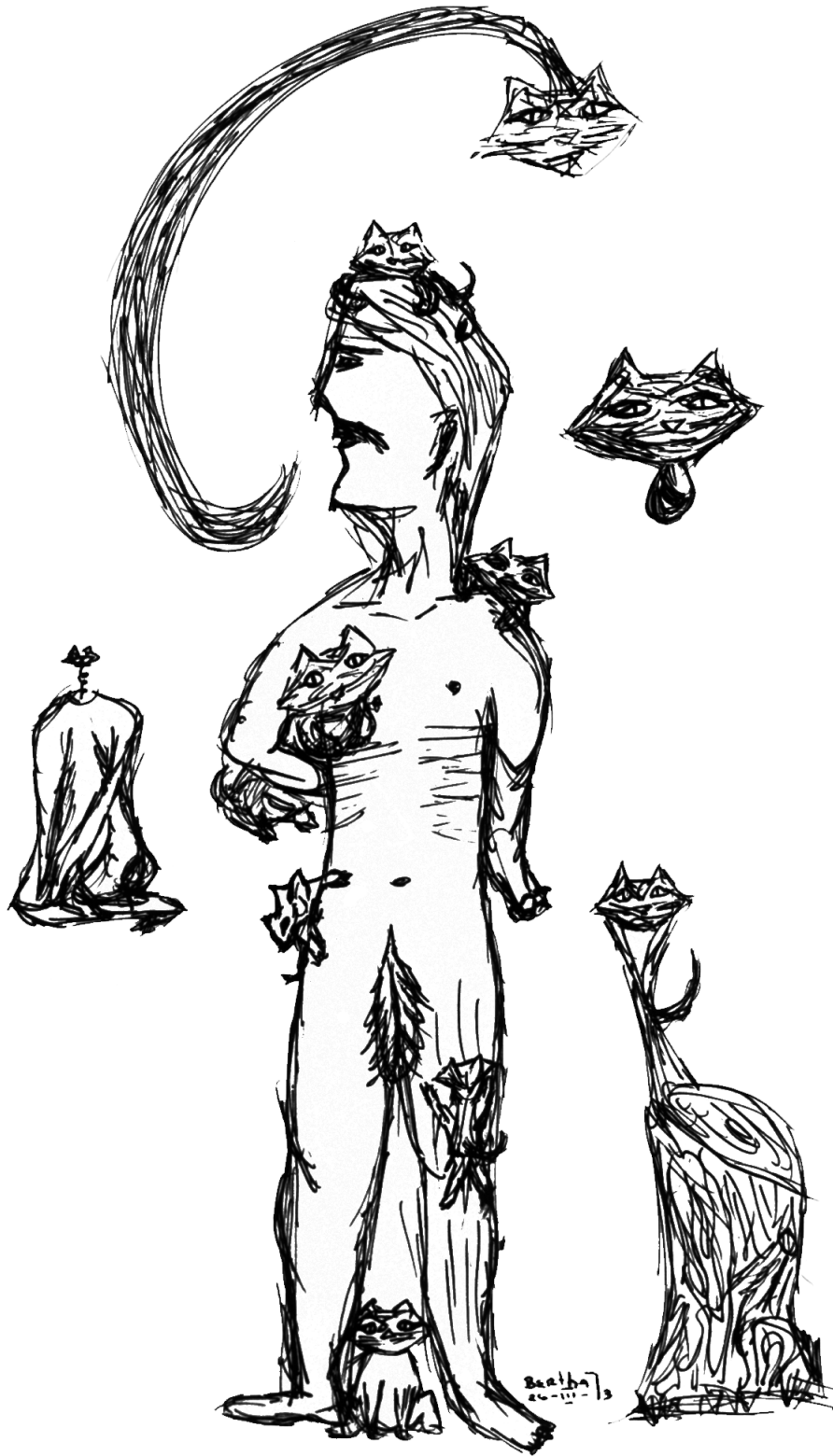
Gainza

En su libro sobre la improvisación musical, Violeta Hemsy de Gainza tiene una improvisación vocal espontánea de una niña de 20 meses (Gainza 1983: 17-19). Me parece fascinante, y me recuerda la de una niña también muy pequeña que juega con su propia voz y la amplificación de la misma mediante un juego de micrófonos, cuya grabación visual y sonora nos mostró François Delalande en un curso que impartió en la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México, invitado por el Seminario de Semiología musical (Existe una descripción de dicha improvisación en Delalande 1995: 7).

Además, Violeta Hemsy de Gainza es la recopiladora de *Nuestro amigo el piano. 50 piezas para niños compuestas por niños* (Gainza 1970).

Mi impresión general de este libro es que las piezas entran más en la categoría de piezas compuestas para niños que por niños. Se siente demasiado, especialmente al principio, la influencia de las piecitas para piano de Burgmüller. Quizá se salvan de esto, por el mismo material elegido, la *Melodía frigia* (11), la *Canción vaquera* (16), la *Melodía peruana* (23) y la *Canción de cuna japonesa* (que es más bien china que japonesa) (25). A medida que avanzamos hay cada vez más piezas interesantes, que se salen de lo trillado: el *Rondó pentatónico* (31), con la irregularidad de sus frases; la *Music Box Ballerina* (34), especialmente la segunda parte; la *Marcha dórica* (35); el *Homenaje a J.S. Bach* (37), que a pesar de lo reconociblemente imitativo posee cierto interés rítmico; la *Danza-Jazz* (39); la *Canción de caza Núm. 1 y Núm. 2* (40 y 41); el *Tango* (42); *Los dos payasos* (45), que es interesante por la sonoridad creada; el *Romance* (46), con su clara concepción armónica; y *Ovni-1968* (50), a la que, aunque no guste cómo suena, se le tiene que reconocer una enorme coherencia y correspondencia con el título.

Por lo demás, hubiera sido interesante conocer las edades de los niños.



Otros criterios de clasificación

Antecedente-consecuente

Cuando habla de monofonía, “que comprende una sola línea melódica sin partes adicionales o acompañamiento”, Guillermo Graetzer, en su libro *La música contemporánea*, propone la composición de pequeñas piezas con un antecedente (pregunta) y un consecuente (respuesta) (Graetzer 1980: 19).

Hay varias de las improvisaciones de mis alumnos en las que se pueden encontrar “frases” antecedentes y consecuentes, aunque no puede ser un criterio exhaustivo de clasificación. Doy a continuación la lista de las mismas, indicando entre paréntesis el intervalo —tomado ascendentemente con respecto a la primera nota— en el que termina cada una de las frases y, eventualmente, entre paréntesis rectangulares, el número de compases o la localización de dichas frases:

44) *Escalera* (5a [8]-1a [8]).

47) *Sin título* (4a-1a).

49) *El reloj* (6a [3]-1a [2]). Después sigue una vez el antecedente (de 4 compases) recorriendo una escala ascendente desde donde había terminado la primera vez y dos variaciones del consecuente, de 4 compases cada una.

52) *La montée* (3a [4]-1a [3]).

61) *Melodía en flauta* (3a-1a).

63) *Improvisación II en xilófono* (Melba) (4a-2a) (4a-1a). Como se ve, en este caso hay 2 periodos (de 8 compases cada uno) con sus respectivas frases antecedente y consecuente.

65) *Estoy sentada* (7a [5]-1a [5]).

67) *Taquitos* (5a-1a).

71) *Melodía para dos flautas alto* (6a-1a) (5a [2]-1a [2]).

73) *Canción hindú* (contrapunto) (3a-1a).

Nótese que en la melodía original no cabe hablar de antecedente y consecuente: las dos frases terminan en la tónica y dan la sensación de final, la primera todavía más que la segunda, por el ritmo más calmado.

75-76) *Melodía y Dúo* (2a-1a). En el Dúo se destruye totalmente esta forma, quedando prácticamente un ostinato de 2 compases.

81) *Pin, pirimpón* (7a-1a).

93) *El rondó chino* (5a [7-12]-1a [13-18]).

Consignas

Violeta Hemsy de Gainza habla de una clasificación por consigna, que “apunta directa o indirectamente al objetivo específico de la improvisación. Su función consiste en desencadenar, activar, canalizar, orientar, aportar conciencia al proceso improvisatorio” (Gainza 1983: 25). Da los Criterios de clasificación (*ibid.*: 25-29) y Ejemplos de consignas según el criterio de clasificación (*ibid.*: 32-37).

No considero que sea un criterio exhaustivo para mis ejemplos, ya que la mayoría de ellos no fueron hechos por consigna. Además, siento que sería más una clasificación de las intenciones —sea del maestro, sea del mismo alumno— que de los resultados. De todos modos, pienso que no está por demás ofrecer una lista de los ejemplos que creo recordar fueron hechos con este reto, y las consignas correspondientes:

43) *La triste Navidad*: Crear canciones de Navidad

44) *La escalera*: Adivinar título

66) *Aparición fantasma*: Adivinar título

73) *Canción hindú*: Crear un contrapunto

74) *Búsqueda de un contrapunto*: Crear un contrapunto

76) *Melodía y dúo*: Crear un contrapunto

84) *Don Mario*: Crear una “calavera”

87) *Tic, tac, toe*: Crear un rondó

88) *Los cochinitos, onch, onch*: Crear un rondó

90) *El ratón que murió de amor*: Adivinar título

92) *La calavera desmayada*: Crear una canción para el Día de muertos

93) *El rondó chino*: Crear un rondó

94)-97): *Improvisaciones con objetos*: Usar utensilios traídos de su casa

105)-107): *Improvisaciones vocales*: Utilizar exclusivamente la voz

Como se puede ver, hay consignas que se refieren a los materiales (27 y 28, 94-97, 104-107), a la estructura (87, 88, 93), a la textura (73, 74, 76), a la ocasión (43, 84, 92) y a adivinar el título (44, 66, 90).

Quizá este tipo de agrupamientos pudiera servir, eventualmente, para una clasificación de improvisaciones *hechas por consigna*. Por ejemplo, los tres primeros grupos entrarían dentro de lo que Violeta Hemsy de Gainza denomina “estímulos [...] musicales” y los dos últimos dentro de los “extramusicales” (*ibid.*: 13); yo propongo llamarlos internos (inherentes a la música, que se limitan a la música) y externos (fuera de la música, más allá de la música).⁸

Clasificaciones en etnomusicología

En vista de que encontré muy poca literatura sobre clasificación de creaciones infantiles (de hecho sólo la de Hemsy de Gainza), recurrí a la etnomusicología. Al respecto, es interesante hacer notar que Patricia Shehan Campbell habla de *childlore* (como expresión paralela de *folklore*) (Campbell s.f.: [2]).

En el artículo respectivo se nota claramente la relación entre el mundo musical de los niños y el de la etnomusicología. Lástima que no haya ejemplos de creaciones infantiles y que en general no quede especificado si está refiriéndose a creaciones o a interpretaciones.

Mucho antes, Erich von Hornbostel escribía:

La posición inicial y terminal de motivos y estrofas, las fronteras del ámbito, los puntos en los que la dirección melódica se invierte, los centros de gravedad del movimiento —todos estos puntos proporcionan ‘anclas’ para el *Melos*, y es en sus interrelaciones (cuya totalidad determina la unidad tonal o ‘tonalidad’) donde debemos buscar la forma primaria de las escalas.⁹

⁸ Véase, al respecto, Stern 2001, especialmente p. 41, 3a. columna.

⁹ Hornbostel 1913, “Melodie und Skala”, *Jahrbuch der Musikbibliothek Peters* 19: 11-23; reproducido en Hornbostel 1986, *Tonart und Ethos. Aufsätze zur Musikethnologie und Musikpsychologie*, editado por C. Kaden y E. Stockman, Leipzig, Philipp Reclam; citado en Nettel y Bohlman (eds.) 1991: 12.

Los factores que Hornbostel tomaba en cuenta en sus estudios de música africana son: *Melos*, armonía, ritmo, construcción, tempo, modo de enunciación (Nettl y Bohlman 1991: 15). De estos factores, explícitamente yo sólo lo hice con la construcción, en los ejemplos en los que sentí que era oportuno. Me parecería muy importante y bastante novedoso tomar en cuenta el “modo de enunciación”, porque creo que en la mayoría de las improvisaciones vocales, especialmente de los muy pequeños, es uno de los factores más importantes y “creativos”. Lo que escribe a propósito de las escalas bien podría aplicarse a la clasificación. En mi tesis de doctorado (Stern 2000), “las fronteras del ámbito” fue uno de los principales criterios utilizados, y muchos de los demás factores fueron utilizados por Kolinski en su clasificación de movimientos melódicos (véase más adelante). Lo que pasa es que el ámbito por sí solo no nos indica nada. Habría que relacionarlo con otras variables (edad, año, contexto educativo...) para ver si tiene algún significado. En la tesis funcionó en realidad solamente como criterio de ordenamiento.

A propósito de otro criterio de clasificación, en su artículo “Reflections on the Ideological History of Latin American Ethnomusicology”, Gerard Béhague escribe:

[...] En su identificación y clasificación de “cancioneros” de Sudamérica (particular pero no exclusivamente de Argentina), Vega propone el siguiente ordenamiento: (1) tritónico, (2) pentatónico, (3) occidental (a) ternario colonial y (b) occidental criollo, (4) riojano, (5) platense, (6) oriental (a) binario colonial y (b) oriental criollo, y (7) europeo antiguo (Nettl y Bohlman 1991: 59).

A pesar de lo “claramente inconsistente de los criterios para una clasificación así, ya que incluyen consideraciones tanto de formaciones escalares como de origen geográfico o locación” (*ibid.*: 59), quizá hubiera sido interesante, en el ordenamiento de mi tesis, utilizar el criterio escalar, en lugar de o además del de ámbito, aunque no sería un criterio exhaustivo, porque en muchos ejemplos es prácticamente imposible o sería totalmente artificial y falso encasillarlos en una escala, ni siquiera modo, determinados.

Kolinski

La última parte de mi tesis doctoral (Stern 2000) la dedico a un artículo del etnomusicólogo Mieczyslaw Kolinski: “The structure of melodic movement” (Kolinski 1965).

Como su título indica, no trata de clasificar piezas, sino movimientos melódicos. Adentrarse en él, explicar todos los términos que utiliza y aplicarlos exhaustivamente a ejemplos propios sería otra (quizá interesante) disertación para un doctorado. Sin embargo, sí me pareció importante —aunque quizá ya exista, no estoy informado—, elaborar un índice de términos —por su cantidad, utilizados en un espacio relativamente pequeño— en orden alfabético, con una propuesta de traducción (véase Stern 2000: 132-34).

En cuanto al artículo, quisiera hacer algunas observaciones:

- Me parece interesante y realista que en sus diagramas adjudique lugares solamente a las notas realmente utilizadas, y no, por ejemplo, a todas las de una escala diatónica. Esto significa partir de la realidad modal que se está analizando, y permite comparar movimientos melódicos de culturas muy diversas, lo que de hecho hace Kolinski.
- Por otro lado, siento que nos aleja mucho de la realidad musical el no tomar en cuenta las duraciones ni el fraseo, de tal modo que siempre tenemos que tener al lado la partitura, la grabación o el recuerdo de la música para permanecer en su mundo y no en la abstracción total. Sin embargo, acepto que una de las características del análisis es elegir los parámetros que se van a analizar en un momento dado, generalmente en detrimento de otros. Lo que me pregunto —y la misma pregunta me la hago con respecto a los análisis paradigmáticos que realiza Jean-Jacques Nattiez, por ejemplo (en una investigación colectiva que está realizando con nosotros en el Seminario de Semiología Musical de la Universidad Nacional Autónoma de México)— es hasta qué punto se puede seguir hablando de melodía si se hace caso omiso del ritmo implícito en la misma. Es interesante, pero de alguna manera incongruente, por ejemplo, que Kolinski indique las repeticiones inmediatas de una nota con puntitos al lado del círculo que representa la misma, pero en ningún lado indica si una nota es breve o larga, cuando en el texto dice justamente que las reiteraciones de una nota son como subdivisiones de una nota larga (Kolinski 1965: 97). Entonces, ¿para qué indicarlas en el diagrama si ni siquiera se indican los valores de las que pudieran ser subdivisiones?
- Me parece muy confuso por un trecho largo del texto el significado de los círculos huecos y los rellenos, pues hasta las páginas 112-113 lo explica claramente (como la representación de la alternancia de un movimiento), cuando lo ha venido utilizando durante por lo menos 12 páginas.

- Faltaría definir “miembro” como “línea melódica en la misma dirección”.
- Para que quede claro, yo agregaría, al principio de 2. *Direct and Indirect Nexuses* (p. 101) “*having one or more common elements*” después de “*If two or more recurrent movements [...]*”.

Como parte de la tesis, traté de aplicar el método de Kolinski a algunas de las improvisaciones presentadas aquí, lo cual me ayudó a descubrir resultados muy interesantes, además de los ya presentados en los comentarios correspondientes a algunos ejemplos:

7) *La tortuguita*

La secuencia de movimientos recurrentes sería:

- péndulo 1: *(fa#)-re-mi-re-mi-re-(la)*
- flexión 1: *re-mi-re*
- péndulo 2: *si-do#-si-do#-(la)*
- péndulo 3: *(mi-re)3-mi*
- péndulo 2': *(si-do#)3-(la)*
- flexión 2: *la-si-la*

Este es un ejemplo típico de lo que he visto en general: que en las improvisaciones de los más pequeños dominan los péndulos y las flexiones.

Se me ocurre, además, que un criterio que hubiera sido interesante tomar en cuenta para la clasificación hubiera sido si los movimientos melódicos son por grado conjunto, por salto o mixtos.

32) *La florecita* (Gaby)

Se notan claramente los movimientos recurrentes:

péndulos: 1): *(sol-mi)2-sol*;

2): *(re bemol)-(mi bemol-fa)3-mi bemol*;

3): *(re bemol)-(mi bemol-fa)2-mi bemol*;

flexiones: 1): del *re bemol* asociado al segundo péndulo al *re bemol* asociado al tercero;

2): *la bemol-fa-la bemol*;

3): *sol bemol-fa bemol-sol bemol*;

péndulo 4: *fa bemol-re bemol-fa bemol-re bemol*;

flexión 3: *mi bemol-do-mi bemol-(si bemol)*.

48) *La loquera*

Al principio son puras flexiones por línea (*line flexure*) con nota superior variable e inferior constante; termina en una flexión por grado (*step flexure*).

55) *Improvisación III* (Mariana)

En la voz superior hay un ascenso indirecto (*sol-fa-mi-la-sol-fa*) y un descenso de línea (*fa-mi-re-do*); en la inferior dos péndulos (*la-si-la-si*; *(do-si)³-(la)*).

93) *La calavera desmayada*

Dominan los péndulos y las flexiones.

Quisiera terminar esta sección con dos citas, más para pensarlas que para resolverlas:

“La *percepción* de analogías es una primera etapa hacia una clasificación”.¹⁰

“El error epistemológico viene de que la clasificación se reduce a una clasificación según criterios inmediatamente dados y, si se quiere, ‘visibles’” (Molino 1975).

¹⁰ Mario Bunge, *Teoría y realidad*, Barcelona, Ariel 1985. Citado en López Cano 2001; las cursivas son mías.



Conclusiones

En cuanto a las improvisaciones, podemos ver que, en términos generales, los niños de 3 a 9 años improvisan más bien solos; en los mayores hay un equilibrio entre solos y grupos, desde dos niños hasta todo el salón.

Las improvisaciones de los niños de 3 a 6 años son casi exclusivamente con palabras; en las de los mayores dominan las instrumentales.

En las improvisaciones vocales (núms. 100-107), las de quinto año son más concretas, por concentrarse en el sonido mismo; las de sexto más abstractas, por la dominancia, en su mayoría, de la referencia (véase Frege 1998). *Era una bola que rodaba* me parece lograr un balance perfecto entre los dos aspectos.

Considerando mis comentarios a las improvisaciones, veo que son bastante diferentes los que hago de los ejemplos transcritos de aquéllos pocos que no lo están. Esto me hace casi demostrar que es diferente el análisis, y por lo tanto el sentido que uno le da a lo que analiza, si lo hace a partir de la audición o de la “partitura” (lo que Molino, y después Nattiez llaman el nivel estésico y el nivel neutro, respectivamente) (véase Molino 1975 y Nattiez 1997). Un análisis ideal debería tomar en cuenta no sólo estos dos niveles, sino un tercero: el de las intenciones del creador y del contexto dentro del cual creó en este caso la música, denominado por los mismos autores el nivel poético.

Asimismo, el *sentido* de las improvisaciones —para evitar el término tan ambiguo de *significado* cuando se aplica a la música— cambia de acuerdo a si el que se lo está dando es un educador o un compositor.

Creo que es necesario tomar en cuenta todos estos factores si se quiere evaluar justamente una improvisación, o la improvisación en general.

En cuanto a libros cuyo espíritu se pudiera comparar con éste, pienso que *We make our own Music* (Grindea 1997) es el más cercano, con una triple ventaja: se pro-

porciona la edad exacta de los niños, las obritas están *escritas* por ellos mismos, esta escritura se publica en forma de facsímil.

En lo que se refiere a criterios de clasificación, espero que el utilizado cumpla con lo que pide Hjelmslev para la teoría lingüística con la exigencia del empirismo —que aquí me permito extrapolar para la clasificación de las improvisaciones:

La descripción habrá de estar libre de contradicción (ser autoconsecuente), ser exhaustiva y tan simple cuanto sea posible. La exigencia de falta de contradicción tiene preferencia sobre la de exhaustividad. La exigencia de exhaustividad tiene preferencia sobre la de simplicidad (Hjelmslev 1980: 22-23).

Por último, no me queda más que esperar haber logrado “hacerles agua la boca” a otros educadores para dejar que el niño se exprese libremente, guardar una memoria de esta expresión y tratar, eventualmente, de publicarla.



Suplemento

EN TORNO A ALGUNOS EDUCADORES Y TEMAS DE EDUCACIÓN MUSICAL

Creí pertinente presentar algunas ideas educativas relativas al espíritu en que se realizaron las improvisaciones, con citas de educadores que considero importantes, comentarios a las mismas o breves resúmenes de algún aspecto de su trabajo. Habrá repeticiones inevitables de lo dicho en la primera parte, pero la perspectiva es diferente: allá las citas estaban como comentarios a mis propuestas; aquí las propuestas son las citas mismas o los resúmenes. Por otro lado, se verá que no hay un criterio uniforme en la distribución: algunas partes están ordenadas por educadores, otras por temas y subtemas. En realidad esta sección está pensada como un complemento de la primera, y especialmente para educadores interesados en hallar fundamentado por otros lo que se dice allá.

EDUCACIÓN GENERAL

Rousseau

Jean-Jacques Rousseau (Ginebra, 1712-1778), a quien se le puede considerar el padre de la educación moderna, expresa en su libro *Emilio o sobre la educación* algunas ideas muy importantes, las cuales pienso que un educador no debería dejar de tomar en cuenta, y que quisiera resumir muy someramente:

[Los pedagogos] buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es antes de ser hombre (Rousseau 1957: 2).

Cada espíritu tiene su forma propia, según la cual tiene necesidad de ser gobernado; [...] Hombre prudente, espíe largo tiempo la naturaleza, observe bien a vuestro alumno antes de decirle la primera palabra; deje al principio el germen de su carácter en plena libertad de mostrarse, no lo constriña en nada posible, a fin de verlo mejor todo entero. ¿Piensa usted que ese tiempo de libertad sea perdido para él? Todo lo contrario, será el mejor empleado [...] (*ibid.*: 83-84).

[...] Las máximas sobre las que tengo una opinión contraria a la de los demás no son indiferentes: Son aquéllas de las que la verdad o falsedad es importante conocer, y que determinan la felicidad o la desgracia del ser humano (*ibid.*: 2-3).

El interés presente, he ahí el gran móvil, el único que lo conduce con seguridad y lejos (*ibid.*: 116).

Uno se equivoca [...] si quiere que atiendan a consideraciones que no los tocan de ninguna manera, como la de su interés en el futuro, de su felicidad cuando sean hombres, de la estima que se tendrá por ellos cuando sean grandes; discursos que, dichos a seres desprovistos de toda previsión, no significan absolutamente nada para ellos (*ibid.*: 104).

Jóvenes maestros, [...] recordad que en todo asunto vuestras lecciones deben ser más en acciones que en discursos; porque los niños olvidan fácilmente lo que han dicho o lo que se les ha dicho, pero no lo que han hecho y lo que se les ha hecho (*ibid.*: 92).

[...] Pensad que son raramente vosotros los que deben proponer lo que debe aprender, es él el que debe desearlo, buscarlo, encontrarlo; sois vosotros los que lo deben poner a su alcance, hacer hábilmente que nazca ese deseo y proporcionarle los medios de satisfacerlo (*ibid.*: 208).

[...] Lo acostumbráis a dejarse siempre conducir, a no ser nunca más que una máquina en las manos de otro. Queréis que sea dócil cuando pequeño; es querer que sea crédulo y fácil de engañar cuando grande (*ibid.*: 201).

[...] Jamás comparaciones con otros niños, nada de rivales, nada de competidores [...] prefiero cien veces más que no aprenda para nada lo que sólo aprendería por envidia o por vanidad. Solamente señalaré todos los años los progresos que haya hecho; los compararé con los que hará al año siguiente; [...] Así lo excito sin volverlo celoso de nadie. Querrá superarse; debe hacerlo; no veo ningún inconveniente en que sea émulo de sí mismo (*ibid.*: 210).

Schiller

Aunque conocido más como poeta y dramaturgo que como educador, Friedrich Schiller (Würtemberg, 1759-1805), en sus cartas *Sobre la educación estética del hombre*, expresa un sinnúmero de ideas importantísimas, de las cuales selecciono una mínima parte:

[...] Los impulsos son las únicas fuerzas movientes en el mundo sensible (Schiller 1965: carta 8, p. 29).

[...] Quien no se atreva a salir de la realidad nunca conquistará la verdad (*ibid.*: carta 10, p. 41).

Vida: objeto del impulso sensible

Figura (*Gestalt*): objeto del impulso formal

Belleza: objeto del impulso lúdico (*ibid.*: carta 15, pp. 58 y ss.).

[...] Sólo en la unidad de la realidad con la forma, del acaso con la necesidad, del sufrimiento con la libertad se realiza el concepto de humanidad (*ibid.*: carta 15, p. 60).

No menos contradictorio [que un arte bello apasionado] es el concepto de un arte bello enseñante (didáctico) o mejorante (moral), porque nada se pelea más con el concepto de la belleza que proporcionarle al ánimo cierta tendencia (*ibid.*: carta 22, p. 92).

Claparède

Las ideas del psicólogo suizo Edouard Claparède (Ginebra, 1873-1940) también me parecen importantísimas para ser aplicadas en la educación. Entresaco algunas de *El desarrollo mental*, el primero de dos libros con el título general de *Psicología del niño y pedagogía experimental*.

¡No se tienen, para el espíritu de nuestros niños, las atenciones que se tienen hasta para sus pies! Se les hacen zapatos a la medida; ¿para cuándo la escuela a la medida? (Claparède 1972: 33, nota 3).

A cada instante, un organismo actúa de acuerdo con la línea de su mayor interés (*ibid.*: 36).

Cerca de 1925 Claparède tuvo contacto con Freud, para ver si su concepto de *libido* podía equipararse con el de *interés*, pero Freud no estuvo de acuerdo.

[...] El desarrollo de la vida mental es proporcional a la diferencia que existe entre las necesidades y los medios de satisfacerlas (*ibid.*: 41).

[La concepción funcional, cuyo desarrollo “extraordinario” encontró en John Dewey], [...] consiste en considerar los procesos mentales como funciones que entran en juego espontáneamente cuando están presentes ciertas necesidades y que, en consecuencia, para volver al niño activo basta con colocarlo en las circunstancias propias para despertar estas necesidades, estos deseos (*ibid.*: 51).

“*Discat a puero magister*” (“Que el maestro aprenda del niño”), divisa del Instituto J.-J. Rousseau, que Claparède inaugura en 1912, en el 2o. centenario del nacimiento del “Ciudadano de Ginebra” (*ibid.*: 50).

Sin duda, a fuerza de construir puentes que se caen, o máquinas que explotan, un técnico sin instrucción teórica terminará por llevar sus obras a buen fin, a encontrar empíricamente las fórmulas de construcción que es incapaz de calcular. Pero, ¿quién quisiera un ingeniero así?

Un institutor sin educación psicológica está totalmente en el mismo caso, con esta diferencia, sin embargo, que si un puente se agrieta durante su construcción, uno se da cuenta inmediatamente y lo repara, o hace uno nuevo. Mientras que si es una inteligencia o un carácter los que son inhibidos en su evolución, uno lo descubre demasiado tarde como para que sea posible remediarlo, y en ningún caso se pueden reconstruir otros (*ibid.*: 91).

Se gastan millones en la educación y ni un solo centavo en su evaluación o su seguimiento (*ibid.*: 93).

Es importante tomar en cuenta las etapas de crecimiento físico en ambos sexos:

	niños	niñas
Primera infancia	hasta los 7 años	hasta los 6 o 7 años
Segunda infancia	de 7 a 12 años	de 7 a 10 años
Adolescencia	de 12 a 15 años	de 10 a 13 años
Pubertad	de 15 a 16 años	de 13 a 14 años

(*ibid.*: 106).

[Nótese la extraña permutación, de acuerdo con lo que se considera generalmente, entre la pubertad y la adolescencia].

Repercusión del crecimiento físico sobre las funciones mentales: en general van paralelos, pero en la adolescencia se nota un retardo de las funciones mentales con la aceleración del crecimiento físico. Esto no tiene por qué sorprendernos: la energía es constante, y si se utiliza mucha para el crecimiento físico no queda tanta para el desarrollo mental.

Es muy importante que el educador tome en cuenta estos periodos de crecimiento y no le pida al niño un esfuerzo mental que no puede dar.

Dos de estas edades críticas son entre los 6 y los 7 y entre los 14 y los 15 años. La primera se dificulta por la entrada del niño a la escuela y la segunda por los exámenes de bachillerato.

La única manera de armonizar la instrucción con la fisiología sería suprimir esos absurdos exámenes enciclopédicos que terminan la escuela secundaria (*ibid.*: 113).

En lo que se refiere al juego y a la imitación:

El desarrollo psicológico —que contesta a la pregunta ¿Para qué sirve la infancia?— se sirve de dos instrumentos para realizarse: el juego y la imitación (*ibid.*: 115).

En el juego se hace *como que* [...]. Es una especie de autoilusión consciente (K. Lange). El yo se divierte con el desdoblamiento de la consciencia que se juega él mismo. Sólo así se explica que un niño que acaba de construir un castillo de bloques o de arena tiene el mismo gusto en destruirlo que en construirlo: *No es para llegar a la meta que se realiza el acto; es, al contrario, para tener la ocasión de realizar el acto que uno se pone la meta; ésta no es más que un pretexto para desarrollar su actividad ...* El dominio del juego es el paraíso del *como si* (*ibid.*: 135, cursivas del autor).

[...] El juego, aunque frecuentemente realizado de una manera más intensa que el trabajo, fatiga mucho menos. *Hay aquí una indicación bien valiosa para la Pedagogía* (*ibid.*: 138, cursivas mías).

Vemos que la naturaleza ha creado en el niño necesidades, deseos, que corresponden a las necesidades del desarrollo, y que todo lo que es capaz de satisfacer esas necesidades, de realizar esos deseos, presenta un atractivo particular. La realización misma de esas actividades educadoras es el juego; hasta cuando interviene la imitación, es siempre bajo la forma de juego o a propósito de un juego.

Tenemos ahí los elementos fundamentales de una pedagogía que es, creo, la verdadera. Consiste en no ejercer una actividad en el niño que en tanto éste sienta una necesidad natural, o que después de haber hábilmente *creado esta necesidad* si no es instintiva, de tal suerte que el objeto de esta actividad cautive al niño, suscite en él el deseo de adquirirlo, y que esta actividad misma posea el carácter de juego (*ibid.*: 170-71, cursivas del autor).

[...] La esencia de la actividad del juego no está en la adquisición de un acomodo definido, sino en la adquisición de una *tendencia a la variabilidad general* de las reacciones instintivas y de los hábitos.¹¹

Esta teoría ha sido presentada de una forma diferente por Konrad Lange, con el nombre de *Ergänzungstheorie*:

Para este autor, el juego tiene como función desarrollar las tendencias que duermen en los individuos mientras las necesidades de la vida no las suscitan. El juego sería así un substituto de la realidad; aportaría al animal, al niño, al hombre, lo que la realidad no les ofrece.¹²

En Carr el juego es *suplementario*, aquí *complementario*. Para Claparède es más bien *compensador*, o sea que sirve para desarrollar facultades que *ya se tienen* potencialmente, pero que la vida cotidiana no permite desarrollar (especialmente en los adultos) (Claparède 1972: 129, cursivas del autor).

La teoría de la catarsis, también propuesta por Carr, afirma que el juego *nos limpia* de instintos antisociales. Claparède lo explica diciendo que el juego no suprime estas tendencias, sino las canaliza, y que lo que es expulsado no son actividades definidas, sino *emociones*. Las tendencias sexuales —el más fuerte de los instintos— dan lugar a ciertos juegos, como el baile, el coqueteo, que son como válvulas de seguridad, especialmente durante la pubertad. Lo mismo pasa con las ensoñaciones, la poesía, la novela. En este tipo de juegos también entra la burla, cuando incluso haga reír al burlado y no trate de herir. Utilizando el lenguaje de Freud, podríamos hablar del juego como *sublimación* (*ibid.*: 129-133, cursivas del autor).

¹¹ Carr, *The survival values of play*, Investigations of the Department of Psychology of the University of Colorado I, 1902, p. 36, citado en Claparède 1972: 127; cursivas por el autor.

¹² K. Lange, *Das Wesen der Kunst* [1901], 2a. ed., Berlin 1907, citado en Claparède 1972: 128.

El juego —dice Fanciulli— (*La psicol. del giuoco*, Cultura filos., 1913) reposa sobre una tendencia originaria a salir del dominio de la necesidad para entrar en el de la libertad (*ibid.*: 136, nota 1).

El juego es un agente de *transmisión de las ideas*, de las costumbres, de una generación a la otra (leyendas, mitos, cantos, danzas nacionales, festivales históricos, ceremonias religiosas) (*ibid.*: 139, cursivas por el autor).

Según Claparède, hay tres vías por medio de las cuales el niño se puede abastecer de las funciones que necesitará para su vida de adulto: 1. la herencia, 2. la experiencia personal y 3. la imitación, dentro de la cual incluye la instrucción y la enseñanza:

La herencia [...] es insuficiente por ella sola, y el juego debe venir en su ayuda no solamente para dibujar las líneas que ha dibujado en nuestros centros nerviosos, sino también para crear nuevas. Esto no basta. Si estos dos factores existieran solos, la infancia debería tener una duración excesiva, ya que cada uno debería encontrar por su propia cuenta la mayoría de las experiencias hechas por las generaciones que le han precedido. Felizmente existe la imitación, que nos ahorra ese recomenzar perpetuo, invitándonos a aprovechar la experiencia de los demás (*ibid.*: 159).

El niño imita cierto acto menos porque este acto le interese inmediatamente que porque le interesa la personalidad que tiene la costumbre de realizarlo (*ibid.*: 162).

Piaget

Quisiera hacer un resumen muy sucinto de algunas ideas del primero de los *Seis estudios sobre psicología*, “El desarrollo mental del niño”, de Jean Piaget (Neuchâtel, 1896-Ginebra, 1980):

El desarrollo psíquico [...], comparable al crecimiento orgánico [...], consiste esencialmente en un cambio hacia el equilibrio (Piaget 1964: 11).

Esto se puede observar tanto en el desarrollo de la inteligencia, como en el de los sentimientos y en el de la vida social.

La función constante en estos diversos pasos hacia el equilibrio es *el interés*, las estructuras variables *los intereses*.

El interés es [...] la prolongación de las necesidades: es la relación entre un objeto y una necesidad, porque un objeto se vuelve interesante en la medida en que responde a una necesidad. El interés es por lo tanto la orientación propia a cada acto de asimilación mental: asimilar verbalmente significa incorporar un objeto a la actividad del sujeto, y esta relación de incorporación entre el sujeto y el yo no es otra cosa que el interés en el sentido más específico del término («inter-esse») (*ibid.*: 52).

El interés [...] es regulador de energía, como lo ha demostrado Claparède: su intervención moviliza las reservas internas de energía, y basta que un trabajo suscite interés para que parezca fácil y la fatiga disminuya. Es por esto, por ejemplo, que los escolares alcanzan un rendimiento infinitamente mejor si se hace un llamado a sus intereses y si los conocimientos que les son ofrecidos corresponden a sus necesidades (*ibid.*: 52-53).

El móvil del cambio es la necesidad, y la causa de la necesidad el desequilibrio. La forma general de satisfacer las necesidades puede ser por asimilación del mundo externo o por adaptación al mismo.

Piaget distingue 4 etapas en el desarrollo del niño:

1. El recién nacido y el lactante
2. La infancia de 2 a 7 años
3. La infancia de 7 a 12 años
4. La adolescencia, a partir de los 11 a 12 años

(Es interesante comparar con las etapas según Claparède, y cómo ambos coinciden en la edad crítica de 7 años).

En la primera etapa el niño pasa de ser centro del universo a ser parte del mismo. Es una evolución extraordinaria, que Piaget llama “revolución copernicana” (*ibid.*: 19).

[...] En sus «reacciones circulares» el bebé no se conforma ya con reproducir simplemente los movimientos y los gestos que han conducido a un efecto interesante: los

varía intencionalmente para estudiar los resultados de esas variaciones y se libra así a verdaderas exploraciones o “experimentos para ver”.¹³

[...] la evolución de la afectividad durante los dos primeros años da lugar a un marco que, en conjunto, corresponde con bastante precisión al que permite establecer el estudio de las funciones motrices y cognitivas. Existe, en efecto, un paralelo constante entre la vida afectiva y la vida intelectual. Encontramos aquí un primer ejemplo, pero veremos que continuará en el curso de todo el desarrollo de la infancia y de la adolescencia. Una constatación tal sólo sorprende si se separa, con el sentido común, la vida del espíritu en dos departamentos disjuntos: el de los sentimientos y el del pensamiento. Pero nada es más falso ni más superficial. En realidad, el elemento al que hay que volver a ascender cada vez, en el análisis de la vida mental, es la «conducta» misma, concebida, como hemos tratado de exponerlo brevemente en nuestra introducción, como un reestablecimiento o una afirmación del equilibrio. Ahora, toda conducta supone instrumentos o una técnica: son los movimientos y la inteligencia. Pero toda conducta implica también móviles y valores finales (el valor de las metas): son los sentimientos. Afectividad e inteligencia son por lo tanto indisociables y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana (*ibid.*: 26-27).

De las tendencias intuitivas elementales se pasa a los sentimientos elementales: agradable/desagradable, placer/dolor, éxito/fracaso y de ahí a la objetivación, a la proyección de los sentimientos sobre los objetos, a la “elección del objeto” (*ibid.*: 29).

De los 2 a los 7 años aparece el lenguaje, que le permite al niño tanto reconstruir el pasado como anticipar el futuro. Aumentan la socialización, el pensamiento y la intuición, la cual es primaria, irreversible, y todavía no, como la lógica, reversible.

Además de la función de disminuir la fatiga (Claparède), el interés tiene la de crear un sistema de valores que, a su vez, están íntimamente ligados con la autoevaluación, con el “sentido de inferioridad” o de superioridad, y con la simpatía por las personas que responden a los propios intereses y los valorizan (*ibid.*: 53-54, entrecomillado del autor).

El respeto es una mezcla de admiración y temor, y lleva a la obediencia.

[...] Los niños afirman que mentir no es ‘feo’ si se hace con los amigos y que sólo la mentira hacia los adultos es reprochable, porque éstos la prohíben (*ibid.*: 56).

¹³ *Ibid.*: 22. Véase también Delalande 1995.

En la infancia, de los 7 a los 12 años, aparece la *colaboración*; comienza a ser posible la *discusión*, confrontando el propio punto de vista con el de los otros; en el lenguaje aparece la coherencia lógica en lugar de las propuestas espontáneas “egocéntricas”. Aparecen los juegos con reglas, la reflexión como “discusión consigo mismo” (*ibid.*: 61).

Junto con la lógica, como manifestación de la inteligencia, aparece la moral, como manifestación de la afectividad, y aparecen los instrumentos mentales respectivos: la operación es a la lógica lo que la voluntad a la moral (*ibid.*: 62).

El progreso del pensamiento es comparable al paso que se dio de la mitología (antropomórfica) a los presocráticos (explicación de la naturaleza de *las cosas*) (*ibid.*: 62-63, cursivas mías).

La razón por la que, en términos generales, me parece sumamente importante que un maestro estudie a Piaget es para conocer las características básicas de las diversas etapas de crecimiento, y con esto evitar, por un lado, pedirle a un niño algo que, por la etapa que atraviesa, todavía no —o ya no— puede dar, y por otro, entender por qué pide —de palabra o de hecho— ciertas cosas, respetarlo en ello y tratar de ayudarlo a satisfacer estas “peticiones”.

Montessori

De *El espíritu absorbente del niño*, de Maria Montessori (Italia 1870-1952), quisiera extraer solamente algunas ideas que me parecen fundamentales y dan una idea de la enorme responsabilidad que tiene el maestro, sobre todo el que trata con niños muy pequeños.

Al final del Capítulo XI, “Obstáculos y sus consecuencias”, resume:

- 1) que la educación de los dos primeros años tiene una importancia para toda la vida;
- 2) que el niño está dotado de una fuerza psíquica de la que todavía no nos damos cuenta;
- 3) que tiene una sensibilidad extrema, la cual, si se ha ejercido violencia, provoca no solamente una reacción, sino defectos que pueden subsistir en la personalidad (Montessori 1959: 112).

En el Capítulo XIV, “Desarrollo e imitación”, insiste en que no se debe interrumpir ni “ayudar” a un niño cuando hace esfuerzos que nos parecen totalmente desproporcionados a su edad, o cuya repetición *ad infinitum* no entendemos.

(En general, me impresiona mucho este aspecto de Maria Montessori: el aceptar que de ninguna manera entendemos todo sobre el niño y que prevalece un gran misterio alrededor del mismo, que nos llena de un profundo respeto y cuidado.)

Un pensamiento muy parecido al de Rousseau y al de las escuelas activas (véase más abajo):

[...] El espíritu del niño es capaz de adquirir la cultura en un periodo de su vida en el cual nadie hubiera creído esto posible [3 a 6 años]; pero no la adquiere sino en función de su propia actividad; la cultura no puede, en efecto, ser recibida sino gracias al trabajo y a la afirmación de su propia personalidad (*ibid.*: 139).

Una idea interesante sobre la mezcla de edades:

Nuestras escuelas han demostrado que los niños de edades diferentes se ayudan unos a otros; los pequeños ven lo que hacen los mayores, y piden explicaciones que éstos les dan de buena gana. Es una verdadera enseñanza, porque la mentalidad de los niños de cinco años está tan cerca de la de los niños de tres años que el más pequeño comprende fácilmente, gracias al mayor, lo que nosotros no sabríamos explicarle tan bien. Hay entre ellos una armonía y una comunicación como es raro verla entre adultos y niños pequeños.¹⁴

En el Capítulo XXIII, “El error y su control”, se encuentra descrito el placer que siente el niño en verificar él mismo que no se ha equivocado, pero la inutilidad de “corregirlo”.

Del Capítulo XXIV, “Los tres grados de la obediencia”, no puedo dejar de transcribir otro párrafo, porque me parece expresar con gran claridad no sólo el pensamiento Montessori sino el de la educación moderna en general:

El prejuicio más común de la educación ordinaria implica que todo puede obtenerse por la enseñanza (fiándose de la audición del niño) y por el ejemplo del maestro que

¹⁴ *Ibid.*: 183-184. Véase también “La escuela unitaria” en Jiménez Mier y Terán 1989.

debe ser imitado (educación visual), mientras que la personalidad no puede desarrollarse sino por el propio ejercicio. El niño es comúnmente considerado como un ser receptivo, mientras que es un individuo activo; y esto se produce sobre todos los terrenos; hasta el desarrollo de la imaginación se logra bajo este ángulo. Se le cuentan al niño cuentos de hadas, historias encantadas de príncipes y de princesas, y se cree así desarrollar su imaginación; pero al escuchar estas historias no hace sino recibir impresiones; no desarrolla para nada sus propias posibilidades de imaginación, que son sin embargo entre las más grandes cualidades de la inteligencia. En el caso de la voluntad, este error es aun más grave, porque la educación habitual no sólo le quita a la voluntad la posibilidad de desarrollarse, sino es un obstáculo a su desarrollo, e inhibe directamente su expresión. Cualquier intento de resistencia de parte del niño es reprimida como una forma de rebelión: se diría verdaderamente que la educación hace todo lo posible para destruir la voluntad del alumno. Por otro lado, el principio educativo de la enseñanza por el ejemplo incita al maestro, haciendo abstracción del mundo de la fantasía, a presentarse como modelo a sus alumnos. Así la imaginación y la voluntad permanecen inertes, y la actividad de los niños es reducida a mirar al maestro, sea que cuente historias, sea que actúe (Montessori 1959: 207).

El Capítulo XXVI, “Preparación de la maestra Montessori”, termina con una frase que parece una plegaria, pero que la autora sostiene que es más bien un memorandum:

Ayúdanos, oh Dios, a penetrar en el secreto del niño, con el fin de aprender a conocerlo, amarlo y servirlo, según Tus leyes de justicia y Tu divina voluntad (ibid.: 233, cursivas de la autora).

Freinet

Algunas ideas que ilustran muy vívidamente mucho de lo anterior, además de aportaciones nuevas, están contenidas en el libro *Freinet. Una pedagogía de sentido común*, de Célestin Freinet (Francia, 1896-1966).

Quizá la aportación más importante de Freinet a la educación fue la introducción del texto libre y de la imprenta en la escuela, pero el libro citado está lleno de anécdotas no sólo simpáticas, sino profundamente sabias.

En “La historia del caballo que no tiene sed” habla de un granjero que, por más que trataba, no lograba que su caballo bebiera antes de ir a trabajar al campo, por la sencilla razón de que lo que quería el caballo era correr a comer alfalfa, y no beber. Y Freinet dice:

De lo cual se deduce que el problema esencial de nuestra educación sigue siendo el provocar la sed en el niño y no el ‘contenido’ de la enseñanza como quieren hacerlo creer (Freinet 1985: 34).

En correspondencia con esto, el título de la anécdota que sigue es: “El caballo no tiene sed: ¡pues cambiad el agua del estanque!”

Una idea parecida, donde en el título está dicho todo, es “¿Educar o domesticar?”¹⁵

Quiero citar, del capítulo “el 3 no va forzosamente después del 2”:

¿Qué pasará cuando probemos con los hechos que se puede aprender a leer sin haber estudiado jamás los elementos que componen las palabras y las frases; que ciertos problemas complicados son solubles por otras vías que las demasiado graduadas previstas en nuestros libros; *que nuestros alumnos son capaces de pintar un cuadro emocionante sin haber seguido las clases que poseían hasta hoy el monopolio de la preparación para el arte; y de asombrarnos con un sentido poético antes incluso de conocer una sola regla gramatical, ortográfica o métrica?* (ibid.: 98-99, cursivas mías).

Un breve capítulo, impresionante por su optimismo dentro del pesimismo, es “La noche llegará demasiado pronto”, que termina diciendo:

Seguid a la Naturaleza. El sol brilla, y si sólo es un instante, aprovechadlo. La noche llegará demasiado pronto (ibid.: 158).

En general, llama la atención que casi todo el trabajo educativo está visto bajo el símil del pastor, que recuerda tanto las parábolas de Cristo.

¹⁵ Ibid.: 92-94. Recuérdese lo que dice también Rousseau al respecto [p. 158].

La escuela activa en México

Dos de las escuelas que adoptaron en México las ideas y técnicas de Freinet fueron la Escuela Experimental Freinet, fundada por Patricio Redondo, en San Andrés Tuxtla, Veracruz, y la Escuela Manuel Bartolomé Cossío, fundada por José de Tapia en el Distrito Federal.

Del libro *Patricio Redondo y la técnica Freinet* quisiera entresacar algunas citas e ideas:

Maestro no lo es el que simplemente enseña a los alumnos, sino el que sabe aprender de ellos (Redondo 1974: 21).

La escuela activa significa que el niño actúa como agente y sujeto principal del trabajo escolar de un modo responsable y eficaz, que realiza su vida armónicamente, con libertad, pero en función de sus necesidades vitales y en un ambiente adecuado en el que surgen motivaciones atrayentes, donde su interés individual se halla perfectamente integrado al interés de los demás, en virtud de la cooperación y ayuda mutua de alumnos y maestros (*ibid.*: 50).

Un testimonio, en boca del mismo Freinet, sobre el comienzo de la imprenta y del texto libre en la escuela:

La redacción y la escritura continuaba bajo el dominio inexpugnable de la tradición. Cuando, al regreso de un paseo o de una excursión, los niños contaban su salida con entusiasmo y originalidad, haciendo dibujos de una expresión conmovedora, me veía precisado a refrendar este desbordamiento de vida; ahí estaban los programas. Era forzoso volver sobre el manual escolar o la pizarra y deslizar nuestra atención superficial sobre textos que no podían sino yuxtaponerse a nuestra vida auténtica.

Si llegáramos a imprimir nosotros mismos aquellos escritos nacidos de la vida de los niños, a leer inmediatamente esos trozos de vida, a basar nuestros trabajos escolares sobre estos documentos profundamente genéticos, en lugar de entontecernos con bellas páginas que no nos afectan en lo más mínimo, quizás entonces pudiéramos dar a nuestra actividad un sentido y un pensamiento nuevos.

Así nació la idea de la imprenta en la escuela.

Dudé y titubeé mucho tiempo antes de decidirme a poner en práctica esta sencilla idea. No faltó quien me dijera —yo también lo pensé— que [el que] no era posible que alguien no hubiera hecho ni intentado nada hasta ahora en este sentido, era, sin duda alguna, porque no sería posible hacer nada que valiera la pena. Habría sufrido un grave error si me hubiera dejado ganar por el desánimo ante esta creencia pues, lo que conocemos en cualquier dominio que sea no es nada comparado con lo que, en adelante, podrá y deberá descubrir el hombre. Y, además, ideas sencillas son quizás aquellas que más cuesten realizar.

Después de muchas indagaciones encontré en el comercio una pequeña prensa, con caracteres y caja; instrumentos todos que yo veía entonces por primera vez. Era en el mes de julio de 1924.¹⁶

Otro aspecto en el que no se puede insistir demasiado:

La expresión libre [...] *se basa en la plena confianza en el niño*, en el respeto a su personalidad (*ibid.*: 68, cursivas mías).

Parece fácil decirlo, pero, ¿cuántos maestros realmente confían en que un niño pueda crear algo sin que antes se le enseñe cómo?

No hablemos de ‘lección’. Mezclémonos con nuestros alumnos. Hablemos todos juntos; al principio, sin finalidad bien definida, en una especie de sondeo, pues no se trata sino de descubrir la idea que puede, en ese momento, interesar a todos. No hay necesidad para eso de gran talento ni de recursos inagotables de narrador o conversador. Si para interesar profundamente a los niños pequeños por cosas exteriores a su vida se precisa ser un genio, es sencillísimo, por el contrario, llegar a su alma cuando se ha sabido infundirles confianza y mantener viva su apetencia de expresión.

Nos decidimos a escucharlos; reprimimos la impetuosidad de ese narrador que quería acaparar a nuestro público; alentamos a algún recién llegado que habla ruborizándose al principio, pero que, después, va cobrando seguridad y ánimo... Las narraciones abundan...¹⁷

¹⁶ Freinet, *La imprenta en la escuela*, traducción de Herminio Almendros, Villafranca del Panadés, España, 1936, p. 13, sacado de Redondo 1974: 33-34.

¹⁷ Freinet, *La imprenta en la escuela*, *op. cit.*, p. 57, citado en Redondo 1974: 78-79.

Empezó de una manera muy sencilla. Los niños hablaron libre y espontáneamente; hablaron de las cosas de su mundo y de las cosas de la vida con las que estaban en contacto, tal y como las veían desde su mundo. El maestro los escuchaba, atentamente, valorizando cuanto decían, no como cosas de chiquillos, sino como las valorizan ellos: cosas serias y hasta trascendentales (Redondo 1974: 219).

[...] Se puede dar el caso de un alumno que devuelva la hoja de papel sin haber hecho nada en ella, *lo cual debe considerarse una forma de expresión*. Este caso puede reflejar una situación especial de inhibición, de angustia o temor, o de capricho; lo que quiere decir que todavía no se han creado en el niño las condiciones espirituales para que se pueda manifestar por este medio. *No se le debe obligar a que haga algo, pero tampoco se debe dejar el caso en el olvido*. Hay que indagar la causa de tal actitud (*ibid.*: 84, cursivas mías).

Lo importante está en despertar la imaginación creadora y saber vivir en el ambiente de confianza y de libertad necesario para ello (*ibid.*: 118).

El interés, la necesidad de creación y de expresión constituyen el verdadero andamiaje de nuestra pedagogía (*ibid.*: 119).

Es la enseñanza la que se adapta a la naturaleza del niño; son los motivos de su actividad, proporcionados por los estímulos que crea la escuela o que surgen de la vida escolar, los que se sitúan en un plano fundamental; son los proyectos que él mismo elabora o [en los] que contribuye a su elaboración, los que sirven a su necesidad de vida activa (*ibid.*: 123-124).

[...] Hay que aclarar que las verdaderas obras literarias para los niños son de dos tipos: primero, las que hacen los adultos como expresión de su pensamiento, de sus experiencias o de sus fantasías, pero que *por su belleza y sencillez son comprendidas por los niños*; y segundo, las creaciones infantiles originales (*ibid.*: 128, cursivas mías).

Nótese, y por eso mis cursivas, que no habla de “literatura hecha para niños”, sino de la que “por su belleza...” etc. (Esto se puede aplicar al pie de la letra a las obras musicales).

Por lo mismo, critica los métodos de Maria Montessori y de Ovidio Decroly en el sentido de que son los adultos los que preparan el material para los niños.

Pero dejad que el niño hable libremente, que cuente sus impresiones, sus vivencias y sus emociones. El interés que surge de la misma vida, de sus propias experiencias, de

su afán de comunicarse, ese es el interés que hace falta despertar y desarrollar al máximo [...] (*ibid.*: 137).

Por regla general, los conocimientos que se transmiten en la escuela descenden del adulto hacia el niño, a quien se le atiborra de normas. Para la escuela moderna el punto de vista es radicalmente opuesto. Se parte del niño para que pueda ascender siguiendo su propio itinerario. El niño tiene necesidad de investigar por él mismo, de ver, de inventar y de crear. Dejemos que desarrolle su sensibilidad y que exprese lo que sienta, tal como él ve las cosas y los objetos de la realidad, *o como se los imagina* (*ibid.*: 145, cursivas mías).

El maestro debe saber que el niño es el que crea, el que improvisa, el que se expresa con toda naturalidad y de un modo espontáneo. La actitud del maestro debe ser de aceptación y de estímulo (*ibid.*: 158).

Importantísima la Sección 1, *Desarrollo individual y cooperación armónica*, del Capítulo VII, “Cooperación”. Termina diciendo que la escuela es un lugar de trabajo, y que lo importante es producir, y producir con el espíritu del juego (*ibid.*: 172-74).

También es importante lo relativo a los ficheros escolares, en los que se va apuntando el desarrollo escolar de cada niño, con su ritmo individual de trabajo (*ibid.*: 181).

Otra manera de decir mucho de lo anterior es *no estorbar*:

El ser humano —“...importa mucho en el hombre el proceso de autoeducación...”— puede y debe ser el creador de su propia educación; basta con no estorbarle su expresión libre y espontánea (*ibid.*: 218).

Las técnicas sin maestro son letra muerta; los maestros, sin técnicas ni ideal pedagógico que las anime, son cadáveres que andan (*ibid.*: 219).

Han desaparecido los libros de texto. Tenían y tienen que desaparecer, porque ya la *educación* es una creación, no una repetición (*ibid.*: 221, cursivas del autor).

Escuela activa y escuela Montessori

A partir de mi actividad en la Escuela primaria Manuel Bartolomé Cossío y en la Escuela Montessori de la Ciudad de México (y quiero hacer hincapié en que esto no me da derecho a generalizar) viví una diferencia muy clara, fundamental, entre las dos:

en la escuela Montessori el niño se desarrolla al máximo individualmente, en la escuela activa lo hace socialmente.

Al respecto, entre las razones para demostrar los valores pedagógicos de la técnica Freinet, Patricio Redondo cita:

Cuarta [razón]: Crea la necesidad de la cooperación. Esta es una tarea en la que se aprecian, en la práctica, el valor del espíritu de cooperación y ayuda mutua, tan necesarios en todas las actividades de la vida. En el proceso de la manipulación del instrumento [la imprenta] surge la necesidad del equipo de trabajo, en el cual cada uno de los componentes, tres o cuatro alumnos, tiene funciones especiales que hacen la tarea más fácil y con mayor rapidez (*ibid.*: 55-56).

Otro aspecto importante es el goce:

Sexta: Apreciación gozosa de los resultados. Esta es una característica importante de la técnica Freinet, toda vez que vincula a la tarea, que en algún momento puede ser monótona, el placer que se experimenta cuando se tienen en la mano los resultados apetecidos, ya sea con la página impresa, la ilustración lograda, el cuaderno elaborado, la carta con la que se acompaña para los correspondientes, las respuestas que llegan de otras escuelas, la aprobación de los mayores, etc. Es el verdadero espíritu del trabajo cuando obedece a necesidades íntimas, que está muy lejos de la tarea impuesta por obligación externa (*ibid.*: 55-56).

Sobre el ambiente que debe prevalecer:

La práctica de la expresión libre y del tanteo experimental exigen una atmósfera de confianza, de camaradería, de libertad y disciplina, así como un gran sentido de responsabilidad (*ibid.*: 60).

José de Tapia

Para terminar esta sección, no puedo dejar de citar un texto del libro *Un maestro singular*, sobre la vida y la obra del “Maestro Pepe” (España 1896-México 1989), fundador y por muchos años director de la escuela activa Manuel Bartolomé Cossío.

¡Y todo por un texto libre!

En la Cuenca del Papaloapan tuve a mi cargo el programa de castellanización de los niños mazatecos por las técnicas Freinet, es decir la castellanización a través de los textos libres.

Como los niños estaban motivados, querían escribir y expresar su pensamiento en español. Es por eso que se pasaban buena parte del día con los promotores preguntándoles el significado de palabras y más palabras. De esta forma la castellanización era deseada y no impuesta.

La castellanización era tan espontánea que cierta vez se suscitó un problema porque un chico escribió un texto libre que más o menos decía así:

Estoy muy triste porque mi padre se fue de la casa y nos abandonó a mi madre, a mis hermanos y a mí.

Fue un texto crítico surgido de la libre expresión del niño basada en su vida, en su propia realidad. Era lo que el muchacho platicaba en ese momento, lo que le preocupaba, lo que le angustiaba ...

El chamaco estuvo preguntando y preguntando el significado de las palabras para poder redactar su texto tan significativo. Una vez que lo logró, se formó el texto con los tipos de la imprenta y se imprimió.

Pero a los pocos días llegó conmigo el padre, furioso.

—¿Con qué derecho —me decía— la escuela interviene así en mi vida privada?

Entonces tuve que hablar mucho con él para hacerle ver lo que realmente pasaba. Que, por cierto, era muy importante.

—Para empezar —aseguré— la escuela no se está metiendo en su vida privada. Sucede algo muy diferente. Es su hijo quien está expresando la angustia por la que está pasando. Si el niño ha escrito eso en su texto es porque verdaderamente está preocupado y además muy triste. Por todo lo anterior le sugiero que, en lugar de venir a crear un conflicto en la escuela, recapacite en el dolor que les está causando a sus hijos por haberlos abandonado. Por último, reflexione usted cómo lo escrito por su hijo es una riqueza emanada por la oportunidad que le brinda el trabajo escolar a partir del texto libre. De no ser por éste, el problema seguramente no hubiera aflorado en forma tan clara.

Conforme me escuchaba —lo percibí en su rostro y en sus ademanes— el hombre aquel se fue tranquilizando poco a poco y cuando estaba completamente calmado, con gran seriedad me dijo:

—Tiene usted razón, maestro, discúlpeme.

Al tiempo supe que en esa familia las cosas habían cambiado. El comportamiento y las relaciones de todos ellos se modificaron e incluso parece que el padre volvió. ¡Y todo por un texto libre! (Jiménez Mier y Terán 1989: 117-18).

EDUCACIÓN MUSICAL

Enseñadle [la música] como queráis, mientras no sea jamás otra cosa que una diversión (Rousseau 1957: 164).

[...] Para saber bien la música no es suficiente reproducirla, hay que componerla, y lo uno hay que aprenderlo junto con lo otro, sin lo cual no se sabe jamás bien (*ibid.*: 162-63).

En lo que se refiere a los acercamientos a la música en la educación musical, Dankmar Venus, en su Instrucción para la audición musical, nos dice que hay cinco aspectos básicos:

1. *Producción* de música, que se divide en Composición e Improvisación.
2. *Reproducción* vocal e instrumental de música.
3. *Recepción* de música, o sea escuchar música reproducida o no por uno mismo, en presencia del intérprete o por medio de medios técnicos.
4. *Transposición* en movimiento (danza), o representación verbal o plástica.
5. *Reflexión* sobre música, o sea todas las posibilidades de meditación y verbalización en torno a la música, como también la apropiación de conocimientos técnicos.¹⁸

Brian Dennis, en la presentación de su libro *Música experimental en escuelas*, enumera siete intenciones de los métodos descritos en el libro:

1. Que el alumno *participe*.
2. La enseñanza de la notación tradicional a través del trabajo práctico.

¹⁸ Dankmar Venus, *Unterweisung im Musikhören* (Wuppertal, 1969), citado en Schaarschmidt 1991: 89-90.

3. La audición muy concentrada.
4. La improvisación como parte de un esquema global.
5. La creación del alumno de su propia música, “cuyas raíces yacen en nuestro propio ambiente y en la obra de los compositores actuales”.
6. La exploración:

La más bella pieza de música o la pieza más interesante de información puede fácilmente no emocionar a un niño. Lo que descubre para sí mismo como un subproducto espontáneo de una actividad práctica es lo que más frecuentemente enciende su imaginación.

7. [...] “dejad que los alumnos hagan sus propias decisiones. [...] el oído es el único buen juez”.¹⁹

Llama la atención que tanto en el enlistado de Dankmar Venus como en el de Brian Dennis ocupe un lugar importante la participación o producción del alumno.

Cambio y permanencia

En la Introducción al Anuario 1979/VI de la ISME (International Society for Music Education), Egon Kraus escribe:

Al evaluar la totalidad de las ponencias, demostraciones, ejecuciones presentadas en el Congreso, se pudo enfatizar un rasgo: el dualismo básico de *cambio y permanencia*, que de nuevo demostró ser “un concepto central y equilibrante con el que prácticamente todo en Educación musical puede ser relacionado y, con ello, mejor entendido” (ISME 1979/VI, p. 6, cursivas mías).

Aunque en otro contexto, lo que dice sobre el cambio y la permanencia me parece importantísimo por lo universal, como él mismo expresa. Piénsese, si no, en la importancia de la permanencia y la variación en el fenómeno musical mismo, y en la falta de balance cuando domina demasiado una de las dos: si todo permanece, el

¹⁹ Brian Dennis, “Experimental Music in Schools”, en ISME, 1973/I: 59, cursivas del autor.

resultado es monótono; si todo varía, el oyente no tiene de qué aferrarse y se siente perdido.

Es interesante que varios años antes, en el mismo contexto que Egon Kraus, Murray Schafer dijera algo parecido en una ponencia:

El gran problema con la educación es uno de tiempo. La educación es tradicionalmente sinónimo de tiempo pasado. Sólo puedes enseñar cosas que ya han sucedido. (En muchos casos sucedieron hace mucho tiempo.) *Es la cuestión del tiempo la que ha mantenido apartados a los artistas y a las instituciones*, porque los artistas, a través de actos de creación, están comprometidos con el presente y el futuro más que con el pasado.²⁰

En su libro *El rinoceronte en el aula* el mismo autor, varios años más tarde, después de autocitarse, complementa:

El único camino por el que podemos transformar la materia musical de tiempo pasado en una actividad de tiempo presente es a través de la creación. Y cita a Marshall McLuhan: “Estamos ingresando en una nueva era de la educación que está programada más para el descubrimiento que para la instrucción” (Schafer 1998b: 22-24).

Indirectamente en relación con esto hay otra cita de Murray Schafer:

El ser humano es fundamentalmente antientrópico, es decir, dispone del desorden al orden. Por lo tanto, si deseamos que la idea del orden acuda a la mente del niño, deberíamos comenzar por un pequeño caos. Así es como procedieron nuestros ancestros para producir catedrales góticas, pirámides y jardines japoneses del entorno aleatorio en que ellos se encontraban. *Confrontado con una información ya elaborada, el niño no puede inventar; sólo puede memorizar o, en casos extremos, rechazar y destruir (ibid.: 51-52, cursivas mías).*

Relación maestro-alumno

También en *El rinoceronte en el aula*, en una sección que titula “¿Qué debería enseñarse?”, Murray Schafer contesta que mantener vivo el repertorio del pasado y ampliarlo

²⁰ Schafer, “Thoughts on Music Education”, en ISME 1973/I: 17-18, cursivas mías.

con repertorio presente, *hecho por los alumnos, donde el maestro aprenda a no interferir (ibid.: 35, cursivas mías).*

Y más adelante:

[...]El maestro debe acostumbrarse a ser un catalizador de cuanto pueda suceder en la clase, más que a dictaminar lo que *debe* suceder (*ibid.:* 38, cursivas del autor).

En sus *Pensamientos sobre educación musical*, el mismo autor dice:

En una materia para adquirir conocimientos el maestro tiene todas las respuestas y el estudiante una cabeza vacía —lista para asimilar la información servida (*dished out*) por el maestro. En una clase programada para la creación no hay para nada maestros; hay solamente una comunidad de aprendices. El maestro podrá iniciar una situación haciendo una pregunta o exponiendo un problema; después de eso su papel como maestro ha terminado. Puede continuar participando en el acto de descubrimiento pero ya no como maestro, ya no como alguien que *sabe* la respuesta (ISME 1973/I: 18, cursivas del autor).

Al principio de dicha ponencia, Murray Schafer enumera los tres campos en los que se ha concentrado su labor dentro de la educación musical, y el primero de ellos es “tratar de descubrir cualquier potencial creativo que los niños puedan tener para hacer música propia” (*ibid.:* 131).

LA IMPROVISACIÓN

La palabra “improvisación” viene del latín *ex improviso* = sin preparación, o *improvisus* = inesperado, imprevisto.

Con relación a lo inesperado de las improvisaciones, Helmut Schaarschmidt, en un libro sobre la improvisación, dice:

El hecho de que la improvisación signifique tanto como *inesperado*, lleva frecuentemente al malentendido que se cree con ello tener carta abierta para presentar resultados inmaduros. Por el contrario, la improvisación ante escuchas presupone que se

ensayó el tiempo necesario para que el material fuera interiorizado y con ello disponible para el proceso de improvisación (Schaarschmidt 1991: 102).

Es algo que, a partir de los 8 años aproximadamente, siempre hicieron mis alumnos, no sólo antes de presentarse en público, sino antes de grabar sus improvisaciones. Con los niños pequeños, en cambio —con los que, además, prácticamente todas las improvisaciones fueron individuales— no se ensayaba antes de grabar o, en todo caso, lo grabado no tenía mucho que ver con lo ensayado.

Ahora bien, por improvisación generalmente se entiende algo creado —aunque no escrito— con una base (modo, melodía, bajo, secuencia armónica...) reconocible. No sé a ciencia cierta si el término “improvisación” es el correcto para los ejemplos presentados. Evidentemente, de acuerdo con el origen etimológico de la palabra sí, pero no de acuerdo con lo que se conoce generalmente como improvisación. Francamente no se me ocurre una palabra mejor, pero reconozco que hay que explicitar que los ejemplos no cumplen con los requisitos de la improvisación como entendida tradicionalmente.

Otras citas importantes del libro citado de Helmut Schaarschmidt:

La improvisación [...] presupone que uno está dispuesto a ocuparse de toda la persona con la que uno trabaja y *respetarla* con todos sus atributos individuales (*ibid.*: 130, cursivas del autor).

La distribución normal de papeles enseñante-enseñado se elimina temporalmente a favor de un *trabajar en conjunto sobre la cosa*. Por lo tanto, en lo que se refiere a la improvisación, al alumno se le puede aclarar que sus ideas, imaginaciones y contribuciones instrumentales son tomadas en serio, con lo que experimenta que su acción puede nacer del gusto (*ibid.*: 56-57).

El trato creativo con la música es menos una cuestión de las facultades y destrezas del alumno que una cuestión de las *libertades que el profesor le deja al alumno*. Tiene que preguntarse si *permite* originalidad, consciencia de los problemas, pensar divergente, etc., si deja espacio para el desarrollo o permanece en las aguas seguras, pero limitantes de la instrucción frontal [en la que el maestro lleva las riendas y los alumnos lo siguen] (*ibid.*: 77, cursivas mías).

En especial los ‘alumnos’ no dejarán de agradecer a sus maestros si *se les dejó experimentar a sí mismos*, con todo lo que son y tienen (*ibid.*: 7, cursivas mías).

Una crítica estética del profesor durante la improvisación podría [...] resultar molesta, ya que eventualmente podría bloquear el desarrollo de la espontaneidad y de las fuerzas de los impulsos relevantes para la acción (*ibid.*: 131).

Mientras que en la composición la idea de una persona debe realizarse de ser posible de una manera instrumental precisa, en la improvisación grupal colectiva se encuentra más bien el aspecto del ‘componere’ en el sentido de ‘ensamblar’ (*ibid.*: 134).

Objetivos

¿Es que la música no podría ser enseñada como una materia que simultáneamente genera energía creativa y entrena a la mente en la percepción y el análisis de su propia creación? (Schafer 1973: 17).

Esta cita creo que engloba perfectamente los objetivos de la improvisación y de lo que tendría que hacerse después de ella. En mis clases siempre se escuchaban las grabaciones de las improvisaciones (lo cual, dicho sea de paso, era uno de los momentos más emocionantes), se comentaban y se analizaban hasta donde esto fuera posible.

Sobre la necesidad de un objetivo en la improvisación, Schaarschmidt escribe:

Como cualquier acción con una meta, también la improvisación tiene necesidad de un *impulso*. En la escuela este impulso viene en general del maestro. Él debe mediar qué aspectos de contenido, metódicos y emocionales puede representar la improvisación, por qué debe ser introducida como medio de la enseñanza. Ya que una acción se vuelve motivada sobre todo cuando se presenta una *meta* definida, también la improvisación necesita de una definición lo más precisa posible de una meta. De ello se colige que justamente la improvisación no puede ser improvisada, sino que es necesario planearla exactamente, y si es posible también con desarrollos alternativos (Schaarschmidt 1991: 128-29).

Poco más adelante dice:

La realización de la improvisación se lleva a cabo bajo la observación continua y el *acoplamiento regresivo* (*Rückkopplung*) bajo el aspecto de si la operación respectiva co-

rresponde a las metas y métodos fijados. Sólo así se puede lograr que uno no se entregue al impulso del momento y en realidad sólo juegue por el juego mismo (*ibid.*: 133, cursivas del autor).

No creo que los objetivos de la improvisación se puedan delinear tan claramente. Me parece demasiado teórico en algo donde justamente prevalece la práctica sobre la teoría. Y en relación con su cita a propósito de la necesidad de controlar los momentos de la improvisación en el sentido de que correspondan a las “metas y métodos fijados”, me parece algo demasiado hipotético y, de acuerdo con el espíritu de todo lo anterior, no encuentro nada de malo en que “se juegue por el juego mismo”.

Por otro lado, el mismo Schaarschmidt informa sobre otras búsquedas, más abiertas, que se hacen sobre todo en Estados Unidos, pero también en Alemania, a propósito de las cuales dice:

Ya que se rechaza la puntualización relativa a metas del aprendizaje, se abre la pregunta sobre los controles de la enseñanza. Se busca una solución en considerar y evaluar *menos el producto que el proceso*. Entre otras cosas se aspira a estructurar la enseñanza misma como *proceso para encontrar las metas* (*ibid.*: 119, cursivas del autor).

Aunque más sutil, este planteamiento me convence mucho más.

Según Violeta Hemsy de Gainza (1983: 25) los objetivos específicos de la improvisación son:

- 1) La aproximación y toma de contacto con el instrumento (y por su intermedio, con la música).
- 2) La adquisición de los elementos del lenguaje musical.
- 3) El desarrollo de la creatividad.
- 4) El afianzamiento de la técnica instrumental (Gainza 1983: 25).

Un poco más atrás, la misma autora escribe:

En la improvisación guiada, el objetivo a alcanzar, sea o no inmediato, debe ser claramente especificado por el maestro aunque no siempre es necesario que sea conocido por el alumno (ello dependerá de su edad, caracteres psicológicos, condiciones musicales e intelectuales, etc.) (*ibid.*: 24).

Señala, además, la estrecha relación entre la improvisación y el juego:

Por el tipo de actividad personal que promueve, la improvisación, ya sea libre o dirigida, sería asimilable al juego. En ese sentido, improvisación y juego son sinónimos, aunque podríamos agregar: “Toda improvisación es juego; no todo juego es improvisación” (*ibid.*: 24).

A propósito de estas dos citas, me pregunto si el juego tiene un objetivo “claramente específica[ble]”. De los 4 objetivos mencionados, el único que me parece exhaustivamente necesario para cualquier improvisación es el tercero: “El desarrollo de la creatividad”. Los demás me parecen demasiado limitados, o “específicos” para improvisaciones particulares.

Sobre la función del trabajo colectivo, Schaarschmidt señala:

A través de las formas de trabajo social, como el trabajo entre compañeros o el trabajo en grupos pequeños, se puede enfrentar el deplorado aislamiento del alumno [...] (Schaarschmidt 1991: 38).

Acorde con esto, ve en la música hecha en grupo una contribución fundamental para “desarrollar el carácter social del hombre” (*ibid.*: 44).

Pienso que ambas ideas se pueden traducir como objetivos de la improvisación.

Un acercamiento hasta cierto punto opuesto, expresado en una forma mucho más general, es el de Egon Kraus:

¿No es el propósito principal del arte, en un período como éste de cultura de masas y conformidad gregaria, desarrollar en cada individuo el sentimiento de que, dentro de este vasto macrocosmos, él constituye un microcosmos genuinamente independiente y diferenciado?²¹

Murray Schafer dice algo casi idéntico:

Escuchar música es algo profundamente personal y en una sociedad como la actual, que se desplaza hacia la uniformidad y el convencionalismo, se requiere verdadero

²¹ Kraus, “The role and place of ISME within the larger IMC Family”, en ISME 1979/VI: 18.

coraje para descubrir que uno es un individuo con una mente individual y con un gusto individual en el arte. El escuchar música adecuadamente ayudará a hacer surgir lo personal y original que se halla en cada uno de ustedes (Schafer 1998a: 10).

Aunque aquí están mezclados criterios aplicados al contexto de la improvisación y al de escuchar música, pienso que entre lo social de la experiencia musical y lo individual de la misma, el ideal es llegar a una integración, en el sentido de que la sociedad musical esté formada por individuos diferentes y libres, y no por autómatas (que es el peligro que veo en métodos de enseñanza musical como los de algunos seguidores de Orff y muchos otros, en los que el objetivo principal parece ser que el maestro se luzca a costa de un grupo de alumnos, en lugar de dejar que éstos se expresen).

Quizá un objetivo importante de la improvisación sea el de desarrollar un estilo propio. Al respecto, quiero transcribir una frase de Jacques-Dalcroze, citada por Violeta Hemsy de Gainza:

La educación musical [...] tratará de desarrollar los medios espontáneos de expresión y también el arte de combinarlos y armonizarlos en virtud a las necesarias eliminaciones y sacrificios que constituyen el estilo.²²

Me pregunto si “las necesarias eliminaciones y sacrificios” tengan que ser introducidos por el maestro o si el ideal sea, más bien, que los mismos alumnos los vayan encontrando.

Sobre cómo puede ayudar la improvisación al instrumentista, no quiero dejar de transcribir una cita de Schaarschmidt:

[...] La improvisación le ayuda a cualquier instrumentista a conocer mejor su instrumento y también es provechoso para la actividad de concertista, ya que el intérprete experimenta que en momentos de duda durante problemas de reproducción se puede salvar improvisando (Schaarschmidt 1991: 110).

Sólo puedo decir que ojalá la improvisación estuviera siempre presente en los programas de estudio de los instrumentistas. ¡Cuántos miedos, nervios inútiles, frustraciones y momentos desagradables se ahorrarían!

²² Dalcroze, *Le rythme, la musique et l'éducation*, en Gainza 1983: 22.

Materiales, contenidos y condiciones

En cuanto a los materiales a utilizar, Murray Schafer dice:

Es suficiente mencionar aquí que haciendo ‘música’ con hojas de papel, inventando nuestro propio idioma onomatopéyico, coleccionando sonidos en el hogar y en las calles, no hicimos nada que no pudiera hacer cualquiera *una vez que se hayan abierto sus oídos*. Esta fue la única habilidad exigida (Schafer 1998b: 38, cursivas mías).

Al mismo respecto, Schaarschmidt escribe:

Es esencial [...] que la voz sea reconocida como medio de configuraciones libres, experimentos, melodramas o improvisaciones.

Más allá del canto tendría que volverse a *replantear* la introducción de la *ejecución instrumental*. Se piensa aquí sobre todo en la ejecución de instrumentos relativamente sencillos para cualquier persona, o sea para improvisar sin notas en instrumentos pertenecientes a los alumnos o contruidos por ellos mismos, o en el instrumental Orff (Schaarschmidt 1991: 30).

Maria de Lourdes Martin, en su ponencia “Creativity in Music Education”, dice:

[...] nos dimos cuenta de la limitación de los instrumentos accesibles en el salón de clases o no los exploramos suficientemente. Entonces tratamos de explorar otros sonidos como los introducidos por objetos, cubos de madera, el piso, nuestro cuerpo, etc. (ISME 1973/I: 72).

Otro “material”, que en general no se toma en cuenta, es el silencio:

En Occidente el silencio es un concepto negativo, una perturbación que debe ser evitada. En algunas filosofías orientales, hasta en el misticismo cristiano, el silencio es en sí mismo un estado positivo y dichoso. Quisiera recuperar ese estado para que algunos sonidos pudieran introducirse en él y ser escuchados con prístino brillo (Schafer 1973: 21).

Schaarschmidt se expresa en contra de la utilización de instrumentos de teclado en improvisaciones grupales:

Intérpretes de instrumentos de teclado están en general tan preocupados consigo mismos que solamente con reserva están en la posibilidad de adentrarse en los impulsos de los compañeros (Schaarschmidt 1991: 95).

Estoy totalmente de acuerdo, y en general traté de evitar la utilización del piano en improvisaciones colectivas.

Como ejemplo de contenidos de la improvisación quiero citar dos propuestas de Murray Schafer:

Tienen un sonido. Compongan una pieza con él. Lo único que les pido es que no me aburran (Schafer 1973: 19).

Con mis estudiantes he desarrollado algunos ejercicios interdisciplinarios [...] Mencionaré solamente uno: el canon de los medios mixtos. Es un canon en el que la primera persona improvisa una melodía con su voz o instrumento; la segunda persona inmediatamente traduce los sonidos que oye a un dibujo de líneas sobre una página; la tercera persona conforma su cuerpo con la forma del dibujo de líneas; la cuarta persona ‘toca’ o ‘canta’ el movimiento del ‘bailarín’ —y así sucesivamente (*ibid.*: 21).

Me llama la atención que el primer ejercicio que Ligeti les pidió realizar a sus alumnos en los cursos de 1961/62 y 1962/63 en el *Royal Swedish College of Music* en Estocolmo era justamente componer algo con un solo sonido (Ligeti, Lutoslawski, Lidholm 1968: 18-19).

Por otro lado, el “canon de los medios mixtos” me parece un ejercicio interesante de “traducción” de música a otros medios, más que de improvisación propiamente dicha; o sea, pienso que el único que está *creando* realmente (“de la nada”, si esto existe) es la primera persona, los demás están traduciendo lo que hizo la persona anterior. (Claro que surge la pregunta interesante de hasta qué punto el traductor no es realmente también un creador.)

Consignas

Violeta Hemsy de Gainza nos habla de temas, consignas o “reglas del juego” para las improvisaciones:

La consigna, enunciada generalmente por el maestro, guía o coordinador, apunta directa o indirectamente al objetivo específico de la improvisación [véase *Objetivos*]. Su función consiste en desencadenar, activar, canalizar, orientar, aportar conciencia al proceso improvisatorio (Gainza 1983: 25).

Dice que las consignas pueden ser musicales (sonido, ritmo, melodía-armónica, forma, género, estilo) o extramusicales (mundo externo, mundo interno). Como ejemplos de consignas musicales da: “hacer” melodía, “basarse” en el ritmo, “jugar” con los timbres, manipular una cierta escala o modo, agregar voces, trabajar dentro del marco de un género musical (p.ej. el jazz). Como ejemplos de consignas extramusicales: crear o producir diferentes “climas”: dulzura, calma, agresividad (proyecciones del campo afectivo), blandura, aspereza, redondez, colorido (proyecciones del campo sensorial), describir o referir hechos externos con sonidos (imitar trenes, animales, etc.) (*ibid.*: 13).

En las improvisaciones de mis alumnos utilicé poco las consignas. Algunas que recuerdo fueron: utilizar la escala pentatónica “china” (*do-re-mi-sol-la*) o “japonesa” (*mi-fa-la-si-do*); crear un rondó, “calaveras”, música con un “título secreto”, música en la que domine el ritmo, la melodía o la sonoridad. Como se ve, son “consignas” que permiten un enorme grado de libertad, y es que creo que el alumno tiene, en general, una imaginación mucho mayor para crear sus propias consignas que para conformarse con las que uno le pueda proponer, y considero que parte del trabajo creativo es justamente crearse sus propias consignas, retos, o reglas del juego.

La misma Violeta Hemsy de Gainza critica, en cierto sentido, las consignas unilaterales del maestro cuando dice:

En ciertas técnicas de improvisación grupal, muy en boga en la actualidad, se propone un tipo de juego o actividad recreativa en que el coordinador lleva la batuta todo el tiempo mientras los participantes en el juego “creativo” la mayor parte de las veces sólo deben obedecer cumpliendo las consignas que va enunciando el guía, único conocedor de la meta o del objetivo hacia el cual trata de orientar la acción grupal o in-

dividual. De ese modo, las posibilidades de participación en el proceso improvisatorio se ven coartadas o limitadas en extremo, debido a la falta de límites en la aplicación de la inventiva monopolizada por el coordinador (*ibid.*: 31).

La escritura

No recomendaría, en el contexto de una educación general, tratar de que los niños escriban lo que estén creando, a menos de que así lo pidan. Creo que es gastar una energía ajena al interés y a las necesidades de los alumnos en este momento de su desarrollo. En cambio, a veces puede ser conveniente una especie de mapa o recordatorio para los mismos niños.

Murray Schafer dice:

Al comienzo jamás hablo de la notación. Cuando eventualmente surge el tema, dejo que la clase luche con él durante un rato. A esta altura, ya están componiendo piezas, que pueden ser vocales o estar concebidas para instrumentos de percusión elemental. Como los estudiantes trabajan habitualmente en grupos más bien pequeños, pueden abordar estos primeros ejercicios discutiendo previamente lo que pretenden hacer. Al aumentar el grado de elaboración de las tareas, se acerca el momento en que parece inevitable una partitura escrita, y entonces dejo que desarrollen la propia, utilizando cualquier medio que deseen. Estas primeras partituras son siempre muy coloridas pero en general bastante ineficaces. De todas maneras, es interesante ver qué tipo de información contienen. ¿Es la altura lo que más preocupa al estudiante, o el ritmo, o el colorido tonal? Estudiantes diferentes reaccionan de manera diferente, pero son pocos los que en sus primeros intentos atinan a tomar en cuenta todos los parámetros de la expresión musical. Al mostrarles qué se ha descuidado, se los orienta hacia una apreciación más profunda de la experiencia total de hacer música. Esto se consigue tomando una partitura y dándosela a un grupo extraño para que la ejecute, para luego preguntarle al autor si la ejecución satisfizo sus expectativas. Tratamos entonces de determinar qué aspectos de la música fueron omitidos, y se hace otro intento para que resulte más precisa la notación (Schafer 1998b: 48).

En cuanto a la escritura tradicional, Murray Schafer describe un método muy sencillo de George Self (Self 1973) para asimilar los elementos básicos de la misma (Schafer 1998b: 48-49), sobre el cual comenta el propio Self:

Es una triste reflexión que aunque muchos niños utilizan sus energías creativas en pintura y poesía, sus actividades musicales están usualmente confinadas a la interpretación y la audición; con la notación simplificada es posible para niños promedio componer música —y casi esto solo garantizaría su introducción (Self 1973: 51).

Su método me recuerda a la primera parte del *Adiestramiento elemental para músicos*, de Hindemith, y me parece muy recomendable y conveniente para niños a partir de los 6 años, aproximadamente.

Cuando llegan a esta edad —o un poco mayores— y especialmente con niños que piensan dedicarse eventualmente a la música en un futuro, siento que sí es muy importante adaptar cada vez más sus creaciones y sus expresiones gráficas de las mismas a la escritura tradicional, justamente en el sentido de compartirlas con otros que no las conocen, para que las toquen.

Quizá ésta sea una de las diferencias principales entre improvisación y composición: la improvisación no es repetible, o en todo caso sólo aproximadamente y por los mismos que la crearon; en cambio la composición se puede repetir —idealmente idéntica— por muchos, y esto gracias a la escritura.

Grabación

En cuanto a la grabación de las improvisaciones, Schaarschmidt dice:

La grabación se recomienda [...] por razones musical-pedagógicas, porque sólo así el ejecutante puede oírse, clasificarse dentro del evento global y por lo tanto corregirse él mismo (Schaarschmidt 1991: 98).

Pienso que es totalmente aplicable, cambiando “ejecutante” por “creador”. Sin embargo, pienso también que fue durante muchos años la muleta, disfrazada de técnica pero utilizada como objetivo, de mis clases de música, y veo el peligro de que se convierta en un fin, más que en un medio, o sea que la meta tácita sea el “pararme el cuello” con lo que hicieron “mis niños”, más que utilizar las grabaciones en el sentido en que lo recomienda Schaarschmidt. Es una gran tentación y, como en tantas otras cosas, lo difícil es hallar el equilibrio entre el fin y el medio. ¿Se pretende mostrar una obra terminada o un paso en el proceso educativo? Evidentemente se trata

de criterios: el maestro debería pretender lo segundo, el creador es entendible que pretenda lo primero.

La evaluación

Sobre la evaluación de las improvisaciones, Schaarschmidt dice:

Si el profesor tiene problemas de evaluar un proceso creativo como la improvisación, puede absolutamente introducir esto en el grupo. Ya que los alumnos saben que tienen que ser evaluados, y le dan importancia a ser juzgados de una manera justa, se les puede exhortar a evaluarse abiertamente dentro del grupo. Experiencias muestran que en general son más críticos hacia sí mismos que el profesor. Con esto se le da a éste una oportunidad de intervenir él mismo regulando positivamente. Además con esto evita decisiones solitarias (*ibid.*: 99).

La evaluación me parece un aspecto muy difícil en la educación artística en general, pero sobre todo en la parte creativa de la misma. Algo que me atrae de la propuesta de Schaarschmidt es que cada quien se autoevalúe dentro del grupo y que se evalúen unos a otros. Sin embargo, no creo tampoco que el propio creador sea su mejor evaluador —¡a veces todo lo contrario!— y en este sentido me parece buena la parte equilibrante que puede cumplir el profesor. Sobre este punto creo pertinente transcribir lo que escribe Violeta Hemsy de Gainza en su libro:

Sólo puede juzgarse el resultado de una improvisación en función de la persona que la produjo, teniendo en cuenta no sólo sus rasgos individuales sino también la etapa de desarrollo en la que se encuentra. Resultará auténtica si la persona se entrega plenamente, si participa en la medida de sus posibilidades. Por lo tanto, los productos musicales alcanzados por distintos individuos *no son comparables entre sí* (Gainza 1983: 30, cursivas mías).

En el libro de Schaarschmidt se resumen así, en parte, las críticas que se han hecho a querer controlar el resultado final de los alumnos:

Por medio de la *reducción a resultados medibles* se limita la complejidad de los procesos didácticos. Por un lado, algunas metas centrales de la formación, como *emancipación*

y *autonomía*, no se dejan describir como conductas finales concretas; por otro lado, una operacionalización del objetivo de aprendizaje *creatividad*, por ejemplo, se contradice por sí misma.

Porque aquello que debería haberse expresado espontáneamente y sin norma tiene que orientarse a estándares dados desde un principio. Metas de aprendizaje que posibiliten la expresividad sólo deben indicar la situación en la que el niño trabaja [...] pero no anticipar ya conductas finales y con ello el producto del aprendizaje.

Una concepción de la enseñanza según la cual los resultados del aprendizaje son planeados de antemano de una manera unívoca y sometible a prueba, le deja al alumno *poco espacio libre* para introducir problemas y necesidades propios.²³

En todo este complejo creo que es importantísimo lo que dice Egon Kraus:

Música para todos los niños no está basada en niveles de habilidad iguales de todos los niños, sino más bien significa la oportunidad de ofertas iguales y la necesidad de esfuerzos iguales (Kraus 1973: 8).

Creatividad

Si lo veo, puedo tal vez recordarlo;

Si lo veo y lo escucho, seguramente podrá serme de alguna utilidad;

Pero si lo veo, lo oigo y lo hago, jamás podré olvidarlo porque forma parte de mí mismo.²⁴

La fantasía creativa [en teatro] es la habilidad para combinar fenómenos diferentes de la vida en un nuevo fenómeno espacial (Gutiérrez de León 1999-2000: 31).

Me parece interesante que otro pedagogo coincida con esta última idea, y no sólo como habilidad:

Como objetivo del comportamiento creativo sobresale el hacer capaces a las personas de encontrar relaciones entre experiencias anteriormente no relacionadas que

²³ Moser, H., *Handlungsorientierte Curriculumforschung*, Weinheim y Basel, 1974, pp. 61-62, citado y cursivas en Schaarschmidt 1991: 114-15.

²⁴ Proverbio chino, sacado de Gutiérrez de León 1999-2000: 21.

dan lugar, en forma de nuevos esquemas de pensamiento, a nuevas experiencias, ideas o productos.²⁵

Fayga Ostrower, en su libro *Creatividad y procesos de creación*, dice que los procesos creativos son intuitivos, y que se vuelven conscientes en la medida en que son expresados, o sea, en que se les da una forma (Ostrower 1994: 10): “La forma convierte una expresión subjetiva en una comunicación objetivada” (*ibid.*: 24).

En otro lugar dice que la expresión artística está estrechamente vinculada a la vida:

En las creaciones, la expresión artística equivale a un experimento directo. Con todo lo que suceda en el área de lo sensible, el hacer no se coloca para la creación en un plano diferente de cualquier otra experiencia de vida —apenas está hecha con materiales que por nosotros son considerados ‘artísticos’ (*ibid.*: 74, nota).

Y mucho más adelante:

En los niños, la creatividad se manifiesta en todo su actuar suelto, difuso, espontáneo, imaginativo, en el brincar, en el soñar, en el asociar, en el simbolizar, en el fingir la realidad y que en el fondo no es sino lo real. Crear es vivir, para los niños. [...] Los niños actúan impulsivamente, espontáneamente, para ver lo que sucede. Aunque, sin duda, haya siempre curiosidad acerca de las consecuencias de la acción, *ni las consecuencias ni las propias intenciones son medidas o evaluadas anteriormente a la acción* (*ibid.*: 127, cursivas mías).

Esto recuerda la importancia que da Claparède (1972) al juego en la educación. Violeta Hemsy de Gainza subraya en diversos momentos de su libro la importancia de la creatividad en la composición musical:

[...] puede llegar a percibirse cuando [un individuo] se limita a reeditar fórmulas, estructuras o estereotipos y cuando, por el contrario, explora libremente la realidad sonora logrando, *por efecto del azar o por un acto de la voluntad*, descubrir formas nuevas e inusitadas [...] (Gainza 1983: 13, cursivas mías).

²⁵ Günter Noll, “Kreativität als Dimension der Musikdidaktik”, en *Forschung in der Musikerziehung*, Heft 7/8, 1972, p. 17, citado en Schaarschmidt 1991: 67.

Y un poco más adelante:

El verdadero músico, así como el niño, sabe abastecerse tanto de lo de afuera como de lo de adentro, utilizando la voluntad y la casualidad, permitiendo o inhibiendo la participación de la conciencia mental (*ibid.*: 13).

Me parece importante que, junto con la voluntad, tome en cuenta la casualidad. De manera análoga Fayga Ostrower toma en cuenta el impulso vital que procede del inconsciente:

El impulso elemental y la fuerza vital para crear provienen de áreas ocultas del ser. Es posible que de ellas el individuo nunca se dé cuenta, permaneciendo inconscientes, refractarias incluso a querer definir las en términos de contenidos psíquicos, en las motivaciones que llevaron al individuo a actuar (Ostrower 1994: 55).

Es interesante tomar en cuenta que tanto Freud como Konrad Lorenz llegaron a la conclusión de que la agresividad era un elemento muy importante en la creatividad, y que si no se canaliza por ahí, a través de la sublimación, se convierte en violencia y destrucción. Al respecto, me gustaría citar un pasaje de *La interpretación de los sueños*, de Freud:

[...] sería conveniente recordar la palabra de Platón, de que el virtuoso se conforma en soñar con aquello que el malvado realiza en la vida (Freud 1976: 625).

Muy relacionando con esta parte inconsciente de la creación está el fenómeno de condensación:

Con todo el aprecio, por ejemplo, que se tiene por ciertas obras de arte, se desprecia en verdad lo que en la forma artística existe de esencial: la condensación poética de la experiencia como vía de conocimiento de la realidad (Ostrower 1994: 86).

No quiero dejar de mencionar que en alemán *dichten* (hacer poesía) viene de *dicht* (denso) [*dichten* = densificar], y que hay una enorme relación entre la condensación, el mundo onírico y el chiste, pero es un campo demasiado amplio y “denso” como para abordarlo aquí.

Las diferentes apariciones de condensación en las improvisaciones están indicadas en los comentarios de las mismas.

El humor

Creo que éste es el lugar —a menos de que se le dedicara un capítulo completo— de hablar un poco sobre el humor, que me parece ser uno de los elementos más presentes en la creatividad infantil.

De un breve escrito de Freud sobre este rubro quisiera entresacar algunos elementos que forman parte del mismo:

- incremento de goce
- frustración de la expresión de emoción que el oyente se espera del emisor
- narcisismo por encima de las vicisitudes de la vida
- más que resignación, triunfo del principio de placer
- tratar al otro como un adulto a un niño, o tratarse a sí mismo como a un niño (Freud 1998: 253-56).

También el aspecto humorístico de algunas improvisaciones fue tomado en cuenta en los comentarios respectivos.

La originalidad

Fayga Ostrower, a propósito de la originalidad a toda costa, dice:

En la visión del potencial creador del hombre como un potencial estructurador, *proponemos desvincular la noción de creatividad de la busca de genialidad, de originalidad y hasta de invención* (Ostrower 1994: 132-33, cursivas de la autora).

Y sigue más adelante:

Puede decirse, sin exagerar, que la práctica de innumerables innovaciones se procesa en niveles menos profundos que los de la creación, esto es, la mera invención no in-

volucra la totalidad sensible e inteligible del individuo al punto de siempre reformularlo en la concientización de sí mismo. Este es un aspecto esencial que distingue los procesos creativos (*ibid.*: 135).

Y aquí introduce el concepto de estilo, como un principio que integra lo diverso del proceso de la creación, diverso debido al contexto en el que ésta se da:

La coherencia estilística funciona como si fuera una especie de sustrato común a las configuraciones diferentes, diversificadas a partir de las circunstancias espaciales o temporales en las que surgen (*ibid.*: 135).

Sin embargo, dice también, y esto es importante para nosotros:

Pensándolo bien, no cabe emplear el término estilo en relación con los trabajos infantiles, por las connotaciones culturales que el término encierra. [...] El estilo se dice con respecto a la expresión adulta y es esencialmente un factor de orden cultural (*ibid.*: 128).

En verdad, la manera, cualquier manera, *no es estilo*. El estilo individual de una persona corresponde a su modo de ser, de vivir, de convivir y de producir (*ibid.*: 141, cursivas de la autora).

Como se ve, de acuerdo con las ideas desarrolladas por Fayga Ostrower y por la mayoría de los historiadores y críticos de arte, no cabría hablar de estilo en improvisaciones infantiles, ya que en el mismo intervienen en gran medida tanto el factor social como el de selección de lo permitido y lo 'prohibido'. Entonces, ¿cómo llamar a esta coherencia, a esta identidad que podemos encontrar en una serie de creaciones infantiles del mismo niño?

Al respecto, Michel Imberty, en un artículo sobre *La catedral sumergida* de Debussy, cita a Deliège:

[...] es posible considerar al estilo bajo conjuntos más o menos precisos que tienen rasgos generales comunes a grupos de obras o a obras de un compositor determinado, rasgos que, por el contrario, no encontraremos dentro de otro grupo de obras o en otros compositores (Imberty 1985: 60).

Claro que la pregunta que surge es si podemos considerar a un niño que improvisa como compositor. Seguramente no. Y sin embargo, propongo seguir utilizando el mismo término.

Sobre el sentido en música

No quiero dejar de incluir algunas observaciones sobre el “significado” —que prefiero llamar *sentido*— en la música y de paso en las improvisaciones, y que tiene que ver con todo lo que está alrededor de *hablar de música y de improvisaciones*.

Sobre la necesidad de un espectador para que una obra se complete, Fayga Ostrower dice:

Ninguna forma es tan autónoma que constituya una totalidad aislada. La obra de arte precisa de un espectador para completarse, y con cada espectador se completa de manera diferente (Ostrower 1994: 94).²⁶

En relación con los signos específicos de cada tipo de expresión, la misma autora escribe:

Es ésta la dificultad: imaginar el imaginar, imaginar las formas específicas en que se imagina. Lidiamos con todo un sistema de signos que son referidos a una materia específica. Los ordenamientos, físicos o psíquicos, se vuelven simbólicos a partir de su especificidad material. No es posible traducir ni parafrasear el proceso imaginativo, porque transponer de una materia específica a otra descalifica esa materia y no califica la otra. El único camino abierto para nosotros, sería conocer bien una materialidad dada en nuestro propio hacer. Con este reconocimiento y con nuestra sensibilidad trataríamos de acompañar analógicamente el hacer de otros; siempre, naturalmente, por analogías de estructura, y no de operaciones mecánicas (*ibid.*: 35).

Esto está íntimamente ligado con la propuesta de Rousseau de que el niño *haga* para conocer.

²⁶ Sobre todo lo que esto implica, véase Nattiez 1997.

En el mismo libro de Fayga Ostrower, y en el mismo sentido, hay una importante cita de Einstein:

Las palabras o la lengua, escrita o hablada, parecen no tener función alguna en el mecanismo de mi pensamiento. Las entidades psíquicas que sirven como elementos en mi pensamiento, son ciertos signos o imágenes más o menos claros, que pueden ser reproducidos o combinados voluntariamente. Naturalmente, hay cierta conexión entre esos elementos y conceptos lógicos relevantes. Es claro, también, que el deseo de alcanzar conceptos lógicamente interligados constituye la base emocional de ese juego más bien vago con los elementos arriba mencionados. Con todo, desde el punto de vista psicológico, esos juegos combinatorios parecen constituir el aspecto esencial del pensamiento productivo antes de que surja alguna liga con construcciones lógicas verbales u otra especie de signos que puedan ser comunicados a otros.²⁷

Me parece fascinante oír de boca justamente de alguien como Einstein expresiones como “[...] la base emocional de ese juego más bien vago [...]”, y que siento que, de alguna manera, proporción guardada, están muy cerca de la improvisación. Lo que extraigo de la cita de Einstein y me atrae tanto es que primero está el juego, luego la comunicación.

En lo que se refiere a hablar ya de lo específicamente musical, transcribo una cita de Kodály: “Decir algo substancial sobre música que la música no pueda expresar por ella misma es o bien imposible o superfluo” (Citado en Nettle y Bohlman 1991: 31).

Algo parecido escribe Fayga Ostrower:

Poder hablar, por ejemplo, *sobre* una pintura, *sobre* los varios tonos de azules que participan de ella; el mismo *ordenamiento* de la pintura, esto es, su forma, sólo podrá ser hecho *con los varios tonos de azul*, y no con palabras (Ostrower 1994: 24, nota, cursivas de la autora).

En su artículo “Interdisciplinary approaches to the Study of Musical Communication Structures”, Doris Stockmann tiene varias aseveraciones o citas de otros autores que me parecen sumamente importantes en relación con un ‘significado’ par-

²⁷ Einstein, en Brewster Ghiselin, *The creative process*, Mentor Books, New York, 1952, p. 43, carta escrita por Einstein a Jacques Hadamard, respondiendo a un cuestionario para *L'Enseignement Mathématique*, citada en Ostrower 1994: 34.

ticular de la música. Cito algunas, casi todas centradas en el deslinde entre música y comunicación verbal:

“Una música se comunica como realidad y valor, pero no lo ‘dice’ así.”²⁸

Sobre la diferencia entre el lenguaje y la música (en relación con Manfred Bierwisch):

Mientras la proposición lógica se refiere a una representación conceptual, el gesto musical [...] se refiere a la estructura de un esquema emocional coherente (Nettl y Bohlman 1991: 330).

Al respecto, es bueno recordar la famosísima frase de Hanslick:

En el lenguaje, el sonido no es más que un signo, es decir un medio para un fin, empleado para expresar una cosa totalmente extraña a ese medio; mientras que en la música el sonido es una cosa real, y se presenta como su fin propio (Hanslick 1989: 88).

Si bien cabe distinguir la diferencia, ésta disminuye a medida que nos aproximamos al ejercicio de la función poética.

En relación con un posible ‘significado musical’, me parece importante la idea de la doble representación:

Charles Seeger se refiere a doble representación como ‘informativa’ relativa al significado extrínseco u externo presente en los contextos del habla, el cual, a su vez, depende de otro tipo de referencia en la composición del habla, llamada ‘operacional’ con respecto al significado intrínseco o interno (en Nettl y Bohlman 1991: 322).

Pienso que estas representaciones podrían sustituirse por las palabras “referencia” y “sentido”, respectivamente, de Frege (cf. Frege 1998).

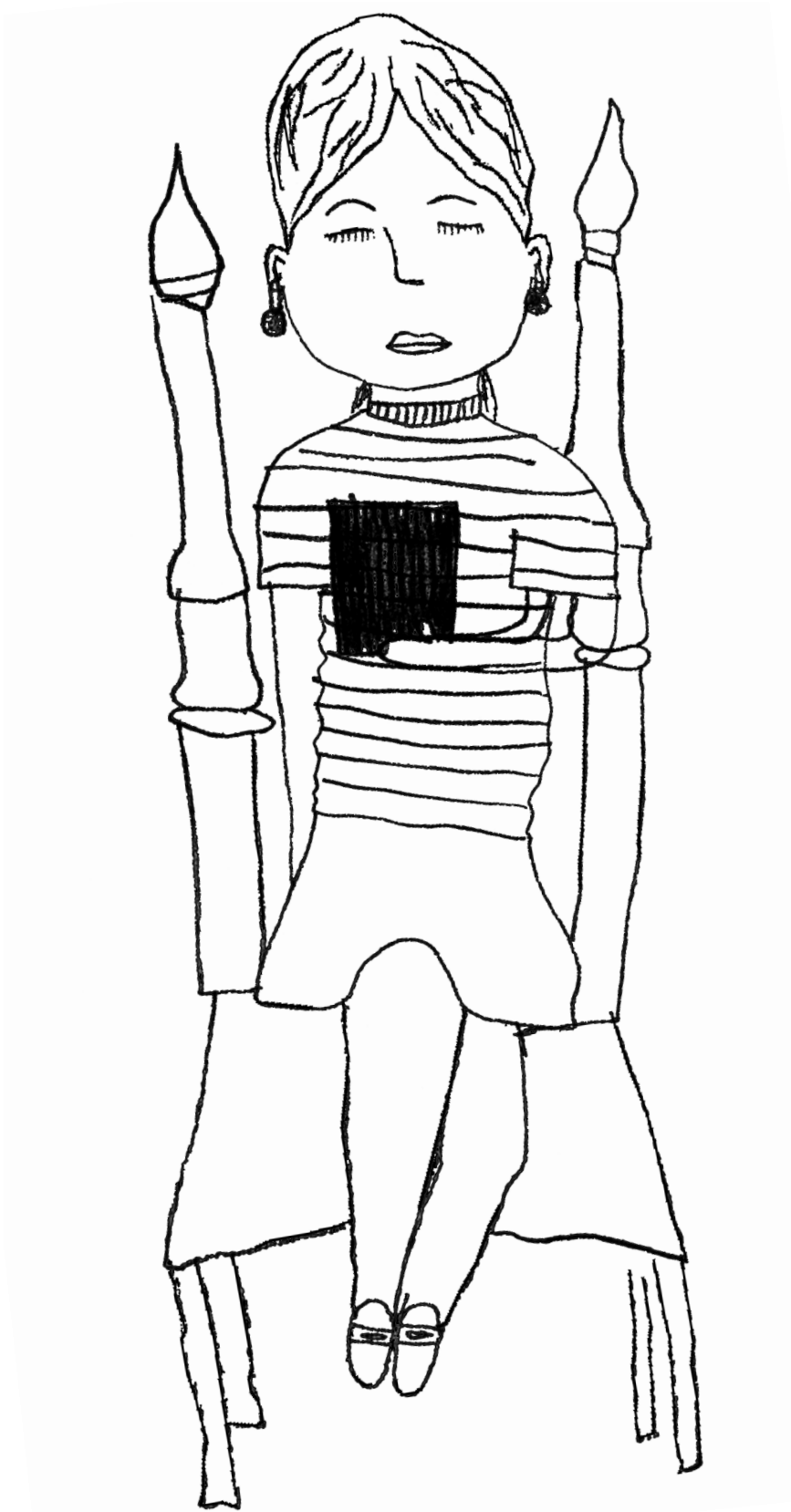
Al mismo tiempo hay que tomar en cuenta el paso de lo comunicativo o circunstancial a la expresión significativa, como lo destaca Fayga Ostrower:

²⁸ Cita de Charles Seeger, *Studies in Musicology 1935-1975*, Berkeley y Los Angeles, University of California Press, 1977: 48, en Nettl y Bohlman 1991: 318.

Lo que caracteriza los procesos intuitivos es la cualidad nueva de la percepción. Es la manera por la cual la intuición [...] reformula los datos circunstanciales, del mundo externo e interno, a un nuevo grado de esencialidad estructural; *de datos circunstanciales se vuelven datos significativos* (Ostrower 1994: 57, cursivas mías).

El camino de lo circunstancial a lo significativo está por su parte extensamente descrito por Vladimir Karbusicky en el último capítulo (“*Conclusio: Die Wege der Semiose*”) de su libro sobre los fundamentos de la semántica musical (Karbusicky 1986: 270-282).

Para acercarse a una relación posible entre las improvisaciones infantiles y el sentido en música pueden ayudar las Conclusiones de la página 155.



Apéndice

CINTAS DIDÁCTICAS

Quisiera enlistar aquí algunos temas y contenidos de cintas que propuse hace muchos años en el contexto de un programa de Introducción a la música para las Escuelas de Iniciación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes, y que seguí utilizando en mis clases de música en otros lados, y pienso que se relacionan de manera importante —aunque dicha relación no siempre sea fácil de descubrir— con las improvisaciones.²⁹ Cada tema necesita un mínimo de dos sesiones de 50 minutos para cubrirse. Naturalmente que cada profesor puede preparar sus propias cintas didácticas, con los ejemplos que elija y a los que tenga mejor acceso.

PRIMER AÑO

Tema 1. *Distinción del ritmo, la melodía y la sonoridad*³⁰

Pava (Tahití)

Aué, aué (Tahití)

Canción de tejedores (India)

²⁹ Véase Stern 1986 (s.p.) para la dinámica de un trabajo paralelo de la audición de dichas cintas y la improvisación. Un gran número de los ejemplos fue sacado de la serie de 10 álbumes de discos LP *The History of Music in Sound*, Oxford University Press: RCA Victor 1966 (1957) o de la colección de la UNESCO de música no occidental.

³⁰ En Stern 1972b se pueden hallar procedimientos para utilizar una cinta con contenido parecido y los resultados de análisis a nivel de percepción obtenidos en dos grupos de primaria y un grupo de futuras profesoras.

Tordion (Francia, siglo XIII)
Dama, flujopreciado (ópera china)
La danza de la gran paz (teatro japonés)
Canto y tamborileo para campesinos (Nigeria)

Tema 2. Reconocimiento de frases rítmicas y de sus repeticiones

Chatur Lal tocando la tabla (India)
Ritmo de herreros (Nigeria)
Jam blues (Brubeck)
Jump free (Brubeck)
Twist and shout (Beatles)
La bamba (Veracruz)
Matlachines (San Luis Potosí)

Tema 3. Reconocimiento de frases melódicas y de sus repeticiones

Danzas medievales:

Cuarta estampida real
Kalenda maya
Saltarello
Lamento di Tristano
Moresca
Danza

Canciones infantiles:

Vamos a la mar (Guatemala)
Las ranitas (Estados Unidos)
Duerme, negrito (Oneti, Uruguay)
Paloma del palomar (España)
El torito (México)
El cangrejito (Brasil)
La naranja se pasea (Ma. Elena Walsh, Argentina)
La burra de Belén (España)

Tema 4. *Exploración de la sonoridad y de las formas de los sonidos*

Hagoromo (teatro No, Japón)

Dama, flujopreciado (ópera china)

Dahovi (Ivo Malec)

Teatro gamelán (Bali)

Ionización (Varèse)

Tema 5. *Relación entre música y título*

Del *Album de la juventud*, de Schumann:

Canción de cazadores

El alegre campesino

El jinete salvaje

De *For children*, de Bartók:

No. I, II, III, VI, VII, XI, XII, XXXII

De China:

Los traspiés de un anciano caballero en un exquisito estado de intoxicación

Las olas del mar lavan la playa

Flor de ciruelo

Tema 6. *Relación entre música y movimiento*

Obras de Mozart (piano):

Minué en *fa* mayor

Minué en *sol* mayor

Allegro

Tema de la Sonata en *la* mayor

Tema de “Ah, vous dirai-je, maman”

Obras de Bach (del *Libro de Ana Magdalena Bach*, en clavecín):

Polonesa en *sol* mayor

Marcha en *sol* mayor

Minué en *sol* mayor

Museta en *re* mayor

Tema 7. *Algunas funciones de la música*

Canción del trasplante de arroz (India)

Canción de tejedores (India)

Canción de cuna (República Central Africana)

Danza de cazadores (República Central Africana)

Canto y tamborileo para campesinos (Nigeria)

Canción de alegría después de regresar de una cacería (Pigmeos Be-Benzele, África)

Música para bailar en una velada (Pigmeos Be-Benzele, África)

Los reyes traen sus regalos (Etiopía)

Canción de la ceremonia del corte de pelo (Madagascar)

Canción de los boteros del Volga (Rusia)

Tema 8. *Música y geografía*

El mensu (Pampas argentinas)

Pretty bay florid (Oklahoma)

La canción del pobre (Rusia)

La montanara (Italia)

Afecta (sardana catalana)

Invocación, Música de carnaval y Wayno (Perú)

Flauta vertical Karany (Borneo)

Canción de Badershan (Afganistán)

Canción de recolecta (India)

Nina, nana (Italia)

Canción de los boteros del Volga (Rusia)

Selección de canciones de cuna de diversas partes del mundo

Tema 9. *La repetición como elemento estructural*

Canción beduina (Islam)

Canción en honor de gemelos (República Central Africana)

La rama (Veracruz)

Los pollitos (Veracruz)

Lumen at revelationem (canto gregoriano)

Canción con palmeo (Rwanda)

Bolonchón (Chiapas)

Tema 10. *El rondó en poesía y en música*

Canción de cuna para despertar a un negrito (Nicolás Guillén)

La muralla (Nicolás Guillén)

Poderoso caballero es Don Dinero (Quevedo)

Ándeme yo caliente y ríase la gente (Góngora)

Llanto por Ignacio Sánchez Mejías (García Lorca)

Yellow submarine (Beatles)

4a. Estampida real (Anónimo, siglo XIII)

Tocata y Prólogo de *Orfeo* (Monteverdi)

1o. de *Cinq réchants* (Messiaën)

SEGUNDO AÑO

Tema 1. *Conocimiento de los instrumentos de la orquesta*

Guía de la orquesta para jóvenes (Britten)

Pedro y el lobo (Prokofiev)

Tema 2. *La instrumentación*

Cuadros de una exposición (Mussorsky): Versión para piano y orquestación de Ravel

Tema 3. *El cuento y la música*

Mamá la oca (Ravel): Versión para piano a 4 manos y para orquesta

Tema 4. *La música programática*

Sinfonía “Pastoral” (Beethoven)

Tema 5. *El teatro occidental y la música*

El sueño de una noche de verano (Mendelssohn)

Tema 6. *El Leitmotiv*

Obertura de *Tannhäuser* (Wagner)

Obertura de *El buque fantasma* (Wagner)

Don Juan (Strauss)

Till Eulenspiegel (Strauss)

Tema 7. *Cosas diferentes al mismo tiempo*

El pájaro carpintero (Bali)

Danza de cazadores (República Central Africana)

Canción invocatoria antes de una cacería (Pigmeos Be-Benzele)

Canción de alegría después de una cacería (Pigmeos Be-Benzele)

Música para bailar en una velada (Pigmeos Be-Benzele)

Pieza para saranji (India)

Tema 8. *Permanencia y variación*

Twist and shout (Beatles)

La bamba (Veracruz)

Sinfonía “Eroica”, último movimiento (Beethoven)
Rapsodia sobre un tema de Paganini (Rachmaninof)

Tema 9. *La passacaglia*

Altri canti d'amor, 2a. parte (Monteverdi)
Passacaglia en *do* menor, para órgano (Bach)
Passacaglias de *Dido y Eneas* (Purcell)

Tema 10. *La variación*

Variaciones sobre “Ah, vous dirai-je, maman” (Mozart)
Segundo movimiento de la Sinfonía “Sorpresa” (Haydn)

Tema 11. *El canon*

Martinillo
Mi gallo se murió ayer
Sumer is icumen in
Bona nox (Mozart)
Aleluya (Mozart)
Dona nobis, de la *Missa solemnis* (Beethoven)

Tema 12. *El poder expresivo de la armonía*

Hor che l'ciel (Monteverdi)
2o. movimiento del Concierto en *la* menor, para 2 violines y orquesta (Vivaldi)
Preludios en *do* mayor y en *mi bemol* menor del 1er. Libro del *Clave bien templado* (Bach)
Adagio de la Suite para orquesta en *re* menor (Bach)
Aria “Erbarme Dich, mein Gott”, de la *Pasión según San Mateo* (Bach)

Para elegir:

Andante de la Sonata en *do* mayor (Sonata facile) (Mozart)

1er. Movimiento de la Sinfonía No. 40 (Mozart)

2o. Movimiento de la Séptima Sinfonía (Beethoven)

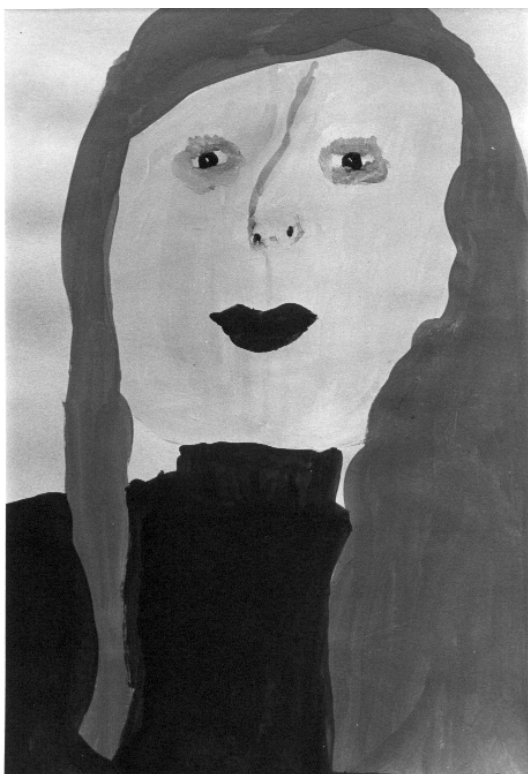
1er. Movimiento de la Sinfonía “Inconclusa” (Schubert)

2o. Movimiento del Concierto para piano en *sol* mayor (Ravel)

Tema 13. *Música electroacústica*

Genèse (Badings)

El pájaro cantor (Bayle)



Bibliografía

- Bramhall 1989a: Bramhall, David, *Composing in the classroom, Opus 1*, London, Boosey and Hawkes Music Publishers.
- Bramhall 1989b: Bramhall, David, *Composing in the classroom, Opus 2*, London, Boosey and Hawkes Music Publishers.
- Campbell s.f.: Campbell, Patricia Shehan, “In Pursuit of Children’s Culture: An Ethnomusicological Search for Music and Musical Meaning in Children’s Lives” (s.p.). Existe traducción al español: “En busca de la cultura infantil”, traducción de Yanna Hadaty, *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, vol. I/ núm. 1/ México, enero 2001, Escuela Nacional de Música, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Claparède 1972: Claparède, Edouard, *Psychologie de l’enfant et pédagogie expérimental 1. Le développement mental*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé (1964).
- Delalande 1995: Delalande, François, “L’invention musicale chez le compositeur et chez le jeune enfant: observations sur le développement ontogénétique de l’idée musicale”, *Actes du 5ème Congrès Européen d’Analyse Musicale*.
- Frege 1998: Frege, Gottlob, “Sobre sentido y referencia” [1892] en *Ensayos de semántica y filosofía de la lógica*, trad. L.M. Valdés Villanueva, Madrid, Tecnos.
- Freinet 1985: Freinet, Célestin, *Freinet. Una pedagogía de sentido común*, antología de Fernando Jiménez Mier y Terán, México, D.F., SEP.
- Freud 1976: Freud, Sigmund, *Die Traumdeutung* [1900]. En *Gesammelte Werke*, II/III, Frankfurt am Main, S. Fischer Verlag.
- Freud 1998: Freud, Sigmund, *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten* [1905] / *Der Humor* [1927], Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.
- Gainza 1970: Gainza, Violeta Hemsy de (recopiladora), *Nuestro amigo el piano. 50 piezas para niños compuestas por niños*, Buenos Aires, Ricordi Americana.

- Gainza 1983: Gainza, Violeta Hemsy de, *La improvisación musical*, Buenos Aires, Ricordi Americana.
- Graetzer 1980: Graetzer, Guillermo, *La música contemporánea*, Buenos Aires, Ricordi americana.
- Grindea 1997: Grindea, Carola & her pupils, *We make our own music*, London, Kahn & Averill (1972).
- Gutiérrez de León, 1999-2000: Gutiérrez de León, R., *Educación artística: Expresión teatral*, México, D.F., SEP.
- Hanslick 1989: Hanslick, Eduard, *Vom musikalisch-Schönen* [1854], Wiesbaden, Breitkopf und Härtel.
- Hjelmslev 1980: Hjelmslev, Louis, *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* [1943], versión española de José Luis Díaz de Llaño, Madrid, Gredos, 2a. edición.
- Imberty 1985: Imberty, Michel, “*La Cathédrale engloutie* de Claude Debussy: de la perception au sens”, *Revue de Musique des Universités canadiennes* 6: 90-160. Existe traducción al español de Rubén López Cano, sin publicar.
- ISME 1973/I: *International Society for Music Education*, ISME Yearbook Volume I, Mainz, B. Schott’s Söhne.
- ISME 1979/VI: *International Society for Music Education*, ISME Yearbook Volume VI, Mainz, B. Schott’s Söhne.
- Jiménez Mier y Terán 1989: Jiménez Mier y Terán, Fernando, *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia B.*, México, D.F., Impresos y Ediciones.
- Karbusicky 1986: Karbusicky, Vladimir, *Grundriss der musikalischen Semantik*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kolinski 1965: Kolinski, Mieczyslaw, “The Structure of Melodic Movement. A new Method of Analysis”, *Studies in Ethnomusicology*, Volume II, pp. 95-120.
- Kraus 1973: Kraus, Egon, “Music Instruction as an Integrated Part of General Education”, *International Society for Music Education*, ISME Yearbook Volume I, Mainz, B. Schott’s Söhne.
- Lerdahl y Jackendoff 1983: Lerdahl, Fred y Ray Jackendoff, *A Generative Theory of Tonal Music*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- Ligeti, Lutoslawski, Lidholm 1968: Ligeti, György, Witold Lutoslawski e Ingvar Lidholm, *Three Aspects of New Music*, Stockholm, Nordiska Musikförlaget.
- López Cano 2001: López Cano, Rubén, “La teoría de la retórica musical del barroco, *poiesis*, *aesthesis* y traducción intersemiótica”, *Traduic*, año 9, núm. 16, primavera-verano 2001, pp. 12-19.

- Molino 1975: Molino, Jean, “fait musical et sémiologie de la musique”, *Musique en jeu*, núm. 17, enero 1975.
- Montessori 1959: Montessori, Maria, *L'esprit absorbant de l'enfant*, texto francés de Georgette J.-J. Bernard, Bruges, Desclée De Brouwer.
- Nattiez 1997: Nattiez, Jean-Jacques, “De la sémiologie générale à la sémiologie musicale: L'exemple de *La Cathédrale engloutie* de Debussy”, *Protée*, vol. XXV, núm. 2, otoño 1997, pp. 7-20. Existe traducción al español de Mario Stern, sin publicar.
- Nettl y Bohlman 1991: Nettl, Bruno y Philip Bohlman (eds.), *Comparative Musicology and Anthropology of Music*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press.
- Ostrower 1994: Ostrower, Fayga, *Creatividade e processos de criação*, Petropolis, Vozes (1977).
- Piaget 1964: Piaget, Jean, *Six études de Psychologie I*, “Le développement mental de l'enfant”, Francia, Editions Denoël (1940 *Juventus Helvetica*, Zürich).
- Redondo 1974: *Patricio Redondo y la técnica Freinet*, Prólogo, selección y notas de Ramón Costa Jou, México, D.F., SEP Setentas.
- Rousseau 1957: Rousseau, Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier (1762 La Haye, Néaulme).
- Schaarschmidt 1991: Schaarschmidt, Helmut, *Improvisation. Streitschrift für eine handlungsorientierte Methode der Musikerfahrung*, Deinstedt, Kompost-Verlag.
- Schafer 1973: Schafer, Murray, “Thoughts on Music Education”, *International Society for Music Education ISME Yearbook Volume I*, Mainz, B. Schott's Söhne.
- Schafer 1998a: Schafer, Murray, *El compositor en el aula*, Buenos Aires, Ricordi Americana (1965, BMI Canada Limited).
- Schafer 1998b: Schafer, Murray, *El rinoceronte en el aula*, Buenos Aires, Ricordi Americana (1975, Canadá, Universal Edition).
- Schiller 1965: Schiller, Friedrich, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795), Stuttgart, Reclam.
- Self 1973: Self, George, “New sounds in class”, *International Society for Music Education*, ISME Yearbook Volume I, Mainz, B. Schott's Söhne, pp. 51-56.
- Stern 1972a: Stern, Mario, “Con la música por dentro”, *escuela activa*, año 3, núm. 9, Primer trimestre 1972, México, D.F., Educación activa, S.A., pp. 27-28.
- Stern 1972b: Stern, Mario, “Con la música hacia fuera”, *escuela activa*, año 3, núm. 10, Segundo trimestre 1972, México, D.F., Educación activa, S.A., pp. 25-27.
- Stern 1986: Stern, Mario, *Introducción a la música I y II*, Escuelas de iniciación artística, INBA, (s.p.).

- Stern 1992a: Stern, Mario, "Improvisaciones de niños de tres a seis años", *Heterofonía*, 106, enero-junio, CENIDIM, pp. 8-11.
- Stern 1992b: Stern, Mario, "Pollitos y poetas. Música de niños", *Círculo Mixup*, número 1, noviembre, pp. 26-27.
- Stern 1998: Stern, Mario, "Improvisación y creatividad", *Tercer Coloquio sobre Pedagogía Musical Infantil y Juvenil*, México, D.F.
- Stern 1999: Stern, Mario, "La improvisación en la educación musical", *Cuarto Coloquio Internacional de Educación Musical Infantil y Juvenil*, México, D.F.
- Stern 2000: Stern, Mario, *Improvisaciones infantiles: selección, transcripciones, clasificación*, disertación para el grado de Doctorado en composición musical de la Atlantic International University, Miami, Fla. (s.p.).
- Stern 2001: Stern, Mario (entrevistador), "Raymond Monelle: Traducción y música", traducido por Emma Hoebens, *Traduic*, año 9, núm. 16, primavera-verano 2001, pp. 40-42.
- Stern s.f.: Stern, Mario, *Material didáctico para Conjuntos vocal-instrumentales I*. (s.p.)

Índice alfabético

de las improvisaciones

- Aparición fantasma, 94
- Canción hindú, 99
- Canción hindú (unísono), 99
- Contrapunto a una melodía, 100
- De un lado para el otro, 73
- Dos basureros, 45
- Dúo (Eva, Martina), 101
- Dúo (Marisa, Perla), 104
- Dúo de Loic, 103
- Dúo para soprano y alto, 102
- El cochecito, 38
- El cocodrilo, 42
- El conejito, 65
- El cuco, 60
- El enanito, 76
- El feo, 75
- El hipopótamo, 37
- El ignorante, 135
- El niño travieso, 109
- El pajarito, 58
- El pescadito (Daniel), 59
- El pescadito (Karen, Nurit), 61
- El popó en falso, 40
- El ratoncito, 51
- El ratón que murió de amor, 119
- El *reloc*, 69
- El reloj, 78
- El rondó chino, 126
- El tulipán, 134
- Era una bola que rodaba, 136
- Era una florecita (Beatriz, Deyanira), 105
- Escalera, 74
- Estoy sentada, 89
- Falso, 41
- Flauta y tambor → todos, 131
- Había una vez un pececito, 67
- Improvisación (Antoni), 85
- Improvisación (Rickie), 97
- Improvisación I (Ari), 43
- Improvisación I (Eduardo), 82

Improvisación I (Mariana), 81
 Improvisación II (Ari), 43
 Improvisación II (Eduardo), 83
 Improvisación II (Mariana), 81
 Improvisación II en xilófono (Melba), 87
 Improvisación III (Ari), 43
 Improvisación III (Mariana), 81
 Improvisación III (Melba), 88
 Improvisación IV (Ari), 43
 Improvisaciones con objetos:
 1er grupo, 129
 4o grupo, 129
 5o grupo, 130
 6o grupo, 131
 Improvisaciones vocales (5o año):
 1er grupo, 133
 2o grupo, 133
 3er grupo, 133
 4o grupo, 133
 Improvisación libre, 122

 Juego de los rebotes, 98

 La ballena, 62
 La calavera desmayada, 123
 La florecita (Gaby), 64
 La foca paracaidista, 79
 La loquera, 77
 La mariposita, 54
La montée, 80
 La pelota, 96
 La tortuguita, 39
 La triste Navidad, 74
 Las uvitas, 44
 Los animales de cada día, 133

 Los cinco indocumentados, 117
 Los cochinitos, 116
 Los patos emigran, 73
 Los tres duendes, 108

 Marimba y bongóes → todos, 131
 Mario, 110
 Mario llegó tarde, 66
 Melodía de Eva, 101
 Melodía en flauta (Eva), 86
 Melodía en flauta (Mariana), 87
 Melodía en piano, 80
 Melodía I (Antoni), 84
 Melodía II (Antoni), 84
 Melodía para dos flautas alto, 98
 Miedo, 114
 Mi mami, 63

 Nadie, 57

 Pajarito, 60
 Pin, pirimpón, 106

 Sin título, 77

 Taquitos, 95
 Tic, tac, toe, 114
 Trío, 112

 Un gatito (Johanna), 47
 Un gatito (Juan José), 49
 Un gatito (Pedro), 48
 Un pajarito (Emilia), 68
 Un pajarito (Marusha), 70
 Un pajarito (Pablo), 71

Un pececito, 72
Un pollito (Andrea), 53
Un pollito (Lorena), 52
Un pollito (Nicolás), 46
Una ardillita, 50
Una tortuga, 55

Yo le tengo miedo, 56

Índice de ilustraciones*

(s/d)	12
Carla Spota (s/a) <i>Centauro</i> (tinta china)	25
Hugo Enríquez (12 años) <i>Don Quijote y Sancho</i> (tinta china)	26
Carlos Arriola (10 años) <i>La cola desaparecida</i> (tinta china)	36
Jeromín Arango (9 años) <i>Mi familia</i> (tinta china)	38
(s/d)	39
(s/d)	40
(s/d)	45
Lorenzo Shapiro (11 años) <i>Maquiavelo</i> (temple)	46
(s/d)	47
Lorenzo Shapiro (11 años) <i>El país de los gatos</i> , fragmento (tinta china)	48
(s/d)	53
Jorge Vidales (9 años) <i>Los monstruos microscópicos</i> (tinta china)	55
(s/d)	56
(s/d)	57
(s/d)	58
Lorenzo Shapiro (11 años) <i>Pecoso</i> (tinta china)	63
Carlos Nurko (6 años) <i>Sabat y la señora desnuda</i> (temple)	65
Jorge Palacios (8 años) <i>Un preso yendo a la Isla del Diablo</i> (tinta china)	67
(s/d)	70
(s/d)	71
Perlita Gutfraind (8 años) <i>La mamá y los cuarenta hijos</i> (tinta china)	72
(s/d)	75

*Todas las ilustraciones fueron realizadas en la escuela de arte *Atelier*, dirigida por Silvia H. González.

Jacqueline Kaplan (6 años) <i>El vagón solo</i> (crayola)	82
Eduardo Fernández (s/d) <i>Retrato</i> (tinta china)	94
Silvia (s/d) (9 años) <i>España</i> (s/d)	105
Lorenzo Shapiro (11 años) <i>El país de los gatos</i> , fragmento (tinta china)	121
Yolanda Paulsen. <i>Dibujos en el zoológico</i> (s/d)	132
(s/d)	140
Berta Kolteniuk (14 años) <i>El fin del hombre</i> (tinta china)	146
(s/d)	154
Danise Wasongarz (10 años) <i>Viento</i> (temple)	156
Elena Somonte (10 años) <i>Croquis</i> (s/d)	200
Irene del Corral (10 años) <i>Retrato</i> (temple)	208
Cynthia Kantorovich (6 años) <i>Cynthia la güereja</i> (temple)	208

Improvisaciones infantiles

se terminó de imprimir en octubre de 2002
en los talleres de Reproducciones y Materiales, S.A. de C.V.

Presidentes 189-A, Col. Portales, 03300 México, D.F.

Composición tipográfica: Literal, S. de R.L. MI.

Se tiraron 1 000 ejemplares, más sobrantes para reposición.

La edición estuvo a cargo del autor y de

la Dirección de Publicaciones de

El Colegio de México.

El Dr. Mario Stern, compositor y educador musical, ofrece aquí una muestra del fruto de más de 20 años de trabajo creativo con niños y adolescentes en escuelas de educación básica y talleres de educación artística.

“Dejar que se expresen libremente, previa creación del ambiente necesario para que esto se de, y tratar de recuperar y difundir parte de estas expresiones”, podría ser el lema de la parte creativa de la educación musical que Mario Stern persigue.

El platillo principal del libro —enriquecido por el disco que lo acompaña— consiste en alrededor de 100 transcripciones de grabaciones de “invenciones” realizadas por niños dentro de sus clases semanales de música.

Enmarcan este material una introducción, por un lado, con ideas propias sobre educación general, educación musical e improvisación, y por otro un suplemento, pensado especialmente para educadores —profesores o familiares— con algunas ideas de grandes pedagogos en torno a los mismos temas.

Esperemos que este libro y este disco nos acerquen un poco más al mundo del niño, y nos hagan respetarlo y dejar que se expresen libremente.



CONACULTA · FONCA

EL COLEGIO DE MÉXICO
FONDO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES

ISBN 9-681210-32-8



9789681210328