

Acerca de la educación musical

Mercé Vilar i Monmany
Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

En este artículo se exponen algunas ideas respecto de la música que, a lo largo de mis años de trabajo como docente, me han interesado particularmente y me han conducido a reflexionar sobre el sentido de la educación musical en mi entorno más inmediato. No se pretende ofrecer, por lo tanto, una visión sobre la música en tanto que ciencia y arte, sino que se recogen, simplemente, aspectos que me han parecido relevantes en la continua reelaboración de mis clases de didáctica de la música. Se reflexiona, por consiguiente, sobre la música y su relación con la educación y se elude deliberadamente abordar otras cuestiones filosóficas, éticas, estéticas o de otro orden, sobre el hecho musical.

El punto de partida de esta reflexión lo constituyen tres ideas, cuyos enunciados fundamentales son los siguientes:

- La música es una manifestación consubstancial de la naturaleza humana que se produce en todo tipo de organizaciones sociales y culturales.
- La música es un lenguaje que facilita la socialización de los individuos y les implica en el uso de un sistema expresivo que no encuentra paralelismo en otros sistemas simbólicos.
- Todo ser humano posee unas aptitudes musicales que le permiten participar activamente, de un modo u otro, en el hecho musical.

1. La música como manifestación humana

La consideración del lugar que ocupa la música en el curso vital del ser humano y la propia concepción de lo que se considera o no “música” es una cuestión que se ha respondido de múltiples maneras a lo largo de la historia. Esta conceptualización ha estado siempre influenciada por distintas- y a veces contrapuestas- concepciones filosóficas, por creencias mágicas o religiosas, o por tendencias estéticas, entre otros elementos que han determinado la interacción ser humano-sonido a lo largo de la historia.

Al margen de distintas concepciones, lo que se hace evidente es que la emisión de sonidos producida con algún tipo de intencionalidad expresiva o comunicativa es un hecho consubstancial de la naturaleza humana.

La música es un producto del comportamiento de grupos humanos, tanto si son formales como informales: es sonido humanamente organizado.

Blacking, 1994: 29

El final de esta frase, que define la música como “sonido humanamente organizado”, fue acuñada por el etnomusicólogo británico BLACKING a raíz de sus estudios acerca de las manifestaciones musicales de las tribus venda del sur de África y resume ejemplarmente la indisociabilidad de la música como producción sonora exclusivamente humana.

La actividad musical en el ser humano ha sido estudiada desde diversas especialidades científicas: los avances y los descubrimientos en los campos de la antropología, la biología, la medicina, la psicología o la sociología no han hecho sino corroborar y ampliar el conocimiento sobre la existencia de actitudes y aptitudes estrictamente humanas hacia el sonido, lo mismo si este sonido es producido por el propio individuo como si se recibe del entorno. La música es pues un fenómeno innato en el ser humano: está presente de forma

espontánea en las primeras manifestaciones sonoras de los niños y acompaña a la humanidad en un gran número de acontecimientos de su ciclo vital.

1.1. Enculturación y educación

En las sociedades más primitivas, los etnomusicólogos descubren cómo la música se aprende en el mismo contexto social en el que vive el niño o el adolescente (SMALL, 1989; BLACKING, 1994). La música, pues, no se enseña sino que progresivamente va formando parte del legado de saberes que la colectividad transmite de generación en generación. En las sociedades más desarrolladas, y particularmente en la cultura occidental, el lenguaje musical se ha hecho, por un lado, más complejo, mientras que, por otro, en ocasiones ha perdido su presencia en la vida cotidiana. La educación musical pasa a ser, entonces, una necesidad, tanto para asegurar la transmisión de un determinado sistema de comunicación como para el desarrollo de las aptitudes individuales que inciden sobre la educación integral del ser humano.

La persistencia del hecho musical como indisociable de la vida cotidiana permite que los individuos tengan acceso, de alguna manera, a una educación musical ligada a las formas de expresión propias de su entorno. Este fenómeno, desde una perspectiva educativa, se ha definido como proceso de *enculturación*, y se refiere a la influencia que el entorno más próximo ejerce sobre el desarrollo de determinadas capacidades y habilidades de los seres humanos -y en particular los niños y adolescentes- como miembros de una colectividad.

JORGENSEN (1997), en una interesante discusión sobre el significado de diversos términos relacionados con el campo de la educación musical (socialización, enculturación, aculturación,...) aporta la siguiente reflexión:

La enculturación musical implica comprender el lugar de la música en y a través de la cultura y también la cultura en y a través de la música. Llegar a comprender la cultura de sí mismo es lo mismo que adquirir la sabiduría, captar de forma holística un cuerpo de conocimiento y una comprensión de las interrelaciones entre unos aspectos y otros. No es suficiente por tanto estudiar música mediante el análisis y la interpretación de obras musicales particulares. Uno debe entender también, entre otras cosas, los contextos sociales, políticos, económicos, filosóficos, artísticos, religiosos y familiares donde tienen lugar la experiencia musical, el hacer música. Esta visión implica abordar un enfoque contextual e interdisciplinario de la música y la integración de este conocimiento con el resto de la experiencia vital.

Jorgensen, 1997: 25

Sucede que, hasta cierto punto, se produce una adquisición de hábitos y un cierto desarrollo de capacidades musicales, propiciadas desde el entorno inmediato, con independencia de la intervención de una intencionalidad educativa específica. El desarrollo de habilidades rítmicas, melódicas y armónicas que se inicia en la primera infancia, la manifestación de una sensibilidad frente a los estilos musicales o la adquisición del sentido tonal aparecen íntimamente relacionados con el desarrollo de los individuos por el simple hecho de estar inmersos en contextos -familia, sociedad, cultura- en los cuales hay una presencia de manifestaciones musicales (HARGREAVES, 1998).

LACÁRCEL (1995) se refiere a este proceso¹ en el campo de la educación musical en los términos siguientes:

[...] los progresos musicales que se dan de una manera espontánea en el niño [...] El medio proporciona unos estímulos sonoros y musicales que incidirán directamente en el desarrollo cognitivo-musical, dotando de unas experiencias y de una sensibilización hacia la música propias de cada cultura y grupo, que proporcionarán al niño un desarrollo cognitivo-musical espontáneo y natural.

Lacárcel, 1995: 72

¹ Lacárcel, como en otras publicaciones en lengua castellana, utiliza la palabra “aculturación”. No obstante, en este trabajo se ha optado por el uso de “enculturación” término con que dicho concepto aparece en la literatura anglosajona (*enculturation*).

No obstante, este proceso se revela totalmente insuficiente para asegurar un desarrollo superior de las capacidades musicales. La complejidad del lenguaje musical y su implicación en procesos mentales abstractos requiere de alguna cosa más que la simple inmersión en un entorno más o menos musicalizado.

En un estudio sobre los mecanismos psicológicos de asimilación musical -de orden melódico, armónico, rítmico y de reconocimiento temático-, realizado en un grupo de niños de entre 4 y 10 años, ZENATTI (1981) encuentra diferencias importantes entre el proceso de enculturación y la educación musical. Tomando como punto de partida de su investigación niños que no han recibido ningún tipo de formación en este área afirma que, efectivamente, la presencia de música en el entorno ejerce una acción de desarrollo psicológico en relación con las tendencias que dominan en el medio cultural más próximo. Pero esta acción no es suficiente y, aproximadamente hacia los 10 años de edad, conduce a una situación de estancamiento, por lo cual la acción educativa se convierte en necesaria.

En las conclusiones de su investigación, afirma que:

La acción formativa de la educación permite continuar el desarrollo musical que se constata en niños “enculturados” pero no “educados” musicalmente. [...] Bajo la sola acción de la enculturación, la asimilación de la lengua musical no progresa más allá de la edad de 10 años. Si comparamos los lenguajes musical y verbal, las fórmulas corrientes se asimilan pero el vocabulario se mantiene pobre.[...] De los diversos resultados experimentales, se concluye que esta formación musical es esencial entre los 2 y los 10 años, o sea a nivel de la escuela maternal y Primaria. Es de ella que depende una evolución normal del desarrollo musical de todos los niños y un florecimiento de sus aptitudes, un enriquecimiento de su vocabulario, una asimilación de una lengua musical más evolucionada, más “moderna” y un acceso a otras formas de expresión musical practicadas en diversos países y en otras épocas.

Zenatti, 1981: 254

DAVIDSON y SCRIPP (1991: 84-91) corroboran también la interacción entre el desarrollo de las destrezas musicales y la acción de la enseñanza musical. Concluyen que, en niños sin preparación musical y hasta la edad de 7 o 8 años, hay una rápida evolución en aspectos como el descubrimiento de sistemas de notación de canciones sabidas y para la creación de nuevas canciones. Pero después de estas edades, el desarrollo musical entra en una fase de estancamiento en la que las propuestas de notación o las creaciones de niño de 8 años no difieren mucho de las de un adolescente de 16, 18 o 20 años, si no se produce una acción educativa intencionada.

La importancia de asegurar una educación musical se perfila pues, en determinados contextos, como una necesidad indiscutible que debe asegurarse para toda la población. Teniendo en cuenta que la música ha sido -y es- un elemento expresivo y comunicativo común a todas las culturas humanas y en todas las épocas, si se consideran las implicaciones demostradas de los efectos de la educación musical en el desarrollo tanto de capacidades intelectuales como afectivas del ser humano, sin olvidar que vivimos en un contexto social y cultural donde el lenguaje musical se ha desarrollado paralelamente a otras manifestaciones de la cultura y se ha transformado en uno de sus componentes esenciales, es indispensable acercar, sin lugar a dudas, el hecho musical a todos los individuos.

En definitiva, si consideramos la música como un elemento educativo que incide en el desarrollo de determinadas capacidades físicas y psíquicas del individuo, que lo enriquece y le suministra instrumentos para su realización como ser humano en un contexto social y cultural concreto, la escuela debe asumir el reto de integrarla plenamente en el currículum.

2. La música como lenguaje

Diversos autores han trazado líneas de conexión entre el lenguaje verbal y musical, en cuanto que ambos comparten algunos parámetros que los hacen próximos si bien difieren substancialmente en otros. En efecto, ambos lenguajes son exclusivos del ser humano y permiten la producción y el intercambio de mensajes más o menos evolucionados, que son producidos con una clara intencionalidad expresiva y comunicativa.

La consideración de la música como lenguaje surge precisamente de esta función expresiva y comunicativa. GÓMEZ (1990), en una aproximación general al concepto de lenguaje, aporta la siguiente consideración:

Un lenguaje implica la totalidad del individuo que se comunica para expresar emociones, sentimientos, estados de ánimo, conflictos, etc. que vivencia relaciones afectivas con los demás y con el medio y que transmite y elabora ideas, conocimientos y respuestas críticas e individualizadas. Los individuos se sirven de diferentes lenguajes (plástico, musical, verbal, corporal, matemático) para estos objetivos, con finalidades artísticas y científicas; de aquí la importancia educativa de su aprendizaje. Éste pone en juego diferentes funciones: motórica, perceptiva o cognitiva (procesos mentales de análisis y síntesis, pensamiento deductivo, memoria...).

Gómez, 1990: 374

La íntima relación en la manifestación de las primeras conductas sonoras en los niños de edad temprana, que producen múltiples sonidos con su voz que difícilmente se pueden categorizar como pertenecientes al ámbito de la voz hablada o de la voz cantada, han permitido dibujar un cierto paralelismo entre ambos sistemas de lenguaje.

Los sonidos musicales, como los hablados, son sonidos organizados que funcionan como signos dentro de un sistema regido por leyes cuya finalidad es la comunicación. Asimismo,

los sonidos musicales, como los fonemas del habla, se comportan como unidades discontinuas temporales mínimas que se combinan formando unidades cada vez superiores y envolventes dotadas de significación.

Si bien es cierto que ambos sistemas comunicativos comparten un mismo material de base intangible -el sonido- y la dimensión temporal en el proceso de su producción, existen importantes diferencias que confieren una especificidad concreta a cada uno de ellos. De entre las más significativas, destacaría las siguientes:

- La dimensión artística del lenguaje de la música, que confiere a las construcciones sonoras una significación esencialmente distinta de la significación basada en conceptos del lenguaje verbal. MANEVEAU (1977) expresa este hecho en estos términos:

No debe olvidarse que la música, por muy cercana que parezca al lenguaje hablado, es siempre un arte. Su significado no es jamás de orden conceptual: se confunde con el significante que es la construcción sonora. Es cierto que esta peculiaridad aproxima la música a las artes plásticas; sin embargo éstas, por su mismo carácter material, pueden ser significativas en tanto que la música no lo es.

Maneveau, 1977:15

- El hecho que en el lenguaje verbal ni todas las combinaciones de posibles fonemas son incorporadas al habla, ni adquieren un significado; en música, en cambio, todas las combinaciones sonoras son *a priori* posibles y pueden alcanzar un significado, aunque, como se explicará más adelante, cada cultura selecciona también un espectro más o menos amplio de combinaciones que se consideran “música” a las que confiere un valor específico.

Podemos pues definir la música como un discurso sonoro no significativo; queremos con ello decir que si bien el mecanismo que gobierna la formación de una melodía es idéntico al de una frase, no lo es, en cambio, su proceso de significación [...] podemos enunciar que, al menos una

parte de la incomparable emoción estética que la música nos produce nace, precisamente de la contradicción señalada [...]

Téllez, 1985: 9

- La dimensión armónica de la música, eso es, la posibilidad de combinar sonidos de alturas diferentes que se emiten simultáneamente, y la capacidad de percibirlos y comprenderlos; esta posibilidad, que caracteriza la evolución de la música europea a partir, sobretodo, del siglo XII, y que es mucho menos frecuente o inexistente en otras culturas musicales, no tiene ningún paralelismo en el lenguaje verbal.

[...] la música es el único “lenguaje” sonoro que utiliza la organización de simultaneidad, incluida la pluralidad tímbrica. Podemos pues concluir esta primera aproximación entre música/lengua oral en esta resumida constatación: la música y las lenguas tienen en común ritmo y melodía, pero sólo la música utiliza la armonía. [...]

Maneveau, 1977: 17

Puede afirmarse, por consiguiente, que el ser humano posee una predisposición innata para la manifestación de conductas musicales, que le permiten usar y comprender unas determinadas formas de emisión sonoras -diferentes de las del habla-, a las que puede otorgar un sentido expresivo y comunicativo. Por esta razón, la música se considera un lenguaje y, en tanto que lenguaje, se convierte en un instrumento de expresión individual y de comunicación entre los miembros de una sociedad, en el que confluyen tres valores fundamentales, **percepción**, **expresión** y **comunicación**, que le confieren una dimensión equiparable a la de otros sistemas de lenguaje utilizados por el hombre.

2.1. Música, significado y contexto

Aunque cualquier combinación sonora producida intencionadamente es susceptible de ser considerada como “música”, no alcanzará un valor expresivo por sí misma si no es que se produce en un contexto que le otorga un significado que se pueda compartir con otras personas.

La idea de que el contexto social determina absolutamente el significado y el valor de la música aparece desarrollada en muchos autores. Volviendo, por ejemplo, a las aportaciones de BLACKING, éste observó la íntima relación entre las producciones musicales de las tribus venda y el ciclo vital de estas colectividades. Sus observaciones sobre el terreno le condujeron a afirmar que:

[...] no puede haber comunicación musical si no es en un contexto social en el que existen una serie de convenciones que dan valor a determinadas combinaciones sonoras.

Blacking, 1994: 29

Más recientemente, JORQUERA, basándose en las aportaciones de otros autores como MERRIAM (1983) aporta también su punto de vista sobre esta cuestión:

[...] cada cultura selecciona, del espectro general de todos los fenómenos sonoros presentes en la experiencia de las personas comunes, sólo una parte para asignarles un status de “sonidos musicales” mientras que otros son excluidos [...]

Jorquera, 2000: 3

La cuestión del significado de la música no puede desvincularse de la interacción de ésta con la emotividad de la naturaleza humana o, dicho de otro modo, la respuesta emocional frente a un estímulo musical está estrechamente vinculada con el significado que cada individuo le otorga (HARGREAVES, 1998). Los vínculos entre la música y el ámbito

emocional han sido ampliamente debatidos por parte de músicos, filósofos, teóricos del arte, psicólogos, y plantea problemas y cuestiones que surgen de la concepción misma de la naturaleza del fenómeno artístico en general y del musical en particular. Así pues, mientras que para algunos autores la emotividad se desprende de la propia esencia sonora del fragmento musical, para otros está relacionada con las condiciones individuales del oyente que la percibe y, en especial, con el significado que cada sujeto le otorga.

La importancia del contexto y del significado que, en cada contexto, alcanzan determinadas combinaciones sonoras, se transforma en un hecho particularmente relevante en el campo de la educación musical. La selección de determinados estilos musicales, las actitudes frente al significado de otras maneras de “vivir” la música o de formas diversas de expresión sonoras, la valoración de lo que se considera un fenómeno musical o no musical, son elementos muy sutiles que el docente debe considerar en toda su amplitud y profundidad al abordar su tarea docente.

Sintetizando las aportaciones de diversos teóricos, HARGREAVES (1998: 20-21) repasa distintos enfoques sobre el significado de la música. Distingue los siguientes:

- ⇒ significado *absoluto*, que se refiere a la concepción según la cual el significado es un hecho intrínseco en los sonidos,
- ⇒ significado *formalista*, según el cual éste depende del nivel de percepción y de comprensión de que dispone el oyente respecto de la estructura formal de la música,
- ⇒ significado *expresionista*, en el que éste que surge de las emociones y sentimientos que los elementos estructurales de la obra musical provocan en el oyente,
- ⇒ significado *referencialista*, que se desprende de las asociaciones musicales y contextuales de los sonidos con experiencias anteriores respecto de los mismos.

Es inexcusable, en este punto, hacer una referencia al entorno sonoro en el que viven inmersos los niños de nuestra sociedad. Una sociedad en que la música es utilizada con una

intencionalidad claramente mercantilista por los medios de comunicación de masas. El contacto, a veces permanente, con determinadas formas de música, perdidos casi completamente los mecanismos más tradicionales de transmisión (la familia, el juego, las celebraciones rituales de la comunidad, etc.) transforman a los individuos en consumidores pasivos de música, sin raíces propias ni distintivas que les ayuden a identificarse con un colectivo, que les impiden ser conocedores de la propia identidad y, al mismo tiempo, ser conscientes de la diversidad y respetuosos con la diferencia.

IMBERTY (2000) advierte de las posibles repercusiones del hecho que muchos niños y jóvenes, en las sociedades actuales, viven inmersos en una experiencia sonora en la que conviven todo tipo de estilos: la música clásica, la música popular, la música comercial internacional, la música tradicional de orígenes muy diversos. Y se pregunta si este hecho no puede conducir a un proceso de “desculturación” que llegue a impedir finalmente el acceso y el reconocimiento de las diversas culturas, y dificulte al mismo tiempo la comunicación y la comprensión del entorno más inmediato.

[...] la pregunta “qué música enseñar, hacer escuchar, hacer sonar?” no tiene una única respuesta, pero ciertamente no se puede basar en una práctica superficial del multiculturalismo. El gran peligro estriba en dejar a los niños en una libertad total, sin una guía, una llave de apropiación que les permita descubrir verdaderamente la práctica y el lenguaje de culturas diversas. En ausencia de guía, la escucha se transforma un mero juego sonoro y pierde su significado cultural.

Imberty, 2000: 446

El educador musical debe, por tanto, conocer el valor que la música adquiere en el contexto social en el que desenvuelve su labor, contexto en el que se han desarrollado formas particulares de expresión musical que están íntimamente relacionadas con costumbres y creencias ancestrales y que, en muchas ocasiones, están también íntimamente relacionadas con un sistema de lenguaje verbal.

Pero este conocimiento no puede excluir, al mismo tiempo, una profunda reflexión acerca de nuevos usos y costumbres que la música ha alcanzado a raíz de los cambios de la sociedad actual, así como de los valores que determinados estilos representan para sus jóvenes alumnos, ni puede ignorar la diversidad de formas expresivas que conviven en su entorno, como consecuencia de la acción de los medios de comunicación y, cada vez más, por la coexistencia de personas de orígenes muy diversos que aportan su peculiar manera de hacer y de percibir la música a la sociedad que los acoge.

3. Las aptitudes musicales

A lo largo del siglo XX, se ha producido una profunda transformación en la consideración de la existencia de aptitudes específicas del ser humano en relación con la música. Los primeros estudios psicológicos sobre las aptitudes musicales se centraban fundamentalmente en la determinación y la medida del talento musical, fruto de la herencia biológica y/o de una acción educativa muy especializada. Ejemplos de esta concepción son los tests psicométricos sobre aptitudes musicales de SEASHORE (1960) o GORDON (1965), el test sobre las preferencias musicales de GASTON (1958) o el test sobre destrezas para la ejecución instrumental de COLWELL (1970), ampliamente citados por LACÁRCEL, 1995 o HARGREAVES, 1998.

En las últimas décadas, se ha confirmado efectivamente la existencia de aptitudes musicales innatas en el ser humano, y se ha podido determinar que éstas se manifiestan en todos los individuos y en todas las culturas, aunque siguen un desarrollo particular en función del entorno cultural y de la acción de procesos educativos (véase, por ejemplo, VERA, 1989; SWANWICK, 1991; HARGREAVES, 1995, 1998). No es menos cierto, no obstante, que determinados individuos poseen algún talento más específico, que se ve potenciado también por la acción educativa. Los estudios sobre la adquisición del sentido rítmico (FRAISSE,

1976; GÉRARD, 1991), del sentido tonal (ZENATTI, 1981; IMBERTY, 1995), de las diferentes formas de comprensión del objeto sonoro (DELIÈGE, AHMADI, 1990) o el análisis de las respuestas emocionales de los sujetos en interacción con la música (SLOBODA, 1991) confirman, desde ángulos complementarios, que todo ser humano dispone de un amplio potencial de capacidades que le permiten, de una forma intuitiva o estimulada por medio de diversas prácticas educativas, aproximarse al hecho musical, ya sea como receptor, como intérprete o como creador.

Especialmente significativas son las recientes investigaciones desarrolladas sobre las respuestas a estímulos musicales observadas en fetos y en recién nacidos que muestran cómo, desde los primeros estadios del desarrollo, se empiezan a configurar respuestas (motrices, de atención, sonoras) a estímulos musicales reiterados y sistemáticamente controlados (PAPOUSEK, 1995a; FRIDMAN, 1997; TAFURI, 2000a). En recién nacidos de 2 a 5 días, por ejemplo, se han podido observar cambios en la actividad de succión cuando son expuestos a la música que la madre ha escuchado repetidas veces durante el embarazo, mientras que no se producen alteraciones significativas frente a otros fragmentos musicales.

Después del nacimiento, la inteligencia del niño continua configurándose mediante la exposición y la interacción con los sonidos de su entorno. Las vocalizaciones (*baby talk*) intercambiadas con los adultos más próximos que se observan en todas las culturas, son una clara muestra del valor comunicativo que, desde las primeras semanas de vida, se otorgan a determinadas combinaciones sonoras, las cuales configuran un primer código en el cual lenguaje verbal y musical se encuentran íntimamente relacionados (PAPOUSEK, 1995b).

Para WELCH (1998), que sintetiza aportaciones hechas por otros autores, el desarrollo del niño, su conducta musical y las capacidades que emergen progresivamente son el producto de complejas interacciones entre una predisposición intelectual y unas capacidades biológicas para el desarrollo de conductas musicales por un lado y, por otro, de las

experiencias vividas en el entorno que, en mayor o menor grado, provocan que su potencial innato se desarrolle, como se refleja en el siguiente gráfico:

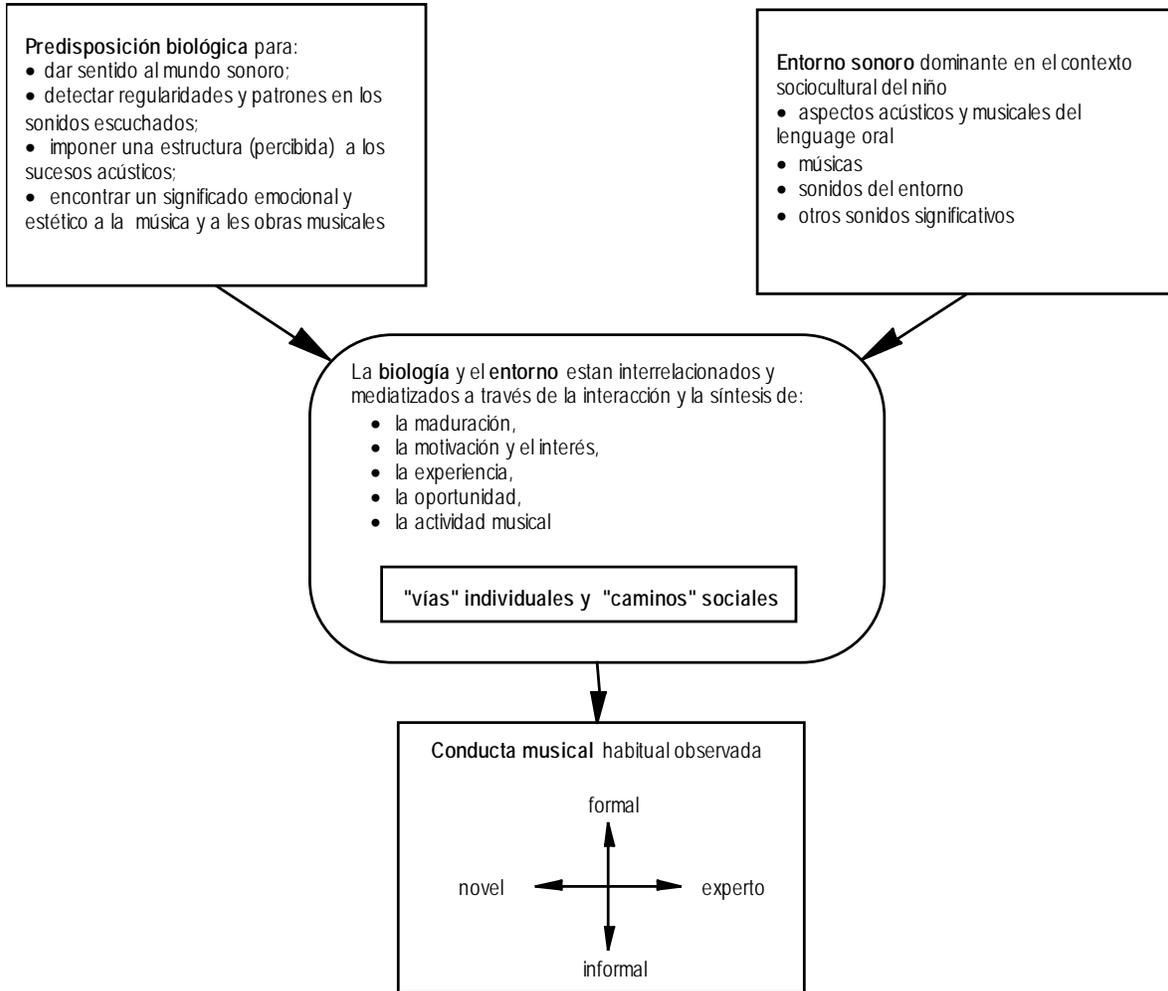


Figura 1 La ontogénesis de la conducta musical, según Welch (1998: 30)

De éste y otros estudios, realizados principalmente a partir de la década de los años 80, se puede concluir que la música puede ser adquirida por todas las personas, simplemente por

medio de un contacto natural con la música, lo que demuestra que las habilidades musicales no son exclusivas de personas con algún tipo de talento especial o que han recibido una instrucción específica. Es por esta razón que debe considerarse la educación musical como un componente esencial en el período de formación de todos los individuos, para que se desarrollen las capacidades y las aptitudes personales, con independencia de que se pretenda acceder o no a una formación con una orientación más profesionalizadora.

3.1. Psicología del desarrollo

Diversos autores han demostrado y caracterizado la existencia de etapas evolutivas en relación con la adquisición de diversos parámetros musicales y han propuesto secuencias del desarrollo de las aptitudes musicales en función de las respuestas de los niños frente a diversas situaciones de percepción y de producción (creativa o recreativa) de sonidos considerados musicales.

En los apartados siguientes se repasan las aportaciones de algunos de estos autores, que aportan visiones complementarias sobre esta temática.

SHUTER-DYSON y GABRIEL (1981) establecen, en un cuadro cronológico muy esquemático, los hitos que consideran más importantes en el desarrollo musical (véase Tabla 1 en la página siguiente). Las fases comprendidas entre los 6 y los 12 años representan, en esta propuesta, una etapa básica para la consolidación de las capacidades y destrezas relacionadas con el ritmo y la melodía, a la vez que incluyen el desarrollo de capacidades que posibilitan el descubrimiento de otras dimensiones del discurso musical, particularmente del sentido armónico y estilístico.

Tabla 1 Hitos del desarrollo de las capacidades musicales entre 0 y 12 años
según Shuter-Dyson y Gabriel (1981)

Edades (en años)	
0-1	Reacciona a los sonidos
1-2	Hace música espontáneamente
2-3	Comienza a reproducir frases de canciones oídas
3-4	Concibe el plan general de una melodía; podría desarrollar el oído absoluto si estudia un instrumento
4-5	Puede discriminar registros de alturas; puede reproducir, por imitación, ritmos simples
5-6	Entiende fuerte/suave; puede discriminar "igual" de "diferente" en esquemas melódicos o rítmicos sencillos
6-7	Progresos en el canto afinado: percibe mejor la música tonal que la atonal
7-8	Percibe consonancia y disonancia
8-9	Mejora en las tareas rítmicas
9-10	Mejora la percepción rítmica; mejora la memoria melódica: se perciben melodías a dos voces; sentido de la cadencia
10-11	Comienza a establecerse el sentido armónico; cierta apreciación de puntos <i>álcidos</i> de la música
12-17	Desarrollo de la apreciación, tanto cognitivamente como en la respuesta emocional

En Hargreaves, 1998: 74

Más recientemente, se han propuesto otros modelos de desarrollo, entre los cuales destacan el modelo en espiral de SWANWICK y TILLMAN (1986) y el modelo de HARGREAVES (1995).

El primero, formulado a partir del estudio de las producciones musicales en un grupo de más de 700 niños y adolescentes, organiza el desarrollo a la largo de 8 niveles o modos, denominados respectivamente *sensorial*, *manipulativo*, *personal*, *vernacular*, *especulativo*, *idiomático*, *simbólico* y *sistemático* (véase Figura 2 en la página siguiente). Las etapas

evolutivas que representan son acumulativas en función de la edad, y en ellas inciden tanto la herencia genética como la influencia del entorno (SWANWICK, 1991: 60 y ss).

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor Photo - JPEG.

*Figura 2 La espiral del desarrollo musical
según Swanwick y Tillman (1991:86)*

La forma en espiral del modelo propuesto responde a tres razones:

- Se trata de un proceso cíclico puesto que nunca se pierde la necesidad de retornar a los materiales sonoros, reingresando en la espiral reiteradamente, al margen de la edad o de la experiencia musical acumulada.
- Es un proceso acumulativo en el cual la sensibilidad sensorial y el control manipulativo interactúan entre sí y, más tarde, lo hacen con la expresión personal y convencional.
- Representa un movimiento pendular recurrente entre una perspectiva más individual (en la zona izquierda de la espiral) y una perspectiva de participación social (representada a la derecha de la espiral).

Avanzando, de abajo hacia arriba siguiendo la espiral del desarrollo, los autores explican las diferentes transformaciones que se producen en las composiciones analizadas. En una brevísima síntesis de sus resultados, éstos son los rasgos esenciales de cada una de las cuatro grandes etapas representadas en la espiral:

1. En la primera etapa de la espiral, la fase del dominio de los materiales, el niño adquiere progresivamente destrezas, por ejemplo, a nivel de contrastes de intensidad o conocimiento de timbres instrumentales, para la elaboración de su creación sonora: la espiral representa el paso desde la fase del puro gusto por los sonidos -modo sensorial- a un afán de dominio, de exploración y de control de los materiales musicales -modo manipulativo-.
2. El segundo bucle representa el afán por la imitación del entorno sonoro, y en él se observa la transformación desde la expresión personal individual a la expresión dentro de unas convenciones vernáculas comunes. El modo de expresividad personal aparece en primer lugar y se manifiesta con una clara tendencia al uso de la expresión vocal; en

la segunda fase, -modo vernáculo-, se aprecia una clara tendencia al uso de modelos (figuras rítmicas, diseños melódicos, patrones métricos) claramente tomados del entorno y que, en ocasiones, hacen que sus composiciones sean mucho más previsibles y quizá menos espontáneas que en la fase anterior.

3. En el tercer nivel, la destreza en la manipulación y el conocimiento de determinadas formas de expresión compartidas empuja al juego imaginativo a través del uso de unidades estructurales más amplias: el interés por la forma, por la estructura, provoca el uso de convenciones especulativas, como por ejemplo la repetición de frases musicales, buscando en ocasiones sorprender con un cambio brusco en la expectativa creada. Más adelante, el juego imaginativo suele incorporar elementos idiomáticos con los cuales el niño/adolescente se identifica, dando lugar, en ocasiones, al uso de ciertos estereotipos o clichés.
4. Finalmente, en el cuarto nivel de la espiral, los autores hablan de la etapa de la metacognición, dándole a este término el significado de la autoconciencia acerca de los procesos de pensamiento y sentimiento en la elaboración de una respuesta valorativa a la música. El cambio principal respecto de la fase anterior estriba en la identificación de la música con el valor afectivo que ésta adquiere para cada uno, con independencia del valor social que su entorno le confiera. La culminación de este proceso, que tal vez muchos adolescentes no llegan a alcanzar, implica el acto de componer música, seleccionando, mediante la reflexión personal, los elementos que la integrarán y que permitirán la elaboración de un mensaje concreto o la expresión de una idea que se pueda compartir con los demás.

HARGREAVES (1991, 1995) propone un modelo de desarrollo artístico y musical a través del cual, en palabras del autor, pretende una descripción de diferentes fases por la que

atraviesa el desarrollo artístico del niño y en las que encuentra, además, puntos comunes con otras áreas del ámbito artístico.

En su publicación de 1995, caracteriza 5 fases en el desarrollo musical, en relación con 4 aspectos de la expresión musical infantil: el canto, la representación gráfica, la percepción melódica y, también, la composición. Estas fases, denominadas respectivamente *sensorio-motriz*, *figurativa*, *esquemática*, *sistema de reglas* y *profesional* presentan las siguientes características básicas:

Tabla 2 Cinco fases del desarrollo musical, según Hargreaves (1995: 182)

FASE	Canto	Representación gráfica	Percepción melódica	Composición
Profesional (> 15 años)				estrategias de juego y reflexiva
Sistema de reglas (8-15 años)	intervalos, escalas	formal-métrica	reconocimiento analítico de los intervalos, estabilidad tonal	convenciones “idiomáticas”
Esquemática (5-8 años)	primeros esbozos de canciones	figural-métrica: más de una dimensión	conservación de las propiedades melódicas	convenciones “vernaculares”
Figural (2-5 años)	“grandes líneas” de canciones; fusión entre el canto espontáneo y las canciones de la cultura	figural: una sola dimensión	características globales: altura, dibujo melódico	asimilación de la música de la cultura
Sensorio-motriz (0-2 años)	parloteo, danza rítmica	garabatos “equivalentes de acción”	reconocimiento de líneas melódicas	sensorial, manipulación

Deteniéndonos, por ejemplo, en la caracterización de HARGREAVES con respecto de la capacidad del niño para el canto, el autor determina una primera fase en la cual en niño

genera una actividad extraordinaria de juegos vocales, en forma de parloteos o vocalizaciones a veces incesantes que alcanzan su máximo hacia el final del primer año de vida. A menudo, estas actividades van acompañadas por movimientos de balanceo corporal y, al avanzar la edad, se aprecia un incremento notable de la coordinación entre estos movimientos y la dimensión temporal de la música. Es pues una fase exploratoria, que se corresponde con el primer nivel de la espiral de SWANWICK y TILLMAN en cuanto al desarrollo de habilidades en la composición.

Hacia los 18 meses aparece un cambio determinante: se trata de la capacidad de representación simbólica, esto es la capacidad de representarse un objeto, persona o situación sin necesidad de su presencia. Progresivamente, en los dibujos melódicos interpretados van siendo reconocibles fragmentos de líneas melódicas de las canciones del entorno y en estas interpretaciones, las palabras constituyen la base de la articulación de las canciones.

Con el paso del tiempo, se irá precisando la emisión más exacta de las alturas, y se respetará progresivamente la tonalidad subyacente. Hay que esperar no obstante a la transición hacia la fase “esquemática” y la del “sistema de reglas” para que todas las partes de una canción se organicen en un todo coherente. El desarrollo en la percepción de la altura y de la tonalidad manifiestan un progresivo incremento en la capacidad de distinguir y reproducir con exactitud intervalos, escalas y tonalidades distintas, y estos tres elementos se logran mantener en la totalidad de una pieza musical.

Esta breve mirada a las aportaciones de distintos autores, cuyas propuestas están basadas en estudios empíricos y han sido debatidos y contrastados entre numerosos expertos, muestran como determinadas capacidades siguen unas pautas de evolución comunes en la mayoría de niños, en las que confluyen las aptitudes personales, los estímulos externos dirigidos más o menos conscientemente y la influencia del entorno sonoro más próximo. El educador musical debe tener en cuenta estas etapas del desarrollo para poder planificar su

acción educativa con un pleno conocimiento de las posibilidades del individuo, sin que ello deba hacer olvidar que éstas no son etapas sincrónicas en todos los individuos, sino que hay que saber adaptar cada acción educativa al nivel madurativo personal.

Referencias bibliográficas

- BLACKING, J. 1994. *Fins a quin punt l'home és músic?* Vic: Eumo.
- COLWELL, R. 1970. *Music achievement test*. Chicago: Follet.
- DAVIDSON, L.; SCRIPP, L. 1991. "Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo". En: D.J. Hargreaves (ed.) *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata, MEC. P. 80-111.
- DELIÈGE, I.; EL AHMADI, A. 1990. "Mechanisms of cue extraction in musical groupings". *Psychology of Music*, 19: 18-44.
- DELIÈGE, I.; SLOBODA, J. A. 1995. *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF.
- FRAISSE, P. 1976. *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.
- FRIDMAN, R. 1997. *La música para el niño por nacer: los comienzos de la conducta musical*. Salamanca: Amarú.
- GASTON, E. T. 1958. *A test of musicality: Manual of directions*. Lawrence (Kansas): Odell's Instrumental Service.
- GÉRARD, C. 1991. "El aprendizaje del ritmo musical". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9:85-99.
- GÓMEZ, I. 1990. *Una propuesta curricular para el ciclo medio de la Educación Primaria*. Dep. de Psicología de l'Educació. UAB. Tesis doctoral. Vol 2.
- GORDON, E. 1965. *Musical aptitude profile manual*. Boston: Houghton Mifflin.
- HARGREAVES, D. J. 1991. *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata, MEC. (Ed. original: *Children and the Arts*. Londres: Open University Press. 1989).
- HARGREAVES, D. J. 1995. "Développement du sens artistique et musical". En: Deliège, I.; Sloboda, J. A. (eds.) *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF. P. 169-287.
- HARGREAVES, D. J. 1998. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

- IMBERTY, M. 1995. "Développement linguistique et musical de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire". En: Deliège, I.; Sloboda, J. A. (eds.) *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF. P. 223-249.
- IMBERTY, M. 2000. "Prospettive di ricerca per la didattica musicale". En: J. Tafuri. (ed.) "Atti del Convegno SIEM: La ricerca per la didattica musicale", *Quaderni della SIEM*, 16: 445-453.
- JORGENSEN, E. R. 1997. *In Search of Music Education*. Urbana: University of Illinois Press.
- JORQUERA, M. C. 2000. "La música y la educación musical en la sociedad contemporánea". *Leeme*, 6.
(<http://www.unirioja.es/dptos/dea/leeme/sumariogen.html>)
- LACÁRCEL, J. 1995. *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- MANEVEAU, G. 1977. *Musique et éducation*. Aix-en-Provence: Édisud.
- MERRIAM, A.P. 1983. *Antropologia della musica*. Palermo: Sellerio.
- PAPOUSEK, M. 1995a. "Musicalité et petite enfance. Origines biologiques et culturelles de la précocité" En: Deliège, I.; Sloboda, J. A. (eds.) *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF. P. 41-63.
- PAPOUSEK, M. 1995b. "Le comportement parental intuitif, source cachée de la stimulation musicale dans la petite enfance" En: Deliège, I.; Sloboda, J. A. (eds.) *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF. P. 101-133.
- SEASHORE, C. E. 1960. *Seashore measures of musical talents*. New York: The Psychological Corporation.
- SCHUTER DYSON, R.; GABRIEL, C. 1981. *The Psychology of Musical Ability*. London: Methuen.
- SLOBODA, J. 1991. "Music structure and emotional response: some empirical findings". *Psychology of Music*, 19: 110-120.
- SMALL, C. 1989. *Música, sociedad y educación, un examen de la función de la música en la cultura occidental, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*. Madrid: Alianza.
- SWANWICK, K. 1991. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata y MEC.
- TAFURI, J. 2000a. "Influenza delle esperienze musicali prenatali sulle reazioni del neonato". *Quaderni della SIEM*, 16: 391-400.
- TÉLLEZ, J. L. 1985. *Para acercarse a la música*. Madrid: Salvat.

- VERA, A. 1989. “El desarrollo de las destrezas musicales: un estudio descriptivo”. *Infancia y aprendizaje*, 45: 107-121.
- WELCH; G. F. 1998. “Early Childhood Musical Development”. *Research in Music Education*, 11: 27-41.
- ZENATTI, A. 1981. *L'enfant et son environnement musical*. Issy-les-Moulineaux: E.A.P.