

Por desgracia estas experiencias son raras. E. M. FORSTER, menos ambicioso, nos dice que las artes "depositan un grano de vigor" en la mente (FORSTER, 1936, 1967:85-9).

Aunque las artes comparten esta característica con otras actividades humanas, su función especial consiste en reforzar, extender, iluminar, transformar y, en última instancia, hacer la vida digna de ser vivida, más "parecida a la vida". La esencia de las artes es la conciencia humana ampliada y explorada deliberadamente. De ahí que se haya relacionado el arte con los sueños o con "otros mundos". El arte intensifica, une, no nos da la confusión de la simple experiencia, sino lo que DEWEY llama "una experiencia" (DEWEY, 1934). Cuando ésta acaba, sentimos de pronto una dislocación, una sacudida, un traslado a otro mundo, no porque el mundo del arte sea irreal, sino porque es más real, más sentido, más vivo, más integrado y estructurado que la mayor parte de nuestra existencia. Lo que experimentamos es un sentimiento de pérdida como el despertar a una realidad menor, familiar a todo niño que no desea que acabe la última página de un cuento.

Quizá no siempre han comprendido los profesores de arte las realidades psicológicas de su tarea y se han dejado convencer por el Cardenal NEWMAN, por los políticos y hasta por los propios alumnos de que las artes son "pasatiempos", actividades de ocio, experiencias subjetivas, accidentales, una forma perfeccionada de soñar despierto, algo irreal. Hay un elemento de verdad en eso; como hemos visto, un regusto de otros mundos invade las artes. Pero no confundamos lo "real" con lo torpe, limitado, pedestre o carente de fantasía, o con la corta perspectiva de un tiempo y lugar. Cada acto de creatividad en cualquier esfera respira un aire lúdico. Las artes se adaptan a esta nota lúdica. Debido a su atractivo altamente sensual, a su poder imitativo y a sus posibilidades imaginativas, las artes son una actividad humana sumamente valorada y celebrada en todas las culturas.

A TOLKIEN le preguntaron una vez si su relato épico *The Lord of the Rings* no era un tanto irreal, una evasión. Su contestación fue: "Sí, es una evasión. . . de la cárcel".

Swanwick, Keith (1991). Selección del Cap. II "¿ En qué consiste la musicalidad de la música?" Pp. 29 – 40; Selección del Cap. III: "Las artes, el pensamiento y la educación" pp. 48 – 54; Cap. IV: " Desarrollo musical: los primeros años" pp. 59 – 77; Cap. V: "Desarrollo musical: tras la primera infancia" pp. 78 – 97. En: *Música, pensamiento y educación*. Madrid. Ed. Morata.

## CAPITULO IV

### Desarrollo musical: los primeros años

A Daniel le falta un mes para cumplir los 3 años. "¿Puedo ir a tu casa y estar contigo? —pregunta—. Tú tienes cosas bonitas: un pitano [piano] y una tarra [guitarra]".

Visitante asiduo, Daniel se entretiene en mi casa con los juguetes y hace una delicada improvisación al piano. Después pregunta por la guitarra, que ha desaparecido. Se sienta sobre un taburete e intenta cogerla en una posición más o menos ortodoxa, aunque resulta gigantesca para él. La había utilizado antes, y había visto tocarla en casa y en televisión, y sabe lo que es manejar una guitarra.

Rasguea con el pulgar todas las cuerdas y de vez en cuando aplica el oído sobre el instrumento, sobre el agujero armónico o sonoro, para escuchar las últimas resonancias. Mueve también el pulgar a diferentes ritmos, unas veces suavemente y otras rasgueando con fuerza las cuerdas y alzando al aire el brazo derecho, un gesto dramático que seguramente ha visto hacer a los guitarristas.

Le enseño a puntear cada nota, pero él insiste en el rasgueo. La siguiente vez que toca la guitarra quiere aplicarse más al punteo y me dice que escuche los diferentes sonidos. A veces acompaña trozos de canciones que conoce, pero esto cede siempre el paso al gusto de escuchar los distintos sonidos, al placer de la vibración real del instrumento y a la sensación especial de manejarlo, una sensación que el niño reactiva expresamente dejando

la guitarra en el suelo y recogiéndola de nuevo, pasando del taburete a la silla con ella, como empezando todo de nuevo.

Después de un rato pone un disco de Julian BREAM con piezas de GRANADOS. Daniel se sienta y permanece embelesado unos minutos, haciendo de vez en cuando breves y ligeros rasgueos con su guitarra, pero la mayor parte del tiempo escuchando, asimilando los sonidos.

## El concepto de desarrollo

La observación cotidiana nos dice que los niños evolucionan con la edad y que su desarrollo depende de una interacción entre la herencia genética de cada individuo y el medio ambiente: el mundo físico, la casa, la escuela, la sociedad. Una segunda observación de "sentido común" es que hay un elemento de previsibilidad sobre este proceso de desarrollo. Aprendemos a andar antes de poder correr, y a estar de pie antes de realizar ambas cosas, a imitar antes de hacer creaciones originales, y tan sólo una vez alcanzada la adolescencia somos capaces de realizar la reproducción sexual. Es evidente que cada persona impone su propio estilo en esta secuencia evolutiva; pero la existencia del desarrollo y, al menos, de algunas pautas genéricas del mismo es un hecho innegable. Por eso parece importante, sobre todo para maestros y padres, poseer algún conocimiento de estos procesos y contar con una serie realista de expectativas que se corresponda con la maduración progresiva del niño que está a su cuidado. Lo malo es que en la educación musical no está nada claro lo que podemos esperar.

La psicóloga Eleanor MACCOBY propone distinguir entre dos significados generales del término desarrollo. El primero, que ella califica de definición "más flexible o blanda", es la idea de pauta secuencial, de que el desarrollo se producirá por lo regular en un cierto orden, de que "las adquisiciones conductuales anteriores son necesarias, pero no suficientes para que se produzcan las fases siguientes". La segunda definición "trasciende la secuencia" y postula "grandes cambios evolutivos que se producen en casi todos los niños conforme a una cronología bastante regular" (Maccoby, 1984). En otros términos, podemos aceptar la idea de un desarrollo progresivo, aunque tengamos dudas sobre su ritmo en cada niño.

Yo diría que hay una secuencia, un proceso ordenado de con-

ducta musical, que hay etapas acumulativas que perfilan esta conducta en los niños. No podemos ser demasiado dogmáticos identificando los cambios evolutivos en una cronología bastante regular y, sobre todo, generalizando ese cambio hasta atribuirlo a "casi todos los niños". Sin embargo, tal posibilidad no está excluida y hemos encontrado varios autores que parecen defender esa posición desde diferentes perspectivas.

En los Estados Unidos se ha seguido una buena orientación en el estudio del desarrollo musical de los niños. No podemos reseñarla aquí, pues ya ha sido realizada correctamente por HARGREAVES (1986). En líneas generales, a mí me inquieta la tendencia conceptual de ese libro, que intenta aproximar la experiencia y el desarrollo musical a los modelos conductuales creados a propósito de otras actividades, como las matemáticas. Esto ha dado lugar a pruebas complementarias de "habilidades" musicales, aunque éstas son de orden diferente a las que contemplan las antiguas pruebas de habilidad.

Un ejemplo destacado de esta nueva concepción de las habilidades musicales es la investigación de Marilyn PFLEDERER ZIMMERMAN sobre la "conservación" musical, relacionada con los experimentos de PIAGET sobre la capacidad de los niños para reconocer, por ejemplo, que el volumen de fluido permanece idéntico aunque se transvase a recipientes de distinta forma (PFLEDERER y SECHREST, 1968). Como he indicado en el capítulo anterior, parece que las operaciones fundamentales de la mente son similares a un nivel profundo. Yo creo, con HARGREAVES, que el concepto de conservación es de ese nivel, y por eso prefiero volver a las teorías de PIAGET, a sus ideas sobre el juego antes que a sus análisis detallados de la estructura del pensamiento científico (HARGREAVES, 1986). En cualquier caso, la observación de la conducta musical más espontánea de los niños nos enseña probablemente más que la actividad, más limitada, de los tests.

Una descripción autorizada de los resultados obtenidos con las técnicas de observación puede verse en el texto clásico de Helmut MOOG *The Musical Experience of the Pre-School Child*, que si tiene poco que decir, por definición, de los niños en edad escolar, es rico en detalles sobre los primeros años (MOOG, 1976). En Gran Bretaña LOANE ofrece un ejemplo de estudio de los productos musicales (1984b). Analiza las composiciones de niños de 11 a 14 años y las aborda desde un modelo teórico basado en las ideas de LANGER: la música es una vía para conocer la vida emocional. Esta aproximación delicada y sutil a las composiciones

de los niños indica no sólo el valor de la observación (en este caso, la evaluación de un producto), sino también la ventaja de manifestar una estructura conceptual. Sin tales principios organizativos cualquier explicación del desarrollo musical en los niños será meramente descriptiva, carente de interés interpretativo y de capacidad de predicción.

### La base teórica

Mi propia base teórica ya se ha expuesto en parte. Se centra en la idea de que el juego, una característica humana fundamental, va unido intrínsecamente a toda obra artística; los primeros ejercicios, sin duda, lúdicos de la infancia se ennoblecen posteriormente en actividades como pintar cuadros, interpretar música, representar teatro y leer novelas. Esta teoría debe mucho a PIAGET, aunque no al PIAGET de las fases de desarrollo estrictamente formuladas y relacionadas con la edad, sino al PIAGET que aborda los procesos humanos fundamentales, las vías por las que tomamos conciencia del mundo y nos integramos en él.

Como hemos visto, PIAGET, señala que el juego se caracteriza en la primera infancia por el simple placer de explorar y dominar el entorno, lo que él llama "sentimiento de virtuosismo o de poder" (PIAGET, 1951). La búsqueda del dominio o la maestría está presente en las actividades musicales. El manejo de la voz y de los instrumentos, el desarrollo de una serie de destrezas, el uso de notaciones cuando es procedente, el placer que produce el virtuosismo de otros... son elementos obvios del dominio. Hay sin duda un desarrollo continuado del dominio desde el placer experimentado por el niño pequeño que ha aprendido a repetir un sonido vocal o a agitar un sonajero hasta la perfección de un sitarista que aprovecha técnicamente las posibilidades de un raga concreto.

El control de los materiales musicales presupone un grado de disfrute de los sonidos mismos. GRIEG recordaba en sus últimos años la gran emoción que sintió al descubrir a la edad de 6 años el acorde de novena (GRIEG, 1905). Esta superposición de terceras consecutivas fue para él un fenómeno sonoro impresionante, fuente de un placer que en esa fase tenía poco que ver con el gesto expresivo o con un orden estructural. Posteriormente este acorde pasa a ser un rasgo destacado de su estilo compositivo, como se advierte en su *Notturmo* para piano, por ejemplo.

El gusto por los materiales sonoros como entidades independientes aparece también descrito en Kenneth GRAHAME, el autor de *The Wind in the Willows*, cuando escribe sobre la experiencia infantil de producir sonidos al piano como algo mucho mejor que los "abominables ejercicios".

Aquellos que han escalado penosamente y sudando sangre las cimas del dominio en instrumentos musicales, han perdido el placer salvaje de producir sonidos. Su dicha deriva de la armonía y del valor relativo de las notas que manejan; la cualidad y la naturaleza pura y absoluta de cada nota sólo se pueden apreciar en el tecleo. . . Y a través de toda la secuencia de la sugestión los gnomos blancos saltan, forcejean y luchan contra los barrotes de la prisión.

(GRAHAME, 1885, 75)

Al comienzo de este capítulo he descrito la relación de Daniel con su guitarra. Del mismo modo que GRIEG y GRAHAME, él responde primariamente a las impresiones del sonido: la sensación del instrumento, el zumbido de las cuerdas, la resonancia que se desvanece.

Muchos compositores del presente siglo han querido volver a ese estado de gracia infantil, partiendo del propio sonido en un intento de abrir nuevas posibilidades musicales. Recordemos, por ejemplo, el consejo que daba STOCKHAUSEN a los posibles intérpretes de *Gold Dust*, de *Aus den Sieben Tagen*.

para conjunto pequeño  
GOLD DUST  
vives completamente solo durante cuatro días  
sin alimento  
en total silencio, sin mucho movimiento  
durmiendo lo menos posible  
después de cuatro días, a altas horas de la noche  
sin conversación previa  
tocas sonidos sueltos  
SIN PENSAR que estás tocando  
cierra los ojos cerrados  
solamente escucha

En la siguiente anécdota ambientada en Armenia, Peter HAMEL explica el poder místico y mágico del sonido, sonido no convertido aún en música sino contemplado en sí mismo, asociado a la

creencia de que tal meditación lleva al conocimiento y a la iluminación.

Un relato popular armenio cuenta que un hombre tocaba el violoncelo y se pasaba el día sentado, haciendo sonar la misma nota. Su esposa le preguntó por qué no hacía como otros músicos que movían los dedos arriba y abajo para obtener otras notas. El respondió: "ellos están buscando su nota, yo he encontrado ya la mía".

(adaptado de HAMEL, 1976)

Estos ejemplos nos recuerdan el poder primordial de la música, pero suscitan asimismo problemas musicales y educativos. ¿Qué pensar de la obsesión por una nota? ¿Esa actitud minimalista hacia la música es una forma de estancamiento en el desarrollo? Todos podemos dar diferentes respuestas; mi opinión es que una filosofía musical y educativa que tenga en cuenta únicamente esta faceta de la psicología humana es simplemente inadecuada como teoría, como base para la práctica. Deja de lado otros aspectos vitales de la mente. Concretamente, al limitar la concentración a las impresiones del sonido percibido niega otro deseo natural: el de *dominar* "las cimas" de los materiales musicales, manejar instrumentos, controlar y saborear el sonido. Hay elementos *imitativos* e *imaginativos* en el repertorio de la mente humana que forman parte del auténtico núcleo de las artes y por tanto de la educación en cualquier arte concreto.

He descrito ya esos elementos en el capítulo anterior, pero me parece necesario recordarlos aquí antes de abordar más sistemáticamente el desarrollo musical de los niños. La imitación queda más patente en las artes cuando éstas son figurativas, es decir, cuando hay una referencia a hechos de la vida; en el relato y el drama, en poemas y cuadros. La imitación aparece con bastante claridad en música programática y en ópera, pero también hay detalles imitativos esenciales en las obras musicales más "abstractas". Cada interpretación de una fuga de BACH ofrece su universo particular de gestos, de sentimiento y de énfasis; tiene *carácter expresivo*. La caracterización musical es un desarrollo directo de la cualidad de representación imitativa que existe en la primera infancia. Fundamentalmente y en terminología de PIAGET, la imitación —en música, la expresividad— es un acto de acomodación; en cierto modo nos hacemos como la música, re-

cibiendo una huella de sus cualidades sensibles, identificándonos con su *esquema* postural y gestual.

Y a la inversa, el que ha observado a los niños conoce perfectamente la naturaleza asimilativa del juego imaginativo que transforma los objetos, eventos y personas que a veces conjura las cosas desde otras esteras. En el juego imaginativo creamos un mundo de nuevas relaciones más allá de los elementos que nos rodean. Una composición musical produce un nuevo ámbito de realidad. Por ejemplo, aunque el vocabulario musical y los gestos expresivos de MOZART puedan ser a veces un simple lugar común, "de su época", quedan transformados por la creación de nuevas relaciones a todos los niveles. El lenguaje musical, el juego imaginativo, implica transformaciones estructurales, la nueva reconstitución de posibilidades musicales.

La Figura 1 presenta un esquema de las relaciones entre los conceptos psicológicos de *dominio*, *imitación* y *juego imaginativo* y sus elementos musicales análogos: control de sonido, carácter expresivo y estructura.

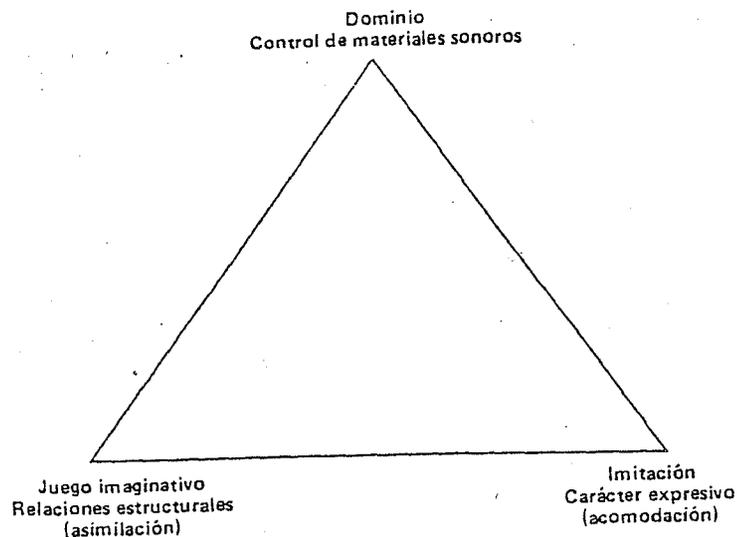


Figura 1: El juego y los tres elementos de la música.

Este punto de partida teórico nos permite interpretar los productos musicales de los niños en una línea evolutiva. Sus composiciones musicales parecen seguir una amplia secuencia de desarrollo a través del dominio, la imitación y el juego imaginativo en este orden.

MOOG observó los inicios de este proceso en bebés de 6 meses, que "atienden ante todo al sonido mismo". Remite a otros investigadores que sostienen esta opinión, especialmente MURSELL.

Hay buenas razones para creer que la sensibilidad musical del niño pequeño se dirige primariamente al sonido mismo y no como a veces se afirma sin prueba suficiente, al ritmo o a la melodía.

(MURSELL, 1948: 30)

MURSELL insiste en este punto, asegurando que "durante el período de educación infantil y en el jardín de infancia el niño se interesa mucho más por el contenido y el encanto tonal de la música que por cualquier otro aspecto de ésta".

Las observaciones sobre los niños pequeños permitieron a Moog concluir que "durante el segundo año sigue siendo la impresión sensorial del sonido, junto con el ritmo, lo que constituye el núcleo de la experiencia musical" (p. 86). Observa también que, antes de cumplir el año, las canciones de los niños "no se parecen nada a lo que se canta o se toca para ellos" (p. 62). Buena parte de lo que Moog llama balbuceo musical persiste debido a la fascinación que ejerce el propio sonido y al placer de un incipiente control del mismo. Después de cumplir el primer año, los niños empiezan a manifestar la capacidad de reproducir lo que oyen, una forma de dominio que aumenta progresivamente. Todo esto indica claramente que hay una dinámica desde el interés y gusto por el sonido hacia el control de los materiales, que es el primer giro importante en el desarrollo musical de niños muy pequeños.

Moog señala otro cambio importante que se produce durante el segundo año, período decisivo para la tendencia que relaciona el movimiento con la música. Entre los 18 meses y los 2 años, los niños empiezan a "acompañar sus movimientos con el ritmo de la música". Esta tendencia es intermitente y breve y no aparece en todos, pero es sin duda el primer presagio de respuesta al carácter expresivo musical. Cuando una persona se orienta hacia la música, lo que vemos es una imitación física de gestos sonoros

o del carácter, y aunque el movimiento espontáneo hacia la música tiende a disminuir en el último período de la infancia su presencia en esta fase es un signo externo claro de una primera respuesta imitativa. ]

Hay otro ejemplo en la obra de Moog que sirve para reforzar este cuadro teórico de la tendencia musical y confirma la idea de que hay una secuencia de desarrollo musical y basta con tener la suficiente paciencia para buscarla. Moog señala que hacia la edad de 4 años aproximadamente surge una nueva categoría de canto. Llama a estas manifestaciones "cantos imaginativos", y por suerte el término imaginativo coincide aquí con la definición piagetiana (a diferencia del uso que da al término "imitativo", que se refiere sólo a la capacidad de reproducir o remedar un canto). Algunas de estas canciones imaginativas narran historias, otras son totalmente originales y otras incorporan elementos de canciones ya conocidas, pero que se recomponen en formas distintas. Hay, pues, aquí un indicio de aparición del juego imaginativo, de formación de nuevas relaciones estructurales partiendo de fragmentos de melodías ya asimiladas en etapas anteriores, aunque Moog no considera a los niños de 4 años capaces de una "creación original" (p. 21). Cuando estos niños empiezan a ir al colegio, han recorrido musicalmente cada ángulo del triángulo teórico, aunque el proceso no alcanza el ritmo del desarrollo lingüístico, probablemente porque la mayoría de los adultos no proporcionan a los niños un respaldo musical como lo hacían con el "lenguaje". El dominio es lo más evidente, pero hay también destellos intermitentes de imitación y de juego imaginativo. El desarrollo, sin embargo, no se detiene. Cada modalidad lúdica reaparece y presenta un mayor relieve en distintos períodos a lo largo de la infancia.

## Composiciones infantiles

El modo más directo y sencillo de ampliar los estudios sobre desarrollo hasta la edad escolar es observar las composiciones musicales de los niños, al igual que los estudios de desarrollo lingüístico se centran en lo que ellos dicen o escriben. Hablo de "composiciones" en sentido muy amplio, incluyendo las más breves manifestaciones así como la invención más dilatada. Hay composición cuando existe una cierta libertad para elegir la or-

denación de la música, con o sin normas notacionales o de otro género para la interpretación detallada. Otros pueden preferir a veces el uso de términos como improvisación, invención o "música creativa". Todo ello cae dentro de este amplio concepto de "composición" constituido por el acto de combinar sonidos musicales.

June TILLMAN, que colaboró conmigo como investigadora en el *London University Institute of Education*, dedicó varios años a recopilar y analizar composiciones, inicialmente de niños de 3 a 11 años y después también de más edad (SWANWICK y TILLMAN, 1986). Ejerció en colegios del *South London*, donde había niños de grupos étnicos y culturales muy diferentes, incluidos algunos de Asia, Antillas, África y norte y sur de Europa. TILLMAN procuró que los niños observados fueran representativos de este conjunto e incluyó a algunos que recibían clases instrumentales individualmente o en grupos y a otros que no las recibían.

Todos los niños estudiaban música con June TILLMAN, variando la duración desde los 20 minutos por semana para los niños de 3-4 años, 30 minutos dos veces por semana para los de 5-7 años y 30 minutos por semana para los de 8-9 años. En algunas clases, especialmente de niños más pequeños, estas actividades musicales se completaban por el maestro. Todas las lecciones incluían la composición y la interpretación musical, y a algunos niños de más edad se encargaban proyectos más amplios, como componer música para historias de media hora de duración, a veces combinada con danza y dramatización. Había, pues, un contexto de quehacer musical activo.

A cada niño se le ofrecían posibilidades de hacer música en diversas modalidades. Para realizar esa investigación se eligieron las siguientes posibilidades a tenor de los instrumentos disponibles, ordenados en una escala de complejidad progresiva:

1. Un par de maracas;
2. Un tambor para tocar con las manos;
3. Una serie de instrumentos con los que el niño debía familiarizarse (tambor, maraca, címbalo indio, triángulo, claves, castañuelas, pandereta), incluyendo las maracas y el tambor ya utilizados;
4. Una serie de instrumentos que el niño no dominaba;
5. Carillón, de *mi, sol y la* con una baqueta;
6. Un xilófono con escala pentatónica y dos baquetas;

7. Un metalófono\* organizado con la escala de *do* mayor junto con dos baquetas;
8. Un xilófono cromático completo con dos baquetas;
9. "Decir algo" parecido a "Juce el sol y estoy contento" con alguno de los instrumentos disponibles;
10. Componer música con letra, o tarareando.

Se proporcionaba tiempo suficiente a los niños hasta quedar satisfechos con lo que habían compuesto y todos debían interpretar cada composición una segunda vez para que pudiéramos estimar la magnitud de su memoria musical y observar los elementos que se conservaban en la repetición. Cada una de estas manifestaciones musicales se registraba tres veces; se grabaron 745 composiciones de 48 niños durante 4 años junto con algunas piezas adicionales de chicos de más edad. No atendimos sólo una sección transversal de niños de distintas edades, sino también, en algunos casos, a un mismo sujeto durante un período de tiempo, a veces de varios años.

### Un primer análisis

El primer paso fue tomar un muestreo de esta extensa producción musical y hacer que 3 jueces, independientes entre sí, escucharan una grabación magnetofónica conteniendo 3 ítems de cada uno de los 7 niños escalonados desde los 3 a los 9 años. No se reveló la edad de cada niño y la presentación del orden de edad era aleatoria. Los jueces debían clasificar a los niños por su edad a base de lo que oían en la cinta magnetofónica. Uno de los jueces, que era profesor sin conocimientos musicales, confesó que esta tarea le resultaba imposible; pero los otros, que eran músicos y, al mismo tiempo, profesores experimentados, realizaron la tarea sin dificultad y ofrecieron interesantes razones para atribuir un grupo concreto de composiciones a niños de mayor o menor edad. Estos comentarios se relacionaban a menudo con el nivel de control técnico o de organización musical.

Después de comparar las edades estimadas propuestas por dos jueces bien preparados con la edad real de los niños, obtuvimos una fuerte correlación estadística.

\*Metalófono: instrumento que se diferencia del xilófono en que las tablillas sobre las que se ejerce la percusión son metálicas (generalmente de bronce). (N. del R.)

Edades reales	9	8	7	6	5	4	3
Juicio 1	8	9	7	4	5	6	3
Juicio 2	7	8	9	4	5	6	3

Figura 2: Juicios estimativos de la edad de los niños por audición de sus composiciones.

Las composiciones musicales de estos niños revelan unas diferencias ligadas a la edad. Por eso nos sentimos bastante seguros al formular nuestro propio juicio sobre las piezas restantes. Las preguntas eran: ¿Cuál es la naturaleza de estas diferencias? ¿Pueden agruparse las composiciones en un marco teórico que esté relacionado con la idea de que la música es una forma de juego ampliado, que consta de un triángulo de elementos? A medida que dábamos respuesta a estas preguntas pudimos desarrollar y depurar un modelo más sofisticado, no a base de establecer categorías "etéreas", sino analizando cuidadosamente lo que los niños habían producido.

### Hacia un modelo de desarrollo musical

El cuadro resultante fue confirmado plenamente por Malcolm Ross, que propone su propia descripción del proceso de desarrollo estético en las artes. A fines de comparación con nuestro propio análisis puede ser útil parafrasear algunas afirmaciones esenciales hechas por Ross, señalando cómo él establece cuatro períodos de desarrollo en la música; categorías evolutivas que coinciden con sus descripciones de lo que él considera procesos similares en el arte y el drama (Ross, 1984: 129-30).

1. 0-2 años. Ross ve este período como un tiempo de pura ocupación placentera con materiales sonoros junto con la experimentación y los primeros intentos de relacionar la música con el sentimiento o el estado de ánimo.
2. 3-7 años. Esta etapa se caracteriza por el tanteo musical, especialmente vocal, y por el dominio progresivo de lo que Ross llama "estructuras y pautas sonoras". Este señala el comienzo

de la anticipación en música. En el arte y el drama el niño empieza a percibir el gesto expresivo, a ver los signos como "representativos" de la experiencia.

3. 8-13 años. Este período se caracteriza según Ross por el interés por las "convenciones de la producción musical", por un deseo de "alcanzar el nivel de los adultos". Los niños comprenden el sentido del programa o de "la música narrativa y descriptiva". Quieren "progresar por las vías convencionales" y los profesores deben "satisfacer su demanda de una mayor competencia convencional". El elemento importante aquí es la labor dentro de un lenguaje musical aceptado.
4. 14 o más años. La música adquiere mayor relevancia como forma de expresión personal, como "encarnación, significado y visión" representativos para un individuo o una comunidad.

Yo he sostenido (siguiendo a MEYER) que la estructura musical depende de nuestras expectativas musicales. Si aceptamos la observación de Ross según la cual la capacidad de anticipación empieza a desarrollarse en la segunda etapa, interpretándola como el inicio de esta conciencia de las relaciones estructurales, habrá que decir que la curva de desarrollo pasa del dominio y la imitación al juego imaginativo. Esto es lo que íbamos a encontrar en nuestro análisis de las composiciones infantiles.

Quiero subrayar aquí un punto que abordaré más adelante: cada una de estas "etapas" o, quizá más exactamente, transformaciones es asumida en el proceso de desarrollo. No nos limitamos a pasar por ellas, sino que incorporamos cada una a la siguiente. A veces es necesario volver a empezar. Por ejemplo, si manejamos un instrumento nuevo o empleamos un lenguaje nuevo o afrontamos una nueva pieza de música, volvemos a los problemas de dominio. Es importante tener bien claro que estas transformaciones son acumulativas y cíclicas al mismo tiempo.

Nos hemos guiado también por algunas observaciones de Robert BUNTING en *Music in the Secondary School Curriculum*, 1977, que apareció como Documento de Trabajo nº 6 del *Schools Council Project*. Este breve escrito tiene como idea central lo vernáculo, "el lenguaje común de la música" que Ross llama "convenciones de la producción musical". BUNTING señala varios modos de actividad musical, y sus descripciones se ajustan bien a nuestra secuencia de desarrollo inicial, aunque no se preocupa especialmente de ordenar esos modos en una línea

evolutiva. Partiendo de nuestro análisis de más de 700 composiciones y de sus categorizaciones, podemos trazar una serie de procesos que dan por resultado la siguiente secuencia evolutiva (BUNTING, 1977).

### Dominio: respuesta sensorial y manipulación

BUNTING utiliza los términos neurológico, acústico y mecánico. El modo neurológico lo define como "la reacción del sistema nervioso con sensaciones de timbre, ritmo y tono y que es bastante independiente del pensamiento analítico". Hace notar que el uso de tonos muy graves o muy agudos o de instrumentación ruidosa o suave determina primariamente el impacto neurológico de la música en el auditorio. El modo acústico, en cambio, hace referencia a la interacción del sonido con el tamaño y perfil de los edificios donde se interpreta la música. Puede afectarnos "tanto el grado de resonancia que se dé al sonido como su tono o su significación sintáctica". Pone como ejemplos el uso de cuerdas al aire y sordinas, o el uso del espacio y la distancia para producir impacto musical. En las composiciones de nuestros niños de 3 a 4 años observamos un gran interés por los sonidos muy suaves o muy fuertes; el golpe sobre un tambor iba acompañado de expresiones de placer o incluso de temor, o sentían fascinación por el sonido dulce de unas maracas o de un címbalo indio. Los modos neurológico y acústico son evidentes en el interés primario de los niños pequeños por el tono y la resonancia de los instrumentos; los niños hacen pruebas con sonidos cortos y largos, con trinos lentos y rápidos o golpeando con puños y dedos la superficie de los tambores.

El impulso "mecánico" aparece cuando los aspectos físicos de los instrumentos determinan la organización de la música; por ejemplo, cuando la alternancia de dos palillos de tambor o un par de macillos produce trinos o *tremolos* y saltillos, melodías angulares, o cuando los niños se limitan a recorrer arriba y abajo escalas en los instrumentos. Este modo de hacer música, junto con el gusto por la repetición de fragmentos musicales, era un fenómeno frecuente y manifiesto en las composiciones de niños de 4 a 5 años. Una consecuencia del afán de dominio es que las composiciones tienden a hacerse repetitivas hasta rayar en la divagación.

### Imitación: la expresión personal y lo vernáculo

BUNTING utiliza el término "ilustrativo", que él define como "una forma de dar sentido a la música por asociación". Es uno de los modos directamente asociativos de respuesta a la música que hemos identificado en la bibliografía sobre psicología, señalada en el Capítulo II. BUNTING pone como ejemplo el uso del redoble de tambor para significar el trueno, y añade que puede significar también, más sutilmente, la cólera. Es una distinción importante. Dentro de la categoría de *imitación* podemos incluir la reproducción directa de sonidos de un modo bastante rudimentario, utilizando instrumentos musicales. Esta producción de "efectos sonoros" aparece rara vez en la obra musical de los niños analizados por nosotros, y tampoco la observó MOOG en niños de menos edad. Incluso en sus formas más simples y entre los más jóvenes, la música es mucho más abstracta que eso. Es indudable que el redoble del tambor puede sonar a cólera.

Como he señalado antes, hay una gran tendencia a la música expresiva, sin que sea ilustrativa o representativa. Es raro que la música tenga un "tema" que se pueda describir correctamente, pero sí parece contener una carga expresiva: percibimos gestos, carácter y movimiento en la música mediante los procesos de postura identificable y de cambio gestual. BUNTING parece creer que este nivel de experiencia musical que él llama "modo simbólico" se presenta más tarde, quizá al finalizar la escolaridad. Esto puede confundirse con las respuestas "subterráneas" de los niños que bloquean la mirada del observador, especialmente en la adolescencia. Nosotros detectamos esta cualidad expresiva abstracta mucho antes en la conducta musical de los niños. BUNTING capta esto bastante bien y coincide con LANGER cuando dice:

los ritmos y las tensiones musicales parecen reflejar el vaivén de sentimientos que hay en nosotros de un modo directo, no verbal y no ilustrativo. Para la mayoría de nosotros ésta es la cualidad más importante de la música y no es un proceso conceptual, sino emocional (p. 4).

Los primeros signos de imitación, los actos de *expresión* musical, empiezan a aparecer en las canciones infantiles. Es posible que la naturaleza personal y relativamente "no técnica" de la voz humana haga más probable una expresión temprana, y se han observado en las canciones ciertos casos de indudable caracte-

rización expresiva, incluso a la edad de 4 años, aunque a los 5 las composiciones instrumentales comienzan también a ser significativas. Los cambios deliberados en niveles de ritmo y altura junto con el uso de intervalos más amplios o más cerrados revelan una intención expresiva que no se limita a la ilustración o a los efectos sonoros.

Es frecuente que esta aparición temprana de la expresión musical guarde escasa relación con las convenciones musicales concretas, y parece derivar directamente del placer de manejar materiales sonoros. Una niña de 4 años hizo una canción en respuesta a la idea del sol brillante que se limitaba a envolver la palabra "brillo" en una melodía exuberantemente expresiva (SWANWICK y TILLMAN, 1986). Los propios sonidos, el sentimiento físico de cantar, incluso la sensación de la palabra "brillo" en los labios parecen presidirlo todo, con una escasa referencia a cualquier otra canción que ella pudiera conocer. Y no se trata de una descripción o ilustración del esplendor solar. En un claro acto de imitación, de caracterización expresiva, parece ser la niña la que luce; pero este es un brillo interior, no el del cuerpo celeste, algo tan metafórico como cuando decimos de alguien que "es un sol".

Un cambio importante se produce durante estos primeros años cuando la imitación parece dominar el entorno musical; un tránsito desde la producción de música personal e idiosincrásica, ligada aún estrechamente al impacto y experimento sonoro, hacia convenciones vernáculas socialmente compartidas. El aspecto imitativo de la expresividad puede empezar como expresión personal, pero pronto se integra en una comunidad de lugares comunes musicales, de frases hechas y melodías recibidas, de modelos rítmicos con compases y métrica estable, de síncopas y fórmulas tonales reiteradas. Lo que BUNTING llama "el lenguaje común de la música" se impone como influencia dominante cuando las canciones aprendidas son incorporadas en las invenciones musicales de los niños, cuando las pautas y frases métricas quedan absorbidas en una amplia cultura musical. MOOG constató esto de algún modo en las canciones de sus niños de 4 años, pero es mucho más evidente en nuestros sujetos de 7 años, cuando los gestos musicales son más estilizados y proceden de la tradición. También GARDNER señala que a la edad de 7 años aproximadamente la producción artística de los niños se caracteriza en parte por la socialización, siguiendo el "código cultural". (GARDNER, 1973): lo que Ross llama "convenciones de producción musical".

No se trata de una expresividad nacida directamente del estado emotivo personal del niño, sino del ingreso en un mundo compartido de ideas musicales en donde el carácter expresivo queda a veces en segundo plano. Esto puede parecer regresivo, una pérdida de creatividad y espontaneidad, pero es sin duda importante y necesario si los niños tienen que asimilar los métodos musicales y entrar en una comunidad musical. Sus composiciones en este período no están ausentes de caracterización, pero los gestos expresivos se suelen tomar prestados, los niños adoptan pautas rítmicas o melódicas comunes o sus respuestas convencionales tienen el aire de ser ideas musicales sin ambición. Frecuentemente reproducen melodías ya conocidas, que algunas veces modifican y otras utilizan quizá como modelos subconscientes.

Es obvio que entre los 5 y los 8 años se pueden encontrar aún, además de los ejemplos de exploración sensorial y de interés manipulativo, la expresividad claramente personal. La principal fuerza propulsora del desarrollo, sin embargo, va de lo personal a lo vernáculo, de la expresión individual a lo socialmente compartido. Como señala Ross, hay un deseo de "progresar en la línea convencional". Como intentaré mostrar en el siguiente capítulo, este deseo reaparece en forma mucho más acusada en la tercera gran transformación, relacionada con el concepto piagetiano de juego imaginativo.

La Figura 3 reproduce un esquema de este proceso. Adopta la forma de espiral por varias razones, una de ellas por tratarse de un proceso cíclico; nunca perdemos la necesidad de responder a los materiales sonoros, reingresando en la espiral reiteradamente, al margen de la edad o de la experiencia musical. Además, el proceso es acumulativo; en la producción de la música la sensibilidad sensorial y el control manipulativo interactúan entre sí y, más tarde, con la expresión personal y convencional.

Una tercera razón en favor de la forma espiral de representación es el movimiento pendular recurrente que se produce en el desarrollo musical desde la perspectiva individual e idiosincrásica a la respuesta socialmente estimulante y comunitaria. En el nivel más bajo, el de los materiales, el elemento sensorial es muy individual y exploratorio, mientras que el elemento manipulativo es impulsado y requerido por el factor de participación social. Es fácil explorar individualmente las cualidades de sonido, pero si queremos actuar con otros, entonces la habilidad manipulativa para repetir, controlar, sincronizar, modificar y equilibrar pasa

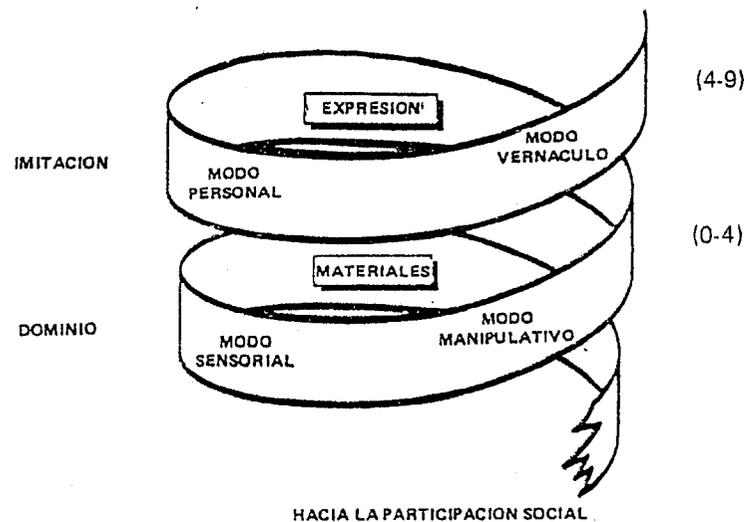


Figura 3: Secuencia del primer desarrollo musical (SWANWICK y TILLMAN, 1986).

a primer plano. De igual modo la expresión sólo se puede compartir con otros mediante un sistema de normas observadas en común.

Daniel acaba de cumplir los 3 años y aún sigue queriendo tocar la guitarra cuando viene a vernos. Un día yo me encontraba en el cuarto de baño y las otras personas mayores tampoco estaban presentes. Oímos de pronto el reproductor de *Compact Disc* (CD). El niño había buscado la grabación de BREAM y después de encender el amplificador y la unidad lectora de CDs, abrió el compartimento, colocó el disco y presionó el botón de la puesta en marcha.

Le sorprendimos sentado, con la guitarra en el centro, escuchando la música. Yo dije que podíamos acercarnos sigilosamente, y así lo hicimos. Después cambió el ritmo de la pieza, pero él no parecía advertirlo y siguió "marchando". "Vamos a hacer otra cosa" —dije— "y marcharemos de nuevo cuando la música marche". La repetición fue clara y la música recobró el carácter expresivo de antes. Pero Daniel no se dio cuenta. Esto no me

sorprende. Es un niño inteligente, pero demasiado joven, a tenor de nuestras investigaciones, para prestar mucha atención al carácter expresivo. Su mente se orienta aún a los elementos sensoriales y está empezando a poseer un grado mínimo de dominio. ¿Para qué hacerle sufrir con el siguiente giro de la espiral? Quizá dentro de poco. . .