

Hargreaves, D (1998). Selección del capítulo I. "Psicología del desarrollo musical" y selección del Cap. IV "El desarrollo musical del niño en edad escolar". En: *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona. Ed. Grao. P.p. 13-15; 109-114

1

Psicología del desarrollo musical

Introducción

En este libro intento definir y describir un campo de estudio recientemente aparecido¹: la psicología del desarrollo musical que, a su vez, representa la confluencia de dos disciplinas: la psicología del desarrollo y la psicología de la música. Ambas, por supuesto, constituyen parte de la psicología y de la música, así como de la educación. Todos estos términos son denominaciones de conveniencia para áreas consensuadas del conocimiento. En cierto modo, son arbitrarios, susceptibles de ser modificados y obsoletos en la medida en que el conocimiento avanza. Por cierto, que se podría argumentar que esto es bueno, por cuanto, tanto en las instituciones educativas como en los currículos, imponer límites artificiales en las asignaturas, a menudo puede dificultar la fertilización cruzada de ideas de la cual emana cualquier disciplina. Por lo tanto, y deliberadamente, he lanzado muy lejos mis redes: mi descripción será sobreincluyente más que subincluyente.

Durante muchas décadas, la «psicología evolutiva» ha sido virtualmente sinónimo de «desarrollo del niño», aunque el creciente énfasis en una aproximación sobre la duración del ciclo vital (*lifespan*) (por ejemplo, Ambron y Brodzinsky, 1979) significa que, en la actualidad, los cambios de conducta en la edad adulta también reciben atención. La investigación descrita en este libro ha sido realizada tanto con adultos como con niños y adolescentes. La psicología de la música es más bien considerada una colección de tópicos libremente relacionados que una disciplina coherente, con algún marco conceptual o empírico integrado. Espero poder demostrar que es posible desarrollar una psicología del desarrollo musical conceptualmente viable, juntando ambas cosas.

1. N. del T. La edición inglesa (por lo demás, única) es del año 1986; por lo tanto, cualquier referencia a estudios recientes tiene como límite dicho año.

Existen dos motivos principales tras esta empresa. El primero, dar a conocer y describir la floreciente y vigorosa actividad que se ha producido en la investigación en ambos campos durante aproximadamente la última década. La psicología del desarrollo es una de las áreas de la psicología contemporánea más activa y de más rápida expansión; por ejemplo, la sección de psicología del desarrollo de la Sociedad Británica de Psicología es una de sus secciones más jóvenes y amplias, y el *British Journal of Developmental Psychology* comenzó a editarse en 1983. De la misma manera, la psicología de la música está experimentando un renacimiento después de varias décadas de inactividad. Es evidente que, en la actualidad, la complejidad de la creación musical, de la ejecución y de la experiencia se vuelven más receptivas a las técnicas y herramientas cada vez más sofisticadas de la psicología contemporánea. Esto queda demostrado con la reciente publicación, en los comienzos de la década de 1980, de una variedad de libros, y de dos revistas: *Music Perception* y *Psychomusicology*.

El segundo motivo surge a partir de considerar la relación entre la teoría educacional y la práctica pedagógica en las asignaturas artísticas en comparación con las ciencias. En las escuelas primarias, por ejemplo, tanto en ciencias como en matemáticas, el currículo está sustentado por un considerable cuerpo de teorías del desarrollo y de la enseñanza. Inmediatamente salta a la mente la teoría de Piaget; existen diversos programas para la enseñanza de las matemáticas basados explícitamente en los principios piagetianos que emplean de manera específica algunas de las propias pruebas experimentales de Piaget (por ejemplo, Fletcher y Walker, 1970; Nuffield Foundation, 1972; Harleñ, 1975). Pese a que la enseñanza de la música (y, en realidad, también la enseñanza de otras asignaturas artísticas) constituye por sí misma una parte igualmente importante del currículo, no existe un cuerpo equivalente de teorías del desarrollo sobre las cuales se basen las prácticas de la enseñanza.

Keith Swanwick, un prominente educador musical británico, sostenía que a los educadores musicales,

[...] Les hace falta desesperadamente cualquier tipo de marco conceptual [...] no tenemos una fundamentación que soporte el análisis y que resista bien contra las opiniones de diferentes grupos de presión (1979, pp. 5-6).

En una reciente conferencia británica sobre educación artística se expresó una preocupación similar:

A menos que el diseño curricular y la evaluación se basen en una clara concepción evolutiva, es difícil darse cuenta de qué manera ambos pueden ser el resultado de una planificación coherente o resistir a una evaluación pública (Ross, 1982, p. 7).

La serie de libros editados de Ross sobre temas curriculares en la educación artística (*Curriculum issues in arts education*), representan un intento por concebir un marco teórico, y la creación, en 1984, del *British Journal of Music Education*, debería proporcionar un mayor protagonismo a estos temas: pero aún hay un largo camino por recorrer.

En este contexto, es interesante comparar la postura de Estados Unidos frente a la educación musical, donde existe por derecho propio, un campo de estudio pros-

pero y bien establecido, con la del resto del mundo. Por lo que se deduce de las citas anteriores, en Gran Bretaña podemos distinguir con relativa facilidad entre la psicología de la música (lo teórico) y el estudio pedagógico (lo práctico) en relación a la mejor manera de enseñar música a los niños. Existe un profundo abismo entre ambos, y el término «educación musical» queda claramente reservado a esto último. En Estados Unidos, sin embargo, este término se usa de manera más generalizada, aplicándolo tanto al campo teórico como al práctico. La «educación musical» norteamericana, se superpone, con mucho, con la «psicología de la música» norteamericana, lo cual queda rápidamente demostrado cuando se hecha un vistazo a los contenidos del *Journal of Research in Music Education*, principal publicación de ese país. A pesar de los esfuerzos realizados a través de las páginas de publicaciones como éstas, no existen virtualmente teorías psicológicas coherentes sobre los procesos específicos del desarrollo que sustenten la percepción musical de los niños, el conocimiento o el desempeño. Este libro intentará unir algunos de estos cabos sueltos.

La perspectiva de la psicología musical

La psicología de la música o psicología musical produjo recientemente una nueva descendencia conocida como «psicomusicología». El editor de *Psychomusicology* sugiere que esta nueva etiqueta

[...] Estimula a una revisión de la naturaleza de la respuesta humana a la música [...] proporciona un nuevo punto de referencia para investigaciones existentes en la periferia de otras áreas tales como la audiología, la psicología, la acústica, la musicología y la educación musical. La variable esencial que distingue a la psicomusicología de muchas de estas otras áreas es el contexto: las dimensiones sensoriales, estructurales y expresivas que contribuyen a un evento musical (Williams, 1981).

Cualquiera que sea la denominación que empleemos, la disciplina permanece como estancada en lo que concierne a la corriente principal de la psicología. En Gran Bretaña o en Estados Unidos, por ejemplo, no se la enseña como un componente de la mayoría de los cursos de grado de psicología.

No hay razón alguna por la cual la psicología musical deba permanecer como un área aislada dentro de la psicología, ya que su temática se superpone con muchos otros aspectos de la disciplina. Ésta incluye investigaciones neurológicas y fisiológicas sobre las bases biológicas de la percepción musical, y estudios de lateralización hemisférica; estudios acústicos y psicofísicos de los mecanismos de la percepción auditiva; estudios de psicología cognitiva en relación a temas tales como la representación auditiva y la codificación, la percepción melódica y la ejecución musical experta; el análisis psicométrico de la habilidad o aptitud musical y su desarrollo; estudios evolutivos sobre la adquisición de destrezas; investigaciones sociopsicológicas sobre los aspectos estéticos y afectivos de la audición musical; análisis de las conductas del aprendizaje de la música; estudios «aplicados» en el campo de la terapia, de la educación, de la industria, y así sucesivamente. Esta lista, de ninguna manera es exhaustiva, pero transmite la idea de que la riqueza y complejidad del fenómeno

musical puede ser abordado desde todos los niveles psicológicos. La creciente sofisticación teórica y metodológica de la investigación psicológica significa que, hoy en día, estos fenómenos complejos pueden ser investigados; se produjo una inmediata reactivación en cuanto al nivel de actividad investigadora. Además de la aparición de las dos nuevas revistas mencionadas en la sección anterior, prácticamente cada año consecutivo, desde 1978, se ha publicado un nuevo libro de texto sobre algún aspecto de la psicología musical. *The psychology of music* (La psicología de la música) de Davies (1978) fue el primer texto en reflejar la creciente influencia de la psicología cognitiva; y *Psychological foundations of musical behavior* (Fundamentos psicológicos de la conducta musical) de Radocy y Boyle (1979) es, en su aproximación, explícitamente conductista como su título indica. *Handbook of music psychology* (Manual de psicología musical), de Hodges (1980), es una colección editada sobre minuciosas reseñas de investigaciones escritas por expertos en sus campos de especialidad. Se trata, casi con seguridad, de la única guía más completa a la psicología musical hasta 1980, e incluye la valiosa reseña histórica de libros y revistas realizada por Eagle, «Una perspectiva introductoria sobre la psicología musical» (*An introductory perspective of music psychology*).

The psychology of musical ability (La psicología de la aptitud musical), de Shuter-Dyson y Gabriel (1981), es la segunda edición de un trabajo publicado por primera vez en 1968 por Rosamund Shuter con el mismo título, y pronto llegó a ser conocido como la guía más calificada para tests e investigaciones psicométricas en música. La segunda edición contiene dos capítulos adicionales de Clive Gabriel sobre «Psicología cognitiva y música» y «Estudios de lateralización». *The psychology of music* de Deutsch (1982), otra colección de revisiones especializadas sobre expertos, revela una fuerte tendencia hacia aspectos del campo acústico, psicofísico y cognitivo, y ha sido ampliamente aclamada por investigadores en esas áreas. *The musical mind* (La mente musical) de Sloboda (1985) y *Musical structure and cognition* (Estructura musical y cognición) de Howell, Cross y West (1985) son las contribuciones más recientes.

Este breve informe sobre los libros de texto más actuales, debe reflejar la situación floreciente de la psicología de la música en la actualidad. Es fácil detectar, dentro de la disciplina, el creciente aumento e importancia de las aproximaciones cognitivas; más adelante, en este mismo capítulo, habré de esbozar sus alcances. Si bien Crozier y Chapman (1984) reconocen que ninguna interpretación psicológica jamás podrá vérselas con las artes en su total complejidad, sugieren, sin embargo, que el estudio de los procesos cognitivos centrales ofrece el compromiso de una mayor integración de las teorías del arte de lo que hasta ahora ha sido posible. Si bien estoy de acuerdo, agregaría que, en el caso de la música, hubo una tendencia al predominio de estudios microscópicos, esto es, los que comienzan con pequeños detalles y, a partir de ellos, tratan de avanzar gradualmente hacia interpretaciones más generales (la típica aproximación experimental angloamericana). A pesar de que esto constituye una parte importante de la psicología del desarrollo de la música, hay otros aspectos en este campo que no han sido tratados tan adecuadamente. Espero que, de alguna manera, este libro apunte a restablecer el equilibrio.

Hargreaves, D (1998). Selección del capítulo I. "Psicología del desarrollo musical" y selección del Cap. IV "El desarrollo musical del niño en edad escolar". En: *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona. Ed. Grao. P.p. 13-15; 109-114

las diferentes presentaciones de las dos tareas. Entre los niños y niñas que emitieron juicios consistentes; la preferencia por la consonancia surge antes para los acordes que para los pasajes musicales (esto es, a los cinco y siete años, respectivamente).

Posteriores estudios realizados por Bridges (1965), Imberty (1969), y Sloboda (1985), siguiendo estas líneas, investigaron el desarrollo de las preferencias de los niños por la consonancia como opuesto a las armonizaciones disonantes de pasajes musicales: estos estudios están revisados por Shuter-Dyson y Gabriel (1981). Todos los autores encontraron un aumento gradual en la preferencia entre los cinco y once años de edad aproximadamente, esto es, durante el período de escolaridad primaria (al menos, en el Reino Unido). La suposición implícita en esta conclusión es que un incremento en el gusto por la consonancia probablemente sea demostrativo de la aculturación musical. Mientras que en la descripción del desarrollo musical de los niños esto puede resultar bastante razonable, no es necesariamente cierto en niveles más altos. Algunos adultos, posiblemente, tengan una cabal comprensión y apreciación de la armonía tonal sin que necesariamente les agrade. Este tipo de problema sobre las influencias extramusicales en la conducta musical surgirá nuevamente en el capítulo 7.

La representación musical de los niños

Hasta aquí, y en varios puntos del debate, han aflorado los dibujos de los niños, porque conforman un sistema simbólico paralelo, cuya interpretación puede arrojar luz sobre el desarrollo musical. Esto fue más que evidente en las descripciones sobre el desarrollo de la canción tratadas en el capítulo 3; algunos aspectos de los «esbozos» y «primeros borradores» de canciones se asemejan a los rasgos de los dibujos. En esta sección voy a analizar algunas investigaciones donde directamente interactúan los dos sistemas simbólicos. Se han realizado experimentos en los cuales niños de diferentes edades intentaron representar gráficamente estímulos musicales, e intentaron (a la inversa) producir representaciones musicales a partir de estímulos presentados gráficamente.

La investigación sobre esto último es relativamente escasa: probablemente, el estudio de Stambak (1951) sea el ejemplo más conocido. Stambak pidió a los niños que palmorearan el equivalente musical de cuatro grupos de puntos que aparecían entre paréntesis de esta manera: (..) (.) (.. ..) (x). La autora halló que sólo el 2 % de sus sujetos de seis años comprendieron que el intervalo de tiempo entre los golpes debía ser más corto en el primer conjunto de puntos que en el segundo; a los ocho años, este porcentaje se incrementó al 54 %, y a los doce años, al 96 %. Pese a que los sujetos mayores aparentemente comprendieron la correspondencia entre intervalos espaciales y temporales, aún tenían dificultades para reproducir con precisión las secuencias más largas y complejas.

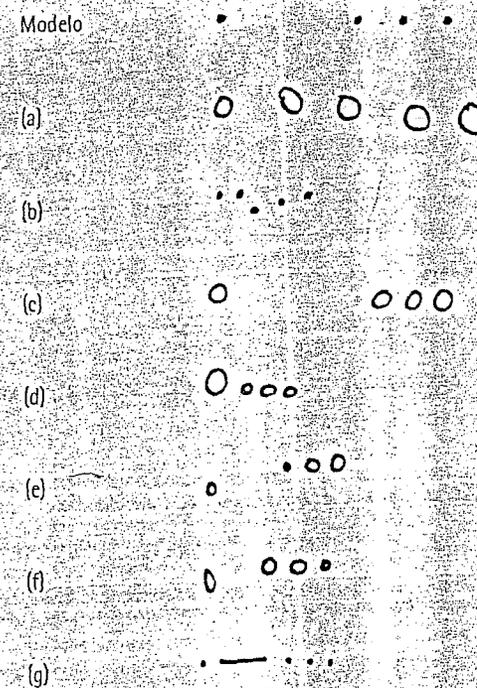
Goodnow (1971) revirtió eficazmente la tarea de Stambak presentando a los niños secuencias similares percutidas y les pidió que las escribieran. La autora halló que sus sujetos más pequeños (de jardín de infancia) fueron incapaces de realizar ninguna representación espacial de los intervalos de tiempo; simplemente, dibujaron un punto o un círculo para cada golpe, o, simplemente, una colección (no contada)

de puntos o círculos. Alrededor de los cinco años, sin embargo, los niños comenzaron a producir lo que Goodnow (1977) llama «equivalentes activos» de las secuencias. Esto implicaba dibujar el primer grupo de puntos, hacer una pausa, y luego, dibujar el segundo grupo sin ningún intervalo espacial. En el Cuadro 20 se muestran dos de estas representaciones (a) y (b). Viendo esto, es imposible decir que en su producción estaba comprometido algún agrupamiento temporal, y vemos en esta etapa que la cantidad de puntos producidos no es necesariamente correcta. Entre los cinco y siete años de edad y para representar los intervalos de tiempo, los niños comienzan a utilizar el *tamaño*, la *posición* y las *separaciones*. En el Cuadro 20, el gráfico muestra sólo el uso de la separación espacial (c); (d) muestra sólo el uso del tamaño; y (e) y (f) muestran el uso de la separación espacial y la ubicación sobre la página. Goodnow comenta que, en este último caso, el haber usado dos equivalentes simultáneas puede más bien ser considerado excesivamente «jactancioso», y esto tiende a desaparecer alrededor de los seis años en favor del uso de un único equivalente (separación espacial).

He tratado informalmente las tareas de Stambak y Goodnow con mi hijo mayor, a la edad de 6,4, y sus respuestas revelaron algunos rasgos interesantes y sugestivos. Sus primeros tres intentos de palmotear uno de los patrones punteados de Stambak fracasaron, pero al explicarle verbalmente sus errores se produjo un impresionante progreso: reprodujo con precisión los otros tres patrones sin necesidad de nuevas sugerencias. De la misma manera, sus primeros tres intentos por representar gráficamente algunas secuencias percutidas, similares a las de Goodnow, produjeron «equivalentes de acciones» similares a las de los dibujos (a) y (b) del Cuadro 20, sin ningún intervalo espacial. Mi indicación de que debía «acordarse de dejar un espacio» lo impulsó a inventar su propia convención, que se puede ver en (g): para representar intervalos entre los grupos de golpes, utilizó una «barra espacial» más que una separación espacial. Una vez que adoptó esta convención, se aferró a ella durante los siete intentos subsiguientes, aun cuando (en los dos últimos) lo impulsé a no usarla. Si bien esta prueba es anecdótica, confirma los hallazgos generales de la investigación sobre cognición social (véase capítulo 2) en cuanto a que las estrategias de los niños son muy sensibles a las sutiles influencias de las situaciones (en este caso de la enseñanza). Los niños, al parecer son ingeniosos, flexibles y adaptables a las demandas de las tareas inmediatas para inventar diferentes sistemas de notación, y esto debería recibir más atención de la investigación. Sería también beneficioso investigar, dentro del mismo diseño experimental, respuestas a tareas del tipo Stambak y Goodnow.

Bamberger (1975, 1978, 1980, 1982), en su trabajo conjunto con el grupo Proyecto Zero de Boston, desarrolló una descripción evolutiva más sofisticada y musicalmente orientada con respecto a las estrategias de representación que los niños utilizan en tareas del tipo de Goodnow. Uno de sus móviles fue la sensación de que la escolaridad tradicional tiende a favorecer ciertos modos de representación a expensas de otros; tanto es así que algunas formas de expresión creativa pueden, en efecto, ser reprimidas. Esta opinión emana de la distinción que hace entre tipos *formales* e *intuitivos* del conocimiento musical. El primero es aquél que provee las bases de una educación musical más tradicional; y el último es la respuesta a la música «natural», no aprendida, que podría manifestarse a sí misma en formas de representación musical no ortodoxa.

Cuadro 20. Representación gráfica de secuencias percutidas de los niños (a-f) adaptadas de Goodnow (1971)

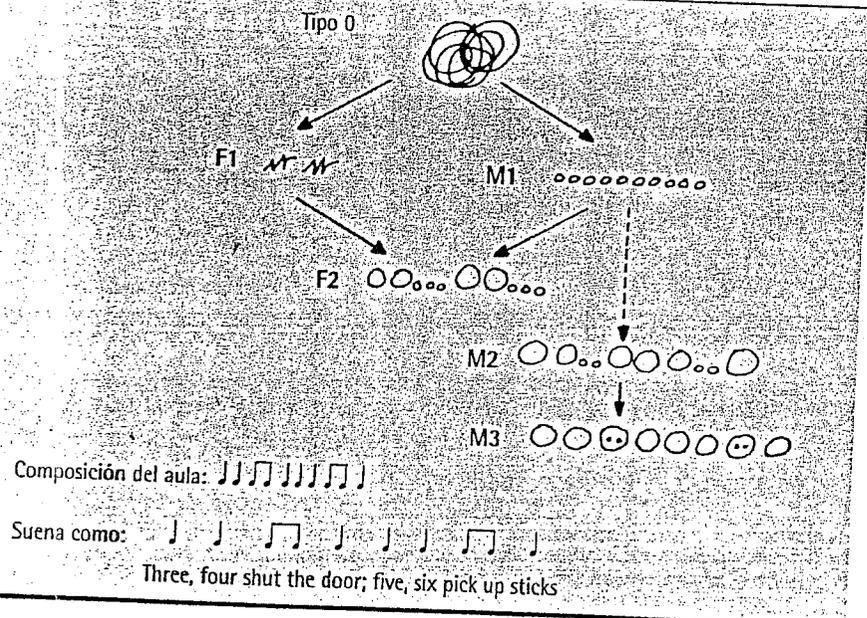


Con autorización de la Society for Research in Child Development, Inc.

Bamberger (1982) sintetiza y reevalúa los resultados de tres estudios (de 8 a 9 años, de 4 a 12 años, y adultos, respectivamente), todos los cuales se basaron en tareas experimentales muy similares a las de Goodnow. Se pidió a los sujetos que escucharan ritmos palmoteados (en algunos casos, inventados por ellos mismos), y que los escribieran como para que más tarde pudieran recordarlos o bien para que otros pudieran palmotearlos. El análisis de los dibujos basados en la distinción principal entre modos de representación *figurativa* y *métrica*. Los dibujos figurativos se centran en la función de los palmeteos dentro de una figura. Representan la forma como el individuo, subjetivamente, «trocea» el ritmo; es más: el contexto inmediato de un evento afecta la manera como éste es percibido. Esto no es válido para los dibujos métricos; los tiempos son percibidos en un estilo independiente del contexto por cuanto se presta atención a la duración exacta de los palmeteos.

Posteriormente, la tipología inicial se extendió y refinó como para incluir los dibujos hechos por los niños más pequeños en el segundo estudio, sintetizado en el Cuadro 21. Aquí se muestra la notación convencional de los ritmos percutidos (que Bamberger llama la «composición del aula»: algo parecido al segundo y tercer

Cuadro 21. Tipología de Bamberger de los dibujos de los niños de patrones rítmicos



Reproducido de Bamberger (1982), con autorización de J. Bamberger y Academic Press Inc.

verso de la rima infantil *One, two, buckle my shoe*); así como un ejemplo característico de cada uno de los seis tipos de dibujos que finalmente fueron identificados. La tipología posee dos dimensiones básicas: hay tres estrategias de representación gráfica cualitativamente diferentes (0, F y M) que interactúan con tres amplios niveles evolutivos (1, 2 y 3). Este aspecto interactivo es una parte importante del modelo de Bamberger; ella ve a los modos figurativos y métricos como complementarios y «transaccionales» cada uno contribuyendo con el otro, más que como independientes.

El tipo 0 son los «garabatos rítmicos» esencialmente prerrepresentacionales. El niño «ejecuta» el ritmo con su lápiz sobre el papel, y si bien podrá haber cierta representación del pulso continuo del palmeteo, hasta ahora no hay diferenciación entre las palmadas (sonido) y el palmetear (acciones): el dibujo aparece desunido y sin variaciones. Los tipos F1 y M1 son las primeras versiones de dibujos figurativos y métricos, respectivamente. Ambos muestran el número correcto de eventos y la regulación de movimientos. Los dibujos del tipo F1 son más bien los «equivalentes de acción» de Goodnow. El niño «ejecuta» el ritmo con su lápiz sobre el papel en una línea zigzag continua, dejando un registro de cada evento que no guarda relación con el patrón temporal de la secuencia. Los dibujos del tipo M1 no se basan en la acción; en cambio, muestran el esfuerzo del niño por captar en el papel cada golpe por separado. El resultado es lo que Bamberger llama «el recuento» de unidades métricas

no diferenciadas, que hasta ahora no guardan relación con el ritmo de la secuencia.

El tipo F2, «dibujos figurativos totalmente desarrollados», poseen las características de F1 y M1; allí están representados los patrones precisos de ambas partes de la secuencia (véase F1) y cada evento aparece como una unidad separada (véase M1). El tamaño de cada unidad también se modifica para indicar la duración relativa: las formas grandes y pequeñas representan, respectivamente, acciones lentas y rápidas. Sin embargo, esta convención no está totalmente desarrollada, por cuanto la representación de los golpes 5 y 10, respectivamente, es, en esencia, «errónea»: según el criterio musical, tienen que ser formas grandes. Este «error» comunica la esencia de la estrategia F2. Bamberger explica esto sugiriendo que los golpes 5 y 10 son codificados como parte de las subsecuencias 3-4-5 y 8-9-10, respectivamente: éstas son representadas de la misma manera que sus dos precedentes inmediatos antes que como métricas equivalentes, porque actúan como los «límites finales» de estas dos subsecuencias. En otras palabras, los golpes 5 y 10 son, en efecto, percibidos por los niños como partes (equivalentes) de las dos «líneas percibidas», más que como unidades separadas, lo cual constituye, esencialmente, una *estrategia figurativa*.

Los dibujos del tipo M2 superan estas limitaciones; ahora, todas las unidades son correctas en cuanto a la duración relativa, prescindiendo de sus componentes del conjunto. Bamberger sugiere que mientras que en el dibujo F2 las primeras cinco unidades pueden ser consideradas una *figura*, en el dibujo M2 se convierten en *clase*, o sea, que poseen las propiedades formales de duración de los componentes del conjunto. Sin embargo, este número de componentes es todavía pertinente en los otros eventos en la secuencia, y, finalmente, sólo en los dibujos del tipo M3 las unidades están ancladas a un pulso fijo subyacente o a la «referencia métrica» absoluta. En el Cuadro 21 se puede ver este pulso en los ocho círculos regulares, y se clarifica cada relación precisa del palmeteo con el pulso.

En sus tres estudios, Bamberger halló que la mayoría de los niños pequeños (6 a 7 años) realizaron dibujos ya fuera del tipo F1, M1 o F2, y que la mayoría de los niños más mayores (11 a 12 años) realizaron dibujos del tipo F2 o M2. Muy pocos de sus sujetos hicieron dibujos M3. En términos generales, Bamberger plantea que adultos no entrenados musicalmente y niños entre ocho y nueve años de edad tienden espontáneamente a producir dibujos figurativos completamente desarrollados, mientras que sólo quienes fueron entrenados en la notación musical estándar son capaces de producir dibujos métricos totalmente desarrollados.

Este patrón general de progresión evolutiva es ahora un patrón familiar que ha aflorado en varios contextos diferentes. El desplazamiento de la representación figurativa a la métrica es claramente comparable con la progresión que va de los «esbozos» a los «primeros borradores» de canciones (capítulo 3), así como con la progresión del procesamiento melódico que va del contorno de alturas a los intervalos de escala tonal (este capítulo). En estudios sobre otros aspectos del dibujo de los niños (capítulo 2), también hay paralelos directos con el desplazamiento de la organización preesquemática a la esquemática. Todas estas descripciones reflejan la visión de Gardner sobre la transición entre «mapeo topológico» y «mapeo digital», que, en mucho, concuerda con la visión general de la transición entre el pensamiento pre-

perativo y operativo concreto de Piaget. En este contexto, la adquisición de estrategias métricas totalmente desarrolladas, en la cual el ritmo superficial de una secuencia es percibido y representado en relación a una dimensión invariante (la métrica subyacente), bien puede ser susceptible de una precisa interpretación según la lógica de las operaciones concretas.

Bamberger trató con cierto detalle las estrategias de transición o intermedias que incorporan tanto los rasgos figurativos como los métricos: insiste en que éstos son interdependientes, y que ambos son esenciales para la cognición musical madura. Por consiguiente, Bamberger argumenta en contra de la típica opinión de que los dibujos métricos que se aproximan a la notación ortodoxa representan un nivel más avanzado de pensamiento musical que los dibujos figurativos, y que éstos últimos pueden, en cierto sentido, ser considerados «erróneos» o inmaduros. Pese a que la notación métrica transmite la duración precisa de los elementos musicales, deja de lado cualquier orientación en cuanto a la interpretación total, y en particular, a la del fraseo. Es interesante que las marcaciones de fraseo que aparecen en algunas partituras, son, efectivamente, guías para agrupamientos figurativos. En otras palabras, la expresión figurativa se acerca para captar el «sentido musical» intuitivo de una obra. Esta distinción se observa claramente en el caso de transcripciones escritas de solos de jazz. Esas variaciones producidas en fracciones de segundos en el ritmo, la acentuación, la altura y el timbre, que hacen que intantáneamente los grandes solistas de jazz sean reconocibles, y que hacen que la mayoría de los ejecutantes de jazz sean fácilmente identificados como tales, son muy difíciles de captar con la notación convencional. Esta es la razón por la cual, cuando los músicos «correctos» (no de jazz) interpretan literalmente las partituras de jazz, generalmente suenan inexpresivas o pesadas; carecen de *swing*.

En un contexto más amplio, esto es lo que Bamberger quiere decir cuando reclama que la música en la escuela promueve el entendimiento formal a expensas del intuitivo. La autora observa que, en tanto los niños, cuando estudian, adquieren facilidad para la lectoescritura de la notación estándar, parecen al mismo tiempo perder la sensibilidad al «sentido musical» figurativo del ritmo. Bamberger se refiere a esto (de manera no muy elegante, en mi [británica] opinión!) como el fenómeno de destrucción. La comprensión intuitiva es, por consiguiente, una parte importante del conocimiento musical que los maestros deberán cuidar para no asfixiar con el entrenamiento en destrezas más formales.

En muchos aspectos, la investigación de Bamberger es como la investigación del Proyecto Zero sobre el desarrollo de la canción. Su investigación representa una estructura teórica detallada, elaborada y esencialmente especulativa, con una fundamentación empírica relativamente ligera. Se basa principalmente en la interpretación subjetiva de los productos terminados de los niños y, por consiguiente, presta poca atención al control experimental de variables potencialmente confusas. En futuras investigaciones que sigan esta misma línea, se usarán, sin lugar a dudas, aproximaciones metodológicas alternativas, y se añadirá rigor y detalle a los hallazgos importantes que ya han surgido; es indudable que el esfuerzo valdrá la pena.