

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 V

Desarrollo musical tras la primera infancia

El modo exacto de seleccionar, completar y asimilar en nuestras mentes las impresiones que se recogen de forma aislada en momentos puntuales del efímero pasado musical, es sin duda una de las manifestaciones más singulares de la conciencia. Si en algún sitio debe originarse la imaginación es aquí.

(AARON COPLAND, *Music and Imagination*: 25)

Parecen ser relativamente escasos los autores que se interesan por el estudio del desarrollo humano después de los primeros años. Admitamos que es más difícil que analizar a los niños más pequeños, ya que las variables sociales y ambientales influyen más con los años y resulta más difícil deslindar maduración de educación, naturaleza de cultura, la herencia genética de las personas de la influencia de su situación vital. En la mayoría de las culturas, si no en todas, se ha escrito mucho sobre la "adolescencia" y se reconoce que este período de la vida es un fenómeno perfectamente definible. Hay también teorías muy especulativas y prestigiadas de autores como ERIKSON quien defiende ocho etapas de desarrollo psicosocial que finalizan en la edad adulta con la polaridad "integridad frente a desesperanza", con un posible resultado positivo de "renuncia y sabiduría" (ERIKSON, 1963).

Parecen ser pocos los que consideran la posibilidad de que los años posteriores a la primera infancia sean tiempos de "desarro-

llo"; por eso el esquema de ERIKSON podrá parecer un error. Es más fácil, en efecto, observar a un niño y anotar los cambios positivos; quizá no tenga tanto interés o atractivo natural el intento de observar la sutil y a veces más lenta evolución de la mente y la conducta en los adultos. Esto no debe hacernos desistir del intento de conocer lo que motiva y conforta a personas de cualquier edad. Todo profesor o padre que observa sabe que hay un amplio modelo de desarrollo en los años de escolaridad, y un escritor de la categoría de SHAKESPEARE conoce la existencia de "edades" en la vida humana, fases que son previsibles o al menos muy probables. La composición de SCHUMANN sobre los poemas de CHAMISSO, *Frauenliebe und Leben*, escritos a principios del siglo XIX con la mujer europea al fondo, es acogida con entusiasmo por personas de ambos sexos en el mundo entero. Al menos en el aspecto literario, la obra es el paradigma de una trayectoria vital de amor y fracaso. Así como la educación supone algo más que la simple instrucción, el desarrollo humano representa algo más que lo sucedido en la primera infancia.

A algunos les puede asustar la idea de una trayectoria de desarrollo previsible, quizá creyendo que procede de una visión mecanicista o determinista del universo y que lleva al estereotipo, a la negación de la individualidad humana. No es así. Si recordamos a aquellas personas que más nos han ayudado en distintas ocasiones, observaremos que no sólo fueron amables y bondadosas, sino también inteligentes, con un repertorio de expectativas en el que se apoyaban. Seguramente no fuimos los primeros en acudir a ellas con algún problema concreto. Los individuos pueden sorprender a veces, pero raramente son totalmente imprevisibles; hay unos esquemas universales de crecimiento, unas secuencias de la vida mental y afectiva, y nos comprendemos mejor a nosotros mismos y a los demás si conocemos esos esquemas y secuencias y ajustamos nuestra conducta a las corrientes y tendencias de la naturaleza.

En este capítulo intentaré abordar la idea del desarrollo musical después de la primera infancia. Creo que de este modo podemos aprender más sobre "intuición" y educación musical. En esa línea, nuestras propias observaciones sobre los niños unidas a las indicaciones y sugerencias bibliográficas nos llevan a creer que la primera forma de experiencia musical, el primer paso en el desarrollo es la transformación del puro gusto por los sonidos en un afán de dominio, de exploración y control de los materiales musicales. La segunda transformación se produce desde la

expresión personal a la expresión dentro de unas convenciones vernáculas comunes. Consideraré ahora un tercer modo de desarrollo en el que el impulso al juego imaginativo da lugar a ciertas incursiones especulativas sobre estructura musical que se convierten finalmente en comprensión estilística e idiomática.

El juego imaginativo: la especulación y lo idiomático

Escribe BUNTING: "Un compositor puede buscar nuevas ideas especulando sobre las convenciones musicales aceptadas. La atonalidad y la indeterminación son casos extremos, pero siempre ha habido especulaciones menos radicales en nuestra tradición musical" (BUNTING, 1977). La especulación musical depende claramente de cierta fluidez en la destreza manipulativa y del conocimiento de determinadas convenciones de expresión compartidas. Tiene que haber un contexto de posibilidades musicales reconocidas socialmente para crear sorpresas y responder a ellas. No podemos desviarnos de las normas si no partimos de ellas. Alrededor de los 10 años, más claramente a los 11, observamos en las composiciones infantiles la presencia de una *especulación* sobre los lugares comunes de lo *vernáculo*. El dominio de la forma musical implica siempre esta capacidad para identificar nuevas relaciones. Para dar sentido al caudal de la música hace falta, como dice COPLAND, el estímulo de la imaginación.

Los primeros intentos de especulación musical en las composiciones de los niños parecen constituir a veces una regresión a etapas precedentes de inseguridad manipulativa. Algo de la anterior fluidez y confianza parece perderse en esta nueva fase de experimentación que, en los niños observados, se orientó a menudo hacia el desarrollo melódico. Un par de ejemplos: un niño de 11 años especuló en una composición con una inversión tonal, intentando trastocar las frases; y una niña de 11 años hizo un audaz ensayo de atonalidad, aunque le costó mucho encontrar el orden concreto de las notas que deseaba dentro de este marco de relaciones totalmente nuevas. A menudo había un claro fragmento final, una especie de colofón que implicaba cierto grado de seguridad en el conocimiento de lo vernáculo.

Las expectativas derivadas de un esquema corriente y repetido provocan la sorpresa si no se cumplen del modo previsto. Por eso la detestable quintilla de W. S. GILBERT produce al menos

cierto efecto mínimo; comienza más o menos: "Había un joven de Trallee/que sufrió una horrible picadura de avispa". Uno de los primeros signos de exploración estructural, de juego imaginativo, aparece en esa especie de final modificada tras un comienzo normal que es frecuente en los chistes y, como hemos visto antes, también en poesía. A este nivel de encuentro musical se advierte aún una gran atracción por el manejo de materiales sonoros que poseen expresividad musical; pero el modo *especulativo* inicia un nuevo interés por la forma musical, por hacer una música que, además de poseer carácter, sea coherente.

El impulso especulativo puede aparecer también dentro de composiciones idiomáticas a veces muy poco originales: ésta es la siguiente transformación. En esta etapa las composiciones pueden seguir de cerca el estilo de músicos admirados o de una pieza concreta. Un ejemplo de este proceso se produce en una pieza de alumnos de Brian LOANE que puede escucharse en la cinta que acompaña al *British Journal of Music Education* (vol. 1, nº 3). Una pieza titulada *Escape* de un grupo de niños de 11-12 años ofrece una similitud más que accidental con una canción del grupo *pop* "Madness": *Night Boat to Cairo*. No es una simple "copia", sino que aparece un nuevo sesgo especulativo, en parte por las implicaciones de palabras relacionadas con una isla desierta, "la isla donde somos libres".

En los adolescentes más jóvenes el idioma elegido suele ser a menudo el de la música *rock* y *pop*, aunque es posible encontrar fuertes afinidades con otros estilos en muchachos entre los 10 y los 15 años. La autenticidad estilística es difícil de conseguir y va ligada con frecuencia al atuendo y a la conducta social: un estilo de vida completo. Abordaremos estos temas en otro capítulo, pero baste señalar de momento que los profesores de música y los padres de alumnos de esta edad suelen resistirse a cualquier lenguaje musical no establecido. En algunos ejemplos la actividad imaginativa o especulativa parece quedar soterrada, dando lugar al cliché.

Pero la especulación sigue viva y emerge a menudo como invención dentro de la serie de convenciones musicales adoptada. Nosotros pudimos estudiar alguna obra de niños de 11 o 12 años y observamos en varias composiciones del grupo de edad de 14-15 años unas expresiones muy bien asimiladas. Por ejemplo, un grupito de niñas hizo una composición que partía de la idea programática de "tempestad", organizada-en torno a un tema claramente peculiar con un estilo rítmico tranquilo. Mediada la com-

posición llegaba el pasaje de la "tempestad" basado en *clusters* (racimos de notas)*, una idea tomada de una pieza contemporánea que habían escuchado poco antes en un concierto. Esto da lugar finalmente a la repetición de un material asociado al primer tema. Los rasgos musicales de dos tradiciones distintas se yuxtaponen así deliberadamente en un acto de especulación musical a través de dos lenguajes. Los trabajos realizados para el examen de GCSE comienzan a aportar unas pruebas de especulación mucho más evidentes, materializadas en prácticas sobre lenguajes.

Metacognición: valoración simbólica y compromiso sistemático

Se trata de un cuarto nivel de desarrollo que puede observarse desde la edad de 15 años y recoge las anteriores manifestaciones de dominio, imitación y juego imaginativo. El acento se carga aquí en lo que los psicólogos llaman *metacognición*. Es el término empleado técnicamente para designar el proceso de concienciación y articulación de ideas sobre nuestras propias operaciones mentales. Yo utilizo aquí el término en un sentido ligeramente más limitado y concreto, significando la autoconciencia de los procesos de pensamiento y sentimiento en una respuesta valorativa a la música. Es fundamental para esta conciencia el desarrollo de un compromiso estable y a veces intenso con lo que BUNTING llama "el contenido emocional interno de la música a nivel personal". Un fuerte sentido axiológico, a veces declarado públicamente, preside este modo de experiencia musical. La música tiene una relevancia personal para el individuo.

Esta transformación coincide con otros procesos evolutivos que se observan con frecuencia en los adolescentes de más edad: un compromiso religioso ferviente; afiliación política entusiasta; relaciones personales intensas y culto ardiente al héroe. Quizá nosotros mismos lo hemos experimentado. En este período hay personas que, además de poseer una intensa autoconciencia, sienten necesidad de reflexionar, quizá hablar con otros sobre sus experiencias, sentimientos y perspectivas de valor. Desde una perspectiva psicológica cognitiva, Jerome BRUNER lo expone así en *Towards a Theory of Instruction*:

*Grupos de notas ejecutadas simultáneamente, por ejemplo cuando en música contemporánea un pianista golpea el teclado con el antebrazo o los puños. (W. del R.)

el desarrollo intelectual supone una creciente capacidad para decirse a sí mismo y a otros, mediante palabras o símbolos, lo que ha hecho o quiere hacer. Esta autoexplicación o autoconcienciación permite el tránsito desde una conducta meramente disciplinada a una conducta lógica. Es el proceso que lleva al reconocimiento final de la necesidad lógica —en la línea del método analítico de los filósofos— y que contempla a los seres humanos desde una óptica que trasciende la simple adaptación empírica.

(BRUNER, 1966: 15)

Aunque el paso desde el modo *idiomático* a este nuevo nivel de conciencia es gradual, a veces imperceptible, hay una diferencia cualitativa entre el compromiso por un idioma musical concreto estimulado socialmente y la primera fase de lo que denomino desarrollo metacognitivo: en términos musicales, lo *simbólico*. El cambio principal parece radicar en que los individuos tienden a considerar que la música de un género determinado, o incluso una pieza concreta, empieza a coincidir con ciertas estructuras de la mente. Pueden convertir una composición, incluso una secuencia de acordes, en una "aventura amorosa". La línea poética de una canción puede adquirir una gran importancia. Las preferencias musicales o de otro tipo no se rigen ahora primariamente por el consenso social, por un capricho o manía de adolescente. Podemos ver en este nuevo nivel de compromiso la primera presencia clara de una valoración musical que implica todos los niveles previos de respuesta junto con un fuerte elemento de autorrealización, a la vez que las personas pueden verse desbordadas por la intensidad de sus sentimientos, tomando una aguda conciencia de los límites bien definidos de la propia personalidad.

Alguien podrá pensar que ese nivel de respuesta nunca o sólo raras veces se alcanza. Que eso sea o no necesario es otra cuestión, pero no puedo evitar la conclusión de que la incapacidad para dar esa respuesta es una forma de subdesarrollo. Es obvio que todos somos potencialmente musicales, como todos somos potencialmente seres capaces de adquirir el lenguaje; pero eso no significa que el desarrollo musical pueda darse sin estimulación y sin nutrición, al igual que ocurre con la adquisición del lenguaje. Ha habido casos de niños que carecieron de una interacción lingüística y social, como Pedro, el "niño lobo" que por extrañas circunstancias no pudo vivir la infancia en una sociedad humana;

debido a esta carencia nunca fue capaz de conversar en la edad adulta. También se produce una especie de carencia musical. En definitiva sólo podemos valorar lo que conocemos y entendemos, y esto dependerá de la riqueza del entorno musical y de nuestra interacción acumulativa con los elementos de la música.

El último desarrollo dentro del modo metacognitivo o valorativo puede denominarse más propiamente modo *sistemático*. La prueba de esto se encuentra en los escritos de los músicos, especialmente de los compositores, que ponen de manifiesto cómo un profundo sentido de valor personal mueve al compromiso sistemático. Se pueden proyectar nuevos universos musicales, y esta creación de sistemas musicales puede observarse o bien en nuevos procedimientos de producción musical —podemos recordar a SCHOENBERG y la técnica serial— o hablando y escribiendo sobre música desde una perspectiva que puede ser musicológica, estética, histórica, científica, psicológica o filosófica. Ejemplos de músicos occidentales que han reflexionado sistemáticamente sobre la naturaleza de la música y su valor pueden ser HINDEMITH, TIPPETT, CAGE y COPLAND. India, China y el mundo árabe cuentan asimismo con una literatura analítica y filosófica de este tipo. Han sido muchos los que, además de sentir y declarar públicamente el valor de la música, la han hecho objeto de un minucioso análisis y desarrollo crítico; de ese modo el potencial musical se amplía en nuevos procesos o perspectivas.

La Figura 4 muestra la espiral en su pleno desarrollo. La indicación de la edad entre paréntesis se refiere únicamente a los niños cuyas composiciones hemos estudiado, aunque las investigaciones publicadas, como señalábamos anteriormente, ofrecen una base suficiente para hacer una interpretación más general de la secuencia.

Ocho modos evolutivos

Conviene definir las principales características de los diferentes modos de desarrollo que he intentado describir.

Modo sensorial

Desde la edad de 3 años aproximadamente, los niños responden a las experiencias de sonido y especialmente

de timbre. Siente atracción por los contrastes de intensidad sobre todo por los extremos de fuerte y de suave. Tienden a producir sonidos: experimentación con instrumentos y otras fuentes sonoras. A este nivel los elementos musicales aparecen muy desorganizados; el tiempo de compás es inestable y las variaciones de colorido tonal parecen ser musicalmente arbitrarias, sin una clara

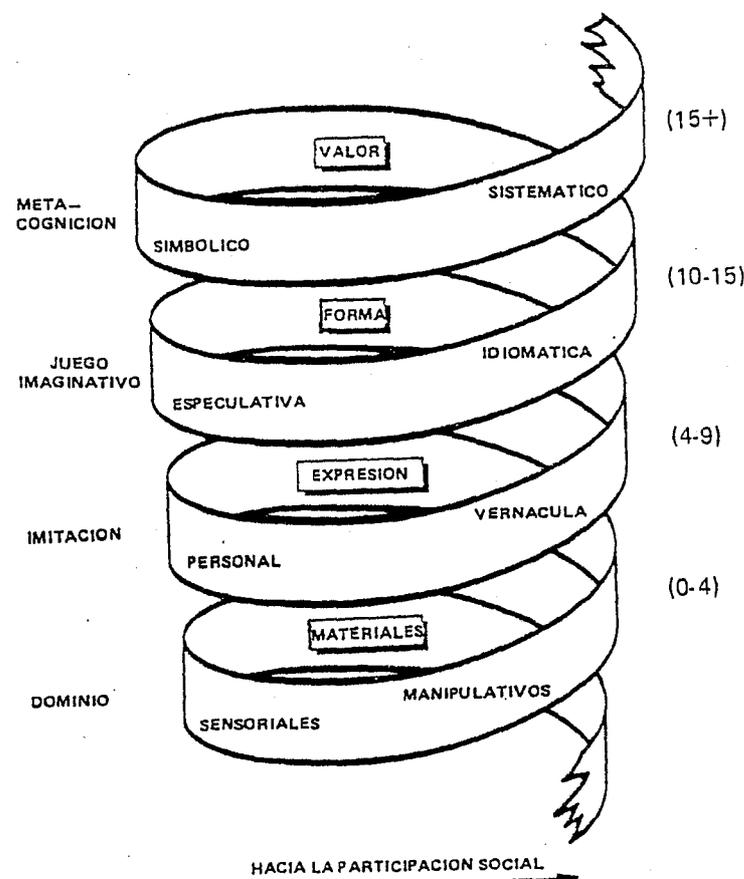


Figura 4: La espiral del desarrollo musical (SWANWICK y TILLMAN, 1986).

significación estructural o expresiva. La exploración imprevisible e irregular del sonido es característica de estos primeros años.

Modo manipulativo

Los niños se interesan más por las técnicas implicadas en el manejo de los instrumentos. Comienzan a organizar el tiempo de compás regular y a utilizar recursos técnicos sugeridos por la estructura física y el diseño de los instrumentos disponibles como el *glissando*, las pautas escalares e interválicas, los trinos y el *tremolo*. Las composiciones tienden a ser más prolifas y confusas porque los niños prefieren reiterar los recursos que dominan antes de pasar de modo arbitrario a la siguiente posibilidad. El creciente control manipulativo es más evidente en las composiciones de los niños de 4 y 5 años.

Modo de expresividad personal

La expresión directamente personal aparece primero y con la máxima evidencia en el canto. En éste y en las piezas instrumentales se manifiesta la expresividad en el uso de cambios de *tempo** y niveles de altura, a veces intensificando el *tempo* y la altura en forma totalmente anárquica. Hay signos de frases elementales —gestos musicales— que no siempre son susceptibles de repetición. Se observa un ligero control estructural y la impresión es de unas ideas musicales espontáneas y descoordinadas que nacen directamente de los sentimientos inmediatos de los niños, sin una reflexión y adaptación crítica; de los 4 a los 6 años parece ser la edad óptima para la expresividad personal.

Modo vernáculo

Comienzan a aparecer modelos: figuras melódicas y rítmicas susceptibles de ser repetidas. Las piezas son a veces muy breves en comparación con las del modo de expresividad personal y se mantienen dentro de las convenciones musicales vigentes. En es-

* El *tempo* se refiere a la velocidad de ejecución de los compases. (N. del T.)

pecial las frases melódicas comienzan a adoptar modelos de 2, 4 u 8 compases. La organización métrica es la ordinaria, junto con recursos como la síncopa, los *ostinatos* y secuencias melódicas y rítmicas. Los niños han entrado en la primera fase de producción musical convencional. Sus composiciones suelen ser muy previsibles y muestran que han captado ideas musicales externas, cantando, interpretando y escuchando a otros. A veces los niños reproducen melodías ya existentes como si fueran creación suya. Como dice GARDNER, los productos de los chicos a esta edad suelen ser "prosaicos y anodinos" en comparación con la idiosincrasia de los primeros años (GARDNER, 1983: 311). El modo *vernáculo* comienza a aparecer alrededor de los 5 años, pero se manifiesta con más claridad a los 7 u 8.

Modo especulativo

Una vez asentado el modo *vernáculo*, la repetición deliberada de modelos abre el camino a la desviación imaginativa: el modo *especulativo*. Se producen sorpresas, aunque quizá sin integrarse plenamente en el estilo de una pieza. El control de tiempo de compás y frase —patente en el nivel anterior— aparece ahora menos claro cuando los niños persiguen la nota "correcta" o intentan una desviación que no funciona en absoluto. Hay una considerable experimentación, un deseo de explorar posibilidades estructurales, buscando el contraste o modificando ideas musicales establecidas. Una de las principales formas de producir sorpresa musical o especulación consiste en concluir con un final original después de establecer unas normas musicales con la repetición frecuente. A veces aparecen composiciones especulativas a edades más tempranas, pero la cronología más común fue la comprendida entre los 9 y los 11 años en los niños estudiados por nosotros.

Modo idiomático

Las sorpresas estructurales se integran ahora con más claridad en un estilo concreto. El contraste y la variación suelen producirse sobre la base de unos modelos a los que se quiere emular y de unas prácticas idiomáticas definidas, aunque no siempre se inspiren en tradiciones musicales populares. Los adolescentes de

13 y 14 años se sienten especialmente motivados para ingresar en comunidades musicales y sociales identificables. La autenticidad armónica e instrumental es importante para ellos. Frases de respuesta, llamada y contestación, cambio por elaboración y partes de contraste son elementos comunes, aunque el factor especulativo aparece a veces sumergido por la necesidad de seguir modelos externos. El control técnico, expresivo y estructural es más fácilmente detectable en composiciones largas. El fin perseguido parece ser "llegar a adulto" en la producción musical emulando a intérpretes conocidos, a veces componiendo piezas que se asemejan notablemente a modelos prestigiosos.

Modo simbólico

El fruto del modo *idiomático* es una fuerte identificación personal con determinadas piezas de música. Ciertos músicos y algunas piezas, incluso determinados giros de frase y progresión armónica, pueden resultar altamente significativos para un individuo. En el nivel *simbólico* se produce una mayor conciencia del poder afectivo de la música, unida a una tendencia a reflexionar sobre la experiencia y a articular unas respuestas en otras. El compromiso con la música se funda en la intensidad de un sentimiento personal decisivo. El modo *simbólico* de la experiencia musical se distingue por la capacidad de reflexionar sobre la experiencia musical y está relacionado con un mejor conocimiento de sí mismo y el rápido desarrollo de unos sistemas de valor generales. Parece poco probable que estos procesos musicales metacognitivos aparezcan antes de la edad de 15 años y es posible que algunos sólo alcancen en contadas ocasiones, quizá nunca, este elevado modo de respuesta musical.

Modo sistemático

En el nivel *sistemático* se encuentra la persona altamente evolucionada, capaz de reflexionar y razonar sobre su experiencia con la música por una vía intelectualmente estructurada. Esa persona podrá hacer una lúcida exposición de las cualidades que subyacen a la experiencia musical y confeccionar mapas conceptuales de tipo histórico, musicológico, psicológico o filosófico. La composición musical puede estar presidida a este nivel por la

búsqueda y el estudio y desarrollo de nuevos sistemas, de principios organizativos originales. Encontramos aquí un elemento de teoría musical en el sentido estricto del término. El trabajo puede basarse en materiales musicales nuevos, como una escala de tonos enteros, un sistema dodecafónico, un sistema nuevo de generación de armonía de sonidos creados electrónicamente o mediante tecnología por ordenador. Aparte de la composición, algunos hablan y escriben sobre música como tema que les interesa, en calidad de críticos, de investigadores, de pensadores teóricos. En el modo sistemático, el universo del discurso musical se expande y es objeto de reflexión, debate y puesta en común.

La Figura 5 muestra los niveles alcanzados en la espiral por las 745 composiciones de niños entre los 3 y los 11 años de edad. Conviene tener presente que el objeto del juicio son las composiciones y no los niños en particular; y también que el juicio intenta determinar únicamente la presencia del nivel observable más alto, sobreentendiendo la existencia de modos inferiores. Por ejemplo, a la edad de 7 años hubo 4 composiciones que contenían elementos inequívocos de especulación y 21 que mostraban signos de control de técnicas vernáculas y ningún indicio de especulación. Hubo 4 composiciones de nivel exclusivamente sensorial y 12 que fueron asignadas a la categoría manipulativa. Ninguna composición alcanzó con claridad el nivel de lo idiomático dentro de la muestra de este grupo de edad. (La probabilidad estadística basada en un valor χ^2 de 1.755,3 es $p < 0,001$.) Aunque hay una tendencia central, se da también en todas las edades una amplia dispersión de la obra musical.

	Edad									
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Especulativo	0	0	0	0	4	5	22	31	68	
Vernáculo	0	2	1	12	21	39	29	18	64	
Personal	0	48	40	24	9	1	4	6	6	
Manipulativo	18	129	19	14	12	8	3	0	4	
Sensorial	31	45	3	0	4	1	0	0	0	
Total	49	224	63	50	50	54	58	55	142	745

Figura 5: Composiciones de niños ordenadas por nivel evolutivo.

Todo indica, pues, que podemos observar un desarrollo musical y que éste se produce en una cierta secuencia —el significado “más blando” del término “desarrollo” es que ciertos procesos pueden ser necesarios para etapas posteriores. Nuestros datos, unidos a los de otros investigadores, muestran que hay cambios secuenciales, pero no está demostrado que esos cambios apunten a lo que MACCOBY llama un “esquema uniforme”, aunque otros autores lo apoyan. En los niños observados por nosotros parece, en efecto, que asistimos al desarrollo de un modelo. Yo sospecho que si los niños viven en un entorno donde se producen encuentros musicales, esta secuencia se activa. Si el entorno es especialmente enriquecedor, la secuencia evolucionará más rápidamente. Lo contrario también puede ser cierto, por desgracia: en un entorno musical empobrecido el desarrollo será probablemente mínimo o quedará paralizado.

Desarrollo musical y encuentro musical

El proceso de desarrollo musical es como un mapa con los elementos de respuesta musical. La breve descripción que reproducimos es de un adolescente de 17 años que explica su primera experiencia en un recital de sitar. Durante 25 minutos no observó nada de particular, pero estuvo a la espera de lo que pudiera ocurrir. Continúa:

¡Sucedió algo mágico! Al cabo de un rato la música empezó a envolverme insidiosamente. Poco a poco mi mente —creo que todos mis sentidos— quedó estupefacta. Arrebatado por los sonidos suaves, pero irresistibles, me sentí transportado a un mundo nuevo de formas y colores musicales. Casi sentía como si los músicos me estuvieran pulsando *a mí* en lugar de sus instrumentos, y yo también aplaudí y suspiré con todos los demás. . . . Perdí la noción del tiempo y de todo lo que no fuera música. Después todo acabó. Pero estoy seguro de que aquello fue el comienzo de una profunda admiración que yo profesaré siempre a una forma de arte que había ignorado hasta ese momento.

(DUNMORE, 1983: 20)

El autor de estas líneas pasa de la impresión que le producen unos materiales, unos “sonidos suaves, pero irresistibles”, a la

esfera expresiva que él describe con la metáfora de las “formas y colores”, y después al juicio estructural con “aplausos y suspiros” como elementos de una auténtica sorpresa. Este joven que describe su experiencia con la música india pasó claramente por diversas transformaciones evolutivas de la espiral hasta alcanzar el nivel que le permitió declarar un compromiso de valor. Al describir, en efecto, todo el proceso de su respuesta, revela su tendencia a la organización simbólica de la experiencia, analizando y comunicando sus hallazgos.

Esto nos plantea la cuestión de si un modelo de desarrollo musical basado en la observación de composiciones infantiles se puede aplicar a los roles del intérprete y del oyente de música. Cualquier realización es musicalmente inadecuada si no se ajusta a ciertos esquemas, al menos en los seis primeros modos. La situación del oyente de música se inscribe en el concepto de *respuesta*. La amplitud que pueda tener la respuesta de una persona a la música depende en buena parte de la serie de modos de desarrollo a los que tiene acceso. ¿Qué finalidad persiguen las personas que escuchan música? Es una gran limitación percibir *sólo* la dimensión sonora de la música; con algo de ironía, yo pienso como BEECHAM, quien opina que los británicos aborrecen la música, pero adoran el sonido que produce. Tampoco basta admirar sólo la facilidad manipulativa del intérprete. Recuerdo que la esposa de un director de escuela en la que yo trabajé me aseguró que reconoció al instante la musicalidad de uno de sus alumnos “porque había tocado el órgano *con mayor velocidad* que ningún otro”. Incluso el reconocimiento del carácter expresivo es insuficiente para ayudarnos a encontrar una música coherente e interesante: pronto perdemos el hilo y caemos en la ensoñación, como cuenta SHAW (véase el Capítulo II). En el fondo, los profesores de música son conscientes de que las personas llegan a valorar la música, y esta valoración se basa, al parecer, en la actividad de la mente a través de los demás niveles.

Debo insistir nuevamente en que la espiral evolutiva se reactiva cada vez en el encuentro con la música y, concretamente, cuando abordamos una nueva pieza como intérpretes o como oyentes, o cuando componemos e improvisamos. La primera y más viva impresión de la música es siempre su superficie sensorial, sobre todo si nos hemos visto privados de la música durante mucho tiempo. A diferencia de los niños muy pequeños, las personas con cierta experiencia pueden asimilar otros elementos que añaden nuevas facetas significativas a la respuesta.

La capacidad para interpretar con cierta sensibilidad y estimular el compromiso musical de las personas es decisiva para una enseñanza eficaz. Los modos de la espiral no son simples descripciones evolutivas, sino que pueden verse como estratos en el lenguaje del compromiso musical y, por tanto, de crítica musical. Yo diría incluso que cualquier observación que pueda hacer un crítico musical se inscribe en alguno de estos modos. Lejos de estereotipar nuestras expectativas sobre los logros musicales de los alumnos de toda edad, la comprensión de lo que la música es realmente podría incrementar la riqueza de nuestras respuestas. El profesor de música es esencialmente un crítico musical en el mejor sentido de este término, y necesita adquirir un vocabulario crítico.

La teoría evolutiva

Parece que podemos proponer ya una teoría de la música y del desarrollo musical que recoja algunos de los elementos dispersos de la investigación en psicología y los integre en una concepción global de la música. En el Capítulo Primero intenté reseñar algunas "filosofías" de la educación musical. Una de ellas subrayaba la creatividad individual, es decir, centraba la atención en la parte izquierda de la espiral. El placer sensorial, la exploración del sonido, la expresión personal y la capacidad imaginativa y especulativa están a la izquierda, por decirlo así. La teoría "tradicionalista" acentúa el lado derecho: subraya la habilidad manipulativa o técnica, el dominio de las convenciones vernáculas de producción musical y la autenticidad idiomática y estilística. Una perspectiva curricular que subraya la relevancia de la música con el ejemplo de los estilos afro-americanos se limita a modificar la posición idiomática, relacionando más estrechamente la tradición musical con los valores de la comunidad local y con la sociedad contemporánea.

Hay muchas cuestiones interesantes relacionadas con la oscilación pendular de izquierda a derecha, que se reflejan históricamente en la polaridad de lo "romántico" y lo "clásico". Hay también preguntas psicológicas aún sin respuesta y que deben formularse, especialmente la referida a la relación entre acomodación y asimilación dentro del modelo. Lo cierto es que tratar de aplicar una filosofía educativa sin tener en cuenta la interac-

una mano. BRUNER afirma que los mitos, el arte, los ritos y las ciencias son "expresiones de esta tendencia profunda a explicar y condensar, a buscar un sentido estable en una experiencia caprichosa" (1974: 31). Quizá la relación entre izquierda y derecha sea un signo de este hondo proceso dialéctico.

En el Capítulo II yo señalaba que las áreas de investigación en psicología de la música descubrieron de modo fortuito ciertos estratos de respuesta musical. Antes, los investigadores se conformaban con su propia parcela de terreno, intentando medir los efectos directos del sonido, o los procesos asociativos del "sentido", las expectativas estructurales o los esquemas preferidos en la valoración musical. La espiral evolutiva comienza a perfilar las relaciones musicales de estas piezas sueltas, considerándolas como interactivas y secuenciales y no ya como áreas de investigación aisladas.

Desarrollo musical y enseñanza de la música

Parece haber tres niveles generales que nos permiten detectar las implicaciones de esta teoría evolutiva de cara a la gestión en las aulas y en los estudios. Voy a mencionar aquí esas implicaciones, y más adelante intentaré explicar otras consecuencias. La primera implicación aparece en términos de una amplia planificación curricular, sobre todo en las escuelas. Nuestra investigación sobre práctica curricular llevada a cabo en el *Institute of Education* indica que la educación musical en las escuelas parece algo arbitraria y que las expectativas de los niños en las diferentes edades no estaban definidas con claridad. El resultado de esto es que a veces no es posible encontrar una progresión durante el período de educación obligatoria. Se puede afirmar en efecto que la ausencia de un sentido de logro progresivo explica quizá el desencanto de los alumnos con respecto a la música en la escuela; esta visión negativa se ha constatado más de una vez, sobre todo en los años intermedios de la educación secundaria británica (FRANCIS, 1987).

De ser medianamente correcta esta valoración, una implicación general del modelo teórico en cuestión será que podemos orientar las actividades curriculares hacia aspectos específicos del desarrollo musical en distintas etapas más o menos definidas. Podremos intentar al menos trabajar expresamente con el ligero

desarrollo de los niños, algo que unos pocos profesores intuitivos hacen casi por instinto.

En los primeros años de escolaridad y en la educación infantil la finalidad principal sería la exploración sensorial y la estimulación del control manipulativo limitado. En la educación primaria esto se puede prolongar y los elementos imitativos de la música pueden cobrar gran relevancia, quizá a veces como centro de nuestra labor, basada en la expresión personal y en la exploración del sonido, pero mirando a la adquisición de destrezas vernáculas. Esta labor se podría integrar con el movimiento y la danza, y relacionar con imágenes visuales que ayuden a promover, estimular e intensificar la expresividad. Desde los 10 años aproximadamente se favorecerá la producción y el reconocimiento de la especulación musical, en la idea de que toda forma musical dependa de los contrastes y las repeticiones, y de que las sorpresas son fundamentales para la estructura musical.

Esta evolución se puede convertir durante la adolescencia en una "arterioesclerosis" idiomática. Aun así, el elemento especulativo puede permanecer vivo hasta que el niño entre en el mundo "adulto" (más que en el mundo escolar) de la música. Será necesaria una buena reorganización de los recursos para convertir las oportunidades existentes en algo que se ajuste más al desarrollo infantil y a las demandas de la música, incluyendo los instrumentos idóneos y el equipamiento necesario junto con la competencia de los distintos profesores, a fin de que pueda haber una base de opción para el alumno que empieza a conocer el modo idiomático.

Una segunda vía de estructuración del *currículum* dentro de este modelo se refiere al desarrollo individual. Un profesor debe estar en condiciones de identificar, en cada momento, el lugar que ocupa un niño en la espiral. Aunque nosotros enseñemos a un colectivo de alumnos, las personas se desarrollan como individuos. Si conocemos cuál va a ser probablemente el próximo modo de desarrollo, si sabemos por ejemplo que el gusto por la habilidad manipulativa puede conducir a la expresión personal o que el compromiso con aspectos vernáculos puede inducir al modo especulativo, con un mayor predominio de la imaginación, entonces estaremos más capacitados para formular correctamente la cuestión, para sugerir una posibilidad más relevante, para elegir material o aconsejar una actividad que pueda ser más importante y provechosa para la persona.

Esto tiene tanta importancia para el profesor especializado

como para el profesor de un aula escolar. Como vimos en el Capítulo III, la reunión de series de material sonoro para ser controladas a distintos niveles técnicos —modelos de armonía, formaciones de escalas, *Riffs* de Jazz*, etc.— puede ser útil no sólo para el compositor, sino también para el instrumentalista o el cantante. A este propósito es fundamental no perder el contacto con el elemento sensorial mientras se busca la capacitación técnica. En una conversación que sostuve con Hans KELLER, éste lamentaba que las escalas y los ejercicios hubieran malogrado a muchos estudiantes de música, éstos manejaban el instrumento sin escucharlo, sin recrearse en el sonido o en la intención expresiva. Cada alumno tiene diferentes necesidades en ciertos momentos; estos momentos se pueden identificar con claridad haciendo referencia a los elementos de la espiral evolutiva y podemos mantenerlos no perdiendo de vista lo que es el núcleo esencial de la música.

Una tercera serie de implicaciones de cara al *currículum* musical está relacionada con el rol creativo del profesor. ¿Cómo poner en marcha una actividad o introducir un nuevo método o idea musical? Tomemos un simple ejemplo de proyecto de composición. Quizá hemos querido fundamentar esta actividad en los materiales básicos de los sonidos breves y largos. Supongamos que los alumnos han asimilado correctamente la primera etapa de lo *sensorial*, que han saboreado los sonidos al margen de la edad o de la experiencia previa. Hay distintos grados de brevedad, y un sonido muy prolongado produce un efecto sensorial muy diferente al de otro que es sólo moderadamente largo. Estas percepciones son una condición importante para un buen control *manipulativo*. Ahora debemos aprender a sostener sonidos largos, a conocer las técnicas exigidas por los distintos instrumentos, el uso de macillos o baquetas o de arcos, por ejemplo, para activar continuamente un sonido a modo de *tremolo*. Podemos inducir después a explorar el potencial expresivo de la combinación de sonidos breves y largos para crear el sentimiento o expresividad. ¿Son capaces todos los alumnos de generar un carácter musical de tipo dramático o atmosférico partiendo de sonidos breves y largos? ¿Se puede comunicar esta cualidad expresiva a otros? Podemos considerar a continuación la posibi-

**Riffs* en música de Jazz son fragmentos armónicos cortos, de dos o tres compases, utilizados de una forma repetitiva y rítmica para acompañar una línea melódica, generalmente se usan como telón de fondo para la improvisación de solos. (N. del R.)

lidad de conocer estos sonidos y encontrar en las prácticas musicales corrientes lo *vernáculo*. ¿Se organizan dentro de una estructura o tiempo de compás y metro, o siguen otras convenciones musicales? Si los niños tienen más de 9 años, desearemos sin duda orientarlos hacia el modo *especulativo*. ¿Pueden los alumnos causar sorpresa utilizando sonidos breves y largos? ¿Pueden componer una pieza que resulte interesante? ¿Podemos sugerirles episodios o pasajes que se relacionen entre sí a modo de contrastes o de repeticiones? ¿Estamos dispuestos a ampliar el área de lo que se considera aceptable en términos *idiomáticos*? Esto nos llevará sin duda al encuentro con la música de otros en calidad de intérpretes u oyentes.

Estos conceptos que he intentado articular podrán ayudarnos quizá a comprender un poco mejor lo que hay de *musical* en la música al margen de la sección de música o de la educación musical que nos interese. Por ejemplo, una vez que hemos entendido la expresión musical como una forma de imitación, podemos ver de inmediato sus relaciones con el movimiento, el drama, la poesía y las imágenes visuales, llegaremos también a comprender cómo la música puede ser expresiva sin necesidad de representar otra cosa, que un gesto musical es una abstracción de gestos físicos. Podemos utilizar ideas programáticas para desencadenar procesos imitativos, pero habrá que evitar siempre la transferencia literal de objetos o eventos a la música y estar alerta para el siguiente hito de desarrollo: la especulación musical.

Lo que intento mostrar aquí es una determinada actitud ante el desarrollo del *currículum* musical. Podemos partir de la exploración de una serie de materiales sonoros y después, con una organización más o menos ajustada o libre del proceso didáctico, trataremos de abordar la siguiente cuestión. Su planteamiento depende de la idea que se tenga de los posibles desarrollos "a la vuelta de la esquina". La espiral presenta muchas esquinas, por decirlo así. El tránsito de un modo al siguiente suele ser tan fluido que pasa casi inadvertido, aunque a veces parezca producirse en forma de salto. También es posible, y a veces necesario, volver sobre nuestros pasos, retrocediendo en la espiral para avanzar después más libremente, tomando carrerilla para saltar.

La conciencia sobre estas posibilidades de desarrollo será sin duda útil y nos servirá al menos para evitar el peligro de proponer un *currículum* basado en una perspectiva reducida de la respuesta musical. Nadie deseará limitarse a un solo lado de la espiral: lo sensorial, la expresividad personal o lo especulativo, y

prestará atención a la importancia de las destrezas manipulativas, de la asimilación del discurso común compartido de un idioma musical vernáculo y general y de la participación en unos métodos idiomáticos. Si observamos lo que los niños *hacen* realmente como músicos, veremos que el paso de un lado a otro de la espiral parece constituir una necesidad evolutiva y debe ser, por tanto, un imperativo en la educación.