

La educación musical y su impacto en el desarrollo

KARLA MARÍA REYNOSO VARGAS¹



Resumen

El presente ensayo presenta argumentos a favor de la implementación de la asignatura de música en la educación obligatoria de México. Evidencia aspectos del desarrollo humano que se pueden favorecer a través de la educación musical caracterizando 6 aspectos del desarrollo de la expresión musical: sistema de expresión; significación; procesos cognitivos y competencias implicadas; corporalidad; procesamiento cerebral; y desarrollo.

Descriptor: Música, Educación musical, Educación artística, Competencia musical, Desarrollo humano.

Musical Education and its Impact on Human Development

Abstract

This essay presents some arguments for implementation of music lessons in Mexican education. It shows aspects of human development which can be made through music education. It characterized 6 aspects of the musical expression development: expression system; meaning; cognitive processes and skills involved; corporality; brain processing; and development.

Key words: Music, Music education, Arts education, Musical skills, Human development.

Artículo recibido el 4/07/2009
Artículo aceptado el 11/11/2009
Conflicto de interés no declarado

1 Profesora de la Escuela Superior de Música de la Universidad Juárez del Estado de Durango. kareynoso@hotmail.com

Introducción

Algunos pedagogos musicales mexicanos, como César Tort, han señalado ya la importancia de introducir el desarrollo musical como parte de los objetivos de los planes de estudio nacionales. No como parte de un conglomerado general de conocimientos, ni como una fracción de la materia de “Expresión y Apreciación Artística”, sino como un eje curricular, tal como el español o las matemáticas.

El presente ensayo tiene el propósito de brindar algunos argumentos a favor de esta propuesta, demostrando que las intervenciones musicales aportan beneficios no sólo a corto sino a mediano y largo plazo en el desarrollo humano, siempre y cuando se lleven a cabo de manera sistemática y continua.

Señalaré algunas diferencias y similitudes entre las expresiones musical y verbal, con la finalidad de evidenciar aquellos aspectos del desarrollo humano que no son alcanzados por otras materias.

A continuación se describirán las características propias de la expresión musical, los procesos mentales y corporales requeridos y el desarrollo de habilidades implicadas.

Creo que nuestro país ha tenido avances significativos con la inclusión de programas curriculares estructurados en las áreas artísticas y su ponderación dentro de los objetivos institucionales; En realidad pienso que la asignatura “Expresión y Apreciación Artística” es muy provechosa, pero no suficiente.

Edgar Willems desde 1989 había dejado claro que el desarrollo musical requiere de estimulación intencionada y constante. Explicaba: se logra “practicando desde la infancia las canciones, un instrumento melódico, un instrumento armónico, así como el solfeo y más tarde, el canto” [...]

Haré una pregunta al aire: ¿Qué porcentaje de niños mexicanos sabe tocar un instrumento? Y no me refiero a saberse las “mañanitas en la flauta” sino a que sepa interactuar con un instrumento, que haya desarrollado disciplina y consolidado conocimientos musicales teóricos y técnicos.

La respuesta exacta no la tengo, lo que puedo dar es mi percepción como maestra en el medio musical: un porcentaje no suficiente. La mayoría de las escuelas –no todas– abordan la Educación Artística como una materia de “relleno”, algunas se enfocan a la producción de obras teatrales, dancísticas, visuales o musicales, priorizando la belleza de éstas, estimulando a los niños a hacer “cosas bonitas”; de tal manera que

los niños saben, por ejemplo, cantar bien el Himno Nacional, pero no saben cantar. Otras escuelas se dedican a hacer cosas divertidas, como si la clase de artes tuviera el objetivo exclusivo de divertir a los niños, y es frecuente que cuando pasa esto, se olviden de enseñar teoría. Por otro lado, se encuentran las escuelas, que ofrecen formación musical, algunas con programas bien establecidos pero que, para lograr la rentabilidad económica, saturan de alumnos a sus maestros, llegando a una dinámica impersonal que no resulta beneficiosa para los niños. Y, finalmente, se encuentran las escuelas que someten a los niños a actividades musicales o ritmo que no corresponden a su nivel evolutivo pues fomentan disciplina o requerimientos técnicos que pueden llegar hacer que el niño odie la música.

Como educadores musicales tenemos la necesidad de abordar la escritura y la lectura; pero como explica Willems, hay algunos malos entendidos sobre el acercamiento al solfeo, éste “debe ser preparado desde el comienzo, al igual que la lectura y escritura...” Las leyes psicológicas que presiden el desarrollo del lenguaje corriente y la música, son las mismas “hay referencias de que el estudio del solfeo y de un instrumento armónico no debería emprenderse antes de que el niño comience con la lectoescritura, esto no quiere decir que el niño no se beneficie de la educación musical, los ejercicios de presolfeo deben constituir el pasaje de la primera iniciación musical, comprenden: dominio rítmico, canciones, orden de los sonidos, orden de los nombres de las notas, el orden de las notas escritas y la improvisación (Willems, 1989, p. 28).

Es importante señalar que, al igual que sucede en el desarrollo del habla, el entorno inmediato tiene una notable importancia en el desarrollo musical: en la adquisición de hábitos, desarrollo de las capacidades rítmicas, melódicas y armónicas, sensibilidad ante los diversos estilos musicales y adquisición del sentido tonal, estos elementos “aparecen íntimamente relacionados con el desarrollo de los individuos por el simple hecho de estar inmersos en contextos sociales en los cuales hay una presencia de manifestaciones culturales” (Hargreaves, 1998).

Lacárcel (1995) explica que “el medio proporciona unos estímulos sonoros y musicales que incidirán directamente en el desarrollo cognitivo-musical, dotando de experiencias y de una sensibilización hacia la música propias de cada cultura y grupo, que proporcionarán al niño un desarrollo cognitivo-musical y natural”.

Cuando un niño llega al salón de clases no llega en blanco, aún pensando que inicia por primera vez en preescolar o maternal; desde el vientre materno ha estado expuesto a sonidos; se ha desarrollado interactuando con un *entorno sonoro* compuesto de sonidos cortos, largos, graves, agudos, rítmicos, arrítmicos, muy intensos, poco intensos, con gran variedad de timbres y volúmenes. El niño reconoce voces, ruidos, cantos y todos los sonidos que le rodean. La perspectiva conductista explica que estos sonidos se asocian con otros estímulos como la temperatura, el calor, las sensaciones, etc.; la teoría constructivista explica que estos sonidos se asimilan, se acomodan y se integran a los esquemas mentales.

Entonces, si los niños son capaces de interactuar con su entorno sonoro, ¿por qué es necesario llevar una clase especializada?, ¿por qué es necesario introducirlo al solfeo y enseñarle técnica instrumental?

Las capacidades musicales determinadas por la interacción con el medio, evolucionan durante la infancia; no obstante, “este proceso se revela insuficiente para asegurar un desarrollo superior de las capacidades musicales” (Mercé Vilar, 2004).

Zenatti (1981) encuentra diferencias entre la *enculturación musical* y la *educación musical*. La presencia de la música en el entorno ejerce una acción del desarrollo psicológico en relación con las tendencias que dominan el medio cultural más próximo; pero esta acción no es suficiente. Tomando las evidencias de su investigación (con niños que no habían recibido ningún tipo de formación musical), Zenatti (1981) explicó que aproximadamente a los 10 años de edad el niño entra en una situación de estancamiento. “Bajo la sola acción de la endoculturación la asimilación de la lengua musical no progresa más allá de los 10 años. Si comparamos el lenguaje musical y el verbal, las fórmulas corrientes se asimilan, pero en lenguaje se mantiene pobre” (Mercé Vilar, 2004).

En México, la sociedad se encarga de *endoculturizar* la música y, a saber, lo hace bastante bien. Somos conocidos por usar la música como medio de expresión cultural. Piénsese en las fiestas, los festivales, las serenatas, las borracheras, las canciones de cuna, etc. La cultura mexicana proporciona ricos entornos sonoros relacionados con la afectividad y la socialización. Sin embargo, escuchar música y contextualizarla es sólo una parte del proceso comunicativo.

Para dejar lo anterior más claro, haré una analogía con el lenguaje verbal: no es lo mismo *escuchar* discursos que *entenderlos* o *elaborarlos*. Piense en una persona cuyo vocabulario es limitado, ésta podrá entender

discursos cotidianos contruidos con vocabulario simple, pero si escucha un discurso de estructuración compleja y vocabulario rebuscado (entiéndase éste como técnico), la persona otorgará un significado parcial a lo que escucha y corre el riesgo de malentender el mensaje.

De igual manera, una persona que tiene en su acervo pocos referentes musicales y sabe poco o nada de la estructuración musical, podrá darle significado parcial a la música, relacionarla con otra que ya conoce, conectarla con patrones socioculturales, con acciones, con imágenes, con sentimientos; pero no la entenderá por completo. Al igual que en el caso anterior, una persona sin instrucción musical tendrá pocos y limitados elementos para expresarse a través de este medio.

Las conclusiones de Davison y Stripp (1991) coinciden en que, sin preparación musical, hasta la edad de 7 u 8 años hay una rápida evolución en aspectos como el sistema de notación para canciones conocidas y para la creación de nuevas canciones; pero después de estas edades el desarrollo musical entra en estancamiento: las propuestas de notación o las creaciones del niño de 8 años no difieren mucho de un adolescente de 18 ó 20 años (Hargreaves *op. cit.*).

La evolución normal del desarrollo musical depende de la formación musical y ésta es esencial entre los 2 y los 10 años. De ella depende el florecimiento de aptitudes, enriquecimiento de vocabulario, una asimilación de una lengua musical más evolucionada, más moderna y un acceso a formas de expresión musical (Zenatti, 1981; Mercé Vilar, *op. cit.*).

En nuestro país existen algunos inconvenientes y obstáculos para que la música se vuelva un lenguaje: Sólo en casos extraordinarios la adquisición de la expresión musical comienza en casa; la música comienza a ser un medio de expresión de manera tardía.

Es probable que el lector esté más familiarizado con el lenguaje verbal que con el musical, ya que el sistema educativo actual enfatiza la necesidad de aprender a expresarse por este medio. Para satisfacer esta necesidad, los bachilleratos, secundarias, primarias y aún preescolares destinan gran parte de las cargas horarias para lograr sus propósitos. Por ejemplo, Los programas de educación primaria (1993 y 2009) priorizan la adquisición de las competencias verbales por sobre todas las otras competencias, otorgando 9 horas semanales a la asignatura de español y; el plan de estudios de educación secundaria (2006) otorga 5 horas semanales (al igual que a las matemáticas).

Si las cifras anteriores se comparan con la canti-

dad de horas que se le destina al desarrollo de la expresión musical, resulta fácil deducir porqué tenemos poco conocimiento sobre el lenguaje musical (en primaria y secundaria se destina sólo una hora semanal a educación artística, misma que se debe distribuir en 4, pues en dichas lecciones se contempla también la educación de la danza, las artes escénicas y las artes plásticas).

El proverbio popular “El que mucho abarca, poco aprieta” se aplica en esta ocasión. Cuarenta horas de Educación Artística anuales para 4 áreas artísticas, ahora reste los días feriados, las suspensiones y las horas de evaluación ¿cuántas horas al año se le dedican a la educación musical?

Si los datos antes mencionados por Zenatti son correctos, la mayoría de la población mexicana, personas que no tuvimos una preparación musical especializada, tenemos una capacidad efectiva de comunicación musical aproximada a la de un niño de 10 años. Podemos disfrutar y entender la música con la que estamos familiarizados; pero comprendemos y significamos parcialmente la música de estructuración compleja; la mayoría de nosotros, analfabetas musicales, estamos limitados en la comprensión y expresión musical.

¿Cuál es el problema?, ¿hay algún problema en estar deficientemente educados musicalmente? Para contestar esto, expondré en pocas palabras lo que nos estamos perdiendo: disciplina, coordinación, actividad mental, integración de la información, sensibilidad, entre muchos más aspectos.

Para poder ponderar los beneficios del desarrollo de la expresión musical, trataré de caracterizar 5 aspectos de éste.

Aspectos del desarrollo de la expresión musical

1. Sistema de expresión

La música y el habla se pueden comparar si nos referimos a ellas como medios de expresión. Nos referimos entonces a dos tipos de lenguaje: el lenguaje musical y el lenguaje verbal, entendido como habla oralizada, lectura y escritura alfabética. Ambos cuentan con estructuras y reglas particulares. Su desarrollo se asemeja, pero se trata de dos sistemas que resultan disímiles por la cualidad de sus elementos: tipo de mensaje, código, procesos de codificación-decodificación, emisión-recepción, canal, etc.

Pensemos por ejemplo en los elementos y reglas que conforman los mensajes: letras y notas; palabras y sonidos secuenciados; oraciones y frases musica-

les; discursos y movimientos musicales. Semántica, sintáctica, gramática por un lado; indicaciones agógicas, valores de tiempo, melodía, armonía y ritmo, por el otro.

A estas diferencias, se agrega una más, la interacción que requiere el músico con su instrumento. El instrumento aumenta un elemento al circuito de la comunicación. Un comunicólogo podría sustentar que solamente es el tipo de canal lo que cambia, pero desde el punto de vista psicológico, ya no sólo se trata del emisor y el receptor, sino de una triada indisoluble emisor-instrumento-mensaje que solicita al ejecutante el desarrollo de habilidades específicas. Para poder ejecutar una pieza, el músico debe procesar la información de manera distinta, desarrollar agilidad, potencia y resistencia propias para su instrumento. Esto implica la realización de procesos cognitivos y psicomotrices específicos.

Para lograr tener una expresión musical efectiva, los niños deben desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes que usarán a discreción, según sus intenciones.

Pero si la familia ni la escuela proporcionan la teoría, la técnica o las actitudes correspondientes, el niño no usará ese medio. Sería como enseñar mediocremente la lectoescritura alfabética.

2. Significación

La música por muy cercana que parezca al lenguaje hablado, es siempre un arte. Su significado no es jamás de orden conceptual: se confunde con el significante que es la construcción sonora (Manevau, 1977).

La interpretación de los mensajes verbales involucra la comprensión y análisis de los contenidos; éstos, a su vez, la discriminación de las estructuras, los enunciados y palabras. Se sabe que una buena comprensión depende de la discriminación de ideas principales y secundarias; del discernimiento del significado y la intensión del discurso.

Con la música sucede algo similar. Al leer o ejecutar una partitura, un músico debe reconocer sus tres elementos fundamentales: *ritmo, melodía y armonía*, pero aún cuando los haya reconocido, no se puede decir que el individuo haya tenido una significación. Para comprender la música es necesario que el individuo le otorgue algún sentido, o en el mejor de los casos, una sensación (Edgar Willems, 1989).

3. Procesos cognitivos y competencias implicadas

La ejecución musical solicita diferentes procesos cognitivos que la comprensión de textos y el habla.

Asimismo, requiere del desarrollo y coordinación de un mayor número de procesos mentales. Éstos tal vez sean más evidentes en personas que han tenido una educación musical continua y sistematizada: los músicos.

Lo ejecutantes unen coordinación, motricidad, audición, propiocepción, cognición, emoción... todo en una sola acción. El cerebro realiza múltiples acciones de manera integrada, forzando a utilizar ambos hemisferios y a activar zonas corpóreas y cerebrales que, en el estudio teórico no se requieren.

Pensemos, por ejemplo, en algunos procesos requeridos en la ejecución de un instrumento:

- Para comenzar, el músico *no sólo toca su instrumento, se posesiona de éste* (Willems, 1989). Debe apropiarse de su objeto sonoro, no sólo con la vista, sino también con tacto; el orden de las teclas o cuerdas se asocia al de los sonidos, a los nombres y a las notas. El instrumento se introyecta. En términos comunes, se podría decir que el instrumento pasa a ser una extensión del cuerpo del ejecutante.
- Al tocar, el músico *toma conciencia de cada parte del cuerpo que pone en juego, en particular, las articulaciones, manos y dedos que deben de alcanzar las leyes naturales: nada de constricción*. El artista no sólo “se mueve”; *el oído rige sus movimientos desde tres puntos de vista: ritmo, sonido y tacto* (Willems, 1989). Para lo cual requiere desarrollar coordinación, ser capaz de mover independientemente las manos, dedos y en algunos casos también los pies y la cabeza.
- Sus movimientos precisos requieren memoria y evocación. Inclusive las digitaciones simples comprenden memoria mecánica, asociaciones auditivas, lógica y memoria visual.
- El músico ejerce conciencia métrica; establece la noción de tempo, compás y la división del tiempo.
- Asimismo, forja “audición armónica y polifónica que le permitirá ocuparse de las notas dobles y acordes” (Willems, 1989). Esta misma audición será la que *induzca la relativización de las escalas mayores, menores y cromáticas*.

El músico pone en juego un número considerable de procesos mentales, entre los que se pueden destacar: audición, relación espacial, motricidad fina, coordinación visomotora, lateralidad, memoria mecánica, evocación auditiva, ritmo, concentración y procesos de resistencia a la distractibilidad, así como diligencia de patrones estéticos y expresión de sentimientos o impresiones, entre otras. Estas últimas son, tal vez, las capacidades más relevantes desarro-

lladas por la educación musical, pues involucran la conexión con sensaciones. La interpretación musical implica agregar componentes afectivos, retenerlos, controlarlos y comunicarlos.

4. Corporalidad

Cuando estudiamos una materia teórica no es indispensable realizar una actividad física específica: Uno puede leer un libro, escuchar una grabación, ver una película; puede estar parado o sentado, tomando apuntes, subrayando o simplemente escuchando. La comprensión se logra gracias a procesos mentales derivados del funcionamiento cerebral, que implican al cuerpo, pero no están determinados por movimientos o acciones específicas de este último.

El estudio musical, por el contrario, depende altamente de movimientos intencionados, exactos y precisos. Para producir música la interacción con el instrumento, o con una parte del mismo cuerpo (como es el caso de los cantantes), está mediada por la fuerza, aliento, rapidez, posición, coordinación y tono muscular. La interpretación musical depende, en gran medida, del estado del cuerpo y del control de éste.

El estudio musical implica el desarrollo, según sea el caso, de: propiocepción, coordinación motora gruesa y fina, coordinación visomotora, capacidad respiratoria, control respiratorio, tono muscular, flexibilidad, etc.

La disciplina requerida por un músico se asemeja más al entrenamiento un atleta de alto rendimiento, que al de un buen lector, pues los ambos: el músico y el atleta, deben desarrollar fuerza, resistencia y agilidad. Ambos deben lograr el automatismo de ciertos movimientos, así como una coordinación corporal que nos arroja.

Pero el músico dista mucho de ser un atleta; incluso cuando un alumno haya dominado todos los elementos mencionados con anterioridad, no puede decirse que sea un músico, menos un artista; a las personas que pueden traducir una partitura musical, suele nombrárseles ejecutantes. Si bien el dominio de la técnica y el cuerpo son indispensables, no son todo. “La técnica es un medio al servicio de la música. Debe ser ejecutada por los dedos (y no de los dedos) y debe venir de la música y por la música” (Willems 1989).

5. Procesamiento cerebral

Más allá de simplemente tocar música, el músico la siente. Es precisamente esta relación con los sen-

timientos y sensaciones lo que hace de la música una actividad tan particular.

“La materia prima de la música es el sonido, que es a la vez material y espiritual. Hablando con propiedad, es un fenómeno fisiológico que se origina en el oído interno, su base material es la vibración sonora. Por lo menos tiene 4 propiedades: duración, intensidad, altura y timbre (...) La audición musical abarca por lo menos 3 dominios característicos: la audición sensorial, la afectiva y la mental” (Willems, 1989).

Aquellos que buscan pruebas físicas de los beneficios de la música deben, primero, comprender que la comprensión musical no es una “reacción fisiológica”. Ciertamente el disfrute y capacidad de análisis está íntimamente relacionado con el sistema nervioso pero no lo es todo. La significación es más bien una construcción mental que está determinada por las experiencias previas, es decir, por la formación musical anterior.

“El nervio auditivo atraviesa el espesor del hueso que separa el oído interno de la cavidad craneana; luego, después de un trayecto muy corto, penetra en los centros nerviosos, en el bulbo raquídeo. Las fibras del nervio auditivo sufren un relevo en la sustancia gris del bulbo. El nervio auditivo sigue por el nivel diencefálico (tálamo óptico, tálamo. El nervio coclear alcanza el nivel cortical sólo después de haber atravesado los niveles bulbar y diencefálico. El nervio auditivo, al abandonar el oído interno no va directamente al córtex, sino que pasa por el nivel bulbar que es el asiento de las reacciones físicas” (Gribenski, en Willems, 1989). A partir de este punto hay una “coincidencia” interesante: Los mensajes musicales pasan por el nivel diencefálico, asiento de las emociones y la afectividad, antes de llegar al córtex que es el asiento de las reacciones intelectuales (Chachard).

Esta última fase de la codificación musical es la que ha despertado interés científico las últimas décadas por parte de psiquiatras, neurólogos, fisiólogos, psicólogos, educadores y terapeutas. En cada campo estudiado hay aportaciones valiosas que contribuyen a la argumentación de que el ser humano debe desarrollarse íntegramente y que la música es un elemento esencial para ello.

Daniel Levitin (2007) explica que la música se procesa en el cerebro sin necesidad de preparación musical, dice: “El cerebro es sensible a los procesos musicales, pudiendo distinguir los cambios de entonación aunque no se conozca nada de música. El cerebro es capaz de distinguir entre el comienzo y el fin de un episodio musical, segmentando la información

auditiva que recibe, y desentrañándola”. Levitin demostró que el área 47 localizada en el lóbulo frontal “sufre cambios cuando el proceso musical cambia, y especialmente en los momentos de silencio, como si el cerebro aprovechara las pausas musicales para codificar las transiciones de las piezas”. Si esto es cierto en personas sin preparación musical, es probable que las personas entrenadas para hacer y sentir la música activen con mayor fuerza dicho espacio.

Otros de los experimentos de Levitin, han revelado que los sonidos que escuchamos están directamente relacionados con la amígdala cerebral, situada en el lóbulo frontal del cerebro, y que sería el núcleo del procesamiento emocional.

La música condiciona y modifica nuestros niveles de excitación, nuestra animosidad e incluso, nuestra capacidad de concentración. Puede acelerar o desacelerar pulsaciones del corazón, nuestro ritmo de respiración, la presión sanguínea, el pulso, las ondas cerebrales, las respuestas de la piel y los niveles de sustancias neuroquímicas como la dopamina, la adrenalina, la noradrenalina y la serotonina, todas ellas relacionadas con nuestra forma de enfrentarnos al mundo con un determinado estado de ánimo.

Levitin ha presentado evidencias de actividad cerebral en dos redes funcionales del cerebro distintas: en una red frontotemporal ventral asociada con la detección de acontecimientos emergentes y, posteriormente en el tiempo, en una red frontoparietal asociada con el mantenimiento de la atención y con la actualización de recuerdos. Esto supondría que existe un trabajo conjunto de diversas partes del cerebro en el procesamiento de la información musical.

Tocar un instrumento, al igual que otras actividades que implican la coordinación de las dos partes del cuerpo, requiere el funcionamiento de los dos hemisferios cerebrales; sentir la música provoca que el cerebro funcione integradamente. El lenguaje musical “se codifica y decodifica en el córtex prefrontal, misma zona donde se codifican y decodifican las emociones” (Levitin). Este tipo de activación cerebral raramente se logrará con el estudio teórico.

Desarrollo musical

El lenguaje verbal, desde las etapas más tempranas de la vida, se desarrolla de manera natural y se fortalece con estimulación intencionada por parte de agentes externos (llámense padres o cuidadores). En este periodo los estímulos acústicos sólo figuran como parte complementaria en dicha significación. De

manera precoz, el lenguaje verbal se convierte en la herramienta principal para codificar y significar el mundo.

Inevitablemente la música acompaña el desarrollo: el niño está rodeado de sonidos y ritmos. Cuando el niño está bien estimulado él mismo será creador de algunas melodías. Mercé Vilar (2004) menciona que “la música es un fenómeno innato en el ser humano: está presente de forma espontánea en las primeras manifestaciones sonoras de los niños y acompaña a la humanidad en un gran número de acontecimientos de su ciclo vital”.

Edgar Willems (1989) menciona que la educación musical debería seguir las mismas leyes psicológicas que la educación del lenguaje: El niño debería escuchar sonidos, ruidos y cantos al mismo tiempo que escuche voces; mirar las fuentes sonoras, los instrumentos musicales, vocales cuando mire la boca; retener sonidos y trozos de melodías cuando comience a pronunciar sílabas y palabras; sensibilizarse al encanto de los sonidos y melodías cuando sea capaz de sentir el valor afectivo y expresivo del lenguaje oral; comprender el sentido de los elementos musicales al mismo tiempo que los significados semánticos de las palabras; inventar ritmos cuando hable inteligiblemente; aprender los nombres de las notas, escribirlas y leerlas durante el proceso de alfabetización y lectoescritura de textos; inventar melodías y pequeñas canciones cuando pueda hacer pequeñas redacciones.

Para tener un punto de referencia sobre un desarrollo musical adecuado, podemos revisar los apuntes de Pep Alsina (2008), en los que describe hitos del desarrollo musical del niño que sí ha recibido formación musical: Entre los 4 y los 8 meses de vida el niño balbucea; entre los 8 y los 12 meses matiza los llantos, emite con cierta obsesión sonidos bastante precisos, da respuestas rítmicas; entre los 12 y los 18 meses reacciona corporalmente ante el sonido y la música: su tempo está situado entre las 110 y 120 pulsaciones por minuto, emiten cantos silábicos espontáneos; entre los 18 y los 24 meses las canciones son el núcleo de su expresión musical, los fonemas de la letra y los sonidos son menos significativos que el ritmo y el movimiento corporal; a los dos años las capacidades están vinculadas con sonidos graves y sonidos agudos, desarrolla capacidad corporal para seguir un ritmo de marcha de entre 110 y 120 pulsaciones por minuto, otorga significado a los gestos y movimientos en la canción, diferencia y selecciona su respuesta corporal ante la música, improvisa canciones repetitivas, distingue entre música y ruido; a los

3 años inventa canciones, danzas e instrumentos, controla movimientos globales de su cuerpo y su relación con el espacio, reproduce canciones enteras, descubre las posibilidades rítmicas y musicales de la palabra (le es más fácil llevar el ritmo con ayuda del habla), discrimina tempos diferentes con relativa facilidad; a los 4 años aumenta su capacidad de entonación, agrupa sonidos siguiendo un criterio, realiza secuencias de tres sonidos; a los cinco años además de seguir las pulsaciones, sigue el ritmo con las extremidades superiores, su voz alcanza una extensión de décima situada aproximadamente entre las notas Do3 y Mi4 con desplazamientos interválicos máximos de sexta ascendente o descendente; a los 6 años entona con facilidad, clasifica *tempos*, muestra idea del pulso y el acento, muestra mayor interés por el lenguaje musical, sincroniza el movimiento de extremidades superiores e inferiores, gusta de medidas rítmicas y melodías irregulares, ritmos sincopados (adquiere mayor nivel rítmico), su extensión vocal se amplía de forma natural puede realizar una extensión de 12ava (aproximadamente entre el Si2 y el Fa4), las canciones más apreciadas en este momento son las que expliquen una historia o un romance, es en este momento en donde el contenido textual de la canción toma mayor importancia que el contenido rítmico y melódico, todavía muestra dificultad para mantener el pulso; a los 7 años puede formar sistemas, reconocer partes (armonía) gracias a su mayor destreza para clasificar, seriar, numerar y generar mapas de conceptos, su capacidad auditiva aumenta, es capaz de permanecer bastante rato en actitud estática escuchando música, los movimientos en grupo y coreografías se pueden coordinar cada vez más fácilmente, su tendencia a acelerar los ritmos comienza a estabilizarse, desarrolla de forma intuitiva su percepción armónica, nota cambios de modo (mayor, menor), percibe armonizaciones erróneas y cadencias, conclusiones o inconclusiones de una pieza musical; a los 8 años comienza la edad de oro de la voz, su extensión es de 14ava, entre la2 y sol4, su aparato fónico se encuentra en el mejor momento antes del cambio de voz, es el momento en donde se puede introducir algún instrumento melódico, subsiste el gusto por los instrumentos de percusión; de los 9 y hasta los 12 años desarrolla capacidad polirrítmica y polifónica, crítica y se identifica con la música, desarrolla mayor percepción armónica su extensión vocal puede ser de 16ava (aproximadamente entre Sol2 y La4), y debido al cambio de voz la expresión instrumental tiene más presencia.

Conclusiones

Recapitulando: Los mexicanos estamos musicalmente endoculturizados, pero no educados. Los programas de Expresión y Apreciación Artística proporcionan elementos favorables al desarrollo de los infantes. Sin embargo, se encuentran algunos obstáculos para el desarrollo óptimo de las competencias de los niños: Se le da poco tiempo, el currículo se reparte en 4 áreas y se tiene un enfoque inadecuado sobre el solfeo cuando no se deja de lado, de tal manera que la educación musical es parcial y superficial.

Nuestros niños se están perdiendo de una disciplina importantísima en la infancia, así como del desarrollo y el refinamiento de coordinación, motricidad, capacidad de asociación, funcionamiento cerebral integrado, sensibilidad artística, capacidad expresiva y procesos cognitivos anteriormente mencionados que la formación musical constante y sistematizada ofrece (y con ello todos los beneficios asociados con el nivel de comprensión, relación, etc., que resulta en una alta en el coeficiente intelectual).

El nivel de formación musical en México es insuficiente para que seamos capaces de usar la música como medio de expresión o siquiera para poder codificar y analizar adecuadamente música de nivel de complejidad medio. Nos vemos limitados en la expresión musical, y también en el tipo de significación que otorgamos al escuchar una pieza musical, y con ello nos perdemos de apreciar melodías, armonías y ritmos que podrían hacer más agradable nuestra vida. Musicalmente, muchos de nosotros desarrollamos competencias similares aproximadas a las de un niño de 10 años.

Fríamente podemos decir que este es un indicador más que nos coloca por debajo de los estándares de países de primer mundo como son Italia, Francia, Suecia, Holanda o Suiza, quienes estipulan la educación musical obligatoria desde las etapas escolares más tempranas.

Referencias

- DAVIDSON, L., SCRIPP, L. (1991). "Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo". En: Mercè Vilar i Monmany . (2004) LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación). Núm 13. Universidad de Barcelona. Pag: 5-6
- GERARD, C. (1991). *El aprendizaje del ritmo musical*. (10) pp. 85-99. Les sciences de l'Education. Traducción de Inés Marichalar. En línea en la biblioteca virtual *dialnet.unirioja.es*
- HARGREAVES, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Grao.
- LACÁRCEL, J. (1995) *Psicología de la música y educación musical*. Madrid, Visor.
- LEVITIN, D. (2007). *This is your brain on music. The science of a human obsession*. Atlantic: NY.
- MANEVAU (1977). *La música en la educación*. París: Edisud.
- VILAR I MONMANY, Mercè. (2004) LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación). (13). Universidad de Barcelona: 1-6, 15-16.
- ALSINA Pep. (2003). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Grao: España.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Plan de estudios de educación secundaria 2006*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Plan de estudios 2009 Primaria*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de Educación primaria 1993*. Diario oficial de la Federación. México
- REGELSKI, T. (1980). *Principios y problemas de la educación musical*. México: Diana.
- TORT, C. (2009). "A los niños no se les debe atosigar, sino formar de modo integral con música". *La Jormada*. Viernes 3 de julio 2009.
- WILLEMS, E. (1989). *El valor humano de la educación musical*. México: Paidós.
- WILLEMS, E. (1962) *La educación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: EUDEBA.
- ZENATTI, A. (1981). *L'enfant et son environnement musical*. Issy-les-Moulineaux: EAP. Mercè Vilar i Monmany. (2004) LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación). Núm. 13. Universidad de Barcelona. pp. 4-10.