**DESARROLLO
MUSICAL Y CONTEXTO
SOCIOCULTURAL.
REFLEXIONES DESDE
LA EDUCACIÓN
MUSICAL Y LA
PSICOLOGÍA DE
LA MÚSICA SOBRE
EL DESARROLLO
SOCIO-AFECTIVO Y
MUSICAL DE NIÑOS
DE COMUNIDADES
VULNERABLES**

RESUMEN

Este artículo presenta algunos avances del proyecto de investigación *Los efectos de la música en el desarrollo socio afectivo y cognitivo musical en niños de 6 a 8 años de comunidades vulnerables*, el cual se encuentra en su etapa final. A través de dicho proyecto se promueve una reflexión sobre los desarrollos de la psicología de la música y su aplicación a la educación musical en Colombia, especialmente en el trabajo con niños de poblaciones vulnerables. Por lo tanto, este escrito inicia con la descripción del contexto colombiano en relación con la situación de los niños desplazados y sus familias, luego presenta el diseño metodológico del proyecto y los enfoques teóricos que lo sustentan y finalmente realiza una reflexión sobre sus implicaciones en la educación musical colombiana.

PALABRAS CLAVE:

Psicología de la música, educación musical, desarrollo socio afectivo, desarrollo musical, desarrollo cognitivo, desplazamiento forzado.

MUSICAL DEVELOPMENT AND SOCIO-CULTURAL CONTEXT: A GLANCE UPON SOCIAL, EMOTIONAL AND MUSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN FROM VULNERABLE COMMUNITIES, FROM THE PERSPECTIVE OF MUSIC EDUCATION AND MUSIC PSYCHOLOGY

ABSTRACT

This paper presents some preliminary outcomes of a study of the effects of music on young children's socio-emotional and musical development in a context of cultural deprivation. The research project, which is reaching its final stages, considers the insights of music psychology and the positive role that Colombian music education may have for children from vulnerable communities. Therefore, this paper begins with a description of the situation faced by displaced children and their families within the Colombian context; before presenting the project's methodological design and theoretical approaches; and finally offering some thoughts on the implications for Colombian music education.

KEYWORDS:

Music psychology, music education, emotional and social development, musical development, cognitive development, forced displacement.

DESENVOLVIMENTO MUSICAL E CONTEXTO SOCIOCULTURAL, REFLEXÕES DESDE A EDUCAÇÃO MUSICAL E A PSICOLOGIA DA MÚSICA, ACERCA DE O DESENVOLVIMENTO SOCIAL-AFETIVO E MUSICAL DAS CRIANÇAS E DAS COMUNIDADES VULNERÁVEIS.

RESUMO

Este artigo apresenta algum avanços do projeto de pesquisa *Os efeitos da música no desenvolvimento social-afetivo e cognitivo musical, em crianças dos 6 a os 8 anos em comunidades vulneráveis*, que se encontra na sua fase final. No meio deste projeto se estimula uma reflexão acima dos desenvolvimentos da psicologia da música e a sua aplicação na educação musical em Colômbia, no trabalho com as crianças de populações vulneráveis. Por tanto, este artigo começa a descrição, do contexto colombiano em relação com a situação das crianças deslocadas e as suas famílias, logo, apresenta o desenho metodológico do projeto e a focagem teórica que o suporta e finalmente se faz uma reflexão acima dos seus resultados na educação musical colombiana.

PALAVRAS CHAVE:

psicologia da música, educação musical, desenvolvimento social-afetivo, desenvolvimento musical, desenvolvimento cognitivo, deslocação forçada.

Introducción

El presente escrito propone una reflexión sobre la situación de la población infantil desplazada en nuestro país y plantea una mirada desde los desarrollos de la psicología de la música y su aplicación a contextos educativos específicos que permita profundizar en el tema. Dicha reflexión se realiza desde los avances de investigación del proyecto *Los efectos de la música en el desarrollo socio afectivo y cognitivo musical en niños de 6 a 8 años de comunidades vulnerables*. Este proyecto se encuentra en su etapa final (análisis) y hace parte de los requisitos presentados por la autora para acceder al título de PhD en *Music Psychology and Education* en la Universidad de Roehampton en Londres (Reino Unido). En este trabajo se expone principalmente el diseño metodológico, el marco teórico y un análisis inicial sobre los aportes del proyecto en mención y sus implicaciones para la educación musical en Colombia. En la primera parte el artículo expone, tanto la situación de vulnerabilidad de las familias y los niños desplazados, como los programas de música que se ofrecen en el país. Posteriormente plantea los antecedentes de la pregunta que originó la investigación, continúa con la descripción del diseño metodológico del proyecto, la presentación de los soportes teóricos, y al final expone algunos de los avances de la investigación y propone una reflexión sobre sus implicaciones para la pedagogía musical en Colombia.

Desplazamiento y educación musical en Colombia. Situación de los niños desplazados y sus familias

El conflicto armado colombiano ha provocado el desplazamiento masivo de la población campesina hacia las ciudades del país. Como varios investigadores lo han señalado, el desplazamiento forzado es una experiencia recurrente en Colombia; la intensificación del conflicto armado ha estado acompañada por la expulsión de los habitantes de las áreas rurales, los grupos armados ilegales –como guerrilla y paramilitares– se han fortalecido en los últimos años, sustentados por la producción y venta de cultivos ilícitos, lo cual ha acrecentando el conflicto, propiciando su expansión geográfica e incrementando los ataques contra la población civil (Ibáñez, 2009).

Existen múltiples formas de desplazamiento que presentan diferentes tipologías; si bien los éxodos pueden darse en grupos tanto numerosos como reducidos, la mayoría de veces ocurre en los pequeños, por ejemplo una familia o un miembro de la misma, que generalmente es el padre, quien en muchos de los casos es la persona amenazada. Otra característica del desplazamiento tiene que ver con las ciudades de destino, en las cuales las redes sociales que poseen son de gran importancia.

Adicionalmente, las familias rurales migran involuntariamente para evitar el reclutamiento forzado de sus hijos a grupos armados ilegales; Unicef estima que cerca de 14.000 niños, muchos de ellos desde los ocho años (Salazar, 2001), han sido vinculados a estos grupos ilegales como combatientes y soldados. .

Para la mayoría de familias desplazadas, el arribo a las ciudades, en condiciones de vulnerabilidad, los lanza a lo que los investigadores han llamado “una trampa de pobreza” de la cual no pueden salir por varias generaciones. El nivel educativo de las familias se convierte en un aspecto crucial, puesto que en una sociedad excluyente el progreso no beneficia a todos los grupos sociales por igual, lo cual reproduce la inequidad socioeconómica. Ibáñez (Op.Cit.) reporta que antes de desplazarse, el 57% de los jefes de hogar trabajaban en la agricultura; al llegar a la ciudad, la mayoría de ellos pasan a trabajar en el sector informal (como empleadas domésticas, en el caso de las mujeres, o en el sector de la construcción en el caso de los hombres) con baja remuneración, sin seguridad social y poca estabilidad laboral. Los escasos ingresos y las perspectivas precarias de trabajo llevan a la población desplazada a vivir en barrios marginales, en los cuales el acceso a los servicios de acueducto, luz y alcantarillado es inferior al de la población indigente. El tiempo de establecimiento no parece mejorar sus condiciones económicas, por el contrario las empeora y obliga a las familias a adoptar estrategias costosas a largo plazo, como la interrupción de la educación de los hijos para vincularlos al mercado laboral.

Muchos de los desplazados llegan a barrios marginales en pequeños grupos; los problemas por los que estas familias han pasado originan el miedo a ser identificados por temor a la persecución de la cual puedan ser objeto o a ser discrimi-

nados, y en su mayoría dichas familias se mezclan con los residentes de estos barrios, tratando de pasar inadvertidos (ACNUR, 2003).

Por otra parte, el conflicto y el desplazamiento forzado modifican la composición de la familia y obligan a la mujer a adquirir nuevas responsabilidades como cabeza de hogar y principal soporte económico, ya sea porque su compañero está muerto, desaparecido o permanece en el lugar de origen protegiendo algunos de los bienes. Esta situación incrementa el estado de vulnerabilidad de estas familias; un gran porcentaje de la fragmentación familiar parece ocurrir después del desplazamiento, pues se ha reportado que el 90% de los desplazados migran con su núcleo familiar completo.

Con el desplazamiento cambian las relaciones entre los padres y y de ellos con sus hijos; padres y madres parecen ser menos tolerantes con los niños y los ancianos. El patrón patriarcal tradicional de respeto y autoridad que prevalecía en el campo es reemplazado por uno que impone malos tratos, y por otra parte es más difícil para los padres atender a los hijos teniendo la urgencia de conseguir trabajo. Adicionalmente para los hijos mayores y adolescentes el desconcierto por el desplazamiento y la expectativa de conocer la ciudad, hacer parte de ella y no ser discriminados por otros jóvenes, los lanza a la calle y a sus riesgos. El consumo y la venta de drogas, el reclutamiento en bandas criminales, la delincuencia común, el abuso y la explotación sexual, son las opciones que incrementan los peligros para los jóvenes provenientes del campo en las grandes ciudades (Hernandez, A. y Gutiérrez, M., 2008).

Esta situación requiere el desarrollo de proyectos de investigación que aporten al fortalecimiento de programas para la infancia. Estudios y proyecciones del Banco Interamericano de Desarrollo y de otras organizaciones evidencian que la inversión en niñez temprana puede erradicar, desde su raíz, el problema de las naciones en vía de desarrollo, puesto que brinda beneficios a los niños y sus comunidades ahorrando costos posteriores. En relación con esto, Amartya Sen (Premio Nobel de Economía) dice:

La pobreza no es sólo falta de ingresos. El alcance y la relevancia de quebrar el ciclo de la pobreza mediante intervenciones en temprana infancia requiere un enfoque más amplio. Debemos ver al desarrollo como un proceso general de expansión de la libertad humana. La calidad de vida que disfrutamos debe contemplar las alternativas substantivas y las opciones de que disponemos en nuestras vidas. La salud, la educación y otras medidas que ayudan a poner fin al ciclo de empobrecimiento básico deben ocupar un lugar central en un enfoque integrado de desarrollo. La mortalidad infantil que todavía reclama un asombroso número de vidas, debe considerarse un empobrecimiento en sí misma, una buena infancia prepara a la persona para encarar una vida fructífera y ser económicamente productiva y también para ser un buen ciudadano (Sen, 2003).

La sociedad colombiana será abierta y equitativa en la medida en que los niños que provienen de familias con diversos orígenes socio económicos, especialmente aquellos de familias pobres, tengan las mismas oportunidades y puedan acceder a la misma calidad educativa que aquellos que tienen mayores posibilidades económicas. Si los niños carecen de los elementos básicos para desarrollar su potencial, esto puede causarles un daño que en ocasiones es irreversible, impidiéndoles superar las condiciones precarias en las cuales crecieron. En este sentido, la dificultad para desarrollar todo su potencial podría afectar su autoestima, su dignidad y su participación en la sociedad. Por lo tanto es claro que la educación de calidad es un aspecto crucial en el desarrollo de los niños, sus familias y del país como una forma de salir de la trampa de la pobreza.

Las familias desplazadas en la ciudad no sólo afrontan la precariedad material, sino que también encaran la soledad afectiva, los cambios que la marginalización y el desplazamiento imponen en sus vidas, los enfrentan a la violencia intrafamiliar y a la pérdida de su identidad cultural.

Más de la mitad de los desplazados (64,7%) por el conflicto armado colombiano son niños. Algunos de ellos son huérfanos y están separados de la totalidad o parte de su familia en el momento de la salida. Han sufrido enormes dificultades en el desplazamiento (en masa o individual) a través de zonas de guerra y con frecuencia a través de regiones inhóspitas, poniendo en riesgo permanente su vida e integridad personal en lugares temporales de llegada (Grajales, 1999).

Los niños en Colombia han sufrido de diferentes maneras el impacto de la guerra, han crecido en un país atravesado por una cotidianidad de muerte y atrocidad. Por lo tanto, todos los niños en situación de desplazamiento han sido afectados de una manera particular, puesto que enfrentan múltiples situaciones que vulneran sus derechos, causándoles el sufrimiento propio de las diversas formas de violencia (política, social e intrafamiliar) vividas en medio de la pobreza y la negligencia de las instituciones. Sin embargo, el efecto más perjudicial que el conflicto genera en ellos es la imagen simbólica gravemente distorsionada de la realidad, por la cual suponen que la violencia y el delito son el único medio para la obtención de poder y estatus social. Desde la perspectiva de Bello (2000), cuatro aspectos caracterizan las experiencias de los niños desplazados:

Los niños han sido espectadores del conflicto como también actores principales. El haber sido espectadores constituye una experiencia extremadamente dolorosa que puede deshacer su mundo, no tienen la capacidad de entenderlo y carecen de mecanismos que les permitan afrontarlo, pues esta situación excede los parámetros de lo inconcebible.

Han sido socializados para vivir en la guerra. Lamentablemente, los niños han observado que la guerra, el asesinato, la violencia intrafamiliar, el tráfico de drogas, la mentira y la crueldad, son expresiones legitimadas por los adultos en este país.

De manera significativa han tenido pérdidas abruptas que son de diverso orden. No sólo han perdido familiares queridos, vecinos y amigos, al igual que sus pertenencias como ropa, documentos y juguetes, sino que también han perdido sus espacios vitales, los lugares en los que han construido su forma particular de moverse, de utilizar el tiempo y, en

general, de relacionarse con el medio ambiente, así como sus animales y mascotas, que tienen un significado especial para los niños.

El grupo más vulnerable de la población desplazada son niños y niñas entre 5 y 14 años de edad, quienes también son las mayores víctimas de la violencia intrafamiliar y el abuso sexual. La pobreza generalizada promueve la violencia en todas sus manifestaciones –sociales, económicas, políticas y culturales–, aumenta la inserción de los niños en los conflictos armados, ya sea en zonas rurales o urbanas, y empeora los efectos del conflicto en los niños, niñas y jóvenes que viven en esta situación.

Como Palacio y Sabatier (2002) plantean, un evento traumático para los niños debe ser tomado en un sentido amplio, ya que depende de la situación. Se podría considerar que los niños son vulnerables a dos tipos de traumas: los que sufren directamente y los que sufre su familia (traumas indirectos). Las reacciones de los niños frente al traumatismo de la guerra está estrechamente vinculada a su entorno familiar y social, por lo tanto la actitud de los adultos, y más específicamente la de sus padres, es crucial.

Adicionalmente, la falta de espacios y de infraestructura adecuada para la socialización de los niños en los barrios de llegada, evidencia la carencia de programas educativos y espacios para la diversión y el ocio (Bello, 2000). Adicionalmente, muchos padres tienen que elegir entre dejar a sus hijos solos, encerrados en casa, o por el contrario, dejarlos en la calle mientras trabajan. Lo anterior sin mencionar a los niños que son utilizados por los adultos como mendigos en las calles.

En relación con los cambios periódicos del hogar, con frecuencia las familias que llegan a las grandes ciudades se convierten en nómadas en la búsqueda de oportunidades de subsistencia. Los adultos llevan a los niños de un barrio a otro y de una casa a otra; en estos continuos movimientos de vecindario los niños pierden a sus amigos y profesores con los cuales ya habían establecido algún tipo de vínculo. Dicha situación los perturba, aumenta la inestabilidad y dificulta el proceso de su adaptación psicosocial. Es clave señalar que para un adecuado desarrollo todos los niños requieren ambientes familiares y culturales estructurados con normas y límites claros, horarios, rutinas y fuentes estables de afecto que les ayudan a sentirse seguros y amados.

Los niños desplazados pierden sus referencias colectivas en la angustia de trasladarse a la ciudad: el sentido de construcción de la propiedad y sus relaciones con el campo o el pueblo donde crecieron les permite ser identificados como “parte de algo”

y construir la noción de “nosotros” en relación con un contexto. En su nueva condición son víctimas del *matoneo*, señalados en muchos lugares (por ejemplo en la escuela) como los negros, los indígenas, los del hablado feo, los extraños o los desplazados, por lo cual son objeto de discriminaciones, acoso y rechazo.

La llegada a nuevos lugares –grandes ciudades, por lo general– con estilos de vida extraños y diferentes a los acostumbrados, produce impactos en las identidades personales y sociales de las personas afectadas. Estas pérdidas y rupturas que los nuevos contextos inducen, rompen, confrontan y reconstruyen las bases sociales y simbólicas construidas y aprendidas como las formas y modos de vida tradicionales, prácticas, creencias y valores socialmente aceptados. Las familias que se desplazan con todos sus miembros sobreviven en las ciudades si aprenden cómo moverse y actuar en el nuevo espacio, cómo adaptar nuevamente su identidad y sus procesos de socialización a las nuevas demandas (Bello, M. y Ruiz, 2002).

Por otro lado el desplazamiento representa un nuevo desafío para los valores de los niños, quienes en su mayoría son de origen rural y al ser despojados de muchos de los elementos que les dieron identidad, deben aprender a sobrevivir a las atracciones y las ilusiones de la sociedad de consumo típicos de las grandes ciudades, que en muchos de los casos se convierten en algo inalcanzable para ellos.

El alcoholismo, el consumo de drogas, el ingreso a las pandillas y los grupos de delincuencia son algunos de los problemas psicosociales prevalentes en los barrios marginales en los que viven la mayoría de los desplazados. Estos fenómenos representan situaciones de riesgo para los niños y jóvenes de origen rural que quieren lucir igual que sus pares en la ciudad, tener amigos, socializar y encontrar nuevas fuentes de reconocimiento social y fortalecer su autoestima.

El desplazamiento rompe las redes sociales y significa la pérdida de la cultura tradicional para los niños, las familias y las comunidades. La pérdida de la cultura tradicional, con toda su riqueza de costumbres, ha sido comparada con un verdadero “dolor cultural”. Este proceso simultáneo de luto cultural y la asimilación de nuevos valores y costumbres, pueden constituir una fuente adicional de tensión individual y acrecentar los conflictos en las relaciones dentro y fuera de la familia. Las transformaciones en el ámbito familiar y social, y las amenazas a la identidad de los niños desplazados, provocan cambios en el medio ambiente. En la ciudad se multi-

plican los referentes simbólicos y culturales, sus funciones se transforman y nuevas y variadas reglas de conducta son observadas. Este enfrentamiento amenaza la realidad subjetiva de los niños, puesto que no los enfrenta a las crisis diarias que facilitan la dinámica cambiante de la realidad, sino que los enfrenta a las transformaciones radicales de alter-nancia (desde la perspectiva de Berger y Luckman), lo cual se refiere a una transformación social en la atmósfera del individuo. Este es un cambio radical que puede afectar la identidad, siempre y cuando se refiera a la incoherencia entre la realidad subjetiva y la realidad objetiva; en ocasiones esta situación se convierte en inseguridad, aislamiento, melancolía y frustración. Sin embargo, una visión más positiva de este aspecto (que depende de la familia y de las redes sociales) es que dicho cambio pueda ser la posibilidad para los niños de reconstruir su identidad.

Educación musical en Colombia

La educación musical en Colombia no es obligatoria en las escuelas públicas, y en la mayoría de los casos depende del esfuerzo de las instituciones y los maestros. En una investigación realizada por Goubert, Zapata, Niño y Arenas (2008) sobre la caracterización del sector musical en Bogotá, se evidenció que la formación musical de niños y jóvenes es proporcionada en su mayoría por instituciones pertenecientes a la educación no formal y en lo referente a clases de instrumento se ubica principalmente en la educación informal a través de clases privadas. Sólo un 10% de los colegios distritales presentan proyectos de música que desarrollan con sus estudiantes. Lo anterior deja al descubierto un gran vacío en la educación musical de niños y jóvenes en la ciudad de Bogotá, lo cual es preocupante si se tiene en cuenta la influencia de la música en el desarrollo de los niños, lo que ha sido evidenciado por diferentes grupos de investigadores a nivel mundial.

En otros países, algunos investigadores han evidenciado que las actividades musicales pueden ser un factor poderoso de cohesión social y que pueden ayudar a los niños en aspectos psicológicos claves (Hargreaves, 2002). En este sentido, algunas investigaciones han demostrado la importancia de la música en el desarrollo del bebé (Papousek, 1996; Trehub, 2009), otros proyectos han enfatizado en los cambios neurológicos que se producen en el cerebro al realizar actividades musicales (Zatorre y Peretz, 2003; Sacks 2007); de la misma forma, en algunos trabajos se ha profundizado en las habilidades cognitivas generadas a partir de actividades musicales (Sloboda, 2005). También se han desarro-

llado proyectos en torno a las implicaciones sociales de la escucha musical (North y Hargreaves, 2008), esto por mencionar sólo algunos de los estudios más relevantes en la psicología de la música. Todas estas investigaciones ponen de manifiesto la importancia del aprendizaje musical en el desarrollo infantil y, por ende, en nuestras vidas.

En Colombia se han dado algunos esfuerzos por hacer partícipes a los niños en actividades musicales; especialmente, se han desarrollado programas que fundamentan su propuesta en el trabajo con niños de escasos recursos. El Plan Nacional de Música para la Convivencia, la red de Orquestas de Batuta, el programa de Conciertos Didácticos de la Orquesta Filarmónica de Bogotá, entre otros, han intentado, de diferente manera, llenar el vacío de formación musical que hay en el sistema educativo colombiano, en el cual, como se dijo anteriormente, la educación musical de niños y jóvenes no es un área relevante del currículo escolar.

Estos programas están centrados en la preservación de nuestras tradiciones folclóricas musicales, en el aprendizaje de un instrumento, en la participación en orquestas y en la difusión de la música sinfónica a todo tipo de públicos. Aunque las actividades llevadas a cabo por dichas iniciativas son muy interesantes, y reconocidas y valoradas por la comunidad, no se dispone de estudios que aporten claridad sobre su impacto o influencia en el desarrollo de los niños. Estos programas, por una parte, han sido producto de reflexiones a partir de experiencias llevadas a cabo en otros países, y por otra parte, en su mayoría desarrollan modelos basados principalmente en las músicas académicas y en el aprendizaje y ejecución de un instrumento, sin tener en cuenta otras posibles actividades musicales y los deseos particulares de los niños. Adicionalmente, no están fundamentados en procesos de investigación sistemáticos que aborden las condiciones específicas de nuestro contexto y de nuestros niños en relación con las actividades musicales, por lo tanto son propuestas basadas en la intuición o en experiencias desarrolladas en otros países que carecen de reflexiones más profundas. Los procesos de investigación en Colombia en el área de psicología de la música y educación musical son muy pocos, por la escasez no sólo de investigadores en el área sino también de trabajos que den cuenta de nuestra situación especial en torno a las experiencias musicales de nuestros niños y jóvenes.

Diseño del proyecto

Por lo anterior, surge entonces la inquietud sobre la incidencia de las actividades musicales en el desarrollo psicológico de los niños como soporte para encarar problemas de orden socio afectivo de manera más proactiva en la búsqueda de alternativas constructivas para sus vidas. Específicamente nacen las siguientes preguntas: ¿Es posible desarrollar en niños de contextos marginales habilidades cognitivo-musicales y socioemocionales a través de actividades musicales que les permitan afrontar en mejores condiciones los problemas que surgen de un ambiente adverso?, de la misma manera, ¿Cómo un programa de actividades musicales puede influir en el desarrollo socio afectivo y cognitivo-musical de los niños en dichos contextos? ¿Cuáles pueden ser las actitudes de padres y maestros frente a la iniciativa?

OBJETIVO GENERAL

Determinar la relación entre la música, el desarrollo socio afectivo y cognitivo-musical en niños de seis a ocho años de edad, que se encuentren en condición de vulnerabilidad socioeconómica, mediante la evaluación del efecto de un programa de actividades musicales.

METODOLOGÍA

Este proyecto desarrolla un enfoque metodológico mixto, compuesto por un estudio experimental, uno cualitativo y uno de análisis psico-musicológico. El enfoque metodológico mixto combina datos cuantita-

tivos y cualitativos (Creswell, 1994; Bryman, 2006) e involucra comparaciones de grupos en términos de efectos experimentales (cuantitativo) como también de resultados obtenidos mediante entrevistas y otros instrumentos (cualitativo). Los resultados son interpretados tanto por datos cuantitativos (pruebas estadísticas) como por datos cualitativos (temas). El análisis resume ambas perspectivas y las conclusiones surgen del análisis de ambos resultados (Creswell, 1994, p. 189).

El trabajo se realizó en la localidad de Suba con niños de una institución educativa relacionada con los Centros Culturales Comunitarios de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas. El estudio experimental se realizó con ciento cuatro (104) niños entre los seis y los ocho años de edad, organizados en cuatro grupos de treinta niños, dos grupos control y dos grupos experimentales escogidos al azar. Los grupos experimentales participaron de un taller musical basado en actividades vocales, corales y de improvisación musical durante ocho meses. A los ciento cuatro niños se les aplicaron dos pruebas, un pre y post test para la evaluación de autoestima (*Harter's perceived competence scale for children*, 1999) y un pre y post test de auto concepto en música, para determinar la situación de los niños antes y después del programa de actividades musicales.

El estudio cualitativo es el análisis de entrevistas que da cuenta de las actitudes de los niños, los padres y maestros frente a las actividades musicales. Los participantes se seleccionaron de acuerdo con los puntajes de los test así: tres niños con el puntaje más bajo, tres con puntaje medio y tres con el puntaje más alto. A ellos se les hicieron entrevistas y se les grabaron sus improvisaciones musicales.

Para el estudio de análisis psico-musicológico se escogieron treinta niños pertenecientes a los grupos experimentales, de los cuales ocho son parte del estudio de entrevistas. Se grabaron sus improvisaciones musicales, las cuales se transcribieron y se están analizando con la base de la teoría zygónica de Ockelford (2007).

El programa de música se desarrolló durante ocho meses, y consistió en el desarrollo de un taller vocal en el cual se hizo el montaje de un repertorio de canciones tradicionales colombianas; se realizaron diversos juegos de interacción musical y vocales. Se llevaron a cabo varios ejercicios de improvisación musical, de los cuales se grabaron tres –uno al principio, uno en el intermedio y otro al final–: el primero de interacción con la profesora, el segundo de interacción en parejas, y el tercero consistió en la invención e improvisación de una canción. Se realizaron diversas presentaciones con el coro, tanto en el colegio como por fuera de la institución, de las cuales la más representativa fue en la Embajada de Cuba.

Aproximaciones teóricas desde la psicología de la música

En esta sección se presentan los soportes teóricos sobre desarrollo musical, el proceso de enculturación y las etapas del desarrollo musical. Inicialmente se muestran los aspectos socioculturales de la experiencia musical. Luego se exponen los procesos de identidad y autoestima en música y finalmente se abordan la cognición musical desde la creatividad y la improvisación musical.

La investigación en el campo de la psicología de la música se ha desarrollado desde principios del siglo XX con los primeros trabajos de Seashore (1934), quien propuso un test para medir la musicalidad. Posteriormente comenzaron a surgir preguntas sobre los procesos creativos (Guilford, 1979; 1983), incluyendo los concernientes a la creatividad musical. Pero en realidad, fue a partir de los años 80 que comenzó la diáspora sobre la investigación de las habilidades musicales con los trabajos de Howard Gardner (1983) y el equipo de *Proyecto Cero*, que posicionaron la inteligencia musical como una de las nueve inteligencias propuestas por él en su teoría de las Inteligencias Múltiples. Esta década marcó el florecimiento de lo que hoy, de manera más amplia, se conoce como psicología de la música. Dicho cam-

po de conocimiento ha desarrollado un gran corpus teórico y se ha convertido, en los últimos veinte años, en un campo vasto y multidisciplinar conformado por una variedad de enfoques y escuelas que abordan diversas áreas relacionadas con la música.

Una de las áreas teóricas primordiales para este proyecto es la de psicología del desarrollo musical, la cual aborda preguntas sobre el desarrollo musical del bebé (Papousek, 1996), el desarrollo musical del niño preescolar y escolar (Hargreaves, 1986) y los procesos de identidad musical en la adolescencia (North y Hargreaves, 2008) entre otros. Esta área ha aportado reflexiones muy interesantes sobre el *hablado maternal* o *baby talk* (Papousek, Op.Cit.), la importancia de la canción en los primeros años (Welch, 2005), los procesos de enculturación, la relación entre música y lenguaje (Imberty, 1996), la percepción auditiva por parte del niño (Deutch, 1999), los procesos de interpretación musical en la primera infancia (Sloboda, 2005), los procesos de representación y pre-escritura musical y, en general, todos los aspectos relacionados con la experiencia musical en dichas etapas.

Otra de las perspectivas relevantes para este proyecto es la de cognición musical (especialmente por los desarrollos sobre los procesos de improvisación y creación musical), que ha brindado un gran soporte teórico gracias a investigadores como Sloboda (1985, 2000, 2005), Deutch (1999), Fassbender (1996) Lerdahl and Jackendoff (1996) y Davidson (2004), entre otros, especialmente en Europa y Estados Unidos. En esta rama de la psicología de la música se abordan preguntas sobre la psico acústica, la percepción musical, la agrupación y el procesamiento de la información musical, los procesos de creatividad musical y de composición, la interpretación, la escucha musical y la construcción de sentido en música, entre otros. Los resultados de proyectos de investigación en cognición musical han propuesto *la interpretación, la escucha y la composición* como las habilidades cognitivo musicales más importantes, y ellas se han convertido en temas de estudio para muchos grupos de investigación en el mundo. El área de cognición musical se ha emparentado con estudios sobre la neurología de la música, en la cual se abordan temáticas como el cerebro musical, memoria y percepción sonora, aspectos biológicos de la conducta musical y las funciones de la corteza auditiva, entre otros (Peretz y Zatorre, 2003).

Las teorías acerca de la relación música y cultura, que abordan temáticas como gustos y preferencias musicales; identidades musicales, procesos de creación y cultura; desarrollo y educación musical; y consumo musical, han sido desarrolladas por la psicología social de la música en la cual autores como North y Hargreaves (2008), MacPherson (2006, 2009), MacDonald, Miell (2000) y Barret (2006) han marcado la pauta en los avances teóricos de dicha área en las últimas décadas, constituyéndose en un *corpus teórico* fundamental para el desarrollo de diversas investigaciones. Finalmente la psicología de la música también se ocupa de la pregunta por la relación entre música y emoción, en la cual los trabajos de Juslin y Sloboda (2002, 2010) han marcado la pauta.

Para el caso del presente proyecto, que aborda la relación entre las experiencias musicales, el desarrollo socio afectivo y la cognición musical, su enfoque teórico está atravesado por los avances en áreas como el desarrollo musical, los aspectos sociales de la música y la cognición musical. Estas tres áreas de la psicología de la música son el punto de partida para establecer el análisis de las relaciones expuestas en el problema que se desea abordar. Por lo anterior, en el siguiente aparte se expondrán los enfoques teóricos que sustentan el problema de la influencia de las experiencias musicales en el desarrollo socio afectivo y cognitivo musical de los niños.

Desarrollo musical

Desde la perspectiva ecológica del desarrollo humano, Bronfrenbrenner propone una forma interesante de comprender las influencias del contexto en el desarrollo infantil a través del modelo ecológico (Bronfrenbrener, 1987) en el cual el círculo pequeño representa el *microsistema* en el que el niño está directamente involucrado, por ejemplo su hogar; en este microsistema el niño está comprometido en negociaciones del significado. El círculo siguiente, del nivel más interno al más externo, representa el *mesosistema* que refleja las relaciones entre microsistemas, como por ejemplo la relación entre el hogar y el colegio, puesto que posiblemente debe haber diferentes formas de actuar en el hogar y en la escuela. El siguiente círculo refleja el *exosistema*, en el cual los niños no están directamente involucrados pero son influidos en su desarrollo a causa de aspectos tales como las políticas gubernamentales o educativas que afectan las instituciones en las cuales estudian o la situación económica de sus padres. El círculo externo corresponde al *macro sistema*, que representa el sistema de creencias dominantes de una cultura en particular, las políticas globales sobre infancia o sobre una región del mundo.

En una investigación, Lamont (2002) realizó una aplicación de este modelo a las experiencias musicales, desde la cual plantea que la identidad musical tiene que ver con factores extra musicales como la familia y el ambiente escolar, que juegan un papel importante. Para el análisis de las relaciones socio afectivas planteadas en el presente proyecto, se asumen dos de los entornos del modelo ecológico de Bronfrenbrener (Op.Cit.): el *microsistema*, para analizar los procesos de autoestima y cognición musical en los niños, y el *mesosistema*, para el análisis de las interacciones musicales y las actitudes de padres y maestros frente a la experiencia musical de los niños.

DESARROLLO MUSICAL DESDE EL NACIMIENTO HASTA LA EDAD ESCOLAR

Desde el campo de la psicología del desarrollo musical, se ha propuesto que la primera manifestación musical es el llanto, puesto que tiene cualidades expresivas sonoras: hay llantos de sueño, de hambre, de cansancio; podríamos afirmar que el llanto constituye el inicio de la interpretación vocal. Durante el primer año de vida, se afirma que la conciencia musical comienza cuando el niño está listo para notar la relación secuencial entre diferentes sonidos (Papousek, 1996). Los investigadores en desarrollo musical han evidenciado que a los cinco

meses los bebés ya son sensibles a la estructura de la secuencia sonora y existe una habilidad para imitar sonidos. Sin embargo, las primeras muestras de aprendizaje musical consciente se refieren al balbuceo. Dichos sonidos están compuestos por glisandos microtonales con suaves movimientos a través de un rango de tonos. Durante este primer año los niños pueden reconocer algunos aspectos de la música que les es familiar. Al parecer, en el primer año de vida los niños pueden distinguir sonidos musicales de sonidos no musicales, prestando gran atención principalmente al movimiento melódico y a la vocalización, siendo la música instrumental y vocal la de su preferencia.

Durante la etapa preescolar comienza a ocurrir el canto espontáneo, en el cual se usan tonos estables con intervalos discretos o precisos en vez de los microtonales del balbuceo. Las palabras no son usualmente usadas en el canto espontáneo, esto sugiere que el desarrollo musical a esta edad se está separando del discurso verbal. Según las investigaciones realizadas con niños occidentales, se sabe que los intervalos usados corresponden a los de la escala diatónica, y aunque no hay un centro tonal estable, cada frase tiende a ser tonalmente coherente (Papousek, Op.Cit). Inicialmente los niños comienzan a imitar sonidos que oyen a su alrededor; lo primero que imitan son las palabras, no completas sino aspectos sobresalientes de ellas, como por ejemplo *ding- dong* o *guau guau*, que son repetidas una y otra vez (saliencias). El próximo paso consiste en extraer características rítmicas y patrones tonales de las canciones de su entorno, lo que ocurre hacia la edad de tres años. Durante los tres y cuatro años los niños desarrollan una capacidad imitativa en la parte en que la canción se repite, realizando esta acción constantemente. Muchos niños repiten exactamente las canciones familiares y de cuna de su cultura a los cinco años.

A los cuatro años los niños hacen *pot-pourris* de canciones ampliando la duración de las mismas: las palabras, las melodías y las rítmicas se mezclan creando nuevas canciones al poner juntas piezas de diferentes canciones conocidas (Hargreaves, Op.Cit). A los cinco años, las canciones espontáneas han declinado y el niño es más autoconsciente del error y logra precisión en la imitación. Gardner (1983) caracterizó esto como una “onda de simbolización” que mueve al niño de un estado de mapeo topológico a un mapeo digital.

En síntesis, podemos decir que el desarrollo de patrones musicales en la etapa preescolar se caracteriza por:

→ La imitación inicial de palabras, luego de fragmentos melódicos y posteriormente de canciones completas.

→ Una subordinación de la improvisación libre y un juego no estructurado con los tonos de su cultura musical.

→ El incremento de la habilidad para organizar las canciones de acuerdo con las reglas tonales y métricas.

→ La necesidad concurrente de extraer información métrica o armónica en una situación donde se requiere una respuesta evaluativa.

Según estas investigaciones, entre los cinco y los diez años parece incrementarse la conciencia reflexiva de los patrones y las estructuras musicales, las cuales están ya implícitas en el repertorio enactivo (corporeizado) de los niños (López Cano, 2007). Por momentos los niños pueden cantar la misma canción a diferentes velocidades o tonalidades, pero siguen reconociendo el patrón original sobre el cual la canción está hecha. El progreso de una cognición enactiva a una cognición reflexiva no tiene lugar de una sola vez; existen varios aspectos al interior de este cambio durante los años intermedios de la niñez. En esta etapa comienzan a mostrar fuertes reacciones estéticas a ítems incorrectos. Hay una progresión desde los cinco años hasta la edad adulta, en la cual el escucha llega a ser capaz de hacer un juicio reflexivo de la calidad musical junto con la capacidad de percibir las disonancias y detectar violaciones a la secuencia normal de la estructura. Esto se debe al afinamiento de la capacidad de predicción del cerebro (madurez).

De otro lado, se presenta una habilidad para hacer clasificaciones refinadas cuando la música parece ser aceptable. Dicha habilidad ha sido llamada "sensibilidad al estilo", la cual demuestra una progresión de los juicios musicales basada en simples características físicas.

Los cambios en la conciencia musical de entre los cinco y los diez años parecen reflejar un cambio intelectual de la competencia enactiva a la conciencia reflexiva de las estructuras y principios que subyacen a tales competencias. Este cambio es caracterizado por Piaget como el cambio de la etapa pre operacional a la etapa de operaciones concretas. En música este cambio está determinado por la habilidad para clasificar la música conforme a las reglas, al estilo o al género, y se caracteriza por un incremento avanzado en tareas para memorizar y

percibir aquellas secuencias que conforman la regla.

En relación con el aprendizaje musical en los primeros años, es necesario enfatizar que las habilidades musicales se desarrollan a través de la interacción con un ambiente sonoro. En otras palabras, hay acciones culturales específicas con respecto a los sonidos musicales, por medio de las cuales estos son organizados en diferentes tipos de sistemas. En este sentido, desde la perspectiva cognitiva, se trata de explicar el desarrollo cognitivo musical en términos de la adquisición de habilidades y estructuras cognitivas generales, las cuales, según Piaget, son dadas por el proceso de asimilación y acomodación que ocurre cuando los niños aprenden habilidades particulares. En el campo de la psicología de la música, al proceso de adaptación del niño a su contexto sonoro se le conoce como proceso de enculturación musical que se basa en la teoría de Vigotsky.

Procesos de enculturación musical

El desarrollo musical depende del contexto cultural, de la motivación, de las oportunidades, de las características de las actividades musicales en edades particulares en relación con las capacidades cognitivas generales. El desarrollo de las habilidades musicales tiene que ver con dos procesos básicos. El primero se refiere al proceso de enculturación musical y el segundo es referido al proceso de entrenamiento musical (Hargreaves, 1986).

El proceso de enculturación musical está asociado con:

→ Un cúmulo de capacidades primitivas que poseemos al nacer o incluso un poco antes.

→ Un grupo de experiencias compartidas culturalmente que proveen a los niños de elementos para su desarrollo musical.

→ El impacto de un cambio cognitivo general que es potenciado por las interacciones en un contexto cultural determinado.

→ Un proceso de enculturación musical que es dominante durante la primera infancia.

Estos aspectos nos llevan, de manera general, a plantear que existe una secuencia de logros musicales realizados por la mayoría de los niños en una cultura. La enculturación está tipificada por una necesidad de esfuerzo autoconsciente y de instrucción explícita. Independientemente de si se recibe educación musical o no, niños y adultos desarrollan habilidades musicales, como evidencia de ello tenemos el canto. En lo refe-

rente al entrenamiento musical, se evidencia un esfuerzo autoconsciente por finalizar una labor o cumplir con un objetivo como lo es aprender una pieza musical, lo cual puede o no darse con el acompañamiento de un maestro. Existen distintos métodos que permiten el logro de diversas metas musicales; el avance real depende del profesor y de lo acertado que sea el método utilizado. Según diversas investigaciones, es posible plantear que los métodos utilizados para el desarrollo de entrenamientos musicales específicos como la ejecución de un instrumento, la composición, la dirección de orquesta, dependen de diferentes factores como el tipo de instrucción, el apoyo de la familia, las estrategias de aprendizaje y de estudio, entre otros.

Dimensión social de la música

En relación con la dimensión social de la música, este aspecto abarca áreas tan amplias y variadas como la educación musical, la musicoterapia, la psicología social de la música, la etnomusicología, entre otras, que estudian las experiencias musicales desde diferentes perspectivas. Desde todos estos campos de análisis se han planteado varios niveles de la experiencia musical. Sloboda (2005) propone un primer nivel de análisis que lo constituye el nivel intra individual; un segundo nivel es el interindividual y situacional; un tercer nivel es el social y, finalmente, un nivel ideológico.

Desde otro punto de vista, Hargreaves (2002) sugiere que las funciones sociales de la música se manifiestan en tres aspectos principales para el individuo, conocidas como el manejo interpersonal, las relaciones, el temperamento y la identidad de sí mismo. Estos aspectos son de gran importancia si consideramos los roles de la música en la sociedad, como son las canciones de arrullo, los juegos musicales, la música para el trabajo, el baile, las ceremonias, los festivales, la comunicación, la identidad grupal o étnica, la salud, la religión, entre otros.

Estos diferentes aspectos demuestran la complejidad del estudio de la experiencia musical. Para el presente proyecto, se consideraran como soportes fundamentales del desarrollo socio afectivo: la identidad de sí mismo en términos de la autoestima y del desarrollo cognitivo musical (improvisación), el nivel interpersonal en términos de las interacciones musicales de los niños y el nivel de las relaciones en términos de las actitudes de padres y maestros frente a la experiencia musical.

Dichos niveles también evidencian la dimensión de la experiencia musical en la vida del ser humano, ya que puede tener una dimensión cognitiva y ser analizada desde un enfoque cognitivo al estudiar

las formas de creatividad (composición e improvisación) y de esta manera indagar por los procesos de adquisición del lenguaje musical. O ser analizada desde la dimensión afectiva, en la cual se evidencia cómo la música evoca emociones y cómo influye en los procesos de identidad y autoestima. En este sentido es necesario retomar la propuesta de Bronfenbrenner (Op.Cit.) aplicando su enfoque al presente proyecto, por lo cual los niveles de análisis corresponderían, fundamentalmente, a una mirada más detallada sobre el microsistema y el mesosistema, con una descripción amplia del macrosistema inscrito en el contexto colombiano, que es en el cual están ubicados los niños. En otras palabras, el análisis a nivel del microsistema se realiza en la exploración de la autoestima, el auto-concepto en música y las improvisaciones musicales; el análisis a nivel del mesosistema correspondería a la mirada sobre las interacciones musicales de los niños y las actitudes de los padres y maestros, y finalmente en la descripción del contexto colombiano, estaríamos abordando de manera general el macrosistema.

Aspectos socio-culturales de la experiencia musical

En nuestros días la música hace parte, como nunca antes, de las actividades cotidianas, desde la música que escuchamos en un Mp3 mientras viajamos en el transporte público, hasta la que escuchamos en una sala de conciertos o la que bailamos en una discoteca. La música acompaña gran parte del desarrollo de nuestras vidas, y con ella compartimos eventos familiares y sociales (North y Hargreaves, 2008).

Desde la perspectiva sociocultural se plantea que el desarrollo musical se da de acuerdo con patrones aprendidos a través de la interacción con la cultura, y ellos son específicos de cada cultura en particular. La música del mundo contiene una enorme variedad de estilos y expresiones musicales. Una de las aproximaciones al estudio de la música del mundo ha sido esencialmente taxonómica o clasificatoria. En este enfoque los sonidos musicales de una cultura son separados en términos de instrumentos, las formas típicas, las escalas y sistemas tonales usados y los contextos sociales en los cuales la música ocurre. Con esta información ha sido posible construir un mapa de la música del mundo. Como se dijo anteriormente, los contextos sociales en música incluyen ceremonias religiosas, festivales, actividades rituales y sociales, entre otras. Sin embargo, las formas en que la música es expresada por medio de la oralidad o de la escritura musical determinan la

manera como se transmite. Estos procesos demuestran diferentes formas de expresión musical y diversas concepciones de mundo que en algunos ámbitos causan incompreensión mutua.

Una de las actividades fundamentales en el conocimiento musical de transmisión oral es la improvisación, por el contrario, en el conocimiento de transmisión escrito, la improvisación no tiene un papel preponderante. Lo anterior es clave si consideramos que es por medio del juego musical y de la improvisación que el niño logra internalizar las estructuras musicales provenientes de la música producida en el contexto cultural. Sin embargo, a través del proceso de alfabetización musical logramos colocar la experiencia musical en un sistema de notación musical escrita que se complejiza a medida que avanzamos, con lo cual es posible acceder a otro tipo de información. En nuestros días una de las formas como se ha tratado de substituir la escritura musical ha sido a través de las grabaciones, de esta forma el conocimiento musical perdura en el tiempo.

Procesos de identidad y autoestima en música

Los aspectos de la identidad musical han sido estudiados por autores como Hargreaves y otros (2002), quienes han planteado que la música no es sólo importante para todos nosotros, sino que también juega un papel crucial en el desarrollo, negociación y mantenimiento de nuestras identidades (MacDonald y otros, 2002). Cualquier individuo involucrado en actividades musicales (tanto el escucha como el interprete de un instrumento) desarrolla aspectos de la identidad personal que están vinculados a las conductas musicales. Estos procesos de identidad están profundamente ligados a los gustos musicales y a las formas de socialización de los mismos, las cuales usualmente se dan entre amigos, colegas y personas cercanas. Al menos para los jóvenes, la música parece tener una importancia radical en los procesos de socialización en la adolescencia, aunque dichos procesos permanecen durante toda la vida.

Las teorías del yo forman una parte central de los modelos teóricos sobre la motivación en la educación musical. Se puede decir que el sistema del yo está compuesto de una serie de auto conceptos o auto imágenes que son las diferentes formas como nos vemos a nosotros mismos. Estos auto conceptos en música pueden ser situados en un contexto específico (cómo me veo en una situación determinada) o relacionados con el dominio específico (cómo me veo como músico o pintor). La identidad de sí mismo es la mirada completa que tenemos sobre nosotros, en la cual se integran diferentes conceptos de sí, aunque aún no es clara la forma como lo hacemos. La autoestima es el componente evaluativo del yo, y tiene aspectos tanto cognitivos como emocionales sobre el cómo pensamos y lo que sentimos que somos (Hargreaves, 2002).

La autoimagen y la autoestima han recibido atención particular, especialmente en los períodos de la niñez y la adolescencia. La autoimagen incluye aspectos del estilo de la personalidad, la apariencia y los roles que jugamos. Harter (1999) sugiere que esta típica autoimagen en dominios específicos llega a integrarse en un autoconcepto generalizado alrededor de los ocho años. También plantea que antes de esa edad los niños aún no integran el conjunto de emociones positivas y negativas que son vistas por ellos como opuestas e incompatibles, de esta manera, existe la dificultad para reconocer tanto atributos positivos como negativos en un mismo dominio; en otras palabras, los niños refieren que son malos del todo en un área o buenos totalmente en ella. Por lo tanto, a esta edad las representaciones de sí mismos son muy positivas debido a la dificultad de integrar los autoconceptos que fueron previamente separados.

Dicha autora plantea, adicionalmente, que en esta edad los puntos de vista de los otros funcionan como auto guías en la regulación del comportamiento. Puesto que la autoimagen es desarrollada por un proceso de monitoreo de nuestro propio comportamiento haciendo constantes comparaciones con otros, esas comparaciones ejercen una poderosa influencia en lo que hacemos y lo que decimos. También comparamos nuestro comportamiento con lo que esperamos hacer de nosotros mismos (basados en nuestra autoimagen, que es construida con experiencias pasadas) y con lo que nos gustaría ser (nuestra autoimagen ideal) (Harter, Op.Cit.).

Desde la perspectiva del construccionismo social, Hargreaves (2002) cita a Mead, planteando que existe un inter-juego entre el yo y la sociedad, puesto que no podemos desarrollar una comprensión del uno sin el otro, lo cual logramos a través de las interacciones sociales; desempeñamos un rango de roles para comprender el yo desde la perspectiva de otros en diferentes roles. En síntesis, las actividades musicales pueden afectar el concepto de sí mismo y por ende la autoestima al evidenciarse en ese inter-juego entre el sí mismo y el otro.

Experiencia musical y creatividad: procesos de composición e improvisación en niños

En relación con la experiencia musical, la creatividad es un aspecto de vital importancia, puesto que evidencia el proceso que se lleva a cabo en la compo-

sición y en la improvisación musical, permitiendo dilucidar las formas como el niño adquiere el lenguaje musical. Lo que es saliente en el proceso creativo musical es la construcción de sentido individual y el proceso de uso del significado que lo conecta a la cultura. Aunque en años recientes la investigación en psicología de la música ha crecido considerablemente, los trabajos sobre creatividad musical no han tenido en cuenta, en su mayoría, la perspectiva de los niños sobre la forma como ellos construyen sentido a través de la creación musical. Adicionalmente, son escasos los trabajos de investigación que tienen en cuenta los aspectos socioculturales relacionados con los procesos de creación musical en niños.

En recientes trabajos de investigación en esta área se ha demostrado que la creación musical en niños es intencional y tiene un propósito, que se constituye en una reflexión del mundo del niño desde el cual este manifiesta todas sus experiencias musicales previas y evidencia una comprensión amplia de lo que es la música, haciéndola a su propio modo y de una forma particular (Tafari, 2006). Desde una perspectiva centrada en la persona, el desarrollo del potencial creativo requiere de la confluencia de factores como habilidades intelectuales, conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad, motivación y contexto, entre otros (Tafari, Op.Cit). En síntesis, desde la perspectiva del desarrollo musical la definición de creatividad planteada por Tafari (Op.Cit.) evidencia la perspectiva del niño en relación a la creatividad, la cual difiere de la perspectiva del adulto en relación a dicho proceso.

Esta autora expone que en el campo del desarrollo musical un producto es creativo cuando es nuevo para su autor (el niño) no para la sociedad a la cual pertenece el sujeto; cuando el proceso de asociación, combinación o transformación de esos materiales concretos (sonidos, palabras o imágenes) ocurren, los conceptos se producen intencionalmente en el niño por primera vez (Tafari, 2006).

Esta postura frente al proceso creativo se asocia con el descubrimiento de algo nuevo por parte del niño. Dicha perspectiva pone de manifiesto que un proceso creativo o de invención de una canción para un niño es original cuando es nuevo para este, aunque no lo sea para los adultos que lo rodean, lo cual denota la importancia del mencionado proceso en la adquisición del lenguaje musical durante la infancia y puede compararse con los procesos de adquisición del lenguaje, en los cuales la invención de una nueva palabra es un suceso absolutamente novedoso que posee una intención clara.

Otros investigadores de la composición musical como Webster (2002) han planteado que la creación musical es un proceso de compromiso de la mente en el proceso activo y estructurado de pensar en sonidos con el propósito de engendrar un producto que es nuevo para el creador, proceso referido por él como pensamiento creativo. Esta definición enfatiza en el proceso cognitivo implicado en la creación musical y pone de manifiesto que se trata de un asunto estructurado y de compromiso en el manejo de un lenguaje. Esta perspectiva, aunque interesante, evidencia la postura del adulto en torno al proceso de composición musical.

Desarrollo socio afectivo y procesos creativos

Aunque el potencial creativo nos ha sido dado desde el nacimiento, este puede ser desarrollado o inhibido por la influencia de la familia o la escuela. Algunos investigadores han esbozado cómo entre niños los grupos de amigos ayudan positivamente en la creación musical. Estos aspectos denotan la importancia del contexto familiar y educativo en la creación musical. Lo anterior es confirmado por autores como MacDonald y Miell (2000), quienes plantean que la

composición en las aulas de clase ocurre al interior de comunidades en las cuales la práctica de la composición está dada a través de las acciones mediadas de los niños en un proceso composicional y la forma como se interrelacionan con los elementos del contexto (MacDonald y Miell, 2000).

Lo anterior evidencia cómo la creación musical infantil es fuertemente marcada por los procesos de interacción musical entre niños y las opiniones de padres y maestros en relación a la misma.

MacPherson (2009) plantea que los estilos parentales, definidos como “la constelación de actitudes hacia el niño que son comunicados y que crean un clima emocional en el cual las conductas de los padres son expresadas”, están relacionados con las prácticas parentales, que son las conductas específicas usadas en la socialización de los niños. En música, tanto los estilos como las prácticas parentales ayudan a satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los niños, que los hacen sentir que son competentes y que tienen el control sobre sus elecciones en un proceso de aprendizaje. Dicho autor propone que los niños deben sentir un vínculo fuerte entre sus padres y maestros dentro de un ambiente de aprendizaje no amenazante para disfrutar del éxito que surge como recompensa del compromiso significativo con las experiencias musicales. En síntesis, las prácticas, los estilos parentales y el afecto influyen en las actitudes y valores que son expresados a los niños y el grado en el que los padres están dispuestos a crear el clima emocional que conduce a un aprendizaje musical efectivo.

Adicionalmente, la creatividad musical es un proceso de múltiples dimensiones y niveles, que está representado básicamente en dos tipos de procesos: el de improvisación y el de composición; ambos se refieren a la construcción de sentido a través de la música, pero el de improvisación se produce como una acción sincrónica (inmediata en el tiempo) y el de composición se produce después de un proceso largo de reflexión sobre lo que se quiere comunicar a través del sonido. Baroni (1978, citado por Tafuri, 2006) trató de demostrar cómo el uso creativo de estructuras sonoras y actividades de improvisación pueden ayudar a los niños a comunicar los contenidos de su propio mundo fantástico para mostrar su manera particular de ver y escuchar la realidad.

La diferencia entre los procesos de composición e improvisación radica en que son procesos en los cuales varía el nivel de creatividad, dependiendo del alcance del producto musical. La improvisación es un ejemplo de creatividad dentro del género en “tiempo real”, en la cual no hay tiempo para la revisión. Es importante enfatizar que la composición implica una síntesis reflexiva de lo que se conoce, mientras que la improvisación implica una respuesta musical con los elementos que se tienen a la mano en el momento. La improvisación musical es de mucha utilidad en el entrenamiento de las habilidades musicales, especialmente en la habilidad de pensar en sonidos. La investigación en los procesos de improvisación es fundamental, pues provee información directa y acceso instantáneo a los procesos creativos.

La improvisación es comúnmente asociada a la actividad instrumental, especialmente en el jazz, aunque las investigaciones sobre el canto espontáneo en niños proveen información interesante sobre los procesos creativos y la asimilación de estructuras musicales. Investigadores como Sundin (1998, citado por Barret, 2006) han observado el comportamiento musical de los niños en el preescolar y la influencia del contexto familiar; este trabajo lo llevó a definir la creatividad musical como la expresión de una actitud creativa general influenciada por el ambiente escolar, la clase social y el género.

En áreas como la musicoterapia, la improvisación musical se emplea para facilitar la respuesta y la interacción con el terapeuta; los musicoterapeutas

se sirven de la improvisación libre puesto que no requiere ningún nivel previo de competencia musical por parte del usuario y le permite hacer música como una verdadera expresión de su personalidad y sus emociones. Así, el terapeuta puede ayudar al paciente a realizar cambios y desarrollar otro tipo de conductas.

En síntesis, el estudio de los procesos de composición musical e improvisación en niños no sólo ayuda a develar los procesos complejos de adquisición del lenguaje musical, sino que también nos permite comprender el mundo interno del niño y su forma de ver la realidad.

Uno de los métodos por los cuales es posible el análisis de los procesos intuitivos de interacción, improvisación y creatividad musical, es la *teoría zygónica*, la cual sostiene que

la coherencia musical se basa en un sentido de derivación en el cual cualquier aspecto del sonido musical (un tono particular, armonía, tonalidad duración, metro, etc.) es susceptible de imitar otro (algo que ocurre de manera inconsciente). Cada una de estas características tiene el potencial de inducir una serie de respuestas emocionales y el sentido de derivación que existe entre ellos posibilita una clase de narrativa estética abstracta que es construida durante la escucha de un trozo de música.” (Ockelford, 2007).

Este método ha sido empleado por Ockelford para analizar los procesos de interacción musical de niños con necesidades educativas especiales (autismo y displasia septo óptica) y ha podido demostrar cómo dos sujetos que realizan una improvisación musical se influyen mutuamente (Ockelford, Op.Cit.). Este método es utilizado en el presente proyecto para analizar las improvisaciones como interacciones musicales entre los niños, y entre los niños y su profesor, para dar cuenta del desarrollo cognitivo musical.

Presentación de algunos avances a manera de reflexión

Para concluir, es importante decir que aunque este proyecto aún se encuentra en su etapa de análisis, los hallazgos preliminares evidencian que en el test de autoestima entre el grupo experimental y el grupo control hubo diferencias significativas. Lo anterior significa que existe un impacto de las actividades musicales, en este caso el taller coral con el montaje de canciones tradicionales colombianas, las actividades de improvisación vocal y los juegos musicales en la autoestima de los niños. Es posible que dentro de las acti-

vidades inherentes al trabajo coral, las presentaciones en público les permitan a los niños reconocerse a sí mismos ante los demás como parte importante de la institución educativa y de la sociedad; adicionalmente, es posible que los conciertos les permitan a los niños de comunidades marginadas tener un reconocimiento que en los contextos cotidianos es muy escaso o nulo. Sin embargo, para hacer conclusiones más enfáticas, es necesario profundizar en el análisis propuesto y desarrollar otros proyectos de investigación. Sería interesante analizar con mayor profundidad cuáles son los aspectos de la autoestima que se ven influenciados específicamente por las actividades musicales, pero eso hace parte del análisis que se está desarrollando en este momento.

Por otra parte, también es clave observar cuáles son los factores más relevantes en la prueba de auto concepto en música. Según los primeros esbozos del análisis de esta prueba, las actividades más importantes parecen ser las vocales (lo cual puede ser efecto del programa) y las musicales grupales –que implican actividades musicales con sus compañeros–, las cuales parecen relevantes para los niños. Al parecer el componente social a esta edad es fundamental, y tal vez por eso la actividad más significativa que reportaron tanto niños, como padres y maestros, fueron los conciertos.

Adicionalmente, los niños reportan los juegos musicales y las actividades vocales como las actividades de mayor acogida durante el programa, en otras palabras, las canciones a las cuales ellos les cambian la letra, las que implican movimiento, entre otras, son las más interesantes para ellos. Sin embargo, no se trata sólo de las actividades musicales que incluyan movimiento; también se trata de que estas incluyan improvisación e invención de canciones. De hecho, la improvisación tiende a ser una de las actividades fundamentales en relación con las actividades musicales con niños de comunidades vulnerables; en este mismo sentido, la improvisación parece tener especial importancia para los niños de estas comunidades, pues les permite expresar sus emociones cómodamente sin tener que utilizar un instrumento, el cual requiere de mayores recursos y más tiempo para su aprendizaje y ejecución. Por estos motivos, las actividades vocales son un recurso muy útil para el trabajo con poblaciones vulnerables y un medio fácil de usar por los profesores.

El análisis psico-musicológico propuesto por este proyecto está arrojando datos importantes en relación con el desarrollo cognitivo musical, pues al parecer los niños conservan algunos elementos rít-

mico-melódicos y armónicos de las músicas que les son familiares. Aparentemente, de alguna manera los niños y sus familias conservan ciertas características de interacción musical propias de la región de la cual proceden, y por lo tanto dichos patrones y estructuras se evidencian en las formas expresivas musicales que los niños utilizan.

En los juegos de improvisación fue muy evidente que las herramientas musicales con las que los niños cuentan a esta edad (6-8 años) para expresarse musicalmente son las que han adquirido en el contexto familiar y social primario. Este punto también está resultando interesante en el análisis (psico-musicológico) de las improvisaciones de los niños; parece ser que el contexto musical y sonoro ejerce una gran influencia en sus improvisaciones, de hecho, el reconocimiento y utilización de ciertas estructuras musicales provienen de alguna fuente, y es muy posible que sea de su contexto sonoro inmediato, como lo es la familia. No podemos pretender que a los 6 años los niños sean ignorantes frente a los materiales provenientes de su contexto sonoro, sobre todo si tenemos en cuenta que el ambiente ejerce una poderosa influencia en el desarrollo de la musicalidad.

Por lo anterior, es necesario pensar en modelos de educación musical que estén basados en los nuevos hallazgos en educación y psicología de la música, acordes con las necesidades de nuestros niños y con sus contextos, sobre todo como herramientas útiles para el trabajo con poblaciones infantiles vulnerables –que constituyen alrededor del 50% de la población infantil de nuestro país–, puesto que estos son los materiales musicales con los que los niños se van a sentir más cómodos y son los enfoques teóricos actualizados que pueden apoyar mejor la labor de los profesores.

En este mismo sentido, es errado creer que por el hecho de que muchos de nuestros niños no han accedido a una educación musical formal, no poseen herramientas para el manejo del lenguaje musical. Lo que se comienza a evidenciar en este proyecto, es que de hecho los niños de estas edades (6 a 8 años) en nuestro contexto tienen bastantes herramientas para expresarse musicalmente; al parecer, tienen cierta claridad en el conocimiento intuitivo de estructuras básicas de pregunta y respuesta musical, como también de los patrones rítmico-melódicos y armónicos, útiles para interactuar musicalmente con otros. Entonces, de acuerdo con los resultados iniciales de este proyecto, surge la siguiente pregunta con relación a que si los niños a esta edad poseen el manejo de elementos que evidencian su comprensión mu-

sical y la música es tan importante para su desarrollo, ¿por qué en el sistema educativo colombiano se tiene la música como un área extracurricular y como un elemento de adorno? Este aspecto será objeto de una discusión más profunda en un próximo escrito.

Por otra parte, en lo relacionado con las actitudes de los padres y los maestros, el apoyo de la familia parece ser relevante para los niños, pues como se mencionó en el enfoque teórico y de acuerdo con las entrevistas realizadas en este proyecto, las madres y los padres que reportaron gran interés en las actividades musicales de los niños propiciaron mejor disposición de ellos para la interacción musical con otros y con la profesora. En otras palabras, los hijos de los padres que reportaron apoyarlos en las actividades musicales, son los que demuestran mayor disposición para inventar canciones y más confianza en las improvisaciones realizadas. En este sentido los padres y la familia son fundamentales en el desarrollo musical infantil y, por ende, deben involucrarse en la participación en dichas actividades. Propuestas de este tipo serían muy interesantes para el trabajo con familias de comunidades vulnerables y para el desarrollo de futuros proyectos.

Otro aspecto a tener en cuenta para el diseño curricular es la utilización de repertorio infantil proveniente de la tradición musical colombiana, puesto que este les permite a los niños la imitación, aprendizaje y utilización de patrones musicales conocidos por ellos y por sus familiares en su contexto. En Colombia tenemos muy buenos ejemplos de diferentes personas, grupos e instituciones que tienen propuestas bien fundamentadas para el trabajo coral, como es el caso de las propuestas de María Olga Piñeros, Alejandro Zuleta, Olga Lucía Jiménez, Alejandro Tobón, Pilar Posada y el trabajo realizado por Jorge Sosa en la Fundación Nueva Cultura, entre otras, las cuales brindan excelentes aportes para el trabajo con coros infantiles.

Finalmente, es fundamental reflexionar sobre las implicaciones que tiene este tipo de proyectos y todo lo expuesto anteriormente para la educación musical en nuestro país, pues se trata no sólo de reconocer las capacidades propias de los niños a temprana edad para utilizar el lenguaje musical, sino también de actualizar los marcos teóricos sobre los cuales diseñamos nuestras propuestas educativas, pues al parecer en la educación musical colombiana, aún tienen demasiado peso enfoques bastante desactualizados, y los avances teóricos e investigativos en el campo de la psicología de la música (que ya cuentan con más de 20 años), entre otros, son bastante desconocidos. Por esto, es necesario proponer proyectos de investigación que actualicen los enfoques y propongan la discusión académica y las ventajas y desventajas de la aplicación de los mismos en nuestro contexto, renovando así la educación musical colombiana.

Aunque, como se dijo anteriormente, la etapa de análisis en este proyecto aún se encuentra en proceso y no es posible ofrecer conclusiones definitivas, es importante resaltar que se requiere el desarrollo de más investigaciones en este campo, que nos permitan identificar, cada vez con mayor precisión, las características específicas del desarrollo musical en nuestro contexto.

Bibliografía

- ACNUR (2003). La población desplazada en Bogotá, una responsabilidad de todos. Oficina de las naciones unidas para los refugiados. Bogotá. ACNUR.
- ACNUR (2005). Memorias del Seminario Taller Internacional de Contextualización sobre desplazamiento forzado y refugio en zonas de frontera. Bogotá: ACNUR, EUROPEAID, Defensoría del Pueblo. Consultado en: 14-05-2011. Disponible en: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/3822.pdf>
- Barrett, M. (2006). Aesthetic response and the child as musician: a handbook of musical development. En: McPherson, G. (ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Bello, M., Mantilla, L., Mosquera, C., Camelo, E. (2000). Relatos de la violencia. Impactos del desplazamiento forzado en la niñez y la juventud. Bogotá: Universidad Nacional- Fundación Educativa Amor.
- Bello, M. y Ruiz, S. (2002). Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psico-social. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Fundación Dos mundos.
- Berger, P. y Luckman, T. (2008). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La Ecología del desarrollo humano. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bryman, A. (2006). Mixed methods. (Vol. 1). London: SAGE publications.
- Centro de Recursos para el Análisis de Conflictos - CERAC (2008). Documentos de trabajo. Caracterización y contextualización de la dinámica del desplazamiento forzado en Colombia 1996-2006. Bogotá: ODECOFI-COLCIENCIAS.
- CODHES (1999). Colombia: desplazados, éxodo, miedo y pobreza. Consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento. Bogotá: CODHES y Arquidiócesis de Bogotá.
- Creswell, J. (1994). Research Design Qualitative and Quantitative Approaches. London: SAGE publications.
- Davidson, J. (2004). The music practitioner: research for the music performer, teacher and listener. Aldershot: Ashgate Publishers Ltd.
- Deutsch, D. (1999). The psychology of music. London: Academic Press series in cognition and perception.
- Fassbender, C. (1996). Infants' auditory sensitivity towards acoustic parameters of speech and music. En: Deliege, I. and Sloboda, J. (Eds.) Musical beginnings: Origins and development of musical competence. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Goubert, B., Zapata, G., Niño, S. y Arenas, E. (2009). Estado del arte del área de música en Bogotá. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- Grajales, C. (1999). El dolor oculto de la infancia. Bogotá: Unicef.
- Guilford, J. (1979). Cognitive psychology with a frame of reference. San Diego, California: Edit's publishers.
- Guilford, J. P. (1983). Creatividad y educación. Barcelona: Editorial Paidós.
- Hargreaves, D. J. (1986). The developmental psychology of music. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. y Miell, D. (2002). Musical identities. (p.p. 235-248). London: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. y North, A. (2001). Musical development and learning. The international perspective.. London: Continuum publishers.
- Hargreaves, D. Miell, D. y MacDonald, R. (2002). What are musical identities, and why are they important?. Chapter 1. En: MacDonald, R., Hargreaves, D. y Miell, D. (2002). Musical identities. (P.p. 26-38). London: Oxford University Press.
- Harter, S. (1999). The construction of the self: a developmental perspective. New York: Guilford Press.
- Hernández, A. y Gutiérrez, M. (2008). Familias desplazadas por la violencia asentadas en Bogotá. Nuevos moradores e intensas problemáticas. En: Gutiérrez, M. (2008). Las familias en Bogotá: realidades y diversidad. (P.p. 135-180). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ibañez, A. M. (2009). El desplazamiento forzoso en Colombia: un camino sin retorno hacia la pobreza. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Imberty, M. (1969). L'acquisition des structures tonales chez l'enfant. París: Klincksieck Publisher.
- Juslin, P. y Sloboda, J. (Eds.) (2001). Music and emotion: theory and research. Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. y Sloboda, J. (Eds.) (2010). The handbook of music and emotion. Oxford: Oxford University Press.
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. En: MacDonald, R., Hargreaves, D. y Miell, D. (Eds.) Musical identities. London: Oxford University Press.
- López Cano, R. (2007). Semiótica, semiótica de la música y semiótica cognitivo enactiva de la música. Consultado en 1/03/2010. Disponible en: <http://www.geocities.com/lopezcano/RLC.html>.
- MacDonald, R. y Miell, D. (2000). Creativity and music education: the impact of social variables. International Journal of Music Education. 36. (1). P.p. 58-68.
- McPherson, G. (ed.) (2006). The child as musician: a handbook of musical development. Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. (2009). The role of parents in children's musical development. Psychology of Music. London: 37, (1). P.p. 91-

- 110.
- North, A. y Hargreaves, D. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Ockelford, A. (2005). *Repetition in music. Theoretical and metatheoretical perspectives*. Royal musical association monographs. Aldershot: Ashgate publishing limited.
- Ockelford, A. (2007). Exploring musical interaction between a teacher and pupil, and her evolving musicality, using a music-theoretical approach. En: *Research studies in music education* (28) (P.p. 137-155). London: SEMPRES.
- Palacio, J. y Sabatier, C. (2002). *Impacto psicológico de la violencia política en Colombia. Salud mental y redes sociales en familias desplazadas en el Caribe*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Papousek, H. (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. En: Deliege, I. y Sloboda, J. (Eds.) *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. (P.p.150-165) Oxford: Oxford University Press.
- Salazar, M. C. (2001). *Consequences of armed conflict and internal displacement of children in Colombia*. Winnipeg Conference on War affected children. Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the Human Rights Situation in Colombia. United Nations.
- Seashore, C. (1934). *Psychology of music*. New York: Dover publications.
- Sen, A. (2003). The role of early childhood investment in development. En: Moran, R. *Escaping the poverty trap investing in children in Latin America*. (P.p. 75-80). Washington: Inter-American development bank.
- Sacks, O. (2007). *Musicophilia: tales of music and the brain*. Great Britain: Picador.
- Sloboda, J. (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. (ed.) (2000). *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation and composition*. Oxford: Clarendon Press.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Tafari, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. En: Deliege, I y Wiggins, G. (Eds.) *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. Sussex: Psychology Press.
- Trehub, S. (2006). Infants as musical connoisseurs. En: MacPherson, G. (ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University press.
- Trehub, S. E. (2009). Music lessons from infants. En: Hallam, S., Cross, I. y Thaut M. (Eds.). *Oxford handbook of music psychology* (P.p. 229-234). Oxford: Oxford University Press.
- Webster, P. R. (2002). Creative thinking and music education: encouraging students to make aesthetic decisions. En: *Proceedings of the 10th anniversary ESCOM Conference on Musical Creativity* (CD Rom) Belgium: Université de Liege.
- Welch, G. (2005) *Singing as communication*. En: Miell, D., Macdonald R. y Hargreaves, D. *Musical Communication*. (P.p. 347-370). Oxford: Oxford University Press.
- Zatorre, R. y Peretz, I. (Eds.) (2003). *The cognitive neuroscience of music*. Oxford: Oxford University Press.

GLORIA PATRICIA ZAPATA

GLOPAZA@GMAIL.COM. CANDIDATA A PHD EN PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA, CUYO ASESOR DE TESIS ES EL PROFESOR ADAM OCKELFORD, EN LA UNIVERSIDAD DE ROEHAMPTON. ACTUALMENTE ES PROFESORA DE LA FACULTAD DE MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD JUAN N. CORPAS EN BOGOTÁ.
ARTÍCULO RECIBIDO EN MARZO DE 2011 Y ACEPTADO EN JUNIO DE 2011.