

DIFUSIÓN DE PUBLICACIONES

Con esta sección, inaugurada en el nº 20 de esta revista, el equipo editorial pretende difundir fragmentos seleccionados de publicaciones relevantes en nuestro campo y que, por diferentes motivos (escasa distribución, tiradas limitadas, inaccesibilidad, etc.), no han tenido la merecida difusión en castellano.

Fuente:

Swanwick, K. (2011) Musical Development. Revisiting a Generic Theory. In R. Colwell y P. Webster (eds) *MENC handbook of research on music learning*. New York : Oxford University Press.

Traducción: Manuel Pérez Gil

Teorías del Desarrollo y Desarrollo Musical

Basándose en las teorías generales en psicología del desarrollo (Hargreaves y Zimmerman, 1992), es posible identificar cuatro criterios para evaluar teorías de desarrollo en general y para la música, en particular :

- Cualquier teoría y evidencia asociada deben reflejar ampliamente la naturaleza de la conducta musical.
- Las teorías e hipótesis subyacentes deben ser válidas en toda una gama de actividades musicales o "modalidades": la composición (incluyendo la improvisación), la ejecución y la audición - escucha.
- La evidencia debe ser producida sistemáticamente y con fiabilidad para apoyar o cuestionar las afirmaciones teóricas.
- Las teorías del desarrollo deben tener en cuenta tanto las naturales inclinaciones mentales del desarrollo de los individuos como el entorno cultural en el que se realice dicho desarrollo.

Al establecer este último criterio se abre un tema crucial, que ahora debe ser abordado. Hay un viejo debate acerca de la importancia relativa de lo que antes se llamaba naturaleza o crianza. Las huellas de la teoría del desarrollo de Rousseau, con su implicación de desarrollo madurativo y "madurez", se pueden encontrar en Gesell, Freud, Erikson y Piaget. Alternativamente, desde la tabula rasa de Locke a través del conductismo de Pavlov, Watson y Skinner, a las teorías del aprendizaje social de Bandura y Vygotsky, los investigadores han hecho hincapié en la formación ambiental y social del desarrollo. Por supuesto, ningún gran teórico de la maduración ha negado el papel crucial del medio ambiente, y los no ambientalistas rebajan la predisposición

de una persona para responder a las condiciones físicas o culturales. Por ejemplo, Piaget nunca sugirió que los niños podrían aprender en un vacío cultural, aunque en su propio trabajo, no estaba particularmente preocupado de investigar qué estrategias educativas o condiciones sociales pueden ayudar al desarrollo.

Vygotsky es a menudo visto como un reto a la visión del desarrollo de Piaget como crecimiento de un organismo sin referencia al entorno cultural y físico (Hargreaves y Zimmerman, 1992). Pero también hay grandes similitudes entre Piaget y Vygotsky. Este último vio el desarrollo como una espiral y pensó que los niños pasan por el mismo punto en cada nueva revolución mientras se avanza a un nivel superior (Vygotsky, 1978, p. 56). Vygotsky, al igual que Piaget, ve el desarrollo como un proceso dialéctico complejo que incorpora transformaciones cualitativas. Lo que distingue a la obra de Vygotsky de la de Piaget es su preocupación por lo que él llama "la zona de desarrollo próximo", el espacio entre el nivel independiente de solución de problemas y el nivel de rendimiento potencial con la guía de un adulto o en la interacción con los compañeros, es decir, con el proceso social. Esta teoría no es una negación de la maduración, sino que se extiende a la atención teórica de cubrir ciertos tipos de transacción educativa.

Otra consideración para los investigadores es la diferencia entre los cambios cuantitativos y cualitativos en el desarrollo del niño. Aunque el cambio puede ser cuantitativo en el sentido de que los niños se vuelven más expertos en la realización de una tarea en particular, los cambios del desarrollo normalmente se encuentra dentro de un marco cualitativo. El estudio del desarrollo tiene más que ver con observar la aparición de nuevos aspectos que con "más de lo mismo." Por ejemplo, en la teoría de los sistemas de representación de Bruner(1973), la primera infancia se caracteriza por lo que él llama el modo enactivo de representación, que es esencialmente sensorio -motor. En pocas palabras, pensamos en lo que estamos haciendo. La representación icónica avanza en esta dependencia de los objetos reales e implica la posibilidad de llevar objetos o eventos ausentes a la mente, un cambio cualitativo. El tercer modo de representación de Bruner es lo simbólico, donde combinaciones flexibles de símbolos permiten un elemento de libertad en las relaciones conceptuales y permiten nuevas combinaciones y pensamiento abstracto.

Gran parte del trabajo en el desarrollo del niño se relaciona con la cognición y se asocia con las etapas cognitivas. Debemos tener cuidado en no transferir automáticamente el concepto de cognición o el de etapas de forma automática y sin reflexión en la consideración del desarrollo musical. Sin embargo, hay cosas que se pueden aprender del trabajo más general de desarrollo, incluidos los procedimientos de evaluación de la investigación.

Según Crain, teóricos del desarrollo como Piaget, Erikson y Kohlberg consideraron que cualquier teoría de etapas cognitivas debe cumplir cinco criterios muy estrictos (Crain, 1992, p.

264). Estos suponen un gran reto para músicos, educadores musicales, e investigadores en el campo del desarrollo musical y serán resistidos por algunos.

- Las etapas implican patrones cualitativamente diferenciados de comportamiento.
- Las descripciones de etapa trata temas generales en lugar de logros específicos.
- Las etapas se desarrollan en una secuencia invariante. Las etapas son universales culturales. (Esto puede ser considerado muy problemático. Podríamos, sin embargo, esperar una buena teoría para tener un poder explicativo más allá de un grupo cultural, aunque generalizada podría ser una palabra mejor que universal.)
- Las etapas son jerárquicas, en las que las estructuras de las primeras se integran en las posteriores.

Aunque algunas teorías pueden no cumplir todos estos criterios y sus defensores pueden resistirse a la idea de etapas, esperamos encontrar patrones de desarrollo en los niños en crecimiento, por ejemplo, en el desarrollo lingüístico o sensorio- motor. Estas expectativas no violan el respeto por las diferencias individuales y culturales, el concepto de una etapa no tiene por qué ser así fijado como para no dejar posibilidad alguna de interpretación singular, diferencia cultural o variación.

En términos de desarrollo musical, tenemos que ver no sólo hasta qué punto las teorías cumplen con los criterios de procedimiento dados anteriormente, sino también la forma en que estos más rigurosos criterios de la etapa de desarrollo coinciden. Si una teoría del desarrollo cognitivo pretende abordar diferencia cualitativa, ¿cuánto más debe hacerlo una teoría de un arte como la música? Y cuando una teoría se desarrolla en torno a habilidades musicales específicas, en qué medida es posible encontrar conexiones con otras modalidades?

La idea de una secuencia invariante también sugiere que podríamos esperar encontrar algún poder predictivo de una teoría del desarrollo musical. Debemos ser capaces de prever la próxima evolución probable, sin duda un paso importante para los educadores musicales. Un modelo de desarrollo útil debe demostrar una cierta continuidad del desarrollo musical, y esto puede implicar una integración jerárquica de las cualidades evolutivas. Una teoría sólida también debe ser capaz de mapear el desarrollo musical en una serie de ajustes musicales y culturales. Por otra parte, y de manera crucial en el caso de la música, hay que suponer que una teoría del desarrollo válida debe incorporar una perspectiva integral de la actividad musical y no se limite a algunos aspectos de manera aislada, como la discriminación tonal o rítmica.

Tres conjuntos de teorías que comienzan coincidiendo con estas condiciones ya se han identificado felizmente por Hargreaves y Zimmerman (1992). Siguiendo su ejemplo, comenzamos con Serafine, que ofrece un desafío directo a los modelos psicológicos tradicionales y cuyo enfoque se ocupa de procesos cognitivos subyacentes. Después

consideramos los problemas del sistema de símbolos que caracterizan el trabajo de Gardner y sus colegas del Project Zero y en cierta medida el trabajo de Bamberger antes de discutir la cuestión conexas de conceptos musicales. Por último, parece apropiado discutir en detalle la contribución de Swanwick y Tillman y extensiones de este trabajo, junto con la teoría subyacente de Swanwick de la experiencia musical.