

La interacción materno infantil y la educación musical en los primeros años de vida

Dina Poch de Grätzer

Collegium Musicum de Buenos Aires, Argentina

Resumen

La interacción materno infantil y la educación musical en los primeros años de vida encierran en sí mismas dos grandes e importantes temas largamente investigados.

La investigación sobre la educación musical en la infancia temprana aportó una invaluable información sobre el crecimiento musical y las conductas musicales de los más pequeños.

No menos importante es el tema de la interacción materno infantil, ya que en esta interacción con el adulto, el niño aprende las tradiciones, los valores y las conductas culturalmente esperadas.

El presente trabajo describe las implicaciones de la interacción materno paterno infantil en un programa de educación musical para niños de tres años, acompañados por su mamá o papá, en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, y en él se evalúan las consecuencias de este programa y el beneficio para sus protagonistas.

Se fundamenta la incorporación de los padres y los roles que éstos deben asumir tanto en el aula como en sus casas, con el propósito de favorecer el desarrollo musical del niño y la integración de la música en la vida cotidiana de éste y de la familia.

Se describe también la manera en que este programa, gracias a la participación del adulto, permite generar espacios para hacer música, y en qué medida incide en el fortalecimiento del vínculo y la comunicación.

Abstract

Mother-child interaction and music education in the first years of life, encompasses two important subjects investigated at length.

Research on early childhood music education contributed with valuable information about musical growth and behavior of the very young.

No less important is the issue of mother-child interaction, in which child learns the traditions, values and behaviors culturally expected.

The present paper describes the implications of mother/father-child interaction in a music education program for 3 years old children with mum or dad in Buenos Aires City, Argentina. Also the consequences of this program and the benefits for the participants are evaluated.

Parent's participation is established, and the roles they have to assume, both in the classroom and at home, to increase child's musical development and the integration of music in the child and family everyday life.

It is also described how this program propitiate music making, and to what extent it contributes to the bond strengthening and communication.

Introducción

El tema que nos convoca, “La interacción materno infantil y la educación musical en los primeros años de vida”, encierra en sí mismo dos grandes e importantes temas largamente debatidos e investigados.

En el caso de la educación musical en la temprana infancia, la profusión de investigaciones incesantes y persistentes han aportado una invaluable información sobre el crecimiento musical de los más pequeños y sus conductas musicales.

Recientemente, investigadores y educadores musicales han comenzado a interesarse cada vez más por entender los efectos secundarios de la educación musical, especialmente sobre los patrones de activación cerebral y las interconexiones del cerebro.

No menos estudiado es el tema del vínculo materno infantil en los primeros años de vida, ya que éste es el período de socialización en el cual el niño, en su interacción con el adulto, aprende las tradiciones, los valores y las conductas culturalmente esperadas.

Si bien durante mucho tiempo los estudios tendían a concentrarse casi exclusivamente en la relación del niño con su madre, hace relativamente poco tiempo que los psicólogos del desarrollo comen-

zaron a mirar más allá de esta relación, y hoy existen cada vez más estudios sobre la relación del niño con el padre (Pedersen, 1998).

Fueron la aportación de investigaciones en ambas corrientes y la lectura de un trabajo sobre una experiencia musical con padres y niños pequeños realizada en Australia (Bridges, 1986), lo que me impulsó, 13 años atrás, a pensar en la posibilidad de crear un programa de educación musical para niños y padres, inexistente hasta entonces en la Argentina. Es así como se originó una actividad para niños de tres años llamada "Haciendo música con mamá o papá".

La misma se implementa en una institución pionera en el campo de la educación musical, el Collegium Musicum de Buenos Aires, Argentina, con 57 años de ininterrumpida actividad pedagógica y artística para niños, jóvenes y adultos.

El curso se desarrolla durante un ciclo lectivo (de marzo a diciembre), durante una hora, una vez por semana, y cada grupo está conformado por hasta ocho niños con ocho adultos (Grätzer y López, 1992).

¿Por qué comenzar con niños de tres años y no de dos, de uno, o con bebés? ¿Porque a los tres años es, justamente, cuando los niños comienzan a independizarse de sus padres fortalecidos por el hecho de que a esta edad la mayoría de los niños ingresan al jardín de infantes?

En el Collegium Musicum, los niños ingresaban a los cuatro años. Implementar el programa a partir de los tres años garantizaba a estos niños la continuidad de sus estudios musicales si así lo deseaban, aunque ya sin los papás.

¿Por qué con mamá o papá?

Todo educador musical sabe que el niño es un curioso auditivo desde la primera edad, que pasa muy pronto a ser un descubridor, un investigador y un productor de sonidos. Se entretiene, juega, se divierte y goza con sonidos que, muchas veces, para los adultos pasan totalmente inadvertidos, porque para ellos, estos sonidos carecen de significación o interés.

El niño escucha intuitivamente los sonidos propios de cada momento de su día. Los reconoce, los busca, e inclusive los rechaza porque es capaz de seleccionarlos. Aprende a imitar, a reproducir y a

crear con su voz, y después lo hace con objetos. En cierta forma, el niño aprende de manera autodidacta, lo cual no siempre es comprendido por el adulto, y en consecuencia, éste no está en condiciones de valorar y estimular.

En cambio, si se le da al adulto la posibilidad de compartir con su hijo una actividad pautada y sistematizada, que le permita no sólo observar el desarrollo musical del niño sino ser parte también del proceso de musicalización, podrá adquirir suficientes herramientas para entender lo que el niño recrea en su casa, para compartirlo y hacerlo crecer.

He aquí el testimonio de algunos padres que participaron del programa, y que dan cuenta de que a ellos el mundo sonoro de sus hijos no les pasó inadvertido.

- “Mi hijo presta atención a los sonidos del ambiente y de la naturaleza, y busca permanentemente sonidos”.

- “Al escuchar ruidos de todos los días, como por ejemplo el de lavarse los dientes, siente como si fuera el ritmo de alguna canción que conoce”.

- “Aprendí a compartir la música con un enfoque distinto al que le dábamos ya que valorizamos matices que antes pasaban desapercibidos”.

- “Pude asimilar conceptos que me ayudaron a tener algunas herramientas para manejarme ante los requerimientos de mi hijo, que con respecto a la música son muchos”.

- “Cuando está contenta lo expresa cantando. Muchas veces relata situaciones cotidianas cantando. Juega con las letras de las canciones modificando palabras o frases, o haciendo rimas con melodías conocidas”.

Por otra parte, esta coparticipación le permitirá a los papás entender que tanto niños como adultos funcionan de manera diferente y tienen diferentes visiones acerca de una misma situación y acerca de lo que deberían hacer en determinada situación.

Para que el niño y el adulto puedan trabajar juntos, necesitan establecer una tercera situación de definición en la que ambos compartan un mismo modo de percibir los objetos y la construcción de los patrones de acciones.

Este fenómeno de la *intersubjetividad* (Richards, 1974), que alude a las construcciones de significados compartidos, se genera cuando el niño interpreta las acciones de los padres, que a su vez se basan en las interpretaciones que los padres hacen de las conductas del niño.

Los protagonistas

¿Cuáles son las consecuencias de una actividad de estas características? ¿Cuál es el beneficio para sus actores?

Los resultados en las investigaciones realizadas tendientes a evaluar el programa y los estudios basados en el análisis sistemático de observaciones de clases y de video grabaciones de las mismas, más la aportación de los padres que, voluntariamente, llevaron registros tanto de las conductas musicales de los niños en el hogar, como de las propias y dentro de lo posible de toda la familia, dieron por resultado un interesante y sustancioso material para poder responder a estas interrogantes.

Antes que nada, quiero presentarles a los protagonistas que participan de este programa asombrosamente fascinante pero extremadamente complejo en su implementación y sostenimiento.

Empezaré con **el docente**, quien tiene a su cargo un grupo con características muy especiales, habida cuenta de que más que un grupo para coordinar son tres: los niños, los padres y el grupo entero. Por si ello fuera poco, también es su responsabilidad lograr, primero, que los niños adquieran hábitos de conducta social y musical; segundo, que los padres también adquieran estos hábitos, y que además disfruten con su hijo y de su hijo; tercero, que todos hagan y aprendan música.

Otro protagonista es **el programa musical**, cuya implementación plantea interesantes desafíos. Por un lado, se encuentran los contenidos correspondientes a niños de tres años, que han de ser compartidos por los adultos, dado que la actividad se basa principalmente, aunque no exclusivamente, en la interacción materno paterno infantil y en el trabajo grupal. Pero también hay que pensar en otros contenidos que no estarían presentes de no mediar la presencia del adulto y cuya única finalidad es la de hacer música. Sobre este punto volveré más adelante.

Por consiguiente, el quid de la cuestión es la implementación de las actividades para que el adulto, desde su lugar de adulto, y el niño, desde su lugar de niño, disfruten a la vez que aprenden.

El adulto, a su vez, fundamental engranaje de este programa, en su doble rol de padre y alumno tiene que aprender a:

Delegar la autoridad en el docente y aceptar el marco de trabajo y las normas de conducta establecidas para la actividad.

- Vencer sus inhibiciones para trabajar con su cuerpo, para cantar, para jugar.

- Aceptar sus propias dificultades para poder disfrutar plenamente de la experiencia musical.

- Desprenderse del miedo a ser juzgado como padre por los otros adultos.

- Aceptar las diferencias individuales entre su hijo y los otros niños.

- Ser tolerante con los tiempos de su hijo en relación al tiempo de los demás en cuanto a la adaptación, la integración y la participación.

El niño, ciertamente el protagonista más conocido por el docente, también se encuentra frente a una situación totalmente inusual como es la de compartir el aula con tantos otros adultos que de repente juegan y hacen lo mismo que él.

Finalmente, y no menos importante, es **el contexto país**. Sus fluctuantes realidades socio-económicas y culturales, especialmente durante los últimos años, en tanto y cuanto repercuten en la vida familiar, inciden en la actividad, pese al deseo genuino de los padres de dejar los problemas fuera del aula.

El niño y la música

De todos es sabido aquí sabemos cuán importante es la música para el ser humano, y el lugar prominente que ocupa en la vida cotidiana. Hoy en día es difícil imaginar personas que no tengan contacto alguno con la música. Podría decirse que prácticamente no existe lugar donde no se escuche música y para involucrarnos con ella no necesitamos acceder a una educación musical formal.

Pero lo cierto es que esa música que nos rodea, no es la que elegimos, más bien es la que nos imponen, y la que consumen masiva e indiscriminadamente los niños.

En consecuencia, son las experiencias de la educación formal las que van a hacer realidad el máximo potencial humano.

Recientes investigaciones han sugerido que la enseñanza de la música puede ejercer en los pequeños un efecto positivo sobre el funcionamiento del cerebro (Altenmüller y Gruhn, 1998).

Desde un punto de vista neurológico, los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo de las conexiones sinápticas en el cerebro, y si bien el desarrollo del cerebro está básicamente determinado por su disposición genética, su estructura individual depende del uso que se le dé. Todas las experiencias se almacenan en el cerebro e influyen en su estructura neuronal (Gruhn, 2002).

El ser humano nunca termina su proceso de aprendizaje —no podemos no aprender debido a la plasticidad estructural del cerebro. Sin embargo, las facultades más importantes, tales como el lenguaje, el pensamiento lógico, las operaciones formales abstractas, etc. se desarrollan durante los primeros años de vida.

Desde una perspectiva humana, neurobiológica, educativa y ética, la educación en la temprana infancia es fundamental. La familia y el jardín de infantes son los primeros y más importantes agentes en ofrecer a los niños un entorno rico para el aprendizaje. Pero el ámbito escolar sólo puede apoyar, nunca reemplazar a los padres. Es la familia quien debe hacerse cargo de sus obligaciones educativas, y ofrecer a los infantes el mejor entorno para el aprendizaje.

Pese a no desconocer que la institución familiar está atravesando cambios profundos, que los padres llevan un ritmo de vida por demás acelerado, y que los tiempos de comunicación con los hijos se acortan de un modo inquietante, la realidad es que la infancia es el periodo de socialización en el cual el niño en su interacción con sus padres y pares mayores, aprende las conductas relacionadas con la cultura, la moral y la tradición.

En consecuencia, la socialización del niño está relacionada con la interacción social.

Day, French y Hall (1985) sintetizan los orígenes sociales de este proceso en formación de la siguiente manera:

1° Los adultos y pares mayores transmiten a los niños el conocimiento y las destrezas específicas de la cultura.

2° Los niños practican las nuevas destrezas con los adultos y pares mayores.

3° Los niños son estimulados socialmente a utilizar las destrezas adquiridas.

4° La interacción con los adultos y pares mayores le ofrece a los niños oportunidades para utilizar el conocimiento y las destrezas que no pueden usar cuando están solos.

Este punto de vista sobre la socialización es congruente con la teoría de Vygotsky acerca del desarrollo cognitivo del niño. Según Vygotsky existen dos líneas paralelas de desarrollo: la espontánea o nivel real de desarrollo y la no espontánea o zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1988).

El nivel real de desarrollo tiene que ver con el nivel de desarrollo en curso, determinado por la resolución independiente de problemas.

La zona de desarrollo próximo se relaciona con el nivel de desarrollo potencial, logrado a través de la resolución de problemas bajo la supervisión de adultos o pares mayores.

En los estudios sobre el desarrollo mental de los niños, se supone que el indicativo de sus capacidades mentales está dado por aquellas cosas que pueden realizar por sí solos. Pero ¿qué pasa si le ofrecemos al niño ayuda, o le mostramos cómo hay que resolver el problema, y logra solucionarlo?

Durante mucho tiempo, ni siquiera los pensadores más prestigiosos se plantearon la posibilidad de considerar que aquello que el niño hace con ayuda de otros, puede, en realidad, ser un mayor indicativo de su desarrollo mental que lo que pueda hacer por sí mismo.

¿Cuál es la señal que nos indica la resolución independiente de un problema? La respuesta más simple sería que si un niño es capaz de realizar tal o cual cosa, significa que las funciones para tales cosas han madurado.

En cambio, la zona de desarrollo próximo es la que define las funciones que todavía no han madurado pero que se hallan en proceso de maduración, y en un futuro muy próximo alcanzarán su madurez. Lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí mismo.

Este concepto de zona de desarrollo próximo nos lleva a una nueva evaluación del rol de la imitación en el aprendizaje.

Un principio inamovible de la psicología clásica es que lo que verdaderamente indica el nivel de desarrollo mental del niño es su actividad independiente, no su actividad imitativa. En los *tests*, por ejemplo, al evaluar el desarrollo mental sólo se toman en consideración las soluciones que el niño alcanza sin ayuda de nadie, sin demostraciones. La imitación se considera un proceso mecánico.

Sin embargo, recientemente, los psicólogos han demostrado que una persona puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo.

Los roles de los padres

Un aspecto importante de esta actividad compartida son los diferentes roles que el adulto ejerce en el aula y fuera de ella, tendientes a favorecer el desarrollo musical del niño y a darle a la actividad una continuidad en el hogar, para que la música se integre naturalmente a la vida cotidiana del niño y de la familia toda.

Uno de estos roles justamente es el de **modelo** a ser imitado por el niño, rol que favorece y agiliza el aprendizaje. He aquí algunos ejemplos:

Cuando los niños de tres años exploran por primera vez los instrumentos de placas, seguramente ninguno va a tocar espontáneamente la escala completa, placa por placa. Algunos, y tal vez porque vieron al docente hacerlo, pueden llegar a tocar de manera consecutiva dos, tres o a lo sumo cuatro placas, antes de comenzar a tocar saltando hasta, eventualmente, llegar a la meta.

En situación de interacción con la mamá o el papá, observando, imitando, siendo corregidos y corrigiendo, (cuando el adulto muestra y se “equivoca” intencionalmente), los niños pueden desarrollar esta destreza rápidamente. Algunos en pocos minutos, otros en una o dos clases.

El clásico juego del eco, cuya mecánica no siempre a los niños de tres años les resulta fácil de entender, es, en cambio, muy fácil de explicar cuando el docente juega primero con los papás y luego los niños imitan.

Para incorporar el trabajo de preguntas y respuestas, después de haber trabajado los ecos, resulta también importante la participación de los adultos como modelo. Sí el docente, en complicidad con los papás, juega con ellos a que respondan algo diferente, los niños reaccionan diciendo que los papás se equivocaron porque en vez de copiar hicieron algo diferente. En este punto ya establecieron la diferencia. Por otra parte, siendo niños habituados a cantar, la noción de antecedente y consecuente está presente en el interior de su nivel evolutivo.

En cambio, si el docente le pidiera a un niño de tres años que cante una canción muy conocida mientras la acompaña con un muy sencillo *ostinato* en placas, no podrá resolverlo por mucho que trate de imitar al adulto.

No obstante, en determinadas circunstancias, los niños pueden imitar una serie de acciones que superan sus propias capacidades a través de la imitación y bajo la guía de los adultos.

La siguiente situación da cuenta de ello:

Seguramente que en una clase de música con sólo niños de tres años, no se nos ocurriría proponerles hacer recitados de rimas con algún *ostinato*.

Pero ¿qué nos impide hacer esta experiencia, tan rica musicalmente, cuando en la clase hay un grupo de adultos que sí pueden realizarla, mientras los niños escuchan y de paso evalúan?

Como evaluadores, sus comentarios, expresados con total seriedad, oscilan entre: “esto es un lío”, “no se ponen de acuerdo”, “cada uno dice otra cosa”.

Llegado a este punto, es posible hacerlos participar con los papás, compartiendo los diferentes roles. El objetivo no es lograr que lo resuelvan solos. Importa, en cambio, que tengan la oportunidad de ser protagonistas de un hecho musical. Cuando se involucran en la experiencia, la mayor recompensa es observar sus caras de placer, y ya nadie dice “esto es un lío”.

Otro rol es el de **continuador de la labor docente**.

Cuando el docente enseña una canción, ésta es cantada varias veces, aunque principalmente son los padres, los que más cantan. Seguramente harán otras actividades con esa misma canción, pero lo

cierto es que los niños, cuando lleguen a sus casas, poco recordarán de la misma. En cambio, el adulto sí. Es en casa donde la mamá o el papá volverán a enseñar la canción. En este proceso de enseñanza, el adulto la canta para que el niño la repita, de ser necesario corrige la afinación, trabaja sobre el texto, canta con el niño hasta que finalmente la aprende. Lo interesante es que todo este proceso de enseñar la canción, de trabajar los intervalos, de corregir la afinación y la letra, es más tarde tomado por el niño quien, a su vez, lo usa para la auto corrección, para corregir a otros en su casa y para su producción independiente.

Es en este rol que el adulto favorece la enseñanza de un amplio repertorio de canciones ya que los niños las aprenden prácticamente de una clase a la otra, lo cual no sucede en una clase con niños solos. Dicho sea de paso, este repertorio está integrado en un gran porcentaje por canciones tradicionales infantiles argentinas, lamentablemente desconocidas por muchos padres.

Un tercer rol es el de **compañero de prácticas**.

La clase de música abarca diferentes actividades tales como cantar, tocar instrumentos, escuchar música, llevar a cabo actividades corporales, juegos rítmicos, melódicos, auditivos. Todas son realizadas en mayor o menor grado con la mamá o el papá. Después, en sus casas, los niños compartirán estas experiencias no sólo con el adulto que asiste a clase, sino con el resto de la familia.

De los registros de los padres que asisten a clase se extraen las siguientes "actuaciones" de los niños cuando juegan juntos en sus casas.

El niño es capaz de transmitir exactamente las actividades realizadas en clase, asumiendo el rol del docente y aportando consignas claras para su realización. Por ejemplo, pide a su mamá y papá que identifiquen sonidos graves o agudos, usando estos términos, y para ello canta en diferentes alturas, o busca diferentes alturas en materiales no convencionales, como por ejemplo los vasos con agua en la mesa. Dirige la orquesta familiar utilizando consignas gestuales de sonido-silencio, fuerte-piano, rápido-lento. Corrige errores, establece criterios. Pide que adivinen canciones marcando con las palmas el ritmo aunque no siempre logra reproducirlo correctamente. Pide que adivinen canciones cantándolas sin el texto.

Cuando el niño asume el rol de adulto docente para enseñar a otro adulto —mamá, papá, abuela, etc.—, refleja su propia reconstrucción de la interacción musical.

Este proceso de reconstrucción requiere, inevitablemente, que el niño recuerde lo que hizo junto con el adulto, y cómo usaron los objetos y los signos musicales en la interacción original, para después construir las actividades en su casa.

Esta sesión de práctica es similar a la forma en que los niños practican las normas sociales y las conductas en el juego simbólico, en cuanto a que en ambos casos, las actividades son reconstrucciones de la realidad que el niño percibe.

Otro importante rol de los padres es el de **integrante del dúo musical**. Es la situación en la cual el adulto y el niño improvisan, hacen música y bailan juntos.

En la clase se incentiva la improvisación y la práctica musical con diferentes propuestas para luego realizarlas en casa.

Un ejemplo es el de la improvisación con instrumentos de placas usando la escala pentatónica. Se propicia la participación en dúos: docente y niño, dos niños y el dúo madre / padre e hijo, utilizando diferentes combinaciones instrumentales: placa y flauta dulce, placa y guitarra, placa y algún otro instrumento al alcance del docente o de algún padre, dos placas de diferentes timbres o registros.

Cada dúo ofrece a los demás un “concierto”. Los intérpretes deben establecer entre ellos contacto visual para comenzar y terminar juntos, y el público adulto e infantil debe escuchar atentamente para poder aportar sus comentarios.

Instrumentar canciones en clase aporta recursos para que esta misma actividad pueda ser realizada en casa con el resto de la familia.

En cuanto al movimiento, la ronda, tan difícil de concretar aún con niños más grandes cuando están solos, es un recurso muy aprovechado justamente por el apoyo de los adultos. Se arman pequeñas secuencias coreográficas, con variadas músicas tanto del Renacimiento como del repertorio de música popular universal. Los ejemplos son especialmente seleccionados en función de su estructura formal AB-ABA-ABACA, el compás (para incorporar diferentes métricas), la rítmica y el carácter.

A partir de estas experiencias musicales realizadas en el aula, se sugieren tareas para el hogar.

Finalmente, es importante señalar el rol del padre como **evaluador**, tanto de los logros musicales de sus hijos, como de los propios.

Éstas son algunas de las anotaciones de los padres cuando, en un estudio anterior, evaluaron a sus hijos:

- “Sabe lo que es grave y agudo, largo-corto, rápido-lento, silencio-sonido, fuerte-suave”.

- “Identifica los instrumentos en las grabaciones”.

- “Tiene un manejo claro del ritmo y la entonación”.

- “Aumentó su memoria melódica y rítmica”.

- “Mejor predisposición a compartir instrumentos y esperar su turno”.

- “Mayor expresividad corporal y coordinación motora cuando baila o se mueve”.

- “Retiene las letras de varias canciones”.

- “Más libertad en lanzar la voz”.

- “Puede repetir secuencias de sonidos”.

- “Mejó notablemente la afinación”.

- “Su percepción musical es mucho más fina ahora que antes”.

Los mismos padres en su autoevaluación nos cuentan que:

- “Conocí nuevos instrumentos”.

- “Reconozco los instrumentos cuando escucho música”.

- “La actividad me permitió estimular la coordinación motora, la imaginación y la posibilidad de inventar o variar con sonidos, instrumentos, canciones, actividades y juegos”.

- “Aprendí cosas que no sabía”.

- “Aprendí, a la vez que jugaba con sonidos y música”.

- “Aprendí a saber, no que no tenía voz, sino que nunca fue educada”.

- “La profesora me hizo disfrutar plenamente del ejercicio musical que siempre me gustó pero para el que me consideraba un completo ‘ladrillo’”.

- “Pude volver a conectarme con la música”.

- “Descubrí la música”.

Haciendo música con mamá o papá

Que el programa se llame “Haciendo música con mamá o papá” no es arbitrario. Edgar Willems dijo alguna vez que hay que otorgar a la música la dignidad que merece. No sólo hacer música para divertirse sino hacer música porque la música es algo hermoso y noble que inspira respeto (Willems, 1962).

Y es este el principal propósito de esta actividad. Generar un espacio para que todos puedan hacer música. . . para aprender música.

El canto en la clase tiene una fuerte presencia, y las canciones más sencillas adquieren una dimensión especial desde el momento en que confluyen las voces femeninas, masculinas (cuando las hay) e infantiles. Lo cual no quiere decir que los niños no canten solos, todo lo contrario.

No menos atrayente es cuando se canta a dos voces, o con algún *ostinato*, o cuando se canta un canon o un *quodlibet*. Y no se diga cuando se instrumentan canciones, asignando a los adultos partes de mayor compromiso. para dejar que niños y adultos se zambullan en ese mundo sonoro, cantando o tocando y, sobre todo, disfrutando de la música.

Se hace música no sólo porque es hermoso sino porque a través de ella es posible expresar aquello que a veces cuesta decir con palabras; porque haciendo música es posible hacer más llevaderos los malos momentos; porque puede aportar una fuerte sensación de bienestar; y fundamentalmente, porque ayuda a consolidar vínculos entre los miembros del grupo.

Antes de concluir esta exposición quisiera hacer una breve referencia sobre la relación entre el hacer música y la consolidación del vínculo entre el grupo, pero fundamentalmente entre padres e hijos, si bien es un tema abordado en trabajos previos (Grätzer, 1998, 1999, 1999a, 2001).

Tal como lo mencionara anteriormente, hoy la familia afronta grandes desafíos como el de la comunicación, del acompañamiento afectivo y del apoyo espiritual. Con el ritmo de vida tan acelerado, los momentos de comunicación se acortan cada vez más. Se tiende a vivir hacia fuera. Además del trabajo, se hacen deportes, se privilegia salir con amigos, y tanto exceso de actividades, aunado a distractores

como los medios televisivos y la computación, roban un valiosísimo tiempo a los vínculos afectivos. Se pierden tradiciones familiares como, por ejemplo, jugar en familia o las charlas de sobremesa.

Como educadores musicales no podemos estar ajenos a esta realidad, y fue por ello que con el tiempo y con la observación sistemática, hemos tomado conciencia de que el tema del vínculo pasó a convertirse en uno de los objetivos más importantes, aunque subyacente, de este programa.

A esta altura de la experiencia, me permito afirmar que así como la interacción materno / paterno infantil tiene una fuerte incidencia en el desarrollo musical del niño en la temprana infancia, un programa de educación musical que contempla la interacción materno / paterno infantil, tiene una trascendental incidencia en el fortalecimiento del vínculo y la comunicación.

Así lo expresaron los propios protagonistas:

- “Aprendí a conocer a mi hijo y a adaptarme a su mundo”.
- “Mi relación con mi hija mejoró y se enriqueció”.
- “Pude lograr un espacio de comunicación diferente con mi hijo”.
- “Logramos más intimidad y aprendimos a disfrutar juntas”.
- “Descubrí aspectos de mi hija que desconocía”.
- “Cambió nuestra forma de comunicarnos”.
- “Surgió una suerte de complicidad y de compañerismo por el hecho de compartir”.
- “Encontré temas de conversación”.
- “Nos unimos más al cantar juntos, conversamos con un tema claro y definido”.
- “Tenemos mayor comunicación a través del juego y la música”.

Para finalizar, he de apelar nuevamente a la aportación de los padres, ya que fueron ellos quienes encontraron las justas respuestas a las preguntas iniciales sobre las consecuencias de un programa de estas características y sobre el beneficio para sus protagonistas.

- “Disfrutamos juntos un momento especial, y es muy gratificante ver como un hijo se expresa y vive a través de la música”.
- “Este comienzo en la iniciación musical con mi hijo me ayudó a conocerlo más. Poder compartir las clases y luego comentarlas con mi marido y toda la familia me hace sentir mejor”.

- “Aprendí muchas cosas de la música y aprendí muchas cosas de mi hijo”.
- “Fundamentalmente nos divertimos mucho y también aprendimos muchas cosas juntos. Más no se puede pedir”.
- “Es una vivencia nuestra que quedará como algo cálido en nuestras vidas y un acercamiento a la música, compañera leal en la vida”.

Bibliografía

- Altenmüller, E. y Gruhn, W. (1998). La investigación de la función cerebral y la educación musical. *Eufonía. La Investigación en Música*, núm. 10, año IV.
- Bridges, D. (1986). Developmental Music Experience with Parents and Young Children in a Community Setting. *International Music Education Yearbook*, ISME / XIV.
- Day, J., French, L. A. y Hall, L. K. (1985). Social Influencies on Cognitive Development. Forrest-Pressley, MacKinnon y Waller (eds.). *Metacognition, Cognition and Human Performance*. Nueva York: Academic Press.
- Grätzer, D. (1998). Educación musical para niños de 3 años con sus padres: su aporte a la comunicación y al fortalecimiento del vínculo entre ambos. *Fundamentos da Educacao Musical*, Serie Fundamentos 4, pp. 225-230.
- _____ (1999), Can Music Help to Improve Parent-Child Communication. *International Journal of Music Education*, ISME, núm. 34, pp. 47-54
- _____ (1999a), Far musica a tre anni con mamma e papà. *Musica Domani*, SIEM Ricordi, núm. 110, año XXIX, pp. 17-20.

_____ (2001), Música con mamá o papá. Un enfoque desde la investigación. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, Escuela Nacional de Música-Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 1, núm 2, pp. 5-13.

_____ y López, I. (1992). Haciendo música con mamá o papá. Notas... al margen del pentagrama. *Fundación S3*, año 2, núm. 2.

- Gruhn, W. (2002). Children Need Music. *ISME*. Introduction to the ISME Advocacy Web Pages, www.isme.org.

- Pedersen., F.A. (ed.) (1998). *The Father-Infant Relationship*. Nueva York: Praeger.

- Richards, M. P. M. (ed.) (1974). *The Integration of a Child into a Social World*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Vygotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Grijalbo,

- Willems, E. (1962). *La preparación musical de los más pequeños*. (Trad. Gainza, V.H. de). Buenos Aires: Editorial Universitaria.