



Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Madrid

<https://repositorio.uam.es>

Esta es la **versión de autor** del artículo publicado en:
This is an **author produced version** of a paper published in:

Estudios de psicología 26.2 (2005): 259-269

DOI: <http://dx.doi.org/10.1174/0210939054024858>

Copyright: © Informa UK Limited, an Informa Group Company

El acceso a la versión del editor puede requerir la suscripción del recurso
Access to the published version may require subscription

LAS CULTURAS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL: APRENDIENDO A INTERPRETAR UN INSTRUMENTO

José Antonio Torrado

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

Amalia Casas

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

Juan Ignacio Pozo

Departamento de Psicología Básica, Univ. Autónoma de Madrid

Cuando me siento más emocionado por el canto que por las cosas que se cantan, entonces confieso que pecho en ello y que merezco castigo y que querría no oír cantar

San Agustín, *Confesiones*, Libro X, párrafo 33.

La educación musical como parte de una cultura dualista o la escisión entre conocimiento y estética

No creemos que sea muy aventurado afirmar, en el contexto de unas páginas como estas, que la educación estética—y dentro de ella la formación musical, de la que nos vamos a ocupar en este artículo— ocupa un lugar marginal en lo que podríamos llamar nuestra cultura ciudadana. Si la conformación del currículo en la educación obligatoria, o para todos, y los debates continuos que en torno a él se generan son un indicio de los valores culturales dominantes, de modo implícito o explícito, en nuestro sistema educativo, todos los ámbitos dedicados a formar la sensibilidad estética se conciben en el mejor de los casos como secundarios o complementarios de los *verdaderos* aprendizajes escolares, aquellos en los que los alumnos se juegan su futuro académico. Tampoco es este el lugar adecuado para analizar las razones de este desdén, pero de modo un tanto apresurado podríamos atribuirlo en buena medida al *dualismo* que está hondamente arraigado en todos nuestros espacios culturales, que supone no sólo una escisión rotunda entre conocimiento y emoción, entre razón y sentido, sino más allá de ello una jerarquía comúnmente asumida por la que la razón siempre debe prevalecer sobre la emoción, el conocimiento sobre la sensibilidad, la forma sobre el contenido y en definitiva la mente sobre el cuerpo.

Esta cultura académica, dirigida a promover un conocimiento abstracto, desencarnado, en el que el saber no sólo se disocia del querer, sino que lo anula, lo oculta,

tiene también profundas implicaciones sobre la forma de entender los procesos de aprendizaje y enseñanza en nuestras aulas, que se manifiestan no sólo en la primacía de un saber disciplinar formal, abstracto, desencarnado, sobre los *conocimientos encarnados*, sentidos, vividos, que de hecho constituyen nuestra verdadera esencia psicológica (Pozo, 2001, 2003), sino, lo que es aún más interesante el marco de estas páginas, en las propias formas de educar la sensibilidad y el conocimiento estético en aquellos espacios culturales, marginales o no, que se dedican a ello, en nuestro caso la educación para la interpretación musical en los conservatorios, que son como sabemos el *núcleo fuerte* de la cultura educativa musical entre nosotros. Como vamos a intentar mostrar -o más bien sugerir, en el escaso espacio disponible- incluso en esos espacios *privilegiados* para la formación estética sigue prevaleciendo esa cultura dualista, formalista, que no sólo escinde conocimiento y sensibilidad, sino que privilegia una vez más los saberes abstractos, desencarnados, frente a una verdadera *incorporación* –aquí en un sentido literal como aquel *conocimiento encarnado* que tiene su origen en el propio cuerpo como estructura básica de la mente (Pozo, 2003)- de la música como un conocimiento estético o sensible, que debe ser reconstruido o incorporado por cada alumno.

De esta forma la educación musical se entiende esencialmente como la transmisión de saberes y formas de interpretar la música ya establecidos, que el alumno debe en lo posible reproducir con fidelidad. Esta concepción de la educación musical, posiblemente predominante aún en buena parte de nuestros conservatorios, paradójicamente no difiere mucho de la enseñanza de las matemáticas, la lengua o la historia, lo cual resulta interesante si consideramos que esa educación musical es impartida por músicos formados a su vez en conservatorios, que parecen reproducir una cultura educativa o del aprendizaje (Pozo, 1996, en prensa) que, en lo esencial, es la misma que impera en otros espacios educativos, en apariencia tan distantes de un conservatorio –con su enseñanza individualizada y selectiva y sus metas en buena medida *elitistas*- como las masificadas y heterogéneas aulas de secundaria (Pozo, Martín y Pérez Echeverría, 2002).

Esta concepción tradicional se refleja en muy diferentes momentos o aspectos de esa formación para la interpretación musical en los conservatorios, pero está también empezando a estar confrontada por nuevas alternativas curriculares o estrategias didácticas que vienen a proponer nuevas formas de enseñar la música y, finalmente para nuestros propósitos, a cultivar la relación entre conocimiento y estética musical. Dentro de una serie de investigaciones que venimos realizando encaminadas a comprender y mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza de la música (por ej., Casas, 2005; Ponce, 2004; Torrado, 2003; Torrado y Pozo, en prensa), presentaremos aquí, a modo de ilustración, dos muestras de esas culturas educativas, tanto la tradicional como nuevas concepciones que están surgiendo. En primer lugar, analizaremos las formas en que los profesores –todos ellos formados como músicos- *enseñan* en los conservatorios la interpretación musical, para a continuación mostrar algunas de las formas en que los alumnos *aprenden* el lenguaje musical en su proceso de formación como intérpretes.

Enseñando música en los conservatorios: las concepciones y las prácticas docentes

Una de las investigaciones que realizamos tenía por objetivo analizar la forma en que profesores de música, y más en concreto profesores de instrumentos de cuerda de Conservatorios Profesionales, conciben el aprendizaje de sus alumnos y la relación que existe entre esas concepciones y la propia práctica docente de esos profesores (Torrado, 2003). Para ello, partimos de que esos profesores, al igual que sucede en otras áreas de la enseñanza (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz, en prensa), mantienen diferentes concepciones implícitas sobre el aprendizaje de sus alumnos, que se diferencian en la forma en que interpretan los tres componentes principales de toda situación de aprendizaje (Pozo, 1996): los resultados (lo que se aprende) los procesos (mediante los que se aprende) y las condiciones (que favorecen la puesta en marcha de esos procesos).

En el aula de un conservatorio la relación entre estos componentes puede estudiarse a partir de la forma en que se relacionan el aprendiz, maestro, material (método, libro, etc.) y el instrumento que debe aprenderse. Estos son por tanto los elementos que debemos considerar:



En función de la concepción implícita que se tenga sobre el aprendizaje se actuará en las condiciones de este combinando estos elementos de diferentes formas, lo que da lugar a tres teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música (similares a las que se observan en otros dominios, Pérez Echeverría, Mateos, Pozo y Scheuer, 2001; Pozo y Scheuer, 1999; Pozo *et al.*, en prensa; Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2002; Scheuer, Pozo, de la Cruz y Baccalá, 2001):

Teoría Directa

Esta concepción reduce el aprendizaje a los resultados, constituyendo una especie de conductismo ingenuo. Enseñar produce directamente aprendizaje. Basta con exponer al alumno a los contenidos del aprendizaje de la forma más nítida posible para que, con la práctica adecuada, sean aprendidos. En el caso de la enseñanza musical, el aprendizaje se reduce al dominio y la práctica de las obras que el alumno debe aprender a tocar. En esta teoría, la enseñanza está centrada en la ejecución de las canciones.



Esta imagen podría ser la representación gráfica de esta concepción, en la que vemos al profesor, la partitura y el instrumento en primer plano, y a un lado, y más pequeña, la figura del alumno. En la práctica de los profesores que actúan de acuerdo con esta concepción (Torrado, 2003; Torrado y Pozo, en prensa), tocar las canciones constituye un fin en sí mismo. La clase tiende a ser un monólogo unidireccional en que el profesor propone al alumno tocar una canción, para lo que normalmente se requiere previamente solfearla, y a partir de ahí toma todas las decisiones e interrumpe continuamente la actividad del alumno con el fin de corregir todos los errores que detecta en su ejecución. Su única guía parece ser acercarse lo más posible a la reproducción ideal que él sin duda tiene en mente sin pensar en qué pasa mientras por la mente del alumno –o suponiendo que pasa lo mismo que por la suya- y por tanto puede decirse que, aunque el profesor intenta que el alumno le *siga*, la mente de ambos no está, por decirlo en términos musicales, en sintonía. Podríamos decir que según esta concepción ejecutar correctamente una obra es reproducir fielmente los aspectos que la identifican de forma más *real*, afinación, ritmo y unos mínimos en cuanto a calidad de sonido. La música es lo que está escrito en la partitura y todo lo que debe hacer el alumno es reproducirla por medio del instrumento, para lo cual el profesor proporciona todas las instrucciones detalladas de cómo debe hacerse, evitando que el alumno piense o construya sus propias soluciones.

Teoría Interpretativa

Según esta concepción, el buen aprendizaje no sólo implica lograr reproducir fielmente los aspectos que identifican a la obra, tal como acabamos de ver, sino que también requiere apropiarse de los procesos que median entre las condiciones externas (la práctica) y esos mismos resultados, de tal manera que la enseñanza debe centrarse en promover en los alumnos un dominio técnico (reproduciendo también de forma fiel a las instrucciones del profesor) de los procedimientos motores que hacen posible esa reproducción correcta (en el sentido anteriormente descrito) así como, en su caso, de los procesos cognitivos que puedan ayudar a gestionar mejor esos procedimientos técnicos (atención, comprensión, etc.). La representación gráfica de esta concepción podría ser la de la siguiente imagen, en la que el centro de la actividad didáctica es el instrumento, dentro del cual vemos no sólo a la partitura –que ha pasado ya a un segundo plano- sino también al profesor y al alumno.



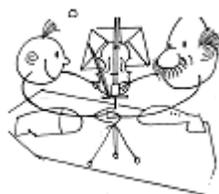
Habitualmente, los profesores cuya práctica se rige, de forma implícita o explícita por esta concepción, definen los objetivos de su enseñanza según criterios técnicos y conceptuales (Torrado y Pozo, en prensa). La meta inmediata ya no es tocar las piezas, sino el dominio del conocimiento técnico y conceptual (que es lo que va a hacer posible tocarlas *correctamente*, de acuerdo, también, con el modelo del profesor y siguiendo siempre sus instrucciones. Se tiende a seleccionar como relevante todo lo relacionado con el dominio de procedimientos motores (por ej., en el caso de los instrumentos de cuerda, la posición en la toma del arco, los movimientos básicos de las diferentes articulaciones del brazo derecho, movimientos que se realizan en el cambio de cuerda, etc.) así como ciertos conceptos (por ej., ritmo, afinación) que deben regir esa ejecución motora. Es el dominio del instrumento el que hace posible reproducir la partitura de forma correcta. El alumno debe aprender la técnica que exige el instrumento, de hecho *las instrucciones están dirigidas al control del instrumento, no de su cuerpo o su mente*.

Pero para lograr ese dominio técnico y conceptual del instrumento, la estructura didáctica es muy parecida a la que hemos observado en la teoría anterior. Las estrategias didácticas siguen basándose en que sea el profesor el *director* de los procesos de aprendizaje del alumno, si bien en este caso esa se trata de buscar directamente los resultados *sonoros* buscados sino de controlar esos procesos intermedios, tanto motores como cognitivos, del alumno. Esos procesos, ya sean internos al alumno o directamente observables, se gestionan externamente. Especialmente en el caso de la enseñanza instrumental, enseñar esos procesos se traduce sobre todo en practicar la técnica –la regulación de acción y movimientos– que hace posible la producción o interpretación de los resultados, de las obras, estudios y/o ejercicios, que el alumno aprende a tocar. La clase sigue siendo un monólogo –al igual que sucedía en la práctica basada en la teoría directa– si bien aquí los objetivos han cambiado y ya no están dirigidos directamente a reproducir sólo la pieza sino a dominar los recursos técnicos y conceptuales que hacen posible esa correcta ejecución, o si quiere, también aquí, “*tocar bien*”, que como hemos visto sigue consistiendo en reproducir fielmente aquellos aspectos que identifican la partitura de forma más *real*.; la afinación, el ritmo y unos mínimos en cuanto a calidad de sonido

Teoría Constructiva

Pero si las dos concepciones anteriores, con sus importantes diferencias, comparten la idea de que la enseñanza de la interpretación musical debe estar dirigida a reproducir de la manera más fiel posible lo que está presente, a ser posible explícito, en la partitura y para ello el profesor debe evitar toda acción del alumno que se desvíe de esa meta, hay una última concepción que no por poco frecuente es menos relevante. En ella la enseñanza está centrada en aprender a controlar y dominar los procesos mentales y los procedimientos motores de forma coordinada, pero siendo además el propio alumno quien debe ejercer el control o regulación de su propia acción. No se trata ya sólo de enseñar la técnica, de dominar el instrumento, sino de enseñar a controlar mentalmente y sentir el propio cuerpo, que es el que en definitiva interpreta, ejecuta o toca a través del instrumento la representación mental que se ha construido de la música. Se trata de enseñar los procesos mentales –no sólo cognitivos, sino también afectivos o emocionales, si es que tiene sentido diferenciar entre ambos, algo cada vez más dudoso (Damasio, 1994; Pozo, 2001), ya que es la propia actividad mental del alumno debe llevarle, bajo la supervisión o guía del maestro, a construir una representación artística de la partitura (algo más que afinar y medir) y

construir, del mismo modo, las acciones que le permitirán interpretar su propia representación de la partitura.



Tal como representa la figura, en esta teoría la enseñanza está centrada en la interacción entre el profesor y el alumno, que conjuntamente controlan el instrumento para producir la obra de la forma deseada. No se trata ya de dirigir externamente, como en las formas anteriores, los procesos cognitivos o incluso los componentes técnicos de la acción, sino de enseñarle a regular metacognitivamente su propia acción (Mateos, 2001). Las estrategias didácticas propias de esta concepción se basan en fomentar la reflexión del alumno sobre su propia práctica, como vía principal para favorecer su comprensión y con ello, generar una vía hacia la construcción de conocimientos en el marco de un aprendizaje cada vez más autónomo. Seguramente, la meta del profesor constructivo es que sea el propio alumno el que guíe su propio aprendizaje, pero para ello se requiere que la enseñanza constituya una construcción conjunta en la que la partitura y el instrumento son el medio pero no el fin. Es el alumno el que, con la ayuda del profesor, se representa la partitura y lo que significa y lo que quiere transmitir, de la misma forma que las estrategias para conseguirlo.

Estas tres concepciones o estilos docentes probablemente no se encuentran nunca en estado puro, en la medida en que muchas de las prácticas docentes están reguladas por teorías implícitas que muchas veces ni siquiera los propios profesores conocen y por tanto pueden controlar (Pozo *et al.*, en prensa). Pero aunque en las aulas de los conservatorios puedan encontrarse muy diferentes mezclas y variantes de estas posiciones, y aunque las investigaciones que estudian esas prácticas son casi inexistentes, nos atrevemos a aventurar, a partir de los escasos datos disponibles (por ej., Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2004) que aún hoy son las más prácticas más conservadoras –las que aquí hemos situado en el marco de una teoría directa del aprendizaje– las que predominan en esas aulas, entre otras cosas porque son las más fieles a esas culturas educativas que hemos destacado al comienzo de estas páginas.

Sin duda las concepciones directas, además de asumir un conductismo ingenuo, que supone un modelo simple de los procesos de aprendizaje, se apoyan, al igual que esas culturas más tradicionales, en un profundo dualismo, en el conocimiento simbólico o verbal (solfear, etc.) es suficiente para regular la acción, y en el que el conocimiento verdadero la reproducción fiel de los aspectos más explícitamente presentes en la partitura, afinación, ritmo y unos mínimos de calidad de sonido) puede diferenciarse nítidamente del conocimiento erróneo. Aunque la que hemos llamado a partir de Pozo y Scheuer (1999; también Pérez Echeverría *et al.*, 2001; Pozo *et al.*, en prensa) concepción interpretativa supone un avance con respecto a esa posición, al desplazar el centro de la actividad docente al dominio procedimental y cognitivo del instrumento, asumiendo la necesidad de enseñar acciones prácticas y no sólo conocimiento simbólico y verbal, sigue asumiendo que esas

acciones pueden regularse externamente mediante explicaciones o acciones directas del profesor. Además esta concepción sigue asumiendo una posición epistemológica realista según la cual hay un conocimiento correcto o verdadero –en este caso una forma de ejecutar constituida por un conjunto de técnicas y conceptos- que es el que debe enseñarse a los alumnos (Pérez Echeverría *et al.*, 2001) Sólo será en la concepción constructiva donde encontremos por un lado una comprensión de la estrecha relación entre conocimiento y acción, de modo que sólo podrá lograrse la regulación de la actividad motora de los alumnos desde su propio cuerpo y desde la propia reflexión del alumno sobre sus estados mentales, percepciones, sentimientos y acciones. En suma se trata de promover en el alumno una actividad *metacognitiva* entendida como un proceso por el que el alumno que está aprendiendo la interpretación musical se representa sus propias representaciones –que incluirían no sólo cogniciones en el sentido clásico, sino también emociones, o si se prefiere representaciones encarnadas, literalmente *incorporadas*- reflexiona sobre su propia acción y sólo así logra reconstruirla (Pozo, 2003).

Esta misma progresión desde formas más simples de enseñar, en las que se trata únicamente de apropiarse de un objeto externo al aprendiz –un nuevo reflejo del dualismo imperante en la educación musical-, hacia concepciones que buscan reconstruir la forma en que el alumno vive, siente y comprende la música para cambiar la forma en que la interpreta con un instrumento, la vemos reflejada también en el segundo ámbito que queremos reflejar en estas páginas y que, tal como anunciamos, es el de las formas en que los alumnos, en esos mismos conservatorios, deben *aprender* e lenguaje musical en su proceso de formación como intérpretes.

El aprendizaje de la música: los niveles de procesamiento del lenguaje musical

Partimos de la hipótesis de que existe un estrecho vínculo entre las concepciones o creencias sobre el aprendizaje y la forma en que tanto profesores como alumnos se enfrentan a situaciones concretas de enseñanza – aprendizaje. Acabamos de ver un ejemplo de las concepciones de los profesores de música, pero exclusivamente en el *contexto* de la enseñanza de Conservatorios oficiales. Ahora bien, lo que es representativo de nuestro entorno con respecto a otras culturas es que no sólo produce músicos desde estos centros, sino que además una gran parte de los profesionales del sector no están formados en instituciones de estas características. Esto es, por una parte los músicos formados en la tradición clásica, generalmente en el ámbito académico oficial (el conservatorio, escuelas de música...) que se encuentra muy ligada a la lecto-escritura musical; y por otra los músicos provenientes de una tradición jazzística o de una tradición flamenca, cuya transmisión de conocimientos es más oral, digamos que tiene rasgos bien diferentes.

La actividad de lecto-escritura musical es lo que habitualmente llamamos trabajar con Partituras Musicales, que suponen relacionar de modo intencional y significativo un sistema de representación externa (una serie de marcas con cualidades visuo-espaciales) con otro sistema de representaciones al que remite (en el caso de la interpretación musical son tanto el sonido como la secuencia de acciones necesaria para producirlo). Este proceso

ha sido estudiado en relación con otras representaciones externas (Martí, 2003; Martí y Pozo, 2000), pero apenas hay investigaciones en el área de la música. Siguiendo a Olson (1994), podemos asumir que las notaciones, en todos los ámbitos -y en el caso de la música las partituras- conllevan la creación de nuevos conceptos y nuevo conocimiento, por lo tanto una nueva conciencia. Así, a modo de ejemplo y en palabras de Bamberger (1979), las partituras musicales deben permitir al aprendiz pensar sobre la estructura musical en un nuevo modo que sería imposible si no se dispone de ese tipo de notación. Se produce una relación entre la habilidad lingüística y metalingüística por el hecho de que aprender un sistema notacional requiere conocer cómo funciona ese sistema de representaciones externas. Ponemos el ejemplo que en la música de tradición oral, el flamenco, a una determinada frase se le llama “falseta”, mientras que en el sistema notacional analítico académico (que es de hecho un sistema representacional, porque trasciende la propia notación musical) vendría estructurada como frase (semejante a una estrofa) y apelada con alguna letra; A, B, C..., distinta a la que pudiera llevar el estribillo de esa pieza musical. En principio no entramos a juzgar si una u otra forma es *mejor*, solamente queremos mostrar de qué forma cada sistema de representación restringe y al tiempo posibilita nuevas formas comprender el fenómeno musical.

No obstante, las limitaciones que impone cualquier tipo de texto escrito sobre la cognición obligan a desarrollar un sistema más sofisticado para resolverlas, de tal forma que más adelante puedan ser de utilidad para otras funciones que no eran las originales. Es lo que podríamos llamar la función epistémica de los sistemas de representación (Pozo, 2003). Así, en un principio podemos considerar la escritura como una actividad cognitiva compleja dirigida hacia la comunicación, pero el dominio de la escritura acaba por convertirse en un medio de aprendizaje en sí mismo, que genera nuevas formas de conocer y explicitar nuestro conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1991; Scheuer, de la Cruz, Huarte, Pozo y Sola, en prensa). Por tanto, la adquisición de nuevos sistemas notacionales más desarrollados, o simplemente desarrollados frente a la ausencia de los mismos, deberían servir no sólo para una función pragmática (por ej., la lectura de las partituras como una forma de acceder a una información musical) sino explotar esta función epistémica (por ej., permitiendo nuevas formas de comprensión, haciendo explícitas nuevas relaciones o estructuras contenidas en la obra). Pero veamos cuáles son los diferentes usos que pueden hacerse de estas notaciones musicales.

Al igual que el resto de la información gráfica, interpretar o leer una partitura no es lo mismo que construirla o componerla. Ambos procedimientos requieren destrezas muy distintas. Aquí vamos a centrarnos en el proceso de interpretación pero entendiendo éste como el *proceso de lectura o comprensión de la obra, previo a la acción de producción musical*; distinguiéndolo del uso habitual en el mundo de la música para referirse a la interpretación como producción musical, *tocar una pieza*. Nosotros nos quedaremos en este caso con la primera acepción. Lo que identifica a la notación musical con respecto a otros tipos de representación gráfica es su carácter secuencial. Al representar el sonido dependiendo de una variable temporal las partituras se convierten en auténticos guiones para la acción, de tal forma que requieren, de quien las interpreta, unos determinados conocimientos procedimentales, dependiendo del instrumento correspondiente, tal como hemos visto anteriormente.

Pero ese proceso de lectura o comprensión de la obra puede producirse en tres niveles diferentes y graduales de procesamiento o de interiorización de ese material para el desarrollo de habilidades de interpretación, similares a los propuestos por Postigo y Pozo (1998, 2000, 2004) en el aprendizaje de gráficas. El primer nivel se centraría en el procesamiento de la *información explícita*. Sería un nivel más superficial de lectura porque identificaría los distintos elementos explícitamente presentes en la partitura de acuerdo con sus convenciones notacionales (título, figuras, silencios, notas,...). Aprenderse la partitura sólo en este nivel supondría aprender esa lista de elementos o marcas como una secuencia que debe reproducirse con la mayor exactitud posible. En el segundo nivel se procesaría la *información implícita* de la partitura, lo que supondría ir más allá de la lectura de marcas o elementos aislados e identificar patrones y tendencias a través del establecimiento de relaciones, en las que la variable *tiempo* juega un papel crucial. Este nivel requiere procedimientos más complejos al interpretar la información mediante estrategias de decodificación y traducción de un código a otro. En la tabla 1 enunciamos los distintos códigos explícitos que pueden estar presentes en una partitura tradicional y a los que habrá que aplicar esas estrategias de decodificación, traducción e interrelación. Puede ser éste el nivel de procesamiento que alcanzan los sujetos cuando son capaces de evocar mentalmente el sonido de la música escrita, o al menos la relación de sonoridad de los elementos, cuando logran traducir un lenguaje simbólico en representaciones encarnadas.

TABLA 1.

| |
|---|
| Código 1 Tempo de la obra y carácter. |
| Código 2 Ritmo de la obra, el compás y duración de las figuras y silencios. |
| Código 3 Altura de los sonidos. |
| Código 4 Dinámica. |
| Código 5 Líneas de fraseo y articulaciones. |
| Código 6 Numeración de la digitación. |

Por último, el tercer nivel de procesamiento, sería aquel en el que se establecen *relaciones conceptuales* a partir del análisis global de la estructura de la partitura. Para ello el sujeto necesita ir más allá de la información contenida de forma explícita e implícita en la partitura y recurrir a otros conocimientos previos relacionados con el contenido representado (por ej., teniendo en cuenta la idea del compositor, el estilo, el momento histórico en que fue compuesto...). De este modo le es posible tener una comprensión más global, elaborada y compleja de la música representada en la partitura. Aquí, incluiríamos también el nivel en que interiorizando ese material musical el alumno que lo interpreta puede ir más allá de lo escrito por el compositor e intenta improvisar sobre las reglas que se deducen de ese estilo musical.

De acuerdo con estos niveles de representación o aprendizaje de las notaciones musicales, a medida que el sistema notacional va haciéndose más abstracto y complejo, como sucede con las partituras de música clásica o contemporánea, las exigencias cognitivas de la tarea de lectoescritura van aumentando de forma casi exponencial, ya que podemos asumir que esos tres niveles de lectura de una representación gráfica (explícito, implícito y conceptual) no sólo están ordenados jerárquicamente, de modo que van aumentando en complejidad, sino que los niveles superiores requieren de un dominio previo de los anteriores (sólo logrará una interpretación conceptual de la partitura, en los términos aquí usados, quien sea capaz de interpretarla también a un nivel explícito e implícito). Por tanto, la persona que decodifica esas representaciones externas debe realizar una tarea muy compleja de traducción del material escrito a la representación sonora – musical.

Sin embargo, mucho nos tememos que las estrategias de enseñanza de esos sistemas de representación no han superado las formas tradicionales en que se enseñaba a leer a los niños mediante la asociación de marcas gráficas con el habla (*la m con la a, ma*, que el lector sin duda podrá fácilmente situar en el primer nivel de procesamiento), y empezando siempre desde este nivel, ante cualquier dificultad se queda estancado en este bucle de traducción, provocando que el docente del instrumento musical promueva con menos intención en el alumno actividades relacionadas con el segundo nivel (comprensión armónica o estructural con sentido global de la pieza...), y con el tercero (metáforas, alusiones a otras obras, evocación de las propias emociones del alumno). Todo, además con el propósito de ser lo más fiel posible a la idea del compositor, pero en ocasiones sin haber comprendido realmente el funcionamiento de ese lenguaje ni el sentido musical.

Estos diferentes niveles de lectura de las partituras no sólo implican distintos niveles de complejidad cognitiva, según la jerarquía señalada, sino que posiblemente implican también estrategias didácticas distintas. El uso que se le da a la notación musical ha podido generar modelos diferentes de entender la música y las formas de enseñanza-aprendizaje. Aunque no es fácil establecer una relación lineal entre las concepciones o teorías del aprendizaje que hemos esbozado en el apartado anterior y los niveles de procesamiento del lenguaje musical (Casas, 2005), el análisis de los casos que hemos podido observar (Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2004) parece mostrar que los profesores que actúan de acuerdo con una concepción directa tienden a centrarse en nivel de procesamiento explícito. Avanzar al nivel implícito parece requerir al menos adoptar una concepción interpretativa, que se centra en los procesos y estructuras conceptuales que dan sentido a la interpretación musical, mientras que cabe pensar que una actividad de aprendizaje dirigida esencialmente a un procesamiento conceptual –tal como lo acabamos de describir– del lenguaje musical debería requerir estrategias de enseñanza que exigieran de alguna forma al alumno una gestión metacognitiva de su propio aprendizaje.

Pero además de poder identificar diferentes formas de aprender el lenguaje musical en función del estilo o las concepciones de enseñanza de los maestros, hay sin duda también diferencias en las formas de abordar ese procesamiento en diferentes culturas musicales (Casas, 2005). Por un lado está la tradición de la cultura musical clásica, en la que, a partir del dualismo al que nos referíamos al comienzo, predomina un “aprendizaje simbólico” en el que se da más importancia a la abstracción y a los aspectos formales, por

lo que se dedica la gran parte del tiempo y del esfuerzo a que los que se incorporan a esa cultura se apropien del material simbólico, que a la vez implica muchas horas de trabajo en solitario de carácter esencialmente reproductivo. Frente a esta cultura, las tradiciones del jazz o del flamenco, todavía estarían más ligadas a un “aprendizaje con sentido” –y no sólo con significado como en la tradición clásica- en las cuales se prioriza la interiorización de las cualidades musicales relacionadas con el sonido y el tiempo, el sentir del que interpreta y compartir el acto de producir música con otros. Frente al conocimiento formal, abstracto y desencarnado, esta tradición basada en un aprendizaje menos formal, pero también más coral o cooperativo, vincula estrechamente conocimiento y sentimiento, un conocimiento sentido, o si se prefiere un *conocimiento encarnado*, vivido, estético.

En busca de nuevas formas de enseñar música: hacia una nueva cultura educativa

Tal como hemos intentado mostrar las formas de enseñar música, y más en concreto de enseñar la interpretación musical, son parte de culturas musicales y educativas más amplias. Cuando se analizan la actividad docente en los Conservatorios de Música (por ej., Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2004) se observa que las formas de gestionar el aprendizaje de los alumnos (previamente seleccionados, en clases individuales, con una estrecha vinculación entre maestros y alumno) no difieren mucho en la mayor parte de los aspectos (tratamiento de los conocimientos previos, gestión de la motivación o de la atención, criterios de organización y selección de los contenidos, estrategias de enseñanza, criterios de evaluación) de las que pueden observarse en una clase de matemáticas o de historia en un Instituto de Educación Secundaria. No es la música en sí misma sino la cultura educativa en la que esa enseñanza está inscrita la que parece guiar buena parte de esas decisiones y, como veíamos al comienzo, se trata de una cultura que disocia de forma radical los componentes cognitivos y los afectivos, la mente y el cuerpo, priorizando en todo momento los conocimientos abstractos y formales, el significado, frente a la experiencia concreta o vivida, sensible, lo que sitúa a la formación estética –y con ella a la cultura musical- a los márgenes de la educación ciudadana, para todos. Es obvio que no hay escándalo posible sobre los pobres resultados de nuestro sistema educativo en la educación musical de los alumnos, simplemente por que no hay Informe PISA que se ocupe de ellos.

Pero lo que hemos querido mostrar en este artículo es que esta misma concepción que disocia conocimiento y estética –bajo el supuesto, lo repetimos una vez más, de que ese conocimiento abstracto y formal se derivan todas las formas de saber: también el conocimiento es un plato que se come siempre frío- posiblemente rige las formas de enseñar y aprender incluso entre los profesionales de la música. Una nueva educación musical requiere por tanto cambiar las concepciones de los profesores de música sobre el aprendizaje y la enseñanza, lo que, dada la naturaleza implícita de buena parte de esas concepciones, requiere entre otras cosas generar escenarios sociales en los que se hagan explícitas y puedan ser sometidas a discusión e intercambio social. Y para ello necesitamos también de forma complementaria un cambio en la cultura educativa de los centros en los que se enseña la música, tal vez recuperando algunas formas perdidas en los orígenes, ocultadas por el academicismo de la cultura imperante, que nos permitan volver a otras

formas de concebir la música que tal vez siguen vigentes en otras culturas musicales más informales en las que el conocimiento aún no ha sustituido a la emoción, en la que el significado no ha hecho perder el sentido, y en las que en suma el conocimiento musical sirva para profundizar más en nuestras emociones, en la medida en que nos ayuda a representarlas y vivirlas de una nueva forma, o si se prefiere a redescubrir representacionalmente (Karmiloff-Smith, 1992; Pozo, 2003) nuestras propias emociones.

REFERENCIAS

- Bamberger, J.S.(1979) *The art of listening: developing musical perception*. New York: Harper & Row.
- Casas, A. (2005) *Enseñanza y Aprendizaje de la música y notación musical*. Documento de investigación no publicado. Diploma de Estudios Avanzados. Programa de Doctorado en “Desarrollo psicológico, Aprendizaje y Educación: Perspectivas contemporáneas”, Departamento de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid.
- Damasio, A. (1994) *Descartes's error. Emotion, reason and the human brain*. N. York: Avon Books. Trad. cast. de J. Ros: *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica, 1996.
- Karmiloff-Smith, A. (1992) *Beyond modularity*. Cambridge, Ma.: Cambridge Univ. Press. Trad cast. de J.C. Gómez y M. Núñez: *Más allá de la modularidad*, Madrid: Alianza, 1994.
- Martí, E. (2003) *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Antonio Machado.
- Martí, E. y Pozo, J.I. (2000) Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 11-30.
- Martín, E. y Cerví, J. (en prensa) Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: J.I. Pozo; N. Scheuer; M.P. Pérez Echeverría; M. Mateos, M.; E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) (en prensa) *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*
- Mateos, M. (2001) *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique
- Olson, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. cast.de P. Wilson: *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- Pérez Echeverría, M.P.; Mateos, M.; Pozo, J.I. y Scheuer, N. (2001) En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 155-173.
- Postigo, Y. y Pozo, J.I. (1998) The learning of a geographical map by experts and novices *Educational Psychology*, vol.18 (1): 65-80.
- Postigo Y. y Pozo, J.I. (2000) Cuando una gráfica vale más que 1000 datos: interpretación de gráficas por alumnos adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 89-110.

Ponce, M. B. (2004) *Enfoque cognitivo de enseñanza-aprendizaje. Aplicación a la digitación en el piano*. Documento de investigación no publicado. Diploma de Estudios Avanzados. Programa de Doctorado de Música, Universidad Autónoma de Madrid.

Postigo, Y. y Pozo, J.I. (2004) In the road to graphicacy: the learning of graphical representation systems. *Educational Psychology*, 24 (5), 623-644.

Pozo, J.I. (1996) *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

Pozo, J.I. (2001) *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.

Pozo, J.I. (2003) *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.

Pozo, J.I. (en prensa) Culturas del aprendizaje para la sociedad del conocimiento. En: J.I. Pozo; N. Scheuer; M.P. Pérez Echeverría; M. Mateos, M.; E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) (en prensa) *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*

Pozo, J.I. y Scheuer, N. (1999) Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el curriculum*. Madrid: Santillana.

Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M.P.; Mateos, M.; Martín, E. y de la Cruz, M. (Eds.) (en prensa) *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1991) Literate expertise. En: K.A. Ericsson y J. Smith (Eds.) *Toward a theory of expertise*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Scheuer, N.; de la Cruz, M. y Pozo, J.I. (2002) Children talk about learning to draw. *European Journal of Educational Psychology*, vol. XVII, 2, 101-114.

Scheuer, N.; de la Cruz, M.; Pozo, J.I.; Huarte, M.F. y Sola, G. (en prensa) The mind is not a black box: Children's ideas about the writing process.

Scheuer, N.; Pozo, J.I.; de la Cruz, M. y Baccala, N. (2001) ¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 185-205.

Torrado, J.A. (2003) *Concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales*. Tesis Doctoral inédita, Programa de Doctorado de Música, Universidad Autónoma de Madrid.

Torrado, J.A. y Pozo, J.I. (2004) Las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje de la música: de la teoría a la práctica. Comunicación presentada en la *Reunión Internacional Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje*. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, Argentina. Se puede descargar de <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades>

Torrado, J.A. y Pozo, J.I. (en prensa) Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En: J.I. Pozo; N. Scheuer; M.P. Pérez Echeverría; M. Mateos, M.; E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) (en prensa) *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*

