

La enseñanza del Lenguaje Musical y las Concepciones acerca de la Música.

Ivana López, Favio Shifres y Gustavo Vargas.

Cita:

Ivana López, Favio Shifres y Gustavo Vargas (Septiembre, 2005). *La enseñanza del Lenguaje Musical y las Concepciones acerca de la Música. I Jornadas de Educación Auditiva. Cátedra de Educación Auditiva - UNLP, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/142>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/hMa>



LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE MUSICAL Y LAS CONCEPCIONES ACERCA DE LA MÚSICA

IVANA LÓPEZ, FAVIO SHIFRES Y GUSTAVO VARGAS

ESCUELA DE ARTE LEOPOLDO MARECHAL DE LA MATANZA

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos 20 años, las instituciones de formación musical especializada de nuestro país han asistido a un cambio progresivo en el perfil de sus estudiantes. Contrariamente a lo que ocurría antaño, cuando la mayor parte de los ingresantes a los conservatorios eran niños de edad escolar, actualmente son mayoría de adolescentes y adultos quienes comienzan sus estudios musicales sistemáticos. En la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires, se crearon los ciclos de Formación Básica para Adultos con el objeto de trazar un recorrido diferente (y de menor duración) que los planteados tradicionalmente para niños. Uno de los conflictos más importantes que esto trajo aparejado es el de la problemática del desarrollo del lenguaje musical en adultos en los plazos establecidos institucionalmente. En esa circunstancia, la asignatura Lenguaje Musical asumió de manera relativamente implícita la tarea de facilitar la adquisición de dicho lenguaje en el contexto de un espacio curricular cargado de dificultades. Muchas de estas dificultades son intrínsecas a la índole de dicha adquisición, pero otras están vinculadas a cuestiones metodológicas, actitudinales, de valoración social, de ejercicio docente, curriculares, etc. que a menudo se presentan en una trama de interrelaciones compacta.

Todos esos aspectos se entrecruzan en la vinculación entre los actores del proceso. Así maestros y estudiantes ponen en juego capacidades, actitudes, expectativas, valores y creencias que contribuyen de diversos modos al desarrollo esperado. Sin embargo es posible pensar que los aportes de maestros y estudiantes se ven desaprovechados cuando entre ellos exista un desfase en aquellos elementos. Este trabajo forma parte de un estudio más extenso que se propone investigar la existencia tal desacuerdo entre la oferta de enseñanza (entendida como el conjunto de acciones y recursos puestos al servicio de la adquisición de conocimientos) del Lenguaje Musical y las posibilidades de aprendizaje que tienen los alumnos. Así, desde el abordaje integrador que articula el análisis de tres ejes (uno psicológico, uno social y otro educacional)¹ se prevé la realización de diferentes indagaciones que abordan tanto las teorías y prácticas de enseñanza de los docentes, como las concepciones predominantes acerca de la Música que traen los propios alumnos de la institución y aspectos de la percepción y cognición en la adquisición del lenguaje musical.

La primera parte del trabajo se propone examinar las teorías implícitas acerca de la música que los docentes ponen en juego a la hora de dar clase en orden a contrastarlas con la naturaleza de la experiencia musical que tienen los estudiantes. La hipótesis es que cuanto mayor sea la brecha entre ambos aspectos mayores serán las dificultades encontradas. El

¹ Esos tres ejes aluden en particular a: 1) los detalles de la base y la demanda cognitiva de la adquisición del lenguaje musical en el contexto particular de población institucional; 2) las representaciones sociales y sus puestas en acción en la particularidad de las Institución 3) la selección cultural que el currículum adopta en relación con la enseñanza del lenguaje musical en la formación básica de adultos y la concreción del mismo a través de la práctica en el aula.

presente trabajo tiene como objetivo determinar si es posible inferir ese tipo de teorías de la música implícitas que tienen los profesores de Lenguaje Musical a partir de analizar tanto el conjunto de elecciones que realizan en sus prácticas de enseñanza del lenguaje, como de sus declaraciones acerca de diferentes aspectos de la enseñanza. Como se esquematiza en la figura 1, se trata de indagar si lo que los profesores piensan sobre los problemas de enseñanza y sobre las actuaciones de los estudiantes reflejan concepciones teóricas implícitas de la música, al tiempo de analizar su relaciones recíprocas.

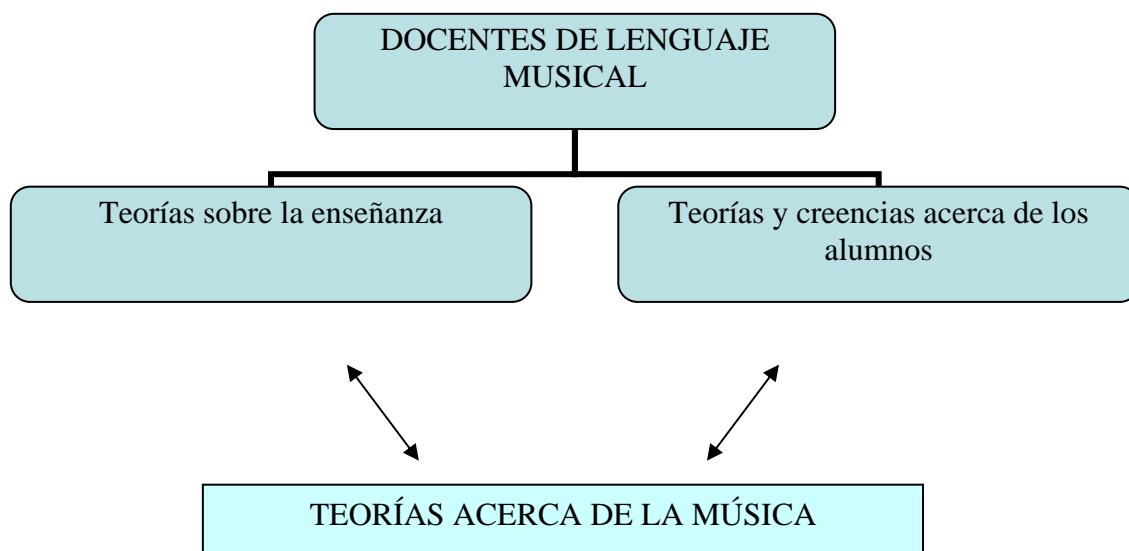


Figura 1

Este posicionamiento surge de considerar el problema que nos ocupa como un todo cuya estructura específica deriva de la interacción e interdependencia de sus partes. En tal sentido el tipo de vinculación entre los conceptos y modelos que se articulan en esta indagación se refiere a la posibilidad de establecer concomitancia entre ellos. Por ello, se busca encontrar posibles criterios de concordancia entre los modelos que ostentan los docentes respecto de sus prácticas y de las actuaciones de los estudiantes en relación a posibles teorías implícitas acerca de la música.

Bourdieu (1967) sostiene que la escuela, además de los conocimientos ligados a los contenidos disciplinares, inculca implícitamente en los individuos un conjunto de categorías de pensamiento, dotándolos de un programa homogéneo de percepción, pensamiento y acción que se constituyen en el producto más específico del sistema de enseñanza: la institución escuela es el lugar donde se consagra y constituyen los hábitos de pensamiento comunes a toda una generación. Es esta institución la que, seleccionado a través de la valoración, determinados aspectos de la realidad y dejando fuera otros, determina lo que los individuos aprenden como digno de ser pensado, sin que necesariamente sean conscientes de ello. Y en el proceso de enseñar y aprender, organiza y define un itinerario para la adquisición de los saberes, estableciendo rutinas que tienden a imponerse como necesarias a la conciencia de los que adquieren la cultura según ese modelo. Se conforma un sistema de hábitos, constituidos desde la infancia, que organizan el “habitus”² de las personas y que organizan sus prácticas y

² “Habitus” definido desde la concepción de Bourdieu como estructura interna de cada ser humano, que ha sido conformada desde la sociedad.

aquello que van a sentir como necesario aunque estas relaciones de sentido sean en gran parte no conscientes.

Por todo esto es posible establecer relaciones entre los modelos de formación del profesorado de lenguaje musical y sus “sistemas de pensamiento”, involucrando en estos de forma relacional tanto sus concepciones acerca de la enseñanza (en tanto aquello digno de ser transmitido y cómo transmitirlo) y sus concepciones acerca de los alumnos, en estrecha relación con el concepto de Música que forma parte del “habitus” del docente.

De la misma manera es posible pensar que tanto el recorte que los docentes hacen de los contenidos, así como los problemas de enseñanza que plantean dan cuenta del modo en el que conciben su campo de estudio:

“Seleccionar contenidos implica identificar los conocimientos, las ideas, los principios de un determinado campo temático o área, su relevancia y relación con otros campos y con el desarrollo actual de la ciencia, el arte y la tecnología, al mismo tiempo que los problemas de comprensión que entraña, las ideas previas, los estereotipos o las intuiciones que subyacen al tema en cuestión” (Litwin 1997 p. 49).

Este proceso se encuentra además enmarcado en una institución de educación formal que a su vez, es portadora de su propio sistema de creencias y tradiciones, entendidas estas como las configuraciones de pensamiento y de acción, que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas aunque muchas veces, no a la conciencia de los sujetos e instituciones (Imberón, 1994). Así como la *“educación musical participa en la construcción y perpetuación de las ideologías acerca del valor musical”* (Green 2003 p.265) también consolida las ideologías relativas a sus propias prácticas y al propio concepto de música sobre el cual se basan. La escuela les ofrece un determinado objeto de estudio (un determinado concepto de música) que los estudiantes toman como válido aunque difiera del propio concepto de música acuñado a través de sus prácticas personales.

Porlán y Rivero (1998), abordado el estudio de las características del pensamiento docente en relación con su formación, sostiene que es posible distinguir cuatro componentes que atienden a las dos dimensiones que sostienen la construcción de un saber coherente con las demandas de la actividad profesional: la dimensión epistemológica, que se organiza en torno a la dicotomía racional – experiencial; y la dimensión psicológica, que se organiza en torno a la dicotomía explícito – tácito. Estos componentes se refieren a los

- 1) *saberes académicos*, como el conjunto tanto de concepciones disciplinares como de las ciencias de la educación. Son saberes que se originan fundamentalmente en el proceso de formación inicial, son explícitos y están organizados. Dentro de ellos, los conocimientos vinculados con las ciencias de la educación son rechazados, considerándolos “teoría”.
- 2) *Saberes basados en la experiencia*, como el conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión. Estos saberes no mantienen un alto grado de organización interna, pertenecen “al sentido común” se caracterizan por tener contradicciones internas, valoraciones morales e ideológicas y estar basados en argumentos relativamente inconsistentes.
- 3) *Rutinas y guiones de acción* como el conjunto de esquemas tácitos que predicen el accionar en el aula, concreta y estandarizadamente. Son rutinas muy resistentes al cambio. En este marco, es interesante mencionar que cuando los profesores hablan de lo que hacen, hablan generalmente de lo que deberían hacer de acuerdo a sus creencias y principios y no de lo que efectivamente realizan.
- 4) *Las teorías implícitas*, se refieren más a un no – saber que a un saber, en el sentido de que son teorías que avalen las creencias y las acciones. Suelen guardar relación con los

estereotipos sociales dominantes y no es posible encontrar en ellas argumentaciones conscientes y rigurosas, encontrándose enraizadas en el peso de la tradición y en las evidencias aparentes de sentido común.

Así, las particularidades de estos cuatro componentes es de esperar que dependan de algunos aspectos de la formación musical de los docentes. Esta formación procede habitualmente de los “conservatorios”. En general, los conservatorios han reproducido durante el siglo XX la tradición de la formación musical del siglo XIX. De esta manera, el propio concepto de música que manejan es el correspondiente a esa época. La división entre música culta y popular, el desconocimiento de las formulaciones de vanguardia, el desarrollo virtuoso de la destreza instrumental, la enseñanza centrada en la díada maestro-discípulo y la noción de “talento como don” (Kingsbury 1988) son algunas de las variables que inciden en los recortes que el objeto *música* recibe dentro de la institución.

Otra de estas variables, que resulta de relevancia a este estudio, dado el objeto de la asignatura que estamos examinando es la del foco puesto en la prioridad del código (o a veces *los* códigos) de lectoescritura. Este énfasis está estrechamente relacionado con la concepción de la música como texto.

De acuerdo a Cook (2003) la concepción de la música como texto se origina en la cristalización de la musicología “*como una disciplina decimonónica modelada sobre la filología*” (p. 204). Recordemos que conforme la clasificación clásica de Adler (1885) de las disciplinas que integran la musicología, la pedagogía musical (junto a la estética musical, la musicología comparada, entre otras) conforma lo que él denominó la musicología sistemática, o el estudio analítico y sistemático de la música. De modo que la concepción decimonónica de la enseñanza de la música también se basa en esa tradición filológica. Es posible también detectar cómo esta concepción está incrustada en el lenguaje de la pedagogía musical. Ver la música como texto implica que el objeto de conocimiento es lo que queda escrito. Expresiones como “*Qué bien que toca, y pensar que no sabe nada de música*” o “*yo aprendí a tocar de oído, no por música*”, se enrolan en ese pensamiento. Asimismo, al ver la música como texto, se presupone que ciertas características de la estructura musical están *hipercodificadas* (Eco 1976) en la escritura. Así, es posible “*escuchar una corchea*” o “*tocar un compás*”. Haciendo una analogía con el lenguaje natural, sería como “*escuchar las mayúsculas*” o “*pronunciar los dos puntos*”. Es decir le atribuimos a rasgos de la escritura una existencia *performantiva*. Desde la concepción de tal existencia de la música en tanto actuación, los rasgos musicales se caracterizan por desplegarse sobre dos dimensiones: la sonora y la temporal.

Paradójicamente, la perspectiva de la música como texto desconoce el aspecto fundamental de la música entendida como actuación que es el del *tiempo real*. El texto musical, tiene un tiempo que no es necesariamente el tiempo real, y la experiencia, y la comprensión, de su organización sintáctica no necesariamente es lineal.

El énfasis puesto en el texto o en la actuación va a determinar prioridades de enseñanza muy diferentes y es dable esperar que la selección, organización y adecuación de los contenidos, estrategias de enseñanza y recursos didácticos se vean afectados por tales prioridades. Ambas perspectivas han tenido su sitio tradicional en la enseñanza de la música. Esta se ha basado desde antaño en la fe en el valor de la competición y de la evaluación, centradas en la ejecución instrumental y en la notación musical (como aspecto “teórico”). Este posicionamiento parece tener objetivos didácticos claros y criterios de evaluación claramente identificables ya que las destrezas musicales que se pretenden desarrollar son claramente demostradas. Una prolongación natural de esta política, es la oferta de oportunidades especiales para aquellos que demuestran tener aptitudes especiales, con enseñanza diferenciada y la participación en festivales y competiciones. Sin embargo, es posible suponer que esos lugares se han convertidos en compartimientos estancos, y que la música como texto

es patrimonio de ciertos espacios curriculares, mientras que la música como actuación es la concepción que gobierna otros.

El presente trabajo constituye el primer paso para la indagación de la relación entre las concepciones de música (básicamente la dicotomía entre la perspectiva filológica y la concepción discursiva–representativa) que ofrecen las instituciones de enseñanza y las vivencias musicales que tienen acumuladas los estudiantes adultos cuando ingresan a ella. Como se dijo, su objetivo es determinar si es posible establecer criterios de correspondencia entre tales concepciones de música y otras relativas a intereses estrictamente pedagógicos. El mismo consistió en una serie de entrevistas mantenidas con un número reducido de docentes. Para su análisis se elaboró un modelo basado en un número de categorías ordenadas jerárquicamente, siguiendo diferentes criterios de organización. Se busca determinar la validez de dicho modelo como base para futuros estudios de mayor alcance.

METODOLOGÍA

Tres docentes en ejercicio de la enseñanza en la Asignatura Lenguaje Musical en instituciones de formación docente especializada en música de la provincia de Buenos Aires participaron de entrevistas semiestructuradas. Las mismas abordaron diversos aspectos de las prácticas docentes habituales y se centraron en la descripción tanto de las particularidades de la enseñanza como de los problemas de las actuaciones de los estudiantes.

Al considerar las teorías y creencias de los docentes sobre los alumnos se hace referencia a la percepción por parte de los docentes de las causas de la conducta de los alumnos. Para la categorización de los datos obtenidos referidos a las “Teorías y creencias acerca de los alumnos” se han utilizado siete de las doce categorías de Cooper y Burger (Citado en Clark y Peterson 1989) que fueron originalmente diseñadas con el propósito explícito de describir las interpretaciones de los docentes sobre las causas de la actuación de los alumnos y que fueron elaboradas a posteriori de las respuestas libres dadas por los docentes.

Las “Teorías sobre la enseñanza” representa los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinar que se expresan tanto en el tratamiento de los contenidos como en sus creencias y valores (aunque estos sean parcialmente formulados o inconscientes) y que afectan tanto a sus planificaciones y pensamientos como a sus decisiones interactivas. En el presente trabajo se remite a tres dimensiones que son componentes del proceso didáctico y que aluden tanto a procesos de planificación (entendida esta como proceso psicológico básico por medio del cual el docente se representa el futuro y que le sirve como guía en su actividad) como a la puesta en acción de la tarea de enseñar. En cada una de las dimensiones se puntualizaron distintos aspectos que se detallan en la tabla 1.

Recursos / Materiales	Estrategias Didácticas	Contenidos
a) selección realizada por el docente para la cátedra de L. M. I b) criterios de selección c) universo de referencia	d) rutinas y guiones de acción e) concepciones acerca del aprendizaje del L. M. f) concepciones sobre el rol docente con respecto al aprendizaje del L. M. g) el lugar de la lecto – escritura para la adquisición del L. M:	h) grado de acuerdo con el programa de L. M. I de la Institución i) criterio de selección de los contenidos: validez disciplinar, niveles de dificultad, articulación

Tabla 1. Subcategorías utilizadas para el análisis acerca de las Teorías sobre la Enseñanza del Lenguaje Musical

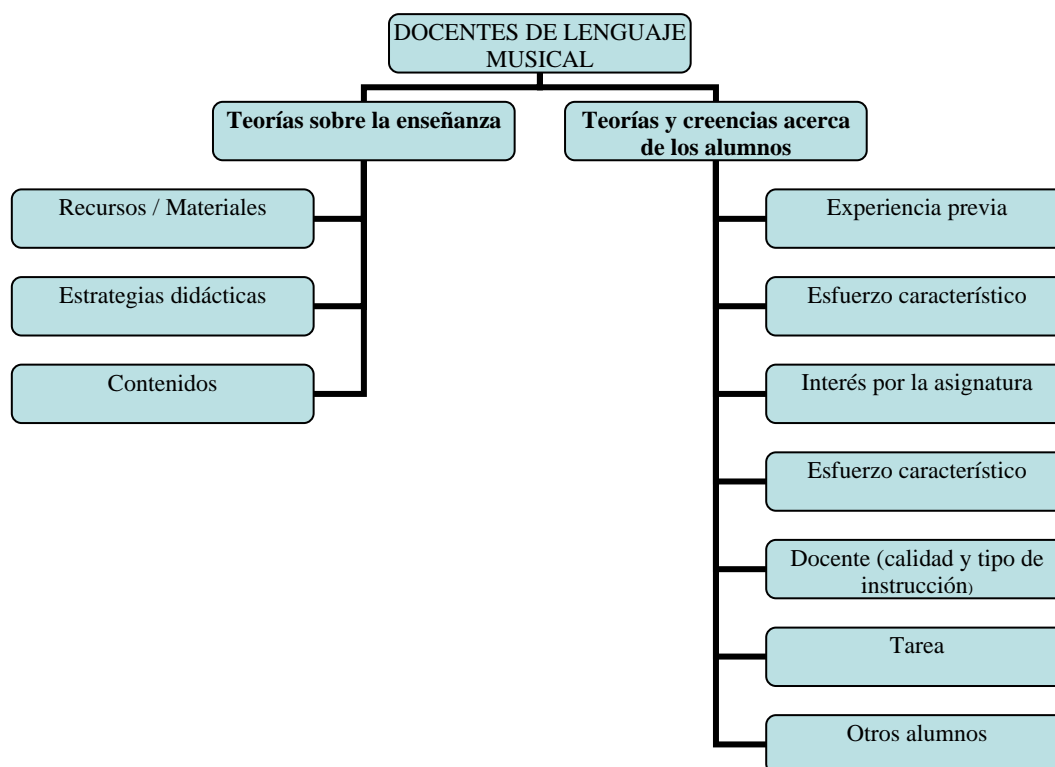


Figura 2. Categoría de análisis de las entrevistas

El esquema de la figura 2 muestra tanto las relaciones establecidas, como los sistemas de categorías propuestos para el análisis.

Las entrevistas fueron grabadas y cintas de audio y luego transcritas para su análisis. La categorización de las expresiones de los docentes fue realizada por los autores individualmente y se buscó el acuerdo en la categorización en discusiones conjuntas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del análisis de las tres entrevistas dos de ellas muestran grandes coincidencias en las opiniones y descripciones vertidas, mientras que la tercera da cuenta de visiones alternativas. Por esta razón en esta síntesis de los resultados se presentan las expresiones de los docentes A y B agrupadas.

En general se pudo identificar declaraciones de los docentes claramente correspondientes a todas las subcategorías del sistema de análisis utilizado. Sin embargo, sólo las correspondientes a algunas de esas categorías permitían inferir concepciones implícitas acerca de la música. A este grupo pertenecen en especial las categorías relativas a las *Teorías acerca de la Enseñanza*. Sin embargo, algunas subcategorías relativas a las actuaciones de los estudiantes, aunque de manera menos contundente, también permitieron colegir ciertas ideas implícitas sobre la música. Por lo tanto, se describen aquí en cierto detalle las informaciones proporcionadas por los entrevistados que fueron asignadas a tales categorías.

TEORÍAS SOBRE LA ENSEÑANZA

Los docentes A y B, al referirse a su organización de recursos y materiales, las estrategias didácticas y los contenidos dan cuenta de una mayor preponderancia en la lecto escritura musical que en la comprensión de las relaciones que gobiernan las estructuras del lenguaje musical. Existe por ejemplo un marcado énfasis en la mención de las figuras en lugar de las relaciones que organizan el sonido en el tiempo. Así es que encontramos descripciones que mencionan las corcheas o negras y no aparecen en el discurso conceptos relacionales tales

como pié binario o ternario. En ambos casos se advierte un trabajo atomizado de los componentes del lenguaje y falta de consideración de la música como discurso. Es posible inferir la concepción de la obra musical como una sumatoria de células rítmicas o el tratamiento independiente de las diferentes dimensiones del lenguaje. Esto queda en evidencia cuando se menciona el trabajo autónomo de los intervalos, de la parte rítmica o la parte melódica de la obra musical. Quienes lo han expresado de manera más elaborada dicen así:

Categoría Recursos y Materiales:

“el provecho que se puede obtener a la parte rítmica del material de María del Carmen Aguilar es impresionante, en la parte melódica no tanto por ahí el planteo es ver otro material”

Categoría Estrategias Didácticas

“prefiero presentar separadamente la parte rítmica de la parte melódica porque de entrada las dos cosas es muy chocante. Memoria, ritmo, melodía es muy difícil lograr todo eso”.

“cuando tengo que dar una célula rítmica, pienso en una canción y lo primero que hago es cantárselas y ellos no saben lo que están cantando pero no importa porque más o menos ya les va quedando”

“si tengo una combinación de corcheas con semicorcheas... si fueran dos corcheas como va a sonar, si fueran cuatro semicorcheas como va a sonar, bueno pero no hay ni cuatro ni dos a ver como puede sonar esto”.

“las lecturas rítmicas, las hacemos de atrás para adelante, o también los divido en dos grupos y uno grupo lee el primero, el cuarto el séptimo y el undécimo compás y los demás los restantes. También mezclar lecturas rítmicas siempre que sea posible ya que es necesario que tengan la misma cantidad de compases”

Categoría Contenidos

“al escuchar ya saben cual es largo cual es cortita, si son negras, quizá haya una blanca”.

“vienen con escrituras modernas y después escriben todo mal, ponen en cualquier lado. No se respeta la línea o el espacio para hacer una alteración, da lo mismo hacerlo adelante que atrás. Es todo igual. El puntillo es lo mismo en cualquier lado, la clave arranca de cualquier lado. La forma de escribir la figura es cualquier cosa. Hay que empezar del cero total, desde el puntito en la segunda línea, la clave”.

La opinión del docente C acerca de las cuestiones vinculadas con la enseñanza, deja de manifiesto una concepción implícita de la música opuesta a la que se puede observar en las descripciones presentadas anteriormente. Sus apreciaciones acerca de los recursos y materiales, las estrategias didácticas y los contenidos tienen en cuenta la concepción de la música como discurso:

Categoría Recursos y Materiales:

“los ejercicios no están cargados de cosas, por ejemplo recién en el último aparecía una síncopa”

Categoría Estrategias Didácticas:

“Creo que no hay que segmentar el discurso, al segmentar el dictado no estamos favoreciendo el discurso musical, se pierde el sentido formal de la frase melódica.”

Categoría Contenidos

“estoy conforme con el programa (pero) considero que existen diferencias de interpretación de la letra a la hora de los exámenes: la extensión melódica, la construcción sintáctica de la frase (si es repetitiva o no... por ejemplo)”.

TEORÍAS Y CREENCIAS ACERCA DE LOS ALUMNOS

Como se dijo, no se encontró abundancia de datos que permitan vincular los pensamientos de los docentes con sus teorías implícitas acerca de la música como en las categorías acerca de la enseñanza (recursos/materiales, estrategias, contenidos). Podría inferirse que cuando los profesores piensan en las actuaciones de los alumnos, dichas actuaciones no se encuentran atravesadas por el contenido musical tal como aparecen en el caso de la enseñanza. En las descripciones de las actuaciones de los alumnos se encuentra abundante material en relación con todas las categorías propuestas para esta dimensión pero solo es posible inferir concepciones acerca de la música en las que refieren a experiencia previa y tipo de tarea. De todos modos, en las pocas expresiones vertidas al respecto, las opiniones de los docentes A y B se orientan nuevamente hacia una concepción de música entendida desde la escritura, tal como se evidencia en las siguientes afirmaciones

Categoría Experiencia Previa

“los pocos conocimientos que traen no son buenos te complican peor todavía (se refiere ala escritura), uno lo da como que ya lo saben porque como vienen de tocar”.

“hay que empezar del cero total. Desde el puntito en la segunda línea, la clave”

Categoría Tarea

“los que tocan batería no saben entonar, inclusive hablando con los propios profesores ellos tampoco entonan”.

Mientras que el docente C da cuenta de una concepción de música en el que el foco está puesto en las relaciones entre componentes más que en los componentes vistos como signos.

Categoría Experiencia Previa:

“Hay alumnos que tienen muy buena predisposición natural a la discriminación melódica pero, tal vez por el tipo de música que escuchan, cuando tenemos cambio de tonalidad les lleva más tiempo establecer el centro tonal”.

Categoría Tarea

“Me gustaría que tengan noción de la dirección melódica... a veces uno tiene que trabajar eso. Un problema grave es que no pueden reconocer el centro tonal, entonces se pierden para cualquier otra cosa.”

CONCLUSIONES

El presente trabajo buscó validar un sistema de categorías de pensamiento de los docentes que describe las Teorías acerca de la Enseñanza y las Teorías acerca de las actuaciones de los

estudiantes como los ámbitos en los que se deslizan correspondencias con las teorías implícitas acerca de la música que tienen los docentes.

Al respecto se pudo observar que las concepciones de los docentes de lenguaje musical sobre la enseñanza y sobre sus alumnos establecen una relación dialéctica con la concepción de Música que poseen. Tanto en el caso de los docentes A y B, como con el docente C, si bien se establecen visiones distintas, estas son congruentes entre sí estableciendo un modelo relacional en ambos casos. Los docentes A y B conciben la música más como texto, y esto se pone de manifiesto tanto en el recorte de contenidos que realizan como en la naturaleza de sus prácticas de enseñanza y de los recursos que utilizan. Por el contrario, el docente C, esgrime una concepción de la música más discursiva y por lo tanto despliega estrategias y aborda contenidos más vinculados al establecimiento de relaciones entre los componentes de la estructura musical en mayor observancia de los problemas del tiempo real.

Sin embargo, las ideas musicales de los tres docentes se ponen más de manifiesto al aludir a los problemas de la enseñanza que al referirse a aspectos de las actuaciones de los estudiantes. En este caso, los vínculos son evidentemente más débiles. Aquí los docentes han podido dar cuenta de las características de los alumnos en todas las categorías del sistema, pero más desde la caracterización de problemas inherentes a las peculiaridades y condiciones de los alumnos, que a los rasgos del lenguaje en sí. El lugar que la música ocupaba en las referencias dados por los entrevistados al hablar de la enseñanza, cuando se refieren a los estudiantes es ocupado por el “ser musical” – concepto que aparece en estrecha relación al talento de los alumnos (como categoría del sujeto). De este modo se observa que el proceso de aprendizaje no es considerado desde la naturaleza el objeto de estudio, sino desde las particularidades del sujeto que aprende.

Esto es por demás congruente con la tradición de la Educación Musical. Como disciplina independiente (esto es, con su propio objeto epistemológico), se fortaleció principalmente a partir de la producción de teorías y métodos de *enseñanza* (con abundantes desarrollos didácticos), en asimetría contundente con respecto al desarrollo de teorías y métodos relacionados con el *aprendizaje*. Esta asimetría se aprecia en la demora en la formulación de una teoría del aprendizaje musical basada en hipótesis y evidencia propia y relativas a la música como objeto de estudio. Por el contrario, las teorías sobre aprendizaje musical se han basados en teorías más generales y muchas veces el objeto de estudio quedó muy desvinculado de ellas. El avance que la psicología de la música ha mostrado en los últimos 30 años, alienta el desarrollo de tal teoría. Sin embargo, como hemos visto, en la tarea cotidiana, los docentes tienden a no vincular los problemas del aprendizaje a la naturaleza del lenguaje. La noción de “ser musical” trata de llenar entonces un vacío conceptual respecto del aprendizaje. En definitiva, como dice Kingsbury (1988), la noción de “talento como don sirve para explicar lo inexplicable”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, G (1885) "Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft," Vierteljahrschrift für Musikwissenschaft 1 5-20. [English translation by Erica Muggleston in Yearbook for Traditional Music **13** (1981):1-21].
- Bourdieu, P. (1967), Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. Revista Internacional de Ciencias Sociales, v. **XIX**, núm **3**
- Clark, C. y Peterson, P. (1989). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Ed.), La investigación de la enseñanza III, Profesores y alumnos. Barcelona-Buenos Aires-México. Editorial Paidós.
- Cook, N. (2003). Music as Performance. En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (Eds). The Cultural Study of Music. A Critical Introduction. New York y Londres: Routledge. 204-214.

- Eco, U. (1976). Tratado de Semiótica General [A Theory of Semiotics: trad.: Carlos Manzano].
Barcelona: Lumen
- Green, L. (2003). Music Education, Cultural Capital, and Social Group Identity. En M. Clayton,
T. Herbert y R. Middleton (Eds). The Cultural Study of Music. A Critical Introduction.
New York y Londres: Routledge. 263-273.
- Imbernón, F.(1994) La formación del profesorado. Barcelona: Paidós
- Kingsbury, H.(1988) Música, talento y ejecución: el sistema cultural de un conservatorio,
Temple University, Philadelphia
- Litwin, E. (1997). Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza
superior. Buenos Aires: Paidós.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998) El conocimiento de los profesores. Sevilla: Díada Editora.