

CAPÍTULO

4

Una nueva estructura cognitiva para la música

El aporte trascendental de Howard Gardner – psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, USA – (1983), consiste en plantear la existencia de una diversidad de inteligencias que podemos usar para comprender y relacionarnos con aquello que hacemos, nos interesa o estudiamos. Particularmente, Gardner plantea 8 inteligencias: “lingüística”, “lógico-matemática”, “visual-espacial”, “musical”, “corporal-kinestésica”, “naturalista”, “interpersonal” e “intrapersonal”. Así, su aporte se diferencia de la noción de inteligencia como sinónimo de capacidades lógico-matemáticas y lingüísticas, tan extendida con anterioridad a su obra en el mundo occidental. Gardner entiende que el aprendizaje es multimodal (o multidimensional) ya que se basa en muchas formas diferentes de recibir, procesar e integrar la información. Su teoría ha recibido críticas y, desde luego, no es perfecta, pero esto no quita que constituya un aporte sumamente constructivo en relación a los procesos de aprendizaje en todas las disciplinas. Por ejemplo, señala que todas estas inteligencias presentan valor y que no existe una jerarquía entre ellas. En otras palabras, esto significa que no podemos decir *a priori* que algunas son más importantes que otras (¿es acaso lo lógico-matemático más importante que lo emocional o lo corporal para la construcción de una persona?). Esta noción, si se la considera específicamente en relación al aprendizaje y la práctica musical, tiene un gran potencial para aportar constructivamente a la tarea y las actividades de los músicos, estudiantes y docentes de música.

Por otro lado, considero que el concepto de “inteligencia musical”, tal como lo plantea Gardner, tiene un valor práctico bastante limitado. Esto se debe a que el aprendizaje de la música depende – como veremos en los capítulos posteriores – del desarrollo de varias inteligencias o habilidades que es necesario apreciar individualmente y en conjunto. Notoriamente, varias de éstas (aunque no todas) son las que él mismo señaló como otros tipos “independientes” de inteligencias. Me resulta muy entendible que Gardner no haya visto esto con mayor claridad, ya que no es musicólogo ni tampoco músico y su tesis, concordantemente, no es musicológica, sino general. Es decir, que aquí se enfatiza el valor de su tesis y se construye a partir de sus virtudes desde una perspectiva musicológica. Dicho esto, en el presente libro no se

habla de “inteligencia musical”, como lo hizo Gardner, sino de “inteligencias en relación a la música”. Las mismas pueden pensarse también como habilidades a través de las cuales comprendemos el fenómeno musical y nos vinculamos con éste. Aquí planteo las siguientes:

1. La comprensión y vinculación con la música desde las habilidades lógico-matemáticas.
2. La comprensión y vinculación con la música a través del sentido de la audición (audioperceptiva).
3. La compresión y vinculación con la música desde la experiencia del cuerpo y su movimiento.
4. La comprensión y vinculación con la música desde las emociones.
5. La comprensión y vinculación con la música desde la metáfora musical.
6. La comprensión y vinculación con la música desde las habilidades metacognitivas.
7. La compresión y vinculación con la música desde sentidos distintos a la audición (sinestesias).
8. La compresión y vinculación con la música desde el imaginario y su narrativa asociada.
9. La compresión y vinculación con la música desde lo que aquí llamaremos *inteligencia de estados de conciencia*.
10. La comprensión y vinculación con la música desde la intersubjetividad.

Pienso que Gardner tomó *inteligentemente* la decisión de referirse a la diversidad de habilidades que observó con la terminología “inteligencias múltiples”. Me gusta mucho su elección y, por eso, yo la tomo de él. Sin embargo, no es estrictamente necesario referirnos a ellas con esta terminología. Podemos tranquilamente utilizar otras palabras como, por ejemplo, “habilidades multimodales de comprensión musical”, “diversidad de habilidades cognitivas en relación a la música” o “diversidad de formas de comprender y vincularnos con el fenómeno musical”.

De modo muy general, cabe realizar aquí una mínima descripción de los conceptos anteriormente mencionados, a fin de tener una noción introductoria básica acerca de los mismos:

- Las *sinestesias musicales* hacen referencia a la comprensión de la música a través de la percepción de imágenes mentales abstractas (colores, formas, brillos, texturas) y/o de sensaciones táctiles. Veremos que en nuestro cerebro los estímulos sensoriales pueden integrarse, de tal forma que podemos tener impresiones visuales, o incluso táctiles, en relación al sonido.

- Las emociones musicales son uno de los temas que más extensión tiene en este libro. Tomando elementos de varias teorías sobre las emociones en la música, desarrollo un modelo bastante integrador que incluye perspectivas que – estimo – resultarán novedosas para muchos músicos. Aunque la palabra “emoción” es conocida por todos/as, hay muchísimo que en general no conocemos acerca del mundo de las emociones en la música. Es un universo muchas veces complejo, pero lleno de belleza.
- Por “la experiencia del cuerpo y su movimiento” me refiero, básicamente, a cómo las cualidades del sonido se reflejan en las cualidades de los movimientos corporales y viceversa. A partir de lo que nos sucede corporalmente comprendemos también la música. El cuerpo es la tierra en la cual toda la experiencia musical se enraíza.
- El imaginario y su narrativa asociada ocurren cuando la música nos evoca imágenes más concretas que remiten a lugares, espacios, acciones, personajes, etc. Este imaginario visual muchas veces se nutre de una narrativa no escrita que sigue una cierta lógica de organización de los eventos, como si el sonido contara una historia que se va haciendo visible en nuestro interior. Seguramente, la misma vendrá de la mano con cierta información emocional.
- La metáfora musical implica la utilización de un análogo que se compara con la música. Esto sirve para describir y estructurar la experiencia musical, es decir, para tomar más conciencia de lo que nos sucede subjetivamente en relación a la música. Es cuando uno dice cosas como, por ejemplo, esta música “es muy *espaciosa*” o “tiene mucha *gravedad*” o “me *eleva*”, entre muchas otras posibilidades. La metáfora musical puede ser vista como una *inteligencia lingüística* aplicada específicamente para describir, caracterizar y estructurar la experiencia musical.
- La *inteligencia de estados de conciencia* se propone en este libro como una nueva categoría de inteligencia vinculada con la capacidad del músico (o el oyente) de comprender los diversos estados de conciencia que algunas obras o géneros musicales pueden proponer. Entre los mismos se encuentran estados de *percepción alterada del tiempo*, de “rendición” de las expectativas de cambio, diversas formas de *locura*, de *euforia colectiva*, etc. Más aún, se propone también como la habilidad de experimentar los estados de conciencia característicos de la auto-expresión a través de la música que son transversales a todo el fenómeno musical. Los mismos tienen que ver, entre otras cosas, con la forma particular en que funciona nuestro cerebro durante el hecho musical.
- Por otro lado, la *metacognición* aplicada a la música es la capacidad de reflexionar, monitorear, intervenir y mejorar los propios procesos de aprendizaje musical. Es decir, que implica una mirada atenta que reflexiona y supervisa los propios procesos de aprendizaje y todo aquello vinculado a cómo percibimos, comprendemos y experimentamos la música.

- La compresión musical intersubjetiva se refiere a la comprensión y conexión compartida entre personas en un contexto donde el significado y la experiencia musical se crean conjuntamente a través de la interacción. Es decir, hablamos de “intersubjetividad” cuando hay una experiencia musical que se comparte entre dos o más personas (interpretamos o improvisamos juntos, por ejemplo). Así, se propone como una forma de *inteligencia grupal*, que puede ser abordada desde la práctica de conjunto, en los grupos musicales, ensambles y orquestas.
- Finalmente, los conceptos de *audioperceptiva* y *análisis musical* o lógico-matemático de la música (armónico, melódico, estructural, etc.) se dan por sabidos, debido a que están en el foco de la enseñanza musical de nuestro mundo occidental. Lógicamente, también revisten suma importancia. La audioperceptiva y el análisis están directamente vinculados con el ámbito objetivo de la música, ya que lo que estudian se puede medir directamente (la diferencia de frecuencia entre dos intervalos, la densidad instrumental, las frecuencias que componen un acorde, etc.). Por su parte, cabe mencionar que la *técnica instrumental* es una resultante de cómo se encuentran las diversas inteligencias en relación a la música: lo metacognitivo, lo corporal, lo emocional, etc. Se ve influenciada por todas ellas (y más allá de ellas también).

A través de un uso más o menos balanceado de estas múltiples inteligencias en relación a la música podemos vincularnos más profundamente con el fenómeno musical y potenciar nuestras habilidades musicales. Digo “más o menos” porque, como veremos en el siguiente capítulo, no es necesario un equilibrio muy perfecto, sino “simplemente” un balance *razonable*. Esta noción es importante porque nos ayuda a relajarnos un poco e ir paso a paso con los nuevos aprendizajes y herramientas que aquí se proponen. Es imposible, o sumamente difícil, tener un desarrollo “perfectamente equilibrado”. La buena noticia es que lo que necesitas es “solamente” no tener una gran cantidad de estas áreas completamente desatendidas o ignoradas, de tal forma que tu práctica musical se pueda nutrir de varias de estas inteligencias al mismo tiempo. Es importante notar que al usarlas en conjunto nos integramos más como seres humanos en lo que hacemos. Así, el uso de múltiples inteligencias está asociado a lo que se llama una *experiencia de inmersión* en la música. Esto quiere decir que nos “sumergimos” más en lo que hacemos, o que estamos más presentes en ello. Nos permite un desarrollo musical más pleno, mantenernos siempre aprendiendo y tener una vida musical más creativa y disfrutable.

Algo que emerge de la Teoría de Gardner y la mirada de este libro es que podemos mejorar en las distintas inteligencias en relación a la música si trabajamos en ellas. Más allá de ciertas tendencias innatas, cuya existencia no niego, todas las inteligencias se pueden desarrollar y eso depende del trabajo que les dediquemos. Por ejemplo, una persona puede tener muy desarrollada la inteligencia lógico-matemática, pero si trabaja en la parte emocional o la corporal, las desarrollará y mejorará en lo referente a ellas. En cambio, alguien que muestra una capacidad evidente de abordar la música

desde su corporalidad podrá desarrollar la parte analítica (lógico-matemática) para completar y enriquecer su capacidad de comprender y vincularse con la música. Y así con las demás inteligencias que aquí se abordan. Me gusta pensar en estas múltiples formas de comprender la música como “capas” que podemos ir agregando para enriquecer nuestra capacidad de estar inmersos en lo que hacemos.

El uso integrado que aquí se propone de estas formas de comprensión de la música contribuye a integrar mejor las funciones cerebrales. Así, las redes de neuronas de las distintas partes de nuestro cerebro se conectan más unas con otras. En neurociencia esto se conoce como la “emergencia de nuevas redes neuronales” (Liu et al., 2012; Landau y Limb, 2017). Este foco multimodal en la experiencia musical (auditivo, corporal, emocional, visual, etc.) promueve la conexión entre los ámbitos objetivo y subjetivo de la música, es decir, entre lo que se puede medir de la música y lo que nos sucede internamente. De hecho, la integración de diferentes modalidades como la auditiva, visual y corporal forma parte de los principios básicos de los métodos de pedagogos destacados como C. Orff, J.J. Dalcroze, Z. Kodaly y J. Ward, entre otros, que son bastante conocidos en la comunidad educativa musical. La idea fundamental de éstos es internalizar un “mapa” musical a través de todos nuestros sentidos que nos permita comprender más profundamente la música y formar una “imagen” mental más integrada o completa de las características sonoras.

Uno de los principales aportes de la presente propuesta consiste en expandir y desarrollar la estructura cognitiva que tenemos para la música. En este sentido, el uso de las múltiples inteligencias aporta conocimientos que son altamente relevantes para la práctica y la enseñanza musical. Pero estos conocimientos no se aprenden mecánicamente, de forma aislada de los conocimientos previos, sino en constante interacción con ellos. Decimos, entonces, que los conocimientos previos se *resignifican* en la luz de los nuevos aprendizajes porque son re-abordados desde nuevas y múltiples formas de “mirarlos”. Por ejemplo, re abordamos nuestros conocimientos sobre armonía desde teorías emocionales o los conocimientos sobre melodía desde la noción de la corporización de la música. Los mismos van adquiriendo un renovado significado y sentido a través de lo que experimentamos emocionalmente, corporalmente, visualmente, a nivel intersubjetivo, imaginario, etc. Esto es lo que David Ausubel – psicólogo y pedagogo – llamó como “aprendizaje significativo” en su famosa teoría educativa. La misma no está específicamente desarrollada para la música, pero se pueden tomar de ella muchos elementos que igualmente funcionan para la música. A partir de este encuentro entre los conocimientos previos y los nuevos se va construyendo una estructura cognitiva nueva en relación a la música, pero que se mantiene siempre en movimiento, es decir, que nunca es definitiva.

Este proceso de encuentro entre lo “viejo” y lo “nuevo”, que puede pensarse desde el punto de vista del aprendizaje de cualquier persona, puede observarse también en términos de las tradicionales educativas y los modelos pedagógicos emergentes. Desde ambos lugares, podemos considerar:

Las herramientas del modelo establecido, es decir, del enfoque educativo predominante o tradicional, por ejemplo:

- Técnica instrumental (y de canto)
- Lenguaje musical
- Lectoescritura musical
- Audio perceptiva
- Armonía
- Análisis musical
- Acústica
- Contrapunto
- Composición
- Técnicas de instrumentación y orquestación
- Historia de la música
- Medios electroacústicos
- Etc.

Todos estos contenidos, entre otros, son los que, en general, predominan en los currículos de estudio de las carreras musicales y también en el ámbito de la enseñanza particular, con todas las excepciones que correspondan, desde luego. Cabe señalar que en las carreras musicales de algunas universidades y conservatorios se brinda una cursada de *semiología musical*, cuyo dominio incluye, en ocasiones, el análisis de la forma que están articulados los diferentes sonidos, las emociones, las imágenes y respuestas corporales, entre otros temas. Sin embargo, aun cuando la cursada de semiología está presente, suele resultar insuficiente para equilibrar el enorme predominio de los aspectos objetivos de la música desde la enseñanza.

Por otro lado, disponemos cada vez más de herramientas teórico-prácticas que tienen que ver con cómo experimentamos la música y aprendemos los contenidos anteriores, muchas de las cuales se han mencionado, brevemente, en este capítulo y los precedentes. Por ejemplo:

- El modelo de la Cognición Musical Corporizada.
- La comprensión musical desde sentidos diferentes a la audición (sinestesias musicales).
- Las herramientas metacognitivas.
- Teorías emocionales en relación a la música.
- Apreciación, interpretación y composición musical desde las múltiples inteligencias (específicamente en este libro).
- El uso de la metáfora musical para ayudarnos a estructurar nuestra experiencia en la música.
- Entre otras.

Ante nosotros/as, entonces, la posibilidad de encuentros tan significativos. Así, como plantea Ausubel en su teoría general sobre el aprendizaje, el proceso de re-

abordar los conocimientos previos musicales desde las múltiples inteligencias en relación a la música, modifica y reajusta el propio entendimiento acerca de éstos, en el sentido de que lo mantiene vivo y lo pone en movimiento en la estructura cognitiva del músico. Por otro lado, se produce una interacción entre estos conocimientos nuevos y los conocimientos previos relevantes, de tal modo que las nuevas informaciones son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial. Por “no arbitrario” entendemos que el nuevo conocimiento se relaciona con un conocimiento previo específicamente relevante y no con cualquier conocimiento previo, mientras que por “sustancial” queremos decir que la nueva información se relaciona de manera fundamentada y comprensiva con lo que la persona ya sabe. A modo de ejemplos:

- a) La categorización de emociones musicales interacciona con lo que ya sabe sobre armonía, ritmo y melodía.
- b) Las nociones sobre corporización musical interaccionan con las habilidades técnicas preexistentes con el instrumento y lo que sabe sobre interpretación musical.
- c) Las nociones sobre sinestesias musicales interaccionan con lo que ya sabe sobre el timbre y la instrumentación musical.
- d) La metacognición interacciona con... todo lo que se sabe y hace en la música.
- e) Etcétera.

La re-significación de los conocimientos previos es un proceso que no termina nunca en la medida en que practicamos la música desde las múltiples inteligencias. Gradualmente, los conocimientos y habilidades nuevas y previas se van asimilando unos con otros y se integran. Así, se va construyendo una nueva estructura cognitiva en relación a la música que consta tanto de los aportes del modelo “tradicional” como de los aportes más vinculados a los modelos “emergentes”. Con el tiempo y el trabajo sostenido, ambos aportes se van fundiendo en uno solo.

Como ya se explicó, el abordaje de los conocimientos del “modelo tradicional” desde las múltiples inteligencias profundiza el entendimiento que se tiene acerca de estos. Por ejemplo, si puedo comprender la armonía de una obra tanto analíticamente como emocionalmente, o tanto analíticamente como visualmente, claramente la comprenderé mejor que si solo puedo entenderla desde mis habilidades analíticas. De la misma forma, si podemos entender una obra musical desde la experiencia corporal y desde el análisis musical, desde luego que la entenderemos con mayor profundidad que si la comprensión se limita a lo puramente analítico. Con los parámetros musicales considerados de forma aislada sucede lo mismo. Por ejemplo, si puedo comprender cómo interaccionan el *tempo* y el ritmo con el modo *mixolidio* para evocar emociones y corporalidades, tendré una comprensión mucho más profunda del modo, el *tempo* y el ritmo, que si solo los comprendo de manera analítica (la armonía modal) o como la distribución de eventos en el tiempo (*tempo* y ritmo).

Otro punto a tener en cuenta en relación al aprendizaje que se propone en este libro tiene que ver con el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP), planteado

por Lev Vygotsky en la década del 30 en su teoría sobre el desarrollo humano. Si bien sus ideas no se aplican específicamente a la música y están centradas en el aprendizaje social en niños, este concepto es importante ya que plantea que existen habilidades o contenidos que estamos próximos a poder desarrollar o adquirir y otros que aún no. En relación a los diversos temas que se abordan en este libro, una persona podría estar en la ZDP, por ejemplo, en lo referido a los roles del movimiento corporal en la comprensión de la música, pero no en lo referido a las teorías emocionales. Es decir, que esta persona estaría en un estadio en el cual las teorías y ejercicios prácticos sobre la corporización musical le van a ayudar a dar un paso más para comprender y vincularse con la música desde su cuerpo, pero aún no podrá asimilar el contenido sobre las teorías emocionales, debido a que no tiene un suficiente desarrollo previo en lo referido al entendimiento de las emociones. En cambio, otra persona podría sí estar en la ZDP en lo referido a las teorías emocionales, pero aún no en relación al tema de la inteligencia de estados de conciencia. Y así puede haber muchas combinatorias posibles de temas que un lector dado puede estar en condiciones inmediatas de aprender o perfeccionar y otros que todavía no. Como este libro realiza una mirada multidimensional de la práctica musical, abordando una amplia diversidad de temas, es muy posible que para cada persona algunos de los temas se encuentren en su ZDP, otros sean ya viejos conocidos que han quedado muy por detrás de su ZDP, mientras que algunos otros estén todavía demasiado por delante de su ZDP. La invitación al lector es a identificar temáticas dentro de este libro que sienta o aprecie que están en su ZDP, es decir, que se encuentran en condiciones de ser desarrolladas o adquiridas. En función de ello, cada lector puede ir poniendo su foco en diferentes partes o temáticas de este libro e ir dejando para más adelante aquellas que aún puedan estar lejos de su ZDP. Siempre podemos regresar allí cuando apreciamos o sospechamos que esa lejanía ha dejado de ser tal y nos encontramos, ahora sí, cerca de poder desarrollarnos también en esas otras habilidades¹.

Un punto adicional de importancia en relación a los procesos de aprendizaje consiste en buscar un equilibrio satisfactorio entre la tendencia a la auto-conservación y la necesidad de perturbaciones que fomenten el desarrollo. Por “auto-conservación” me refiero a nuestra necesidad de mantener la estabilidad y coherencia de nuestro mundo interno: nuestras creencias, nuestros esquemas, nuestras teorías preferidas, nuestras escuelas de pensamiento, nuestras costumbres, etc. Necesitamos, claramente, de este instinto de auto-conservación, pero, en ocasiones, nos lleva a resistir cambios que podrían ser fuente de importantes y beneficiosos aprendizajes. En este sentido, si la tendencia de auto-conservación está presente “en exceso”, limitará fuertemente la capacidad de seguir aprendiendo, ya que el aprendizaje requiere de la modificación de nuestras estructuras cognitivas. Así, un músico que tiene un instinto de auto-conservación demasiado grande estará seriamente limitado para seguir aprendiendo y perfeccionándose. Por su parte, el motor de cambio, es decir, la fuerza

¹ Vygotsky es uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, fundador de la psicología histórico-cultural.

que produce un nuevo desarrollo, es el *desequilibrio* o la *perturbación*. Esto es algo que ya señaló hace tiempo el famoso biólogo y epistemólogo Jean Piaget en su teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia. Aquí los términos “desequilibrio” y “perturbación” tienen connotación positiva, debido a que posibilitan que los procesos de aprendizaje puedan seguir produciéndose. Por ejemplo, durante el proceso de escribir este libro comencé a estudiar un Profesorado en Docencia Superior en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Muchos de los contenidos del profesorado son muy nuevos para mí y, en virtud de ello, constituyen efectivamente “perturbaciones” para mi sistema cognitivo, ya que lo ponen en movimiento, lo modifican y, en alguna que otra ocasión, hasta lo pueden hacer temblar un poco. Esto es lógico porque en mi formación científica en la UNMdP nunca tuve profesores psicólogos, abogados, especialistas en comunicación o lingüistas, que son algunos de los que enseñan en esta nueva carrera que me encuentro cursando. Obviamente, me acercan perspectivas muy diferentes a las que brindaron en su momento los biólogos, los geólogos, los físicos y los químicos. Por lo tanto, cada vez que voy a cursar o estudio estos nuevos temas mucho más humanísticos mi sistema cognitivo recibe perturbaciones que constituyen *oportunidades* para lograr nuevos aprendizajes y resignificar algunos de los conocimientos que ya tenía. Así, es fundamental poder reflexionar sobre la tensión que existe entre nuestra tendencia de auto-conservación y la necesidad de las perturbaciones y el desequilibrio para seguir aprendiendo toda la vida. En este sentido, muchos de los contenidos del presente libro funcionarán, probablemente, como “perturbaciones” para tu sistema cognitivo: tenderán generar algún movimiento o desequilibrio en éste. Ese desequilibrio es el motor del desarrollo: es a partir de estas necesarias perturbaciones que podrás seguir profundizando significativamente en tu entendimiento de la música y tus habilidades musicales.

Por último, es muy importante destacar que, a través de la práctica de lo que se propone en este libro, es posible mejorar o hasta resolver los siguientes problemas que suelen ser bastante comunes en músicos:

- La sensación de falta de sentido en la actividad musical.
- La sensación de no tener nada que decir en la música.
- La falta de disfrute o inmersión en lo que hacemos.
- La falta de creatividad (que muchas veces ni siquiera se reconoce como un problema).
- Los bloqueos y “mesetas eternas” en el aprendizaje (es decir, cuando experimentamos que no mejoramos en meses o años).
- El miedo escénico.

¿Cómo es que mejoramos o solucionamos estos problemas?

Pues, justamente, conectando tu actividad musical con el mundo de lo sensorio-motor, las emociones, lo imaginario, lo metacognitivo, lo intersubjetivo y algunas cosas más que aparecerán en capítulos posteriores. Este proceso de conexión incluye una base teórica sólida y actividades prácticas para poner en movimiento tu práctica

musical y lograr cambios a partir de experimentar tú mismo/a lo que aquí se propone. De esta forma, logramos estar más presentes en la música, enriquecer nuestra subjetividad en relación a ella y experimentar más sentido y placer en lo que hacemos. A partir de ese lugar, la motivación se revitaliza y la creatividad surge de manera espontánea y natural.

El abordaje de las herramientas que se proponen en este libro puede producir una retroalimentación positiva en el aprendizaje musical, generando un crecimiento acoplado de las curvas de aprendizaje que se describen en el siguiente capítulo. Esto se debe a que la estructura cognitiva en relación a la música se pone en movimiento y el aprendizaje se vuelve más multidimensional, en el sentido de que tiene más dimensiones de procesamiento de la información (sentidos, emociones, el cuerpo, el imaginario, etc.). Por consiguiente, las curvas de aprendizaje vinculadas con las diferentes habilidades musicales comienzan a moverse y a "tirar" unas de otras porque, como ya se explicará, se trata de procesos interdependientes que se influencian recíprocamente. Así, la nueva estructura cognitiva, que es resultado de un proceso continuo de aprendizaje, es también una base en crecimiento a partir de la cual ocurrirán los nuevos aprendizajes.

CAPÍTULO

5

Curvas de aprendizaje

¿Qué necesitamos aprender para aprender “música”? Tenemos aquí una pregunta enteramente metacognitiva y, en tanto que nos interesa la práctica musical, es necesario que nos la formulemos claramente.

Por las razones históricas explicadas, aún existe un escaso tratamiento de los temas vinculados a la experiencia musical en las carreras y la enseñanza de la música. Sin embargo, como el aprendizaje de la música depende fuertemente de los componentes subjetivos de la experiencia musical, resulta inevitable que los problemas mencionados en el capítulo anterior sean moneda corriente en la práctica, la enseñanza y el aprendizaje musical para tantas personas.

Para contestar a la pregunta aquí planteada, resulta muy clarificador pensar en los procesos aprendizaje musical como el resultado neto de la superposición de muchas curvas diferentes de aprendizaje. Cada curva representa una inteligencia vinculada al aprendizaje y la práctica musical o, en otras palabras, una forma de comprender la música y vincularnos con ésta (Figuras 4, 6 y 7). Cada una de éstas constituye un área de trabajo que puede abordarse tanto desde un punto de vista teórico como práctico. Como habitualmente no pensamos en el aprendizaje de esta forma, no vemos que permanentemente hay muchas curvas de aprendizaje ocurriendo en paralelo y no comprendemos por qué, tantas veces, el aprendizaje se frena o estanca (o por qué no nos sentimos bien con la forma de aprender música que hemos adoptado).

Como puede verse en la figura 4, las curvas muestran comportamientos diferentes. La curva de la línea continua representa una evolución favorable o deseable para una inteligencia en relación a la música. En este caso, la persona va desarrollándose en ese aspecto que resulta necesario para el desarrollo de las habilidades musicales. La curva de puntos, en cambio, no muestra una evolución conveniente ya que, al transcurrir los años, no se produce un crecimiento apreciable en esta área de conocimiento. Se trata, probablemente, de alguna área no vista o no tenida en cuenta en el medio en el cual estudia o aprende. Por su parte, la curva formada por líneas cortas muestra una evolución fuertemente negativa: durante el

proceso de aprendizaje musical, esta inteligencia en relación a la música empeora en comparación con su estado inicial.

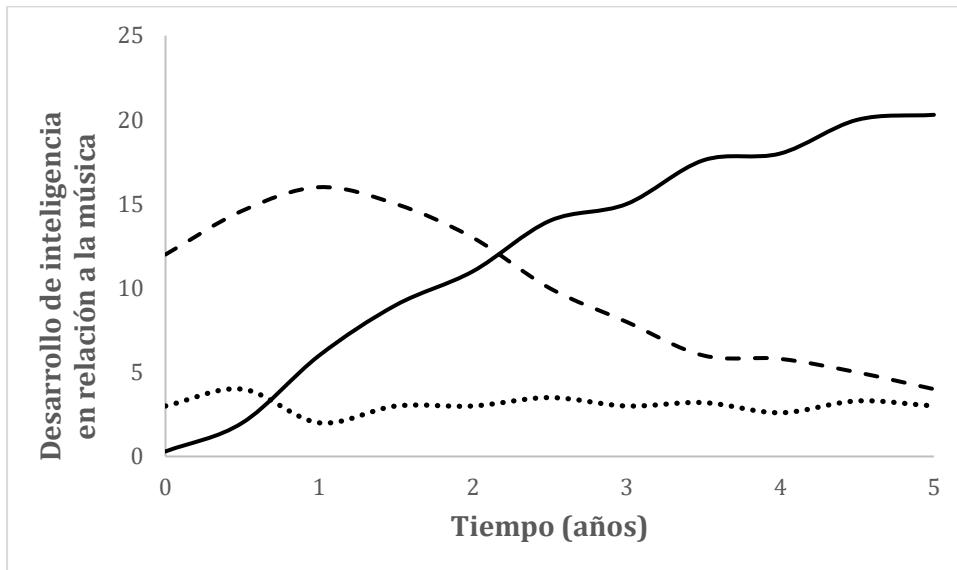


Figura 4. Evolución en el tiempo de 3 curvas del proceso de aprendizaje musical. Cada una representa una inteligencia en relación a la música o, en otras palabras, una forma de comprender el fenómeno musical y vincularnos con éste.

El aprendizaje musical evoluciona con claridad siempre y cuando se vaya produciendo un crecimiento más o menos equilibrado para las distintas curvas individuales. Digo “más o menos” porque, afortunadamente, no es necesario un equilibrio muy perfecto. Solo necesitamos que no haya muchos aspectos ignorados ampliamente y que, por su carencia muy notoria de trabajo, funcionen como frenos del proceso aprendizaje. Si varias de estas curvas no tienen una evolución favorable – es decir, que definitivamente no estoy trabajando en estas inteligencias en relación a la música – el aprendizaje se ralentizará y, eventualmente, quedará prácticamente bloqueado, con el efecto que eso suele tener sobre nuestra motivación.

Para ilustrar mejor cómo funcionan conjuntamente estas curvas, imagínate que queremos avanzar en el agua con 10 botes que están atados entre sí por medio de sogas gruesas y resistentes, pero hay 3 o 4 que aún permanecen anclados. ¿Qué sucederá cuando los que están libres de anclaje hayan avanzado lo suficiente? ¿Lo ves? Es imposible seguir avanzando. Los botes que están anclados frenarán también a los demás.

Esta es la principal razón que explica por qué las personas que hacen música muchas veces llegan a un cierto nivel de habilidades que parecen un techo que no se puede superar, o cuya superación puede darse únicamente a través de crecimientos marginales (o “cuasi asintóticos”, Fig. 5). Nos referiremos a esto por medio del término “techo aparente”. El mismo se experimenta como la impresión de haber alcanzado un cierto punto de nuestro aprendizaje musical a partir del cual nos resulta muy difícil –

con los medios que disponemos – continuar desarrollando nuestras habilidades musicales.

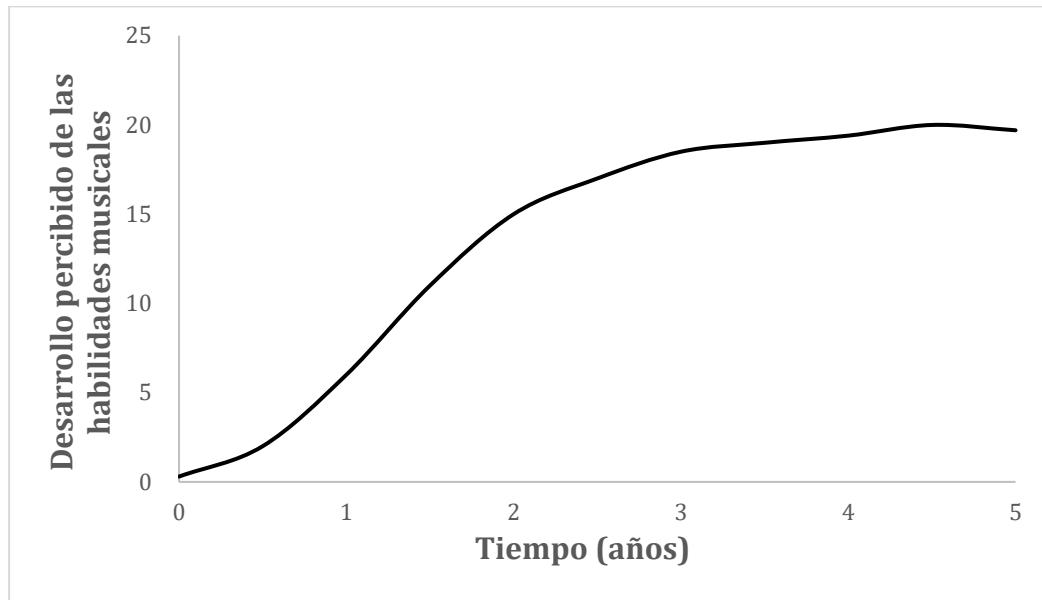


Figura 5. El desarrollo de un *techo aparente* en el aprendizaje musical. La persona percibe que alcanza un cierto punto a partir del cual mejorar en su desarrollo musical se vuelve muy difícil o imposible.

A partir de un momento determinado – en este ejemplo se sitúa en el inicio del tercer año – el desarrollo musical se presenta para esta persona como una curva asintótica que no puede hacer otra cosa que acercarse de manera muy lenta a un punto que resulta virtualmente insuperable. La curva se “plancha” o adquiere la forma de una “meseta” que parece interminable. La interpretación que muchas veces se realiza de esto consiste en que la persona ha alcanzado un techo en su aprendizaje, dado por condiciones básicamente innatas (su “talento” llega hasta ahí). Frecuentemente esta idea es implícita, como si estuviera flotando en el aire, a pesar de que no se dice. Aquí, en cambio, se plantea que el techo aparente se produce por el achatamiento o la falta de crecimiento de alguna o algunas de las curvas individuales de aprendizaje, que producen un anclaje del proceso global. En cuanto el o los aspectos desatendidos reciben atención y son trabajados, el proceso de aprendizaje musical vuelve nuevamente a evolucionar de manera apreciable. En estos momentos se experimenta una revitalización de la práctica musical. En mi propia vida musical esto me sucedió varias veces. Una de las más importantes tuvo lugar en 2017, cuando empecé a estudiar las teorías emocionales en relación a la música y las comencé a relacionar con las cosas que ya sabía sobre música. En unos pocos meses tuve un salto muy grande en mis habilidades creativas y expresivas y experimenté una gran motivación en relación a lo que hacía. Fue un punto de inflexión inolvidable.

Antes de continuar con el análisis de las curvas, me interesa detenerme un poco en la noción del “talento”. La idea del talento como una cualidad personal se encuentra

muy impregnada en nuestra cultura, lo que se hace evidente en cuánto esta palabra forma parte del discurso cotidiano. En este sentido, me parece constructivo comprender qué significa cuando alguien dice sobre un músico: "cuánto talento" o "qué talentoso/a" (o "no es muy talentoso"). En la enorme mayoría de los casos, significa que la persona *no sabe* cuáles son las razones que explican que el músico en cuestión tenga el desempeño que tiene. Como no lo puede explicar, lo atribuye a condiciones dadas *a priori*, culturalmente aceptadas, que serían propias de esa persona.

Comparto las palabras clarificadoras de Bret Smith – intérprete, director, docente e investigador de la Universidad de Maryland, USA – quien señala que “el talento es un concepto vago y con escaso o nulo valor práctico” (Smith, 2005). Lo que quiere decir esto es que la supuesta “falta de talento” es algo sobre lo cual no podemos trabajar porque se trata de algo que viene dado con esa persona y que no se sabe bien qué es. Entonces, la existencia del techo musical observado para una persona “no muy talentosa” se asume como algo “natural” que viene ya dado de esa forma.

En cambio, la observación de las curvas de aprendizaje que se propone en este libro presenta un claro valor práctico y la capacidad de aportar constructivamente a la formación de cualquier persona que ha elegido a la música como un medio para expresarse. Por medio del análisis de las mismas, se hace relativamente simple comprender cuáles son las razones que explican el rendimiento de un músico. En este sentido, cuando el desarrollo en varias de las curvas es muy escaso o hay varias curvas completamente desatendidas, el rendimiento será acorde a ello. De la misma forma, cuando el desarrollo en las curvas es relativamente parejo y satisfactorio, el rendimiento también será acorde a ello.

En consecuencia, se hace posible diseñar una planificación de trabajo para ayudar a esa *persona que se expresa por medio de la música* a manifestar sus habilidades musicales de forma más satisfactoria para sí misma. Este trabajo, muy probablemente, tendrá que ver con fortalecer las curvas desatendidas a fin de “levantar las anclas” que frenan el proceso general y atentan contra el rendimiento y el disfrute. De esta forma – y sin negar la existencia de componentes innatos para las habilidades artísticas – se propone que los abordajes educativos, e incluso los procesos de auto-aprendizaje, se fortalecerán con el análisis de las curvas de aprendizaje y la organización de un trabajo acorde en función de éstas.

Profundicemos más en la comprensión de cómo funcionan las curvas de aprendizaje, poniéndole ahora un nombre a cada curva. En la figura 6 se observa un ejemplo para 6 curvas que suceden en paralelo durante un período de 5 años de aprendizaje. Cada una de las curvas muestra la evolución de una inteligencia en relación a la música: (1) emocional (2) corporal, (3) metacognitiva, (4) audioperceptiva, (5) analítica y (6) sinestésica. Podrían incluirse varias curvas más, tales como la metafórica y la intersubjetiva, entre otras, pero, a fines de simplificar la explicación y la visualización, aquí nos limitaremos a estas 6. La figura muestra una evolución muy favorable en las curvas de audioperceptiva y análisis, una evolución

moderada en la curva metacognitiva y una falta de desarrollo en las curvas corporal y sinestésica. Para la curva emocional, se considera una evolución francamente negativa (es decir, que empeora respecto de la condición inicial).

En este caso, el techo aparente se alcanza inevitablemente debido a que hay demasiadas curvas que no están mostrando una evolución favorable. En otras palabras, el desarrollo en las habilidades analíticas y técnicas no puede compensar la falta de trabajo en las demás áreas. La fuerza de las mismas no es suficientemente grande como para “arrastrar” todo lo que está desatendido y, por ello, el proceso global de aprendizaje se frena y estanca. Recordemos que la superposición de los diferentes comportamientos de las curvas de aprendizaje produce la curva neta de desarrollo percibido. Es decir, que el resultado combinado de la superposición de las curvas de la figura 6 es el que se muestra en la figura 5 (techo aparente).

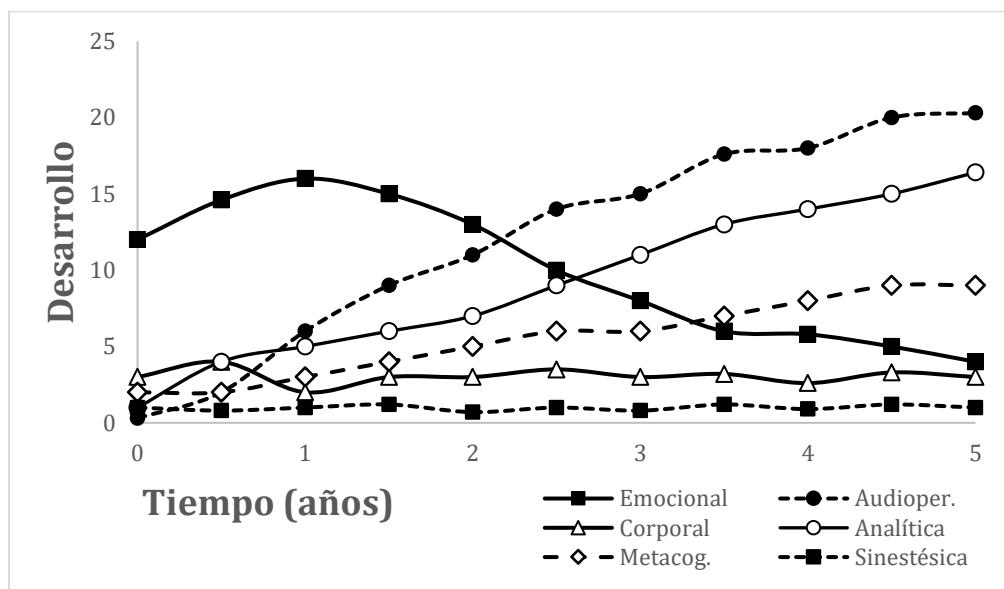


Figura 6. Se considera un caso con una evolución muy desbalanceada en 6 inteligencias en relación a la música a lo largo de un período de 5 años. En este caso es imposible, o muy improbable, adquirir un desarrollo musical que resulte satisfactorio para la persona en cuestión. Se producirá con seguridad el fenómeno de *techo aparente*, debido a que la falta de trabajo en los aspectos corporal y sinestésico, unido al decaimiento de la curva emocional, impiden el crecimiento sostenido de las habilidades musicales y disminuyen fuertemente la probabilidad de disfrutar de lo que se hace.

Possiblemente, el caso de la curva que empeora en el tiempo (aquí se trata de la emocional) pueda parecer bastante contraintuitivo: ¿por qué empeora si estoy en un proceso de aprender o estudiar música? Lamentablemente, es algo que ocurre con bastante frecuencia. En este sentido, es interesante notar que un foco en los aspectos técnicos y analíticos de la música, habitual en la enseñanza académica por las razones mencionadas en el capítulo 2, puede producir un empeoramiento de algunos de los aspectos más experienciales (subjetivos), tales como la experiencia emocional o la corporal. Si los abordajes pedagógicos omiten, desconocen, niegan o subvaloran estos

aspectos, aunque inicien con una buena base, pueden empobrecerse como resultado de su abandono o subvaloración. Así, esta curva representa la evolución de un *proceso de des-aprendizaje* en una inteligencia en relación a la música. Es decir, que las inteligencias en relación a la música pueden ser aprendidas, pero también desaprendidas.

En un segundo caso, podemos considerar a una persona cuyas curvas de audioperceptiva y análisis lógico-matemático de la música no presentan una evolución satisfactoria en el mismo periodo de 5 años. Esta persona no está dedicando tiempo suficiente a estudiar los aspectos más técnicos (objetivos) de la música. Nuevamente, el techo aparente es inevitable: va a suceder si esta tendencia se mantiene.

En un tercer caso (Figura 7), se observa un desarrollo relativamente parejo y satisfactorio de 5 de las 6 curvas que aquí se están considerando (emocional, corporal, analítica, metacognitiva y sinestésica). Solo una curva (audioperceptiva en este ejemplo), tiene una evolución no satisfactoria. A pesar de esto, el desarrollo de las habilidades musicales será muy importante en este caso. Lo más probable es que esta persona manifieste habilidades que tiendan a ser sobresalientes, además de disfrutar en general de su práctica musical. Las 5 inteligencias trabajadas de forma más o menos equilibrada sí pueden “remolcar” con bastante éxito la falta de trabajo en una habilidad específica. En este caso, el desarrollo percibido siempre crece a lo largo del período considerado de 5 años (no hay, o rara vez habrá, un “techo aparente”). Lógicamente, sí la habilidad no satisfactoriamente desarrollada llegase a ser atendida como se merece, la curva general de crecimiento percibido se favorecería aún más. En una situación así, la persona pasa a navegar por las aguas de la música con manifiesta belleza, facilidad, expresividad y creatividad. Recordemos que existen más curvas de aprendizaje que aquí no se muestran para simplificar la visualización.

La observación detallada de estas curvas de aprendizaje permite también comprender por qué hay personas que muestran “mayores habilidades musicales de las que deberían según sus conocimientos musicales”. Esto es algo que he observado varias veces y la respuesta está en las curvas de aprendizaje. Por ejemplo, una persona con conocimientos intermedios sobre teoría musical, armonía y técnica instrumental puede mostrar un desempeño mucho mayor al esperado porque tiene un desarrollo importante de las inteligencias que generalmente no se consideran (o se consideran mucho menos). Es decir, que la persona se habrá desarrollado más que el promedio en las curvas que habitualmente no se ven desde una mirada tradicional, por ejemplo, la emocional, la metafórica, la corporal o la metacognitiva. Entonces, las razones de un desempeño difícil de explicar que se suele atribuir al “talento” se hacen evidentes y concretas. Lo mismo sucede para el caso de los músicos que, teniendo mucho desarrollo de sus inteligencias analíticas y técnicas en relación a la música, no logran un desempeño que les resulte satisfactorio o gratificante. Nuevamente, lo más probable es que las causas de esto se encuentren cuando miremos las curvas de aprendizaje que habitualmente no se tienen en consideración. Seguramente, al mirar

allí veremos que hay varias que no se han trabajado de una manera mínimamente satisfactoria durante su formación musical.

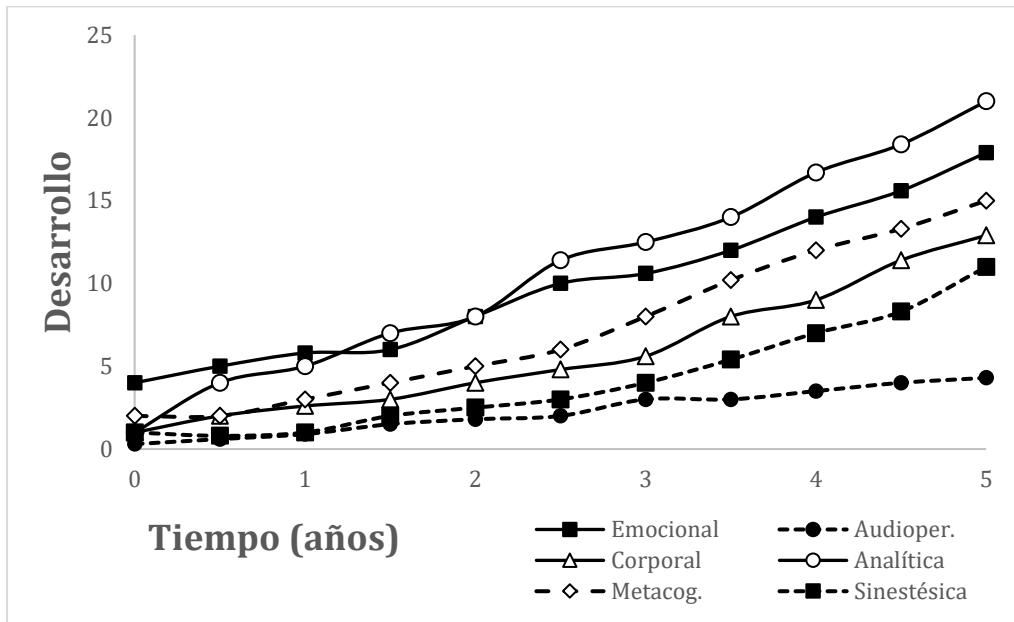


Figura 7. Se considera un caso con una evolución relativamente balanceada en 5 de las 6 inteligencias en relación a la música consideradas a lo largo de un período de 5 años. A pesar de que una de las curvas no muestra un desarrollo significativo (audioperceptiva en este caso), el desarrollo neto de las habilidades musicales de esta persona siempre irá en aumento durante el período considerado y su desempeño tenderá a ser destacado, además de experimentar frecuentemente placer en lo que hace.

Algo que no se ve en los gráficos, pero que es importante tener en cuenta, es que las curvas de aprendizaje se comportan como “co-variables”. Esto quiere decir que su comportamiento no es independiente unas de otras, sino que, por el contrario, se influencian recíprocamente. Así como una dimensión completamente desatendida del proceso de aprendizaje musical puede frenar o ralentizar el proceso general, el crecimiento en una curva suele favorecer la mejora en las otras (hasta cierto punto, lógicamente). Por ejemplo, como veremos en capítulos posteriores, el desarrollo de la comprensión de la música desde las emociones está muy ligado al desarrollo de la inteligencia corporal (y viceversa), la sinestesia está asociada a las emociones y el desarrollo metacognitivo puede producir mejoras en todas las áreas de aprendizaje. Así, los aspectos del aprendizaje que se recuperan suelen ir ayudando a la recuperación de los demás.

Es pertinente notar que, además, deberíamos agregar una curva de “desarrollo personal” como una forma de reconocer que el desarrollo de la persona más allá de lo estrictamente musical también influye sobre la manifestación de las habilidades musicales y sobre la obra del músico. Esta curva es más bien un espacio multidimensional que incluye temas tan importantes, pero relacionados, como los aspectos psicológico, económico, espiritual, interpersonal, intrapersonal, etc.

Lógicamente, los temas vinculados con esta "gran curva multidimensional" van mucho más allá de los objetivos del presente libro. Sin embargo, la incluimos aquí porque es muy importante reconocer que el desarrollo "por fuera de la música" también afecta al desarrollo "dentro de la música". Existe un techo para lo "musical" que está dado también desde lo "no musical". Como se necesita un desarrollo parejo de las curvas de aprendizaje en relación a la música, necesitamos también de un desarrollo más o menos equilibrado de los aspectos personales básicos que son "extra musicales".

Por último, es muy importante notar que nunca se trata solamente de "desempeño". Todo lo aquí mencionado tiene que ver con nuestro grado de *inmersión* en lo que hacemos con la música. El desarrollo de la inteligencia corporal implica estar más presente en el cuerpo; el desarrollo de la inteligencia emocional implica reconocer las emociones y sus cualidades al mismo tiempo de que se está más presente en el cuerpo para poder expresarlas, etc. Por lo tanto, al trabajar integradamente las curvas vinculadas al aprendizaje musical, nos integramos más como *personas que practican la música*. En este proceso emergen sensaciones de mayor bienestar, motivación e integración de uno/a mismo/a en relación a la práctica musical. Por ejemplo, es esperable que una persona que pasa a desarrollar su comprensión emocional, corporal y metacognitiva de la música, en paralelo a las habilidades más técnicas, se vaya sintiendo más plena y motivada hacia su actividad musical.

Adivinanza N°1:

*Suben, bajan, ondulan y se planchan.
El viento no las mueve.*

Y tampoco son de agua.

Siempre están,

pero escondidas.

¿Qué son?

(Respuesta abajo)

Respuesta: Las curvas de aprendizaje.