Educación musical en el siglo xxi: una perspectiva psicológica*

Tomando como punto de partida el estudio realizado por Hargreaves (1986a) sobre la relación entre la psicología del desarrollo y la educación musical, caracterizamos los años que transcurren a mediados de la década de 1980 como un punto en el cual comienzan a desarrollarse las principales corrientes de la psicología musical —cognitiva, evolutiva y social. Llegamos hasta la actualidad, e incluso vamos más allá, sugiriendo que la incorporación de la perspectiva social ha supuesto un cambio trascendental: puede que ahora tenga más sentido hablar de la psicología social evolutiva de la música y la educación musical. Se distinguen cuatro niveles de influencia social —la individual, *la* interpersonal, *la* institucional *y la* cultural— *y sugerimos que el concepto de* identidad *puede posibilitar explicaciones sobre la influencia social en el ámbito individual. Revisamos parte de la investigación relacionada con la sensibilidad frente al estilo musical como un ejemplo de esta aproximación general, y concluimos aplicando la perspectiva socio-cultural a los desarrollos actuales en la educación musical. Esto da lugar a dos nuevos modelos conceptuales: el de las oportunidades que ofrece la educación musical en el siglo xxi y el de los resultados que pueden derivarse de ella.*

Palabras clave: *socio-individual, socio-interpersonal, socio-institucional, socio-cultural, enfoque socio-evolutivo, identidad musical, apreciación estilo, oportunidades, resultados.*

Music education in the 21st century: A psychological perspective

Starting from Hargreaves's (1986a) review of the relationship between developmental psychology and music education, we characterise the mid-80s as a point at which the different main strands of music psychology - cognitive, developmental, and social - began to unfold. We move to the present day and beyond, suggesting that a major change has been the incorporation of a social perspective: it may now make more sense to talk about the developmental social psychology of music and music education. Four levels of social influence are distinguished - the individual, the interpersonal, the institutional, and the cultural - and we suggest that the concept of identity may enable explanations of social influence at the individual level. We review some research on musical style sensitivity as an exemplar of this general approach, and conclude by applying the social-cultural perspective to current developments in music education. This gives rise to two new conceptual models: of the opportunities that are offered by music education in the 21st century, and the outcomes that might be derived from it.

Keywords: *socio-individual, socio-interpersonal, socio-institutional, socio-cultural, socio-evolutionary focus, musical identity, style appreciation, opportunities, results.*

AGRADECIMIENTOS:

Los autores desearían agradecer a la Agencia de Cualificaciones y Currículo (QCA) por su papel en la difusión de los modelos presentados en las figuras 1 y 2, y reconocer la contribución de Tony Knigth al respecto. En este artículo se presentan como modelos conceptuales y, en modo alguno, como declaraciones de la política.

En el Reino Unido, al igual que en otros muchos países, la educación musical está cambiando muy rápidamente como resultado de un veloz cambio social y tecnológico. ¿Que debería enseñarse y aprenderse en la escuela? ¿Qué se enseña y aprende fuera de la escuela? ¿Cuánta atención debería prestarse a la enseñanza instrumental? ¿Qué cantidad de música se aprende de manera autodidacta en lugar de ser aprendida de otros? ¿Cuáles son los papeles que desempeñan actualmente los conservatorios, las universidades y las organizaciones comunitarias en el aprendizaje musical? ¿Qué supone ser un músico en la era digital? Las respuestas a todas estas preguntas están cambiando a gran velocidad.

Si esto es cierto en la propia educación musical, apenas sorprende que la investigación en educación musical también esté cambiando rápidamente. Un rasgo obvio es que se ha vuelto cada vez más interdisciplinar, recurriendo a teorías y métodos de diversas especialidades —y por eso, la publicación de este monográfico resulta muy oportuna. En este artículo, la mirada se dirige a la teoría y la práctica en la educación musical desde el punto de vista de la psicología, tomando como punto de partida un artículo sobre «psicología del desarrollo y educación musical» que uno de los autores escribió hace más de una década (Hargreaves, 1986*a*). En dicho artículo se argumentaba que la psicología del desarrollo tenía mucho que aportar a la educación musical. El artículo fue publicado poco después de la edición de *Música y desarrollo psicológico*[1] (Hargreaves, 1986*b*), que representó un primer intento para determinar lo que serían las principales características de este campo de estudio.

El presente artículo se divide en cuatro grandes apartados. Comenzamos a mediados de la década de 1980, caracterizando el estado de la cuestión en el momento en el que se escribió el artículo original como un punto en el cual empezaron a desarrollarse las diferentes corrientes de la psicología musical —cognitiva, evolutiva y social. Luego pasamos a la actualidad, describiendo brevemente las principales áreas de la explosión de la investigación que, mientras tanto, ha sido llevada a cabo. Sugerimos que la principal dirección del cambio ha estado en la incorporación e integración de una perspectiva social en la música y la psicología de la música en general, y en el desarrollo y la educación musical en particular, de modo tal que ahora tendría más sentido hablar de una psicología social evolutiva de la música y la educación musical. Esto funciona en cuatro niveles de influencia social identificables —el *individual*, el *interpersonal*, el *institucional* y el *cultural*: y luego sugerimos que el concepto de identidad puede servir a los psicólogos para comenzar a explicar estos aspectos de la influencia social a nivel individual.

En el tercer apartado, utilizamos el desarrollo de la apreciación y la preferencia de estilos como ejemplo, o estudio de casos, de esta apro-

ximación general, recurriendo para ello a diversos estudios relacionados realizados por uno de nosotros. En el cuarto y último apartado, aplicamos esta perspectiva teórica general a cuestiones actuales en el ámbito de la educación musical en el Reino Unido y fuera de sus fronteras: la perspectiva socio-cultural proporciona un valioso contexto para investigaciones sobre el aprendizaje musical, el desarrollo y la educación a nivel internacional, y subraya la importancia de la diferencia entre aprendizaje musical formal en las escuelas y aprendizaje musical informal fuera de ellas. Esto da lugar a dos nuevos modelos teóricos: el primero resume las oportunidades que ofrece la educación musical, definida de manera amplia, en el siglo XXI, y el segundo los resultados que esperamos que se deriven de ella.

El artículo de Hargreaves (1986*a*) fue escrito en respuesta a una carta abierta de John Sloboda, entonces director de *Psychology of Music*, en la cual lamentaba el abismo que existía entre teoría y práctica en la educación musical. Todavía hay una separación entre las agendas de investigadores y profesores, aunque creemos que la diversificación de la experiencia musical contemporánea, por una parte, y la creciente interdisciplinariedad en la teoría y en la investigación en educación musical, por la otra, es una señal de que actualmente hay mucho más intercambio. Ahora es mucho más probable que los psicólogos de la música realicen sus estudios en el aula o en un estudio en lugar de hacerlo «en el laboratorio», y muchos músicos y profesores de música consideran su trabajo como algo que abarca aspectos de la ingeniería del sonido, la informática o el conocimiento de Internet. Cualquier «abismo» que siga existiendo resulta, con más probabilidades, de las responsabilidades individuales y de las presiones del tiempo, más que de cualquier división conceptual fundamental.

La contribución de Hargreaves a ese debate en 1986 consistió en un intento por describir qué papel podía llegar a jugar la psicología del desarrollo en la educación musical, basándose en la idea bastante obvia de que los conocimientos teóricos sobre el desarrollo musical de los niños tendrían bastante que decir acerca de cómo debía enseñarse música a los niños. En aquel momento, parecía que mientras los investigadores que trabajaban en áreas educativas tales como las matemáticas o las ciencias intentaban fundar su trabajo en principios teóricos sólidos, esto no estaba tan claro en las artes. Esto coincidía con el sentimiento de muchas personas en el ámbito de la investigación en educación musical, sintetizado en la opinión de Swanwick (1997, p. 65) de que

> *repasar los artículos en las revistas de educación musical y examinar los libros que propugnan la práctica en el aula es entrar en un mundo que, aparentemente, nunca ha asimilado la opinión de las personas que han influido... en el pensamiento y la práctica educativa.*

Hasta la década de 1980, la psicología de la música estuvo dominada por los estudios psicométricos y acústicos, muchos de los cuales tenían poco que ver con la experiencia musical en la vida real. El interés se centraba en medir la habilidad de las personas para percibir la altura, el ritmo, la melodía y la armonía, por ejemplo, con relativamente poco énfasis en la respuesta a la complejidad de la música en la vida real fuera de las condiciones del «laboratorio». Fue, aproximadamente, a mediados de la década de 1980 cuando el terreno comenzó a ensancharse y a lidiar con estos temas más amplios: el resultado fue que las principales ramas de la psicología de la música —cognitiva, evolutiva y social— comenzaron a emerger. Algunos de estos desarrollos se presentan en el siguiente apartado, y el tema principal de nuestro artículo se centra en el enfoque evolutivo, debido a sus claras aplicaciones educativas.

La psicología social evolutiva de la música y la educación musical

Diversificación de la psicología de la música y conducta musical

Desde mediados de la década de 1980 ha habido una explosión de investigaciones y desarrollos teóricos dentro de la psicología de la música, así como un creciente interés y confluencia con otras disciplinas. En los años transcurridos desde entonces se han publicado numerosos libros y han aparecido varias revistas nuevas. En las universidades británicas, un número creciente de departamentos de música empiezan a interesarse seriamente por la disciplina, y los conservatorios de música del Reino Unido comienzan, por fin, a interesarse por la investigación y los temas educativos. Algunas de las principales nuevas áreas de investigación incluyen la expresión emocional y la comunicación en la música (por ejemplo, Juslin y Sloboda, 2001); la psicología de la interpretación musical, tanto individual como en grupo (por ejemplo, Parncutt y McPherson, 2002); la creatividad, la composición y la improvisación (por ejemplo, Sundin, Folkestad y McPherson, 1998); las diferencias individuales, la personalidad y el temperamento (por ejemplo, Kemp, 1996); el aprendizaje y la práctica instrumental (Hallam, 1998); los efectos de la música en aspectos no musicales del desarrollo y la conducta (por ejemplo, Rauscher, Shaw y Ky, 1995; North, en preparación); la musicalidad en el desarrollo y la comunicación infantil (por ejemplo, DeLiège y Sloboda, 1996); y los aspectos sociales y sociológicos de la conducta y la experiencia musical (por ejemplo, Hargreaves y North, 1997; de Nora, 2000).

Al mismo tiempo, se han producido cambios rápidos y significativos en la naturaleza de la composición y la reproducción musical, y en la naturaleza de la participación musical y la propia experiencia. En el siglo XIX, «la única música que se podía escuchar era la música en vivo, ya fuese en una sala pública de conciertos o en un salón privado» (Cook, 1998, p. 23). El compositor generaba el «producto esencia», que era transmitido al intérprete, quien luego interpretaba dicho producto para el beneficio del oyente, quien era esencialmente un consumidor pasivo al final de la cadena. Los desarrollos tecnológicos han cambiado esta situación hasta el extremo de que ser un «músico» en el 2002 implica mucho más de lo que suponía solo 20 o 30 años atrás: actualmente puede considerarse que todo músico posee algunas habilidades para elaborar arreglos e improvisar, por ejemplo, o un conocimiento del funcionamiento del MIDI y del *hardware* y el *software* musical. Las líneas divisorias entre el compositor, el arreglista, el intérprete, el ingeniero de sonido e incluso el oyente son cada vez más difusas.

Debido a que la música grabada está fácilmente disponible y es sencillo transferirla, manipularla y almacenarla, ésta se ha convertido en un recurso accesible para todos. En la actualidad, esta música está disponible a un coste relativamente bajo a través del *Walkman*, el vídeo musical, Internet y otros medios, y su producción y grabación se han visto revolucionadas por el MIDI, la grabación digital o los procesadores y secuenciadores de sonido. Esto ha tenido dos efectos importantes: el primero es que la distinción entre música «seria» y «popular» ha llegado a ser mucho menos significativa que en el pasado. Debido a que la gente tiene la opción de escuchar prácticamente cualquier tipo de música, en cualquier momento y en muchas situaciones diferentes, la música se ha «desmitificado» y, al mismo tiempo, globalizado: sería imposible establecer algún tipo de consenso sobre qué piezas y de qué estilos o géneros podrían considerarse como «serias» o «populares», como se ha venido haciendo hasta ahora.

El segundo efecto de los recientes avances es que, en nuestros días, las personas usan la música activamente en contextos de escucha cotidianos. No pueden controlar su exposición a la música en tiendas, restaurantes y otros ambientes: pero controlan su uso activamente en los hogares, en el coche y en otras situaciones cotidianas para crear ciertos estados de ánimo o para moderar sus niveles de excitación (véase, por ejemplo, North y Hargreaves, 2000). Esta es una razón importante para el creciente interés por el «poder de la música» y por sus aplicaciones en áreas tan diversas como la medicina (por ejemplo, ansiedad, disminución del dolor, rehabilitación después de una lesión); la radiodifusión y el comercio (por ejemplo, la publicidad, la conducta del consumidor, los locales para el ocio); el sitio de trabajo (por ejemplo, la percepción del tiempo, la eficacia en el trabajo), así como en la propia educación. La música puede ejercer una poderosa influencia en el comportamiento en todas estas áreas, pero el proceso funciona en ambos sentidos. La conducta de las personas está influida por la música, pero éstas ejercitan, simultáneamente, su propio poder en los modos de utilizarla, ya sea como creadores o como oyentes.

La perspectiva social en la psicología de la música

Hargreaves y North (1997, 1999*a*) explicaron las maneras en las cuales la perspectiva social había influido en la psicología de la música como un todo y esto fue, en parte, una reacción contra la investigación anterior dentro de la psicología cognitiva de la música, que había utilizado fundamentalmente un paradigma experimental. Lo típico en estos estudios era que los oyentes realizaran discriminaciones musicales y emitieran juicios bajo condiciones estandarizadas dentro del «laboratorio» (por ejemplo, controladas). Estas tareas incluían a menudo estímulos musicales descontextualizados y elementales tales como secuencias tonales, acordes o ritmos. Estos estudios tenían la ventaja de permitir una gran cantidad de control experimental pero, en consecuencia, carecían de validez ecológica o de la vida real. El paradigma experimental resulta claramente inadecuado para la investigación de experiencias musicales en la vida real, las cuales tienen componentes tanto sociales y emocionales como cognitivos. La investigación en esta área está ahora más contextualizada: el énfasis en los estudios microscópicos de la memoria, la atención y la representación han dado, gradualmente, lugar al trabajo en temas tales como la creatividad en la composición y la improvisación, la expresividad en la interpretación y los efectos emocionales de la música.

Nuestras propias investigaciones sobre las respuestas a la música, llevadas a cabo a lo largo de la última década, han pasado del laboratorio a situaciones de la vida real, incluyendo restaurantes y cafeterías, bares, bancos, tiendas y grandes almacenes, grupos de ejercicio y relajación, gimnasios y ambientes de trabajo tales como las fábricas. Hemos mostrado que los diferentes aspectos de estos ambientes cotidianos pueden influir en diversos aspectos de la conducta, incluyendo la elección de productos y el comportamiento a la hora de comprar; la percepción del tiempo y el tiempo de espera; el carácter, el estado emocional y el nivel de excitación; las actitudes y el gusto por diferentes ambientes (véase la revisión de North y Hargreaves, 1997).

Estos estudios combinan las ventajas de utilizar situaciones de escucha de la música en la vida real y de contener una buena cantidad de control experimental. Otro enfoque consiste en recoger información sobre las experiencias de escucha musical de los oyentes en contextos cotidianos, de la vida real, en situaciones tan naturales como sea posible. Sloboda, O'Neill y Ivaldi (1991) usaron el «método de muestreo de experiencias» de Czikszentmihalyi y Lefevre (1989) para llevar a cabo una investigación naturalista de las experiencias de escucha cotidianas de ocho oyentes adultos durante un período de una semana: estos participantes se «conectaban», a intervalos regulares y aleatorios, a un buscapersonas electrónico que llevaban consigo. El hallazgo más sorprendente de este estudio fue que la música había sido escuchada durante el 44% de todas las ocasiones en las que los participantes fueron localizados a través del buscapersonas. Aunque en muchas de estas ocasiones se trataba de un tema secundario y no del eje principal, esto mostró la omnipresencia de la música en la vida cotidiana.

North y Hargreaves (en prensa) llevaron a cabo un estudio con objetivos similares, pero fueron capaces de recoger una cantidad de datos mucho mayor y más representativa de 346 personas que poseían un teléfono móvil enviándoles un mensaje de texto al día durante 14 días. Al recibir el mensaje, los participantes completaban un cuestionario sobre cualquier tipo de música que pudiesen oír. Sus respuestas revelaron una alta frecuencia en la exposición a la música; que el mayor número de episodios musicales tenía lugar mientras los participantes estaban solos; que la música pop era la escuchada con más frecuencia; que el gusto por la música variaba dependiendo de con quién estuviese el participante, dónde estuviese y si había elegido escuchar música.

Estos estudios revelan claramente el *poder* y la omnipresencia de la música, y la creciente gama de funciones que ésta cumple en la vida cotidiana. La música tiene funciones cognitivas, emocionales y sociales para todos nosotros: y las funciones sociales de la música se manifiestan principalmente de tres maneras en la vida cotidiana, a saber: en la gestión de la *propia identidad*, en las *relaciones interpersonales* y en el *carácter* (Hargreaves y North, 1999*a*).

Llegados a este punto, puede resultar útil distanciarse e intentar desarrollar una definición más precisa de las diferentes dimensiones de «la perspectiva social», puesto que este término abarca una amplia variedad de temas y fenómenos. Toda conducta musical es «social», en el sentido de que los significados musicales están social y culturalmente construidos a partir de los sonidos físicos que los constituyen. Y también es útil distinguir entre cuatro niveles de influencia social al trazar esta influencia en la psicología de la música. El primero de estos niveles es el

individual. Las principales dimensiones del estudio de las diferencias individuales están bien establecidas en la psicología, incluyendo el género, la edad y la personalidad. Si tomamos en consideración solo estos tres destacados ejemplos, vemos que existe una gran cantidad de investigación en temas tales como el estereotipo de género en los instrumentos musicales en la escuela (O'Neill, 1997) y el género en la actividad musical (Dibben, 2002); en las diferencias de edad en diversos aspectos de la conducta musical (véase el siguiente apartado); y en los modos en los cuales diferentes tipos de personalidad pueden resultar más o menos adecuados para distintos campos de la música (Kemp, 1996). La influencia social se expresa de manera indirecta, más que directa, en este primer nivel.

Los otros tres niveles representan claras manifestaciones de la influencia social en distintos niveles de expresión. El nivel *interpersonal* incluye conductas tales como la colaboración entre pares en la composición y en la creatividad infantil (por ejemplo, MacDonald, Miell y Mitchell, 2002), o los efectos de los pequeños grupos en las preferencias y el gusto musical (por ejemplo, Crozier, 1997). El nivel *institucional* funciona en el siguiente nivel de generalidad, e incluye las maneras en las cuales instituciones tales como las escuelas, el hogar y las organizaciones musicales de la comunidad (por ejemplo, bandas, coros y orquestas) influyen en la conducta musical. Finalmente, el nivel *cultural* incluye los medios, las influencias comerciales, las tradiciones nacionales y regionales y las culturas. El ejemplo más claro de esto, y una preocupación central en la educación musical, es el poder masivo de la cultura juvenil y popular, centrada en la música pop y en el estilo de vida y comportamiento de los adolescentes. La audición de música pop es una parte tan importante de la vida de los adolescentes que llega a convertirse en una «seña de identidad» para muchos de ellos (véase, por ejemplo, Tarrant, North y Hargreaves, 2000).

La perspectiva social en el desarrollo musical y la educación

La adopción generalizada de una agenda social en la psicología del desarrollo y en la educación es muy clara. La perspectiva socio-cultural se ha convertido en la ortodoxia imperante, y este cambio queda personificado por el alejamiento de una dependencia general de la teoría Piagetiana, con un movimiento hacia la perspectiva Vygotskiana. En esencia, esto incluye el reconocimiento de que los niños no crecen como «mini-científicos» aislados hasta el punto sugerido por Piaget; ya no se considera que su pensamiento se desarrolla a lo largo de una se-

cuencia evolutiva común, sin tener en cuenta los eventos culturales específicos, las situaciones y los grupos en los que tienen sus experiencias. La teoría de Vygotsky identifica una mayor dependencia en la incorporación de estas redes sociales y culturales dentro del desarrollo del propio pensamiento, de modo que las interacciones entre el profesor y el alumno adquieren mucha más importancia que en la teoría Piagetiana.

Actualmente, la mayor parte de los psicólogos evolutivos sostienen que la adquisición del conocimiento *solo* puede ser explicada con relación a su contexto físico y social: que debemos pensar en un *conocimiento situado*. Dos ideas influyentes son la propuesta de Rogoff (1990) de que la «participación guiada» es una descripción más útil del aprendizaje que aquella basada en los cambios intelectuales en los propios niños y el concepto de «participación periférica legítima» de Lave y Wenger (1991), referida al proceso por el cual los niños participan en comunidades de profesionales, o de pensadores. Ambas ideas son aplicables claramente al aprendizaje musical y a la educación, puesto que las prácticas sociales y culturales que forman parte de las comunidades artísticas y musicales son especialmente complejas y elaboradas. En la actualidad, la perspectiva social forma parte de muchos estudios de investigación en educación musical: las probabilidades de que los investigadores sitúen su trabajo en emplazamientos y contextos culturales concretos son mucho mayores (véase, por ejemplo, el estudio de Bailey y Davidson (2002) sobre las características adaptativas del canto para los miembros de un coro formado por hombres sin hogar).

En el nivel interpersonal, hay cada vez más evidencia de la relación entre interacción social y aprendizaje en la música y las artes. Baker-Sennett, Matusov y Rogoff (1992) exploraron los procesos socioculturales vinculados a la creación colectiva de una obra de teatro por parte de los niños, y Morgan (1998) investigó la naturaleza de la colaboración en pequeños grupos en la composición musical infantil. Morgan descubrió que el tipo de comunicación que tiene lugar en los pequeños grupos (verbal, conductual o musical) tiene un claro efecto sobre la calidad de los productos, los cuales, a su vez, están influidos por la composición del grupo, particularmente en lo que se refiere al género. MacDonald, Miell y Mitchell (2002) siguieron esta línea de investigación, descubriendo que las composiciones de las chicas que habían trabajado con sus amigos se consideraron como de mejor calidad que aquellas producidas por chicas de la misma edad que no habían trabajado con un amigo.

Una de las principales tareas de la psicología evolutiva de la música, con consecuencias muy obvias para la educación musical, es la elaboración de una teoría o modelo de desarrollo musical, puesto que el

currículo y los métodos escolares presumiblemente deben basarse en una idea sobre las capacidades de los alumnos de diferentes grupos etarios. Hargreaves y Zimmerman (1992) establecieron las bases teóricas de esta tarea, y su estudio fue actualizado sistemáticamente y ampliado por Swanwick y Runfola (2002). Estas revisiones de los modelos teóricos y de la evidencia que los soporta, muestra que las descripciones amplias de cambios relacionados con la edad en el desarrollo artístico y musical (por ejemplo, las de Hargreaves y Galton (Hargreaves, 1996) y Swanwick y Tillman (1986) respectivamente) son generalmente aceptadas como una guía aproximada y preparada para el «gran cuadro» o «mapa» de estas áreas. No es necesario repetir los detalles aquí, pero señalaremos brevemente dos cuestiones: que estos modelos son esencialmente «cognitivo-evolutivos» por sus bases comunes en las discontinuidades del desarrollo del pensamiento en un estilo Piagietiano, y que son «aproximadas y preparadas para usar» en el sentido de que hay mucho lugar para las variaciones individuales dentro de cada fase del desarrollo.

Dada la perspectiva sociocultural, es obvio que el siguiente paso debería ser algo así como tratar de construir contextos socioculturales dentro de tales modelos de desarrollo descriptivos. El modelo en espiral de Swanwick y Tillman (1986) apunta en esta dirección al incluir los polos «personal» y «social», que están incorporados en cada una de las fases dentro del espiral. Pero es difícil construir contextos sociales específicos en los modelos del desarrollo supuestamente *generales*. Lamont (1999) fue más allá en este objetivo al incorporar aspectos clave del modelo «ecológico» de Brofenbrenner en su modelo evolutivo de la representación musical en los niños, sugiriendo que el desarrollo musical puede ser considerado como

> *un proceso constante de mediación entre los dominios social y cultural —los cuales comprenden los valores de una cultura particular y llevan a tipos de actividades concretas— y el dominio personal e individual, dentro del cual se forman las representaciones de las personas* (p. 5).

A pesar de estos esfuerzos, cualquier intento por construir la dimensión social dentro de lo que son, esencialmente, los modelos de estadios de tipo Piagetiano, es probable que, en última instancia, fracase, puesto que las teorías de los estadios son en sí mismas asociales: representan modelos generales de las maneras en las cuales se desarrolla el pensamiento individual de los niños, y esta generalidad excluye cualquier «desenvolvimiento» con respecto a circunstancias sociales y contextos culturales específicos. Esta es la razón por la cual la teoría de los estadios de Piaget es rechazada por muchos de los defensores de la perspectiva sociocultural. Aunque es útil conocer las capacidades aproximadas

de los niños en diferentes niveles de edad, y aunque seguramente es cierto que los niños mayores, hablando en términos generales, pueden hacer más y pueden desempeñarse en un nivel más alto que los niños más pequeños, cualquier explicación del desarrollo basada en las capacidades individuales solo puede contar parte de la historia.

Una aproximación más prometedora, sobre la cual se puede construir el ambiente sociocultural dentro de la explicación del comportamiento y del desarrollo individual, puede encontrarse, en cambio, en el creciente interés por las teorías psicológicas sociales del yo y la identidad: el concepto de *identidades musicales* ha sido desarrollado recientemente por MacDonald, Hargreaves y Miell (2002). Hargreaves, Miell y MacDonald (2002) proponen que las identidades musicales existen en dos formas principales, denominadas *identidades en música* (IEM) y *música en identidades* (MEI)[2]. Las «identidades en música» se definen dentro del dominio cultural de la propia vida musical: nos vemos a nosotros mismos *genéricamente* como «intérpretes» o «músicos», o *específicamente* como «flautistas» o «fans del *jazz*» a distintos niveles. La «música en identidades» se refiere a los modos en los cuales usamos la música como un medio para desarrollar otros aspectos de nuestra identidad personal, tales como nuestra identidad de género, nuestra identidad nacional o nuestra identidad juvenil.

El interés de esta formulación no está solo en que representa un camino sobre el cual se construye la perspectiva social dentro de la explicación del desarrollo individual, sino en que también puede comenzar a explicar cómo la propia consideración de las personas puede, de hecho, determinar su motivación y posterior desempeño en un campo tal como el de la música. Estudiar las maneras en las cuales los niños se perciben a sí mismos como músicos, fans, compositores o intérpretes, y la influencia de dichas percepciones en el cambio evolutivo, parece un camino hacia adelante muy fructífero para la investigación y la comprensión en la psicología de la música y la educación.

Anteriormente hemos sugerido que uno de los efectos de la globalización de la música es que los diferentes géneros y estilos, y su asociación con distintos niveles de «seriedad», han sido «democratizados». También sugerimos que la audición de música pop es una parte esencial en la vida de los adolescentes, que se convierte en una «seña de identidad» para muchos de ellos. En la música pop, las propias etiquetas de los estilos cambian muy velozmente: la gama de estilos actuales del pop que un joven típico de 13 años podría identificar tiene probabilidades de cambiar dramáticamente en el curso de uno o dos años. Aunque los propios

adolescentes siguen estas tendencias, la influencia de los medios y de la industria de la música pop es considerable: y esto proporciona un excelente ejemplo de cómo el entorno social y cultural juega un papel fundamental en el desarrollo y la identidad musical de las personas.

Dos de nosotros, en un intento por desenmarañar algunas de estas influencias, hemos publicado investigaciones sobre los cambios de edad en diferentes aspectos de las respuestas de los oyentes a los estilos musicales (Hargreaves y North, 1999*b*), y la investigación doctoral de nuestro coautor llevó esto más lejos, al realizar siete estudios con niños de edades comprendidas entre los 3 y los 16 años en los cuales se investigaron los efectos de diferentes variables en la aplicación del test sobre *sensibilidad estilística* de los niños (Marshall, 2001). La sensibilidad estilística ha sido definida operativamente como la habilidad para reconocer cuándo dos estímulos se derivan, o no, de la misma obra de arte, o son producidos por el mismo artista: los investigadores también han distinguido entre *discriminación, conocimiento, gusto, tolerancia* y *competencia* estilística (véase Hargreaves y North, 1999*b*). En este artículo debemos presentar cinco de estos estudios, ya que ejemplifican los efectos de los diferentes niveles de influencia social antes identificados: los detalles completos de los siete estudios estarán disponibles en futuras publicaciones.

Marshall usó la misma metodología empleada en la mayor parte de los estudios previos en esta área, que se basa en un estudio pionero de Gardner (1973). En dicha metodología se hacen escuchar pares o tríadas de fragmentos del «mismo» o de «diferentes» estilos, y se pide a los oyentes que identifiquen cuál es cuál. En uno de los estudios de Marshall se observaron los efectos de la motivación en la sensibilidad estilística cambiando las instrucciones del test para introducir un elemento de competición y ofreciendo una recompensa. En esa condición competitiva, los participantes creían que estaban compitiendo con otro grupo de las mismas características, y a aquellos que obtenían la recompensa se les ofrecía la oportunidad de escuchar música de su elección. Marshall descubrió que los participantes de ambos grupos, en estas condiciones experimentales, mostraban niveles de sensibilidad y atención más altos hacia los fragmentos musicales que aquellos en condiciones de control. Este es un ejemplo de la influencia social operando a nivel *individual*.

El segundo y el tercer estudio de Marshall tomaron en consideración los efectos de la influencia social operando en el ámbito *interpersonal*. En el segundo estudio, se administraron test para comparar la sensibilidad estilística por parte de varones y mujeres y por un presentador de más edad o más joven. Estos dos factores, y especialmente el gé-

nero, influyeron en las puntuaciones de la sensibilidad estilística de los alumnos. En el tercer estudio, se desarrolló especialmente un «juego de concordancia» en el que debían seleccionar las cintas de casete relacionadas cogiéndolas de una caja. El juego se desarrollo para explorar si la sensibilidad estilística podía detectarse en preescolares trabajando individualmente y en grupos de cuatro. Los resultados no solo mostraron un exitoso porcentaje del 83% en esta tarea dentro de los grupos colaborativos, sino que también revelaron que aquellos niños que trabajaban en grupos, a quienes se les dío la oportunidad de discutir, evaluar y aceptar la responsabilidad del resultado del juego, se desempeñaron en un nivel más alto que aquellos que trabajaban solos.

Un cuarto estudio tomó en consideración la sugerencia de Martindale, Moore y West (1988) de que la tolerancia del oyente debe aumentar cuando la música es apropiada al ambiente de audición, incorporando aspectos de influencias sociales tanto *interpersonales* como *institucionales* mediante la investigación de los efectos del contexto de clase dentro del horario escolar. En una ocasión, el test de sensibilidad estilística se administró en una clase normal con el profesor habitual, mientras que en la segunda se aplicó en una clase de música. Las puntuaciones de la sensibilidad estilística no fueron más altas en el contexto de la lección de música, y es probable que esto se haya debido a que ninguno de tales efectos contextuales fue inundado por efectos más generales del ambiente escolar en su totalidad.

En un quinto estudio, Marshall investigó los efectos de la variable *cultural* comparando la sensibilidad estilística de alumnos con distinto bagaje cultural. Se compararon dos grupos de alumnos de las regiones del centro-oeste y nordeste de los Estados Unidos de Norteamérica, con edades comprendidas entre los 7 y los 16 años, con un grupo del Reino Unido. Estos tres grupos diferían en cuanto a la educación musical recibida en sus escuelas, especialmente en lo que se refiere a los recursos y la atención prestada a la música: su cultura musical adolescente local también variaba considerablemente. Los resultados sugirieron que los dos grupos con culturas adolescentes locales similares (Reino Unidos y noreste de los EE.UU.) demostraron niveles de sensibilidad estilística similares hacia los fragmentos de música pop, como también sucedió con los dos grupos con programas de educación musical similares (centro-oeste y noreste de los EE.UU.) para los fragmentos de música clásica.

Estos estudios muestran claramente que las explicaciones del desarrollo de la sensibilidad de los niños hacia los estilos musicales debe, necesariamente, tomar en consideración el contexto social y cultural en el cual tiene lugar la percepción estilística y la evaluación. Puede resultar más provechoso hacer esto centrándose en los modos en los cuales

se construyen los estilos y géneros específicos dentro de identidades musicales individuales y colectivas, en lugar de intentar formular más modelos sofisticados de desarrollo de la percepción estilística.

Variaciones internacionales: tres «grandes temas»

Las comparaciones en el ámbito internacional nos permiten evaluar el «amplio panorama» de los principales temas en la educación musical actual. Por ello, emprendimos un estudio comparativo a larga escala incluyendo quince países de todo el mundo (Hargreaves y North, 2001). Pedimos a eminentes educadores musicales de cada uno de estos países que escribiera un capítulo estructurado en torno a tres grandes temas: «fines y objetivos», «contenidos y métodos» y «cuestiones relacionadas con el alumnado», y también especificamos algunos temas dentro de cada uno de estos títulos. A pesar de que nuestros autores adoptaron diversos enfoques, era posible identificar varios temas generales que preocupaban a todos, entre los cuales se contaban los tres «grandes temas» que resultan de especial interés para nosotros en este artículo.

En primer lugar están los «temas curriculares», dentro de los cuales la cuestión principal es la distinción entre educación musical «general» y «especializada». Las dos dan lugar a senderos educativos característicos en muchos países, y una preocupación común es el modo en el cual debería proporcionarse cada tipo de educación en la escuela y fuera de ella, y el equilibrio que debería encontrarse entre ambos. En muchos países, la educación musical «especializada» hace referencia a aquella enmarcada en la música clásica de tradición occidental, considerada como demasiado dominante por algunos de nuestros expertos colaboradores. Este tema también fue mencionado con frecuencia en el contexto de adoptar un equilibrio entre la música clásica occidental, la influencia dominante del pop anglo-americano y las tradiciones musicales locales, que se están viendo afectadas en algunos países.

El segundo «gran tema» es el que se refiere a los fines y objetivos: ¿para qué sirven las artes y la educación musical? ¿Tiene la música un fin en sí misma, como en el caso de la educación musical que presumiblemente debe promover habilidades musicales o artísticas, o persigue fines personales y culturales más amplios? En este punto, las diferencias entre el este y el oeste eran evidentes. Los profesores de artes en países tales como Corea, Japón y China, con un fundamento basado en la filosofía del Confucionismo, ponen mucho más énfasis en el papel moral y espiritual de las artes que sus homólogos occidentales: su fin primordial

es desarrollar el carácter de los alumnos y sentar las bases para una «vida virtuosa y feliz».

Estrechamente relacionado con esto, está el punto hasta el cual la educación musical debe estar centrada en el alumno o en el profesor. El sistema de aprendizaje de la India llamado guru-shishya, por ejemplo, está profundamente centrado en el maestro: adopta un modelo de aprendizaje en el cual el alumno (literalmente) se sienta a los pies de su maestro, y aprende la filosofía, las tradiciones y las técnicas de la música a lo largo de meses y años. Esto contrasta claramente con los movimientos vinculados a la «creatividad», muy centrados en el alumno, que existen en el Reino Unido y en los cuales, por ejemplo, la auto-expresión y la originalidad de los alumnos son consideradas como mucho más importantes que las técnicas o la tradición en las primeras etapas del aprendizaje.

El tercer «gran tema» que emergió de nuestro estudio fue el equilibrio entre el aprendizaje musical dentro y fuera de la escuela. En algunos países de Sudamérica y África, por ejemplo, la música es un componente tan natural de la vida cotidiana que la idea de ir a la escuela para aprenderla parece algo ridícula: el aprendizaje musical informal tiene lugar desde la más temprana infancia y forma parte del juego y del trabajo cotidiano. La relación entre producción musical formal e informal es, como veremos, compleja: involucra no solo los lugares e instituciones dentro de los cuales el aprendizaje tiene lugar, sino también las relaciones entre profesores y alumnos, así como las maneras en las que los alumnos perciben su propio papel en el proceso.

En Inglaterra, este tema es el centro del «problema de la música en las escuelas», el cual es especialmente grave en la escuela secundaria. A lo largo de la última década, pruebas oficiales tales como las estadísticas de los exámenes de admisión y los informes de las inspecciones escolares, así como estudios de investigación independientes a gran escala (por ejemplo, Harland et al, 2000; Ryan, Boulton, O'Neill y Sloboda, 2000) han sugerido que una gran proporción de la música impartida en los primeros cursos de la educación secundaria fracasa, se enseña sin imaginación y no conecta con los intereses del alumnado. Hay algunos indicios de que la magnitud del problema puede estar disminuyendo: algunas investigaciones recientes realizadas por Lamont, Hargreaves, Marshall y Tarrant (en prensa) a pedido de la Autoridad de las Cualificaciones y el Currículo[3] (véase el siguiente apartado), muestran algunas claras señales de cambio.

Un factor obvio es la importancia de la música pop en la vida de los adolescentes *fuera* de la escuela. Muchos estudios han mostrado que la música pop juega un papel central en el estilo de vida de la mayoría de los adolescentes, y efectivamente constituye una «seña de identidad» para muchos de ellos (véase, por ejemplo, Tarrant, North y Hargreaves, 2000; North, Hargreaves y O'Neill, 2000), de modo tal que la distinción entre «música en la escuela» y «música en el hogar» es mucho más pronunciada para los alumnos de secundaria que para los de primaria. La *autenticidad* de la música en la escuela secundaria, y su relación con la música fuera de la escuela, está en el núcleo del problema. Muchos profesores de música de secundaria son producto de la tradición clásica occidental, la cual se basa en gran medida en el conservatorio, y este modelo todavía domina una gran parte de la música en la escuela secundaria, aunque aquí también hay indicios de cambios recientes (Lamont et al., en prensa).

Junto a la distinción entre música «escolar» y música en el «hogar», una nueva e interesante idea que está adquiriendo cada vez más importancia es la del «tercer entorno», que se refiere a contextos sociales en los cuales tiene lugar el aprendizaje musical en ausencia de los padres o los profesores (por ejemplo, Hearth, 2001). Esta idea podría aludir a emplazamientos externos tales como los lugares de juego, los garajes, los clubes para jóvenes o la calle, es decir, aquellos lugares que no están ni en la escuela ni en el hogar: pero el tercer entorno también podría ser la propia habitación, o incluso un aula de la escuela, *dada la ausencia de cualquier actividad normal o supervisión de adultos*. El estudio realizado por Green (2001) con 14 jóvenes músicos del pop muestra cómo la mayoría aprende sus habilidades en tales contextos informales, intercambiando habilidades y conocimientos el uno con el otro, mirando, imitando y hablando sobre música.

Las actividades musicales en el tercer entorno son *auto-dirigidas*, y por eso engendran altos niveles de motivación y compromiso. Las primeras composiciones de Lennon y Paul McCartney tuvieron lugar en un entorno de esas características, y ¡tenían poco que ver con la educación musical en la escuela! Pero esto genera una paradoja: en cuanto las escuelas, los profesores y otros adultos intentan involucrarse en estas actividades, dejan de formar parte del «tercer entorno». En cierta medida, esto es como argumentar que cualquier música que es interpretada o enseñada en la escuela se convertirá automáticamente, por asociación, en impopular. Esto es una simplificación excesiva, por supuesto, aunque sin embargo pone de manifiesto la fragilidad e importancia de la relación entre la música dentro y fuera de la escuela. El desafío para los profesores de música es crear estructuras de andamiaje que estén lo suficientemente integradas con el tercer entorno como para proporcionar conocimiento, habilidades e incluso recursos para apoyarlo, aunque permaneciendo a una distancia suficiente del mismo.

es desarrollar el carácter de los alumnos y sentar las bases para una «vida virtuosa y feliz».

Estrechamente relacionado con esto, está el punto hasta el cual la educación musical debe estar centrada en el alumno o en el profesor. El sistema de aprendizaje de la India llamado guru-shishya, por ejemplo, está profundamente centrado en el maestro: adopta un modelo de aprendizaje en el cual el alumno (literalmente) se sienta a los pies de su maestro, y aprende la filosofía, las tradiciones y las técnicas de la música a lo largo de meses y años. Esto contrasta claramente con los movimientos vinculados a la «creatividad», muy centrados en el alumno, que existen en el Reino Unido y en los cuales, por ejemplo, la auto-expresión y la originalidad de los alumnos son consideradas como mucho más importantes que las técnicas o la tradición en las primeras etapas del aprendizaje.

El tercer «gran tema» que emergió de nuestro estudio fue el equilibrio entre el aprendizaje musical dentro y fuera de la escuela. En algunos países de Sudamérica y África, por ejemplo, la música es un componente tan natural de la vida cotidiana que la idea de ir a la escuela para aprenderla parece algo ridícula: el aprendizaje musical informal tiene lugar desde la más temprana infancia y forma parte del juego y del trabajo cotidiano. La relación entre producción musical formal e informal es, como veremos, compleja: involucra no solo los lugares e instituciones dentro de los cuales el aprendizaje tiene lugar, sino también las relaciones entre profesores y alumnos, así como las maneras en las que los alumnos perciben su propio papel en el proceso.

En Inglaterra, este tema es el centro del «problema de la música en las escuelas», el cual es especialmente grave en la escuela secundaria. A lo largo de la última década, pruebas oficiales tales como las estadísticas de los exámenes de admisión y los informes de las inspecciones escolares, así como estudios de investigación independientes a gran escala (por ejemplo, Harland et al, 2000; Ryan, Boulton, O'Neill y Sloboda, 2000) han sugerido que una gran proporción de la música impartida en los primeros cursos de la educación secundaria fracasa, se enseña sin imaginación y no conecta con los intereses del alumnado. Hay algunos indicios de que la magnitud del problema puede estar disminuyendo: algunas investigaciones recientes realizadas por Lamont, Hargreaves, Marshall y Tarrant (en prensa) a pedido de la Autoridad de las Cualificaciones y el Currículo[3] (véase el siguiente apartado), muestran algunas claras señales de cambio.

Un factor obvio es la importancia de la música pop en la vida de los adolescentes *fuera* de la escuela. Muchos estudios han mostrado que la música pop juega un papel central en el estilo de vida de la mayoría de los adolescentes, y efectivamente constituye una «seña de identidad» para muchos de ellos (véase, por ejemplo, Tarrant, North y Hargreaves, 2000; North, Hargreaves y O'Neill, 2000), de modo tal que la distinción entre «música en la escuela» y «música en el hogar» es mucho más pronunciada para los alumnos de secundaria que para los de primaria. La *autenticidad* de la música en la escuela secundaria, y su relación con la música fuera de la escuela, está en el núcleo del problema. Muchos profesores de música de secundaria son producto de la tradición clásica occidental, la cual se basa en gran medida en el conservatorio, y este modelo todavía domina una gran parte de la música en la escuela secundaria, aunque aquí también hay indicios de cambios recientes (Lamont et al., en prensa).

Junto a la distinción entre música «escolar» y música en el «hogar», una nueva e interesante idea que está adquiriendo cada vez más importancia es la del «tercer entorno», que se refiere a contextos sociales en los cuales tiene lugar el aprendizaje musical en ausencia de los padres o los profesores (por ejemplo, Hearth, 2001). Esta idea podría aludir a emplazamientos externos tales como los lugares de juego, los garajes, los clubes para jóvenes o la calle, es decir, aquellos lugares que no están ni en la escuela ni en el hogar: pero el tercer entorno también podría ser la propia habitación, o incluso un aula de la escuela, *dada la ausencia de cualquier actividad normal o supervisión de adultos.* El estudio realizado por Green (2001) con 14 jóvenes músicos del pop muestra cómo la mayoría aprende sus habilidades en tales contextos informales, intercambiando habilidades y conocimientos el uno con el otro, mirando, imitando y hablando sobre música.

Las actividades musicales en el tercer entorno son *auto-dirigidas*, y por eso engendran altos niveles de motivación y compromiso. Las primeras composiciones de Lennon y Paul McCartney tuvieron lugar en un entorno de esas características, y ¡tenían poco que ver con la educación musical en la escuela! Pero esto genera una paradoja: en cuanto las escuelas, los profesores y otros adultos intentan involucrarse en estas actividades, dejan de formar parte del «tercer entorno». En cierta medida, esto es como argumentar que cualquier música que es interpretada o enseñada en la escuela se convertirá automáticamente, por asociación, en impopular. Esto es una simplificación excesiva, por supuesto, aunque sin embargo pone de manifiesto la fragilidad e importancia de la relación entre la música dentro y fuera de la escuela. El desafío para los profesores de música es crear estructuras de andamiaje que estén lo suficientemente integradas con el tercer entorno como para proporcionar conocimiento, habilidades e incluso recursos para apoyarlo, aunque permaneciendo a una distancia suficiente del mismo.

En resumen, podemos decir que los *contextos* de la actividad musical son críticos a la hora de determinar su autenticidad para los alumnos, y que estos contextos continúan cambiando a medida que avanzan la tecnología y la globalización. La educación musical necesita tener en cuenta estos cambios, que exigirán repensar muchas de las distinciones que han estado en el corazón del sistema durante muchos años. Esto incluye la distinción entre música «especializada» y «general» o «curricular» dentro y fuera de la escuela, y entre actividad musical institucional y comunitaria, e incluso entre profesor y alumno. A medida que continúa la diversificación, estas líneas divisorias se van difuminando y quebrando, y son necesarios nuevos modelos y conceptos. Para iniciar esta tarea, finalizamos con una descripción de dos modelos conceptuales que intentan proyectar, de la manera más amplia posible, el terreno de la educación musical en el terreno del post-milenio.

Modelos de oportunidades y resultados en educación musical

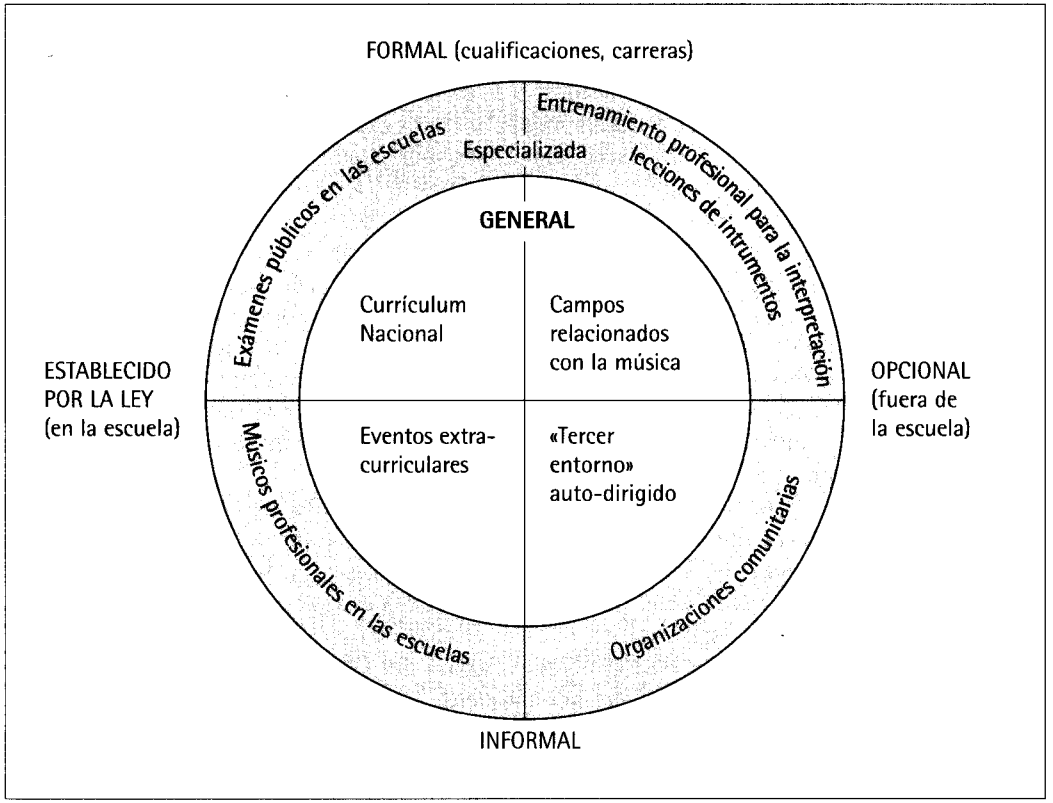
Uno de nosotros (DJH) ha estado siguiendo estas ideas como parte de la tarea del Grupo de Trabajo para el Desarrollo Musical de la Autoridad de las Cualificaciones y el Currículo, el organismo responsable de las políticas para la educación musical en las escuelas de Inglaterra. La importancia del contexto social y cultural más amplio en la actividad musical es una parte primordial del pensamiento oficial, tal como se explica en la siguiente cita del Currículo Nacional:

> *La música es una forma de comunicación única y poderosa que puede cambiar el modo en el que los alumnos sienten, piensan y actúan. Reúne intelecto y sentimiento y posibilita la expresión personal, la reflexión y el desarrollo emocional. Como parte integral de la cultura, pasada y presente, ayuda a los alumnos a comprenderse a sí mismos y a relacionarse con los otros, forjando importantes vínculos entre el hogar, la escuela y el mundo más amplio. La enseñanza de la música desarrolla la habilidad de los estudiantes para escuchar y apreciar una amplia variedad de músicas y para hacer juicios de valor sobre la calidad de la música. Estimula la participación en diferentes formas de actividad musical amateur, tanto individual como comunitaria, desarrollando un sentido de unión e identidad colectiva. También aumenta la autodisciplina y la creatividad, la sensibilidad estética y la realización personal.* (QCA, 2002)

Para lograr estos ideales, y para perfilar el posible alcance y los fines de la educación musical dentro y fuera de las escuelas, se desarrollaron dos modelos: la figura 1 muestra un modelo «esférico» de las *oportunidades* disponibles para los alumnos a lo largo de un amplio espectro en la educación musical, enumerando las principales áreas de provisión formal y de participación informal. Ha sido elaborado tomando en consideración la educación musical en Inglaterra. Por tanto, pueden ser necesarias futuras elaboraciones y/o modificaciones para una aplicación internacional más amplia. La figura 2 nos recuerda el foco psicológico más general de este artículo, conceptualizando los posibles *resultados* de la educación musical y la educación artística en cada alumno, y algunas de sus interrelaciones.

El modelo «esférico» se basa en tres grandes dimensiones bipolares. La dimensión vertical de la esfera distingue entre oportunidades formales e informales, con el «hemisferio norte» representando la oferta institucional conducente a cualificaciones y carreras, y el «hemisfe-

Figura 1. Un modelo «esférico»de oportunidades en la educación musical



rio sur» representando las oportunidades informales. Esto interactúa con la dimensión horizontal, en la cual se distingue entre oferta establecida por la ley y opcional, de modo tal que el «hemisferio oeste» hace referencia a la oferta educativa en las escuelas en todas sus formas, y el «hemisferio este» a todas aquellas oportunidades que son auto-elegidas por los alumnos, y que están disponibles fuera de la escuela. La tercera dimensión, «especializada-general», se deriva de un modelo de métodos de enseñanza en educación musical (Hargreaves, 1996). La franja exterior muestra las actividades «especializadas» en cada uno de los cuatro cuadrantes originales, y el círculo interior muestra las oportunidades «generales» equivalentes. Esta dimensión es importante porque «formal-informal» no puede equipararse con «especializado-general». En las escuelas, un número cada vez mayor de alumnos consiguen, en actividades «informales», niveles muy altos de interpretación especializada (por ejemplo, en la música popular y en el *rock*).

Un aspecto notable de este modelo es que los hemisferios «norte» y «sur» deben recibir el mismo estatus y la misma atención: tradicionalmente, la educación musical en Inglaterra se ha centrado en el último, y especialmente en el cuadrante «noreste».

El cuadrante «nordeste» se refiere al trayecto del especialista tradicional, el cual, probablemente, incluirá exámenes de instrumento, agrupaciones y orquestas facilitadas por agencias locales de música y educación, conducentes al conservatorio y a carreras para la formación de músicos profesionales. El sector «general» de este cuadrante hace referencia a aquellos que consiguen cualificaciones y que inician carreras en campos afines a la música, tales como grabación del sonido o música y TIC.

El cuadrante «sudeste» del modelo incorpora el «tercer entorno», que ya hemos descrito en este artículo, y su zona «especializada» hace referencia a aquellas organizaciones comunitarias en las cuales pueden desarrollarse estas habilidades a niveles «especializados», aunque sin cualificaciones formales, como en los coros locales o en las bandas del norte de Inglaterra.

El cuadrante «noroeste» del modelo indica los diferentes tipos de oferta que tienen lugar en las escuelas de Inglaterra, y necesitan ser explicados un poco más. El currículo nacional ha determinado la oferta hasta los 16 años, puesto que ésta fue la propuesta presentada en 1988, y el principal examen público al cual es fiel el sector especializado de este cuadrante es el nivel avanzado del Certificado General de Educación Secundaria, que generalmente se obtiene a los 18 años. En otros países existen diferentes modalidades y niveles de exámenes de este tipo, por supuesto. El cuadrante «sudoeste» se refiere a la oferta de aquellas formas de educación musical informal que están disponibles en las

escuelas. Esto queda representado por actividades extra-curriculares tales como conciertos escolares y actuaciones al nivel «general», y por actividades «especializadas» tales como los programas de compositor-en-residencia u otros contactos con músicos profesionales.

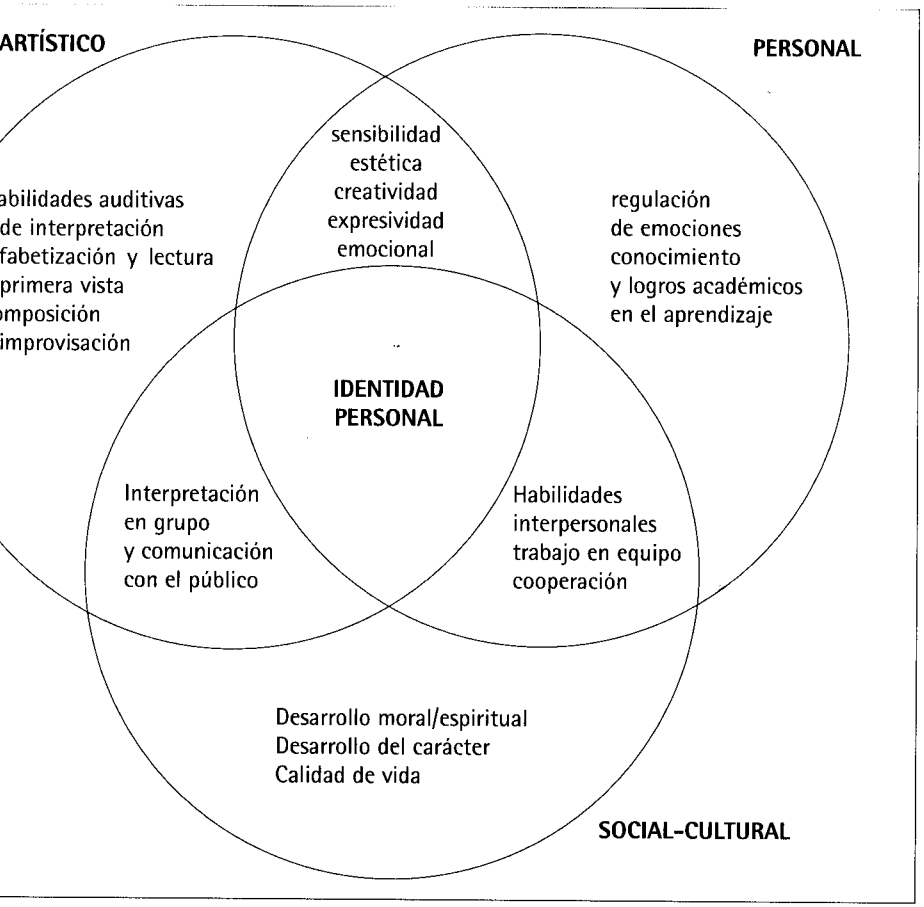
La figura 2 muestra un modelo conceptual de los posibles resultados de la educación musical: surge, en parte, de nuestra revisión internacional de los propósitos apropiados de la educación musical y artística (véase arriba), y también recurre a nuestro análisis psicológico de las funciones de la música (Hargreaves y North, 1999*a*). El modelo se basa en una división amplia entre tres grandes tipos de resultado, denominados resultados *musical-artístico, personal y social-cultural*. Todos ellos son «personales», en el sentido de que describen los efectos del aprendizaje musical en el individuo: pero la tipología de 3 modalidades admite más detalles, y también nos permite especificar los resultados que representan interacciones o solapamientos entre los tres grandes tipos.

Las habilidades de tipo *musical-artístico*, tales como la interpretación, la audición, la alfabetización, la lectura a vista, la composición y la improvisación, son la dieta básica en el entrenamiento del especialista de conservatorio, y requieren de algunos comentarios adicionales. Esto conduce a los resultados «personales» más generales de la educación musical que no afectan a las habilidades específicas como tales, pero que, sin embargo, tienen un fuerte componente artístico, tales como la creatividad, la apreciación estética y la expresividad emocional.

En el modelo, los resultados «personales» más generales de la educación musical son, principalmente, de dos tipos. El primer tipo se relaciona con el conocimiento, el aprendizaje y los logros académicos: en los últimos años se ha desarrollado una considerable cantidad de literatura sobre los «efectos de transferencia» putativos, estimulada en parte por la investigación de Rauscher y otros (1995) sobre los efectos de la audición musical en el razonamiento espacio-temporal, que fue posteriormente bautizada como «Efecto Mozart» y obtuvo la atención masiva de los medios. El segundo tipo se relaciona con el desarrollo emocional: anteriormente hicimos referencia a la investigación que está comenzando a mostrar cómo la gente utiliza la música conscientemente para regular sus emociones y estados de ánimo.

El tercer gran grupo de resultados, el *social-cultural*, está particularmente valorado en los países del este, e involucra el desarrollo del carácter moral, los valores espirituales y la «calidad de vida» en su sentido más profundo: se considera que la música y las artes pueden transmitir esos ideales y valores culturales de una generación a la siguiente. Estos resultados se superponen con los *personales*, basados en las habilidades sociales y el desarrollo cultural. La mayor parte de la actividad

Los posibles resultados de la educación musical



musical se realiza con y para otra gente —es fundamentalmente social— y por tanto puede jugar un importante papel en la promoción de las habilidades interpresonales, del trabajo en equipo y de la cooperación. También se superponen con los resultados, más específicos, de tipo *musical-artístico*, puesto que una parte vital de la expresividad musical es capaz de comunicar con la propia audiencia, así como con los co-intérpretes dentro de un grupo. El centro del modelo nos remite a la noción de identidad: en su núcleo está la creencia de que el fin último de la educación musical es el desarrollo de la propia identidad del individuo.

La ubicación de la propia identidad en el centro del modelo de resultados de la educación musical nos conduce a un círculo completo, y sugiere que las principales preocupaciones de la psicología de la música y de la educación musical pueden tener más puntos en común ahora que

en cualquier otro momento del pasado. La incorporación de la perspectiva social-cultural en la música y en la psicología de la música se corresponde con el reconocimiento del contexto social y cultural más amplio en la educación musical, de modo tal que una psicología social evolutiva de la música y la educación musical tiene algunas bases conceptuales firmes. Esta alentadora conclusión llega 17 años después de la fecha de publicación del artículo de Hargreaves (1986*a*): aunque aún puede ser muy pronto para decir que la relación entre la psicología de la música y la educación musical ha alcanzado la mayoría de edad, ¡hay signos evidentes de un floreciente romance adolescente!

Notas

(*) Este artículo es una traducción del trabajo titulado «Music education in the 21st century: A psychological perspective», publicado en la revista *British Journal of Music Education*, n. 20, pp. 147-163, 2003.

1. Título de la traducción española, Editorial Graó, 1998. Título original: *The Developmental Psychology Music*, Cambridge University Press, 1986. (N. del T.).
2. *Identities in music (IIM)* y *Music in identities (MII)* en el original. (N. del T.).
3. *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*, en el original. (N. del T.).

Referencias bibliográficas

BAILEY, B.A.; DAVIDSON, J.W. (2002): «Adaptive characteristics of group singing: perceptions from members of a choir for homeless men» en *Musicae Scientiae*, n. 6, pp. 221-256.

BAKER-SENNETT J.; MATUSOV, E.; ROGOFF, B. (1992): «Sociocultural processes of creative planning in children's playcrafting» en P. Light & G. Butterworth (eds.), *Context and cognition: Ways of learning and knowing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

COOK, N. (1998): *Music: A very short introduction*. Oxford. Oxford U.P.

CROZIER, W.R. (1997): «Music and social influence», en Hargreaves, D.J. and North, A.C. (1997)(eds.). *The social psychology of music*. Oxford. Oxford University Press.

CZIKSZENTMIHALYI, M.; LEFEVRE, J. (1989): «Optimal experience in work and leisure» en *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 56, pp. 815-822.

DELIÈGE, I.; SLOBODA, J.A. (1996): *Musical beginnings: The origins and development of musical competence*. Oxford. Oxford University Press.

DENORA, T. (2000): *Music in everyday life*. Cambridge. Cambridge University Press.

DIBBEN, N. (2002): *Gender identity and music*, in R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves and D.E. Miell (eds.), *Musical identities*. Oxford. Oxford University Press, pp. 1-20.

GARDNER, H. (1973a): «Children's sensitivity to musical styles» en *Merrill-Palmer Quarterly*, n. 19, pp. 67-77.

GREEN, L. (2001): *How popular musicians learn: A way ahead for music education.* Aldershot. Aldgate.

HALLAM, S. (1998): *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning.* Oxford. Heinemann.

HARLAND, J.; KINDER, K.; LORD, P.; STOTT, A.; SCHAGEN, I.; HAYNES, J.; CUSWORTH, L. WHITE, R.; PAOLA, R. (2000): *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness.* Slough. NFER.

HARGREAVES, D.J. (1986a): «Developmental psychology and music education» en *Psychology of Music*, n. 14, pp. 83-96.

HARGREAVES, D.J. (1986b): *The developmental psychology of music. Cambridge.* Cambridge University Press. p. 260. [Traducción española: (1998). Música y desarrollo psicologico. Barcelona. Graó]

HARGREAVES, D.J. (1996): «The development of artistic and musical competence» en *Musical beginnings: The origins and development of musical competence,* eds. I. deLiège y J.A. Sloboda. Oxford. Oxford University Press, pp. 145-170.

HARGREAVES, D.J.; MACDONALD, R.A.R.; MIELL, D.E. (2002): «What are musical identities, and why are they important?», en R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves and D.E. Miell (eds.), *Musical identities.* Oxford. Oxford University Press, pp. 1-20.

HARGREAVES, D.J.; NORTH, A.C. (1997)(eds.): *The social psychology of music.* Oxford. Oxford University Press.

HARGREAVES, D.J.; NORTH, A.C. (1999*a*): «The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology» en *Psychology of Music*, n. 27, pp. 71-83.

HARGREAVES, D.J.; NORTH, A.C. (1999*b*): «Developing concepts of musical style» en *Musicae Scientiae*, n. 2, pp. 193-213.

HARGREAVES, D.J. & NORTH, A.C. (eds.)(2001): *Musical development and learning: The international perspective.* London & New York. Continuum. pp. 242.

HARGREAVES, D.J.; ZIMMERMAN, M. (1992): «Developmental theories of music learning», en *Handbook for research in music teaching and learning*, ed. R. Colwell. New York. Schirmer/Macmillan.

HEATH, S.B. (2001): «Three's not a crowd: plans, roles and focus in the arts» en *Educational Researcher*, n. 30, pp. 10-17.

JUSLIN, P.N.; SLOBODA, J.A. (2001)(eds.): *Music and emotion: Theory and research.* Oxford. Oxford U.P.

KEMP. A.E. (1996): *The musical temperament: Psychology and personality of musicians.* Oxford. Oxford University Press.

LAMONT. A. (1999): *A contextual account of developing representations of music.* Paper presented at the International Conference on Research in Music Education, Exeter University, Abril 1999.

LAMONT, A.M.; HARGREAVES, D.J.; MARSHALL, N.; TARRANT, M. (en prensa). «Young people's music in and out of school» en *British Journal of Music Education.*

LAVE, J.; WENGER, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge. Cambridge University Press.

MACDONALD, R.A.R.; HARGREAVES, D.J.; MIELL, D.E. (eds.)(2002): *Musical identities.* Oxford: Oxford University Press. p. 213.

MACDONALD, R.A.R.; MIELL, D.; MITCHELL, L. (2002): «An investigation of children's musical collaborations: the effect of friendship and age» en *Psychology of Music*, n. 30, pp. 148-163.

MARSHALL, N.A. (2001): *Developing concepts of musical style.* Unpublished PhD thesis, University of Durham.

MARTINDALE, C.; MOORE, K.; WEST, A. (1988): «Relationship of preference judgements to typicality, novelty, and mere exposure» en *Empirical Studies of the Arts*, n. 6, pp. 79-96.

MORGAN L. (1998): *Children's collaborative composition: Communication through music.* Unpublished PhD thesis, University of Leicester.

NORTH, A.C. (en prensa). *Music for the masses.*

NORTH, A.C.; HARGREAVES, D.J. (1997): «The musical milieu: studies of listening in everyday life» en *The Psychologist*, n. 10, pp. 309-312.

NORTH, A.C.; HARGREAVES, D.J. (2000): «Musical preferences during and after relaxing and exercising» en *American Journal of Psychology*, n. 113, pp. 43-67.

NORTH, A.C.; HARGREAVES, D.J. (en prensa): *The uses of music in everyday life.*

NORTH, A.C.; HARGREAVES, D.J.; O'NEILL, S. (2000): «The importance of music to adolescents» en *British Journal of Educational Psychology*, n. 70, pp. 255-272.

O'NEILL, S.A. (1997): «Gender and music», en Hargreaves, D.J.; North, A.C. (eds.). *The social psychology of music.* Oxford. Oxford University Press.

PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G.E. (2002)(eds.): *The science and psychology of music performance.* Oxford. Oxford University Press.

QCA (2002): *Developing new models for music education.* Paper presented to the National Music Education Forum, 17.6.02.

RAUSCHER, F.H.; SHAW, G.L.; KY, K. (1995): «Listening to music enhances spatial-temporal reasoning: towards a neuropsychological basis» en *Neuroscience Letters*, n. 185, pp. 44-47.

ROGOFF, B. (1990): *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* New York: Oxford University Press.

RYAN, K.; BOULTON, M.; O'NEILL, S.A.; SLOBODA, J.A. (2000): «Perceived support and children's participation in music», en C. Woods, G. Luck, R. Brochard, F. Seddon & J.A. Sloboda (eds.), *Proceedings of the 6th International Conference on Music Perception and Cognition.* Keele, UK. Keele University Department of Psychology.

SLOBODA, J.A.; O'NEILL, S.A.; IVALDI, A. (2001): «Functions of music in everyday life: an exploratory study using the Experience Sampling Method». *Musicae Scientiae*, n. 5, pp. 9-32.

SUNDIN, B.; MCPHERSON, G.E.; FOLKESTAD, G. (1998)(eds.): *Children composing.* Malmö. Malmö Academy of Music.

SWANWICK, K. (1977): «Belief and action in music education», en *Music education review*, vol.1, ed. M. Burnett. London. Chappell.

SWANWICK, K.; RUNFOLA, M. (2002): «Developmental characteristics of learners», en R. Colwell & C.P. Richardson (eds.) *Second handbook of research on music teaching and learning.* Oxford. Oxford University Press.

SWANWICK, K.; TILLMAN, J. (1986): «The sequence of musical development» en *British Journal of Music Education*, n. 3, pp. 305-39.

TARRANT, M., NORTH, A.C.; HARGREAVES, D. J. (2000): «English and American adolescents' reasons for listening to music» en *Psychology of Music*, n. 28, pp. 166-173.

David J. Hargreaves. Centre for International Research in Music Education. Universidad de Surney Roehampton. Reino Unido.

GADO PARA LA VIDA.
se pueden transmitir valores a los hijos?
12,50 €
a
transmitir
6
PINA TROMELLINI
¿Qué educación hay que dar a un hijo para que consiga afrontar con equilibrio y coraje la realidad que le espera?
¿Cuáles son las bases que le permitirán emprender con seguridad el camino hacia el futuro? ¿Qué modelo de familia es el adecuado hoy? A medio camino entre el ensayo y el epistolario, este libro es una especie de brújula para los padres y madres frente a los urgentes cambios actuales que influyen en la esfera familiar, social, ética y afectiva.
A UNA HIJA QUE ESTA A PUNTO DE SER MADRE • LA PREVISIBILIDAD • LA COLABORACIÓN • LA ESCUCHA • LA BENEVOLENCIA • LA LENTITUD • LA TRANQUILIDAD • LA MEMORIA • LA ACOGIDA • EL CORAJE • LA SOLIDARIDAD • DIEZ VALORES EN CAMINO
Francesc Tàrrega, 32-34
08027 Barcelona (España)
Tel.: (34) 934 080 464
www.grao.com
graoeditorial@grao.com

Constantes psicológicas en la percepción de la obra musical: herencias teóricas y elaboraciones recientes*

Irène Deliège
Centro de Investigación y de Formación musical de Wallonie
Universidad de Lieja
(Bélgica)

El artículo destaca las contribuciones teóricas provenientes de otros ámbitos de la psicología y su empleo para llevar a cabo investigaciones relacionadas con la organización del proceso de audición de la música. A través de estas aportaciones, se percibe la presencia de un potencial de constantes que confluyen en un conjunto de actividades perceptivas. Asimismo, se manifiesta de qué manera han desembocado en la elaboración del modelo de «extracción de índices» en la audición de la música.

Palabras clave: *«Índices», agrupamientos, «línea mental», categorización, huella, estilo.*

Psychological constants in the perception of a musical work: theoretical inheritance and recent elaborations
The article underlines the theoretical contributions coming from other areas of psychology and their use while carrying out research related to the organization of the listening process in music. Through these contributions we perceive the presence of a potentional of constants that come together in a group of activities. Likewise, we point out in what way these have influenced in the elaboration of the index extraction model in listening to music.

Keywords: *«index», groupings, «mental line», categorizing, stamp, style.*

Me gustaría hacer hincapié en determinados parámetros psicológicos que subyacen tras la audición, parámetros que llamaría *constantes*. En realidad, no solamente sería erróneo creer que el oyente exige determinados recursos psicológicos en función del tipo de música que escucha, sino que además, me gustaría insistir en el hecho de que existen recursos idénticos que encabezan el tratamiento de estímulos de orígenes diversos.

Para empezar, me gustaría tratar la cuestión de la formación de los *grupos rítmicos superficiales* en los que encontramos una conexión directa con las teorías de Gestalt; después, presentaré mi hipótesis personal sobre un mecanismo de *extracción de índices*[1] y de formación de huellas durante la audición que hace que intervengan:

- La idea de una esquematización de la información o de una formación de la *línea mental* de la obra.
- Los procesos de categorización.
- Las nociones de *tipicalidad* y de *prototipia* que han dado lugar al concepto de *huella*. Finalmente, abordaré una posible extensión de las técnicas experimentales utilizadas en el ámbito de la pedagogía musical.