

## Qué significa “saber música”

¿Qué queremos dar a entender cuando decimos que alguien sabe música? Muchos aficionados suelen decir “yo no sé música” porque no conocen los nombres de los instrumentos de la orquesta o no saben distinguir las formas musicales, incluso cuando pueden cantar afinadamente, silbar o hasta tocar de oído un instrumento como la guitarra.

Los propios profesores de música opinan de algunos alumnos que no saben música cuando no pueden decodificar una partitura, a veces hasta para referirse a personas que se ganan la vida profesionalmente en géneros como el flamenco o el rock. Sostengo que la idea comúnmente aceptada acerca del conocimiento musical es un remanente de la concepción medieval según la cual era considerado “músico” el músico teórico, el que podía teorizar sobre ella, y no el músico práctico. Esa concepción, a mi entender, sigue tan vigente que se puede rastrear en el público en general, en los anónimos responsables de diseñar los currículos musicales para la escuela e incluso en muchos profesores de lenguaje musical en los conservatorios.

Para comprender esta situación es preciso diferenciar entre conocimiento procedimental y procedimiento declarativo. El conocimiento procedimental tiene que ver con el saber hacer; el conocimiento declarativo, con el ser capaz de declarar –hablando o escribiendo– acerca de aquello que sabemos. Pensemos en un ejemplo no musical: ¿cómo aprendemos a andar en bicicleta? Se trata de un conocimiento que difícilmente podamos expresar con palabras. No podemos enseñar a un niño cómo hacerlo: sólo podemos acompañarle y ayudarle para que no se caiga, hasta que desarrolle por sí solo el equilibrio necesario para andar con autonomía. De nada serviría explicarle previamente cómo está construida o mostrarle una operación matemática para averiguar la cantidad de fuerza que es necesario aplicar alternativamente con las piernas para no caerse. Se trata de un conocimiento procedimental, que requiere de mucha práctica para su dominio, y que como tal comparte ciertas características con el aprendizaje de un instrumento musical. ¿Qué sucede con la conducción de automóviles? Aunque en algunos sitios la gente es instruida de joven por sus

padres, la normativa obliga a pasar previamente por un examen teórico en el que se exige declarar el conocimiento de cuestiones como el significado de las señales de tráfico o las velocidades máximas permitidas en cada tipo de vía. Sólo después de aprobarlo podemos comenzar a hacer las prácticas de conducción, un conocimiento procedimental que implica la coordinación de distintas destrezas (el uso del volante, los frenos, las marchas, el embrague, etc.). Está claro que distintos tipos de conocimiento requieren una relación distinta entre lo declarativo y lo procedimental: no podemos salir a conducir por la calle sin un conocimiento declarable acerca de las señales de tráfico, y no podemos llegar a andar en bicicleta leyendo las instrucciones en un libro.

Eleanor Stuble, en el capítulo que dedica a la fundamentación filosófica de la educación musical en el primer *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (Manual de Investigación sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la Música, editado por Richard Colwell en 1992 a instancias de MENC, la asociación que engloba a los alrededor de 114.000 profesores de música de los Estados Unidos), plantea que el conocimiento musical es un saber específico, diferente de todos los demás. Sostiene que se trata de un conocimiento no proposicional, es decir, que no se canaliza a través del lenguaje, sino por modos que le son propios, como la audición, la ejecución y la composición musical. Pensemos, por ejemplo, en una obra que nos haya costado mucho tiempo aprender: ¿cuál es la diferencia entre la experiencia vital que tendrá el oyente de escuchar esa obra durante unos minutos, y la nuestra de dedicar semanas o meses para poder interpretarla correctamente? Ambos conocimientos son musicales, pero son existencialmente diferentes. El del oyente es un conocimiento específico –incluso cuando se trata de un aficionado que

no pueda expresar nada objetivo acerca de lo que ha oído– que está fundado en la escucha reiterada dentro del contexto musical en el que se ha desarrollado –por ejemplo, como analiza Leonard Meyer en el clásico *Emoción y significado en la música*, todos los que crecemos oyendo músicas con centro tonal desarrollamos espontáneamente la expectativa de resolución de la dominante en la tónica. También será diferente la experiencia del compositor, de dedicar muchísimo tiempo a crear eso que será interpretado y oído, así como es diferente la experiencia del músico de jazz que improvisa en una *jam-session* o la del niño en un colegio que improvisa sobre un xilófono con la escala pentatónica. En un artículo anterior acerca del conocimiento musical analicé la compleja actividad cognitiva que subyace a ese conocimiento, que es de carácter procedimental tanto cuando anticipamos el final de una obra clásica en las repeticiones tónica-dominante características de la coda como cuando cantamos un villancico o improvisamos un ritmo en un tambor. Saber música procedimentalmente implica, entonces, ser capaces de lograr representaciones mentales de la música que escuchamos –la cognición auditiva–, ser capaces de ejecutar música –cantando o tocando– y ser capaces de crear música –improvisando o componiendo.

¿Cómo es el conocimiento declarativo acerca de la música? No es lo mismo declarar un conocimiento acerca de un evento sonoro que podemos percibir –por ejemplo: “el instrumento que está sonando es un fagot”– que declarar un conocimiento acerca de hechos cuya veracidad no podemos comprobar empíricamente –por ejemplo: “Beethoven nació en 1770”. El segundo es un conocimiento histórico, más que musical, indudablemente necesario a niveles artísticos avanzados, pero superfluo si no somos capaces antes de distinguir auditivamente el estilo de Beethoven del de Brahms, por poner un ejemplo. El énfasis desmesurado en este tipo de conocimiento en la educación secundaria es una de las razones por las que muchos jóvenes pierden el interés por la asignatura en particular –proporcionando en última instancia justificaciones para su exclusión del currículo– y ►

“¿CUÁL ES LA DIFERENCIA ENTRE LA EXPERIENCIA VITAL QUE TENDRÁ EL OYENTE DE ESCUCHAR ESA OBRA DURANTE UNOS MINUTOS, Y LA NUESTRA DE DEDICAR SEMANAS O MESES PARA PODER INTERPRETARLA CORRECTAMENTE?”

► por la actividad musical en general. El primer tipo de conocimiento declarativo, en cambio, resulta crucial para el aprendizaje musical en la medida en que facilita el desarrollo del conocimiento musical procedimental. Esos conocimientos, que en el currículo son denominados “contenidos”, incluyen entre otros:

1) el conocimiento sobre eventos musicales percibidos (por ejemplo: “Esta canción es La tarara”);

2) el conocimiento de conceptos musicales (por ejemplo, cuando identificamos el elemento musical que un compositor altera en una variación que escuchamos, como la altura o el modo);

3) el conocimiento de proposiciones musicales (por ejemplo: “La altura de una cuerda es directamente proporcional a su tensión”); y

4) el conocimiento de sistemas teóricos musicales (como los relacionados con la notación tradicional, por ejemplo: “Un signo escrito en la primera línea del pentagrama, cuando éste comienza con la clave de sol, simboliza la nota *mi*”).

Introduzco aquí una diferenciación terminológica –que me gustaría que fuera criticada al igual que el resto de las ideas que estoy proponiendo– entre la acción que llamo “discriminar”, que implica ser capaz de diferenciar auditivamente un evento sonoro de otro aun

cuando no podamos decir su nombre, e “identificar”, que implica ser capaz de asignar una etiqueta lingüística al evento que hemos discriminado. Esto quiere decir que un aficionado, por ejemplo, puede discriminar auditivamente que el sonido de un clarinete y el de un oboe son distintos, sin ser capaz de identificar cuál es cuál. Del mismo modo, sólo puedo identificar un timbre sonoro si previamente puedo discriminarlo de otros timbres. En su Psicología cognoscitiva, Ausubel, Novak y Hanesian propusieron la teoría del “aprendizaje verbal significativo”: de acuerdo con esta teoría, el aprendizaje es significativo cuando el aprendiz conecta de manera no trivial la nueva información con lo que ya sabe. En mis propios trabajos de investigación he propuesto la hipótesis de un “aprendizaje musical significativo”, según la cual la asimilación de conceptos musicales es significativa cuando el aprendiz puede relacionar los nuevos conceptos musicales con eventos musicales experimentados empíricamente mediante la audición, la ejecución o la creación musical.

¿Cómo es la relación entre lo procedimental y lo declarativo al aprender música? En mi opinión, la enseñanza de la música debe ser básicamente procedimental e ir incluyendo el conocimiento declarativo en la medida en que permita profundizar en ese conocimiento

procedimental. Esto quiere decir que no tiene sentido insistir en enseñar conceptos que están muy lejos de lo que los alumnos pueden percibir, como tradicionalmente se ha hecho, por ejemplo, enseñando el ciclo de quintas a los niños en grado elemental que aún no pueden tocar escalas con alteraciones y mucho menos discriminar auditivamente la organización de tonos y semitonos de los distintos modos. Tampoco tiene sentido la práctica habitual de torturar a los adolescentes en secundaria mediante el dictado de definiciones sobre la forma sonata que hablan de modulaciones, cuando el profesor sabe que es imposible que puedan percibir las sensorialmente. Por increíble que parezca, estas situaciones siguen dándose en pleno siglo XXI en colegios, institutos, escuelas de música y conservatorios. En mi opinión, la razón estriba en que la pedagogía musical sigue anclada en la tradición (de las escuelas y de los métodos) y aun rechaza nutrirse de la investigación educativa, la psicología cognitiva y la sociología, cuyos trabajos en las últimas décadas han revolucionado a nivel internacional la forma en que se comprende el aprendizaje musical. ■ 12