
Identidad musical y educación

Musical Identity and Education

ANA COSTA PARÍS

Universidad de Navarra
acosta@unav.es

Resumen: El artículo propone una nueva formulación de la identidad musical a la luz de la educación completa del ser humano y de las experiencias habidas desde la psicología de la música. A partir de la inducción de emociones ante la experiencia de lo bello, la persona participa de un consumo musical que constituye su respuesta a dicha experiencia. Así, se inicia una conversación estética que por su impronta en la identidad musical y al fin en la identidad personal es fundamental para la educación completa de la persona. Como consecuencia surgen unas conclusiones que afectan a los educadores en su sentido más amplio y también en la práctica de la educación musical.

Palabras: belleza; emociones; identidad musical; educación.

Abstract: The paper proposes a new formulation of the musical identity from the notion of the complete education of the human being and the experiences made in the field of the psychology of music. From the induction of emotions in the experience of beauty, a person participates in musical consumption as a response to that experience. Thus, an aesthetic dialogue, which is both a mark on the musical identity and the personal identity, becomes essential to a complete education of the person.

Following conclusions affecting educators in a broadest sense and also in the practice of music education arise.

Keywords: beauty; emotions; musical identity; education.

INTRODUCCIÓN

Parece innecesario hablar de la presencia de la música en nuestras vidas. Sin embargo, resulta bastante sorprendente hacer un recuento de las diversas ocasiones en las que habitualmente estamos expuestos a la música ya sea de manera intencionada o accidental, escuchándola u oyéndola.

Como resultado de este recuento advertimos una presencia más que destacable de la música en nuestra vida cotidiana, que justificaría cierta curiosidad por el tema que se propone.

Si a la frecuencia de estas exposiciones añadimos los efectos de la música sobre el desarrollo intelectual, social y personal de los niños y de los jóvenes (Hallam, 2010), la experiencia musical pasa a ser un interesante y necesario objeto de análisis para la educación en general.

Cabría mencionar aquí infinidad de aspectos, todos ellos significativos para la educación integral de la persona, pero basta con recordar que además de las investigaciones que demuestran los buenos resultados de la educación musical en el desarrollo de habilidades, la música puede facilitar la formación de una identidad musical que se articule e integre en la propia identidad de la persona.

Es en esta identidad donde la educación adquiere su sentido más pleno, como ayuda al perfeccionamiento humano, idea que subyace como fin en toda acción educativa.

No menos importantes en este contexto son las experiencias acaecidas con otras artes, a menudo interrelacionadas con la experiencia musical. Todas ellas poseen un aspecto común en su relación con el ser humano y de algún modo componen la articulación de la identidad personal de cada uno.

A menudo esta identidad parece manifestarse como consecuencia o manifestación de un medio cultural y social determinado, pero la experiencia personal distingue de la experiencia social la particularidad propia de cada uno.

De esta manera, el centro de esta identidad, análogamente a la identidad musical, no se determina por el contexto sino por la respuesta personal y específica de cada uno al mismo, como veremos a continuación.

En la particularidad y especificidad de cada uno se da la experiencia personal con la belleza y la conversación que el ser humano establece con ella.

No nos referimos aquí a la belleza como a un concepto puramente estético, al que no debemos reducir la experiencia musical (Harnoncourt, 2006, pp. 7-12), sino a la belleza como lugar de comunicación en la admiración (Pablo VI, 1964), como manifestación de la verdad.

En ese lugar es donde se congregan diferentes sensibilidades y donde la sensi-

bilidad individual se forma en una “recta comprensión de la identidad” (Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2003, p. 171).

El carácter personal de esta experiencia contrasta con la homogeneidad observada en los grupos de identidades musicales organizadas alrededor de una moda, evento musical, etc. Lejos de resaltar la diferencia personal en la experiencia estética parecen imponer criterios de uniformidad.

A modo introductorio en una cuestión tan amplia, aquí nos interesa ahondar en la influencia de la música y la educación musical en la disposición de esta identidad personal, habida cuenta de la relación entre la música, las emociones, la identidad musical y la educación completa de la persona.

La formación de esta identidad única comprende no solo aspectos relacionados con el conocimiento racional del mundo sino que también integra, por tratarse del desarrollo de la persona en su totalidad, otros aspectos que pertenecen al conocimiento espiritual. En este sentido, las artes hacen accesible el mundo del espíritu y de lo inefable.

Como consecuencia, la obra de arte nos enfrenta con nuestra propia dualidad, la del mundo exterior e interior, y descubre según Huyghe una tercera realidad:

“Pues, qué nos ofrece el arte sino una como realidad nueva distinta de las otras dos, que, sin embargo, las refleja y las expresa a ambas: una tercera realidad distinta, en suma, constituida según sus leyes, y en la que, no obstante, reconocemos (en tanta mayor medida cuanto más abiertamente figurativa sea), indisolublemente ligados, confundidos, lo que percibimos del mundo exterior y de las apariencias, pero también de lo que sentimos, lo que experimentamos en nuestros nervios, en nuestro corazón, en nuestro espíritu” (Huyghe, 1968, pp. 21-22).

Ahí es donde la experiencia del encuentro personal con la música acaso puede dejar indiferente, pero siempre brinda la posibilidad de una experiencia con la belleza. O tal vez sea donde la belleza se nos manifiesta y revela.

Su descubrimiento, como una expresión del mundo, no siempre se produce de una forma casual aunque sí espontánea y abierta, con la confianza que proporciona estar ante la verdad, y sin embargo despierta unos resortes humanos que generan expectativas antes inimaginables.

En este sentido y de acuerdo con Lavandier (2003, p. 439) cuando afirma que “la experiencia y, en particular, la emoción transforman un ser humano más que un discurso”, la búsqueda de una experiencia personal orientada hacia el descubrimiento de la belleza debe ser una acción necesaria en la educación, que cabría

repensar también como base estructural para otros aprendizajes. Las emociones que se inducen a partir del encuentro con la belleza son parte de la reacción del ser humano ante la misma y por ello también son objeto de estudio para la investigación en educación musical.

La presencia del educador podría facilitar el encuentro con lo bello y el inicio de una conversación que acompaña a la persona en el descubrimiento de su propia biografía y en la formación de su identidad personal.

El educador, como el artista que tiene el trabajo de “arrebatar del cielo del espíritu sus tesoros y revestirlos de palabra, de colores, de formas y accesibilidad” (Pablo VI, 1964), debe ser el mediador en este encuentro con la belleza que conforma nuestra identidad musical y personal.

En las siguientes líneas se pretende ahondar en el conocimiento del proceso de la creación de las emociones a partir del encuentro con lo bello, así como destacar los aspectos que no logran explicarse desde la psicología de la música, aportando una nueva definición de lo que a nuestro modo de ver constituye la identidad musical y su vinculación con la educación.

EL CONCEPTO DE “IDENTIDAD MUSICAL”

Hargreaves argumenta que el estudio de la identidad musical es una parte esencial para explicar el desarrollo musical de las personas (Hargreaves, MacDonald, Miell, 2012, p. 125). A su vez, este desarrollo implica a muchos elementos que no siempre tienen que ver con aspectos técnicamente musicales.

Entre estos aspectos destaca por su carácter determinante el *acceso* a la educación musical, tradicionalmente instigadora del desarrollo musical.

Este *acceso* se observa muy poco homogéneo entre las personas, incluso en un mismo país o territorio. Se trata de un aspecto que ocupa un lugar destacado en las convenciones mundiales sobre educación artística (Lisboa y Seúl) y educación musical (Declaración de Bonn). De esta última, se entiende que la calidad de la educación musical y su aportación a los nuevos retos sociales vendrían de algún modo supeditadas al acceso a dicha educación (Unesco, 2011). De ahí que sea el primer objetivo propuesto para impulsar la educación musical.

Sin embargo, el significado de la palabra *acceso* en los protocolos de actuación en educación artística referidos parece tener una connotación mucho más práctica. Se explica como un conjunto de actuaciones que deberán seguir a la aplicación de un criterio previamente enunciado en dichas convenciones.

En el caso de la Declaración de Bonn, el objetivo o criterio previo es garantizar los derechos de todos los niños y adultos en lo que se refiere a la educación

musical (además de los derechos de los artistas), para conseguir que puedan expresarse musicalmente en plena libertad, que puedan aprender lenguajes y habilidades musicales y que tengan posibilidad de implicarse musicalmente a través de la participación, la escucha, la creación y la información.

No obstante, existen otros aspectos que influyen en el desarrollo musical de las personas, como hemos apuntado antes, y de los que probablemente pueda depender la adecuación y el éxito de los procesos que se sugieren.

Paralelamente a los derechos musicales, que de manera encomiable velan por el desarrollo y progreso de la sociedad en general, está la identidad musical de cada persona que es mucho más esencial en la explicación de su desarrollo musical y por tanto, en su educación.

A este respecto, una mejora en el *acceso* a la educación musical iría más allá de la mera entrada a una instrucción musical, por otro lado también importante para su desarrollo personal, y se orientaría más hacia la formación completa de la persona.

La dimensión del *acceso* abarcaría no solo la *entrada* a lo que entendemos comúnmente por educación musical, sino también el *acercamiento* a la experiencia musical, sin la que no existiría propiamente una educación artística y estética.

Este *acercamiento* es la clave para que tenga lugar la conversación estética en la que se establece el marco contextual donde se puede fraguar la identidad musical.

Se trata pues de un *acceso-entrada-acercamiento* que adquiere una dimensión nueva con respecto a la educación musical al uso.

La verdadera “educación” musical tendría lugar en el horizonte de un perfeccionamiento que no se finaliza pero en el que se está permanentemente. Solo en este contexto la experiencia musical supera la mera práctica educativa musical y adquiere una significación para la identidad musical.

De este modo, el proceso de enculturación por el cual se adquieren los usos y tradiciones de la sociedad en la que se vive, se desenvolvería de manera paralela a un proceso de crecimiento personal en el que las experiencias musicales no son solo experiencias instructivas sino también educativas en el sentido amplio del término. Ambos, enculturación y crecimiento personal, se complementarían y existirían en la formación de esta identidad musical.

Si “para educar es preciso saber quién es la persona humana, conocer su naturaleza” (Benedicto XVI, 2009, p. 113), el significado de la experiencia musical como experiencia que descubre la belleza, adquiere una dimensión mucho más trascendental para la persona humana. La acción que nos acerca a la belleza en el arte musical asume un valor educativo en la medida en que nos hace crecer.

Así, la identidad musical no se formaría por acumulación de experiencias musicales instructivas, sino educativas, es decir, experiencias musicales que por esté-

ticas y educativas son capaces de imprimir un nuevo significado a la realidad y de proporcionar un acceso al conocimiento de lo inefable.

Desde este punto de vista, la experiencia estética musical también poseería una dimensión ética, puesto que si la música puede incidir en nuestro conocimiento de la realidad y consecuentemente ser capaz de expresar desde ella y a través de ella sentimientos y emociones, la música puede también incidir en nuestro comportamiento.

Esta dimensión ya fue valorada en la antigua Grecia (Fubini, 2001, pp. 33-36), atesorando así para la tradición occidental multitud de argumentos que justifican la capacidad educativa de la experiencia musical.

Sin embargo, el poder transformador de la música ha pasado por determinadas perspectivas filosóficas que a lo largo de la historia han ido mudando su implicación en la práctica educativa y en definitiva en la educación musical.

Probablemente en el siglo XX y XXI los procedimientos científicos se imponen sobre los de otro tipo, de manera que las evidencias de los resultados experimentales se erigen como las únicas verdaderas. Sin embargo, lejos de querer empequeñecer la razón y caer en una “cultura *tout court*” (Ratzinger, 2006, p. 167), conviene observar los alcances y aportaciones de la ciencia en este campo, de gran importancia para la comprensión de la naturaleza humana y en definitiva, para la educación.

En la actualidad, para distinguir sobre el tipo de experiencias vinculadas a la formación de la identidad musical y el ámbito en el que se desarrollan puede resultar esclarecedor ver como se trata este concepto desde la psicología de la música, ámbito que goza en los últimos años de un gran aumento de investigaciones con respecto a la relación de la música con los mecanismos cerebrales de producción de emociones y su alcance en los comportamientos sociales.

LA IDENTIDAD MUSICAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA

En este contexto, Hargreaves distingue entre identidades en la música (IIM) y la música en identidades (MII) (Hargreaves, 2002 y 2003).

La primera (IIM) hace referencia a los distintas maneras en que se agruparían a las personas en relación a los diferentes roles sociales y culturales que se adjudican en música. En este sentido, cabría hacer dos clasificaciones: una según su rol genérico y otra según su rol más específico.

En la primera de ellas estarían las personas que se dedican a la música y a las que distinguimos por el trabajo que realizan en relación a la misma: compositores, profesores, arreglistas, críticos, etc.

En la segunda clasificación, las personas que se dedican a la música se diferenciarían por los instrumentos musicales que practican o por los diferentes géneros musicales que cultivan, pues se ha demostrado que se generan diferentes estilos de vida, perfiles personales, etc., tanto por el instrumento que se practica como por género musical practicado.

En cuanto a la música en identidades (MII), se refiere a cómo la música puede formar parte de aspectos de la propia imagen personal como los relativos al género, edad, identidad nacional, discapacidad e identidad. Es decir, cómo la música puede identificarse con determinadas características personales.

Así, habría una música fácilmente reconocible como más afín a determinados grupos sociales (adolescentes, etc.) y se identificaría un tipo de música con una identidad “social” o “cultural”.

Desde esta perspectiva sociocultural al fin, Hargreaves, MacDonald y Miell (2012) explican que existe una predisposición biológica a la musicalidad, a partir de la cual se conforma entonces la identidad musical por las situaciones y contextos que se desarrollan en una cultura particular.

Por este motivo, no se considera que haya personas que sean musicales y otras que no lo sean, sino que siendo todas ellas poseedoras de la cualidad de musicalidad, ésta dependerá del desarrollo de las capacidades musicales personales que a su vez estarán condicionadas (pero no determinadas) por el contexto sociocultural.

A nuestro modo de ver, el modelo de estos autores explicaría así una identidad musical social, en la que cabe una explicación de las situaciones y de los contextos musicales desde un punto de vista psicológico, cognitivo y afectivo.

Pero estas identidades, aunque capaces de incidir en el desarrollo musical y en la identidad musical, no explicarían a esta última por completo, puesto que no contemplarían la singularidad de la respuesta personal a la experiencia musical.

Así, la identidad musical social no muestra la especificidad que conlleva la experiencia estética personal y deja a un lado lo que realmente es singular en la comunicación musical.

Podríamos decir que la identidad musical personal no se corresponde exactamente con la identidad musical social, de manera que aunque se reconozca que la musicalidad está supeditada al desarrollo de las capacidades musicales personales, éstas precisan de una experiencia musical educativa en su sentido más amplio, poniendo en juego aquella especificidad propia de cada uno que no se define solo en la producción de las emociones, sino en la respuesta personal a lo bello.

Si la identidad es la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás, entonces y en lo que se refiere a la música, la identidad musical

se formará con las experiencias musicales que hayan dejado en la conciencia una impronta significativa.

Sin duda estas experiencias musicales serán significativas en tanto y cuanto aporten una experiencia estética, de manera que añadan un conocimiento real de algo inefable que se manifiesta por este medio.

La identidad musical se formará a través de la experiencia con la música, cuando incluyendo a la experiencia estética se convierta en algo significativo como es el encuentro con lo bello y lo verdadero.

Lo que no puede expresarse con palabras, sin dejar de ser real, ha suscitado emociones que se constituyen en afectos y sentimientos.

La producción personal de estas emociones obedece a una respuesta personal al hecho estético (Berenson, 1998) de manera que es en esta respuesta donde realmente se fragua el acceso a la música y la identidad musical personal.

MÚSICA, EMOCIONES Y EXPERIENCIA ESTÉTICA MUSICAL

En relación a la experiencia estética que todas las artes son capaces de proporcionarnos, Bockholdt (1998) distingue tres aspectos que hacen que la música adquiera un carácter diferencial: la continuidad con el presente vivo (incesante presencia corporalizada), la tendencia a acapararnos (inevitabilidad o penetrabilidad) y la fugacidad (terminabilidad). A nuestro modo de ver, las tres están esencialmente imbricadas.

En efecto, cuando oímos o escuchamos música no podemos abstraernos de su dependencia del tiempo: la música es en aquel preciso instante y no en otro.

Tampoco podemos obviarla si estamos en su presencia: estamos expuestos a sus sonidos en el momento en que los escuchamos.

Y el efecto del tiempo también define su fugacidad: todo en ella es principio y fin, se abandonan unas posiciones para alcanzar otras. Es movimiento continuo.

Sobre su especificidad en lo relativo a su poder para acapararnos, la música posee la capacidad de apropiarse del oyente. Precisamente por su condición de fugacidad y terminabilidad. A diferencia de una obra de arte visual a la que podemos volver a mirar sin que haya cambiado nada, la música “está en movimiento continuo” (Bockholdt, 1998, p. 41) y esto es lo que impide ausentarse de ella.

La actitud del oyente constituye así la única defensa o protección ante esta acción de acaparar que le monopoliza. Mientras la música reclama toda la su atención intelectual, al oyente le cabe responder con su actitud de un modo u otro, pasiva o activamente.

Es propio de la música el acaparar y es propio del oyente el responder.

Y en esta respuesta está también la especificidad del oyente, su entrega y su abandono.

El papel de las emociones en esta relación (conversación estética al fin) es central. Este protagonismo le viene dado por lo que tiene de original, es decir, el papel de las emociones en la conversación estética musical sucede desde el primer momento y en cierto modo determina los acontecimientos que van a seguir.

Berenson (1998) defiende que las emociones expresadas por la música provocan emociones en el oyente. Las provocan: no se trasladan de la música al oyente sino que incitan que se generen en él. Si no fuera así, la música no podría representar al mundo porque sería incapaz de expresar una emoción.

De este modo, el viaje de la experiencia musical a la experiencia estética implica una actividad. Y en su misma actividad un compromiso (Berenson, 1998), una respuesta humana y personal, individual y propia de cada uno.

Entraríamos ahora en la cuestión del significado musical y del contenido de la propia música, cuestión que nos apartaría del tema principal de esta reflexión. Basta con mencionar la polémica entre estructuralistas y formalistas, fraguada a lo largo de la historia de la música, especialmente en los últimos siglos XIX y XX.

Sin embargo, lo que nos interesa aquí es el aspecto singular de la experiencia estética musical fuera de la propia música, es decir, la que deviene de las emociones suscitadas en nosotros por la música como parte de nuestra percepción del mundo. En este sentido, podríamos decir que la experiencia estética sería susceptible de una acción educativa por su virtualidad formativa.

En este sentido, cabría dilucidar cómo pueden facilitarse los contextos necesarios para las experiencias estéticas musicales que puedan forjar una identidad musical personal.

Juslin (2012, p. 131) afirma que desde la psicología de la música es conveniente distinguir entre los dos términos que a menudo se usan para explicar las relaciones entre música y emociones.

En efecto, los términos percibir e inducir designan dos acciones diferentes en relación a las emociones.

En cuanto a la primera, podemos percibir una emoción en la música que escuchamos de manera que dichas emociones estarían fuera de nosotros.

Con respecto a la segunda acción, podemos sentir una emoción como consecuencia de la música escuchada, de manera que la emoción inducida se genera en nosotros por efecto de la misma música.

Las emociones producidas no tienen porque ser las mismas en el primer y segundo caso y tampoco poseen los mismos mecanismos subyacentes (Juslin, 2012, p.

31), de manera que distinguir entre ambas nos conduce a dos tipos de experiencias muy diferentes en relación a la experiencia estética musical.

La percepción de las emociones que hay en la música podría estar sujeta a las características individuales de quien escucha, de manera que no todos los oyentes identificarían las mismas emociones. Podríamos decir que habrían diferentes percepciones de una misma expresión.

Se pondrían aquí en juego las diferentes identidades musicales que se habrían generado en los oyentes, siguiendo el esquema de Hargreaves, MacDonald y Miell mencionado anteriormente, según el cual esta percepción estaría condicionada por las situaciones y los contextos en los que el oyente ha estado inmerso. Así, se explicarían las diferentes percepciones de las emociones en la música desde una perspectiva sociocultural.

Por otro lado, la inducción de emociones que la música genera en el oyente emplazaría a una explicación que incluye más variables que las socioculturales, puesto que se ha producido una actividad como respuesta a la música, y esta actividad responde a características individuales y personales que hacen que cada emoción sea diferente en cada oyente.

Parece existir consenso en las investigaciones sobre la producción de emociones a partir de la escucha musical.

En este sentido, Juslin (2011) advierte de la necesidad de no confundir las emociones que induce la música en el oyente con las emociones que expresa la propia música. En este caso, estaríamos incurriendo en el error que evita Berenson cuando, como hemos dicho anteriormente, afirma que las emociones vienen provocadas por la música y no trasladadas desde ella. Eso es, la música expresa unas emociones que provocan otras en el oyente.

También afirma Juslin que las respuestas a las emociones expresadas en la música implican muchas más áreas cerebrales que las implicadas en las respuestas a otras emociones con distinto origen, de manera que la música puede influir en comportamientos expresivos, en la tendencia a actuaciones determinadas y en regular una emoción provocada por la propia música según el contexto social.

LA MÚSICA ¿SE CONSUME?

En esta especificidad de la emoción inducida se encuentra la especificidad de la respuesta y subrayamos que se define no solo en las características biológicas que posee el oyente y en su contexto sociocultural, sino en su diferencia, en el conjunto de los rasgos propios que le hacen diferente a los demás y que le distinguen como alguien.

De este modo, su acceso a la música le es tan propio y particular como lo son las emociones que la música induce y mueve en él.

Así, su respuesta muestra una parte de sí mismo que se pone al descubierto también para él. Se conoce mientras conoce y responde mientras se da.

En esta actividad de respuesta entendemos que podría identificarse lo que Bockholdt (1998) afirma como la consumación de la propia música.

El oyente sería entonces el coejecutor de la música, puesto que la realiza, la lleva a cabo con su respuesta activa.

Para el mismo autor, la música posee una cara interna que nos hace seguir la estructura tonal de una forma activa, lejos de la cara externa puramente material y acústica en la que solo me dejaría llevar por la pasividad y el abandono (Bockholdt, 1998). Así, solo se consideraría al oyente una persona con una respuesta activa si se deja acaparar por la estructura tonal mientras que tendría una respuesta pasiva si se rinde a la propia acústica de los sonidos.

Ambas estructuras son percibidas por el oyente, pero según lo expuesto anteriormente, la respuesta se produciría como consecuencia de esa cara interna de la música, la que nos persuade y nos mueve a producir las emociones.

Pero ¿acaso dejarse acaparar y abandonarse en la experiencia del sonido no es ya una respuesta? ¿No es una actividad el dejarse asombrar?

Meyer ya señaló que las respuestas afectivas e intelectuales se dan simultáneamente en la experiencia estética musical, de manera que las teorías clásicas del significado musical que confrontaban expresionistas y formalistas no solo dejan de ser antagónicas sino que se complementan (Meyer, 1961).

Para Juslin, las teorías de Meyer sobre las expectativas musicales en el proceso de escucha de la música fueron también ampliadas por Sloboda cuando demostró que entre cognición y emoción incluso existía menos distancia que la que se suponía en un principio, de manera que las respuestas emocionales a la música podrían necesitar también de la cognición (Juslin, 2011).

De este modo, entendemos que la persona es capaz de otorgar un significado a la música que está escuchando y al mismo tiempo, generar determinadas emociones. Ambas respuestas serían activas y por ende, ambas consumirían música.

LA ESPECIFICIDAD DE LA RESPUESTA PERSONAL EN LA EXPERIENCIA ESTÉTICA MUSICAL

La respuesta personal a la obra de arte es pues una respuesta dinámica en la que la inducción de las emociones forma parte de la actividad personal y específica del oyente, y como hemos dicho, de la consumación de la propia música.

Para Grimaldi (1983, p. 236) la experiencia estética consiste en “contemplar una obra como testimonio de otro mundo donde el sentido y las categorías se expresan a través de las formas, y donde nosotros sentimos la propia tonalidad afectiva”.

Añade que no basta con que el autor haya expresado lo que siente en su producción artística, sino que “toda experiencia del arte es correlativamente sentir aquello que se ha expresado” (Grimaldi, 1983, p. 237).

Sin embargo y en esta respuesta del oyente, la psicología de la música solo puede explicar los mecanismos subyacentes por los cuales se inducen las emociones, pero no puede explicar la singularidad personal en la relación entre el objeto que produce la emoción y la misma emoción.

Esta sería una explicación de porqué no se pueden predecir totalmente las emociones inducidas por la música.

De este modo, las emociones inducidas explicarían que ha existido una experiencia artística, pero no explicarían porqué con el mismo hecho musical las experiencias estéticas de los oyentes son diferentes.

Las emociones vienen inducidas a través de un proceso evolutivo que tiene lugar en el cerebro, donde se activan dichos mecanismos a nivel cortical y subcortical.

En el procesamiento de toda la información que se realiza en el cerebro se producen diferentes maneras de combinar dicha información, dando lugar a diferentes emociones y también posibilita que algunas de ellas interactúen entre sí.

Siguiendo a Juslin, el nivel cortical es el más accesible a la conciencia y allí es donde puede intervenir la voluntad.

Por otro lado, hay que tener en cuenta también el contexto en el que se produce la experiencia musical. Así, para Juslin (2012) habrían tres factores o variables a tener en consideración: los factores musicales, los individuales y los situacionales o contextuales. La proporción en el grado de influencia de cada uno de ellos se desconoce hasta el momento.

Sin embargo, con la probabilidad de las combinaciones posibles entre oyente, música y contexto, tampoco se logran explicar las diferencias individuales en las respuestas de las personas a la música.

Juslin propuso el modelo BRECVEM para explicar de una forma más amplia los mecanismos más destacados que intervienen en los procesos que acabamos de describir, eso es, la inducción de las emociones musicales.

En dicho modelo, Juslin destaca siete mecanismos: Brain stem reflexes (reflejos producidos en el tronco encefálico), Rhythmic entrainment (consonancia rítmica entre cerebelo y las regiones sensomotoras), Evaluative conditioning (condicio-

namiento evaluativo), Contagion (contagio o mimesis), Visual imagery (imágenes visuales), Episodic memory (memoria episódica) y Music expectancy (expectación musical).

Los mecanismos se desarrollan en diferentes períodos que van desde antes del nacimiento hasta los 11 años.

El impacto cultural y del aprendizaje en estos mecanismos es más bajo en unos que en otros, pero incluso así nos preguntamos entonces cuál sería el peso del contexto o situación, como factor o variable entre los tres propuestos por Juslin (factores individuales, musicales y situacionales). De alguna manera, tampoco nos da razón de la diferencia en la respuesta personal.

Juslin añade más tarde (2013, p. 236) un octavo mecanismo al que llama Aesthetic judgment (juicio estético) con el que se puedan tener en cuenta las emociones estéticas. Con este concepto nos referimos a la evaluación subjetiva de una pieza musical como arte basado en un conjunto individual de criterios subjetivos.

La incorporación de este mecanismo se justifica por la necesidad de distinguir las emociones estéticas de las emociones cotidianas (aquellas que no tienen que ver con el hecho musical) que puede producir una experiencia musical. Esta sería la clave, según Juslin, para comprender porqué las emociones que induce la música son distintas, si los mecanismos que actúan no son específicos para las emociones musicales sino que son generales para la producción de otras emociones.

El modelo BRECVEM no podía explicar las emociones causadas por el juicio estético, de manera que los mecanismos que se proponían hasta entonces se dirigían únicamente a procesar la información que les da el hecho musical para la inducción de determinadas emociones.

No obstante, los mecanismos que se denominan del juicio estético pueden aportar más información sobre la apreciación de este hecho a través de las emociones que procesa, como la admiración y el asombro.

Pero incluso así, sobre la aportación del juicio estético como octavo mecanismo productor de emociones en el modelo BRECVEM (ahora BRECVEMA), Juslin concluye:

“En resumen, una premisa básica de este enfoque es que los juicios estéticos de música son multidimensionales: implican grupos individuales de criterios subjetivos de valor estético, así como una ponderación relativa de estos criterios. Se supone que los criterios tienen una estabilidad moderada, de manera que los juicios de los oyentes se pueden predecir hasta cierto punto, al menos en una perspectiva a corto plazo. Los criterios estéticos del oyente funcionan como ‘filtros’, que determinan a cuáles de las entradas perceptivas, cognitivas

y emocionales se les permitirán realmente influir en el juicio estético. Para tomar un ejemplo simple, una determinada pieza de música puede ‘permitir’ a un oyente la posibilidad de apreciación estética en términos objetivos (por ejemplo, el orden, la simetría) que se hayan encontrado que se correlacionan con la belleza percibida. Pero si esta impresión es altamente valorada depende de los criterios individuales del valor estético de los oyentes: algunos oyentes pueden considerar la percepción de la belleza como algo esencial para valorar un objeto de arte, mientras que otros pueden considerarlo como algo secundario, en el mejor de los casos. No es que algunos oyentes no pueden detectar las características perceptivas, es simplemente que los rasgos son ‘descartados’ en el juicio estético” (Juslin, 2013, p. 251).

Las aportaciones de las investigaciones de Juslin parecen aportar más luz a los procesos de producción de las emociones en la experiencia musical y de ellas deducimos que dentro del marco de los factores individuales que intervienen en la inducción de las mismas, los criterios estéticos del oyente son claves.

En el transcurso de la historia estos criterios han ido variando desde la antigua Grecia hasta nuestros días (Tatarkiewicz, 1988; Plazaola, 1991), pero Juslin (2013, p. 249) extrae tres conclusiones de un estudio realizado entre diferentes oyentes y expone tres evidencias a partir de los resultados: en primer lugar no hay un único criterio estético; en segundo lugar, ciertos criterios como la expresión, la excitación emocional, la originalidad, la técnica artística, el mensaje, y la belleza se consideran más importantes que otros; y en tercer lugar, algunos oyentes tienden a centrarse solo de estos criterios.

Sin embargo, lo verdaderamente determinante no son dichos criterios, que funcionan como filtros en la apreciación estética objetiva, sino la valoración que el oyente haga de los mismos, es decir, la consideración de la belleza como un valor supremo en la experiencia musical. Eso es lo verdaderamente determinante.

Solo así no se descartarán los mecanismos que se dirigen a la apreciación estética objetiva del hecho musical y se posibilitará la experiencia con la belleza.

IDENTIDAD MUSICAL Y EDUCACIÓN. ALGUNAS CONSIDERACIONES

En la complementariedad de la respuesta afectiva (generada por las emociones) y la intelectual o cognitiva que se dan en la experiencia estética musical encontramos también el crecimiento y perfeccionamiento de la respuesta personal, de manera que su articulación e integración no hace sino colaborar en la manifestación de la verdad que contiene la belleza.

Este reconocimiento, que ya implica una respuesta personal a la experiencia estética musical, es el propio acceso que permite la conversación con la tercera realidad nombrada anteriormente.

Así, la identidad musical personal como se ha expuesto en estas líneas, parte en primer lugar de la consideración de la importancia de la belleza como indispensable para poder conocer aquella realidad (la tercera realidad, lo inefable) sin la cual no tenemos un conocimiento verdadero del mundo.

En segundo lugar, la identidad musical personal entra en relación con la praxis educativa. Ésta debe estar guiada por el conocimiento de la naturaleza propia del hombre, que incluye la conversación con lo bello. En este ámbito, la apreciación de la belleza en la música induce unas emociones que originan la respuesta activa a la misma, estrictamente personal, donde el juicio estético es de gran importancia. En este sentido, la acción educativa sería tal al colaborar en la formación de este juicio estético como mecanismo psicológico.

Por otro lado, la tendencia a acapararnos nos es exclusiva del juicio estético sino que se debe también a otros diferenciales por el momento no explicados desde el funcionamiento cerebral de las emociones o desde la psicología de la música en particular, pero que con la seguridad de que se encuentran en la conversación estética deben ser objeto de la finalidad educativa de la persona.

Y en tercer lugar, la educación completa incluye por tanto la educación estética, en este caso a través de la experiencia musical, de manera que la identidad musical personal se verá determinada por el conjunto de estas experiencias a través de las que se ha facilitado su encuentro con lo bello.

Como consecuencia de estas tres consideraciones, la educación debería facilitar las situaciones en las que la manifestación de la belleza no pase desapercibida.

Fecha de recepción del original: 9 de mayo de 2014

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 13 de junio de 2014

BIBLIOGRAFÍA

- Altarejos, F., Rodríguez, A., Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización*. Pamplona: Eunsa.
- Benedicto XVI (2009). *Caritas in veritate*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Fubini, E. (2001). *Estética de la música*. Madrid: A. Machado Libros.
- Grimaldi, N. (1983). *L'art ou la feinte passion*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and

- personal development of children and young people [versión electrónica]. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R. y Miell, D. (2012). Musical Identities Mediate Musical Development. En Gary E. McPherson y Graham F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (pp. 125-142). New York: Oxford University Press.
- Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro. Hacia una nueva comprensión de la música*. Barcelona: Acanalado.
- Huyghe, R. (1968). *Los poderes de la imagen*. Barcelona: Labor.
- Juslin, P. N. (2011). Music and emotion: Seven questions, seven answers. En I. Deliège y J. Davidson (Eds.), *Music and the mind: Essays in honour of John Sloboda* (pp. 113-135). New York: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. (2012). Emotional responses to music. En S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 131-140). New York: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions [versión electrónica]. *Physics of Life Reviews*, 10, 235-266.
- Lavandier, Y. (2003). *La dramaturgia. Los mecanismos del relato: cine, teatro, ópera, radio, televisión, cómic*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Meyer, L. B. (1961). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago.
- Plazaola, J. (1991). *Introducción a la estética: historia, teoría y textos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pablo VI (1964). Homilía de Pablo VI "Misa de los artistas". Extraído el 20 de enero de 2014, de http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/homilies/1964/index_sp.htm.
- Ratzinger, J. (2006). *Fe, verdad y tolerancia. El cristianismo y las religiones del mundo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Tatarkiewicz (1988). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.