

DIMENSIONES DE LAS SIGNIFICACIONES DE MÚSICO Y DE PROFESOR: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES DE PROFESORADO EN MÚSICA

DIMENSÕES DAS SIGNIFICAÇÕES DE MÚSICO E DE PROFESSOR: UM ESTUDO COM LICENCIANDOS EM MÚSICA

DIMENSIONS OF MUSICIAN AND PROFESSOR MEANINGS: A STUDY WITH UNDERGRADUATE MUSIC STUDENTS

Leandro Augusto dos REIS¹
Francismara Neves de OLIVEIRA²

RESUMEN: Las significaciones de los roles de músico y de profesor no sólo están relacionadas con la música y sus contenidos formales, sino también con los mecanismos cognitivos que intervienen en ella y la forma de entender el mundo social más ampliamente. Basado por el método clínico-crítico piagetiano, este estudio tiene como objetivo analizar las significaciones de los estudiantes del profesorado en música sobre los roles de músico y de profesor para entender los mecanismos de pensamiento involucrados a través de la problematización de situaciones. Cuatro estudiantes de la licenciatura en música de una universidad pública de Paraná, Brasil, participaron en la investigación. Las interrelaciones observadas en las respuestas de los participantes revelaron movimientos distintos, aunque fueron causados por situaciones problemáticas guiadas por una propuesta metodológica similar. Se destacan de las significaciones de los participantes cuatro dimensiones en relación con las significaciones de músico y de profesor: dimensión del saber hacer, dimensión de la enseñanza, dimensión del intelecto y dimensión de los planes de acción. Los resultados señalaron la importancia de comprender los mecanismos cognitivos que intervienen en los roles de músico y de profesor, para de ella declinar las reflexiones sobre el desarrollo del estudiante de música y de las acciones específicas que favorezcan la educación musical tanto en la escuela regular como en los diversos espacios educativos.

PALABRAS CLAVE: Significaciones. Roles de músico y de profesor. Mecanismos cognitivos. Enseñanza superior.

RESUMO: *As significações dos papéis de músico e de professor não estão relacionadas apenas com a música e seus conteúdos formais, mas também com os mecanismos cognitivos nela envolvidos e o modo de compreender o mundo social de forma mais ampla. Apoiado no método clínico-crítico piagetiano, o presente estudo objetivou analisar as significações de licenciandos em Música acerca dos papéis de músico e de professor para compreender os mecanismos do pensamento envolvidos, por meio de situações problematizadoras.*

¹ Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Profesor del Departamento de Música y Teatro. Doctorado en Educación (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2502-8902>. E-mail: ars_leandro@uel.br

² Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Profesor del Departamento de Educación. Posdoctorado en Psicología de la Educación (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0809-2304>. E-mail: francis.uel@gmail.com

Participaram da pesquisa quatro licenciandos de Música de uma universidade pública do estado do Paraná, Brasil. As inter-relações observadas nas significações dos participantes revelaram movimentos distintos, mesmo tendo sido provocadas por situações problematizadoras guiadas por uma proposta metodológica semelhante. Destacam-se das respostas dos participantes quatro dimensões frente às significações de músico e professor: dimensão do saber fazer, dimensão do ensino, dimensão intelectual e dimensão dos esquemas de ação. Os resultados apontaram para a importância da compreensão dos mecanismos cognitivos envolvidos nos papéis de músico e professor, para dela declinar reflexões acerca do desenvolvimento do estudante de música e de ações específicas que favoreçam a educação musical tanto na escola regular quanto nos mais diversos espaços educativos.

PALAVRAS-CHAVE: *Significações. Papéis de músico e de professor. Mecanismos cognitivos. Ensino superior.*

ABSTRACT: *The significance of music and its practices in the context of the musician-professor training are not only related to music and its formal contents, but also to the cognitive mechanisms involved and the way of understanding the social world in a broader approach. Based on the Piagetian clinical-critical method, the present study aimed to analyze the meanings of music graduates about the roles of musician and professor to understand the mechanisms of thought involved, through problematizing situations. The research involved the participation of four undergraduate music students from a public university in the state of Paraná, Brazil. The movements made possible by the interrelations observed in the significances of the participants in this study proved to be distinct, even though they were caused by problematizing situations guided by a similar methodological proposal. The participants' responses stand out in four dimensions in relation to the meanings of Musician and Professor: knowing how to do, teaching, intellectual and action schemes. The results pointed to the importance of understanding the cognitive mechanisms involved in the roles of Musician and Professor, to expand reflections on the development of the music student and specific actions that favor music education both in regular school and in different educational spaces.*

KEYWORDS: *Significance. Notions of musician and Professor roles. Cognitive mechanisms. University education.*

Introducción

A menudo se observa que los músicos, o los artistas en general, son tratados como personas especiales, dotadas de un talento que los diferencia de la mayoría de la gente corriente. Sin embargo, esta visión estereotipada no es exclusiva, como podría pensarse, de personas ajenas al ámbito musical. Por el contrario, es en el propio campo "donde se han reforzado todo el tiempo las ideas mitificadoras del músico, ya sea a través de la crítica especializada, de los propios músicos o incluso de muchos educadores" (SCHROEDER, 2004, p. 109).

Al producirse en el propio campo artístico, que se entiende, en la concepción de Bourdieu (1983), como un lugar privilegiado donde se producen todos los mitos y creencias, se refuerzan los estereotipos para legitimar lo que fue elegido arbitrariamente como superior. En el ámbito artístico, concretamente en el musical, se pone de manifiesto una cierta idea de cualificación distinta entre músico y profesor de música, se especula qué música o género musical es mejor, cuáles son los procedimientos pedagógico-musicales válidos, etc.

Como sostiene Koellreutter (1997), la educación y la enseñanza de la música tienen "[...] como función la tarea de transformar los criterios e ideas artísticas en una nueva realidad resultante de los cambios sociales" (p. 39). Por ello, la intención que se defiende es una sociedad en la que los músicos y los profesores de música sean conscientes de su función social y del arte como factor necesario, decisivo e integral de la sociedad.

La perspectiva piagetiana considera que la forma de pensar del sujeto está intrínsecamente relacionada con su acción sobre el objeto y, en consecuencia, con su transformación. Es en esta interacción donde se produce la construcción de la percepción del yo, del otro y de la realidad en una relación mutua y dialéctica. En otras palabras, al mismo tiempo que el sujeto construye el conocimiento de su entorno, reconstruye la percepción de sí mismo (PIAGET, 1995; BECKER, 2001).

Para Piaget (1978), el conocimiento no puede concebirse como una herencia genética, es decir, algo predeterminado en las estructuras del sujeto (inatismo), ni como algo que surge de la experiencia sensible y preexistente en el objeto (empirismo). Al asumir la insuficiencia de las dos corrientes presentadas anteriormente, la Epistemología Genética propone una forma funcional y estructural de entender el conocimiento y su construcción. Bajo esta perspectiva teórica, el conocimiento y la inteligencia constituyen un proceso dinámico, continuo e interdependiente, a través del cual el sujeto se relaciona con el mundo y actúa en él, construyendo comprensiones cada vez más elaboradas.

Según esta lógica, Piaget (2007) describe la inteligencia como una forma de adaptación, "[...] esencialmente una organización y que su función es estructurar el universo como el organismo estructura el entorno inmediato" (p. 15). En este proceso activo de adaptación, el sujeto, al adaptarse, se apoya en dos invariantes funcionales: la asimilación y la acomodación. A través de tales invariantes, utiliza los esquemas que ya tiene para la construcción de nuevos conocimientos.

El conocimiento es el producto puntual de una construcción efectivamente constitutiva, de manera que se revela a posteriori como nada más que un presupuesto formal. La inteligencia, por ser una función, se ocupa del propósito del sujeto de sobrevivir, adaptarse

al medio y modificarlo para actuar mejor en él, convirtiéndose en un órgano especial de regulación de los intercambios entre organismo y medio. La funcionalidad de la inteligencia no puede dissociarse de su estructura. Desde el punto de vista estructural, se trata de una organización de procesos que permiten construcciones cada vez más complejas por parte del sujeto. La organización trae consigo un dinamismo que gestiona el sistema para ajustar los cambios internos y asegurar su continuidad (PIAGET, 1978; 2007; LAJONQUIÈRE, 1997).

El desarrollo consiste, por tanto, en una construcción continua del organismo a través de mecanismos que permiten significados cada vez más interdependientes. El término construcción en la perspectiva piagetiana es significativo porque implica no tener un punto de vista o un punto de partida absoluto para el conocimiento, supone caminos variados y consolidaciones que no son concluyentes, sino que constituyen el inicio de nuevas construcciones. Tanto en el mundo físico como en el social, el sujeto construye sus concepciones a través de la resistencia que le ofrece la realidad exterior. Cuando no hay resistencia, no hay construcción. Mientras se produce una confrontación entre nuestras expectativas, se instala un conflicto para resolverlo de alguna manera. Esto significa que el conocimiento, aun siendo una actividad social, requiere una construcción individual (PIAGET, 1987; 1976).

En este sentido, en su relación con la música a través de la interacción social, el sujeto construye significados que posiblemente influyan en sus prácticas musicales, ya sea en el contexto académico o fuera de él. Así, la concreción de las prácticas musicales en el contexto de la formación de músicos y profesores no se relacionan únicamente con los sujetos o con la música y sus contenidos, sino también con la toma de conciencia de sus propios procesos, teniendo en cuenta las concepciones del mundo social de manera más amplia.

Metodología

Con base en el enfoque cualitativo, se adoptaron los principios rectores del método clínico-crítico piagetiano, centrándose en la microgénesis de las construcciones de los participantes en la investigación (DELVAL, 2002; INHELDER; CAPRONA, 1996). El objetivo de la investigación fue analizar los significados de los estudiantes de grado de música sobre los roles de músico y profesor, con el fin de comprender los mecanismos de pensamiento a través de situaciones de problematización que constituyeron el proceso de activación de significados.

La investigación tuvo lugar en el contexto de un curso de pregrado en Música en una universidad pública en el estado de Paraná, Brasil. Cuatro estudiantes matriculados en el curso participaron en la investigación. Para garantizar la confidencialidad de los participantes, se adoptaron nombres en clave, informándose entre paréntesis la edad del participante en el momento de la recogida: Baden (22;1); Naná (31;2); Glenn (21;5) y Carol (22;9). Dichos nombres han sido elegidos para considerar a los músicos con relevancia y representatividad en los instrumentos revelados por los participantes como el que define su trayectoria, por lo tanto: Baden Powell de Aquino (1937-2000), guitarrista brasileño; Juvenal de Holanda Vasconcelos - Naná Vasconcelos (1944-2016), percusionista brasileño; Glenn Herbert Gould (1932-1982), pianista canadiense; Carol Kaye (1935-), bajista estadounidense.

Las sesiones se realizaron de forma individual y sin límite de tiempo, en un aula proporcionada por el curso, previamente programada con los participantes. Sólo estaban presentes el investigador y el participante en la investigación y siempre se producían en el mismo espacio físico, con buena iluminación y ventilación. La sala tenía la categoría de *Laboratorio de Educación Musical*, destinada a las clases y otras actividades específicas de este ámbito. Por ello, había un piano de armario, algunos violines y varios instrumentos de percusión, entre ellos: xilófonos, metalófonos, atabaques y pandeiros.

Se utilizaron dos instrumentos de recogida de datos: 1) Entrevista clínica. 2) Situaciones de problematización, siendo una composición y una interpretación instrumental, con apreciación musical de las propias producciones. En la perspectiva teórica adoptada, la entrevista adquiere especial importancia en la aplicación del método, complementada con la observación de la acción del sujeto en diferentes situaciones, dando lugar a la verbalización de la lógica de razonamiento con la que opera el sujeto.

El instrumento denominado *Situações Problematizadoras* permitió a los participantes analizar su propio proceso y tomar conciencia de las estrategias y procedimientos utilizados en la composición, interpretación y apreciación musical, para dar sentido a los roles de músico y profesor. En la experiencia musical de los participantes, cada uno eligió el instrumento musical con el que componía y tocaba. Cabe destacar que la recolección siguió las normas de ética en investigación y se realizó previa aprobación del proyecto por el Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos de la institución donde se realizó el estudio, según la Resolución n. 274/2005 del Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud.

Como procedimientos de análisis de los datos recogidos, se consideraron los elementos que surgieron del discurso de los participantes. Para ello, intentamos extraer la mayor cantidad de información de los datos recogidos, tal y como rige el método clínico-

crítico piagetiano. En este movimiento analítico, se identificaron las categorías que conforman los significados de los participantes. En la selección de las categorías, se priorizaron los significados de los participantes en lo que se refiere a las percepciones de ser músico y ser profesor.

Resultados y discusión

Como producción de significados de los participantes, los significados se establecen en las interacciones con el propio hacer musical en diferentes roles de actuación. Por lo tanto, los significados ocupan un lugar importante en este estudio, por permitir la identificación de los mecanismos implicados en este proceso. Las diferentes dimensiones, frente a situaciones problematizadoras similares, refuerzan la idiosincrasia de los significados producidos por los participantes, como se muestra en las siguientes categorías.

Dimensión del saber hacer

La dimensión del saber hacer implicada en el dominio del lenguaje musical y las formas de relacionarse con la música se percibe en los significados de Baden. Desde la perspectiva del saber hacer, el participante destaca el dominio del lenguaje y de la técnica implicados en las prácticas de músico y profesor (MP). En el siguiente fragmento, se puede observar cómo Baden describe el saber hacer del músico, como intérprete.

Extracto 1: Intento primero hacer el ejercicio de lectura, bien, así que siempre practico la lectura a primera vista, que no se me da muy bien. Y luego, dependiendo de la partitura, si tiene una digitación ahí, te ayuda o te confunde. [...] Sí, leyendo todo el asunto. Y me gusta mucho hacer eso, ya sabes, leerlo, leerlo. Lo leo una vez, lo leo dos veces, luego tengo que tocarlo, recordando la partitura, veo hasta dónde llega. Luego lo vuelvo a intentar, lo vuelvo a intentar, y luego si me atasco en un punto, intento resolver ese punto y luego intento recordarlo de nuevo. Entonces sigo haciendo esto: sigo leyendo y en algún momento hace "chuuuuu", viene así.

Baden demuestra, al abordar la práctica instrumental, no pensar dónde y por qué se produjo algún error en la ejecución de la tarea y, por tanto, no elabora estrategias para corregir los errores y otra forma de hacerlos. El discurso de Baden revela el predominio de un saber hacer motor. El participante hace un énfasis similar al tratar con el compositor, destacando la acción de repetir, como revela el siguiente fragmento.

Extracto 2: Sí, porque he buscado y sentido esto en mi piel, de saber cómo es esta "artesanía" del compositor. Que es una artesanía, estás moldeando el sueño. La arcilla que es el sueño. No puedo decir que... no puedo compararme con los que componen todos los días y siempre. Porque no puedo estar siempre haciéndolo, lo intento. Pero creo que soy un compositor que está en el comienzo allí, y estoy caminando para tener este hábito de composición. ...] Bach compuso mil y no sé cuántas... No es que fuera mejor, pero estaba cerca de eso, muy cerca del oficio.

Hacerlo de la misma manera no conduce a la perfección requerida ni a la comprensión, ya que no hay cambio. La acción concebida por Baden es una acción de repetición y no de reflexión sobre la propia acción. El participante demuestra estar centrado en una idea de repetición que pretende alcanzar un grado de satisfacción tal que roce la perfección. Sin embargo, al hacer muchas veces lo mismo, hace inalcanzable su objetivo y, al mismo tiempo, le impide reflexionar sobre su propia acción. Este enfoque en la acción se percibe también en la idea de compositor como oficio, ya que, para él, el rigor de componer a diario es una de las condiciones que definen este papel. Cabe mencionar que la acción es una condición necesaria para la reflexión, la acción promueve las posibilidades que el sujeto necesita para organizar el pensamiento, elegir lo que juzga significativo, elaborar estrategias, etc. Sin embargo, en el entendimiento, se requiere una reelaboración de estas acciones en un plano superior (MACEDO, 2005). Siempre a través de la dimensión del hacer, Baden establece la relación intérprete-maestro.

Extracto 3: Creo que incluso el músico que no es un profesor formal, de una manera u otra, está enseñando. Creo que sólo con hacer música. Considero que, cuando veo una presentación, para mí ya estoy aprendiendo. Sólo ver el dedo del tipo moviéndose. La persona puede elegir no ser profesor, pero... [...] Mi experiencia en la enseñanza me está haciendo comprender mucho más la música. Para familiarizarse aún más con la música. Música para respirar. Para mí es imposible disociar esto. He dicho que empecé aquí sin la intención de ser profesor. Vine aquí porque quería jugar. Siempre me ha gustado enseñar lo que me gusta. Y entonces vi lo importante que es. He visto lo mucho que ayuda a la gente y me ayuda a mí. Así que juntar estas dos cosas es muy productivo y fructífero.

Al significar los papeles de músico y profesor, Baden hace hincapié en saber hacer las cosas por separado. Cuando se trata del profesor, da un gran valor a la enseñanza, a la sistematización de los contenidos; cuando se trata del intérprete, destaca la libertad de elección, por ejemplo. Por estar centrado "en el hacer", se infiere que no hay entendimiento, ya que la relación que se establece es el hacer propio de cada rol. O mejor dicho, es una relación sólo entre las partes, pero que no totaliza la formación del profesor músico, no las percibe como no excluyentes, integradoras.

Dimensión de la enseñanza

Las significaciones de Naná revelan el énfasis dada al aspecto de la enseñanza. El rol del profesor ocupa un lugar de destaque en sus construcciones, como revela el extracto a continuación:

Extracto 4: En primer lugar, en el contexto de la clase, es importante tener el dominio de la interpretación musical, incluso para poder dirigir al alumno y decir: oh, tienes que centrarte más en esto o aquello. La interferencia del profesor, en este sentido, tiene que ser positiva y contribuir al desarrollo del alumno. Necesita, por ejemplo, llevar al alumno a cuestionar. Para superar algo mecánico. Para ello, también necesita dominar las cuestiones técnicas que requiere esa pieza, por ejemplo. Además, también es importante, en el contexto pedagógico, saber quién lo compuso, por qué lo compuso, cuándo lo compuso. Analiza la pieza, mira el material utilizado. No es posible tocar una pieza tonal con la técnica de la música romántica. De forma descontextualizada, el profesor puede llevar al alumno a tocar todo de la misma manera por desconocer estos elementos estilísticos... Todo esto el profesor debe hacer que el alumno lo entienda, pero antes debe tener todos estos conocimientos.

Naná entiende que para que haya un proceso de transformación del pensamiento crítico, el profesor debe asumir el papel de cuestionador. Este atributo es reconocido por el participante en la figura del educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) y en los profesores que han marcado su trayectoria escolar.

Extracto 5: Estoy pensando mucho en el que pregunta, ¿verdad? Creo que Paulo Freire tiene eso. El profesor es el que te va a interrogar. Así que, normalmente, los profesores que siempre han marcado mi vida son los que traían preguntas que muchas veces ni siquiera sabían responder.

Para que este proceso de enseñanza se produzca, es necesario que el profesor actúe instigando al alumno con preguntas que le hagan crecer. Incluso si este crecimiento toma dimensiones imprevisibles en el proceso (MACEDO, 2005).

Aún por la vía de la enseñanza, Naná señala:

Extracto 6: Creo que es muy importante no cerrarse y mostrar a los niños varias posibilidades. Por lo tanto, sería más como un ejemplo y como una dirección. Hay mucha gente que "está" siempre en la misma canción. Por lo tanto, sería buscar algo propio también. Incluso en las prácticas estoy tratando de hacer esto, que ellos (los estudiantes) vean algo diferente. Porque si tomo algo más común, no veo ninguna utilidad. Podría aprender mucho enseñando a cantar una escala mayor, pero ¿tendría eso alguna importancia para los alumnos... como algo nuevo, como nuevas posibilidades. Más en ese sentido. Pueden aprender una escala mayor, en una clase de instrumento, piano, teclado, aprenderán eso... Por lo general, cuando... estas preguntas más formadas en música facilitan la enseñanza.

¡Es genial! No es que no sea importante, es muy importante. Los estudiantes que están allí tienen que aprender eso, cuando van a aprender música formalmente. Pero, ¿por qué no tomar algo diferente que cuestione lo que es la música, no?

En ese proceso de construcciones y crecimientos, el profesor es visto por Naná (31;2) como un sujeto aprendiz:

Extracto 7: Esto demuestra que él también está aprendiendo, que nunca deja de aprender. Creo que esto está muy bien. Aquí, en la universidad, esto me parece más común, pero no en la escuela. Deberías hacerlo. Así que me gusta este papel.

Desde una perspectiva constructivista, el papel del profesor es animar a los alumnos a construir el conocimiento mediante la creatividad y el pensamiento crítico. Así, en este proceso dialéctico entre acción y reflexión, se rechaza cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje que no tenga en cuenta el papel activo de los sujetos implicados. Según Becker (2010), "en esta realidad educador-aprendiz, ambos aprenden, siempre que no se sacrifique la asimetría de esta relación" (p. 182).

Se pudo observar en los fragmentos de Naná la dimensión de la enseñanza como elemento principal. En la calificación del protagonismo del profesor, como definidor de su proceso de significación, el participante reveló percibir la relación de interdependencia entre los roles de MP. En este caso, el papel del profesor es una matriz que coordina los demás papeles en un conjunto dialéctico (PIAGET, 1996).

Dimensión intelectual

La dimensión intelectual atribuida a las funciones de los PM se identificó en los significados de Glenn. Al atribuir significados a estos papeles, Glenn lo hace a través de esta dimensión, percibida como la clave de la producción de significados.

Extracto 8: Veo al compositor como un sujeto creativo. Es el sujeto el que se encuentra en una situación y determina el número de materiales con los que va a trabajar, o los materiales pueden determinarse a posteriori durante la composición. Pero tiene alguna propuesta o algún tipo de propuesta artística a partir de ese material o de algo más allá de la Música - extramusical también. [...] Pero creo que la obra también la crean los sujetos que intervienen más allá del compositor. Por el propio intérprete. Bajo la perspectiva foucaultiana, sí. Por lo tanto, por el intérprete que también tiene un papel de autor. Para el oyente que puede tener otro papel de autor. Creo que la obra es una cuestión mucho más importante que el proceso individual del compositor. Puede expandirse a otras dimensiones.

Incluso teniendo en cuenta las contradicciones impuestas por la problemática, el participante no elabora una síntesis personal, ciñéndose al contenido de la literatura. Siguiendo con la cuestión de los atributos a los roles, en el caso concreto del compositor, Glenn reveló la necesidad de concienciación en el proceso de creación.

Extracto 9: Creo que el compositor debe ser muy consciente de lo que ya se ha hecho. De manera general, al menos dentro de su cultura. Tiene que tener una gran comprensión de lo que se está haciendo y de lo que ya se ha hecho. Para no caer en lo de la repetición.

Incluso habiendo utilizado el término conciencia, no lo hace en el sentido de reflejar la propia acción, sino en el sentido de conocer lo que existe, o de apropiarse de los contenidos históricamente acumulados.

Extracto 10: Por lo tanto, necesita tener mucha conciencia. Una de las características esenciales del compositor es ser consciente de lo que se está componiendo y de lo que ya se ha compuesto. Creo que eso es lo principal.

Extracto 11: [...] pensando en el profesor, si tiene esta apertura para escuchar al alumno, también debe tener una cierta conciencia de las composiciones de la época, de la música de la época, de la estética. De todo esto, para que luego puedas transmitir y, en cierto modo, llevar al alumno a tener también esta conciencia.

El dominio de los aspectos del lenguaje musical asume una función fundamental, ya que garantiza su existencia como arte. Incluso el pensamiento reflexivo sólo es posible mediante el mayor conocimiento de este lenguaje, el que permite analizar el contexto y la propia música. Así, el papel del profesor de música es transmitir a los alumnos aspectos reconocibles por el área, como se evidencia en el fragmento 11.

El participante atribuye, de manera común, a todos los roles, la cuestión del conocimiento históricamente acumulado en el área. Glenn afirma que la obra es más grande que el compositor porque se expande a otras dimensiones, llegando a los procesos implicados: el propio intérprete e incluso el oyente.

En resumen, se observa en los significados de Glenn el énfasis en el ámbito intelectual, histórico y cultural como definidores de los roles a generalizar. Así, los datos se refieren al mecanismo de generalización, ya que es importante transponer lo que se sabe en un determinado nivel o plano, que puede y debe orientar la construcción del conocimiento en un nivel superior (PIAGET, 1985).

Dimensión de los esquemas de acciones

Los materiales sonoros basados en esquemas de acciones atribuidos a los roles de MP se identifican en las significaciones de Carol. Al señalar los elementos que se tienen en cuenta en la pieza, Carol hace hincapié en los aspectos materiales de la música y en su manipulación y exploración. En sus palabras:

Extracto 12: - Era la idea de trabajar con el instrumento, sin utilizar otros recursos, porque sería fácil, por ejemplo, manipular el timbre con un pedal o hacer capas con un pedal de loop. Ahora quería trabajar con el instrumento, por lo que es una exploración de texturas, de gestos.

En general, predomina la comprensión de la obra mediante esquemas de acción. En la perspectiva piagetiana, la acción se entiende como un suceso temporal momentáneo y singular, resultado de un esquema de acción y condición necesaria para el conocimiento. Lo que se quiere decir es que la acción, entendida como estructura, se diferencia de la acción efímera y directa, ya que es generalizable, transponible o diferenciable (PIAGET, 1973).

También se puede observar este énfasis en otros extractos de su habla, cuando describe su proceso creativo. Como evidencian los extractos a continuación:

Extracto 13: - Pensé en los parámetros que iba a trabajar, ya que no iba a variar el grado, la altura, ¿no? Entonces: la dinámica... Ya que no iba a variar el tono, qué otras cosas podía variar, así: la dinámica, el timbre y la velocidad. Así que pensé en un arco así, empezar fuerte con notas más largas y tener una linealidad, y la dinámica llegaría al piano y las notas se acortarían. Luego volvía a aumentar y terminaba como al principio, pero jugando creo que me daba cuenta de otras posibilidades e instintivamente jugaba... como el vibrato, que era algo en lo que podía trabajar... No sé... pensé en las notas como un tono... un sonido... Y sus octavas. Timbre, articulación, ataque.

Extracto 14: - Antes pensaba en un arco, en empezar y pasar por otro lugar y volver. En ese momento, creo que me guiaba más por el sonido, no sé. Como: "esto es interesante, pero no lo he anotado". Algunas cosas eran simplemente automáticas y otras eran... Hice lo contrario de lo que había planeado, por ejemplo, notas largas y piano... No lo había planeado, pero sucedió... Pensé "Oh, pero no lo había planeado", pero ya sabes... Si tuviera que hacerlo de nuevo I... Era más bien una práctica.

El enfoque de los significados de Carol parecen centrarse en los materiales. Es decir, se destacan los aspectos físicos. La dimensión de la acción se refuerza cuando parece que hay una práctica sin reflexión. En otras palabras, no hay una reflexión basada en acciones que coordinen una secuencia articulada en una dimensión espacio-temporal.

De este modo, los esquemas de acción, identificados como una de las categorías de Carol, representan las condiciones cognitivas fundamentales para la realización de una acción. Esto significa que, para que una acción se desencadene, es necesaria una estructura cognitiva previa que apoye y permita su ejecución. En el momento de la acción, esta estructura está en actividad y, tras una determinada acción, sufre transformaciones. Es un proceso que lleva a la adaptación cuya acomodación se presenta en el funcionamiento del sistema de esquemas de acción y los modifica para que haya una mayor integración de los datos del entorno por asimilación (PIAGET, 1973).

La comprensión de las funciones de la PM depende de sucesivas integraciones y diferenciaciones, lo que revela ser importante en este contexto. Los significados de Carol permitían reflexiones que ponían de relieve el "ser" en sus ámbitos técnico, personal y social. Además, el énfasis en la necesidad de resignificar los roles, considerando las circunscripciones que los definen, le permitió a Carol, por ejemplo, entender que hay elementos de compositor e intérprete en la figura del profesor.

Consideraciones finales

El objetivo de este estudio fue analizar los significados de los estudiantes de pregrado de música sobre los roles de MP para comprender los mecanismos de pensamiento involucrados a través de situaciones de problematización que constituyeron el proceso de activación de significados. La implicación de dicha investigación es que, aunque los participantes hayan experimentado situaciones problematizadoras metodológicamente estructuradas de forma similar, ninguno de ellos presentó el mismo camino de comprensión de estas experiencias.

La posibilidad de comprender el pensamiento de los sujetos en un contexto pedagógico, como fue el caso de este estudio, asume una posición particular porque permite entender que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música no se restringe al descubrimiento de dones o talentos innatos, sino que involucra procesos constructivos, atribución de sentido a lo vivido en las experiencias musicales y singularidades de la construcción de los sujetos, al tiempo que revela la dimensión colectiva, social, de los significados construidos en el contexto de un curso de formación profesional.

Por lo tanto, las diferentes visiones del músico y del profesor, ampliamente producidas y reforzadas en el ámbito musical y fuera de él, como elementos importantes para la forma de hacer y entender la música, no son suficientes para la producción de sentidos de los sujetos

frente a la realidad. En este contexto, entender cómo se significan los sujetos y sus prácticas artísticas y pedagógicas se revela como un instrumento importante para declinar reflexiones y posibilidades pedagógicas más constructivas en la propuesta de aprendizaje.

Identificar cuáles son los matices de los procesos de construcción que se revelan en los significados de los alumnos y detectar las habilidades comunicativas necesarias es fundamental para la formación tanto del músico como del profesor, por lo que se integran en relaciones de interdependencia y pertenencia.

Es pertinente destacar que los resultados ponen de manifiesto la necesidad de realizar más investigaciones en este campo, promoviendo una comprensión cada vez más precisa sobre esta formación, para contribuir a la formulación de acciones específicas que favorezcan la educación musical, tanto en la escuela regular como en los más diversos espacios educativos, especialmente en la educación escolar donde, en ocasiones, la educación musical no ha logrado su propósito formativo.

En resumen, los cursos superiores de música, encargados de formar al músico y al profesor de música, desempeñan también un papel clave en la formación sociopolítica de los sujetos. Por otro lado, exigen a los músicos y a los profesores de música en formación, una autocrítica constante y una reflexión honesta, no sólo para comprender mejor la música y sus pedagogías, sino para formar ciudadanos reflexivos, capaces de interactuar en un mundo cada vez más complejo. Ahora, la enseñanza superior, por ser la más comprometida con la sociedad, al menos en el sentido de los avances tecnológicos y científicos, debe asumir la responsabilidad de formar músicos y profesores cada vez más conscientes de su papel en las sociedades plurales.

REFERENCIAS

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

INHELDER, B.; CAPRONA, D. Rumo ao construtivismo psicológico: Estruturas? Procedimentos? Os dois “indissociáveis”. In: INHELDER, B. *et al.* **O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as micrgêneses cognitivas**. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-37.

KOELLREUTTER, H. O ensino da música num mundo modificado. *In*: KATER, C. (Org.). **Educação musical**: cadernos de estudo n. 6. São Paulo/Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA, 1997. p. 53-57.

LAJONQUIÈRE, L. A inteligência piagetiana. *In*: BANKS-LEITE, L. (Org.). **Percursos piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 97-116.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Trad. Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. **As formas elementares da dialética**. Trad. Fernanda Mendes Luiz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, J. *et al.* **Investigaciones sobre la generalización**: estudios de epistemología y psicología genéticas. México: Premia, 1984.

PIAGET, J.; GARCIA, R. **Vers une logique des significations**. Genève: Mourionde, 1987.

SCHROEDER, S. C. N. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.

WEBSTER, P. R. Construction of music learning. *In*: COLWELL, R.; WEBSTER, P. R. (Orgs.). **Menc handbook of research on music learning**. New York: Oxford University Press, 2011. p. 35-83.

Cómo referenciar este artículo

REIS, L. A.; OLIVEIRA, F. N. Dimensiones de las significaciones de músico y de profesor: un estudio con estudiantes de profesorado en música. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 743-757, abr./jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.13520>

Enviado el: 30/03/2020

Revisiones requeridas el: 22/04/2020

Aprobado el: 05/06/2020

Publicado el: 01/02/2021