

El síndrome de Orfeo: mitos y leyendas en la educación musical

Basilio Fernández-Morante

Profesor de piano en el Conservatorio Profesional de Música de Valencia
Coordinador docente del Máster de Psicología y Música, UNED
b.fernandez@edu.gva.es
ORCID ID 0000-0002-1540-7829

César Lucas-Raboso

Profesor de Música, prensa, comunicación y nuevas tecnologías,
Centro Progreso Musical de Madrid
Proveedor de contenidos digitales para Universal
artesindormirte@gmail.com
ORCID ID 0000-0009-3474-6218

Recibido 18-12-2024 / **Aceptado** 16-02-2025

Resumen. La música y su educación han sido consideradas un arte separado de cualquier otro tipo de conocimiento, resultando un contexto muy opaco y resistente a la investigación hasta fechas recientes. Este hecho proporciona un terreno prolífico para la expansión y mantenimiento de explicaciones míticas y legendarias. En este trabajo se realizará una revisión de los principales mitos alrededor de la educación artística en general como los que tienen que ver específicamente con la educación musical: el mito del talento y el mito del maestro, entre otros, que se han formado tiempo atrás, pero en ocasiones alcanzan todavía al presente. Por último, se reflexiona acerca de la importancia de huir de la literalidad de los mitos, comprender su importancia y de ahí obtener la capacidad para dejarlos ir, permitiendo el paso al futuro y superando la continua tentación de mirar hacia atrás (síndrome de Orfeo). Aquí la psicología se erige como la ciencia que mediante la comparación de los mitos puede extraer sus significados más relevantes para la actividad artística sin perder de vista la salud mental como prioridad.

Palabras clave. Educación musical, Mitos, Genio, Talento, Psicología, Música.

The Orpheus Syndrome: Myths and Legends in Music Education

Abstract. Music and its education have long been considered an art form separate from other fields of knowledge, making it a highly opaque and research-



Los textos publicados en esta revista están bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0.

ITAMAR. Revista de investigación musical: territorios para el arte
Nº 11, 2025 e-ISSN: 2386-8260, ISSN: 1889-1713
Universitat de València (España)

resistant discipline until recently. This situation has provided fertile ground for the expansion and persistence of myths and legends. This paper will review the main myths surrounding arts education in general, as well as those specifically related to music education—such as the myth of talent and the myth of the teacher—which originated long ago but, in some cases, still persist today. Finally, we will reflect on the importance of moving beyond the literal interpretation of these myths, understanding their significance, and thus gaining the ability to let them go, progress, and resist the continuous temptation to look backward (the Orpheus syndrome). This is where psychology emerges as a discipline that, by comparing myths, can extract their most relevant artistic meanings for creative practice while keeping mental health a priority.

Keywords. Music education, Myths, Talent, Psychology, Music.

Los compositores dejaron de pertenecer a la categoría de directores de orquesta a principios de siglo, cuando ambas profesiones comenzaron a escindirse inexorablemente. Una era considerada espiritual y ultraterrena, la otra pertenecía demasiado claramente al mundo material del poder y la riqueza¹

Introducción

La educación musical es un contexto en el que el peso de la tradición aún mantiene principios instruccionales procedentes del siglo XVIII². La influencia de las ciencias en el entorno de la música solo se ha dejado sentir con cierta intensidad en el siglo XXI, por lo que la música y en particular la educación impartida en los conservatorios ha sido considerada una especie de “jardín secreto”³ o “zona escurridiza”⁴.

Los mitos y leyendas han formado parte de la música desde sus orígenes más remotos, para explicar una realidad considerada sobrenatural y que sobrepasaba la capacidad de entendimiento del ser humano en el pasado. Se trata de historias

¹ Lebrecht, N. (1972 [1997]). *El mito del maestro* (Trad. E.P. Ángeles). Acento, 207.

² Hovland, E. (2017). Future musicianship and present educational practices: eight questions on the future of the conservatoire as an institution'. *Music & Practice*, 3. <https://www.musicandpractice.org/volume-3/editorial-educational-practices/>

Thompson, M.B. (2018). *Fundamentals of piano pedagogy. Fuelling authentic student musicians from the beginning*. Springer.

³ Burwell, K. (2005). A degree of independence: Teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22(3), 199–215. <https://doi.org/10.1017/S0265051705006601>

Burwell, K., Carey, G. y Bennett, D. (2017). Isolation in studio music teaching: The secret garden. *Arts and Humanities in Higher Education*, 18(4), 372–394. <https://doi.org/10.1177/1474022217736581>

⁴ Daniel, R. y Parkes, K.A. (2017). Music instrument teachers in higher education: an investigation of the key influences on how they teach in the studio. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29, 33–46.

o relatos populares que, en parte, gracias a la tradición oral han llegado a nuestros días con el poder para explicar y dar sentido a lo que el ser humano no alcanza en un momento dado. Las ciencias sociales definen el mito como una creencia común que no requiere de justificación racional, ni se cuestiona, puesto que en ese caso perdería validez⁵. Todo mito, toda creencia o figura divina refleja la experiencia de lo sagrado y, por ello mismo, implica las nociones de *ser*, de *significación* y de *verdad*⁶.

La antropología ha mostrado la importancia de saber interpretar los mitos para comprender nuestras culturas⁷, y la propia psicología ha puesto de manifiesto la influencia de los mitos en la cultura⁸. Los mitos han abarcado a lo largo de la historia la temática musical como verdaderos iconos de su poder mágico, desde el Orfeo griego hasta las leyendas nórdicas wagnerianas del siglo XX. Lo que no es tan esperable es que este tipo de pensamiento mítico haya podido alcanzar el siglo XXI en un terreno tan investigado como la educación.

La música, y como consecuencia su educación, han sido considerados un arte separado de cualquier otro tipo de conocimiento, resultando un contexto muy opaco, resistente a la investigación y prolífico para la expansión y mantenimiento de explicaciones míticas y legendarias. Así, la educación musical ha constituido un terreno muy propicio para albergar ideas y actitudes que no han sido objeto de reflexión hasta fechas muy recientes, y es que probablemente “el elitismo aceptado con tanta normalidad en los conservatorios hizo que los modelos de enseñanza nunca fueran objeto de reflexión, ni por parte de los docentes ni de las administraciones educativas”⁹. Hasta fechas asombrosamente recientes, el buen intérprete automáticamente era buen profesor, y de hecho todavía se puede argumentar que para ser profesor de conservatorio no hace falta formación pedagógica¹⁰.

Algunas características que muestran la complejidad del contexto educativo musical son la superioridad de lo artístico sobre lo profesional en los conservatorios¹¹, la persistencia de concepciones erróneas sobre el talento¹², una división entre personas (estudiantes) “musicales” y “no musicales” que constituye

⁵ Maciel, C. (2005). La formación docente. Mitos, problemas y realidades. *Revista PRELAC*, 1, 78-89.

⁶ Eliade, M. (1999). *Historia de Las creencias y las ideas religiosas III*. Paidós.

⁷ Campbell, J. (1972 [2014]). *Los mitos. Su impacto en el mundo actual* (Trad. M. Portillo). Kairós.

⁸ May, R. (1991 [1998]). *La necesidad del mito* (Trad. L. Botella). Paidós.

⁹ Pozo, J. I., Bautista, A. y Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 8.

¹⁰ Valero, J.P. (2023). Para ser profesor no hace falta formación pedagógica. *Melómano digital*. <https://www.melomanodigital.com/para-ser-profesor-de-conservatorio-no-hace-falta-formacion-pedagogica/>

¹¹ Vicente, A. y Aróstegui, J. L. (2003). Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios. *Revista de LEEME*, 12, 1-14.

¹² Scripp, L., Ulibarri, D. y Flax, R. (2013). Thinking Beyond the Myths and Misconceptions of Talent: Creating Music Education Policy that Advances Music's Essential Contribution to Twenty-First-Century Teaching and Learning. *Arts Education Policy Review*, 114(2), 54-102. <https://doi.org/10.1080/10632913.2013.769825>

un verdadero malentendido musical¹³ y las persistentes malas prácticas en las enseñanzas instrumentales¹⁴.

Así pues, alrededor de una educación musical entendida más como un arte que como educación, se han mantenido muchos mitos, algunos procedentes de la educación en general y otros de la educación artística.

Mitos y educación artística

Se asevera que **los mitos en la educación en general** no son infrecuentes, alcanzando la actualidad¹⁵. Entre ellos, existe el mito de que el profesor puede predecir con éxito el futuro del alumnado¹⁶, que los recursos tecnológicos superan a los métodos tradicionales¹⁷ o que los modelos de enseñanza son excluyentes entre sí¹⁸. De hecho, los mitos en educación pueden resultar particularmente difíciles de cambiar porque pueden ser intuitivamente atractivos, con alguna partícula de verdad científica, difíciles de precisar en ocasiones, con raíces ideológicas y esencialmente resistentes a la evidencia¹⁹.

En particular, **los mitos sobre la docencia** parecen haberse asentado en el entorno occidental; entre ellos, que el profesorado trabaja poco y tiene muchas vacaciones²⁰. Estas ideas, junto a las vertidas por los medios de comunicación de masas, conforman una serie de estereotipos que generan una imagen social del docente que en muchas ocasiones poco tiene que ver con la realidad²¹, o lo que es lo mismo, una disparidad entre los mitos sociales y la realidad que vive el docente²². En este sentido, el perfil del docente ideal se sustenta sobre diversos mitos (figura 1), entre ellos el que sobrevalora la vocación innata (el docente nace, no se hace) minimizando la formación, y se estructura sobre la creencia, casi mágica, de que la enseñanza es una labor sencilla.

¹³ Welch, G. (2001). *The misunderstanding of music*. Inaugural lecture, Institute Of Education, University of London.

¹⁴ Bautista, A. y Fernández-Morante, B. (2020). Mala Praxis en las Enseñanzas Instrumentales: Implicaciones para la Formación Docente. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 240-261. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18013>

¹⁵ Barton, C. y Bennett, T, (ed) (2019). *Education Myths. An evidence-informed guide for teachers*. John Catt educational.

¹⁶ Enser, M. (2019). Education myths: an origin story. En Barton, C. y Bennett, T, (ed). *Education Myths. An evidence-informed guide for teachers* (pp.19-28). John Catt educational.

¹⁷ Lemov, D. (2019). Screentopia. En Barton, C. y Bennett, T, (ed) (2019). *Education Myths. An evidence guide for teachers* (pp.41-48). John Catt educational

¹⁸ Sherrington, T. (2019). Teacher-led instruction and student-centred learning are opposites. En C. Barton y T. Bennett (eds) (2019). *Education Myths. An evidence-informed guide for teachers* (pp.71-82). John Catt educational.

¹⁹ Fletcher-Wood, H. (2019). Don't shoot the mythbuster. En Barton, C. y Bennett, T, (ed) (2019). *Education Myths. An evidence-informed guide for teachers* (pp.93-100). John Catt educational.

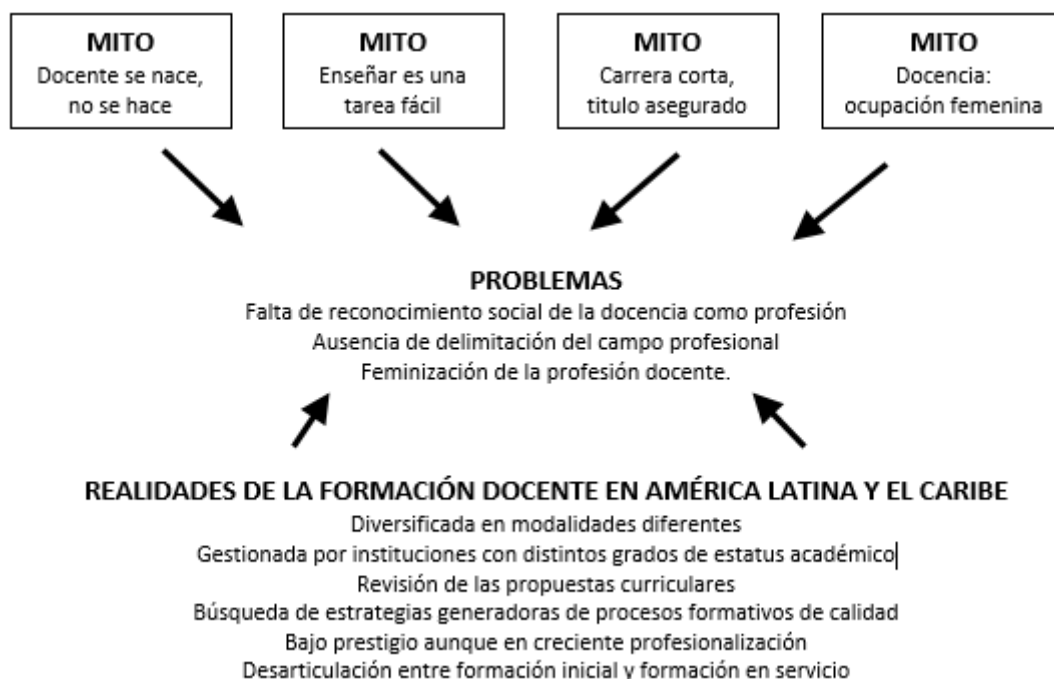
²⁰ El Sahili, L.F. (2010). *Psicología para el docente*. Universidad de Guanajuato.

²¹ Esteve, J.M. (2003). "La imagen social de los profesores". En: AA. VV. *Hacia la ciudad educadora* (pp. 77 – 82). Consejería de Educación y Ciencia de Málaga.

²² Maciel, C. (2005). La formación docente...

Figura 1.

Mitos sociales sobre la docencia (Adap. de Maciel, 2005)



Los mitos en la educación artística: el mito del artista

Eisner (1973) recopila algunos **mitos alrededor de la educación artística** entre los que destacamos tres. Un primer mito es la creencia de que lo importante en la educación artística es el proceso y no el producto, exagerando el peso en el primer elemento perdiendo de vista que el producto ha de ser importante de forma inevitable en cualquier arte.

Un segundo mito en la educación artística es que los maestros no deben intentar evaluar el trabajo artístico ya que la mente del niño es cualitativamente diferente a la del adulto. Esta creencia no solo está relacionada con la noción de que los adultos no pueden ver el mundo como niños y viceversa, sino que además el arte, a diferencia de la ortografía y la historia, es algo individual y personal y no debe ser valorado por nadie que no sea su creador. Parecería así que en educación no evaluar el arte, infantil o no, aunque fuera posible, podría ser una irresponsabilidad educativa. Si un maestro no evalúa lo que hacen los niños, ¿cómo puede determinar si lo que está haciendo está contribuyendo u obstaculizando su crecimiento en el arte? No está de más recordar que evaluar no es calificar²³.

²³ Alonso Sánchez, M., Gil Pérez, D., y Martínez Torregrosa, J. (2021). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación En La Escuela*, 30, 15–26. <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i30.02>

Un tercer mito en la educación artística es la creencia de que los profesores no deben hablar de arte ya que la verbalización podría “matar” el arte. Comunicar en general, no es sencillo. Todo modelo de comunicación es una construcción teórico-hipotética de la realidad²⁴ y de este sentimiento puede nacer la creencia de algunos de no tomar partido en hablar de lo artístico. Sin embargo, aprender a hablar de arte con precisión y sensibilidad es una de las grandes necesidades educativas en la formación de profesores de arte dentro de la gestión emocional, lamentablemente una de las áreas más descuidadas en la formación docente.

En esta línea parece como si la educación artística pudiera prescindir a veces de la evaluación y basarse en la “evolución” como tal: aquel que no “evolucione” es porque apenas está dotado para el arte mientras que el que lo haga será porque ha nacido con las capacidades óptimas para ser artista: de nuevo una variante educativa del tópico “el artista nace y no se hace”²⁵.

Afirmamos que, sin duda, el mito que engloba todos los anteriores es **el mito del artista**. Existe la creencia de que los artistas son, y siempre han sido, egocéntricos, caprichosos, neuróticos, rebeldes, informales, licenciosos, estrafularios, obsesionados por su trabajo y de difícil convivencia, dibujando un mito alrededor del artista entre lo mágico, misterioso, religioso, legendario, místico: la libertad del artista asociada a lo excéntrico y a la locura²⁶. Se pensó que los acontecimientos de la infancia tienen una importancia decisiva para el futuro desarrollo del individuo y de ahí que el genio de un maestro haya de expresarse desde la niñez como si estuviera predestinado.

El genio artístico posee raíces en la cultura grecorromana²⁷ y se relaciona con lo irracional y la locura²⁸. El mito del genio artístico nace con Rousseau, y a partir de él, el genio musical y el literario van a ir de la mano²⁹. El concepto de “genio” heredado del Romanticismo se lo debemos a Schopenhauer. Para este autor la música no se limita a representar las ideas, sino que es la voluntad en sí misma. Para él el genio es una especie de médium entre la idea de algo que no somos capaces de captar, y nos revela dicha idea a través de un lenguaje que es la música, que la razón no entiende. Todo personaje debía transformarse en seres desprovistos de voluntad frente al conocimiento, tal como Schopenhauer creía que ocurría en las grandes obras del genio artístico³⁰.

²⁴ Rodrigo, M. (1995). *Los modelos de la comunicación*. Tecnos.

²⁵ Fontal, O. (2001). De artista a profesor de arte. *Aula abierta*, 77, 111-130.

²⁶ Fernández-Martínez, D. (2013) “Nacidos bajo el signo de Saturno. Mito y leyenda del artista en la actualidad”. Seminarios del grupo de investigación de Mitocrítica de la Universidad Complutense de Madrid (España).

²⁷ McCartney, N. (2023). In light of #MeToo: reconsidering the art/artist relationship for better futures. *Visual Studies*, 38 (3-4), 557-570. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2021.2012248>

²⁸ Romero, J. (1995). “Nullum magnum ingenium sine mixtura dementiae”: El mito del genio y la locura. *Arte, Individuo y Sociedad*, 7, 123-138.

²⁹ Lowinsky, E.E: (1964). Musical Genius. Evolution and Origins of a Concept. *The Musical Quarterly*, 50(3).

³⁰ Ríos, A. (2015). Tristán e Isolda de Wagner y la filosofía romántica. Novalis y Schopenhauer en Wagner. *THÉMATA. Revista de Filosofía*, 51.

La naturaleza en el siglo XIX dotaba al artista de una influencia positiva, de donde el genio extraía su fuerza y sus reglas, sin embargo, en algún momento esto se transforma en el factor que determina su patología. La inspiración divina se convierte en enfermedad mental, a modo de consecuencia de la suprema libertad del artista, en esclavitud de sus propios defectos fisiológicos, transmitidos incluso hereditariamente, aun cuando los estudios estadísticos llevados a cabo en la primera mitad del siglo XX presentan fallos metodológicos apabullantes³¹.

Si bien la investigación en la creatividad musical y el trastorno mental se ha centrado más en compositores que en intérpretes, el vínculo entre la melancolía (desde el renacimiento la enfermedad del artista) y la locura (también suicidio desde el romanticismo) es negado por las estadísticas³². Por otra parte, se ha destacado el papel de las drogas y, en particular, el alcohol en jóvenes músicos³³ y una cierta propensión hacia los actos censurables incorporada en el mito mismo del genio artístico como si el arte justificara hasta los delitos³⁴.

El mito del genio ha servido para camuflar el machismo y sus abusos³⁵. El cine, desde su invención, ha sido el medio más determinante como “fábrica de mitos”, explotando sobre todo dos arquetipos en la representación del artista³⁶. Por un lado, el genio, libre, inconformista y trasgresor, presentado como un personaje intuitivo e irracional que se torna el gran enemigo del filisteo-burgués obediente. Por otro, el bohemio, caracterizado por su alienación del mundo que lo rodea, rebelde y con tintes de misantropía, locura y marginalidad. La imagen del mito a través del cine parte de una masculinidad absoluta, apuesta por la inspiración (las musas) y la locura como iluminación y difunde la idea del genio irracional.

Abbing³⁷ resume las ideas mitológicas alrededor de lo artístico (tabla 1), algunas ya citadas anteriormente y otras que se tratarán a continuación.

³¹ Romero, J. (1995). “Nullum magnum ingenium...”

³² Fernández-Martínez, D. (2013) “Nacidos bajo el signo...”

³³ Dobson, M. C. (2010). Insecurity, professional sociability, and alcohol: Young freelance musicians’ perspectives on work and life in the music profession. *Psychology of Music*, 39(2), 240-260. <https://doi.org/10.1177/0305735610373562>

³⁴ Hess, A. (2017, November 10). How the myth of the artistic genius excuses the abuse of women. *New York Times*. Recuperado de https://www.nytimes.com/2017/11/10/arts/sexual-harassment-art-hollywood.html?_r=1

³⁵ McNeill, L. (2019). Surely You’re a Creep, Mr. Feynman. *The Baffler*, 43 <https://thebaffler.com/outbursts/surely-youre-a-creep-mr-feynman->

³⁶ López-Rodríguez, M. (2010) Factores determinantes en la construcción del mito del artista. Seminario Periódico del Grupo ACIS, Madrid, Universidad Complutense. http://www.ucm.es/info/amaltea/acis/sesiones_2010.htmlinformed

³⁷ Abbing, H. (2002). *Why Are Artist Poor? The exceptional Economy of the Arts*. Amsterdam University Press, 31.

Tabla 1

Resumen de ideas mitológicas alrededor del arte (Abbing, 2002)

El arte es sagrado
A través del arte, los artistas y los consumidores de arte se relacionan con el mundo espiritual
El arte es remoto y superfluo
Hay que nacer con talento
El arte sirve al interés general
El arte es bueno para la gente
Los artistas son libres y autónomos, otros profesionales, no.
Hay libertad de expresión en las artes.
La obra de arte es auténtica y el artista es el único creador de la misma; en otras profesiones tal autenticidad no existe.
Crear un trabajo auténtico da una satisfacción privada sin fin
Los artistas solo crean cuando están inspirados y motivados.
El dinero y el comercio devalúan el arte
La calidad artística sólo puede existir si es independiente de los costos y la demanda
Los artistas tienen que sufrir.
El talento es natural o dado por Dios
Debido a que el talento extraordinario es poco común, solo existen pocos artistas extremadamente talentosos
El éxito en las artes depende exclusivamente del talento y el compromiso
Las artes son gratuitas
Los artistas exitosos a menudo son autodidactas
Las artes son democráticas y justas
Los altos ingresos obtenidos por algunos artistas son justos, etc.

Los mitos en la educación musical

Diversos autores relatan ciertos mitos que afectan específicamente al ámbito musical y a su enseñanza³⁸. Destacamos el mito que considera **la expresividad como algo completamente subjetivo**. Ese elemento “misterioso” de la música hace que no sea susceptible de ser estudiado ni descrito en términos científicos. Sin embargo, es importante recalcar que sí hay corrientes filosóficas e incluso científicas que han considerado que la percepción auditiva nos introduce de pleno en el terreno de lo que los fenomenólogos llaman “intersubjetividad”. Desde esta perspectiva los fenómenos sonoros que se presentan al oyente contienen datos objetivos y aprehensibles de igual manera por todos los oyentes. Esto sugiere relaciones sonoras capaces de hacernos sentir sensaciones a todos los seres humanos por igual, por lo que no existiría tal subjetividad³⁹.

Este mito pasa por alto el tipo de enseñanza más común en los conservatorios, el aprendizaje observacional (modelado) que utiliza ciertos correlatos objetivos para promover habilidades expresivas: la interpretación del profesor proporciona

³⁸ Juslin, P.N., Friberg, A., Schoondrewaldt, E. y Karlsson, J. (2004). Feedback learning of musical expressivity. En A. Williamon, *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp.247-270). OUP.

³⁹ Lavandera, M. (2019). Comparativa entre la fenomenología de la música de Sergiu Celibidache y la filosofía materialista de la música en su aplicación a la interpretación musical. *Anuario de Filosofía de la Música*, 3-44.

un modelo acústico de lo que se desea del alumno y se le invita a que aprenda a partir de esa imitación. Una de las limitaciones de este modelo es que el estudiante sea capaz de captar las características consideradas relevantes: puede ser difícil (a veces imposible) para él saber precisamente qué escuchar y/o cómo traducirlo en la práctica. No por ello los elementos expresivos son completamente subjetivos o se convierten en imposibles de enseñar. En este punto radica la dificultad de la enseñanza de los elementos expresivos en particular y, de la enseñanza instrumental, en general: dependiendo de la variedad y cantidad de recursos que el profesor tenga aumentarán las probabilidades de su aprendizaje.

En esta línea no resulta complicado entender el mito según el cual **la intuición artística está por encima de la comprensión explícita**, dado que la música expresa lo inefable⁴⁰. La idea de que los pensamientos conscientes no sirven para el aprendizaje de habilidades expresivas refleja una concepción errónea de la enseñanza basada en la tradición y el folclore, provocada en parte por la falta de formación emocional de este perfil docente, como refleja la línea de investigación en teorías implícitas en el profesorado musical⁴¹. Una consecuencia de esta perspectiva popular es otra concepción errónea: la expresividad musical refleja sólo el talento musical que está más allá del aprendizaje y el desarrollo, mientras la evidencia empírica muestra que la expresividad se mejora con el entrenamiento⁴².

Por su parte, Austin (1990) describe lo que llama **el “mito de los concursos”**. Expone creencias como que la competencia es parte inevitable de nuestra naturaleza humana, que nos motiva a dar lo mejor de nosotros mismos, y que aprender a competir afianza la personalidad y la confianza en uno mismo. Estas creencias han sido largamente cuestionadas y la evidencia científica ha mostrado que la competición no tiene porqué mejorar la calidad de la interpretación⁴³, así

⁴⁰ Es conocida la postura estética de Hegel (1842/1949), que sitúa a la música sobre todas las artes por el grado de indeterminación y subjetividad que les acercaba a lo que en su época se conocía como “lo absoluto”. Este pensamiento marcó dos tendencias musicales en el Romanticismo, la de los absolutistas (los que concebían la música como algo puro que no debía estar a merced de un texto, que tenía su razón de ser por sí misma) y los programáticos (los que pensaban lo contrario). Esta discrepancia de creencias generó la conocida “Guerra de los románticos” (Quinn, 2014).

⁴¹ Torrado, J.A. y Pozo, J.I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En Pozo, Scheuer, Puy, Martín y de la Cruz (eds). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.186-208). Graó.

Pozo, J. I., Bautista, A. y Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza...

⁴² Sloboda, J. A. (1996). The acquisition of musical performance expertise: Deconstructing the “talent” account of individual differences in musical expressivity. In K. A. Ericsson (Ed.), *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports, and Games* (pp. 107–126). Erlbaum.

⁴³ Kohn, A. (1986). *No contest. The case against competition*. Houghton Mifflin.

La cuestión de los concursos musicales ha sido muy debatida desde la creación de los mismos (McCormick, 2015; Rohrer, 2002), si bien es llamativa la posición de eminentes figuras del panorama musical contra los mismos, desde la cita atribuida a Béla Bartók, “la competición es para los caballos no para los artistas” (Rosenthal, 1958) a solistas como Maria Joao Pires (Nicholas, 2014), y es que “la contradicción entre música y civismo afecta a todos los participantes en concursos musicales” (McCormick, 2015, p.28). No parecen contemplarse alternativas como

como riesgos psicológicos: la competición como estrategia para mejorar el rendimiento puede convertir la motivación intrínseca en extrínseca⁴⁴. La intuición popular se basa en los éxitos, mientras que la investigación tiene en cuenta muestras con participantes en competiciones independientemente del resultado. Esto puede explicar en parte las diferentes perspectivas: en un caso la de los ganadores, y en otro la inmensa mayoría de perdedores.

Por otro lado, ganar, éxito y competencia no son sinónimos: se puede mostrar competencia sin participar en actividades competitivas, pero ciertamente la sociedad promociona más los éxitos que las demostraciones de competencia. Una cosa es lo que suele aparecer en los medios en eventos de elite como los Juegos Olímpicos, sus diversas pruebas, carreras y competiciones, con las cámaras dirigidas fundamentalmente al ganador y sus medallas. Otra cosa es pasearse por una villa olímpica, sobre todo en las primeras fases, donde con mucha facilidad se encuentran atletas llorando, aislados, o simplemente frustrados: eso no se emite.

Además, no habría que subestimar los riesgos: un concurso puede debilitar el carácter en lugar de fortalecerlo. Se pueden desarrollar actitudes como la de "ganar a toda costa", fijarse objetivos poco realistas y crearse expectativas muy por encima de la realidad, relaciones no saludables con otros participantes o recurrir a excusas para racionalizar los malos resultados. Igualmente, existen riesgos para los profesores que orientan sus metas principales en los concursos, pues tienden a ver a los alumnos de forma dicotómica (baja o alta competencia) y a menudo orientan sus esfuerzos hacia validar su propio ego en lugar de alcanzar objetivos educativos: la perdedora es la educación musical⁴⁵.

Por otra parte, en cuanto a mitos que tienen que ver con la enseñanza/aprendizaje musical, la ciencia ha ido desacreditando muchas concepciones implícitas del profesorado, como que la lectura a primera vista mejora simplemente con una práctica regular, cuando en realidad precisa de objetivos concretos⁴⁶ o que la ansiedad escénica disminuye con la edad o la exposición regular en público, cuando se sabe que la ansiedad, como emoción humana, tiene que ver con el desarrollo personal, individual de cada intérprete y la experiencia con la audiencia implica una compleja interacción entre el músico, sus experiencias anteriores, el contexto actual y el tipo de audiencia, entre otros⁴⁷.

la propuesta por Andrés Schiff, pues si de lo que se trata es de ayudar a jóvenes talentos, se podrían crear foros internacionales presentados a audiencias formadas por profesionales, amantes de la música y aficioandos en general, con programas de libre confección, donde no haya ganadores ni perdedores (Shiff, 2020).

⁴⁴ Persson, R.S. (2020). Challenging the Culture of Competition. *Third Factor*, 12. <https://www.thirdfactor.org/persson-challenging-competition/>

⁴⁵ Austin, J.R. (1990). Competition: Is Music Education the Loser? *Music Educators Journal*, 76(6), 21-25.

⁴⁶ Zukhov, K. (2021). Learning to play an instrument. En A: Creech, D. Hodges y S. Hallam (eds). *Routledge International Handbook of Music Psychology in the education and the community* (pp. 185-200). Routledge.

⁴⁷ Kenny, D.T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.

El mito del talento (genio)

No resulta entonces extraño que, como ha sucedido en otras áreas de desempeño humano, la falta de conocimiento sobre los procesos cognitivos, metacognitivos y socioambientales que subyacen a la ejecución musical, junto con el hecho de que no todas las personas desarrollan espontánea o fácilmente esa habilidad, hayan llevado a la generalización de la idea de que es necesario poseer algunas aptitudes o "dotes" específicas para poder tocar un instrumento. Acorde con esta idea, la enseñanza instrumental, dentro de la tradición occidental, ha dependido considerablemente de lo que denominamos "el mito del talento", es decir, la creencia en que las habilidades individuales de ejecución están determinadas inexorablemente por las características biológicas innatas⁴⁸.

La controversia entre los partidarios de la herencia y del ambiente en el aprendizaje y explicación de la conducta humana ha sido un tema recurrente en la historia de la psicología. En particular, en el ámbito musical, tuvo su reflejo durante la primera mitad del siglo XX. La cuestión de fondo que ocupa la mayoría de los estudios en esta línea radica en saber cuánto de un determinado nivel de competencia es congénito o aprendido ⁴⁹. Hace décadas, científicamente hablando, ha quedado demostrado que la música “nace y se hace”.

Actualmente el debate sigue abierto en cuanto a concretar la influencia de cada área. Howe et al. (1998) mostraron hasta siete argumentos en favor de factores ambientales como determinantes más decisivos en los logros musicales que los genéticos y generó fuertes críticas. Lo cierto es que autores muy importantes se muestran abiertamente partidarios del ambiente⁵⁰, aunque se acepta que el carácter está en función tanto del organismo como de su contexto, prevaleciendo la complementariedad de ambas perspectivas, y asumiendo la dificultad de separar la influencia entre cada factor individual y sus interacciones⁵¹.

Algunos autores han puesto de manifiesto concepciones erróneas, como que el talento es relevante en la carrera profesional del artista frente a la conciencia de la importancia de desarrollar otras habilidades, o que el talento musical predice la maestría musical⁵². Por otro lado, la psicología popular supone que existe un conjunto definido de cualidades subyacentes que diferencian a los talentosos innatos y los no talentosos, que es lo que lleva a pensar en individuos “musicales” y otros “no musicales”, con o sin talento. Creemos que este mito engendra el

⁴⁸ Musumeci, O. (2001). Diferentes niveles de logro en hermanos que tocan el mismo instrumento. Actas de la Primera Reunión Anual de SACCOM. Buenos Aires: SACCOM.

⁴⁹ Lafarga, M. y Sanz, P. (1998). Habilidad musical y habilidades tonales. *Quodlibet, Monográfico 'Habilidades Musicales'*, 10, 102-114.

⁵⁰ Sloboda, J., Davidson, J. y Howe, M.J.A. (1994). Is everyone musical? *The psychologist*, 7(8), 349-354.

Woody, R.H. (2022). *Psychology for musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford University Press.

⁵¹ Hargreaves, D. y Lamont, A. (2017). *The psychology of musical development*. Cambridge University Press.

⁵² Scripp, L., Ulibarri, D. y Flax, R. (2013). Thinking Beyond...

mayor malentendido del mundo musical, cuya persistencia puede explicarse por su simplicidad: legítima el sentido de pertenecer a uno de los dos grupos⁵³.

Por tanto, sin un examen crítico, el "talento" logra convertirse en una profecía autocumplida que puede aplicarse con demasiada facilidad para demostrar a los niños que no merece la pena intentar aprender algo difícil, que no surge de forma natural y que requiere el compromiso de innumerables horas de práctica de la que sólo se beneficiarán los "pocos talentosos"⁵⁴. En consecuencia, ciertos docentes no invierten esfuerzos tras diagnosticar que un alumno dado "no tiene talento", puesto que el fracaso en su aprendizaje se le atribuye únicamente a su falta de predisposiciones innatas⁵⁵.

La realidad es que los logros del músico se basan en las diferentes combinaciones de un gran número de habilidades y subhabilidades, y las correlaciones entre el nivel de rendimiento de las personas y cada una de las habilidades, que suelen ser bajas⁵⁶. Las demandas que exige la improvisación, la composición y la interpretación de un instrumento son muy diversas y cada persona puede manifestar rasgos muy distintos en diferentes momentos del desarrollo, y a veces no mostrarlos de una manera muy expresa.

Hace décadas que los estudios científicos desacreditaron la utilidad del talento a la hora de explicar altos rendimientos en dominios como la música, mostrando multitud de evidencias a favor de otros factores como la práctica y las experiencias previas⁵⁷, describiendo la llamada "ejecución musical experta", así como los factores implicados en su desarrollo⁵⁸. En esta línea de pensamiento, Howard Gardner fue un innovador al sustituir "talento" por "inteligencia" en su teoría de las inteligencias múltiples, que implica implícitamente que todos nacemos con el don. Como explica él mismo en una entrevista:

Lo que hice fue tomar la palabra inteligencia, que era propiedad de la gente del coeficiente intelectual, y dije: la música es un talento y las matemáticas son inteligencia, pero ¿por qué debemos llamar inteligentes a las personas buenas con los números y solo talentosos a aquellos que dominan el tono, la

⁵³ Welch, G. (2001). The misunderstanding of music...

⁵⁴ Scripp, L., Ulibarri, D. y Flax, R. (2013). Thinking Beyond...

⁵⁵ Judge, J. (2009). Musical talent: born genius? *The American Music Teacher*, 58(5), 14-21. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/43549551>

⁵⁶ Sloboda, J., Davidson, J. y Howe, M.J.A. (1994). Is everyone musical?...

⁵⁷ Howe, M.J., Davidson, J.W., Sloboda, J.A. (1998). Innate talents: reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21(3), 399-407. <https://doi.org/10.1017/S0140525X9800123X>

⁵⁸ Ericsson, K.A. y Harwell, K.W. (2019) Deliberate Practice and Proposed Limits on the Effects of Practice on the Acquisition of Expert Performance: Why the Original Definition Matters and Recommendations for Future Research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2396. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02396>.

Lehmann, A. C., Gruber, H. y Kopiez, R. (2018). Expertise in music. En K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt y A. M. Williams (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 535-549). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316480748.028>

Sloboda, J. A. (1996). The acquisition of musical...

armonía, el timbre? Todavía nadie me ha dado una buena respuesta a esa pregunta⁵⁹.

El concepto de genio ha mostrado tener un nulo poder explicativo y ha sido reemplazado por el de experto: un individuo que ha desarrollado un nivel de excelencia en un dominio específico, pero cuya habilidad no difiere cualitativamente de las del resto de la población. El mero reconocimiento del importante papel que cumple la predisposición genética para el desarrollo musical no constituye un aporte significativo para la enseñanza de la música⁶⁰. Más allá de las evoluciones del talento hacia otros conceptos como práctica deliberada y ejecución experta, o modelos de competencias musicales modificables y desarrollables en el tiempo⁶¹ parece claro que en la actualidad se comparte una perspectiva global en la que interactúan muchas variables⁶², en la que la capacidad musical no debe asociarse únicamente con las habilidades técnicas de alto nivel de un prodigio, sino más bien con los componentes expresivos y comunicativos de las experiencias musicales⁶³.

Finalmente, **el mito del maestro** se refiere a la figura del director de orquesta investido de poderes sobrehumanos. La influencia de los considerados “grandes maestros” ha sido constante desde el siglo XIX y ha condicionado, en alguna medida, el devenir de la música. El carácter simultáneamente autoritario y mediático del mito del director de orquesta aglutina, por un lado, la rigidez de la sociedad germánica de las últimas décadas del siglo XIX y, por otro, ciertos anhelos de sublimidad y trascendencia de ascendencia romántica. Se trata de una exacerbación de algunas características del virtuoso decimonónico paralela al desarrollo del mercado musical, en los moldes capitalistas.

El poder que alcanzó la figura del director de orquesta fue en algunos casos en paralelo a la fama y notoriedad alcanzadas, reemplazando incluso a las habilidades especiales necesarias para este tipo de profesión⁶⁴. Resulta fácil conectar las características de este mito forjado desde el siglo XIX con el narcisismo y egocentrismo de algunos docentes de música que se traducen en malas prácticas⁶⁵. De hecho, el maestro que responde a este mito en la música no

⁵⁹ Punset, E. (2011, 12 de septiembre). De las inteligencias múltiples a la educación personalizada. Entrevista a Howard Gardner con motivo de la entrega del Premio Príncipe de Asturias. (Redes, 114). RTVE. <https://www.rtve.es/television/20111209/inteligencias-multiples-educacion-personalizada/480968.shtml>

⁶⁰ Musumeci, O. (2001). Diferentes niveles de logro...

⁶¹ McPherson, G. (ed.) (2016a) (2 ed.). *The Child as Musician: A handbook of musical development*. Oxford University Press.

McPherson, G. (ed.) (2016b). *Musical Prodigies: Interpretations from Psychology, Education, Musicology, and Ethnomusicology*. Oxford University Press.

⁶² Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva dmgt/cmtd. *Revista de Educación*, 368, 12-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>

⁶³ Davidson, J. W. y MacArthur, S. (2021). Conceptions of musical ability and the expertise paradigm. En A. Creech, D. A. Hodges y S. Hallam (Eds.), *Routledge international handbook of music psychology in education and the community* (pp. 153–168). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429295362-16>

⁶⁴ Lebrecht, N. (1972 [1997]). *El mito del maestro...*

⁶⁵ Bautista, A. y Fernández-Morante, B. (2020). Mala Praxis...

diferencia la enseñanza en función del individuo, sea por falta de interés o conocimiento, sino que más bien “legitima su comportamiento instructivo basándose en la tradición histórica, en menor o mayor medida a partir de su estilo individual de aprendizaje, sus preferencias y su experiencia personal”⁶⁶. Sin duda, el mito del maestro musical merece ser deconstruido.

A modo de síntesis, es llamativo cómo el contenido de estos mitos ha trascendido culturas y áreas de conocimiento, formando parte de la psicología popular. Ciertamente tanto la psicología como la música ha tenido un origen mágico muy enraizado con lo espiritual e inexplicable. Actualmente existe una visión popular de la creatividad en general basada en la inspiración como misteriosa, divina o suprahumana, y en la visión romántica del genio con talento excepcional, innato y no enseñable⁶⁷. Todo ello pese a los notables avances de las ciencias que han aportado multitud de luz sobre todo en estas últimas décadas.

Conclusiones

Tras este recorrido por la mitología alrededor de la educación musical verificamos lo paradójico que resulta constatar cómo concepciones tan obsoletas sigan existiendo, en cierta medida, en pleno siglo XXI. Esta realidad da pie a varias reflexiones.

Las enseñanzas musicales en una buena parte del mundo comienzan con unas pruebas de aptitud como mecanismo de acceso, incluso en las enseñanzas públicas. Se trata de un procedimiento asentado en el mito del talento: solo accede el que más predisposición presenta a una edad temprana. Si esta concepción del talento se ha evidenciado como obsoleta, ¿por qué persisten? ¿Estamos convirtiendo una cuestión administrativa (no hay suficientes plazas para todos los que solicitan) en una cuestión de aptitud? ¿Somos conscientes de las consecuencias psicológicas que tiene realizar este juicio sobre personas tan jóvenes en pleno desarrollo? ¿Es aceptable una selección a partir de “aptitudes artísticas” que arrancan de concepciones obsoletas cuando la enseñanza pública se caracteriza por la igualdad de oportunidades? ¿Existe la igualdad de oportunidades real cuando no actúa ningún tipo de evaluación previa para adaptarse a necesidades educativas especiales? Parece a todas luces moralmente inaceptable negar el acceso a la enseñanza musical a personas evaluadas de alguna manera como incapaces para futuros logros musicales a edades tempranas⁶⁸.

Resulta evidente que esta práctica selectiva (como muchas otras) tuvo su sentido en el contexto de los siglos anteriores, pero es urgente una revisión de las mismas. En pleno siglo XXI, rodeados de símbolos que aparecen y desaparecen a gran velocidad, la ansiedad que invade las sociedades occidentales no permite reflexionar sobre los mismos, y mucho menos dedicar tiempo a entender los del

⁶⁶ Persson, R. S. (2000). Survival of the fittest or the most talented? *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(1), 25.

⁶⁷ Boden, M.A. (2004, 2ª ed.). *The creative minds. Myths and mechanisms*. Routledge.

⁶⁸ Scripp, L., Ulibarri, D. y Flax, R. (2013). *Thinking Beyond...*

pasado. Sin embargo, en el campo de la educación musical, la necesidad de trascender los mitos permitirá la comprensión de ese pasado para construir un nuevo presente, superando conocimientos inexactos, obsoletos, o éticamente inaceptables, acerca de los procesos de aprendizaje de la música desde sus inicios. Dado que el precio de la “excelencia”, en el sentido más tradicional del término en la educación musical, sin la psicología, se traduce en secuelas físicas y/o psicológicas: está en juego la salud de la comunidad escolar, tanto del alumnado como del profesorado.

En definitiva, los mitos y leyendas en el mundo de la música tienen su presencia en la realidad del siglo XXI, y lo más urgente es ponerlas en contexto para significación y evitar reproducirlas, puesto que, si no se comprende su importancia en el pasado no tienen sentido en el presente. Como ya alertaba Campbell hace varias décadas, la tarea del psicólogo será cada vez con mayor urgencia la de comparar las mitologías, “no solo para identificar, analizar e interpretar los simbólicos “hechos de la mente”, sino para desarrollar técnicas que los mantengan sanos”⁶⁹.

El mito del artista y del genio ha podido ser uno de los responsables de esa idea que relaciona el genio artístico con el sufrimiento físico, o más habitualmente, con el psicológico. Lo cierto es que en demasiadas ocasiones se confunde la exigencia y el esfuerzo necesario en las tareas artísticas (como cualquier actividad de alto rendimiento) con un sufrimiento evitable, que proviene de no atender a la salud mental como una prioridad. Algunas personas consideran que solo se alcanza a ser un músico excelso con una considerable dosis de sufrimiento, cuando en realidad, como afirma Rosana Corbacho, psicóloga experta en la industria musical, creer que solo se puede triunfar en la música si se vive atormentado provoca verdaderos trastornos⁷⁰.

Condensamos afirmando que el mito del genio tuvo esplendor dentro de las coordenadas particulares del siglo XIX, pero con dosis de esfuerzo descomunales. El mito del director impuso la autoridad al grupo de músicos durante siglos, hasta que se impusieron prácticas en las que trata de prevalecer el respeto, no sin dificultades. La educación siente una cierta obsesión por mirar hacia atrás, momentos de un pasado demasiado remoto con una nostalgia que solo rescata los mejores recuerdos, obviando los peores.

El síndrome de Orfeo es también una metáfora sobre el esfuerzo sin sentido y la falta de aceptación. Orfeo representa la enorme capacidad de seducción de la música, pero al perder a su amada en el inframundo solo una condición se le impuso para recuperarla: no mirar hacia atrás. Es necesario recordar, no para

⁶⁹ Campbell, J. (1972 [2014]). *Los mitos. Su impacto...* 26.

⁷⁰ Cano, J.A. (2022, 9 de septiembre). Creer que solo se puede triunfar en la música si se vive atormentado provoca verdaderos trastornos. *Ethic*. <https://ethic.es/2022/09/entrevista-rosana-corbacho/>

esperar que lo que dejamos atrás vuelva a aparecer, sino para convencernos de la necesidad de abrirnos nuevos caminos y dejar paso al futuro⁷¹.

Mitos como el de que “un artista tiene que sufrir”⁷², “sin dolor no hay recompensa” (*no pain no gain*) habría que dejarlos atrás definitivamente para en su lugar promover vías para que los músicos pierdan el temor a confesar sus miedos, sus dificultades: mostrar la vulnerabilidad es una exposición emocional arriesgada, pero con muchos beneficios⁷³. Este sería el camino hacia un fomento de la motivación intrínseca, con la autonomía como objetivo final⁷⁴, que permita a los artistas afrontar con garantías los retos y las frustraciones inherentes a la carrera artística. Así, se ha de hacer compatible la exigencia en una disciplina sin perder de vista la salud física y psicológica como prioridad⁷⁵ y es que

Con nuestros viejos tabúes fundamentados en la mitología desestabilizados por nuestra propia ciencia moderna, en todo el mundo civilizado puede observarse una rápida y creciente incidencia del vicio y del crimen, de los trastornos mentales, suicidios, adicciones a las drogas... [...] La mejor respuesta a este crítico problema deberá llegar desde los hallazgos de la psicología”⁷⁶.

Vale la pena reflexionar acerca del tipo de genio al que se admira y a qué precio. Parece necesario trascender de los mitos a la realidad. Esto supone dejar de fabricar “grandes artistas”, ampliar la concepción de “música” hacia más culturas, más géneros, extender la idea de habilidad musical mucho más allá de la destreza instrumental, y formar personas sensibles artísticamente.

Cuando se ha sido profesor durante veinticinco años en esta fábrica de grandes artistas llamada Conservatorio de París, se tiene el deber de prevenir a los jóvenes imprudentes para que no se aventuren por este peligroso camino si no llevan en sus frentes la marca del genio, el genio es fatal⁷⁷.

Tal vez esa “marca de genio en la frente” debiera ser cosa del pasado, y en todo caso, no tan deseable como pudiera parecer. Convirtamos el camino en seguro en

⁷¹ Sabater, V. (2020). El síndrome de Orfeo: ¿por qué siempre acabamos mirando atrás? <https://lamenteesmaravillosa.com/el-sindrome-de-orfeo-por-que-siempre-acabamos-mirando-atras/>

⁷² Abbing, H. (2002). Why Are Artist Poor?... 31

⁷³ Bruk, A., Scholl, S. G., y Bless, H. (2018). Beautiful mess effect: Self–other differences in evaluation of showing vulnerability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(2), 192–205. <https://doi.org/10.1037/pspa0000120>

⁷⁴ de Bézenac, C. y Swindells, R. (2009). No pain, no gain? Motivation and self-regulation in music learning. *International Journal of Education & the Arts*, 10(16). Recuperado de <http://www.ijea.org/v10n16/>.

⁷⁵ Embleton, T. (ed.) (2023 [2024]). *Giras y salud mental. Manual de la industria musical*. Liburuak.

Fernández-Morante, B., de Paula-Ortiz, F. y Blanco Piñeiro, P. (2021). Profesionales de la psicología como docentes en los Conservatorios de Música: hacia una educación musical sostenible. *Papeles del Psicólogo*, 42(1), 38-45. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2021.2949>

⁷⁶ Campbell, J. (1972 [2014]). Los mitos. Su impacto... 25.

⁷⁷ Lavignac, 1948, como se citó en Musumeci (2001), Diferentes niveles de logro... p.1.

vez de peligroso, sin buscar genios lo más precoces posibles, sin mirar demasiado hacia atrás.

Bibliografía

- Abbing, H. (2002). *Why Are Artist Poor? The exceptional Economy of the Arts*. Amsterdam University Press.
- Alonso Sánchez, M., Gil Pérez, D., y Martínez Torregrosa, J. (2021). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación En La Escuela*, 30, 15–26. <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i30.02>
- Austin, J.R. (1990). Competition: Is Music Education the Loser? *Music Educators Journal*, 76(6), 21-25.
- Barton, C. y Bennett, T. (ed) (2019). *Education Myths. An evidence-informed guide for teachers*. John Catt educational.
- Bautista, A. y Fernández-Morante, B. (2020). Mala Praxis en las Enseñanzas Instrumentales: Implicaciones para la Formación Docente. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 240-261. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18013>
- Boden, M.A. (2004, 2ª ed.). *The creative minds. Myths and mechanisms*. Routledge.
- Bruk, A., Scholl, S. G., y Bless, H. (2018). Beautiful mess effect: Self–other differences in evaluation of showing vulnerability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(2), 192–205. <https://doi.org/10.1037/pspa0000120>
- Burwell, K. (2005). A degree of independence: Teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22(3), 199–215. <https://doi.org/10.1017/S0265051705006601>
- Burwell, K., Carey, G. y Bennett, D. (2017). Isolation in studio music teaching: The secret garden. *Arts and Humanities in Higher Education*, 18(4), 372–394. <https://doi.org/10.1177/1474022217736581>
- Campbell, J. (2014). *Los mitos. Su impacto en el mundo actual* (Trad. M. Portillo). Kairós. (Obra original publicada en 1972).
- Cano, J.A. (2022, 9 de septiembre). Creer que solo se puede triunfar en la música si se vive atormentado provoca verdaderos trastornos. *Ethic*. <https://ethic.es/2022/09/entrevista-rosana-corbacho/>
- Daniel, R. y Parkes, K.A. (2017). Music instrument teachers in higher education: an investigation of the key influences on how they teach in the studio. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29, 33-46.
- Davidson, J. W. y MacArthur, S. (2021). Conceptions of musical ability and the expertise paradigm. En A. Creech, D. A. Hodges y S. Hallam (Eds.), *Routledge international handbook of music psychology in education and the community* (pp. 153–168). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429295362-16>

- de Bézenac, C. y Swindells, R. (2009). No pain, no gain? Motivation and self-regulation in music learning. *International Journal of Education & the Arts*, 10(16). Recuperado [20/11/2024] de <http://www.ijea.org/v10n16/>.
- Dobson, M. C. (2010). Insecurity, professional sociability, and alcohol: Young freelance musicians' perspectives on work and life in the music profession. *Psychology of Music*, 39(2), 240-260. <https://doi.org/10.1177/0305735610373562>
- Eisner, E. (1973). Examining Some Myths in Art Education. *Studies in Art Education*, 15(3), 7-16.
- El Sahili, L.F. (2010). *Psicología para el docente*. Universidad de Guanajuato.
- Eliade, M. (1999). *Historia de Las creencias y las ideas religiosas III*. Paidós.
- Embleton, T. (ed.) (2024). *Giras y salud mental. Manual de la industria musical*. Liburuak. (Obra original publicada en 2023).
- Enser, M. (2019). Education myths: an origin story. En Barton, C. y Bennett, T, (ed). *Education Myths. An evidence-informed guide for teachers* (pp.19-28). John Catt educational.
- Ericsson, K.A. y Harwell, K.W. (2019) Deliberate Practice and Proposed Limits on the Effects of Practice on the Acquisition of Expert Performance: Why the Original Definition Matters and Recommendations for Future Research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2396. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02396>.
- Esteve, J.M. (2003). "La imagen social de los profesores". En: AA. VV. *Hacia la ciudad educadora* (pp. 77 – 82). Consejería de Educación y Ciencia de Málaga.
- Fernández-Martínez, D. (2013) "Nacidos bajo el signo de Saturno. Mito y leyenda del artista en la actualidad". Seminarios del grupo de investigación de Mitocrítica de la Universidad Complutense de Madrid (España).
- Fernández-Morante, B., de Paula-Ortiz, F. y Blanco Piñeiro, P. (2021). Profesionales de la psicología como docentes en los Conservatorios de Música: hacia una educación musical sostenible. *Papeles del Psicólogo*, 42(1), 38-45. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2021.2949>
- Fletcher-Wood, H. (2019). Don't shoot the mythbuster. En Barton, C. y Bennett, T, (ed) (2019). *Education Myths. An evidence-informed guide for teachers* (pp.93-100). John Catt educational.
- Fontal, O. (2001). De artista a profesor de arte. *Aula abierta*, 77, 111-130.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva dmgt/cmtd. *Revista de Educación*, 368, 12-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Hargreaves, D. y Lamont, A. (2017). *The psychology of musical development*. Cambridge University Press.
- Hegel, G.W.F. (1842/1989). *Lecciones sobre estética*. Akal.
- Hess, A. (2017, November 10). How the myth of the artistic genius excuses the abuse of women. *New York Times*. Recuperado de https://www.nytimes.com/2017/11/10/arts/sexual-harassment-art-holly-wood.html?_r=1

- Hovland, E. (2017). Future musicianship and present educational practices: eight questions on the future of the conservatoire as an institution'. *Music & Practice*, 3. <https://www.musicandpractice.org/volume-3/editorial-educational-practices/>
- Howe, M.J., Davidson, J.W., Sloboda, J.A. (1998). Innate talents: reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21(3), 399-407. <https://doi.org/10.1017/S0140525X9800123X>
- Judge, J. (2009). Musical talent: born genius? *The American Music Teacher*, 58(5), 14-21. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/43549551>
- Juslin, P.N., Friberg, A., Schoondrewaldt, E. y Karlsson, J. (2004). Feedback learning of musical expressivity. En A. Williamon, *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp.247-270). OUP.
- Kenny, D.T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Kohn, A. (1986). *No contest. The case against competition*. Houghton Mifflin.
- Lafarga, M. y Sanz, P. (1998). Habilidad musical y habilidades tonales. *Quodlibet, Monográfico 'Habilidades Musicales'*, 10, 102-114.
- Lavandera, M. (2019). Comparativa entre la fenomenología de la música de Sergiu Celibidache y la filosofía materialista de la música en su aplicación a la interpretación musical. *Anuario de Filosofía de la Música*, 3-44.
- Lebrecht, N. (1997). *El mito del maestro* (Trad. E.P. Ángeles). Acento. (Trabajo original publicado en 1972).
- Lehmann, A. C., Gruber, H. y Kopiez, R. (2018). Expertise in music. En K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt y A. M. Williams (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 535-549). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316480748.028>
- Lemov, D. (2019). Screentopia. En Barton, C. y Bennett, T, (ed) (2019). *Education Myths. An evidence guide for teachers* (pp.41-48). John Catt educational
- López-Rodríguez, M. (2010) Factores determinantes en la construcción del mito del artista. Seminario Periódico del Grupo ACIS, Madrid, Universidad Complutense. http://www.ucm.es/info/amaltea/acis/sesiones_2010.htmlinformed
- Lowinsky, E.E: (1964). Musical Genius. Evolution and Origins of a Concept. *The Musical Quarterly*, 50(3).
- Maciel, C. (2005). La formación docente. Mitos, problemas y realidades. *Revista PRELAC*, 1, 78-89.
- May, R. (1998). *La necesidad del mito*. (Trad. L. Botella). Paidós. (Obra original publicada en 1991).
- McCartney, N. (2023). In light of #MeToo: reconsidering the art/artist relationship for better futures. *Visual Studies*, 38 (3-4), 557-570. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2021.2012248>
- McCormick, L. (2015). *Performing Civility: International Competitions in Classical Music*. Cambridge University Press.
- McNeill, L. (2019). Surely You're a Creep, Mr. Feynman. *The Baffler*, 43 <https://thebaffler.com/outbursts/surely-youre-a-creep-mr-feynman-mcneill>

- McPherson, G. (ed.) (2016a) (2 ed.). *The Child as Musician: A handbook of musical development*. Oxford University Press.
- McPherson, G. (ed.) (2016b). *Musical Prodigies: Interpretations from Psychology, Education, Musicology, and Ethnomusicology*. Oxford University Press.
- Musumeci, O. (2001). Diferentes niveles de logro en hermanos que tocan el mismo instrumento. *Actas de la Primera Reunión Anual de SACCOT*. Buenos Aires: SACCOT.
- Nicholas, J. (2014). Cosmopolitan calling. *International Piano*, 23, 30-33.
- Persson, R. S. (2000). Survival of the fittest or the most talented? *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(1), 25-39.
- Persson, R.S. (2020). Challenging the Culture of Competition. *Third Factor*, 12. <https://www.thirdfactor.org/persson-challenging-competition/>
- Pozo, J. I., Bautista, A. y Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15.
- Punset, E. (2011, 12 de septiembre). De las inteligencias múltiples a la educación personalizada. Entrevista a Howard Gardner con motivo de la entrega del Premio Príncipe de Asturias. (*Redes*, 114). RTVE. <https://www.rtve.es/television/20111209/inteligencias-multiples-educacion-personalizada/480968.shtml>
- Quinn, E. (2014). *Franz Liszt: A Story of Central European Subjectivity*. Brill.
- Ríos, A. (2015). Tristán e Isolda de Wagner y la filosofía romántica. Novalis y Schopenhauer en Wagner. *THÉMATA. Revista de Filosofía*, 51.
- Rodrigo, M. (1995). *Los modelos de la comunicación*. Tecnos.
- Rohrer, T. P. (2002). The Debate on Competition in Music in the Twentieth Century. Update: *Applications of Research in Music Education*, 21(1), 38-47. <https://doi.org/10.1177/87551233020210010501>
- Romero, J. (1995). "Nullum magnum ingenium sine mixtura dementiae": El mito del genio y la locura. *Arte, Individuo y Sociedad*, 7, 123-138.
- Rosenthal, A.M. (1958, 5 de septiembre). Fete in Bucharest Draws Musicians. *The New York Times*.
- Sabater, V. (2020). El síndrome de Orfeo: ¿por qué siempre acabamos mirando atrás? <https://lamenteesmaravillosa.com/el-sindrome-de-orfeo-por-que-siempre-acabamos-mirando-atras/>
- Schiff, A. (2020). *Music comes out of silence*. Weindenfeld & Nicolson.
- Scripp, L., Ulibarri, D. y Flax, R. (2013). Thinking Beyond the Myths and Misconceptions of Talent: Creating Music Education Policy that Advances Music's Essential Contribution to Twenty-First-Century Teaching and Learning, *Arts Education Policy Review*, 114(2), 54-102. <https://doi.org/10.1080/10632913.2013.769825>
- Sherrington, T. (2019). Teacher-led instruction and student-centred learning are opposites. En C. Barton y T. Bennett (eds) (2019). *Education Myths. An evidence-informed guide for teachers* (pp.71-82). John Catt educational.

- Sloboda, J. A. (1996). The acquisition of musical performance expertise: Deconstructing the “talent” account of individual differences in musical expressivity. In K. A. Ericsson (Ed.), *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports, and Games* (pp. 107–126). Erlbaum.
- Sloboda, J., Davidson, J. y Howe, M.J.A. (1994). Is everyone musical? *The psychologist*, 7(8), 349-354.
- Thompson, M.B. (2018). *Fundamentals of piano pedagogy. Fuelling authentic student musicians from the beginning*. Springer.
- Torrado, J.A. y Pozo, J.I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En Pozo, Scheuer, Puy, Martín y de la Cruz (eds). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.186-208). Graó.
- Valero, J.P. (2023). Para ser profesor no hace falta formación pedagógica. *Melómano digital*. <https://www.melomanodigital.com/para-ser-profesor-de-conservatorio-no-hace-falta-formacion-pedagogica/>
- Vicente, A. y Aróstegui, J. L. (2003). Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios. *Revista de LEEME*, 12, 1-14.
- Welch, G. (2001). *The misunderstanding of music*. Inaugural lecture, Institute Of Education, University of London.
- Woody, R.H. (2022). *Psychology for musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford University Press.
- Zukhov, K. (2021). Learning to play an instrument. En A: Creech, D. Hodges y S. Hallam (eds). *Routledge International Handbook of Music Psychology in the education and the community* (pp. 185-200). Routledge.