



EL ROL DE LA PARTITURA EN EL CORO AMATEUR

Camila María Beltramone y María Inés Burcet

La práctica coral suele estar mediada por la partitura tanto en las instancias de aprendizaje y ensayo de las partes vocales, como en las instancias de presentación. La partitura ofrece al director y al coreuta no sólo un soporte para apoyar la memoria, sino también permite la posibilidad de visualizar las relaciones musicales y a partir de ellas reflexionar acerca de las características de la propia música. Esto abre nuevas perspectivas desde las cuales resulta posible tomar decisiones interpretativas, además de diseñar estrategias de aprendizaje, proporcionar un metalenguaje para la comunicación y colaborar en el monitoreo del propio desempeño. En tal sentido, la escritura es susceptible de ser entendida como una herramienta sólida no sólo para pensar acerca de la música sino también de la propia performance.

Sin embargo, aunque la partitura forma parte de la actividad coral y ofrece las posibilidades mencionadas arriba, en los coros vocacionales o *amateurs* conocer la notación musical no es un requisito para participar en ellos. Los coreutas suelen ingresar al coro sin haber adquirido conocimiento acerca del modo en que la notación musical funciona. Precisamente en Argentina, donde la asignatura Música forma parte de la educación escolar obligatoria incluso desde los primeros años, la notación musical no forma parte de los contenidos de enseñanza. Durante la escolaridad, niños y jóvenes desarrollan habilidades musicales básicas apoyándose en grafías analógicas u otro tipo de anotaciones, en tanto que no adquieren la notación musical. De este modo, quienes se acercan para participar en un coro, sean niños, jóvenes o adultos, se encuentran allí por primera vez con una partitura y en muchos casos con ciertos prejuicios acerca de la dificultad que la notación musical implica.

Así como la notación musical es generalmente caracterizada como algo misterioso e incomprensible que sólo entienden quienes estudian música, al mismo tiempo su conocimiento suele estar sobredimensionado en el sentido común. Resultan frecuentes distinciones del tipo: “canto en el coro hace más de veinte años, pero no sé música”. Estas concepciones se instalan construyendo supuestos en el colectivo social que sostienen que el “saber musical” es sinónimo de saber leer música, precisamente invisibilizando la experiencia de cantar o tocar un instrumento como el saber musical mismo.

De este modo, la perspectiva que pondera y legitima a las prácticas musicales alfabetizadas, aun desconociendo la relación que los sujetos establecen con la notación musical, no sólo pervive en el sentido común, también resulta congruente con los supuestos que sostienen las instituciones de formación profesional. A modo de ejemplo, queremos compartir una anécdota de una de las autoras que ha despertado gran parte de los interrogantes que guiaron este trabajo:

Hace muchos años, me tocó participar del armado de un quodlibet con niños. Era una pieza que íbamos a presentar en una instancia de evaluación en el contexto de la cátedra de Dirección Coral en la universidad. En ese momento me encontraba dando clases de música con niños y los invité a participar de este coro “ocasional”, explicándoles la situación: se trataba de armar una pieza coral para que, en la universidad, evaluaran mis habilidades en dirección. Los niños que participaron aprendieron rápidamente sus partes, las ensamblamos y logramos una interpretación adecuada; todo ello sin el uso de partituras, ya que los niños no habían adquirido la notación musical. Una vez conseguido el resultado, y en vista de la presentación, estimé que cada niño debía llevar la partitura para el momento de cantar. Ellos mostraron cierto desconcierto ante este pedido, ya que este era un elemento que no conocían y que no habíamos usado en las instancias de ensayo. Aun así, rápidamente comprendieron el juego: había que cantar y mirar la partitura al menos de reojo. Uno de ellos dijo: “tenemos que hacer de cuenta que sabemos leer para parecer un verdadero coro.”

El relato invita a reflexionar acerca del rol que asume la partitura como símbolo de conocimiento, y el valor agregado que la misma adquiere en las instituciones. En tanto la partitura es utilizada en el coro, legitima al coreuta como músico y a la práctica coral como instancia de hacer musical. Sin embargo, a partir de la observación sistemática del uso que los coreutas hacen de la partitura, incluso en grupos vocacionales, es posible considerar que su

utilización podría significar mucho más que ello. Precisamente es la propia epistemología de la notación musical que subyace en los ámbitos académicos la que la ha relegado a ese lugar, tan incierto como inhóspito.

Tradicionalmente la notación musical ha sido conceptualizada como una herramienta fundamental para acceder al repertorio. Es por ello que en los ámbitos de formación musical el desarrollo de la lectura ha sido la dimensión privilegiada del proceso de alfabetización musical, limitando la función de la partitura a la de conservación de la música. Sin embargo, como desarrollaremos más adelante, estimamos que la actividad misma de leer música no implica sólo la posibilidad de incorporar información. Apoyan esta perspectiva, anécdotas de cantantes e instrumentistas que habitualmente utilizan la partitura cada vez que interpretan una pieza, a pesar de conocer de memoria la obra. Esto nos llevaría al menos a sospechar que la partitura podría exceder las funciones mnemónicas, comunicativas y de registro.

Esta problemática nos conduce indefectiblemente a indagar sobre la función de la notación musical en los contextos de la práctica coral amateur. Precisamente son las modalidades de vinculación con la partitura propias de quienes forman parte de estas prácticas corales lo que las convierte en contextos de interés para indagar tanto los usos y funciones que desempeña la notación musical en la práctica vocal como las hipótesis de lectura que se desarrollan.

En ánimos de contribuir al desarrollo de una Pedagogía Vocal que contemple el fenómeno vocal y su enseñanza desde un enfoque multidisciplinario, y entendiendo a la escritura y la lectura musical como poderosas herramientas para pensar acerca de la música y de su praxis, en el presente capítulo buscamos dar cuenta de las funciones que desarrollan las mismas en los contextos de práctica coral amateur guiados por el objetivo de favorecer el desarrollo de una práctica integral y reflexiva del canto.

Para el desarrollo de este estudio hemos analizado una serie de entrevistas semi-estructuradas realizadas a diez coreutas (con diferente cantidad de años de experiencia coral) y diez directores de coros, todos ellos con experiencia en coros *amateurs* de la ciudad de La Plata (Argentina). Las preguntas dirigidas a coreutas y directores fueron elaboradas en torno a tres ejes temáticos: (i) usos de la partitura durante el ensayo del coro; (ii) funciones de la partitura en la actividad coral; (iii) impacto del uso de la partitura en la performance vocal del coro. Así mismo, y con ánimos de indagar acerca de las hipótesis de

lectura que los mismos elaboran durante su estadia en el coro, se preguntó a los coreutas acerca de sus modalidades de interpretación de la escritura musical y las concepciones sobre la función de la escritura musical que de ellas derivan. Los testimonios de coreutas y directores permitirán ilustrar el análisis a lo largo de este capítulo.

El coro amateur como espacio de aprendizaje

Los seres humanos disponemos de diversos sistemas expresivos, dentro de los cuales la expresión vocal colectiva se ha configurado como una de las manifestaciones más representativas de todas las épocas y grupos sociales, los cuales diseñan estrategias propias de ejecución dado lugar a diferentes vocalidades (Shifres y Burcet, 2016). En los últimos años, investigaciones dentro del campo de la Psicología de la Música han permitido comprobar que la expresión vocal colectiva constituye una forma de comunicación grupal extremadamente fuerte que permite sintetizar, integrar, y profundizar conocimientos y experiencias adquiridas por diferentes participantes de la vida cotidiana (Anderson, 2009; Lebler, 2008; Martínez, 2009). En tal sentido, resulta posible entender el canto colectivo como un modo de construcción colectiva de conocimiento, donde las experiencias se vinculan, se enlazan y fortalecen. El canto colectivo suele observarse en numerosas culturas vinculado a situaciones de diferente índole como prácticas religiosas, rituales sociales, celebraciones, entre otros. Dada la diversidad de su praxis, resulta menester aclarar que en este capítulo abordaremos el concepto de canto colectivo aplicado a la práctica coral; es decir, como una práctica musical conjunta en la cual un grupo de cantantes interpreta una pieza de música vocal de manera coordinada guiados por un director musical en “la acción intencional de compartir o estar juntos en el tiempo, esto es, de entonar temporal y recíprocamente, coordinando y/o sincronizando las acciones entre los participantes/intérpretes de la obra musical” (Ordás, 2017).

Los grupos corales suelen tener una conformación mixta que integre voces femeninas y masculinas, o una conformación simple que reúna únicamente voces femeninas, masculinas, o voces blancas, por separado (término utilizado para designar las voces de los niños antes de la pubertad). El rango etario de las personas que pueden participar de la actividad es tan amplio que da lugar a la formación de coros específicos determinados por la edad de sus integrantes (por ejemplo, coros de la tercera edad, coros juveniles). Así mismo,

la actividad coral puede desarrollarse tanto de forma profesional o *amateur*.

La actividad coral *amateur* constituye en sí misma un espacio de formación artística integral que permite el aprendizaje y desarrollo habilidades musicales de diferente índole. Gallo, Nardi, Graetzer y Russo, describen al coro *amateur* como:

(...) una entidad musical constituida por un conjunto de personas reunidas para cantar en común, teniendo como objetivo principal la interpretación y difusión del repertorio coral, con prescindencia de toda finalidad lucrativa en el orden individual, y puede integrarse tanto por aficionados sin conocimientos musicales, como también por personas que poseen formación musical completa. (Gallo, Nardi, Graetzer y Russo, 1979, p. 11).

Dadas las características formativas de la actividad, para participar de la misma no resulta necesario tener conocimientos musicales previos tales como la habilidad de la lectura musical. Por otra parte, adquisición de la mismas requiere del desarrollo de habilidades específicas tales como la capacidad de comprensión de los parámetros del lenguaje tonal (ritmo y altura), las relaciones que se establecen entre los mismos, y las respuestas motoras consecuentes (Gudmundsdottir 2007; Wolf, 1976), las cuales exceden al propio del ensayo de coro.

No obstante, las modalidades tradicionales de práctica coral demuestran que resulta habitual que el director entregue partituras a sus coreutas como soporte indispensable para el aprendizaje de la obra. En línea con lo expuesto anteriormente, consideramos que dicha modalidad resulta un tanto controversial dado que, entonces, para poder participar del ensayo el coreuta necesitaría desarrollar al menos ciertas estrategias de lectura que le permitan utilizar las partituras durante el proceso de aprendizaje de la obra. Por ejemplo, en una obra escrita a más de una voz resulta menester que el coreuta sea capaz de identificar su línea melódica, así como también identificar determinados signos básicos que le permitan coordinar su ejecución vocal con la de los demás miembros (signos de silencio, calderones, barras de repetición).

Dada la exigencia que implica el proceso de aprendizaje de la lectura musical, existen posturas diversas respecto a la necesidad de que el integrante del coro *amateur* domine esta habilidad. En un estudio realizado por Demorest (1995; 2004), el autor advirtió que los directores de coro escolares consideraban que el desarrollo de la habilidad de la lectura resultaba fundamental

para el entrenamiento coral. Uno de los argumentos que esgrimían quienes estaban a favor de la enseñanza de esta habilidad en el espacio del coro, era la posibilidad de evitar la memorización de las partes vocales por repetición. También se mencionaba la posibilidad de generar una mayor autonomía, así como también evitar las metodologías mecánicas que conllevan a la pérdida de sentido musical global de la obra, y la posibilidad de disminuir las instancias de práctica conjunta (Gallo et al., 1979).

Por su parte, otros directores consideraron que el dominio de la lectura musical no era un requisito indispensable para que el coreuta pudiera desarrollar de manera óptima su actividad en el coro. En tal sentido, autores como Wolf (1976) sostienen que incluso intérpretes musicales expertos no necesariamente han demostrado tener un dominio de excelencia en la lectura musical; es decir, que no habría una relación directa entre las habilidades performáticas y las habilidades de lectura (Gudmundsdottir, 2010).

Actualmente las posiciones respecto a la necesidad de que los coreutas desarrollen habilidades de lectura musical son muy variables. Aun así, los coros en su mayoría utilizan partituras para el ejercicio de su actividad, valiéndose los directores de variadas estrategias para abordar el aprendizaje de las partes cantadas. Por lo general recurren a instancias de audición, ya sea a partir de la ejecución de cada línea en un instrumento durante los ensayos, o bien utilizando grabaciones, para que las partes vocales sean aprendidas “de oído”. En este sentido, Ana, quien forma parte de un coro amateur desde hace 6 años, explica:

Ponía el cassette en el equipo, me sentaba en el piso con carpeta en mano a escuchar el casete. Y si, con la carpeta a ir siguiendo para aprender por donde va, más vale seguís la letra. Si es “o-o-o” porque lo vas siguiendo, vas mirando por donde sube y baja la pelotita digamos. (Ana, 2017)

La enseñanza de partes con estas modalidades alternativas pone de manifiesto un supuesto en el que sí parece haber cierto consenso: los coreutas no podrán resolver de manera autónoma la lectura de la partitura, por lo tanto, es necesario compensar la ausencia de la posibilidad de acceder a la pieza desde la partitura con otras actividades. Aun así, y aunque el coreuta no utilice la partitura para acceder a su parte, la partitura sigue estando presente en su práctica vocal y el coreuta hará numerosos intentos por darle sentido a aquello que está escrito. Ahora bien, ¿de qué manera se aproxima el coreuta a la interpretación de los signos propios de la escritura musical expresados en la partitura?

Desarrollo de hipótesis de lectura en coreutas amateur

El proceso de adquisición de la lectura

Para el análisis de las modalidades de desarrollo de hipótesis de lectura, consideramos que los aportes en el campo del lenguaje, nos aportan herramientas que permiten analizar esta problemática desde nuevas perspectivas. Investigadores como Andrew Johnson han desarrollado numerosas investigaciones alegando que existen similitudes esenciales entre leer texto alfabético y musical. Para Johnson (1998) estas similitudes radican en que (i) ambos textos dependen de un sistema donde el lector debe asegurar una correspondencia entre un símbolo y un sonido con una orientación de izquierda a derecha; (ii) ambos usan símbolos para describir pensamientos o crear ideas; (iii) tanto la música como la literatura tienen aspectos técnicos que dominar, pero que en última instancia implican metáforas, sentimientos, ritmos, imágenes y estructura; (iv) y el hecho de que los lectores de ambos tipos de texto deben dominar un conjunto básico de reglas que se aprenden mejor en el contexto de la lectura real y la creación musical, y no como un conjunto de habilidades aisladas.

Los aportes de Ferreiro y Teberosky sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños, permiten comprender el aprendizaje de la escritura como un proceso que se desarrolla a partir de la interacción con materiales impresos. Ferreiro (1982, 2000, 2002) explica que el sujeto, por estar inmerso en una cultura con escritura, elabora constantemente hipótesis acerca del modo en que la escritura está organizada. Las autoras destacan las ventajas del entorno colectivo para el aprendizaje como “una situación privilegiada desde el punto de vista del desarrollo cognitivo” (Ferreiro y Teberosky, 1979), desde esta perspectiva podemos revalorizar el ámbito del coro como espacio que favorece el desarrollo de la lectoescritura musical desde la práctica musical y no como una habilidad particular desvinculada de su praxis, tal como sucede en la enseñanza tradicional de la lectura musical por medio de las prácticas de solfeo individual y entrenamiento auditivo en solitario, asociadas al Modelo Conservatorio (Shifres y Holguín, 2015).

Para Teberosky y Ferreiro, el aprendizaje de la lectura y la escritura tampoco debe desvincularse de la función social y de comunicación que dio origen al fenómeno, dado que es a partir de esta necesidad del sujeto de explicarse

y comprender la naturaleza de este objeto de conocimiento que los sujetos desarrollan hipótesis acerca del modo en que el lenguaje escrito se organiza (Teberosky y Ferreiro, 1979). Es desde esta perspectiva que consideramos que las modalidades tradicionales de ensayo coral despiertan en los coreutas la necesidad de aprender las bases de la notación musical para comprender de forma más acabada las indicaciones del director, comunicarlas entre sus compañeros, y como así también la posibilidad de pensar la música desde una perspectiva más amplia.

De esta manera, aun cuando el coreuta no se disponga de manera formal al aprendizaje de la lectura musical, la constante interacción con las partituras y la notación musical, así como también el uso de terminología propia del lenguaje musical durante el ensayo (“*vamos da capo*”; “*comenzamos desde el compás cinco*”), favorece que los mismos formulen hipótesis acerca de cómo funciona el sistema de notación musical, como lo vemos en Luis:

Yo contaba los tiempos de la partitura con los gestos del maestro, y vi que no me coincidía, que era siempre un múltiplo de dos, por ejemplo, entonces ahí me daba cuenta que había otras formas de contar (Luis, 2017).

El contexto de la práctica colectiva donde interviene la interacción con los pares, con el director, todo ello mediado por la música y la partitura, resulta el lugar propicio para poner a prueba constantemente las hipótesis que se elaboran.

Asimismo, estas instancias no sólo favorecen la lectura, también desarrollan la audición, ya que, el coreuta se aproxima a una modalidad de interpretación de lo escrito en la partitura mientras el director toca la parte vocal al piano, o la canta. Esta modalidad de lectura que permite entamar aquello que está escrito con sus referentes sonoros puede entenderse como “leer de oído”. Este término implica que la habilidad de la lectura musical está enlazada con el desarrollo auditivo en contextos de práctica musical, siendo la performance “la base natural para el desarrollo de las habilidades auditivas” (Shifres y Holguín, 2015). Un ejemplo de ello es el testimonio de Verónica, coreuta experimentada:

El oído se va acomodando, no vas a estar contando o midiendo. Cuando uno recién empieza no se puede pensar en contar. Donde el director da la entrada vos empezás. Después con el tiempo uno va aprendiendo cuánto vale, cuánto es el tiempo de cada una. (Verónica, 2017).

Algunos investigadores han estudiado el desarrollo de las habilidades de lectura a primera vista en coreutas de diferentes edades, y han estimado que factores como la cantidad de instrucción musical, la cantidad de práctica musical, así como también la capacidad para vincular lo escrito con lo sonoro para cantar o tocar un instrumento musical “de oído”, podrían potenciar el desarrollo de la habilidad de la lectura musical (Luce, 1965; Mishra, 1998). Sin embargo, tal como menciona Mishra (2014) es probable que un solo factor sea insuficiente para explicar la compleja habilidad de la lectura a primera vista. En un metaanálisis de literatura de investigación de lectura a primera vista, la autora concluyó que la lectura a primera vista puede ser evolutiva y que las correlaciones con diversos constructos pueden cambiar con la edad y la experiencia.

Hipótesis de lectura de coreutas amateur

A pesar de que las primeras instancias de vinculación con la partitura se describen como momentos un tanto caóticos y de incertidumbre, todos los coreutas acuerdan en que las partituras constituyen un elemento fundamental en la práctica. En las entrevistas realizadas pudimos observar como los mismos desarrollan distintas estrategias de aproximación a la lectura musical que surgen a partir de la necesidad de encontrar puntos de contacto entre el sonido que se canta, los saberes previos y la partitura. En este proceso la figura del director resulta fundamental ya que es quien “descubre” a los coreutas la melodía que figura escrita en la partitura, indicando a través del gesto (quironimia) cuales son los momentos en que debe empezar a cantar o guardar silencio cada voz, la forma en que estas se entrelazan las voces en el entramado textural de la obra, los matices que adquiere la pieza en cada momento.

En las entrevistas, algunos de los coreutas relataban sus primeras experiencias con las partituras de este modo: “Me dieron una partitura que no entendía nada, era muy extraña para la lectura, nunca había agarrado una partitura” (Pablo); “en el coro te dan la partitura y arréglate como puedas. El director entrega las partituras y comienza a cantar como si uno supiera” (Verónica).

En todos los casos, los coreutas explicaron que aun cuando habían aprendido su parte de memoria, utilizaban la partitura mientras cantaban para “seguir” la ejecución. La partitura proporciona la seguridad de “saber dónde estoy” y, entonces, la posibilidad de estar con los demás en el mismo lugar. Es en tal sentido que decimos que los coreutas se aproximan a la lectura musical

utilizando la partitura a la manera de un “mapa”. Es decir, la partitura es entendida como una representación espacial que puede leerse de modo global o puntual y que permite localizar eventos determinados, anticipar eventos cercanos, advertir un evento puntual o localizarlo. José, coreuta experimentado, dice al respecto:

Saber leer una partitura es como saber leer un mapa físico, saber orientarte y saber ir con el mapa, con el google-maps a vos te marca una hoja de ruta y uno, como principiante vos lo podés seguir, pero no significa que sea el camino correcto, y no significa tampoco que realmente el mapa que te está marcando, vos lo pueda seguir. (...) uno puede saber la obra, pero está bueno seguirla leyendo cuando uno la está cantando porque te recuerda qué es forte, qué es piano, que acá es un crescendo, uno marcó el calderón para que no se te pase, porque hay que mantener la nota hasta que el director nos corte a todos juntos, porque el carácter que le quiere dar, y eso es leer la partitura. (José, 2017).

Durante las entrevistas, fue posible observar que los sujetos en su mayoría encuentran en la letra de la obra la estrategia más inmediata para seguir la partitura mientras cantan. Así mismo, mencionan la posibilidad de seguir el contorno del “dibujo” de la melodía que aparece escrita en la partitura, el cual les permite advertir si la misma “sube o baja”, si deben cantar sonidos largos o cortos, o si aparecen “momentos de espera” (refiriéndose en este caso a los calderones). En este punto, resulta importante mencionar que todos los entrevistados contaban con un mínimo de tres años de experiencia coral, de manera que ya estaban familiarizados con alguna estrategia de lectura.

Machete de letra. Pero la letra una vez que te la aprendiste, la letra después la aplicas según el signo musical que tengas acá. Según la escritura. Porque la letra puede variar según la escritura que tengas. (Antonio, coreuta inicial, 2017).

Las notas, más allá que yo puedo decirte si esto es un re, o esta.... me sirve ir viendo las notas para ver si sube, si baja, me ayuda. A veces metía la pata, y a pesar de que acá subía yo iba para abajo, pero digamos que era una guía la partitura por las notas, por la duración de la nota también. (Carlos, coreuta con experiencia, 2017).

Si bien los entrevistados coinciden en que el elemento del cual se valen inicialmente es la letra, advierten que eso no es lo único que consideran y en muchos casos reconocen que tampoco es suficiente seguir la letra. En tal sentido, Mariela explica:

la letra una vez que te la aprendiste, después la aplicas según el signo musical que tengas. Porque la letra puede variar según la escritura que tengas. Hay que ver cómo cae la letra en la nota. (Mariela, 2017)

Los coreutas advierten que los signos que componen el dibujo melódico que identifican en la partitura (las notas musicales), comprenden dos parámetros que implican distintas habilidades de lectura: el ritmo y la altura. En los testimonios pudimos advertir cierta tendencia a considerar que tanto las alturas como las figuras rítmicas tendrían valores propios, es decir, independientes del contexto métrico y armónico. Para los coreutas, entonces, las alturas y las duraciones tienen valores absolutos. Esta concepción de escritura recuerda a la utilización de los neumas en la etapa temprana del desarrollo de la escritura musical. Siguiendo a Olson (2016), entendemos que al alfabetizarse las personas reconstruyen la historia de la evolución de la escritura (en este caso, del lenguaje musical).

Los entrevistados consideran que la lectura del ritmo es más comprensible, ya que resulta posible entender la relación entre las figuras rítmica a partir de relaciones de equivalencia matemática entre las figuras (ej.: una blanca son dos negras). Así mismo, los coreutas explican cómo las figuras que observan en la partitura les permiten elaborar hipótesis acerca el *tempo* que tendrá la obra, y las dificultades que podrían presentar determinados fragmentos musicales. Podemos decir, entonces, que se establecen relaciones de velocidad-dificultad a partir de las figuras que se observan en la partitura (ej.: las corcheas son más difíciles porque se cantan más rápido que las blancas): “estas son más difíciles porque van más rapiditas” (Verónica, coreuta experimentada, 2017).

La lectura de la altura se describe como una habilidad de mayor complejidad dado que se supone que el dominio de la misma consiste en poder cantar al instante el tono que figura escrito en la partitura, sin tener la necesidad de recurrir al instrumento. Es decir, se asocia la lectura de la altura a la habilidad del oído absoluto. Sin embargo, para los coreutas resulta posible acceder a una lectura aproximada de la altura a partir de la “memoria muscular vocal”, y del dominio de la noción “sonido agudo-grave” que les permite seguir el contorno del dibujo melódico.

O sea, es como dibujar curvitas. Si tenes que ir hacia arriba, es como que, vas dibujando, vas siguiendo cada uno de los puntos y vas uniendo como si fuera una curva. Por qué vas haciendo eso en realidad. No es otra cosa.

Porque si fuera que entendiera la música como un músico capaz que la entiende sería distinto, capaz diría acá estoy cantando no sé un Fa. (Pablo, coreuta inicial, 2017).

Las hipótesis de lectura desarrolladas por los coreutas les permiten contar progresivamente con mayores recursos para desenvolverse en la actividad coral. No obstante, pareciera ser que esta modalidad de aproximación a la lectura musical no les permite a los coreutas acceder al principio de la lectura independiente, entendiendo como requisito indispensable para el desarrollo de esta habilidad el conocimiento de la métrica y de las relaciones tonales como el principio alfabético de la lectura. El coreuta no requiere del conocimiento de estos principios básicos para acceder a las melodías escritas, dado que este está mediado por el director, el pianista asistente, u otros recursos para el estudio personal (tales como midi o grabaciones). De esta manera, el mismo no tiene oportunidad de poner a prueba sus hipótesis acerca de la lectoescritura para trascender su proceso de aprendizaje y se vuelve lecto-dependiente, configurándose la habilidad de la lectoescritura musical como algo alcanzable solo por unos pocos:

Lo que oigo lo reconozco, quizá con un piano, con un instrumento, si lo pueda llegar a tocar, pero no lo podría reproducir mentalmente que yo me doy cuenta que la gente que sabe leer música sí lo hace. Lee una partitura y dice “¡ah esto va a sonar divino!”. Bueno, no, eso yo no lo hago. (Violeta, coreuta experimentada, 2017).

(...) yo no leo a primera vista, ni creo que lea alguna vez, porque para eso hay que estudiar y mucho, y hay que educar el oído muy bien, quizá si me dedicara a hacer eso durante mucho tiempo pueda, pero además queda otra cosa más, creo que es algo que hay que ejercitar (...) permanentemente porque es una habilidad que decae si no ejercitas. (María, coreuta inicial, 2017).

Así mismo, consideramos que el desarrollo de la habilidad de la lectura musical independiente no termina de desarrollarse en los coreutas dado que requiere necesariamente de una intervención para acceder a los principios de representación de las relaciones métricas y tonales especialmente. Es por eso que, aunque los coreutas pueden pasar muchos años utilizando las partituras, la permanencia en el coro no necesariamente deriva en que puedan acceder a la lectura independiente.

La partitura en el coro amateur

En el apartado anterior hemos observado el modo en que los coreutas desarrollan hipótesis de lectura que les permiten comprender algunos de los elementos y relaciones representados en la notación musical, a partir de la permanente interacción con las partituras durante el desarrollo de su actividad. El encuentro entre los coreutas y las partituras es propiciado por el director, quien dispone de este soporte para la enseñanza de las obras vocales que interpretará el coro. Ahora bien, a pesar de las hipótesis de lectura que desarrollan los coreutas, la información que pueden obtener de las partituras a partir de la “lectura” siempre estará mediada por un agente externo que reproduzca sonoramente los signos allí impresos ya que el coreuta no llega a desarrollar la lectura independiente. No obstante, es notable el vínculo que los integrantes del coro desarrollan con la partitura tanto en las instancias de aprendizaje de las obras como durante la performance. Resulta inevitable preguntarse, entonces ¿qué funciones cumplen los soportes escritos en un espacio coral donde la mayoría de los coreutas no dominan la lectura musical? ¿qué ventajas proporciona la posibilidad de contar con una partitura?

Si limitamos el uso de la notación musical de acuerdo con las funciones mnemónica y de registro una vez aprendida la pieza, la partitura sería ciertamente innecesaria. Asimismo, si limitamos la habilidad de lectura a la resultante de un proceso de conocimiento, los coreutas no podrán hacer un uso de las partituras hasta que no desarrollen de forma acabada la habilidad de la lectura musical. Sin embargo, los testimonios recogidos a través de las entrevistas realizadas a coreutas y directores de coros nos permiten observar que, así como los coreutas aun cuando conocen la pieza siguen utilizando la partitura, del mismo modo aun cuando no han adquirido conocimiento musical específico, pueden enfrentarse a la partitura y desarrollar hipótesis que les permiten interactuar con la notación música.

Numerosos lingüistas y psicólogos han procurado definir los alcances que tiene la alfabetización y el acceso a la cultura escrita en el campo del lenguaje. Los primeros estudios realizados por Vygotsky (1962; 1978) como los propios de Luria (1946; citado por Dowling 1987) intentaron mostrar el cambio cognitivo que provocaba la escritura comparando desempeños entre individuos que sabían leer y otros que no. En relación con ello, Olson (1994) explica que resulta engañoso concebir la cultura escrita en términos de sus consecuencias. El autor sostiene que lo importante no es lo que la escritura

le hace a la gente, sino lo que la gente hace con la escritura (Olson, Hildyard y Torrance, 1985, p. 14).

Tanto Olson (1994, 2016) como Goody (1986, 1987) se han interesado particularmente por explicar las funciones epistémicas que conlleva la escritura. Olson (1994) considera que, si bien los sistemas de escritura comenzaron por fijar y conservar las formas orales a través del tiempo, su importancia no reside tanto en la posibilidad de sustituir o ampliar la memoria sino en su potencial función epistémica. En tal sentido “la escritura no sólo nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho: también nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho de una manera diferente” (Olson, 1994, p.16). La escritura permite volver sobre los enunciados, analizarlos, compararlos y reflexionar sobre ellos, operaciones que no son accesibles del mismo modo desde la oralidad. En la misma dirección Goody (1996) propone que, además de crear un nuevo medio de comunicación, la escritura implica una nueva actitud intelectual, y señala que al objetivar las palabras y hacer accesible su significado se posibilita una inspección mucho más prolongada e intensa del lenguaje, la cual fomenta el pensamiento (Godoy y Watt, 1996). Asimismo, Kittay (1991) sostiene que la escritura brinda la posibilidad de producir argumentos, razonamientos, deducciones y explicaciones, todas ellas actividades epistémicas. Asimismo, diferentes investigadores han profundizado en el estudio de ciertas funciones específicas de la escritura, es el caso de Eisenstein (1979) quien ha fundamentado que el factor crucial para comprender las implicaciones sociales e intelectuales de la cultura escrita es su función de archivo. En relación con ello Olson (1991) explica que, el efecto más importante en el vínculo de la cultura escrita y el pensamiento es el desarrollo de un metalenguaje oral a partir del cual es posible hablar y pensar sobre las estructuras y significados de los textos acumulados. Y agrega, “este metalenguaje es el que permite a quienes hablan y escriben referirse a un texto, a sus propiedades y su estructura, así como a su significado y su apropiada interpretación” (1991, p.337). Es esta función metalingüística que describe Olson la que convierte al lenguaje en un objeto de pensamiento y reflexión, particularmente resulta de interés indagar qué tipo de actividades y qué usos hacen los individuos de este conjunto de conceptos y categorías que derivan de la escritura.

A fines de este trabajo, y considerando algunos aspectos claves que se han mencionado, adoptaremos cuatro funciones orientadas a describir el uso que hacen los coreutas de la partitura: mnémica, epistémica, comunicativa y me-

talingüística. Describiremos brevemente cada una de ellas para luego abordar el análisis de los relatos de los coreutas y directores alrededor de las mismas:

Función mnémica: la partitura constituye un soporte para recordar aquello que es tocado o cantado, en algunos casos los lectores se toman de ciertas marcas más generales como la textura para advertir las entradas o bien elementos de la expresión como ligaduras; en otros casos los lectores se valen de aspectos más puntuales como el texto, o el lugar donde hay un calderón, en muchos casos se establecen marcas en la partitura para destacar eventos en el correr del discurso musical.

Función epistémica: la partitura favorece la organización del pensamiento, posibilita la comprensión y organiza la ejecución. En algunos casos esta función prevalece durante el estudio de la obra, la partitura permite analizar las características de la música, y ello deriva en una comprensión y reflexión acerca de aquello que se va a cantar o tocar.

Función comunicativa: la partitura constituye un mediador clave para la interacción entre los sujetos en diferentes contextos y situaciones porque permite hacer acuerdos entre los músicos.

Función metalingüística: la partitura, y en particular la notación musical misma proporciona categorías para referirse a ciertos aspectos de la escritura. A partir de categorías como nota, acorde, corcheas, podemos referirnos a la notación misma, y por su intermedio referirnos al lenguaje mismo.

Es a partir de estos usos y funciones de la notación musical que en los apartados siguientes analizaremos la perspectiva de los coreutas y directores al enfrentarse con la partitura en el coro amateur.

La partitura desde la perspectiva de los directores

Como hemos expuesto en apartados superiores, aun cuando el dominio de la lectura musical no constituye un requisito para participar de la actividad coral en forma amateur, resulta habitual que el director entregue partituras a los coreutas como soporte para el aprendizaje de la obra. En una serie de entrevistas realizadas a directores con experiencia en coros amateurs, todos ellos explicaron el uso que hacen de las partituras, describieron los motivos por los cuales las utilizan, y señalaron los aspectos que estiman benefician la formación coreutas.

Desde la perspectiva de los directores la partitura desempeña un rol fundamental en el proceso de aprendizaje de la obra, ya que ofrece a los coreutas desde el principio cierta información que les permite interactuar con el discurso musical. Los entrevistados sostienen que todos los coreutas son capaces de acceder a la notación musical, ya que aun cuando no han desarrollado la habilidad de la lectura musical son capaces de establecer relaciones que vinculan la experiencia espacio-temporal con los contenidos de altura y ritmo. En este sentido Andrés y Ana, directores de coros amateur, explican:

(...) por más que haya adultos que no sepan leer, bien pueden relacionar conceptos de alturas-duraciones en base a las figuras que ven. Pueden hacer como una abstracción y comprender de alguna manera lo que está sucediendo en el discurso melódico: si la línea sube es agudo, si la línea baja es grave, el espacio de silencio que hace la otra voz, todas esas cuestiones. (Andrés)

Hay mucha gente que no lee, y yo le cubierto como propuesta de mis coreutas, que no saben leer música, pero se guían con “las pelotitas” como les dicen ellos, de manera ascendente o descendente. (Ana)

No obstante, algunos de los directores señalan que no siempre el ensayo con partituras tiene resultados exitosos. En algunos casos los directores afirman optar por enseñar a cantar las partes vocales de memoria, o bien por utilizar únicamente la letra impresa de la canción con algunas indicaciones escritas.

En el último tiempo, les he entregado la letra con algunas indicaciones (como poner en negrita o en cursiva, como tratando de jerarquizar algunas cuestiones con respecto a los roles, por ejemplo, texturales de la parte). (Juan)

Los coreutas vocacionales suelen tener la letra en una hoja a parte (cosa que no me gusta que hagan, siempre intento que entiendan que la partitura les ayuda a ver qué hacen las otras voces y si su nota sube, se mantiene o baja). (Gastón)

Aun cuando se trate únicamente de una hoja con letra impresa de la canción y las indicaciones centrales de la partitura original, los soportes escritos están presentes en el ensayo como elementos a partir de los cuales se organiza el trabajo de ejecución. La partitura ofrece a los coreutas una guía que muestra el desarrollo de la obra, Tal como describieron los coreutas, la misma funciona a la manera de un “mapa” que permite orientarse de acuerdo a aspectos generales y también localizar eventos más puntuales, y a partir de ellos establecer correspondencias con los demás. La partitura colabora en la posibili-

dad de estar todos juntos en un mismo lugar. Azul y Gabriela, directoras de coros, comentan al respecto:

Ellos pueden tener una guía de cómo está escrita esa obra, cómo están escritos los elementos de la música en las cuatro voces. No es que de memoria tienen que ir pescando a ver qué es lo que se viene. Sino que lo tienen todo plasmado directamente enfrente. Repito, aunque no sepan leer música. (Azul, 2017).

(...) me gusta entregarlas porque los ayuda a ubicarse con las entradas de las voces, siguen el dibujo melódico de ascensos y descensos y pueden distinguir las variaciones dentro de las frases que tienen el mismo texto. (Gabriela, 2017)

La partitura les permite no sólo organizar el trabajo del ensayo, sino que también brinda la posibilidad de registro del mismo. Las marcas que los coreutas generan en la partitura permiten recordar las indicaciones dadas en los ensayos, así como también monitorear la ejecución propia durante el correr del discurso musical. La partitura cumple de esta manera tanto una *función epistémica* como *mnemónica*, en tanto es utilizada como un soporte que favorece la comprensión de la pieza musical, posibilita la organización de su ejecución, y permite apoyar la memoria.

Es a partir de la información brindan las partituras que los coreutas pueden comprender los diferentes aspectos que organizan la pieza musical. Varios directores mencionan que la organización visual de la partitura permite, por ejemplo, comprender más fácilmente la estructura formal y textural de la pieza a partir de la observación de la misma.

La partitura permite entender las distintas texturas: como mientras una voz lleva la melodía y la otra acompaña con ese ritmo y ese texto, funciona como mapa conceptual (Ana, 2017).

Los directores concuerdan en que las sucesivas referencias a elementos de la partitura y signos de la notación musical, proporcionan al coreuta una oportunidad para adquirir los principios básicos de la lectura musical. El progresivo aprendizaje de los mismos redundará para los entrevistados en una mejor comprensión de las indicaciones de ejecución que da el director.

La notación musical nos proporciona un metalenguaje, es decir, conceptos como nota, acorde, corchea, que refieren a la notación, y de modo indirecto a la música. Ese metalenguaje se convierte en una herramienta poderosa para hablar acerca de la música. Las categorías metalingüísticas permiten objeti-

var las indicaciones o descripciones que hacen los directores lo cual revierte sobre la performance. El siguiente testimonio pone en evidencia esta *función metalingüística*, que como tal cumple además una *función comunicativa*: (...) a veces les digo, cuidado ahí que no es una blanca, o les digo que tomen aire en el silencio de corchea porque después viene una frase larga, también para eso sirve que los coreutas comprendan algunos aspectos de la notación (Andrea, 2017).

Ahora bien, a pesar de que la partitura ofrece elementos que facilitan la comunicación en las instancias del trabajo del coro *amateur*, los directores notan que el uso permanente de la misma durante el ensayo genera una dependencia del coreuta con la misma que a veces puede perjudicar la performance. El problema reside principalmente en el hecho de que la partitura a veces impide el contacto visual permanente entre el coreuta y el director en instancias de concierto:

Una vez que ya se trabajó meramente el aspecto técnico vocal-musical, el quitar la partitura y empezar a trabajar de memoria, y yo como director tener memorizado todas aquellas articulaciones, todos esos reguladores, cambios de tempo, dinámica, todo lo que la partitura muestra, para poder hacerlo mientras ellos me miran y aprovechar esa mirada que no está en las primeras lecturas en el aprendizaje de la obra por un buen tiempo hasta que la obra logró una maduración, y empezar a destejer todo eso que se tejió de alguna manera. Empezar a verlo desde otro lugar, cantando de memoria el coro (Raúl, director de coros de jóvenes, 2017).

El canto de memoria es algo muy valorado por los directores en las instancias de concierto. Los mismos sostienen que este tipo de práctica ofrece mejores resultados en las instancias de concierto ya que permite una comunicación visual directa entre el coreuta y el director, y, por lo tanto, una interpretación conjunta de la pieza. Juan dice al respecto: (...) ellos al cantar de memoria generan una conexión muy importante: te ven, se conectan con la música, se conectan con todo, armamos el coro (Juan, 2017).

A partir de los testimonios de los directores hemos podido dar cuenta de una variedad de roles que las partituras pueden desempeñar en la actividad coral. La misma ha sido descrita como una fuente de información irremplazable para todo aquel que disfruta de la actividad musical. En tal sentido, Sloboda (2005) sostiene que quienes se dedican a la interpretación de la música construyen a través de la lectura una comprensión particular del

texto musical, pudiendo considerar así a lectura como un tipo especial de percepción musical.

Siendo factible en los coreutas el desarrollo de hipótesis de lectura que permiten una aproximación particular a las partituras, entendidas desde la perspectiva de los directores como fuentes de información de importancia para la práctica coral, resultó menester indagar acerca de las formas en las que se manifiestan las funciones de la partitura en los coreutas. En el apartado siguiente analizaremos los testimonios obtenidos.

La partitura desde la perspectiva de los coreutas

Durante las entrevistas los coreutas fueron dejando entrever las diferentes funciones, actividades, y posibilidades, que promueve el uso de la partitura. Tal como plantearon los directores entrevistados, para los coreutas la partitura se configura como un objeto que les permite recordar tanto la melodía y la estructura formal de la obra como las indicaciones dadas en el ensayo, consejos técnico-vocales, o referencias personales. Es decir, la partitura desempeña *función mnemónica* que contribuye a la memoria del coreuta y le permite al evocar permanente lo aprendido. Carlos dice al respecto:

A veces, las obras parecen que son iguales, pero no lo son. Hay fragmentos de melodías que parece que se repiten pero, en realidad, no son iguales, siempre por ahí tienen alguna nota distinta y ahí es donde uno no se acuerda esa variación que tiene ese pedacito, cual de todas es, cómo resuelve... entonces a veces la miro (Carlos, 2017).

La posibilidad mencionada de establecer marcas en el texto musical como parte del trabajo de ensayo, permite a los coreutas construir referencias que organizan los registros que realiza sobre su performance individual y el desempeño colectivo. José, por ejemplo, había identificado el límite grave de su extensión vocal y la línea del pentagrama que indicaba que estaba cantando esas frecuencias:

(...) yo ya sé que un sol para nosotros, es una nota medianamente grave, y debajo de la segunda línea ya son notas graves, entonces más o menos me ubico, por la armonía, por donde puede andar la nota, me podré ir una tercera arriba, por ejemplo, pero en las notas graves difícil que le pifie, (...) capaz entraré mal, pero con la armonía me encajo otra vez en lo que hay que cantar (José, 2017).

Las relaciones establecidas entre sus posibilidades de ejecución vocal y las sonoridades agudas o graves que determinan las líneas pentagrama, le permiten a José aventurar la frecuencia que tendrá la nota que visualiza. La partitura le está permitiendo anticipar eventos, tal como mencionan Verónica, Pablo y Carlos:

“En la partitura puedo ir viendo cuando tenemos que entrar” (Verónica, 2017).

“Yo mirando la partitura puedo entender cómo va a ser el ritmo, si va a ser movido, si va a ser rápido, si va a ser lento (...)” (Carlos, 2017).

Puedo ir viendo cada nota que tengo que cantar cuánto dura. Y además contar en los silencios y ver, saber cuándo esperar la entrada del director, por ejemplo, acá nosotros entramos en el 2do compás con levare. Después tenemos un pequeño silencio que yo lo veo acá vendría a ser en el 4to compás, tenemos una blanca con puntillo y tenemos después un silencio de corchea con puntillo y yo más o menos eso lo puedo ver y esperar. Me doy cuenta que ahí no tengo que cantar (Pablo, 2017).

Los coreutas reconocen en sus testimonios que la partitura impulsar una variedad de *funciones epistémicas* (tales como seguir, anticipar, reconocer) que les permiten organizar la ejecución musical a partir de la anticipación de eventos, y planificación de las acciones técnico-vocales e interpretativas que tendrán lugar en la performance.

El proceso de organización de la ejecución promueve en el coreuta la necesidad de instancias análisis de la notación musical que le permitan comprender la obra y su performance desde una perspectiva integral. Tal como hemos descrito en los apartados superiores, el coreuta es susceptible de desarrollar hipótesis acerca del funcionamiento del lenguaje musical a pesar de no haber pasado por instancias de educación musical formal. Precisamente, son estas instancias de reflexión las que les permiten confrontar sus hipótesis de lectura y los conceptos elaborados:

“Uno al principio para interpretar el gesto, se pregunta ¿qué me está marcando el director? ¿Qué es? ¿El ritmo? ¿Pero qué es el ritmo respecto de la partitura? ¿Como uno ata el concepto de ritmo a la partitura? Bueno, lo primero que uno tiene que entender que en la partitura te dice como está armado el compás, 3 por 4, 3 tiempos de negra por compas. Entonces te preguntas si va a marcar las negras o va a marcar de forma diferente (José, 2017)

Así mismo, las partituras favorecen instancias de aprendizaje formal de ciertos aspectos del lenguaje musical transmitidos a través del director o coreutas con formación musical:

“Aprendí que el matiz que hay que darle a la nota y su duración, el volumen, sobre todo, está indicado en la partitura, y ahí aparecen los *forte*, *piano*, *mezzopiano*, *pianísimo*” (Carlos, 2017).

Asimismo, y como lo observamos en los testimonios de los directores, también advertimos en los coreutas que la notación musical cumple una función metalingüística. Los coreutas utilizan las categorías que refieren a la notación, para pensar y referirse a la música y la propia ejecución. Citaremos a continuación algunos de los más representativos:

“Si la letra es “*sonne*” y tiene en la primera sílaba una negra con puntillo, entonces dice “*soooooooooonne*” es más la duración de esa nota, es tres veces más larga que el “*ne*”, ¡entonces me ayuda!” (Pablo, 2017).

“Acá hay unos reguladores que advierten ya que el sonido va como cerrándose y haciendo más pequeño, por ejemplo en este compas, entonces se va cerrando a medida que cantas, a veces lo miras mientras estás emitiendo el sonido o a veces antes de cantar ya lo viste venir” (Mariela, 2017).

“Por ejemplo, acá (señalando la partitura) es donde entramos nosotros (canta una frase) arrancamos en un... *fa*, con una semicorchea, que entonces es un *levare* muy cortito (lo vuelve a cantar, ahora canta el ritmo más marcado) entonces, vamos medio como a los saltitos, ¿no? Porque pasamos de una semicorchea del *levare* a una negra con puntillo, luego semicorchea, semicorchea con puntillo, semicorchea, semicorchea con puntillo, y así vamos como a los saltitos” (Luis, 2017).

Finalmente, los coreutas identifican en la partitura elementos que determinan formas y momentos particulares de comunicación con el director durante la ejecución de la obra. A pesar de que es una forma de comunicación *pautada*, podemos decir que la partitura cumple entonces también una *función comunicativa* entre el director y el coreuta en contextos determinados. No obstante, estas afirmaciones hechas por los coreutas no son compartidas por directores quienes afirman que los coreutas desarrollan un nivel de dependencia tan grande de las partituras que estas impiden la comunicación visual entre los miembros del coro durante la performance.

“Este sombrerito con el puntito en el medio es un calderón aplicado sobre una nota. Sirve para decirme que esa nota, que acá es una blanca con puntillo, en realidad esa duración la fija el director, con su gesto. Él me va a decir cuándo va a terminar, entonces tengo que estar muy atento. Yo puedo estar contando, pero en realidad el que dice cuando esa nota terminó es el director” (Verónica, 2017).

Los testimonios de los coreutas nos han mostrado que las partituras desarrollan un sinnúmero de funciones que exceden a las de registro y memoria. Tal como hemos descrito a lo largo del trabajo las partituras aportan elementos que facilitan la comunicación entre los miembros del coro y la circulación de saberes musicales, favoreciendo la comprensión de las obras que se interpretan. Así mismo, organizan la ejecución y habilitan a la reflexión acerca de la propia práctica vocal.

Conclusiones

“Al manejar lenguaje escrito, ya sea al escribirlo o leerlo, se toma conciencia simultáneamente de dos cosas: del mundo y del lenguaje”
(Olson 1991, p. 351)

La ejecución vocal está mediada por el lenguaje musical y el lenguaje oral. Como emergentes de la cultura humana, ambos constituyen, en su esencia, una forma particular de representar el mundo y apropiarse de él. Siguiendo a Olson (1991), la escritura se configura como el elemento que permite representar el lenguaje, reflexionar sobre el lenguaje, y tomar conciencia de él. Así mismo, la voz se presenta como la vía de comunicación privilegiada del ser humano para dar cuenta de dichas representaciones y significaciones culturales de la realidad.

En esta línea de pensamiento, y entendiendo a la lectura y la escritura musical como herramientas potenciales para pensar la música y reflexionar sobre la propia práctica vocal, en el presente trabajo hemos buscado analizar el rol de la partitura en los contextos de práctica coral amateur. Este trabajo constituye un aporte original al campo de la investigación en musical que parte de ciertas reflexiones elaborados al interior del campo del lenguaje acerca de los modos de apropiación de la escritura y de los usos y funciones que estas desempeñan, para desde allí analizar las modalidades de desarrollo de

hipótesis en la lectura musical, y las funciones que desempeña la partitura en el coro *amateur*.

En términos generales, hemos descripto como la práctica coral vocacional se ha configurado desde sus orígenes como un espacio colectivo de expresión vocal, en el cual la notación musical desarrolla múltiples funciones que articulan la actividad. Las entrevistas realizadas a directores y coreutas amateur nos permitieron dar cuenta de que, aún aquellos que no han recibido educación musical de manera formal, son capaces de comprender la notación musical a partir del desarrollo de hipótesis de lectura derivadas de la práctica colectiva mediada por partituras. Es en este contexto que consideramos que la notación musical constituye una herramienta fundamental para pensar la música porque “permite fijar una representación visual de los sonidos y con ello la posibilidad de actuar sobre la representación, y a través de ella sobre los sonidos mismos” (Burchet, en prensa).

En términos particulares, el análisis de los testimonios de los coreutas permitió conocer las distintas estrategias de aproximación a la lectura musical que surgen a partir de la necesidad de encontrar puntos de contacto entre el sonido que se canta, los saberes previos y la partitura. En tal sentido, resultó posible afirmar que los coreutas no son solo capaces de interpretar las partituras, sino que reconocen las numerosas funciones que estas cumplen durante los ensayos y conciertos. Para los coreutas entrevistados la partitura es fundamental para el canto coral, a tal punto que, desde su perspectiva, la falta de esta podría perjudicar la propia performance vocal. Como decía José, “cantar sin partitura es peligro”.

Entendiendo a práctica del canto como un fenómeno complejo cuya investigación requiere del aporte de diferentes ramas del conocimiento, hemos buscado a través de este trabajo de investigación aportar elementos que contribuyan a construir nuevas perspectivas para pensar el lugar y el de la notación musical que resulten funcionales en el contexto de la práctica vocal vocacional, favoreciendo desarrollo de una práctica integral y reflexiva del canto.

Referencias bibliográficas

- Anderson, M. (2009). *When Singing Becomes Knowing: Developing Self-Knowledge Through Vocal Pedagogy*. Canada: Queen's University Eds.
- Burcet, I. (en prensa). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. Trabajo aceptado y submitido para su publicación en la *Revista Internacional de Educación Musical*.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Casarrow, P. (2002). *Sight-Singing Pedagogy: Analysis of Practice and Comparison of Systems as Described in Related Literature*. Arizona: Arizona State University.
- Demorest, S. y W. May. (1995). Sight-Singing Instruction in the Choral Ensemble: Factors Related to Individual Performance. *Journal of Research in Music Education*, 43(2), 156-167.
- Demorest, S. (2004). Choral Sight-Singing Practices: Revisiting a Web-Based Survey. *International Journal of Research in Choral Singing*, 2(1), 3-10.
- Downing, J. (1987). Comparative perspectives on world literacy. En D. Wagner (Comp.), *The future of literacy in a changing world*, (pp. 25-47). Oxford: Pergamon Press.
- Eisenstein, E. (1979). *The printing press as an agent of change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Ed. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (pp. 128-154). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: S. XXI.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, (pp. 151- 171). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (6 de junio de 2015). Desafíos para la alfabetización del futuro inmediato. *Conferencia Universidad Nacional de Rosario*. Congreso llevado a cabo en Rosario, Argentina.
- Gallo, J., Nardi, H., Graetzer, G. y Russo, A. (1979). *El Director de Coro*. Buenos Aires. Buenos Aires: Melos Ricordi Sudamericana.
- Goody, J. (1986). *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1987). *The interface between the oral and the written*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (Comp.). (1996). *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. y Watt, I. (1968). The consequences of literacy. En J. Goody, J. (Comp), *Literacy in traditional societies*, (pp. 27-68). Cambridge: Cambridge University Press.

- Gudmundsdottir, H.R. (2007). Error analysis of young piano students' music reading performances. Artículo presentado en *8th conference of the Society for Music Perception and Cognition*. Montreal: Concordia University.
- Gudmundsdottir, H.R. (2010). Pitch error analysis of young piano students' music reading performances. *International Journal of Music Education*, 28(1), 61-70.
- Gudmundsdottir, H.R. (2010). Advances in music-reading research. *Music Education Research*, 12(4), 331-338.
- Johnson, A. (1998). Using Literacy Learning Theories to Facilitate Sight-Reading and Music Learning. *The Choral Journal*, 39(1), 37-39.
- Kittay, J. (1991). Thinking through literacies. En D. R. Olson y N. Torrance (Comps.), *Literacy and orality*, (pp. 165-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: peer learning in practice. *Music Education Research*, 10(2), 193-213. doi:10.1080/14613800802079056
- Luce, J.R. (1965). Sight-reading and ear-playing abilities as related to instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 13(2), 101-109.
- Martínez, I. C. (2009). Música, Transmodalidad, Intersubjetividad y Modos de Conocimiento: contribución de los aspectos no conceptuales a una perspectiva corporeizada del conocimiento musical. En P. Asís y S. Dutto (Eds.), *La experiencia artística y la cognición musical. Actas de la VIII Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música).
- Mishra, J. (1998). Factors influencing sight-reading ability. Artículo presentado en la Conferencia *Music Educator's National Conference*. Phoenix, Arizona.
- Mishra, J. (2014). Factors Related to Sight-Reading Accuracy: A Meta-analysis. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 452-465.
- Olson, D. R. (1991). *Literacy and orality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (1994). *The word on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (2016). *The Mind on Paper. Reading, consciousness and Rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D. R., Hildyard, A. y Torrance, N. (1985). *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ordás, A. (2017). *La Comunicación Intersubjetiva en la Práctica del Coro. Claves multimodales e interacción entre los coreutas y el director*. Tesis de Doctorado. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. (s/p)
- Shifres, F.; P. Holguín. (2015). *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación*. La Plata (Argentina): GITeV - Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.
- Shifres, F; Burcet, I. (2016). La paradoja del canto en el saber musical universitario. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 4(2), 23-41.
- Sloboda, J. A. (2005). Experimental studies of music reading: a review. En J. A. Sloboda (Ed.), *Exploring the musical mind*, (pp. 27-42). Nuev York: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wolf, T. (1976). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistical Research*.5, 143-172.