

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 5, 2017.

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2017-5-p129-138

Hacia una epistemología decolonial de la notación musical

María Inés Burcet, Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

Resumen

La notación musical es aquella que: i) limita sus posibilidades al repertorio académico; ii) advierte sobre su (in)capacidad para registrar otras músicas; iii) limita y reduce su función a la de un registro; iv) impulsa el desarrollo de habilidades de lectura especialmente; v) asume la actividad de leer como decodificar y escribir como codificar con su concomitante pedagogía. Esta epistemología conlleva una perspectiva eurocéntrica de la notación musical, y ha colonizado la educación musical, se ha naturalizado no sólo en los ámbitos de formación musical, sino también en el sentido común.

En este artículo proponemos cuestionar esa epistemología, aportando evidencias empíricas y argumentos que nos permitan estimar supuestos alternativos para pensar la notación musical como un sistema de representación, con las consecuentes posibilidades decoloniales que ello implica.

Palabras Clave

Notación musical; sistema de representación musical; unidades de notación; lectura y escritura musical; educación musical.

Towards a decolonial epistemology of musical notation

María Inés Burcet, National University of La Plata (Argentina).

Abstract

Musical notation appears as a problematic aspect in the debate about the forms of coloniality of knowledge. It is often seen as an instrument of domination because it imposes itself as a mode of representation for music coming from oral tradition, which finds innumerable limitations in the notation for its record. The epistemology of musical notation that is questioned here as hegemonic is that which: (i) limits its possibilities to academic repertoire; (ii) warns about its (in)ability to register other music; (iii) limits and reduces its function to that of a register; (iv) encourages the development of reading skills in particular; and (v) assumes the activity of reading as decoding and writing as codifying with its concomitant pedagogy. This epistemology entails a Eurocentric perspective of musical notation that has colonized music education, naturalizing not only in the fields of musical training, but also in ordinary life.

In this article we propose to question that epistemology, providing empirical evidence and arguments that allow us to estimate alternative assumptions for thinking about musical notation as a system of representation, with the consequent decolonial possibilities that this implies.

Keywords

Musical notation; musical representation system; notation units; musical reading and writing; music education.



Hacia una epistemología decolonial de la notación musical.

por María Inés Burcet, Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

La educación musical en Latinoamérica se consolidó sobre ontologías y epistemologías impuestas a través del proceso de colonización, fundamentada en la supresión de expresiones artísticas preexistentes. Ante la diversidad de conocimientos, perspectivas, experiencias y vivencias, los conquistadores impusieron sus formas canónicas de percibir, sentir, transmitir y conocer.

En lo que atañe a la música, la colonialidad implicó la negación de toda cultura musical antecesora, y su sustitución por la cultura europea. Esta mirada subsiste más allá del colonialismo y queda en evidencia en los relatos de Escobar (1983), quien afirma, refiriéndose a los territorios de Nueva Granada, que “podemos decir que fue a Cartagena a donde llegó, en 1537, Juan Pérez Materano, primer gran músico de la Colonia. Con él, se puede decir, se inicia la historia de la música en Colombia” (p. 9). Esto refleja aún en el siglo XXI, la condición de subordinación y colonialidad del saber musical.

En la enseñanza de la música, el pensamiento colonial se cristalizó a través del *modelo evangelizador jesuita*. El objetivo fue sustituir todo vestigio de práctica musical vernácula por el conocimiento europeo (Shifres y Gonnet, 2015). El *modelo jesuítico* se caracterizó por su énfasis en la enseñanza de instrumentos musicales, el canto coral para el oficio religioso y el aprendizaje de la notación musical. Nuevamente, Escobar (1983) nos ofrece un relato elocuente. En esa misma época “fue por Cartagena de Indias que entraron los cuatro instrumentos musicales más importantes de la Colonia: la viola pomposa, la chirimía tenor, el arpa y el bajón” (p. 10). Tanto los instrumentos, como los modos de hacer música que se visibilizaron, fueron los propios de la cultura europea.

Estos supuestos se legitimaron institucionalmente hacia fines del siglo XVIII a través del *modelo conservatorio*. Los conservatorios se difundieron por toda América Latina representando la oferta pedagógico-musical por excelencia dentro de la educación musical (Musumeci, 2002). Entre las características principales del modelo se destacan: i) la notación como modo de abordaje de la música; ii) la ejercitación técnico-instrumental; iii) el acceso al repertorio académico de la música europea; iv) el encuadre diádico; v) la valoración de los desempeños individuales (Kingsbury, 1988; Musumeci, 2002; Shifres y Holguín, 2015). Este modelo tuvo y tiene en la actualidad gran influencia en las diferentes instituciones de formación musical: escuelas de música, conservatorios y universidades, y pervive también en otros ámbitos no institucionalizados, como por ejemplo, en el contexto de clases particulares o talleres de música.

Ambos modelos coinciden en que el dominio de la notación ocupa un lugar protagónico en el saber musical. Esta centralidad resulta consecuente con la valoración que diferentes disciplinas hicieron de sus propias modalidades de representación hacia el siglo XVII. En ese sentido, Olson (1994) destaca:

Las pinturas representacionales del arte holandés, la representación del mundo en mapas, la representación del movimiento físico en notaciones matemáticas, la representación de especies botánicas en herbarios y la representación de acontecimientos imaginarios en la

ficción. Estos casos ilustran el espectacular impacto sobre la estructura del conocimiento y, por lo tanto, sobre los modos de pensar cuando se comienza a examinar el mundo prestando explícita atención a los modos de representarlo (p. 223).

La escritura impactó también en el ámbito musical, donde la notación se instaló como requisito indispensable para poder acceder a la música. A través del modelo conservatorio, el lugar de la notación en el aprendizaje musical se consolidó, y su dominio se estableció como marca de supremacía. Al igual que las reflexiones de Escobar citadas arriba, esta distinción persiste hoy, incluso en el sentido común, donde con habitualidad se escuchan expresiones del tipo «en la banda somos dos guitarristas, un bajista y el baterista, pero sólo el bajista sabe música», entendiéndose por *saber música* la posibilidad de leer en el pentagrama.

A partir de la problematización de las formas colonizadas instituidas en la educación musical, diferentes autores señalaron la necesidad de encontrar nuevos marcos epistemológicos y ontológicos para repensar la educación musical (Castro, 2015; Gonnet, 2015; Shifres y Gonnet, 2015; Shifres y Holguín, 2015). Esas búsquedas incluyen interpelar las categorías teóricas derivadas de la notación musical como base del pensamiento, como así también la necesidad de promover la elaboración de otras categorías relativas a los vínculos del individuo y la comunidad con la naturaleza (Holguín y Shifres, 2015; Shifres y Gonnet, 2015).

En el debate acerca de las formas de colonialidad del saber musical, la notación aparece como un instrumento de dominación cuando se impone como modo de representación de la música de tradición oral que encuentra en ella limitaciones para su registro (Abraham y von Hornbostel, 1994; Garfias, Kolinski, List, y Rhodes, 1964). Desde esta perspectiva, el problema parece residir en su incapacidad para hacer justicia a la naturaleza de la música, especialmente cuando se trata de música que no es académica.

Esta perspectiva subyace hoy en los ámbitos académicos donde también se discute acerca de la pertinencia de enseñar la notación en las carreras de música popular. Sin embargo, propondremos que esta concepción de notación musical sostiene una mirada eurocéntrica del problema, ya que limita y reduce la capacidad de esta escritura a un repertorio, precisamente al repertorio académico, como también limita y reduce las capacidades de la escritura a las propias *de un código*.

Por el contrario, consideraremos que la notación musical no es un instrumento de codificación, sino un *sistema de representación* que, como tal, es incompleto y limitado para reflejar un referente. Como explica Dewey (1927), cuando los eventos son transformados en objetos, su representación es necesariamente parcial e incompleta, ya que sólo se consideran ciertos aspectos del fenómeno, ignorando otros. Una representación no es una reproducción y, por lo tanto, siempre difiere de la realidad. La notación musical representa solamente una parte del fenómeno, ya sea en la música de tradición oral o escrita. Precisamente, por ser incompleta, nos brinda siempre la posibilidad de ser interpretada.

Por lo tanto, es la epistemología que asume la notación musical como una codificación del fenómeno musical -que advierte sobre su limitación para registrar la música de tradición oral- la que se interpela aquí como epistemología hegemónica. La colonialidad epistemológica radica en concebir la notación musical como un *código*. El desprendimiento decolonial que se propone consiste en la posibilidad de pensarla como un *sistema de representación*.

Para desarrollar la argumentación haremos un recorrido por una serie de creencias y suposiciones que se han naturalizado en los ámbitos de enseñanza musical, y se sustentan en una epistemología de notación como *código*. Plantearemos evidencias empíricas y aportes de la lingüística y de la psicología que nos conducirán a la posibilidad de plantear supuestos alternativos.

La notación musical

Denominamos notación musical a la escritura que utiliza el pentagrama como espacio gráfico y la nota como unidad de representación. La notación musical es la modalidad de escritura más difundida en la música occidental. Su invención es el resultado de un largo proceso de construcción social e histórica. A lo largo de diez siglos, numerosas generaciones de compositores y un vasto conjunto de prácticas dejaron sus huellas en ella, modificándola y adecuándola de acuerdo con las necesidades y las funciones que debía cumplir. Los elementos y las relaciones representadas fueron reelaborándose y, hacia el siglo XVII, la notación musical se consolidó como el modelo de representación privilegiado.

La notación musical permitió conservar y comunicar ideas, pero también proporcionó una herramienta inestimable para pensar la música. La notación convirtió al lenguaje musical en un objeto sobre el cual poder analizar partes, reconocer similitudes y diferencias, hacer comparaciones y establecer jerarquías, entre otros procesos. Todo ello sería muy difícil de hacer sólo a partir de la audición o la ejecución de la música. La notación fijó una visualidad de los sonidos y con ello la posibilidad de actuar sobre la representación y, a través de ella, sobre los sonidos mismos.

Emilia Ferreiro (2002) se refiere al lenguaje verbal explicando que “la escritura ha dado un soporte material a una reflexión que difícilmente hubiera podido desarrollarse de la misma manera frente a un objeto en perpetua transformación y evanescencia” (p. 151). En el mismo sentido, la notación musical proporcionó un soporte material a la música, promoviendo los procesos de reflexión y análisis.

La notación musical en el modelo conservatorio

En el modelo conservatorio, el aprendizaje del sistema de notación musical ha estado tradicionalmente vinculado al desarrollo de habilidades de ejecución. Aprender a tocar un instrumento implica la habilidad para leer partituras con él. La mayor parte de los métodos de iniciación a la ejecución instrumental proponen el desarrollo conjunto de habilidades de ejecución y lectura: el estudiante aprende a tocar lo que aprende a leer. Desde el inicio se pone énfasis en contar y medir bien la duración de cada nota. En esa dirección, el interés en el conocimiento de la notación musical se ha centrado en la lectura como dimensión privilegiada del proceso de alfabetización musical. Por lo general, los

estudiantes establecen correspondencias entre signos de escritura y destrezas motoras vinculadas a la ejecución de cada nota escrita. Incluso, con habitualidad se utilizan digitaciones, números, letras o colores como referencias para leer la partitura y muchas veces suelen agregarse las mismas marcas al instrumento, facilitando así el establecimiento de tales correspondencias.

Esta perspectiva resulta una versión muy simplificada de lo que implica el desarrollo de la lectura como habilidad general. Los estudiantes sólo establecen relaciones unívocas entre elementos escritos y elementos sonoros con el objetivo inmediato de acceder a la música. Además, aun cuando los estudiantes logren acceder a la música a partir de la lectura, posiblemente encuentren pronunciadas dificultades para transcribir enunciados musicales. Davidson, Scripp y Welsh (1988) solicitaron a un grupo de estudiantes que ingresaban a un conservatorio superior que transcribieran la canción *Cumpleaños Feliz* sin utilizar su instrumento. El 90% de los estudiantes no logró hacerlo, incluso muchos de ellos leían la melodía transcrita sin percatarse de las diferencias que había entre lo que cantaban y su escritura. Para los autores, estos resultados muestran la importante disparidad que puede haber entre el desarrollo de habilidades de ejecución instrumental y el conocimiento de la notación musical. Sin embargo, en realidad dan cuenta de la distancia entre el desarrollo de habilidades de lectura y el dominio de la notación musical. Leer es sólo una parte del proceso de la adquisición de la notación; leer no es *dominar* la notación. Por ello aprender a leer y a escribir, aunque son habilidades que refieren al mismo objeto, son procesos notablemente diferentes.

Como dijimos antes, desde las etapas iniciales el desarrollo de habilidades de ejecución ha estado vinculado con la posibilidad de leer la notación musical. Esta relación pragmática entre dos habilidades tan disímiles (leer y tocar), ha contribuido a establecer correspondencias forzosas en los enfoques pedagógicos. Las características particulares del proceso de adquisición de la notación quedaron así solapadas por las propias del aprendizaje instrumental.

Por ejemplo, en la enseñanza de piano hay cierto acuerdo en considerar que: i) es más fácil tocar con una mano que tocar con las dos; ii) es más fácil tocar una pieza en do mayor que en si bemol mayor; iii) es más fácil tocar una pieza con movimientos pausados que con movimientos rápidos. Este acuerdo se sustenta en la idea de que algunas habilidades de coordinación motriz resultan más accesibles y entonces es necesario desarrollar ciertas destrezas antes que otras. Se trata de aprendizajes que, por sus características, se configuran gradualmente. Los programas de estudio de instrumento son claros ejemplos de ese aprendizaje gradual, conforme la lógica de ir de lo simple a lo complejo.

Estas consideraciones, propias de las características de la práctica instrumental, condicionaron la perspectiva para definir y establecer los criterios de dificultad de la lectura. De allí derivaron supuestos tales como: i) es más fácil leer en clave de sol que en clave de fa; ii) es más fácil leer en do mayor que en si bemol mayor; iii) es más fácil leer ritmos con negras que con semicorcheas, cuando en realidad, estas tres graduaciones no implican necesariamente dificultades de lectura. De este modo se trasladaron a la notación problemáticas propias del desarrollo instrumental. Esto supuestos se naturalizaron, y todo ello terminó

condicionando el modo de concebir la notación musical y, como consecuencia, los procesos de lectura y escritura. La epistemología que subyace a la notación musical en los ámbitos institucionalizados y que deriva de la colonialidad anclada en el modelo conservatorio, se sostiene en una mezcla de creencias y supuestos muy arraigados, sobre los cuales algunos estudios han comenzado a discutir. A continuación se presentan algunos de ellos.

1. La notación es una transcripción de la música. Dado que toda música puede transcribirse en el pentagrama y todo lo escrito en el pentagrama puede leerse, es dable suponer que se trata de un modo de representación completo donde cada uno de los elementos y sus relaciones tienen un modo de registrarse.
2. La notación refleja las mismas unidades que están en la música. Se asume una concepción de notación musical como instrumento transparente, donde las unidades escritas se corresponden con unidades que están en la música. Se trata de las mismas categorías que, mediante la escritura, se hacen visibles y conscientes.
3. El acceso espontáneo a la nota como unidad mínima de representación. Se da por supuesto que la nota, en tanto unidad básica de la notación, es la unidad básica de audición a la cual se accede de modo espontáneo.
4. Las habilidades auditivas como requisito para aprender la notación. Si bien la enseñanza de la notación musical estuvo enfocada en el proceso de lectura a través de la práctica del solfeo, esa práctica fue progresivamente sustituida en algunos casos y complementada en otros, por la audioperceptiva. Este enfoque puso el acento en el desarrollo del oído, no sólo como habilidad básica para la enseñanza de la notación, sino además como requisito indispensable para acceder a ella. Aguilar (1997) explica que el proceso de aprender a leer y escribir música comienza con la actividad de reconocimiento auditivo, que permite generar “un marco dentro del cual se podrá luego trabajar para extraer, siempre mediante la audición, cada uno de los aspectos del fenómeno musical para su análisis y su representación gráfica” (p. 37). El aprendizaje de la notación está íntimamente relacionado con el desarrollo auditivo; se trata de aprender a escuchar la escritura.
5. La enseñanza gradual y el diseño de métodos pedagógicos. Se plantea la necesidad de ir paso por paso iniciando en aquello que se considera más sencillo. De acuerdo con esto, se elaboran recursos didácticos centrados en un contenido a enseñar, generalmente despojados de otros atributos. De este modo, los contenidos a enseñar «controlan» la diversidad del lenguaje musical que es estratégicamente diseñado de acuerdo con necesidades específicas. Las estrategias didácticas también son cuidadosamente pautadas, poniendo el énfasis en la actividad del docente como dimensión fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje de la notación musical. Las expectativas docentes están centradas en la posibilidad de encontrar y/o diseñar el mejor método de enseñanza.
6. La función de la notación musical como herramienta mnemónica y de registro. Se sostiene una concepción de notación como instrumento para apoyar la memoria y como posibilidad para acceder al

repertorio; de ello deriva el particular interés por desarrollar habilidades para la lectura de partituras en el instrumento, o bien a través de la práctica del solfeo. Incluso, tan arraigada se encuentra la idea de notación musical como simple herramienta de registro, que en la medida en que las nuevas tecnologías comienzan a utilizar nuevos formatos para conservar la música, se cuestiona la necesidad de que los músicos adquieran la notación. Como explica Halle (2004), en la medida en que las grabaciones se convierten en el proceso final de la música, la idea musical encuentra nuevos caminos que le permiten ir de la concepción a la realización, en tanto que la notación no parece ser necesaria ya para la ejecución musical.

La notación musical como código

Los supuestos y creencias enunciados legitiman una epistemología de la notación musical como código. En esta línea, la pedagogía y la psicología de la música describen los procesos de escritura y lectura como habilidades para codificar y decodificar. Malbrán (1996) explica que “operar con signos requiere acciones diversas como por ejemplo decodificar su escritura y traducirlos a sonido (leer), escuchar los sonidos y traducirlos a código (transcribir), crear sucesiones de sonidos y codificarlos (escribir)” (p. 64). En la misma dirección, Aguilar (1997) desarrolla su enfoque describiendo “cómo abordar la obra musical para transferirla al código escrito” (p. 35).

En el ámbito del lenguaje hay un debate intenso respecto a las consecuencias de pensar la escritura alfabética como un código. Diferentes autores (Andersen y otros, 2009; Blanche-Benveniste, 1998, 2002; Ferreiro, 1997, 1999, 2002; Pontecorvo, 2002; Scheuer, 2016) entienden esta perspectiva como reduccionista. En primer lugar, reduce la lengua escrita a la transcripción del habla, cuando la escritura y la lectura tienen condiciones específicas de producción, circulación y uso cuya comprensión es indispensable para la alfabetización. En segundo lugar, reduce el sistema alfabético a un conjunto de letras, cuando la alfabetización involucra a todo un conjunto de lenguajes gráficos muchos de ellos mixtos, entre los que están los calendarios, mapas, diagramas, esquemas, etc. Finalmente, reduce el aprendizaje de la lectura y escritura al aprendizaje de una técnica que se adquiere en los primeros años de escolaridad, cuando la alfabetización, como explica Ferreiro (1999) es un proceso de comienzo incierto y final infinito. En el mismo sentido, Scheuer (2016) subraya que las habilidades de alfabetización se reconfiguran permanentemente, ya que nadie aprende a leer y escribir de una vez, para siempre y para toda necesidad.

Estas alternativas no se han planteado en el campo de la música, donde por el contrario se sostiene la noción hegemónica de notación musical como código. La perspectiva subyacente no es ingenua, más bien encierra supuestos acerca del objeto de estudio, del sujeto de aprendizaje y del proceso de enseñanza.

Concebir la notación como un código implica un tipo de colonialidad epistemológica porque circunscribe: i) la notación musical a un objeto ineficiente para comunicar otras músicas que no sean del repertorio académico; ii) el conocimiento de la notación a un medio para garantizar la difusión del repertorio (con la consecuente limitación en las habilidades de lectura y escritura que ello implica); iii) el músico a un reproductor y consumidor, antes que un creador

músico a un reproductor y consumidor, antes que un creador e intérprete activo.

Este modo de concebir la notación coloniza y perfila una perspectiva que se instala como hegemónica, naturalizándose no sólo en los ámbitos de formación musical sino también en el sentido común.

Fundamentos para la crítica de la notación musical como código

Tanto los supuestos acerca de la notación musical como la epistemología que los sustentan que fueron mencionados en las dos secciones anteriores requieren ser revisados. En esta sección se presentan argumentos contrarios a cada uno de los seis puntos enumerados arriba (en el orden en que éstos fueron presentados) basados en evidencias empíricas y considerandos teóricos. Finalmente, en la última sección se discuten las implicancias que dicha evidencia aporta para la construcción de una epistemología decolonial de la notación musical.

La notación no es una transcripción de la música

La partitura tiende a considerarse una fiel transcripción de la música. Sin embargo, la notación, en su carácter de sistema de representación, considera sólo una selección de elementos, propiedades y relaciones, y desestima otros. Asimismo, un sistema de representación elabora sus propios principios para retener los elementos, propiedades y relaciones seleccionados.

Los músicos coinciden en que una interpretación implica siempre la posibilidad de superar aquello que está en las anotaciones de una partitura. Numerosos aspectos de la música, sobre los cuales el ejecutante tiene un control deliberado, no están representados necesariamente en la notación. Como explica Bamberger (1991), los músicos toman constantes decisiones para encontrar el modo de proyectar importantes diferencias entre elementos que se ven iguales en la partitura.

La notación no registra el modo de vincular el ritmo con las alturas, ni refleja los niveles de tensión y distensión, y no dice nada acerca de aquello que se produce *entre las notas*. Asimismo, la notación proporciona un perfil «dentado» de la música a través de sus unidades de escritura cuando, por el contrario, los oyentes percibimos un flujo continuo, una unidad dinámica.

La notación no refleja las mismas unidades que están en la música.

Cierta evidencia empírica permite discutir la idea de que las unidades o elementos de la escritura (compás, grupo rítmico o nota) están en la música, y que la notación simplemente los refleja.

El compás

El compás es un concepto teórico derivado del sistema de notación musical que refiere a una unidad gráfica delimitada por barras. En una partitura podemos observar o contar la cantidad de compases, aunque esta unidad no se configura como aislable cuando escuchamos una pieza musical, si bien podemos identificar pulsos y establecer relaciones métricas. Por ello, cuando una melodía tiene comienzo anacrúsico, la segmentación por compás contradice el fraseo musical, generando unidades incompletas. Un estudio con músicos adultos de formación inicial (Burcet, 2010^a) indagó las unidades utilizadas

espontáneamente para segmentar el discurso musical en la tarea de enseñar a otra persona una melodía previamente memorizada. Los resultados permitieron observar que los sujetos que utilizaban el compás como unidad de segmentación, empleaban más tiempo para memorizar y le resultaba más difícil retomar la melodía. Se considera entonces que el compás es una unidad exclusiva del pensamiento ligado a la escritura. Su uso como tal emerge de decisiones vinculadas con la segmentación de la partitura y no del discurso musical como entidad oral.

El grupo rítmico

En la escritura del ritmo, las figuras que representan valores de duración menores que el tiempo, tienen asignado un modo de organización gráfico preestablecido por normas caligráficas, según el cual se agrupan conformando unidades gráficas que habitualmente los abordajes didácticos denominan células rítmicas. Sin embargo, cuando escuchamos música el ritmo no siempre puede ser perceptualmente escindido en esas unidades. Por ello, el modo en que el ritmo se organiza en la notación, puede generar contradicciones con los agrupamientos mínimos que son percibidos por el oyente.

Es común que estudiantes en etapas iniciales de la adquisición de la notación musical modifiquen espontáneamente la notación del ritmo con la intención de dar cuenta gráficamente de los agrupamientos perceptuales (Burcet y Jacquier, 2007), especialmente donde las convenciones de escritura separan en grupos unidades percibidas como indivisibles. Por lo tanto, los grupos rítmicos así determinados son unidades derivadas de la lógica de la notación musical que surgen a partir de la necesidad por desambiguar aspectos que se vinculan con la lectura. No siempre tienen un correlato en unidades perceptuales.

La nota

La nota es la unidad mínima de escritura en el sistema de notación musical. Sin embargo, no necesariamente se corresponde con una unidad mínima de acción ni con una unidad mínima de percepción. Si bien esta unidad suele relacionarse con la unidad mínima de acción, a menudo son varias las acciones que compromete la ejecución de una única nota: anticipatorias o preparatorias, de sostén (vibrato, portamento), etc. Recíprocamente, la multiplicidad de acciones que dan como resultado un vibrato o un portamento son percibidas por el oyente, aunque a menudo como un complejo único de acción.

Respecto de la percepción, una investigación (Burcet, 2014) mostró que niños de 6 años, sin desarrollo de habilidades musicales específicas, no identifican la nota como unidad para representar gráficamente un fragmento de una música comercial. Los niños tenían que contar la cantidad de sonidos del fragmento escuchado, graficarlos y luego cantar el fragmento señalando las unidades graficadas. Ninguno de los niños utilizó unidades homologables a la nota para graficar el estímulo. De acuerdo con el criterio que utilizaban, la cantidad de sonidos resultó invariablemente diferente, por exceso o defecto, a la esperada. Por lo tanto, las unidades que organizan la audición pueden ser mayores o menores que la nota que es entonces una entidad convencionalizada, en lugar de configurada a partir de su realidad perceptual.

La nota no es una unidad de acceso espontáneo

Es común el uso de diseños de las grañas analógicas basadas en la nota en las prácticas de enseñanza musical inicial, incluso cuando no se aborda la escritura musical. Esto se basa en el supuesto de que es posible establecer espontáneamente un correlato entre la grafía y la música en ese nivel.

En esa línea, estudios sobre desarrollo musical (Bamberger, 1991, Davidson y Scripp 1988, 1989) coinciden en establecer trayectorias donde los niños más pequeños representan inicialmente cada uno de los eventos sonoros y luego establecen relaciones entre las unidades graficadas. Sin embargo, los estímulos utilizados en ellos proporcionan un andamiaje para acceder a tales unidades. Bamberger (1991) utilizó ritmos palmeados, en los que cada unidad graficada podría vincularse con una acción. Davidson y Scripp, utilizaron una canción tradicional cuyas unidades graficadas coinciden con las sílabas del texto.

Contrariamente, al utilizar música interpretada expresivamente, la nota no fue una unidad estimada de modo espontáneo (Burcet y Shifres, 2017). De un total de 32 niños, solamente 3 de ellos identificaron espontáneamente la cantidad de unidades esperadas. Los demás niños tendieron a dar diferentes respuestas, según una diversidad de criterios.

En la misma dirección, otro estudio (Burcet, 2014) mostró que ninguno de los niños de 6 años participantes operó con unidades de la dimensión de la nota en tareas de segmentación. A partir de la consigna dada, cada niño definió el propio alcance de la unidad mínima y estableció sus criterios particulares para contar. Las respuestas fueron variadas y, en algunos casos, el criterio fue cambiando y la unidad redefiniéndose a lo largo de la entrevista.

Los estudios cuestionaron que la espontaneidad de la habilidad para segmentar un discurso melódico expresivo en unidades perceptuales con la dimensión de la nota resultara una habilidad de acceso espontáneo.

Las habilidades auditivas no son el requisito para aprender la notación

De acuerdo con Olson (1994), son los sistemas de escritura los que proporcionan los conceptos y categorías para pensar la estructura del lenguaje oral y no a la inversa. Análogamente, los músicos familiarizados con la notación musical podrían identificar auditivamente ciertas categorías de la notación musical con facilidad, considerando en muchos casos que esas unidades son naturales porque *están en la música*.

Cuando se le pidió a músicos aficionados adultos que contaran las notas de diferentes fragmentos musicales (Burcet, 2010^b), quienes habían desarrollado previamente habilidades de ejecución vocal o instrumental a partir de la notación musical obtuvieron resultados más ajustados que los que habían desarrollado habilidades de ejecución a partir de la imitación, o «de oído» y no conocían la notación musical.

Un estudio de caso con una niña violinista de 6 años, durante etapas previas y posteriores a la adquisición de la notación musical, aportó evidencia similar (Burcet, 2014). Se buscaba, a través de entrevistas, llevar su atención hacia la identificación de la nota como unidad de análisis. Sin embargo, ella no logró acceder a estas unidades de modo estable hasta que adquirió la notación musical. Por el

contrario, mientras la niña no había adquirido la notación musical tendía siempre a utilizar unidades de diferentes niveles (notas y grupos simultáneamente) organizadas jerárquicamente, dando como resultado diferentes agrupamientos. Fue a partir de la adquisición de la notación musical que la niña pudo contar unidades igualables entre sí, considerándolas como equiparables en tanto unidades aunque sus cualidades sonoras fueran distintas. El conocimiento de la notación la llevó a esa equiparación. Como señala Blanche-Benveniste (2002), “para una persona acostumbrada a reflexionar solamente sobre su lengua escrita, toda diversidad le resulta sospechosa, mientras que para una persona que no sabe escribir, la diversidad es la regla” (p. 28). Las unidades que proponen la escritura no se desprenden directamente del estímulo sonoro, y es por eso que las propuestas que anteponen el desarrollo del oído para la enseñanza de la notación musical no se sostienen, porque el desarrollo de habilidades auditivas no alcanza para acceder a las unidades de notación. Por el contrario, es necesario partir de conceptos básicos vinculados con la notación musical que interpelen la audición, desvelando esos nuevos observables. De otro modo, esas unidades son primero invisibles, y luego inestables.

De la enseñanza gradual y los métodos pedagógicos a la adquisición de la notación como proceso constructivo

Si la notación musical es un código, aprender a leer y escribir es aprender una técnica para codificar y decodificar la música. Desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza se han sustentado en dos supuestos básicos: i) se trata de enseñar una técnica; ii) esa técnica es algo que el sujeto no conoce inicialmente.

Como explica Ferreiro (1999), sostener que los niños no saben nada acerca de algo permite tratarlos a todos por igual, es decir como ignorantes. Esa ignorancia generalizada es un punto de partida falso ya que los sujetos siempre elaboran ideas propias acerca del modo en que un objeto funciona. Y son esas ideas o hipótesis las que se ponen a prueba constantemente durante el proceso de alfabetización. Ferreiro propone un ejemplo a partir de una intervención que el docente hace acerca de las letras que forman parte de una determinada palabra. Si bien la autora está analizando el problema desde la adquisición del lenguaje, la idea permite ejemplificar algunos supuestos que subyacen a este modo de concebir la enseñanza:

El chico no aprende porque no entiende las hipótesis con las cuales el maestro funciona, y por lo tanto no puede aplicar eso a otras palabras. El maestro no entiende por qué el niño no entiende y ni se le ocurre pensar que el niño tiene otras hipótesis. Defender a un niño que piensa en este dominio fue y sigue siendo un desafío. La suposición más enraizada es que si no le enseñaron no sabe, y si sabe algo, pues mejor que se lo olvide, porque ha de ser pura confusión (Ferreiro, 1999, p. 37).

A partir de un punto de partida ilusorio y un enfoque centrado en las estrategias de enseñanza, antes que en las particularidades del aprendizaje, las secuencias didácticas proponen una serie de pasos, de a uno por vez, para conducir a los sujetos hacia el objeto de conocimiento. Estos pasos pretenden ir de la parte al todo, o de lo simple a lo complejo, donde son los sujetos que dominan la notación musical quienes establecen a priori qué es la parte y qué es el todo, qué es lo simple y qué es lo complejo.

En la enseñanza de la notación musical lo simple y lo complejo ha sido establecido por los aspectos analíticos que derivan de la notación. Esto derivó de una confusión entre aquello que se considera elemental desde el punto de vista analítico y aquello que resulta simple desde el prisma del sujeto del aprendizaje. En un estudio microanalítico, Shifres (2014) mostró cómo un ritmo complejo (sincopado) fue adquirido en condiciones naturales más fácilmente por un niño de 26 meses que otro considerado más simple (isócrono). El niño ejecutaba más ajustadamente el primero dando cuenta de que las estructuras rítmicas culturalmente más cercanas resultan más estables, independientemente de la complejidad teórica que muestren.

Asimismo, consideramos que la lectura es un acto global, donde cada una de las unidades adquieren significado en el todo. Como explica Decroly (en Ferrerio y Teberosky, 1979) “las visiones del conjunto preceden al análisis en el espíritu infantil” (p. 20). Lo previo es el reconocimiento global; el análisis de los componentes es una tarea posterior. En el mismo sentido, Ferreiro y Teberosky (1979) explican:

El proceso de aprendizaje no pasa por la adquisición de elementos aislados que luego se irán progresivamente ensamblando, sino por la constitución de sistemas donde el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios en el sistema total (p. 23).

Este proceso es análogo al de la adquisición de la lengua materna donde, como señala Miller y Weinert (2002), “los niños no adquieren las estructuras de la lengua oral en el vacío, sino como parte de interacciones sociales que involucran enunciados completos” (p. 87).

Es cierto que el aprendizaje de la notación musical es un problema complejo, pero esa complejidad no debe reducirse a un listado de elementos simples. Lo simple y lo complejo se redefinen en cada contexto, porque el sujeto pensante reorganiza internamente la información que el medio le proporciona, produciendo sus propias hipótesis con el fin de apropiarse de la escritura como objeto de conocimiento.

La notación musical es una herramienta para pensar la música

La notación entendida como código es compatible con su función de registro de información. Sin embargo, las funciones de la notación no se agotan en esa posibilidad. De acuerdo con Ong (1982) la escritura no es un simple instrumento de transcripción, es una tecnología que reorganiza profundamente lo oral. Precisamente la falta de teorización sobre la notación musical y su concepción como código han contribuido a establecer una mirada reduccionista acerca de las funciones que podría desempeñar.

No se trata de aportar sólo las ventajas de la perdurabilidad y la comunicación a distancia. Las funciones de la escritura, además de mnemónicas, también son comunicativas, permiten organizar el pensamiento y son metalingüísticas: “la escritura no sólo nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho: también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente” (Olson, 1994, p. 16). Todo ello trasciende el problema de un código.

La notación musical permitió transformar algunos aspectos de la música en objetos de reflexión, pensamiento y análisis. La posibilidad de fijar y objetivar algunos elementos y relaciones de la música facilitaron el establecimiento de relaciones y comparaciones, operaciones que no podrían lograrse fácilmente desde su dimensión sonora o

performativa. Pero, además, siguiendo a Cook (1990), la notación, en tanto modelo teórico, puede concebirse como una construcción metafórica de la música, y entonces valorarse por su potencial heurístico para impulsar la audición imaginativa de la música.

Fundamentos para una epistemología decolonial de la notación musical: La notación musical como sistema de representación.

Como hemos visto, la notación musical es un objeto profundamente diferente a un código. Blanche-Benveniste (2002) sostiene que “el saber que tenemos de una lengua no es el mismo antes y después de la escritura” (p. 16), en tanto que un código no podría producir esos efectos. Un código es una construcción racional y presenta relaciones estables entre cada signo y su interpretación porque no tiene signos ambiguos que puedan ser interpretados de una u otra manera.

Asumir la notación musical como codificación del fenómeno musical implica un caso de colonialidad epistemológica porque en la concepción misma de notación subyace una perspectiva eurocéntrica y hegemónica. Esta perspectiva limita las funciones, habilidades, posibilidades de una escritura a un conjunto de prácticas vinculadas sólo a un repertorio: el académico. Se asume que la notación se ajusta sólo a ese repertorio de modo estable y entonces es el único que resulta adecuadamente registrado. Así, el repertorio académico se instala como referente patrón para la notación musical, y todo aquello que no se ajusta a sus alturas discretas y duraciones proporcionales (aspectos codificados por la notación), se considera «desviación». Desde esa perspectiva eurocéntrica, la notación es siempre limitada para representar otras músicas, especialmente las de tradición oral, por alejarse el referente sonoro del patrón referente.

Por el contrario, si la notación musical se concibe como un sistema de representación se asume que, como tal, y por definición, es incompleto. Por lo tanto, cada acto de lectura o escritura debe adecuarse siempre a partir de estimar aquellos rasgos que no son retenidos en la representación y que deben considerarse al momento de la interpretación. La notación musical invita siempre al lector a compensar aquello que la escritura no retiene, de este modo el lector se transforma en un intérprete en cada acto performativo. Precisamente, en la medida en que la notación se concibe como una representación, se asume que sólo una parte de la realidad es registrada, y entonces sus posibilidades se amplían.

Asimismo, en la medida que una escritura es utilizada por diferentes comunidades musicales para representar diferentes músicas, sus unidades y relaciones adquirieron diversos y variados usos, se resignifican constantemente y entonces esa notación se convierte en un poderoso instrumento de referencia para ellas. Desde esta perspectiva, las categorías de la notación siempre permitirán comunicar aspectos de la música y en todos los casos el problema residirá en conocer el contexto donde esa escritura debe ser interpretada. Es algo que resulta habitual en el lenguaje oral, donde permanentemente adecuamos su uso a contextos específicos. Wittgenstein (1935) sostiene que “comprender un lenguaje implica conocer la naturaleza de la actividad en la cual las emisiones desempeñan un papel” (p. 23). La notación musical entendida de este modo trasciende el lugar que se le

ha asignado en la enseñanza musical institucionalizada. En tal sentido, la notación debería ser una herramienta importante en los ámbitos de enseñanza de la música por considerarse una herramienta importante para los músicos.

Si pensamos la cultura escrita como la habilidad básica para codificar sonidos en unidades gráficas, las consecuencias serán limitadas. Por el contrario, si pensamos la cultura escrita como la habilidad para comprender y utilizar una serie de recursos que fueron provistos por cientos de años de desarrollo e innumerable cantidad de músicos, las consecuencias de su aprendizaje pueden ser muy diferentes, ya que, como dice Olson, la cultura escrita nos proporcionará “un variado conjunto de procedimientos para actuar sobre y pensar en el lenguaje, el mundo y nosotros mismos” (1994, p. 38).

La epistemología decolonial que se propone aquí consiste en la posibilidad de pensar la notación musical como un sistema de representación. De este modo, la notación no sólo será una herramienta válida para registrar diferentes músicas, sino que, además, proporcionará una herramienta liberadora que se pondrá al servicio del pensamiento, la cultura y la propia identidad.

Referencias citadas

- Abraham, O. y von Hornbostel, E. M. (1994). Suggested methods for the transcription of exotic music. *Ethnomusicology*, 38(3), 425-456.
- Aguilar, M. del C. (1997). Escuchar, escribir, leer, componer. Reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y escritura musical. *Orpheotron*, 1, 35-44.
- Andersen, C., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P, y Teubal, E. (Ed.). (2009). *Representational systems and practices as learning tools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bamberger, J. (1991). *The mind behind the musical ear. How children develop musical intelligence*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura irreductible a un “código”. En E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Burcet, M. I. (2010^a). La unidad de pensamiento en la ejecución musical. En F. Shifres (Ed.), *Actas de la Segunda Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional*. La Plata: CEA.
- Burcet, M. I. (2010^b). La naturaleza de la experiencia musical y la habilidad para identificar el número de notas en una melodía. En L. I. Filottrani y A. P. Mansilla (Ed.), *Tradición y diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical*. Buenos Aires: SACCoM.
- Burcet, M. I. (2014). *Realidad perceptual de la nota como unidad operativa del pensamiento musical*. Tesis de Maestría, Facultad de Bellas Artes, UNLP, Argentina. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41539>.
- Burcet, M. I. y Jacquier, M. P. (2007). El agrupamiento perceptual en conflicto con el código de escritura. En M. Espejo (Ed.), *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: UPTC.
- Burcet, M. I. y Shifres, F. (2017). The conceptualizations that children of 8 years old do about the minimum units of musical segmentation. Trabajo presentado en el *Global Arts and Psychology Seminar (GAPS)*. Gratz, del 28 al 29 de abril.
- Castro, S. T. (2015). Hacia una ontología musical orientada a la acción o dinámica performativa comunitaria, colaborativa y creativa. En I. C. Martínez, A. Pereira, M. Valles, y M. Tanco (Ed.), *Actas del 12° ECCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Cook, N. (1990). *Music, Imagination and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, L. y Scripp, L. (1988). Young children's musical representations: Windows on cognition. En J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition*. Oxford: Clarendon Press.
- Davidson, L. y Scripp, L. (1989). Education and development in music from a cognitive perspective. En D. J. Hargreaves (Ed.), *Children and the art*. Milton Keynes: Open University Press.
- Davidson, L., Scripp, L. y Welsh, P. (1988). Happy Birthday: evidence for conflicts of perceptual knowledge and conceptual understanding. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 65-74.
- Dewey, J. (1927; 1958). *Experience and nature*. Nueva York: Dover Publications.
- Escobar, L. A. (1983). *La música en Cartagena de Indias*. Bogotá: Intergráficas.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: S. XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 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*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: S. XXI.
- Garfias, R., Kolinski, M., List, G., y Rhodes, W. (1964). Symposium on transcription and analysis: A Hukwe song with musical bow. *Ethnomusicology*, 7(2), 233-240.
- Gonnet, D. (2015). La diversidad de caminos en la construcción de conocimiento musical. Una experiencia socio-comunitaria. *Epistemos*, 3(1), 25-43.
- Halle, J. (2004). *Meditations on a post-literate musical future*. *New Music Box*. Disponible en <http://www.newmusicbox.org/articles/author/JohnHalle/>.
- Holguín, P. y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle14*, 10(15), 40-53.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent, and performance: A conservatory cultural system*. Filadelfia: Temple University Press.
- Malbrán, S. (1996). Los atributos de la audición musical. Notas para su descripción. *Eufonia*, 2, 55-68.
- Miller, J. y Weinert, R. (2002). Lengua hablada, teoría lingüística y adquisición del lenguaje. En E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. En I. Martínez y O. Musumeci (Eds.), *Actas de la II Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*. Quilmes:

- Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*. Quilmes: UNQ.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, W. (1982). *Orality and literacy. The technologizing of the Word*. Londres y Nueva York: Methuen.
- Pontecorvo, C. (2002). Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el “hablar bien para escribir bien”? En E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Scheuer, N. (2016). *Alfabetizarse es mucho más que aprender letras. El reduccionismo del “Nuevo método de alfabetización” en Argentina*. Bariloche: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en <http://crubweb.uncoma.edu.ar/cms/?p=5855>.
- Shifres, F. (2014). *Evidencia ontogenética de holismo en la facultad rítmica*. Trabajo presentado en las Séptimas Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales (JIDAP). La Plata (Argentina), del 5 al 6 de junio.
- Shifres, F. y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemos*, 3(2), 51-67.
- Shifres, F. y Holguín, P. (2015). Reconsiderando el desarrollo de las habilidades de audición musical. En F. Shifres y P. Holguín (Ed.), *El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos. Teoría e investigación*. La Plata: GITeV.
- Wittgenstein, L. (1935). *The blue and brown books*. Londres: Blackwell Publishers.

Sobre la Autora

María Inés Burcet

Magister en Psicología de la Música y Profesora en Educación Musical por la Universidad Nacional de La Plata -UNLP- (Argentina). Actualmente es doctoranda en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la misma universidad.

Es docente-investigadora en la Facultad de Bellas Artes (UNLP), donde se desempeña como Profesora en la Cátedra de Educación Auditiva e investigadora en el Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical. Obtuvo una beca de Perfeccionamiento en la Investigación, Desarrollo Científico, Tecnológico y Artístico otorgada por la UNLP y recibió la beca PROFITE otorgada por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Es autora de libros, capítulos y artículos en revistas de la especialidad. Sus principales temáticas de investigación están vinculadas a la adquisición de la escritura musical.

Actualmente es presidenta de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música y editora de la Revista EPISTEMUS.

María Inés Burcet

Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata
Diagonal 78 n° 680, La Plata. CP 1900.
Argentina
mariainesburcet@sacom.org.ar



EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Eugenia Costa-Giomi. Universidad de Ohio, Estados Unidos.

Sergio Luiz Figueiredo. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschkof. Academia Levinsky, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Gotzon Ibarretxe Txakartegi. Universidad del País Vasco, España.

María Cecilia Jorquera Jaramillo. Universidad de Sevilla, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Ana Laucirica Larrinaga. Universidad Pública de Navarra, España.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Ana Lucia Louro. Universidad Federal de Santa María, Brasil.

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Teresa Mateiro. Universidades del Estado de Santa Catarina, Brasil.

María Teresa Moreno Sala. Universidad Laval, Canadá.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Graça Boal Paleiros. Instituto Politécnico de Oporto, Portugal.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Verónica Pascucci. Universidad Federal de Maranhão, Brasi.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.

António Ângelo Vasconcelos. Insituto Politécnico de Setúbal, Portugal.