

Realidad e idealización del dominio de la notación musical.

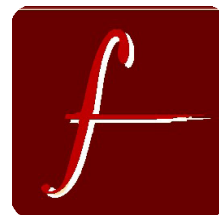
Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (2018). *Realidad e idealización del dominio de la notación musical*. e-ISSN: 2525-1317 - Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía, 3, 13-44.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/360>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/o6M>



Realidad e idealización del dominio de la notación musical

Reality and idealization of the domain of music notation.

*Favio SHIFRES (Argentina)**

Recibido: 20/11/2017

Aceptado: 27/12/2017

Como citar este artículo:

Shifres, F. (2018). Realidad e idealización del dominio de la notación musical. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 3 (4), 13-44.

RESUMEN:

La lectoescritura musical es abordada sistemáticamente en la educación formal desde la lógica del sistema de Notación Musical Occidental. Este sistema, así como los modelos pedagógicos concomitantes desarrollados a lo largo de los siglos, pueden ser vistos como representaciones complejas de problemas reales complejos. Como tales, contienen distorsiones epistemológicas (idealizaciones y abstracciones) que contribuyen a su tratamiento. Las distorsiones epistemológicas, conllevan el riesgo de invisibilizarse, convirtiendo sus atributos en fenómenos naturales en vez de considerarlos elaboraciones culturales. En este trabajo se abordan cuatro idealizaciones de la Notación Musical Occidental en el campo pedagógico musical: la idealización del sistema de notación musical occidental como un tipo de escritura alfabética, la idealización de los procesos de la escritura, la idealización de la

* Profesor de Conjuntos Instrumentales y de Cámara y Licenciado en Dirección Orquestal (UNLP). PhD (University of Roehampton). Investigador del Programa de Incentivos SPU (Ministerio de Educación de la Nación) y docente de grado y postgrado en diferentes instituciones de Argentina y el extranjero. Editor revista Epistemos y miembro del comité editorial de diferentes revistas internacionales. Autor de libros, capítulos y artículos en revistas de la especialidad. Miembro fundador y ex presidente de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. *Contacto:* fshifres@fba.unlp.edu.ar

teleología de la lectura musical, y la idealización de la reciprocidad psicológica y epistemológica entre lectura y escritura. Se indagan en cada caso las causas principales de su idealización, las características de las distorsiones más importantes y algunas de las consecuencias que tales distorsiones tienen en la praxis musical y pedagógica. Finalmente se elaboran consideraciones epistemológicas y pedagógicas tendientes a superar algunas de las dificultades para la adquisición de la lectoescritura musical observadas en la práctica.

***PALABRAS
CLAVES:***

Notación Musical Occidental; distorsión epistemológica; idealización; alfabetización musical.

ABSTRACT:

The musical literacy is systematically addressed in formal education assuming the logic of the Western Musical Notation (WMN) system. Both this system and its concomitant pedagogical models developed over the centuries, can be seen as complex representations of complex real problems. As such, they contain epistemological misrepresentations (idealizations and abstractions) that contribute to their treatment. Epistemological misrepresentations, however, carry the risk of becoming invisible, becoming their attributes into natural phenomena instead of considering them as cultural elaborations. This paper deals with 4 idealizations of the WMN in the musical pedagogical field: the idealization of the Western musical notation as a kind of alphabetic system writing; the idealization of the processes of writing; the idealization of a teleology of musical reading; and finally the idealization of the psychological and epistemological reciprocity between reading and writing. The main causes of these idealizations, the characteristics of the most important misrepresentations and some of the consequences that such misrepresentation have on musical and pedagogical praxis are investigated in each case. Finally, some epistemological and pedagogical considerations are elaborated to overcome some of the difficulties for the acquisition of musical literacy observed in practice.

KEYWORDS:

Western Musical Notation; epistemological misrepresentation; idealization; musical literacy.

Introducción

Desde antaño la formación musical ha estado identificada plenamente con el aprendizaje de la lectoescritura musical de acuerdo con el sistema de notación pautada que

f

denominamos Notación Musical Occidental (en adelante NMO). Esta vinculación se remonta al origen mismo de la notación en Occidente que nació y se desarrolló conforme objetivos pedagógicos para favorecer las prácticas musicales de demanda cognitiva creciente de los músicos especializados. A lo largo de los siglos la adquisición y desarrollo de la lectoescritura musical ha sido asociada con la adquisición y desarrollo de habilidades técnico-instrumentales y a menudo confundida con ella. Frecuentemente, los textos y métodos para la enseñanza instrumental se organizan de acuerdo con criterios dependientes de la notación y a menudo los dan a conocer a través de explicaciones formales del mismo sistema de NMO.

Con el advenimiento de las instituciones modernas de educación musical (conservatorios), y su característica organización en disciplinas, la lectoescritura musical se convirtió en el objeto de estudio específico de un espacio independiente. Denominado históricamente Teoría y solfeo, y más actualmente con una miríada de denominaciones que pretenden dar cuenta de divergencias en los abordajes (Lenguaje musical, Educación auditiva, Gramática musical, Audioperceptiva, Entrenamiento auditivo, etc.), este espacio asume la labor pedagógica de la alfabetización musical en concordancia con sus supuestos cognitivos de base, pero siempre destacando entre sus objetivos principales el dominio de la lectoescritura. Así, por ejemplo, para la Audioperceptiva el desarrollo de ciertas capacidades de reconocimiento auditivo son condición para la lectoescritura, mientras que para Gramática musical lo es el conocimiento formal de determinadas regulaciones estilísticas de la composición musical.

El dominio de la notación musical está minado por incontables dificultades que dieron origen a una cantidad considerable de propuestas didácticas y desarrollos pedagógicos para su resolución. A pesar de la superación notable de estos problemas que ha posibilitado la reflexión pedagógica sobre ellos, muchas restricciones permanecen e, incluso, otras nuevas parecen haber aparecido.

Como ocurre a menudo en el campo educativo, la preocupación por la enseñanza antecede al interés por otros tópicos que quedan relegados y a menudo invisibilizados. Así,

f

disponemos hoy en día de muchos más trabajos acerca de la enseñanza de la NMO que de otros aspectos de su dominio.

En este trabajo me propongo profundizar en una dirección prácticamente inexplorada, la dimensión epistemológica. La naturaleza del conocimiento implicado en la pericia sobre la NMO, requiere un trabajo de dilucidación importante. En esa dirección, propongo que muchas dificultades encontradas en los procesos de adquisición de la lectoescritura musical están vinculadas con concepciones implícitas sobre la NMO y los procesos cognitivos implicados en ella.

Tanto en la vida cotidiana como en la ciencia, al enfrentarnos a problemas complejos los abordamos a través de simplificaciones mentales que inevitablemente plantean una brecha con la realidad (Cassini, 2012). En filosofía de la ciencia se habla de *idealización* para referir al tratamiento de los objetos de conocimiento (describiéndolos, representándolos, predicando sobre ellos, realizando afirmaciones acerca de su existencia, entre otras aproximaciones) de un modo que parece no necesariamente ser fiel a la experiencia en el mundo en el que vivimos (Jones, 2005). Como sugiere el físico Robert Granger, a menudo los problemas son tan complejos que para abordarlos “introducimos idealizaciones a los problemas” (citado por Jones 2005, p.174). Estas idealizaciones dan lugar a tergiversaciones sistemáticas que son realizadas a sabiendas. Lo mismo ocurre al considerar los problemas psicológicos, intersubjetivos, sociales y culturales de la experiencia musical. En la práctica musical en general y educativa musical en particular, modelizamos los problemas introduciendo estas idealizaciones. Por ejemplo, a veces asumimos que la motivación es previa a la tarea, de modo tal que las modificaciones que ella tiene a lo largo del tiempo en el que la misma tarea se desarrolla no influye en la resolución de la misma, o su influencia es secundaria. Los teóricos de la música al formular sus modelos teóricos también introducen numerosas idealizaciones. Es reconocida y explícita la idealización que sirve de punto de partida de la *Teoría Generativa de la Música Tonal* de Fred Lerdahl y Ray Jackendoff (1983), pero como estos autores reconocen la



naturaleza idealizada de su modelo teórico, me extendo aquí en la cita de este reconocimiento. Ellos teorizan sobre:

las intuiciones musicales de un oyente experimentado en un idioma musical sabiendo que el 'oyente experimentado' se entiende como una idealización. Rara vez dos personas escuchan una pieza determinada de la misma manera o con la misma riqueza... El concepto del "oyente experimentado", por supuesto, no es más que una delimitación conveniente (... pero) Al tratar con cuestiones artísticas especialmente complejas, a veces elevaremos al oyente experimentado al estatus de oyente "perfecto" ... Es útil hacer una segunda idealización sobre la intuición del oyente. En lugar de describir los procesos mentales en tiempo real del oyente, nos ocuparemos únicamente del estado final de su comprensión. En nuestra opinión, sería inútil teorizar sobre el procesamiento mental antes de comprender la organización a la que conduce el procesamiento. Esta es solo una elección metodológica de nuestra parte. Es una hipótesis que ciertos aspectos de los fenómenos bajo investigación pueden separarse limpiamente. Por supuesto, su valor depende al final de la importancia de los resultados que produce. Las dos idealizaciones que hemos adoptado, la del oyente experimentado y la del estado final de su comprensión, son comparables a las idealizaciones hechas en otras partes de la psicología cognitiva. Sin una simplificación inicial, los fenómenos abordados por la investigación científica casi siempre han resultado intratables para la investigación racional. (Lerdahl y Jackendoff, 1983, pp. 1-4).

Queda claro, que los autores asumen su idealización en el sentido epistemológico del término. Del mismo modo, en la Educación Musical, podemos dar cuenta de modelos analíticos de los desempeños musicales y de sus implicaciones pedagógicas que son elaborados sobre la base de idealizaciones. Estos modelos teóricos pueden verse como construcciones que tienden a explicar tanto la estructura del conocimiento desarrollado, en cuanto a su incumbencia epistemológica, como las vías para ese desarrollo, siendo así modelos pedagógicos. Los objetivos a partir de los cuales se formulan como modelo pedagógico, vinculados con necesidades concretas de los músicos, son también teorías acerca del vínculo entre esas capacidades desarrolladas y las necesidades/realidades de los

f

músicos. En tal sentido, es posible considerar el conjunto de enunciados que sostienen estos modelos pedagógicos como teoría de conocimiento.

Existen además modelos teóricos que sostienen las representaciones formales, como por ejemplo, los modelos teóricos que proponen diferentes tipos de proyecciones cartográficas para la representación de la Tierra en mapas (como la célebre proyección de Mercator). Los modelos representacionales exponen tal vez con mayor claridad sus idealizaciones para que las representaciones a las que dan lugar puedan ser entendidas correctamente a la luz de las distorsiones de la realidad que generan (la proyección de Mercator, por ejemplo, distorsiona las proporciones de las superficies de acuerdo con la latitud: a mayor latitud, mayor superficie). Esas tergiversaciones, denominadas a menudo *imperfecciones representacionales* (Jones, 2005) son parte del modelo de conocimiento, no buscan *engañar* sino posibilitar el abordaje del objeto de conocimiento que de otro modo sería escurridizo, ambiguo, o inconmensurable.

Además, los modelos suelen recurrir también a la omisión de ciertos atributos. Al poner el énfasis sobre algunas características se niegan u omiten otras. Esas omisiones persiguen el mismo fin, y en tal sentido no son solamente necesarias sino también concientes y deliberadas. A pesar de ser pragmáticamente semejantes, a los fines epistemológicos conviene distinguir entre estos dos tipos de imperfecciones representacionales. De acuerdo con Martin R. Jones (2005) la *idealización* define al atributo, característica o aspecto variable del objeto de conocimiento que es deliberadamente tergiversado, mientras que aquellos atributos, característica o variable que se omite es denominada *abstracción*.

En psicología cognitiva y educacional, se suele modelizar procesos cognitivos en función de un sujeto *ideal*, como por ejemplo, el *hablante ideal* chomskyano: “Solamente bajo un conjunto de idealizaciones, la performance es un reflejo directo de la competencia” (Chomsky, 1965, p.4). Del mismo modo, las idealizaciones y abstracciones de los modelos psicológicos musicales diferencian al sujeto ideal del real. En particular, por ejemplo, a partir del modelo teórico de notación musical occidental, es posible describir una *competencia idealizada*. Pero la realidad hace que esa idealización sea derivada hacia



múltiples *performances* que son diferentes. De ese modo, las idealizaciones permean de los modelos teórico musicales hacia los modelos pedagógicos que están repletos de condiciones, restricciones, y supuestos ineluctables para que puedan ser aplicados de manera útil.

A medida que vamos reconociendo las abstracciones e idealizaciones de los modelos teóricos con los que operamos, vamos acercándonos a la realidad, a expensas de su propia complejización. Desde el punto de vista epistemológico, a partir de nuestra actitud científica y basados en nuestra experiencia con ese objeto de estudio, deberíamos poder determinar qué grado de realismo del modelo es adecuado para nuestro desarrollo teórico (Beltramino, 2011). Poder observar y justipreciar las *condiciones idealizantes* del modelo teórico resulta entonces fundamental para advertir el realismo del mismo, y por tanto operar con él con “correcciones pragmáticas” de sus distorsiones.

Me propongo aquí señalar algunas de tales *condiciones idealizantes* que los modelos pedagógicos orientados a la adquisición de la NMO asumen. Como se verá, estos supuestos provienen a menudo de idealizaciones y abstracciones asumidas de manera más general en los campos musicológico y psicológico. En particular, repasaré la idealización del sistema de Notación Musical Occidental como un tipo de escritura alfabética, la idealización de los procesos de la escritura, la idealización de la teleología de la lectura musical, y la idealización de la reciprocidad psicológica y epistemológica entre lectura y escritura. Para concluir consideraré algunas derivaciones de estas cuestiones tanto en el campo epistemológico (principalmente con relación a la investigación a desarrollar) como en cuanto a los modelos pedagógicos en uso y a los problemas prácticos de los estudiantes de música en nuestro contexto sociocultural.

La idealización de la NMO como escritura alfabética

Existen numerosos sistemas de notación musical. Muchas culturas musicales clásicas, como las india, china y japonesa, han desarrollado sistemas de notación. La historia de estas culturas, incluida la occidental, da cuenta del desarrollo, evolución y sustitución de tales sistemas. Pero además, en la actualidad, conviven numerosas maneras de anotar la

f

música, por lo cual son necesarios acuerdos intersubjetivos en el seno de cada cultura para configurar el modo en el que un conjunto de signos se relacionan entre sí, se disponen en un espacio (en general bidimensional) y qué tipo de vinculación establecen con la realidad física sonora.

Una notación musical requiere, en esencia, dos cosas: un conjunto de 'signos' y una convención sobre cómo esos signos se relacionan entre sí. Una notación musical escrita requiere además una disposición espacial de los signos en la superficie de escritura que forma un 'sistema' del ensamblaje; es este sistema el que forma un análogo con el sistema de sonido musical, lo que permite que los signos "signifiquen" elementos individuales de él. (Bent et. al, 2001, s/p).

De acuerdo con la idea que proponen Ian Bent y sus colegas, los sistemas de notación musical tienen dos tipos de signos: alfabéticos (o alfanuméricos), y signos *ad hoc*. Pero además los sistemas de notación pueden hacer uso (relativamente indistinto) de estos dos tipos de signos en función de dos epistemologías diferentes de la notación musical. Por un lado tenemos anotaciones que provienen de la tradición especulativa de la teoría de la música. Estas anotaciones aluden principalmente a denominaciones de categorías de los sistemas musicales, de acuerdo con las teorías que regulan sus prácticas. Así, la mayoría de las tradiciones teórico-musicales del mundo desarrollaron signos o utilizaron signos alfanuméricos para denominar las categorías de alturas de sus sistemas tonales, por ejemplo. La ventaja de utilizar signos alfanuméricos radica en que permite ordenar las categorías (siguiendo el orden alfabético o numérico). Así, en Occidente, las categorías de alturas fueron denominadas A-B-C-D etc. Estos signos permiten no solamente identificar las categorías implicadas en la música que es representada (por ejemplo, al escribir A y B muestro que en esa música suenan las categorías de alturas A y B), sino también puedo indicar la sucesión (temporalidad) de esas categorías (si tengo A A A B A, sé que primero suena tres veces A, luego una vez B y finalmente otra vez A). No importan en esta lógica las relaciones que vinculan las categorías entre sí, simplemente se *nombra* el elemento según la denominación de la categoría. Las anotaciones que utilizan tales signos pueden estar indicando pautas generales de ejecución (por ejemplo sobre qué cuerda tocar), o



guiones para la performance (por ejemplo la sucesión de placas que se deben tocar para completar una melodía). Varios sistemas notacionales se basan exclusivamente en esta lógica (Indonesia, Japón, por ejemplo; véase Minagawa, 1957; van Zanten, 2014). A partir de esta lógica notacional, es posible *oralizar* la notación (puedo *decir* “a a a be a”), para referirme a la música representada (*recitarla*, *comentarla*, etc.). De este modo, los nombres dados por los signos usados en la representación se van constituyendo en un metalenguaje. El uso de signos alfanuméricos fue básico en la notación musical de Occidente en primer lugar porque fijaron los nombres de ciertas categorías representadas (por ejemplo, las alturas) y contribuyeron con ese metalenguaje. Pero además subsisten gráficamente incluso a partir del siglo X, cuando la NMO comienza a desarrollar signos *ad hoc*, en las formas gráficas de las claves (G, F, C) y en las alteraciones (b, h).

La lógica alfanumérica se extiende a denominaciones de categorías que pueden ser más complejas o generadas *ad hoc*, como ocurre con el nombre de las notas a partir de Guido D’Arezzo, en el siglo XI (Cohen, 2002). Como es sabido, Guido tomó el acróstico de los seis versos del texto de un himno conocido en su época (*Ut queant laxis*), que comenzaban en las notas del hexacordio en forma ordena de la más grave a la más aguda, para denominar esas seis categorías. El invento de Guido es de una trascendencia epistemológica y psicológica inmensa. En primer lugar, lleva a lógica de la denominación alfabética de las categorías de alturas a la construcción de una asociación entre el nombre de la categoría y una altura real. Pero además al tomar como base de su método pedagógico el himno conocido como un todo, con el objeto de llegar a aislar la primera nota del cada uno de sus versos y relacionarlas, reconoce que la nota es el punto de llegada y no el punto de partida. Esta estrategia de denominar categorías teóricas que sean oralizables para construir asociaciones directas entre esas teorizaciones y la experiencia musical directa, estará en la base de innumerables enfoques pedagógicos a lo largo de los siglos (herederos muchos de este principio de solmización). Actualmente, por ejemplo, la tradición pedagógica conocida como *de do móvil*, sigue el mismo principio, según el cual, se busca establecer la asociación entre el nombre de la categoría de altura y la experiencia de la estabilidad tonal

f

de las alturas dentro de la tonalidad. Así, *do* no remite a una categoría de altura fija, sino a las condiciones de estabilidad de la nota tónica en el contexto de la tonalidad occidental.

En todos estos casos, el principio que rige la notación es alfabético: cada signo gráfico (grafema) remite a una categoría sonoro-experiencial única. La reconstrucción de la realidad sonora a partir de la representación gráfica se alcanza por adición elemento a elemento. Diferentes tradiciones pedagógicas en alfabetización musical proponen *conocer* sonido por sonido (por agregación) jerarquizando por idealización este principio alfabético de la NMO.

Pero por el otro lado tenemos una lógica de las anotaciones que provienen de la práctica musical propiamente dicha y están directamente orientadas a la performance aunque no denominen categorías. Esta lógica desarrolla signos que representan gráficamente acciones performativas como gestos generalmente realizados para guiar con la mano el canto (quironomía o quironimia). Algunos de estos signos tienen sus antecedentes en la notación *ekfonética* (Engberg, 2001). Se trata de una notación orientada a facilitar la cantilación (ritual de *canto* de las lecturas bíblicas) y otros tipos de lecturas religiosas. La notación *ekfonética* registra categorías de acciones performativas, que no son oralizables como tal, pero que capturan diferentes relaciones entre sus componentes (por ejemplo relaciones de altura *ascendente* o *descendente*). Esta lógica es heredada por la notación *neumática* del cantollano desde el siglo IX, y es completamente diferente de la que proviene de denominar las categorías: la palabra *neuma* en griego remite a movimiento con la cabeza, gesto, y no a nota o unidad, como sugiere la denominación de categorías. Esta lógica sirvió para el desarrollo de principios para la organización espacial de la NMO de los signos en la superficie de escritura. Sin embargo, es importante destacar que, historiográficamente hablando, la notación neumática tiene desde sus orígenes múltiples problemas de interpretación. Cabe siempre preguntarse hasta qué punto no se trata más bien de escrituras idiosincráticas, conservadas por razones que pueden escapar a cualquier conocimiento actual. Lo que es claro es que este tipo de notación, a pesar de presentar ciertos principios comunes varían según épocas y lugares de manera significativa. De modo que su



intencionalidad comunicativa es siempre limitada a un ámbito geográfico y temporal reducido; parte de su uso, y llega a la categorización (inversamente a lo que ocurre con la lógica alfabética).

Estas dos lógicas, la alfabética y la performativa, coevolucionaron desde el origen mismo de la NMO. Así, la evolución de los signos de la notación neumática muestra cómo se va incorporando con claridad la *unidad* notacional (nota) al neuma recién a partir del siglo XI, con la incorporación de la pauta (línea). Esto podría estar dando cuenta de la concurrencia de una intención de escribir con un uso progresivo de definiciones de alturas como unidades.

La historia de la NMO nos muestra muchos aspectos que los modelos pedagógicos actuales idealizan. La notación refleja la realidad sonora, pero esa representación está distorsionada por las *imperfecciones representacionales* introducidas con fines pragmáticos a lo largo de su historia. Los modelos pedagógicos tienden a considerar ambas lógicas, aunque a menudo, implícitamente se apoyan más en una de ellas. Se produce, entonces, una cierta tensión entre ambas, que se resuelve a menudo implícitamente en el uso que cada propuesta pedagógica hace para el abordaje de la notación. No obstante, es posible considerar que, en general, la denominación de las categorías notacionales (las notas) conduce a exagerar la idealización de la notación musical como alfabética. Esto se puede apreciar en que a menudo se utilizan los nombres de las categorías notacionales (do, re, mi... etc.) más allá de los grafemas correspondientes. Así, muchos abordajes escriben en letras los nombres de las notas, destacando el valor que le adjudican a la denominación de la categoría. Como se verá más adelante, la valoración del *oído absoluto* responde posiblemente a ello.

La idealización de los procesos de escritura

La principal idealización del proceso de escritura musical es la que lo considera un traslado automático de algún tipo de input informacional al dispositivo gráfico. Un programa de anotación musical con alimentación MIDI opera de esa manera. Pensar la escritura de ese modo, implica omitir las condiciones bajo las cuales se compone una

f

escritura y se recurre a ella: ¿qué circunstancias nos motivan a escribir? ¿qué tipo de cuestiones buscamos responder cuando escribimos? ¿qué relevancia tiene la naturaleza del dispositivo en el propio proceso de escritura? ¿es simplemente una cuestión de conocimiento de los signos y sus correspondencias? Así, ¿es lo mismo escribir una partitura que una tablatura, o una *parrilla*?

Además, limitar la escritura a ese proceso de traducción directo omite también las condiciones por las cuales, desde el punto de vista cognitivo, la escritura musical puede ser vista como un *ámbito* de pensamiento. Como cuando realizamos cálculos aritméticos, los signos musicales que escribimos sobre un papel nos permiten reducir la carga cognitiva de los procesos de análisis, composición e interpretación musical que realizamos, y en tal sentido la escritura opera como dispositivo de mente extendida (Clark y Chalmers, 1998; Clark, 2008). Pero además los aspectos visuales y corporeizados del acto de escribir son relevantes en procesos de comprensión e imaginación musical (Cook, 2007; Mountain, 2001; Deliege, 2000). Tendemos a idealizar la escritura musical cuando la partitura aparece como un objeto de diseño gráfico que refleja un contenido musical establecido a priori. En general, estas idealizaciones de la escritura están fundamentalmente vinculadas a la escolarización. La idealización de los modelos de escritura en la pedagogía musical consiste principalmente en homogeneizar las formas escritas. Así se desconocen:

- ✓ las diferencias idiosincrásicas, estilísticas y culturales entre escrituras,
- ✓ las diferencias entre los procesos cognitivos que las pueden configurar, y
- ✓ las necesidades y circunstancias que las motivan.

Para poner en relevancia las diferencias idiosincrásicas entre las escrituras, resulta útil el concepto de *escritura vernácula*, que puede definirse como “el conjunto de textos y prácticas que comprende conductas de escritura expresivas que son formuladas dentro de una comunidad y que son empleadas con fines específicos de la cultura” (Camitta, 1993, p.229). El conocimiento de las escrituras vernáculas es trascendente para cualquier intento de alfabetización. Por un lado, suelen mostrar un amplio abanico de habilidades y recursos cognitivos que las personas utilizan en sus propios procesos de alfabetización y que son



desconocidos por lo general por los *métodos* formales. Pero además, permiten identificar modos por los cuales la gente se apropia de los textos y configura sus propias idealizaciones del sistema. Por ejemplo Remiro y Burcet (2017) mostraron que en las escrituras vernáculas de músicos de rock, aparecen como primarias ciertas variables, que en las escrituras dominantes son prácticamente inexistentes. Así, por ejemplo, indicaciones metronómicas o representaciones de los dispositivos tecnológicos (como posiciones de perillas de control, etc.) son variables de registro que configuran textos con decisivo poder representacional en el ámbito de ese grupo. Las escrituras vernáculas suelen ser desestimadas e incluso evitadas en los ámbitos de educación formal, en tanto se las considera como formas *desviadas* de escritura. Es interesante, entonces, notar cómo las escrituras vernáculas ponen de manifiesto las idealizaciones de la escritura como un conjunto de marcas sobre el papel que son independientes del contexto social en el cual se realizan. Como señalan David Barton y Mary Hamilton (2000), la escritura idealizada nos impide considerar las intelecciones de las personas acerca de sus propios procesos de aprendizaje, el modo en el que teorizan sobre el sistema de notación, y el valor que le adjudican al desarrollo de la habilidades implicadas en ella.

En el plano cultural, los modos idiosincráticos de escribir música se manifiestan en lo que hemos denominado *ortografía musical* (Shifres, 2009). La ortografía es el conjunto de reglas y convenciones que tienen por objeto facilitar la comunicación escrita al establecer cierta univocidad en el uso de los signos. Más allá de los debates que las imposiciones forzadas de tales reglas suelen suscitar, lo cierto es que la mayor parte de esas reglas son implícitas y están consolidadas en el seno de cada cultura hablante. Un mismo fonema puede ser escrito “ñ”, “gn”, o “nh”, si el contexto es español, italiano o portugués. Recíprocamente, un signo escrito como H, se lee de modos diferentes en un contexto español que en uno inglés. En el campo musical ocurre lo mismo. Un conjunto de grafemas musicales, como por ejemplo una corchea con puntillo seguida de una semicorchea, se lee distinto en el contexto de la música centroeuropea del siglo XIX, que en el contexto del Jazz (swing) o en el contexto de la música francesa del siglo XVII (obertura). Los modelos

f

de enseñanza de la escritura musical suelen hacer abstracción de las ortografías musicales, imponiendo en realidad las reglas ortográficas hegemónicas del modelo mismo.

Con respecto a los diferentes procesos cognitivos que pueden configurar escrituras, es oportuno notar que las prácticas pedagógicas también tienden a homogeneizarlos. Así, la práctica del dictado musical (de resolución individual y descorporeizada) deja de lado otros tipos relevantes de escritura. Por ejemplo, las escrituras performativas son aquellas que privilegian las instrucciones para la acción por sobre cualquier otro tipo de concepto representado. Así, una tablatura es un texto más performativo que una partitura. La naturaleza performativa de una modalidad de escritura puede tener efectos importantes en los procesos cognitivos implicados y estarían en relación directa con la experiencia performativa del sujeto que escribe. El texto musical también podría ser el resultado de una actividad colaborativa, durante la cual se intercambian y consensuan intereses, imágenes, valoraciones estéticas y comunicacionales, y recursos y experiencias previas. Asimismo, la escritura puede ser considerada a menudo como un proceso *en etapas*, de manera que puede dar lugar a una serie de textos recursivos en los que se pueden incluir textos que provienen de sucesivas y diversas lecturas propias y de otras personas.

En cuanto a las necesidades y circunstancias que motivan la escritura, nuevamente, la práctica del dictado, parece suprimir los intereses que más naturalmente pueden alentar a escribir. La historia de la escritura como actividad humana, muestra cómo estas necesidades son cruciales a la hora del desarrollo cognitivo en el seno de una cultura en particular (Cavallo y Chartier, 2001; Lyons, 2012). Las omisiones en los modelos al respecto tienen que ver con el desconocimiento de los ámbitos donde la escritura adquiere relevancia. Entre ellos es importante destacar:

- ✓ los encuadres vinculados con la comunicación interpersonal (por ejemplo las situaciones en las que los músicos se comunican entre ellos usando notación musical: ensayos, correos, etc.),
- ✓ los encuadres vinculados con las relaciones sociales (anuncios, explicaciones, descripciones musicales, etc.),

- ✓ los encuadres vinculados con lo expresivo (la expresión de las ideas musicales propias).

La tradición pedagógico-musical centró el problema de la escritura en dos abordajes distintos. Por un lado, propuso ejercicios de *caligrafía musical*. Así los cursos de teoría de la música comenzaban suministrando los rudimentos caligráficos para la escritura de los signos musicales en los que la copia era la estrategia privilegiada. Por el otro lado, la mayoría de los esfuerzos por escribir durante la formación de los músicos se centra en el *dictado musical*. El dictado y la transcripción *de oído* son altamente valorados en la educación musical como el fin último de la alfabetización musical. Suponen una estrategia de consolidación de las categorías de audición, y en ese sentido, el sistema de notación musical es utilizado como un metalenguaje: se asume que el estudiante *habla* acerca de lo que *escucha* a través de lo que *anota*. Esa suerte de traducción metalingüística es considerada como la estrategia privilegiada de pensamiento: se sobrevalora pensar la música en términos de cómo se escribe por lo que escribir *al dictado* es un rasgo de alto desarrollo musical. Aquí se puede apreciar una abstracción importante del modelo: de acuerdo con David Olson (1996), formar parte de una cultura alfabetizada implica no solamente conocer los mecanismos formales del sistema de escritura sino utilizar sus recursos de acuerdo a necesidades y actividades que se definen culturalmente. La paradoja del privilegio del dictado es que nadie escribe música al dictado en la vida musical real, y que las transcripciones que sí se realizan, como actividades musicales cotidianas, no son *al dictado*, sino que parten de grabaciones de música y recurren principalmente al procedimiento de *desgrabación* que altera la estructura del tiempo real de la fuente musical que se transcribe. El dictado genera así necesidades de escritura que además de ser falaces invisibilizan otras necesidades, recursos y procedimientos que son parte de la cultura musical.

La idealización de la teleología de la lectura musical

Los estudios en historia de la lectura (Cavallo y Chartier, 2001; Lyons, 2012) muestran cómo las formas de lectura fueron cambiando a lo largo del tiempo. Esos cambios

f

implicaron no solamente cambios de hábitos, sino cambios profundos en el pensamiento y en numerosos procesos cognitivos vinculados. Más allá de la polémica acerca del impacto cognitivo de la alfabetización, que excede ampliamente el marco de este trabajo (véase Scribner y Cole, 1981; Olson, 1996; Olson y Torrance, 2009, para seguir los aspectos más relevantes del debate) lo cierto es que las formas más antiguas de lectura demandaban habilidades cognitivas diferentes de las formas más actuales a la vez que favorecieron su desarrollo y disponibilidad a lo largo de la historia. En música, la idealización de la lectura consiste en entenderla según las formas actuales de la lectura alfabética, tergiversando los procesos históricos y cognitivos que le son propios. Para advertir esa tergiversación, en esta sección recorreré brevemente el pasaje histórico de cuatro rasgos de la lectura alfabética actual y lo compararé con el estado actual de la lectura musical.

De la lectura oralizada a la silente

La oralización es el medio por el que el habla (imaginada o escrita) se hace audible. Oralizamos el habla escrita, al leer en voz alta; oralizamos nuestros pensamientos al contarlos en voz alta. Es considerada en general como la habilidad de base para leer textos. Sin embargo, existe abundante evidencia de que la oralización fue durante siglos el objetivo primordial de la lectura (Svenbro, 2001), y que por lo tanto no se concebían otros modos de asumirla como actividad. Para muchos investigadores, la evidencia más contundente de esto es la modalidad de *scriptio continua* que consistía en una escritura sin espacio entre palabras, sin signos de puntuación y en mayúsculas.

...como en el texto escrito prácticamente no había separación entre palabras ni puntuación para tomar aliento ERAMUCHOMÁSFÁCILPARAELECTORLEERE
NVOZALTAELTEXTOPARAADVERTIRENQUÉLUEGARPODÍANESTARLA
SPAUSAS, y como surgía el sentido de esa corriente ininterrumpida de palabras
(Littau, 2006, p. 37).

La manera de leer ha co-evolucionado con el tipo de información que brinda el texto, de modo que la relación de la gente con la palabra escrita, fue cambiando con el tiempo. Los espacios entre palabras se generalizan en los textos latinos recién en el siglo XII de



nuestra era. Esto implica que durante muchos siglos, la lectura fue principalmente oral. Para muchos historiadores, la lectura silente se desarrolla como instrumento de poder al abrigo del objetivo de *mantener en secreto* la información codificada en la escritura, lo que llevaría a una progresiva valoración de tal forma. “En efecto, nuestra “ideología” de la alfabetización parece poner un tabú sobre la revelación de qué es lo que en realidad hacemos cuando leemos, por temor a que la oralización pudiera subvertir la autoridad del texto escrito” (Fabian, 1992, p.89).

La forma de lectura musical silente posiblemente cargue con esa valoración social. Implícitamente en la pedagogía del lenguaje musical se privilegia el proceso *texto* □ *entendimiento* □ *performance* por sobre *texto* □ *performance* □ *entendimiento*. Por esa razón se valoriza la *lectura a vista*, como proclamó Guido D’Arezzo (Wason, 2002) a la *oralización* de la lectura apoyada en la ejecución de un instrumento. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que el texto musical no se adaptó a los requisitos de la lectura silente como lo hizo el texto lingüístico. Como la *scriptio continua*, la partitura aún sigue siendo una *ontología orientada a la acción*, esto es una entidad que nos está diciendo *qué hacer* más allá de que pueda informar acerca de *qué entender*. Por ejemplo, los grupos rítmicos se organizan por tiempos, con el objeto de mantener la regularidad del pulso, separando a menudo figuras que conforman un mismo patrón. Algo similar ocurre con las barras de compás. En el campo de las alturas, el uso de las claves favorece aspectos mecánicos de la ejecución más de lo que permite seguir la lógica de las relaciones de altura. El texto musical es por lo tanto un *texto performativo*, cuya condición se ve reforzada por la presencia de numerosos signos que *no suenan*, sino que son indicaciones de performance. Los textos dramáticos (teatro, el guión cinematográfico) y ciertos textos sagrados de diversas tradiciones religiosas (la *Torá* hebrea), presentan características performativas similares.

De la lectura pública a la solitaria

La transformación hacia la lectura silente está lógicamente asociada con el proceso por el cual, leer se fue convirtiendo de una actividad fuertemente social a una actividad

f

individual. Jesper Svenbro (2001) mostró que en los orígenes de la escritura alfabética, hacia el siglo V (a. C.), los griegos utilizaban al menos 11 verbos diferentes para denominar alguna realización del acto de lectura. Todos esos verbos tenían que ver con la noción de distribuir o hacer público algo. Leer era, entonces, entendido como *dar* a conocer, el contenido de lo escrito; era siempre un acto público, no tenía sentido en soledad. La liturgia de las religiones monoteístas conserva esta noción de lectura. La lectura solitaria pasó a ser una actividad reconocida solamente con el correr de los siglos, hasta que recién en la Edad Media, la base ideológica de esta concepción se invierte y leer pasa a entenderse ante todo como algo solitario. Aun así, las lecturas públicas continuaron teniendo una presencia muy amplia en las actividades sociales hasta la generalización de la alfabetización a mediados del siglo XIX.

La modalidad de lectura pública implica habilidades diferentes a la lectura solitaria. La continuidad temporal, el mantenimiento de un tempo de lectura relativamente más lento, la unidireccionalidad de la lectura, son algunos rasgos que en la lectura pública son insoslayables. Además, requiere habilidades performativas particulares, que son centrales en el desempeño y por lo tanto en la valoración de la habilidad. Con la lectura solitaria, el lector comienza a disponer del tiempo de la lectura: puede *ir y venir* en el texto, detenerse de acuerdo con su propio ritmo de comprensión y de fatiga, e incluso omitir información escrita.

La naturaleza performativa del texto musical expresa con elocuencia el carácter público de la lectura musical. La lectura de partituras completas de coro y orquesta están claramente orientadas a ser leídas en situaciones de interacción social, por ejemplo. La presencia de un destinatario del acto de lectura motiva el surgimiento de aspectos expresivos de la performance que se relativizan en soledad. En el caso de la música este aspecto resulta mucho más relevante que en la lectura hablada porque en las partituras, las pistas prioritarias para la construcción de significado exceden los parámetros que se anotan (principalmente alturas y duraciones proporcionales) mucho más de lo que la prosodia excede a la constitución fonémica del habla.



De la lectura monástica a la escolástica

Hasta finales de la Edad Media el acto de leer implicaba principalmente la recuperación de la información conservada en lo escrito. Esto ocurría tanto respecto de las escrituras públicas, como los frontispicios y lápidas monumentales, como de los textos atesorados para conservación en rollos. Con el desarrollo de la tecnología y el surgimiento del *códice* la disposición y el formato del libro facilitó el desarrollo de notables bibliotecas, siendo esto un motor importante en la conformación de las universidades. Los textos comenzaron a verse no solamente como un sitio en donde se guardaba información sino como un ámbito que ofrecía la oportunidad de pensar. De este modo, la lectura pasó a incorporar un componente creativo importante. En la labor de copiar textos, por ejemplo, los copistas introducían modificaciones interpretativas de los originales. Así, la lectura, como acto, transforma al texto, como objeto. Aun en la actualidad modificamos los textos al subrayarlos y hacer anotaciones marginales. Estas modificaciones dan cuenta de que la lectura deja de ser solamente una tarea de *recupero de información* almacenada (monástica) y pasa a ser concebida como un trabajo intelectual (escolástica) (Chartier, 1995). La lectura como trabajo intelectual tiene prioridades diferentes a la lectura como mera reconstrucción del habla. Surgen así formas de lectura diversas que se ajustan a las particularidades de cada trabajo intelectual. Algunas de estas formas no requieren una comprensión profunda de los textos, ni siquiera una reconstrucción de su aspectos sonoros. Por ejemplo, yo puedo identificar los sustantivos en un texto en alemán porque conozco la regla por la cual ellos se escriben con mayúsculas en dicho idioma. Extraer información de un texto no es lo mismo que desarrollar habilidades de imaginación sonora.

En el caso de la lectura musical, los modelos pedagógicos dan cuenta de notables abstracciones al omitir funciones de la lectura que se vinculan con un uso escolástico de la partitura. La lectura musical contribuye a la ejecución musical, indudablemente, y en tal sentido se puede entender como monástica. Pero también es una herramienta importante para elaborar y desarrollar tanto la composición como la performance, o para organizar información musical almacenada de modos que puedan ser recuperadas y transmitidas aun

f

sin ejecución, entre otras funciones. Dichas funciones pueden no requerir la reconstrucción sonora de la superficie musical completa.

Los modelos pedagógicos tradicionales de lectura musical (tanto en la tradición del solfeo como del *sight singing*, véase por ejemplo: Berkowitz et al., 1960; Trubitt y Hines, 1980; Fish y Lloyd, 1992; Ottman, 1996; Karpinski, 2007) no contribuyen a resolver una situación paradójica que vincula el problema de la comprensión de la música con la obtención de la información que se necesita a tales fines. Por un lado, no asumen funciones de la lectura que pueden resultar cruciales en la comprensión del texto, más allá de la reconstrucción completa de la superficie sonora. Pero, paradójicamente idealizan tardíamente la lectura como la actividad cognitiva privilegiada para esas funciones, cuando por el contrario, las condiciones tecnológicas actuales (especialmente las tecnologías de la comunicación y de reproducción sonora) facilitan otros desarrollos y limitan las necesidades presentes para una lectura escolástica.

De la lectura intensiva a la extensiva

El paso de la lectura monástica a la escolástica permitió pensar la diversificación de la lectura, siendo no ya limitada al abordaje de unos pocos textos (principalmente textos sagrados), sino extendiéndose a cualquier texto disponible. El desarrollo de la industria editorial, hacia finales del siglo XVIII, condujo a un consumo inédito de libros. Esto llevó a lo que Rolf Engelsing denominó *revolución de la lectura* (Wittmann, 2001). Así, la lectura intensiva, repetitiva de textos conocidos y normativos “se ve sustituida por un comportamiento lector extensivo que pone de manifiesto de un modo moderno, laicizado e individual, cierta avidez por consumir un material nuevo, más variado y, en particular, por satisfacer el deseo de entretenerse privadamente” (Wittmann, 2001, p. 499). Esta revolución lleva a la proliferación de géneros, formas de escritura, formatos de libros y textos (surgen periódicos, pasquines y revistas, por ejemplo), que desarrollan exponencialmente las experiencias de lectura. La lectura no es solamente una actividad intelectual (lectura escolástica), sino que además es una actividad gratificante (hedónica).



Un cierto paralelo musical a esta revolución comienza a darse también en Europa central en la segunda mitad del siglo XIX con el advenimiento de la industria editorial musical. El negocio de la editorial musical consiste en la proliferación de partituras para *deleite* del aficionado. Así, los estrenos de grandes obras sinfónicas, están acompañados de la edición de reducciones para formatos pequeños (piano, piano a cuatro manos, cuarteto de cuerdas) cuya lectura y ejecución están al alcance del consumidor burgués medio. Más adelante, la industria editorial se extenderá a formatos más pequeños aún vinculado al surgimiento de la música popular urbana (la edición de partituras de “canciones” populares). La posesión de partituras en los hogares se hizo tan frecuente como la presencia de algún instrumento musical, y esas *bibliotecas musicales privadas* crecieron a ritmos comparativamente similares a los de las bibliotecas privadas de literatura burguesa. Esto llevó de una modalidad de lectura musical intensiva, en la que unos pocos textos musicales (los de estudio) son exhaustivamente leídos hasta la memorización, a la par que se desarrollan habilidades técnicas de ejecución, a la modalidad de lectura extensiva, motivada por la avidez por recrear mayor cantidad de música, que impulsó el desarrollo de habilidades que no necesariamente iban de la mano del desarrollo técnico.

Sin embargo, nuevamente, las condiciones tecnológicas actuales hacen que la lectura musical en general, y por lo tanto una lectura extensiva de la música, no sea requisito para la experiencia musical gratificante. Las personas acceden hoy en día a la música con absoluta facilidad satisfaciendo su deseo de escuchar, conocer, investigar, de manera casi instantánea.

El modo en el que se suele pensar la lectura musical en nuestra sociedad y, particularmente en los ámbitos educativos, está determinado por el derrotero que la lectura lingüística ha realizado a lo largo de su historia. Esto quiere decir que entendemos el proceso de lectura musical como *cognitivamente afín* al de lectura lingüística y deseamos que las funciones y modalidades sean las mismas. Así, aunque implícitamente, los modelos pedagógicos idealizan una lectura musical que es silente, solitaria, escolástica y extensiva.

f

Sin embargo, esa aspiración no tiene en cuenta la relación de los lectores con los textos que han seguido caminos muy diferentes en lo relativo a una y otra lectura. De esta manera se omiten las condiciones históricas, sociales, económicas y tecnológicas que atraviesan las formas de lectura musical. Las condiciones que llevaron al desarrollo de recursos cognitivos para una lectura de la lengua silente, solitaria, escolástica y extensiva, han sido diferentes, y extemporáneas de las que condicionaron históricamente la lectura musical. Muchas necesidades que ejercieron presión para el desarrollo de habilidades cognitivas de base para la lectura fluida, rápida y espontánea del texto lingüístico son inexistentes hoy con relación a la lectura del texto musical. Principalmente las posibilidades que la tecnología actual brinda para acceder a los enunciados musicales remotos (geográfica e históricamente), así como para la elaboración y desarrollo del pensamiento musical complejo, con la concomitante desarrollo de formas musicales complejas, reducen la presión cognitiva, y permiten que los recursos del pensamiento se orienten hacia otras necesidades que no se vinculan con la recuperación de la información en el texto escrito (Halle, 2004; Taruskin, 2004). De este modo esta teleología de la lectura musical es idealizada.

La idealización de la reciprocidad lectura-escritura

A menudo se piensan lectura y escritura como *dos caras de la misma moneda*. Ir del signo escrito al sonido, o del sonido al signo escrito son procesos recíprocos (Aguilar, 1978; Malbrán, Martínez y Segalerba, 1994). En un artículo de Inés Burcet (2017) mostró que esa reciprocidad se basa en una epistemología que sostiene a la NMO como un *código*. De ahí que a menudo se aluda a la NMO como *el código musical*. Como sugiere Umberto Eco (1976) un código de representación es un tipo complejo de regla que asocia cada elemento de la representación de manera biunívoca con sendos elementos de aquello que es representado. Ambos campos, el de la representación y el del objeto representado, se segmentan de igual manera y a un segmento de un campo corresponde uno y sólo un segmento del otro. Eco también sugiere que la homonimia entre *código* y sistemas de representación, obedece a construcciones sociohistóricas derivadas del hecho de que



algunos elementos de la representación pueden identificarse más o menos con facilidad en el objeto representado. Por ejemplo, en el código Morse, un grafema (letra del alfabeto) se vincula con un patrón de puntos y rayas. En él no está en juego, por ejemplo, el proceso cognitivo que permite identificar por un lado el grafema y por otro lado el patrón de puntos y rayas. En el caso de los sistemas de representación, uno o ambos dominios vinculados, no son unívocamente segmentables, y por esa razón, las relaciones entre ambos dominios no son biunívocas. Como se explica a continuación, en el caso de la NMO, esta homonimia surge de su propio desarrollo histórico en coevolución con los estilos musicales de *la práctica común* (la música centroeuropea de los siglos XVIII y XIX principalmente), y se consolida sobre la epistemología musical que idealiza el *oído absoluto*.

Si bien el concepto restringido de *oído absoluto* refiere a la habilidad de una persona para identificar o recrear una nota musical dada sin disponer para ello del beneficio de otro sonido de referencia (Deutsch, 2013) es posible decir que, en un sentido epistemológico más amplio, refiere al supuesto de que la música como objeto de conocimiento es una combinación de unidades discretas simples y perceptualmente transparentes (esto es, establecidas a priori en el campo perceptual), que se organizan jerárquica y recursivamente, de acuerdo con gramáticas combinatorias, en unidades de niveles de complejidad creciente que también son transparentes (es decir directamente identificables). Burcet (en prensa) mostró el carácter falaz de esta epistemología apoyada en la discusión, relativa a la epistemología de la alfabetización, entre los enfoques de *conciencia fonética* y *psicogenético*. Esta discusión excede ampliamente el marco de este trabajo, pero permite poner en perspectiva algunos aspectos idealizados de la reciprocidad lectura-escritura.

En primer lugar, esta idealización es más el resultado de una propuesta pedagógica que de un programa de investigación, ya que la investigación en el tema es notablemente escasa. Así, existe una cierta relación entre los enfoques de alfabetización lingüística en una cierta comunidad y las concepciones acerca de la alfabetización musical. Por ejemplo, en los países de habla inglesa el abordaje de la lectura y la escritura es relativamente más independiente de lo que ocurre en los países de habla hispana. Así, los niños angloparlantes

f

suelen leer relativamente antes de escribir, mientras que los de habla hispana suelen encarar ambas habilidades con cierta simultaneidad. El abordaje de la escritura en los angloparlantes se apoya notablemente en la habilidad de *deletreo* (*spelling*), una habilidad que casi no se practica en la lengua española. No es difícil advertir que estas diferencias responden a diferencias en las relaciones en ambos idiomas entre habla y escritura. Esto quiere decir que las particularidades del idioma imponen ciertas lógicas al proceso de alfabetización.

En la música, la lógica dominante es la de la notación musical como insumo básico para la ejecución (instrumental) de la música del *período de la práctica común*. De acuerdo con ella, la notación es incorporada a medida que se desarrollan las destrezas instrumentales. Por ello, se suele partir de leer pocas notas, ubicadas en zonas centrales del registro, generalmente comenzando por duraciones mayores (redondas, blancas), etc. Esta lógica, también impone el privilegio de la lectura por sobre la escritura, ya que la mayoría de los músicos *lee más de lo que escribe*. La combinación de esta lógica, con la de la alfabetización lingüística en los países centrales, ha privilegiado la práctica de la lectura por sobre la escritura. En esos países la práctica de la lectura está ejercida principalmente por el *solfeo* y la de la escritura se realiza como resultado del *desarrollo auditivo* (*ear training*). En nuestros países, por el contrario, influenciados por abordajes de alfabetización lingüística basados en una mayor reciprocidad lectura-escritura, ambos procesos son encarados de manera estrictamente paralela.

En segundo lugar, la reciprocidad se basa en la abstracción de necesidades y motivaciones como condiciones para el desarrollo. La historia de la lectura y la escritura ha mostrado que el concepto mismo de alfabetización ha ido cambiando a lo largo del tiempo en función de los cambios cognitivos y sociales que las motivaciones y necesidades para la escritura y la lectura fueron generando en diferentes épocas (Lyons, 2001; 2012). Así, por ejemplo, aunque la lectura se generalizó en Europa a comienzos del siglo XIX, la escritura lo hizo recién a comienzos del siglo XX impulsada principalmente por las necesidades de correspondencia en las redes familiares disgregadas por los movimientos



migratorios y los conflictos bélicos (Lyons, 2012). La abstracción de estas condiciones en los modelos pedagógicos musicales conduce a concentrar el problema de la escritura en la práctica del dictado musical, una práctica mayormente carente de motivaciones pragmáticas, ya que son escasas o prácticamente inexistentes las situaciones en las que en la actividad musical ordinaria nos vemos en la necesidad de escribir una melodía que alguien nos está *dictando*.

En tercer lugar, la reciprocidad asumida se basa en la idealización de los procesos cognitivos involucrados en la adquisición de la notación. La noción de código iguala tales procesos (entendiéndolos como *codificación* y *descodificación*). Sin embargo, la lectura musical se basa en la identificación de patrones visuales que van más allá de la sucesión de componentes del código. Además, esta identificación está fuertemente condicionada por las restricciones del tiempo real de la música que es representada en la partitura: leer implica reconocer esos patrones de acuerdo con esas restricciones del tiempo real. Por el contrario, escribir tiene otro tipo de motivaciones estético-expresivas que se conjugan con estrategias de pensamiento proyectual, que no está restringido por las condiciones del tiempo real. Esta oposición entre pensamiento performativo (comprometido en la lectura) y pensamiento proyectual (comprometido en la escritura) se puede apreciar con mayor claridad en la música polifónica, donde la bidimensionalidad del texto musical escinde completamente las estrategias cognitivas comprometidas en la lectura y la escritura.

Finalmente, y como consecuencia de los tres puntos señalados arriba, es posible entender, siguiendo estudios más contemporáneos en lectura y escritura, que esta reciprocidad depende de la cultura, fundamentalmente de la naturaleza de los sistemas de escritura de los que dispone y de cómo se apropia de ellos (Kulick y Stroud, 1993; Besnier, 1993). Por lo tanto, dicha reciprocidad no puede existir del mismo modo en el campo de la música académica que en la de rock, por ejemplo.

Consideraciones finales

En tanto nos ayudan a tratar con problemas epistemológicos complejos, tanto los modelos pedagógicos como las representacionales formales (como la NMO) pueden ser

f

vistos como modelos explicativos (científicos). Como tales contienen casi inevitablemente distorsiones, idealizaciones y abstracciones, que contribuyen a comprender los problemas planteados, construir conocimiento alrededor de ellos, y prever respuestas individuales y colectivas a las situaciones en las que tales problemas estén involucrados, tanto en la construcción como en la aplicación del conocimiento. Estas distorsiones epistemológicas pueden ser de gran utilidad siempre que no dejen de ser tenidas en cuenta como tales. Confundir las distorsiones introducidas en los modelos explicativos considerándolas atributos reales del fenómeno a explicar lleva a la *mitificación* de tales fenómenos y por ello nos conduce, paradójicamente, a alejarnos de su dilucidación. A diferencia de lo que ocurre con muchos modelos científicos que son postulados explícitamente en un momento dado de la historia de una ciencia, los pedagógicos suelen ser construidos a lo largo del tiempo con la participación de infinidad de actores que, a menudo, ni siquiera son concientes de cómo están colaborando con tal formulación teórica. El problema de la notación musical como sistema representacional, y la pedagogía aplicada a su adquisición es un claro caso. Como hemos visto, el mismo sistema representacional es en sí mismo un modelo pedagógico (fue desarrollado especialmente con el fin de contribuir a la construcción de conocimiento) con un desarrollo milenario de hábitos y procedimientos. De este modo, las distorsiones tienden a ser invisibles.

En las actuales circunstancias, esa invisibilidad es sinónimo de ignorancia. No sabemos muchas cosas que creemos saber porque no logramos visibilizar en primer lugar las distorsiones con las que estamos examinando el problema. En este contexto es necesario, me atrevo a afirmar *con urgencia*, el desarrollo de investigación que pueda comenzar a sacarnos de este estado de ignorancia. Los tópicos que ese programa de investigación debería incluir son numerosos, por lo que el planteamiento de dicho programa excede ampliamente el alcance de este artículo. Por otro lado, como tal, el programa de investigación irá aportando a lo largo de su desarrollo nuevos tópicos que seguramente todavía hoy nos pasan inadvertido. Simplemente, como ejemplo, esbozamos algunos de los campos a investigar.



Con relación a la escritura necesitamos conocer más acerca de las formas y los encuadres usuales de escritura. No entendemos todavía cómo se configuran las ortografías musicales y los modos idiosincráticos de escribir. Y la pedagogía no suele establecer diferencias entre formas de escritura según sus finalidades (descriptiva, performativa, etc.). Es decir, no se atiende a las necesidades de escritura.

También necesitamos conocer más acerca de las lógicas de la escritura (alfabética vs. performativa) y las idealizaciones que implican una y otra. Un mayor conocimiento de este tópico permitirá pensar estrategias de alfabetización constructivistas. Así, podremos advertir qué aspectos del modelo representacional están idealizados y cómo la percepción se adapta a ellos. Para ello es necesario conocer más acerca de los modos no alfabetizados de audición musical, los procesos implicados en la categorización que la NMO implica, la relación entre audición y notación, entre muchos otros tópicos.

Asimismo, sabemos muy poco acerca de los problemas y necesidades de los estudiantes con relación a la NMO; sus demandas reales actuales en nuestro contexto sociohistórico; las formas en las que los músicos hacen uso de ella; la evolución de dichos usos; cómo las personas se relacionan con los textos musicales y cómo se modifica esa relación a lo largo de su vida musical.

Desde el punto de vista pedagógico entender las distorsiones representacionales como recurso epistemológico y no como atributo *natural* del mismo permite dar lugar a una multiplicidad de otras distorsiones que puedan provenir del modo en el que cada estudiante se enfrenta, concibe y trata con el problema. Esta consideración tiene implicancias éticas importantes. En primer lugar, porque coloca en el centro al individuo con toda su experiencia vital, sistemas de creencias y valores y necesidades pragmáticas, corriendo a un lado secundario la discusión metodológica, que a menudo encubre debates por el poder. Y en segundo lugar porque evita hacer una aplicación epistemológicamente autoritaria de la notación musical al restringir los modos creativos de su uso, principalmente aquellos que favorezca el desarrollo del pensamiento amplio y la imaginación.

f

Al abandonar los fundamentalismos pedagógicos contruidos a lo largo de siglos con relación a la adquisición de la NMO, podremos actualizar los encuadres tecnológicos, sociales y culturales vinculados con la notación. También seremos capaces de trascender las limitaciones que la hegemonía cartesiana en esta pedagógica ha impuesto ampliando las propuestas hacia abordajes situados, intersubjetivos, corporeizados y multimodales. De este modo, leer y escribir música pasará de ser un modo de dar sentido a la experiencia musical.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. del C. (1978). *Método para leer y escribir música a partir de la percepción*. Buenos Aires: Edición de la autora.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton and R. Ivanic, *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 7–15). London: Routledge.
- Beltramino, R. (2011). *La idealización en Economía y su compatibilidad con la concepción estructuralista*. (Tesis de Maestría): Universidad Nacional de Tres de Febrero, Tres de Febrero, Argentina
- Bent, I.D; Huges, D.W; Provine, R.C; Rastall, R. y Kilmer, A. (2001). Notation. I. General, II. Notational systems. En *Grove® Music Online (GMO)*. Recuperado de <http://www.oxfordmusiconline.com/public/>
- Berkowitz, S., Frontrier, G., y Kraft, L. (1960). *A new approach to sight singing*. New York: WW Norton.
- Besnier, N. (1993). Literacy and feelings: the econding of affect in Nukalaelae letters. En B. Street (Ed.), *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 62–86). Cambdrige: Cambridge University Press.
- Burcet, M.I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, Vol. 5. Recuperado de <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/122/68>



- Camitta, M. (1993). Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia high school students. En B. Street (Ed.), *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 228–246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassini, A. (2012). Idealización, abstracción y proliferación de modelos. *Epistemología E Historia de La Ciencia*, 18, (pp.130–136).
- Cavallo, G., y Chartier, R. (Eds.) (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Altea-Taurus-Alfaguara.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. OUP USA.
- Clark, A., y Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7-19.
- Cohen, D. E. (2002). Notes, scales, and modes in the earlier Middle Ages. En T. Christensen (Ed.), *The Cambridge history of Western Music Theory* (pp. 307–363). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, N. (2007). Imagining things: Mind into music (and back again). *Proceeding of the British Academy*, Vol. 147, 123-146.
- Chartier, R. (1995). *Form and meanings. Texts, performances and audiences from codex to computer*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Deliège, C. (2000). The music work as discourse an text. *Musicae Scientiae*, Vol. IV (2), 213-225.
- Deutsch, D. (2013). Absolute pitch. En D. Deutsch (Ed.). *The psychology of music*, 3rd Edition: 141–182. [doi:10.1016/B978-0-12-381460-9.00005-5](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381460-9.00005-5).
- Eco, U. (1976). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.
- Engberg, G. (2001). Ekfonetic [lectionary] notation. En *Grove® Music Online* (GMO. Recuperado de <http://www.oxfordmusiconline.com/public/Fabian>, J. (1992). Keep listening: Ethnography and Reading. En J. Boyarin (Ed.), *The ethnography of reading* (pp. 80–97). Berkeley & Los Angeles: University of California Press.



- Fish, A., y Lloyd, N. (1992). *Fundamentals of sight singing and ear training*. Long Grove, Illinois: Waveland Press.
- Halle, J. (2004, Octubre). Meditations on a post-literate musical future. *NewMusicBox*. Recuperado de <http://www.newmusicbox.org/articles/author/JohnHalle/> (página visitada el 30/11/2017).
- Jones, M. R. (2005). Idealization and abstraction: A framework. En M. R. Jones y N. Cartwright (Eds.), *Idealization XII: Correcting the Model. Idealization and Abstraction in the Sciences. (Poznań Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities, vol. 86)* (pp. 173–217). Amsterdam/New York: Rodopi.
- Karpinski, G. S. (2007). *Manual for ear training and sight singing*. New York: Norton.
- Kulick, D., y Stroud, C. (1993). Conceptions and uses of literacy in a Papua New Guinean village. En B. Street (Ed.), *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 30–61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *Generative theory of tonal music*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Littau, K. (2006). *Theories of Reading: Books, bodies and bibliamonia*. Cambridge: Polity Press Cambridge.
- Lyons, M. (2001). Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros. En G. Cavallo y R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (Traducción, pp. 539–589). Madrid: Altea-Taurus-Alfaguara.
- Lyons, M. (2012). *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental* (Trad.: J Benseñor y A Moreno). Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Malbrán, S.; Martínez, Ch. y Segalerba, G. (1994). *Audiolibro I*. La Plata: Las Musas Musicales.
- Minagawa, T. (1957). Japanese “Noh” music. *Journal of the American Musicological Society*, 10 (3), 181-200.



- Mountain, R. (2001) Composers and Imagery: Myths and Realities. En Rolf Inge Godoy and Harald Jorgensen (eds.) *Musical Imagery*. Lisse. Swets y Zeitlinger, pp 271-288.
- Olson, D. R. (1996). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D. R., y Torrance, N. (Eds.) (2009). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ottman, R. W. (1996). *Music for sight singing*. Old Tapan, NJ: Prentice Hall.
- Remiro, M. y Burcet, M.I. (2017). Escrituras musicales vernáculas: los registros escritos de los músicos de rock. En N. Alessandroni y M.I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical: abordajes desde la investigación, la interpretación y las prácticas educativas. Libro de resúmenes del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 130-131). Buenos Aires: SACCoM. http://leem.fba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/sites/7/2017/09/13_ECCOM_LIBRO_DE_RESUMENES.pdf
- Scribner, S., y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Shifres, F. (2009). Notas para un debate sobre el rol de la Audición Estructural en el desarrollo de las competencias auditivas de los músicos profesionales. En *Actas de Músicos en Congreso 2009. Siglo XXI: Escenarios musicales en la educación* (pp. 138-148). Santa Fe: UNL.
- Svenbro, J. (2001). La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa. En G. Cavallo y R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (Traducción, pp. 67–108). Madrid: Altea-Taurus-Alfaguara.
- Taruskin, R. (2004). *The Oxford History of Western Music*. New York: Oxford University Press.
- Trubitt, A. R., y Hines, R. S. (1980). *Ear training and sight-singing: An integrated approach* (Vol. 2). Simon y Schuster Books For Young Readers.



- van Zanten, W. (2014). Encounters in the context of inspiring sundanese music and problematic theories. En B. Barendregt y E. Bogaerts (Eds.), *Recollecting resonances. Indonesian-Dutch musical encounters*, (pp. 203-230). Leiden-Boston: Brill.
- Wason, R. W. (2002). Musica practica: music theory as pedagogy. En T. Christensen (Ed.), *The Cambridge history of Western Music Theory* (pp. 46–77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittmann, R. (2001). ¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVIII? En G. Cavallo y R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 495–537). Madrid: Altea-Taurus-Alfaguara.