

Subalternación epistemológica en educación musical El caso de la notación musical

Subordinação epistemológica na educação musical. O caso da notação musical

Epistemological subordination in Music Education. The case of musical notation

 **Favio Shifres**

favioshifres@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

 **María Inés Burcet**

inesburcet@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Resumen | Las tradiciones en la Educación Musical son actualmente fuertemente criticadas. La crítica se refiere a la naturaleza de la mente asumidas en ellas, a los repertorios y métodos involucrados, a situaciones de injusticia social que tienen lugar en sus prácticas, etc. Estas críticas se abordan desde el propio universo de creencias que ha configurado tales cuestiones: la Modernidad. Por ello no pueden dar cuenta de las ontologías en pugna en los tópicos criticados ni de los problemas centrales que inciden en la construcción situada del conocimiento musical. Por el contrario, la teoría crítica latinoamericana se ha desprendido de la corriente principal del pensamiento posmoderno, centrándose en el análisis de las relaciones de poder que permean la construcción del conocimiento instaurado tras la expansión colonial europea, hace 500 años. Desde este marco es posible comprender la alianza Psicología-Musicología que caracteriza a la Psicología de la Música favoreciendo la imposición de categorías para pensar los problemas que, lejos del amplio abanico de experiencias musicales a cubrir, invisibiliza numerosos saberes e impide la emergencia de alternativas desligadas de esos supuestos. En este artículo desarrollamos un área gnoseológica musical, la noción de escritura musical como código, que muestra cómo actúa esta matriz de poder dentro de la educación musical, apropiándose del sentido común relativo a hacer música en nuestra cultura. Mostramos algunas consecuencias de asumir la escritura musical de ese modo y discutimos alternativas contextualmente viables para interpretar y resolver la alfabetización musical sin someterse a la colonialidad del saber en la educación musical.

Palabras clave | epistemología musical, giro decolonial, educación musical, notación musical

Resumo | Recentemente, as tradições na educação musical têm sido alvo de fortes críticas. Essas críticas abordam a natureza da mentalidade nelas pressuposta, os repertórios e métodos envolvidos, as situações de injustiça social que ocorrem em suas práticas, entre muitas outras questões. Essas críticas partem do próprio universo de crenças que moldou tais questões: a Modernidade. Portanto, elas não conseguem explicar nem as

ontologias em conflito dentro dos temas criticados, nem os problemas centrais que afetam a construção situada do saber musical. Em contraste, a teoria crítica latino-americana tem se distanciado da corrente principal do pensamento pós-moderno, concentrando-se na análise das relações de poder que permeiam a construção do saber estabelecida após a expansão colonial europeia, há 500 anos. A partir dessa perspectiva, é possível compreender a aliança entre Psicologia e Musicologia que caracteriza a Psicologia da Música, favorecendo a imposição de categorias para pensar problemas que, longe de abarcar a ampla gama de experiências musicais, tornam invisíveis inúmeras formas de conhecimento e impedem o surgimento de alternativas desvinculadas dessas pressuposições. Neste artigo, desenvolvemos uma área epistemológica musical, a noção de notação musical como código, que demonstra como essa matriz de poder opera na educação musical, apropriando-se do senso comum sobre a prática musical em nossa cultura. Apresentamos algumas consequências de se assumir a notação musical dessa maneira e discutimos alternativas contextualmente viáveis para interpretar e abordar a alfabetização musical sem se submeter à colonialidade do conhecimento na educação musical.

Palavras chave | epistemología musical, giro decolonial, educação musical, notação musical

Abstract | Recently, traditions in music education have been strongly criticised. Criticism refers to the assumed nature of the mind, involved repertoires and methods, situations of social injustice, among many other topics. These criticisms are approached from within the very universe of beliefs that has configured such issues: Modernity. For this reason, they cannot account both for the ontologies in conflict in the criticised matters and for the central problems that affect the situated construction of musical knowledge. Contrary, Latinamerican critical theory has broken away from the mainstream of postmodern thought, focusing on the analysis of power relations permeating the construction of knowledge established after the European colonial expansion, 500 years ago. From this framework it is possible to understand the Psychology-Musicology alliance that characterises Music Psychology as favouring the imposition of categories to think about the problems that, far from the wide range of musical experiences to be covered, makes numerous knowledge invisible and prevents the emergence of alternatives detached from those assumptions. In this article we develop a musical gnoseological field, music notation as a code, that show how this matrix of power acts within music education, appropriating the common sense relative to making music in our culture. We show some consequences of assuming music writing in this way and discuss contextually viable alternatives to interpret and solve music literacy without submitting to the colonality of knowledge in music education.

Keywords | musical epistemology, decolonial turn, music education, music notation



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons CC-BY-NC-SA

Introducción

Los modelos clásicos de educación musical han sido objeto de crítica durante las últimas décadas por promover situaciones de discriminación, marginación, avasallamiento de derechos, entre muchos otros aspectos que cercenan un acceso democrático al conocimiento. Estas críticas se centran en aspectos metodológicos (Goodrich, 2022), de contenidos (Goodrich, 2022), vinculares (Coppola y Taylor, 2022), entre otros. Sin embargo, como veremos, los aspectos epistemológicos tienen una raigambre mucho mayor en dichos modelos y sus efectos suelen ser menos visibles. Siguiendo a Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (2014) entendemos que “[e]pistemología es toda noción o idea, reflexionada o no, sobre las condiciones de lo que cuenta como conocimiento válido. Por medio del conocimiento válido una determinada experiencia social se vuelve intencional e inteligible.” (p. 7) Dos puntos importantes guarda esta definición. En primer lugar, la idea de que una epistemología funciona aunque no tengamos conciencia de ella. Sus efectos, el corpus de conocimiento que consideramos válido, operan en la vida cotidiana y modelan la subjetividad. En segundo lugar, el hecho de que ese corpus es lo que configura el sentido de la experiencia. Es el conocimiento que consideramos válido lo que hace que una determinada experiencia nos constituya como sujetos. En otros términos, somos lo que podemos inteligir de lo que vivimos. Por esto, la epistemología, entendida de este modo, es constitutiva de nuestra subjetividad, y la va modelando desde el comienzo de nuestra vida.

La música es un fenómeno ubicuo (Blacking, 1974; Nettl, 2000). Está presente en la vida de las personas desde el momento de nacer (Malloch y Trevarthen, 2009) o incluso desde antes (Parncutt, 2016). Y es un motor importante de nuestro desarrollo cognitivo, afectivo y social (Español et al, 2022). La epistemología relativa a nuestras experiencias musicales se constituye a lo largo de nuestra vida, y se entrama con ese desarrollo. En otros términos, aquello que para nosotros es válido como conocimiento musical está directamente vinculado con lo que somos cognitiva, afectiva y socialmente. Por esta razón, el impacto que puede tener un choque epistemológico en nuestra vida va mucho más allá de ser un problema teórico. Puede conducirse hacia formas de violencia que afectan los intercambios epistémicos entre las personas y derivan en formas de discriminación y exclusión.

La noción de violencia epistémica se refiere a las distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetificación, entre muchas otras (Pérez, 2019; p. 82).

La notación musical ocupa un lugar central en la mayoría de los modelos de educación musical. Es una tecnología que, además de ofrecer un recurso para la conservación y la comunicación de las ideas musicales, sostiene el empleo de categorías de pensamiento y el desenvolvimiento de recursos cognitivos valorables para un desarrollo musical. Sin embargo, no son pocos los inconvenientes que se destacan en su adquisición. Muchas personas que se acercan a la música con sumo interés se ven frustradas por las dificultades para abordar la lectura y la escritura. Incluso músicos célebres han reconocido dificultades en ello. Paul McCartney intentó varias veces aprender a leer música, primero cuando era un niño, luego cuando tomaba clases de piano y finalmente cuando era uno de los *Beatles*. En una entrevista para la revista *The New Yorker* dijo: “Ahora ni siquiera quiero aprender”, “las notas no parecen ir con lo que voy escuchando” (Colapinto, 2007; p. 58).

Por ello, la alfabetización musical sólida aparece como un desafío para la Educación Musical. Son numerosísimas las propuestas metodológicas para la adquisición de la notación musical. Algunas se centran en la descripción teórica de los elementos que constituyen la notación. Otras en la práctica sostenida de lectura, otras en el desarrollo de capacidades vinculadas con la audición. Sin restarle importancia a los problemas de la enseñanza, queremos proponer en este artículo que existe un choque epistemológico que podría ser responsable de la distancia que muchas personas ven entre ellos y el dominio de la escritura musical. Más específicamente, sugerimos que este choque epistemológico surge al considerar la notación musical un código. Proponemos que asumirla de tal manera es propio de una epistemología que toma a la notación musical como un instrumento de subalternación gnoseológica, y que por ello tiende a alienar al sujeto que aprende de sus experiencias musicales. Al cabo de este trabajo sostendremos que, por el contrario, la notación musical debería ser entendida como un sistema de representación y de ese modo resultar en una herramienta útil para el desarrollo de un pensamiento musical que no solamente sea culturalmente situado sino también intelectualmente liberador. Esto resulta particularmente relevante en el contexto latinoamericano donde las formas de conocer impuestas desde hace siglos derivan *ex profeso* en la subalternidad del sujeto epistémico.

Algunos conceptos fundamentales

En educación musical, la notación occidental ha sido frecuentemente denominada *código* musical o *código* de notación musical. De ahí que los procesos de lectura y escritura sean a menudo relacionados con actividades de *decodificación* y *codificación*. De este modo, numerosos autores argumentan que producir una escritura musical implica codificar las ideas musicales mientras que interpretar una escritura es descodificar los signos escritos (Malbrán, 1996; Aguilar, 1997). Por su parte, otros, sin explicitarlo asumen la notación musical como un código (Karpinsky, 2000).

Un código es una regla que permite establecer la asociación de los elementos de un sistema con los elementos de otro (Eco, 1976). Más específicamente, un código es una construcción racional que permite la relación de cada signo en el sistema *a*, con un único y determinado referente en el sistema *b*. Por ejemplo, el Código Morse actual ofrece diferentes combinaciones de elementos gráficos (puntos y rayas) que se corresponden de modo unívoco con cada una de las letras del alfabeto. No puede haber elementos que resulten ambiguos dando lugar a interpretaciones diferentes. La codificación y descodificación no tiene lugar para la subjetividad, la interpretación ni la inferencia. Es posible determinar de manera no ambigua el conjunto de reglas que establece las relaciones entre los conjuntos, de modo que todos los casos del conjunto *b* queden adecuada y unívocamente relacionados con los signos del conjunto *a*. Es conveniente señalar aquí que lo importante del código son justamente las reglas, que son universales, y no las condiciones contextuales de las relaciones establecidas.

Así, aprender un código implica adquirir una colección de signos (el conjunto *a*) y conocer el modo en que éstos se vinculan con sus referentes (el conjunto *b*). Por lo general, la colección de signos se incorpora progresivamente y es a partir de la práctica reiterada que se logra la rapidez en su uso. Desde el punto de vista de la psicología educacional es aquí donde se reconoce el cambio del estado de no conocimiento al de conocimiento. En este caso, el conocimiento se manifiesta como habilidad que se caracteriza por presentar grados crecientes de fluidez (continuidad), rapidez (inmediatez), automaticidad (pérdida de conciencia para su realización) y simultaneidad (con otras habilidades) (Sloboda, 1997).

Por el contrario, un sistema de representación es un conjunto de signos de los que dispone una determinada cultura letrada para representar un conjunto de contenidos referentes. Las relaciones entre

ambos conjuntos no dependen de reglas preestablecidas sino de referencias de uso. El sistema de representación se modela a través del uso con la participación de innumerables usuarios anónimos. Las reglas que permiten la comunicación intersubjetiva son determinadas contextualmente, por lo que pueden variar cuando varían las condiciones de uso. Al mismo tiempo, un sistema de representación puede servir para representar objetos del mundo diferentes, por lo que entender las referencias de las representaciones demanda conocer la intencionalidad de la representación (Burcet, 2020).

Cuál es el alcance del dominio de la notación musical va a depender entonces de si la entendemos como un código o como un sistema de representación. En el primer caso el músico, lector, es un codificador y descodificador de partitura, desde una perspectiva neutral y con una actitud pasiva. Por el contrario, la notación considerada como un sistema de representación implica que leer y escribir sean actividades creativas cargadas de subjetividad y afecto.

El sistema de notación musical de occidente es un dispositivo que ha mostrado a lo largo de su historia innumerables cambios. Es importante señalar que el estado del sistema en cada época resultó útil y respondió a las necesidades que cada cultura musical tenía de él. Los cambios que se fueron operando en él respondieron justamente a los cambios en las necesidades de uso (Schuiling et al, 2022; Taruskin, 2010; Grout et al, 2008). Es recién hacia finales del siglo XVII y durante el XVIII que los pensadores musicales, adscribiendo al telos de la Modernidad, comenzaron a ver su sistema de notación (como manifestación de su propia música) como el resultado de una evolución histórica que había conducido a un estado cúlmine de perfección. Para estos teóricos, la excelencia del sistema se manifestaba en la *abstracción* de aquello que era expresado en la representación. En otros términos, la superioridad del sistema provenía de la capacidad de la cultura musical para conceptualizar aquellos atributos de la música que eran representados (Forkel, 1998). Pero, notablemente, tales conceptos fueron entendidos por ellos no como una creación de su cultura sino como hechos de la naturaleza. Por lo tanto, toda música los implica y toda cultura musical deberá llegar a su abstracción para llegar a un estado de adultez. Al mismo tiempo desconocieron que todo sistema de representación implica elecciones pragmáticas que la cultura que lo desarrolla toma en función de los propósitos por los cuales ese sistema de representación es utilizado. Por todo esto, estos teóricos se ubicaron en la cima de una evolución *natural*, en la meta del recorrido intelectual que la humanidad debería seguir para progresar.

El sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000), mostró que ese *evolucionismo* es una de las artimañas epistemológicas centrales con los que Occidente justificó la imposición del proyecto moderno al resto del mundo (véase también Dussel, 2000). Quijano propuso entender el *evolucionismo* como la perspectiva teleológica por la cual todos los cambios significativos en el desarrollo de la historia, la racionalidad y los hechos y productos del pensamiento humano siguen una trayectoria única que, además de ser unidireccional, es la recorrida por la experiencia moderna europea, y en la que el estado actual de esa experiencia es su meta. Esta trayectoria permite clasificar la diversidad de experiencias en términos del lugar que ocupan en ella, considerando así su relación de atraso respecto de la experiencia central. Para Santos (2006) este principio desarrolla una perspectiva monocultural del mundo, es decir una concepción del mundo en la que no existe (se invisibiliza toda) perspectiva alternativa. Santos habla de la “monocultura del tiempo lineal”. Ese sentido único de la historia “ha sido formulado de diversas formas en los últimos doscientos años: progreso, revolución, modernización, desarrollo, globalización” ; p. 75). La monocultura del tiempo lineal subalterna experiencias contemporáneas que tienen lugar por caminos alternativos, interpretándolas como primitivas o atrasadas, produciendo “la no contemporaneidad de lo contemporáneo, la idea de que la simultaneidad esconde las asimetrías de los tiempos históricos que en ella convergen” (pp. 75-76)

Otra estrategia epistemológica aplicada en el mismo sentido es la del *dualismo*. Quijano (2000) entiende el dualismo como la modalidad de pensamiento que obra en beneficio de caracterizar la

experiencia europea en términos de categorías dicotómicas con diferencia de valencia (positiva-negativa) en la que dicha experiencia siempre se ubica en el término positivo. Así, el dualismo permite construir la identidad europea sobre la caracterización peyorativa del conjunto de lo no-europeo. Las oposiciones entre primitivo-moderno; salvaje-civilizado; precapital-capital; analfabeto-letrado; etc. son casos de la dualidad madre que los engloba: no europeo - europeo. El dualismo planteado en el uso de la notación musical con relación a la música clásica y otras músicas es derivado de esta modalidad de pensamiento.

Finalmente, es posible observar en la musicología del siglo XVIII y la pedagogía derivada de ella otra estrategia epistemológica para ubicar su experiencia en la cima de la jerarquía. Nos referimos al *ocultamiento del locus de la enunciación*. Ocultar desde donde se enuncia una idea impide reconocer las experiencias y los contextos que determinan ese enunciado. Al enunciar de ese modo, el enunciador se sitúa en un lugar que involucra todos los lugares posibles, asumiendo que su punto de vista abarca todos los puntos de vista. Esta asunción de una mirada objetiva es la cumbre de la política de conocimiento de la modernidad occidental que privilegia el individuo descorporeizado y descontextualizado que piensa y enuncia su pensamiento. Esto opera en desmedro de la trama de experiencias corporales y situadas cultural y geográficamente que sustentan los principios básicos desde los que se enuncia (Grosfoguel, 2011).

Esta pretensión de objetividad que la perspectiva del código asume para la notación musical requiere ocultar la experiencia desde las cuales determinadas relaciones entre signos gráficos y sonidos han sido establecidas. De ese modo, se fija el significado del signo a una abstracción desvinculada de todo contexto.

La notación musical como código: algunas consecuencias educativas

En esta sección presentamos de manera muy breve algunas consecuencias educativas de suponer la notación como un código. Nuestra intención es mostrar cómo este supuesto puede generar situaciones de violencia o injusticia cognitiva.

La notación como legitimación de las músicas

Como dijimos, concebir la notación como un código implica aceptar que cada elemento gráfico puede representar una única realidad sonora. Tomemos como ejemplo la escritura rítmica para pensar las implicancias de esto. La figura negra representa una duración x , la figura corchea representa la duración $x/2$. Aplicar esta regla implica asumir que solamente en el caso en el que se tengan duraciones x y $x/2$ será posible escribir con propiedad la música que pueda dar cuenta de esa relación. El sistema de notación musical co-evolucionó con una práctica musical que fue modelando ese tipo de relación. La cristalización del sistema hacia fines del siglo XVII, entonces, confluye con una música que se caracteriza por ese tipo de relación de duraciones. En el siglo XVIII, teóricos como Johann Nikolaus Forkel contribuyeron a invisibilizar este hecho presentando los signos gráficos como consecuencia del descubrimiento de un orden natural que su música expresaba (Forkel, 1998). Para ellos, los signos gráficos que representan conceptos que dan cuenta de ese orden natural son el resultado de una música que posee esa noción de orden y que, por ello, es superior. El orden y la perfección de la notación

refleja el orden y la perfección de la música. Estos eruditos estaban interesados en demostrar la superioridad de la música de occidente, y la escritura tan perfectamente acoplada a sus rasgos más característicos era una prueba de esa superioridad. La música y la notación “están en una relación tan natural y necesaria entre sí que solo pueden alcanzar la perfección a un paso igual, y ninguna puede prosperar sin la otra” (Forkel 1998; p. 291).

Este pensamiento pervive en una de las ideas que subyace bajo las pedagogías de la alfabetización musical (el solfeo, la audioperceptiva, entre otras): que la notación musical resulta eficiente sólo para comunicar música del repertorio académico. Esta actitud desconoce que un sistema de escritura establece entre sonidos y unidades gráficas relaciones pragmáticas arbitrarias que son útiles para la comunidad de escritura que las utiliza. Por ello, en concordancia con esta creencia se entiende que otras realidades musicales son representadas *imperfectamente*. Por ejemplo, en el Jazz la relación de la unidad de tiempo y su división como $x/2$ prácticamente no existe. La noción de swing sintetiza un modo de concebir esa relación como diferente de $x/2$. Sin embargo, la cultura del Jazz seleccionó las dos corcheas como un signo posible para representar la relación de duraciones en cuestión. Pero la concepción de notación como código confina esta elección a un estado primitivo de resolución de la escritura. Dado que la notación musical refleja alturas precisas y duraciones proporcionales, toda aquella música que no tiene esas relaciones queda fuera de sus posibilidades. Esta perspectiva ha llevado a menospreciar ciertas músicas que no comprenden esas categorías, incluso a asumirlas como de menos valor (ya que, como sabemos, la escritura es siempre un instrumento legitimador).

Así, la relación de las pedagogías de la alfabetización musical con otras músicas ha sido ambigua. Por un lado, consideran que la representación de otras músicas es inevitablemente pobre, porque el sistema de escritura no puede capturar sus rasgos característicos. Por el otro lado, intentan escrituras de otras músicas a partir de la noción de código, considerando cada unidad gráfica con relación a una única categoría sonora, llegando así a escrituras de una complejidad tal que atenta contra la representación de la simplicidad sentida de la música que pretenden representar. Por esta razón, estas pedagogías utilizan enunciados musicales que se identifican claramente con las formas melódicas y rítmicas de la música del período de la práctica común y de sus fuentes en las músicas tradicionales de los países centrales. Así, los enunciados utilizados distan notablemente de los que habitan las experiencias musicales de los estudiantes y se oculta a ellos el hecho de que una cultura musical (como la del Jazz) se apropia de los signos de la notación musical y los utiliza para representar de la manera más conveniente sus particularidades.

La notación como legitimación de los oyentes

El segundo problema que subyace bajo la concepción de código es que, dado que un código supone una relación directa, transparente y estable entre los elementos o dimensiones de la música y los elementos gráficos, su aprendizaje implica hacer conscientes las relaciones y elementos que *están* en la música para luego traducirlas al código escrito. Desde esta perspectiva el desarrollo del oído toma un rol protagónico.

Esto favorece lo que hemos denominado la *ideología del oído absoluto*. El oído absoluto es una rara habilidad que tienen algunas personas para reconocer o identificar una altura individual sin tomar referencia con otra altura. Se estima que la posee solamente un 0,01% de la población y que quienes tienen oído absoluto no han realizado un esfuerzo deliberado para adquirir la habilidad por lo que no guardan un registro claro de cuándo la adquirieron. Esta habilidad está musicalmente mistificada básicamente porque: 1) refiere a categorías musicales que suponen la alfabetización musical y por lo

tanto resultan crípticas para quienes no leen ni escriben música, y 2) implica respuestas rápidas y automáticas de reconocimiento auditivo. Sostenemos que las prácticas de entrenamiento auditivo ligadas a la noción de notación como código, están sustentadas por la ideología del oído absoluto porque fomentan la jerarquización de esos dos rasgos: 1) categorías musicales que distinguen el pensamiento del sujeto alfabetizado respecto de los que piensan la música desde otras categorías, y 2) implican automatismo y rapidez. Esta perspectiva reduce la interpretación de la escritura (los significados musicales) a la rápida segmentación en unidades (intervalos, acordes, etc.) y la automática clasificación de ellas.

Los programas de enseñanza para la lectura y la escritura que derivan de esta concepción se centran en la ejercitación de la discriminación auditiva sin cuestionarse sobre la naturaleza de tales conceptos. Así, por ejemplo, la idea de que una melodía es una sucesión de intervalos, plausible desde el punto de vista teórico, se asume como psicológicamente real. Más aun, el concepto mismo de intervalo se reifica y muta en percepto. Así, una construcción de la mente (el intervalo) adquiere el estatus de realidad, al ser nominada (Putnam, 1981). Esta es la razón por la que creemos que conceptos tales como *intervalo* o *acorde* son entidades reales, que el oído humano tiene disponibles en su entorno musical. De ahí que estos programas entienden que escuchar tales entidades es un asunto de percepción y no de conceptualización. El nombre *audioperceptiva* que reciben muchos de estos enfoques es una muestra sintética de esta creencia.

En otro sitio (Shifres, 2023) hemos mostrado como la psicología de la música adopta posiciones de racismo epistémico porque invisibiliza las experiencias psicológicas del sujeto que, a partir de sus experiencias, construye otras teorías con las que gestiona su entendimiento de la música. La educación musical suele actuar de manera similar. Durante la enseñanza no se espera (y por lo tanto no se impulsa) que quien aprende pueda construir sus referentes auditivos basándose en las representaciones o relaciones auditivas que emergen de las propias experiencias y conceptualizaciones. Aunque tales relaciones no fueran musicalmente útiles (por no corresponderse con los principios de la notación musical, por ejemplo) podrían ir ajustándose conforme diferentes interacciones, tanto con el docente como con los propios pares. Por el contrario, a menudo estas construcciones son violentamente reprimidas y sustituidas.

Asumir la notación como un código implica, entre otras cosas, asumir que sus unidades son estables, unidades que guardan una exacta correspondencia con sus referentes sonoros como si se tratase de un código creado con ese objetivo (como sucede, por ejemplo con el Alfabeto Fonético Internacional que fue creado por lingüistas para permitir la transcripción de los sonidos de lenguas desconocidas, tal como señala Ferreiro (2012)), cuando, en realidad cada una de las unidades de la notación carga con las huellas de su propia historia, durante la cual se crearon y fueron redefiniéndose y resignificándose. La ahistoricidad con la que se presenta el sistema de notación musical y los principios que lo sustentan es parte del autoritarismo que emerge de la replicación acrítica que los docentes realizan de ciertas estrategias de enseñanza, ya que se imponen como verdades únicas y reprimen otros modos de representar, de escuchar, de relacionar y, en definitiva, de pensar y de construir conocimiento (Burcet, 2021).

La notación como legitimación de los ejecutantes

Asumir la notación como un código conduce a sobrevalorar el referente al que el signo gráfico remite. Por ejemplo, un la4 escrito remite a la frecuencia 440. Del mismo modo si está escrito una negra y dos corcheas, está sobrevalorada la idea de que los dos últimos sonidos tienen una duración que es la mitad

(exacta) de la duración del primero. La precisión en estos referentes condiciona el uso de la notación para representar otro tipo de relaciones de altura y de duración. Al mismo tiempo empuja al lector a adoptar tales relaciones como las ideales. Muchos abordajes de lectura musical se basan en la idea de que “primero de deben tocar las notas como están escritas” para luego, si fuera necesario, “agregar la expresión”. Así, se asume una interpretación de la escritura que es neutra, y por lo tanto objetiva, que es el punto de partida. Lo que no se ajusta a ese modelo de objetividad es tomado como una desviación. La desviación puede ser deseada (como en el caso de la desviación expresiva, una expresión muy utilizada en el campo de la psicología de la performance; véase (Gabrielsson, 2003; Repp, 1998)) o disfuncional. Así, surgen categorías que se aplican independientemente de los contextos musicales en los que tienen lugar: desajustado, desafinado, etc. Es fundamental notar aquí que lo que aparece como neutro en realidad es una experiencia históricamente situada (en la música del período de la práctica común).

Esta idealización conduce a sobrevalorar un determinado tipo de performance y demeritar otras que no se ajustan a esos ideales. Tomar la notación como código nos recuerda permanentemente que esas performances son imperfectas, porque nos obliga a definir las en función de esas idealizaciones.

De este modo, la notación asume una función regulatoria de la oralidad. Al mismo tiempo asume una función clasificatoria de los sujetos lectores (ejecutantes) en términos de cómo se ajustan a las categorías sugeridas por la notación. Esas categorías se convierten, entonces, en fundamentos de segregación y discriminación.

Por el contrario, asumir la notación como un sistema de representación implica considerar los límites de esa representación, y de allí las áreas de interpretación que ella habilita. En este sentido, y refiriéndose a la escritura alfabética, Ferreiro (2012) expresa: “[l]as escrituras históricamente desarrolladas no codifican el habla de ninguna región en particular -porque el habla se modifica incesantemente, mientras las escrituras permanecen-, pero representan la lengua con la que se identifican todos esos pueblos” (p. 253).

Una escritura musical resulta útil, cuando el lector puede interpretarla en términos de los contenidos que ella representa y no en términos de una idealización/abstracción que luego es necesario desviar para que tenga sentido.

Discusión: pensando la notación como un sistema de representación

Música y escritura no son entidades idénticas. Existe una distancia cognitiva entre ellas. La magnitud de esa distancia obedece al hecho de que la relación entre escritura y música no es transparente, donde cada elemento gráfico tiene un único correlato sonoro. Por el contrario, producir e interpretar escritura implica advertir por qué ciertas unidades sonoras que se experimentan de modo diferentes serán tratadas de modo equivalente en la escritura, y contrariamente, comprender por qué ciertas semejanzas sonoras tendrán diferencias en la representación.

La concepción de notación como código jerarquiza el sistema de reglas que establece la codificación antes que el uso de los elementos de representación. Por el contrario, si asumimos la notación musical como un sistema de representación, estamos reconociendo que la relación entre la música y la notación no está preestablecida, sino que es el resultado del encuentro pragmático de una cultura musical con los elementos que conforman ese sistema. Ese pragmatismo ubica en el centro de la adquisición de la habilidad para su uso las necesidades de lectura y de escritura que el músico puede tener, la eficacia

comunicativa que una escritura puede alcanzar en su propio contexto de uso, la accesibilidad que el sistema ofrece a los usuarios para satisfacer sus necesidades, entre otras cuestiones. Es a partir de estos criterios que el uso de la notación es valorado más que de la aplicabilidad canónica de un sistema de reglas al que resultan ajenas numerosas experiencias musicales.

Como nuestra vida musical comienza cuando nacemos, la perspectiva de la notación musical como código asume la adquisición de la notación a partir de un punto de partida que, dependiendo de la biografía musical, puede ser, en realidad, un punto de llegada. Por ejemplo, escuchar un fragmento musical y segmentarlo en sus unidades mínimas constitutivas (notas) parece ser una actividad relativamente sencilla. Sin embargo, hemos visto que la aptitud para segmentar una melodía en tales unidades está directamente vinculada con la biografía musical (Burcet, 2014). Así, haber aprendido a tocar un instrumento a partir de la notación, o tocando de oído, determinó diferentes resultados en la tarea de contar la cantidad de tonos de una melodía. Personas con una importante experiencia musical podían fallar en esa tarea si esa experiencia estaba centrada en habilidades no vinculadas con la lectura. Cuando un joven con ese tipo de experiencia musical llega a nuestra aula y nosotros lo recibimos diciéndole que identificar el número de notas es un punto de partida, estamos invisibilizando todo lo que él sabe. Lo ponemos en el lugar de la ignorancia. El choque epistemológico puede ser más fuerte de lo que pensamos

Este pequeño ejemplo pone de manifiesto que los atributos por los que la música es representada en la partitura (altura y duraciones) pueden no ser los atributos relevantes en el pensamiento involucrado en muchas prácticas musicales y, por lo tanto, la adquisición del sistema no depende de conocer la relaciones entre estos atributos y su representación. Por ejemplo, para las personas que dominan la notación musical aislar el atributo de altura de cada sonido de una canción puede ser una tarea trivial. Pero las personas que no conocen la notación no tienen una experiencia de la altura separada de todos los demás atributos musicales (que incluso puede abarcar el significado del texto, la experiencia de cantarla, etc) (Shifres, 2020). En nuestra investigación (Burcet, 2018; Burcet et al, 2023) advertimos que aun cuando los estudiantes conocían los criterios de representación de la altura en el pentagrama, la tarea de representar fragmentos musicales expresivos estaba interferida por la importancia que otros atributos tenían en la configuración de la melodía. Así, por ejemplo, una diferencia acentual podía ser representada en sus producciones escritas. Es el conocimiento y la familiaridad con el sistema de representación lo que nos permite entender la música en términos de las categorías del propio sistema, ya que "la conciencia de la estructura lingüística es el producto de un sistema de escritura, no es un prerrequisito para su desarrollo" (Olson, 1998; p. 92).

Es importante tener en cuenta que la notación musical no ha sido originariamente concebida como una teoría de la audición. Por ello, la relación entre lo escrito y lo escuchado es indirecta. En vez de eso, la notación musical conlleva información, y en la recuperación de dicha información consiste la lectura comprensiva.

En este sentido, Harris (Harris, 1986) y Gaur (Gaur, 1987) sostienen que históricamente los sistemas de escritura no fueron creados para representar el habla sino para comunicar información de modo que la relación con el habla es indirecta. Si consideramos en los mismos términos a la notación musical, podríamos pensar que el factor decisivo en la elaboración de la notación musical no fue el de representar la música, sino más bien el de poder comunicarla. Desde esta perspectiva podríamos considerar a la notación como un modelo teórico a partir del cual podemos pensar la música.

Al proponer la notación musical como sistema de escritura, la interpretación está siempre mediada por el análisis del contexto de producción musical. Interpretar una figura con puntillo como las de la figura 1 deberá considerar el contexto de producción de esas partituras. En ninguno de los casos, la

interpretación diferente será vista como una desviación o una aplicación imperfecta de una regla. La notación como sistema requiere una lectura más amplia que conduzca al significado de ese puntillo en un contexto estilístico. Requiere, así, de un lector que pueda *construir* los significados a partir de lo que conoce.

Figura 1



a) grupos de figuras; b) composición de finales del siglo XVIII (Mozart, Romance de *Eine kleiner Nachtmusik*); c) composición de finales del siglo XVII (Lully, Obertura de *Armide*); d) composición de Jazz (Ebb & Kander, *New York, New York*)

Al abordar la notación como un sistema de representación entendemos que no existe una única manera de representar una realidad musical. Esto permite considerar la diversidad de partituras que hoy en día se puede encontrar de una obra de manera crítica. Así el estudiante en vez de tomar una escritura y despreciar las otras puede leer en las diferencias encontradas intencionalidades comunicativas diferentes y variedad en los contenidos a comunicar antes de considerar que un detalle en una partitura es simplemente un error. Del mismo modo, puede producir una escritura pensando específicamente en su lector, y en las necesidades que éste tiene.

Desde el punto de vista didáctico, cuando consideramos la notación como un sistema de representación nos vemos obligados a relacionar la escritura con la realidad musical en múltiples contextos. Esto nos alienta a salir de las relaciones sonido-partitura que proponen las obras del período de la práctica

común, y explorar realidades de otras comunidades de lectura. Así, es posible tomar otras músicas *alfabetizadas* que se leen de acuerdo con los contextos interpretativos considerando sus prácticas de escritura características. Por ejemplo, es posible tomar un tango, por ejemplo, *Sur*, examinar la partitura que escribió Aníbal Troilo, vincularla con otras partituras del autor y de la misma editorial y escuchar a Troilo en su interpretación del tango. Así, los significados emergentes en esa interpretación aparecen representados en la partitura desde otros tipos de relaciones que exceden ampliamente las consideraciones canónicas del código. La lectura cobra otro sentido, porque los sentidos aparecen representados en consideración al universo oral.

Del mismo modo, el estudiante que entiende que la notación no es un código, sino un sistema a través del cual puede pensar la música (en combinación con todos los otros recursos que tiene para ello) puede proponer escrituras útiles para músicas que tradicionalmente eluden la notación, como, por ejemplo, el rock, sobre la base de considerar el valor de esas escrituras como herramienta de pensamiento, de comunicación, etc. La notación como un sistema de representación abandona la idea de que existe una escritura idealizada que se considera *correcta*, para poner el énfasis en el sentido que cobra la escritura para sus propios usuarios. Así, cobran valor las *escrituras vernáculas*, formas de escritura que, aunque puedan parecer caóticas, contribuyen con la construcción de la identidad, se desarrollan cooperativamente, son situadas, y se aprenden informalmente en comunidades de práctica (Remiro y Burcet, 2018). El estudiante encuentra un lugar entre los millones de usuarios que a lo largo de cientos de años construyeron el sistema.

Conclusiones

La idea de notación musical como código fue construida por una tradición pedagógica que se desarrolló como el brazo instrumental de la universalización del pensamiento moderno occidental del siglo XVIII. Los valores por los cuales la notación musical, históricamente desarrollada como un sistema de representación, se presenta como un código son los valores de esa empresa imperialista: la abstracción y la universalización, surgidos del dualismo moderno básico *naturaleza-cultura*. Así, se instaló la idea de que existe una música que es abstracta (absoluta) y universal, que por definición puede ser escrita, y otras músicas que son concretas y particulares y están confinadas al analfabetismo. Esto tiene algunas consecuencias importantes, la primera es que reduce falsamente la notación a un instrumento de transposición de lo sonoro, ocultando el valor cognitivo que tiene para el músico operar con la representación. En segundo lugar, oculta la historia y las condiciones sociales que favorecieron un tipo de representación, como parte de una geopolítica y una corpopolítica de la música. En tercer lugar, somete al sujeto que aprende a guardar relaciones entre escritura y experiencia musical que son meramente *escolares* y, por lo tanto, persiguen objetivos disciplinatorios.

Es fácil comprender que la consecuencia de esto puede ser (y, de hecho, innumerables testimonios dan cuenta de que lo es) la causa del surgimiento de modos sutiles de violencia que operan en las instituciones a partir de tramas que se hacen mucho más profundas y que terminan controlando y modelando la subjetividad. Por lo general, estas formas de violencia resultan imperceptibles y, en tanto no se advierten, continúan replicándose en el interior de las instituciones de formación musical, señalando, marginando y hostigando sistemáticamente al sujeto que aprende.

Por el contrario, considerar la notación musical como un sistema de representación, ubica al usuario en el centro de la relación entre música y escritura. De ese modo, el sujeto está empoderado para hacer uso del sistema a partir de la construcción colectiva que su propia cultura musical necesite elaborar. La notación deja de ser un recurso de subalternación para pasar a ser un dispositivo liberador.

Referencias

- Aguilar, M. del C. (1997). Escuchar, escribir, leer, componer. *Orpheotron. Estudio e Investigación*, 1, 35-44.
- Blacking, J. (1974). *How musical is man?* University of Washington Press.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura, irreductible a un código. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Gedisa.
- Burcet, M. I. (2014). *Las conceptualizaciones iniciales de la unidad de representación en la notación musical. Implicancias psicológicas y educativas*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata].
- Burcet, M. I. (2018). Notación musical: ¿código o sistema de representación? Implicancias psicológicas y educativas. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, 32, 85-103.
- Burcet, M. I. (2020). *Las conceptualizaciones iniciales de la unidad de representación en la notación musical. Implicancias psicológicas y educativas*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata].
- Burcet, M. I. (2021). Violencia epistémica en la formación musical. *Clang*, 7.
<https://doi.org/10.24215/25249215e017>
- Burcet, M. I., Uzal, S., Beltramone, C., y Rigotti, S. (2023). La conceptualización del principio de representación de la altura musical. En F. Shifres (Ed.), *La psicología de la música en la Argentina. Investigación y perspectivas actuales*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Colapinto, J. (2007). When I'm sixtyfour. *The New Yorker*, 58-65.
- Coppola, W., y Taylor, D. (2022). Cultural humility in music teacher education: Toward transformative dialogues on power, privilege, and social (in)equity. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 21(1). <https://doi.org/10.22176/act21.1.110>
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Eco, U. (1976). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Español, S. A., Martínez, M., y Rodríguez, F. G. (2022). *Moving and interacting in infancy and early childhood. An embodied, intersubjective, and multimodal approach to the interpersonal world* (S. A. Español, M. Martínez, & F. G. Rodríguez, Eds.). Springer.
- Ferreiro, E. (2012). Comprensión del sistema alfabético de escritura. En M. Carretero y J. A. Castorina (Eds.), *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Paidós.
- Forkel, J. N. (1998). A general history of music. En W. J. Allanbrook (Ed.), *Strunk's source readings in Music History. The late eighteenth century*. W. W. Norton & Company.
- Gabrielsson, A. (2003). Music Performance Research at the Millennium. *Psychology of Music*, 31(3).
<https://doi.org/10.1177/03057356030313002>
- Gaur, A. (1987). *A history of writing*. The British Library.

Goodrich, A. (2022). Valuing racialized student voices: Transforming learning through peer mentoring. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 21(1). <https://doi.org/10.22176/act21.1.142>

Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1). <https://doi.org/10.5070/t411000004>

Grout, D. G., Burkholder, J. P., y Palisca, C. V. (2008). *Historia de la música occidental*. Alianza.

Harris, R. (1986). *The origins of writing*. Duckworth.

Karpinsky, G. S. (2000). *Aural skills acquisition: The development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians*. Oxford University Press.

Malbrán, S. (1996). Los atributos de la audición musical. Notas para su descripción. *Eufonía*, 2, 55-68.

Malloch, S., y Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.

Nettl, B. (2000). An ethnomusicologist contemplates universal in musical sound and musical culture. En N. I. Wallin, B. Merker, y S. Brown (Eds.), *The origins of music*. The MIT Press.

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Gedisa.

Parncutt, R. (2016). Prenatal development and the phylogeny and ontogeny of musical behavior. En S. Hallam, I. Cross, y M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of psychology of music*. Oxford University Press.

Putnam, H. (1981). *Reason, truth and history*. Cambridge University Press.

Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *El Lugar Sin Límites. Revista de Estudios y Políticas de Género*, 1, 81-98.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

Remiro, M., y Burcet, M. I. (2018). Escrituras musicales vernáculas: los registros escritos de los músicos de rock. En N. Alessandroni y M. I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música*. SACCoM.

Repp, B. H. (1998). A microcosm of musical expression. I. Quantitative analysis of pianists' timing in the initial measures of Chopin's Etude in E major. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 104(2). <https://doi.org/10.1121/1.423325>

Santos, B. D. S. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Fonde Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Santos, B. D. S., y Meneses, M. P. (2014). Introducción. En B. D. S. Santos y M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. AKAL.

Schuilung, F., y Payne, E. (2022). *Material cultures of music notation. New perspectives on musical inscription* (F. Schiuling & E. Payne, Eds.). Routledge.

Shifres, F. (2020). Giro epistémico en la formación del maestro de música. Por una educación emancipadora. En S. Carabetta y D. Duarte (Eds.), *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural*. Papel Cosido.

Shifres, F. (2023). Mecanismos de subordinación epistémica en psicología de la música. En F. Shifres (Ed.), *La psicología de la música en la Argentina. Investigación y perspectivas actuales*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Sloboda, J. (1997). ¿Qué es la habilidad? En A. Gellatly (Ed.), *La inteligencia hábil. El Desarrollo de las capacidades cognitivas*. Aique.

Taruskin, R. (2010). *Music from the earliest notations to the sixteenth century*. Oxford University Press.