



revista electrónica
LEEME 

Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN: 1575-9563

NÚM. 10 (2002): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

LEEME

Revista de la Lista Europea de Música en la Educación

Dirección: Jesús Tejada, Carmen Angulo
Secretaría: Cecilia Jorquera

ISSN: 1575-9563 DL: LR-2000

©Jesús Tejada. De los artículos sus autores

Red Temática de Música:
<http://musica.rediris.es>

Nº 10. Diciembre 2002

Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música^[1]

[Luciana Del Ben](#)^[2] e [Liane Hentschke](#)^[3]

Artículo publicado en *Revista da ABEM* (Associação Brasileira de Educação Musical) Porto Alegre, n. 7, p. 49-57, septiembre 2002.

Resumo: Este trabalho discute dados provenientes de pesquisa que investigou como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental. Utilizando como referencial teórico a fenomenologia social de Schutz, realizamos três estudos de caso qualitativos com três professoras de música da rede privada de ensino de Porto Alegre, RS. Os resultados sugerem que as práticas pedagógico-musicais das professoras configuram formas que não aquelas expressas em suas concepções e ações. As professoras parecem não perceber os pressupostos implícitos em suas concepções e ações, bem como as inconsistências e contradições subjacentes às mesmas, porque, em seu trabalho cotidiano, possuem um interesse fundamentalmente prático. Seu principal propósito é ensinar música a determinados grupos em contextos específicos, e não questionar os princípios que fundamentam suas práticas pedagógico-musicais. Esses resultados sinalizam caminhos para repensarmos a formação dos professores de música e a elaboração de políticas curriculares.

Abstract: This paper discusses data from a research that investigated how Brazilian music teachers' conceptions and practices of music education constitute their music teaching practices at primary schools. Taking the social phenomenology of Schutz as our theoretical framework, we carried out qualitative case studies of three music teachers working at private schools of Porto Alegre, RS, Brazil. The results revealed some inconsistencies and contradictions underlying teachers' conceptions and practices that block the realisation of their work as intended by them. The teachers did not seem to be aware of these inconsistencies and contradictions because, in their daily work, they have an eminently practical interest. Their main purpose is, firstly and mostly, to teach music to certain groups of students in specific contexts, and not to question the principles that ground their pedagogical practices. These results provide insights that can contribute for rethinking music teachers' education and educational policies.

Introdução

Ao revisar a literatura recente de educação musical, é possível identificar uma tendência que procura conhecer e compreender as práticas educativo-musicais a partir da perspectiva dos próprios atores envolvidos, investigando o que pensam e

fazem aqueles engajados nos diversos processos de ensino e aprendizagem ou transmissão e apropriação musicais (ver, por exemplo, Bozzetto, 1998/1999; Del Ben, Hentschke e Souza, 1999; Gomes, 1998/1999; Hentschke, Souza e Oliveira, 1999; Prass, 1998/1999; Stein, 1998/1999; Arroyo, 2000; 2001; Souza, 2000).

Entretanto, ainda são escassos os dados sistematizados sobre as práticas de educação musical concebidas e concretizadas por professores de música atuantes em escolas de ensino fundamental. Pouco sabemos sobre o que pensam esses professores acerca da educação musical, sobre o que realizam em sala de aula ou sobre as possíveis dificuldades e desafios por eles enfrentados no cotidiano escolar. O conhecimento mais aprofundado de como esses professores desenvolvem suas práticas educativo-musicais em contextos escolares poderá subsidiar a elaboração de projetos de intervenção e de políticas curriculares e de formação inicial e continuada que atendam às necessidades, características, limites e possibilidades tanto das escolas quanto dos professores. Políticas educacionais, projetos de intervenção, estudos e pesquisas, poderão ter mais sentido e relevância se tomarem como base dados concretos sobre o ensino de música nas escolas.

Procurando ampliar e aprofundar o conhecimento das realidades do ensino de música em escolas de ensino fundamental, apresentamos parte de uma pesquisa realizada entre os anos de 1997 e 2001, junto a três professoras de música atuantes em escolas privadas da rede de ensino de Porto Alegre – RS ^[4]. A referida pesquisa teve o objetivo de investigar como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental.

A perspectiva teórica escolhida para orientar a investigação foi a fenomenologia social de Alfred Schutz (1973; 1976; 1979). As abordagens fenomenológicas enfatizam os aspectos subjetivos do comportamento das pessoas. Os fenomenólogos buscam penetrar no mundo conceitual dos sujeitos para que seja possível compreender como e que tipo de significado as pessoas atribuem aos acontecimentos e interações de suas vidas cotidianas; em outras palavras, procuram investigar como as próprias pessoas constroem e reconstróem seu mundo cotidiano (Bogdan e Biklen, 1994). Preservar o ponto de vista subjetivo “é a única, porém suficiente, garantia de que o mundo da realidade social não será substituído por um mundo fictício, inexistente, construído pelo observador” (Schutz, 1979, p. 266).

A fenomenologia social de Schutz focaliza os fenômenos sociais, procurando examinar como os atores percebem e atribuem significado ao mundo social. Configura, assim, uma abordagem fenomenológica da ação no mundo social, cujo objetivo consiste em compreender a realidade social a partir da perspectiva dos sujeitos, reconstruindo o modo como essa realidade é vivenciada e interpretada pelas pessoas em sua vida cotidiana no mundo social.

A idéia de procurar compreender o ensino de música a partir das concepções e ações dos professores de música toma como base conceitos da fenomenologia social. Segundo Schutz (1976),

Eu não posso compreender algo social [como a prática social da educação musical escolar] sem reduzi-lo à atividade humana que o criou e, além disso, sem referir essa atividade humana aos motivos a partir dos quais ela se origina (Schutz, 1976, p. 10).

Segundo a fenomenologia social, assumimos o mundo cotidiano como um mundo intersubjetivo; um mundo que existia muito antes de nosso nascimento e que nos é dado para nossa experiência e interpretação de uma forma organizada, não somente como um mundo físico e natural, mas também como um mundo sociocultural (Schutz, 1979). Segundo Schutz (1979),

Toda interpretação desse mundo se baseia num estoque de experiências anteriores dele, as nossas próprias experiências e aquelas que nos são transmitidas por nossos pais e professores, as quais, na forma de

‘conhecimento à mão’, funcionam como um código de referência (Schutz, 1979, p. 72).

O “código de referência” de cada ator, portanto, deriva não somente de sua própria experiência e interpretação do mundo, mas também das muitas e diversas experiências e interpretações vividas por seus semelhantes, sejam eles seus predecessores e/ou contemporâneos, e a ele transmitidas. É nesse sentido que Schutz (1973) afirma que somente uma parte muito pequena do conhecimento de cada ator se origina a partir de sua própria experiência; a maior parte deste conhecimento é derivada do âmbito social.

Ao admitir a intersubjetividade do mundo, Schutz assume a existência de culturas e realidades sociais anteriores e independentes das subjetividades individuais dos atores (Waters, 1994). Como observa Wagner (1979),

(...) cada indivíduo constrói o seu próprio ‘mundo’. Mas o faz com o auxílio de materiais e métodos que lhe são oferecidos por outros: o mundo da vida é um mundo social que, por sua vez, é preestruturado para o indivíduo (Wagner, 1979, p. 17).

Tomando como base os pressupostos acima, é possível dizer que cada professor constrói uma forma pessoal de conceber e concretizar o ensino de música nas escolas. Entretanto, essa forma pessoal não é construída num vazio social. As concepções e ações dos professores também derivam da experiência e interpretação de outras pessoas; daquilo que vem sendo construído e que lhes foi transmitido acerca do ensino de música.

Nesse sentido, investigar a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental a partir das concepções e ações de professores de música abre caminhos não para “extrair (...) explicações e leis universais” sobre concepções e ações de professores de música; mas, sobretudo, para buscar “entender como funcionam, na prática cotidiana, os elementos da cultura sobre a educação [musical escolar]” (ver Gimeno Sacristán, 1999, p. 101-102).

Metodologia da pesquisa

De acordo com Schutz (1973), cada pessoa se relaciona com o mundo social de uma forma particular, de acordo com sua própria situação biográfica. Essa perspectiva levou-nos a realizar três estudos de caso qualitativos com três professoras de música atuantes em diferentes escolas privadas de Porto Alegre – RS, configurando o método de estudos multicase (Bresler e Stake, 1992). Em cada um dos casos, os dados foram coletados através da observação naturalista de uma seqüência de aulas ministradas pela professora e de entrevistas semi-estruturadas com a mesma. Paralelamente, foram coletados documentos escritos.

A observação focalizou as práticas em sala de aula da professora, incluindo suas abordagens pedagógicas, atividades, conteúdos e repertório desenvolvidos, estratégias de ensino, formas de organização das aulas e avaliação. As entrevistas semi-estruturadas objetivaram investigar: a) a formação e a atuação profissional de cada professora; b) concepções de educação musical em termos de valores, metas, objetivos, conteúdos, atividades, repertório e avaliação; c) concepções relacionadas ao planejamento do ensino; e d) suas percepções acerca da relação da escola com a aula de música. A análise de documentos produzidos tanto pela professora de música quanto pela escola revelou informações sobre o contexto de atuação de cada professora e sobre a presença da música na escola. Além disso, gerou novos dados referentes às concepções de cada professora em termos de metas, objetivos, conteúdos, atividades, repertório e estratégias de ensino, complementando as informações obtidas através das entrevistas semi-estruturadas e das observações.

Os dados foram analisados a partir de um sistema de categorias construído a partir de temas que emergiram dos próprios dados bem como de conceitos da fenomenologia social de Schutz. O fio condutor da análise consistiu em compreender e reconstruir como cada professora de música interpreta o ensino de música nas escolas e o vivencia através de suas ações em sala de aula. Segundo Bresler e Stake (1992), nos estudos multicaseos não há procedimentos formalizados quanto ao modo de abordar a relação entre os casos. Geralmente, procura-se preservar o caráter único de cada um dos casos investigados e, posteriormente, realizar uma análise transversal, que perpassa todos os casos. Essa transversalização gera conclusões referentes ao cruzamento dos casos, buscando compreender o conjunto como um todo.

Num primeiro momento, cada uma das professoras de música foi concebida como uma unidade, com todas suas particularidades. Após analisar cada estudo individualmente, realizamos uma análise transversal dos três casos. Buscamos identificar aspectos tanto comuns quanto específicos a cada unidade investigada, aspectos estes considerados relevantes para melhor compreender o ensino de música em escolas de ensino fundamental. Nessa transversalização, retomamos conceitos sociofenomenológicos e traçamos um diálogo entre as concepções e ações das professoras e a literatura da educação e da educação musical.

A seguir, apresentamos somente os resultados da análise transversal dos três estudos de caso. As professoras serão identificadas pelos nomes fictícios de Flora, Beatriz e Rita.

Em busca de práticas pedagógico-musicais significativas e da valorização da música como disciplina curricular

As professoras Flora, Beatriz e Rita procuram conceber e concretizar práticas pedagógico-musicais que sejam significativas para seus alunos e para a escola. Para elas, o ensino de música nas escolas deve ser construído a partir do próprio fazer musical e da “realidade” dos alunos, contemplando seus interesses, preferências, desejos e saberes. Ao mesmo tempo, buscam acrescentar algo a esse repertório de interesses, preferências, desejos e saberes, seja “ampliando o conceito do que pode ser música”^[5], como propõe Flora; trabalhando com músicas que “têm valor”, como “músicas mais críticas e revolucionárias”, como busca Beatriz; ou, no caso de Rita, contrapondo os saberes não-sistematizados dos alunos às convenções e ao conhecimento formalizado. Além disso, estão em busca de formas de avaliação capazes de contemplar o desenvolvimento individual dos alunos, que não configurem somente uma simples classificação dos mesmos.

As professoras não estão preocupadas somente com o desenvolvimento de habilidades musicais, pois o aluno é visto como uma pessoa que deve ser respeitada e desenvolvida em toda sua integridade e complexidade, e não apenas como um aprendiz de música. Comprometidas com o projeto educativo das escolas, simultaneamente às especificidades da música, elas procuram desenvolver habilidades, hábitos, atitudes e valores considerados necessários para que os alunos sejam capazes de atuar no mundo paralelo e posterior à escola. Buscam ainda auxiliar ou reforçar a aquisição de conhecimento nas demais áreas curriculares, procurando fazer com que os alunos percebam as relações da música com outras formas de conhecimento ou com os conteúdos trabalhados em outras aulas.

Flora, Beatriz e Rita também estão comprometidas com a valorização da música como disciplina dos currículos escolares. Esforçam-se para mostrar aos demais participantes da comunidade escolar que a música não é mais uma “coisa isolada” na escola, que ela também é “uma forma de conhecimento”, que ela também pode levar o aluno a pensar. As aulas de música não têm como função somente preparar “musiquinhas” para as apresentações dos alunos, para as festividades e

comemorações escolares. A música pode contribuir para a formação global dos alunos, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade.

Em busca da valorização da área, as professoras enfrentam dificuldades e superam obstáculos, como a falta de um espaço físico adequado e de recursos materiais para a realização das aulas de música, como é o caso de Flora e Beatriz. Enfrentam ainda a solidão profissional, pois se sentem isoladas em relação aos demais professores da escola, seus coordenadores pedagógicos e/ou diretores. Estes, por não serem portadores de conhecimentos musicais sistematizados, não acompanham o trabalho das professoras, seja através de reuniões e encontros ou da observação das aulas de música. Não dominam a área e também não parecem dispostos a aprender ou partilhar com as professoras de música experiências e saberes comuns a todo o corpo docente.

Mesmo se sentindo isoladas, as professoras procuram integrar aquilo que fazem em sala de aula com o que está sendo vivenciado pelos alunos em outras aulas ou disciplinas. Ao mesmo tempo, se empenham para transformar as concepções de educação musical tanto da escola quanto dos pais, procurando mostrar possibilidades que ultrapassem a visão de que a aula de música tem como objetivo somente preparar os alunos para apresentações, festividades e comemorações.

Flora, Beatriz e Rita revelam ainda que procuram refletir sobre suas práticas pedagógico-musicais, visando tornarem-se cada vez mais conscientes daquilo que pensam e fazem e encontrar os caminhos considerados mais apropriados para ensinar música. Buscam a ampliação de seus conhecimentos através de cursos de formação continuada e de “novas literaturas”. Além disso, se mostram dispostas a confrontar suas concepções e ações, trocando idéias e partilhando experiências com outros profissionais, sejam eles professores de música ou das demais disciplinas curriculares, professores regentes de séries iniciais, coordenadores pedagógicos, diretores das escolas ou pesquisadores da educação musical.

Contradições entre o que é expresso nas concepções e ações e os pressupostos implícitos nas práticas pedagógico-musicais das professoras

As professoras parecem não perceber os pressupostos implícitos em algumas de suas concepções e ações. Assim, suas práticas pedagógico-musicais acabam configurando formas que não aquelas expressas nessas mesmas concepções e ações. Elas não parecem conscientes de certas inconsistências e contradições nos seus modos de pensar e agir que acabam constituindo entraves para a valorização tanto do seu próprio trabalho quanto da disciplina de música.

O trabalho das professoras é centrado na idéia de que para aprender música é preciso vivenciar música. Entretanto, como para as professoras a vivência musical envolve, além do corpo e do intelecto, sensibilidade, sentimentos, emoções e afetos, ela acaba se tornando algo pessoal, particular àquele que vivencia. Parece ser algo construído somente a partir de bases individuais e subjetivas. Diante disso, as professoras encontram dificuldade em definir e/ou avaliar o que pode ser aprendido através do fazer ou da vivência musical. As aprendizagens e a avaliação das mesmas passam a ser concebidas como algo “subjetivo”, tornando-se inacessíveis às professoras.

As professoras parecem não reconhecer a dimensão coletiva e compartilhada que também permeia as vivências e aprendizagens musicais dos alunos. Assim, não definem um conjunto de saberes relevantes que potencialize os alunos a se desenvolverem musicalmente e continuarem tendo acesso à música, tanto na própria escola quanto na vida paralela e posterior a

ela.

Por conceberem a “subjetividade” como algo inerente à vivência, à aprendizagem e à avaliação musicais, no momento de justificar o ensino de música nas escolas as professoras recorrem àquilo que a música compartilha com outras disciplinas curriculares. Para a professora Rita, por exemplo, a presença da música nos currículos escolares se justifica como uma forma de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de uma outra linguagem, propiciando-lhes uma formação mais abrangente. O valor da música, entretanto, não está relacionado ao que a professora define como seus aspectos específicos, como a “produção” musical dos alunos, os “símbolos, sinais, escrita, leitura, execução, forma” ou a elementos como “letra, melodia, ritmo, pulso, andamento”, entre outros. Na visão de Rita, a importância de se desenvolver a linguagem musical deve-se ao fato de que “a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança, da pessoa”. Essas áreas incluem a “sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura”.

Beatriz, de modo semelhante, não faz referência às especificidades da música quando justifica o ensino musical nas escolas, embora em suas aulas a prática musical seja uma constante. Para ela, a importância da música nos currículos escolares se deve ao fato de que, através de seu conteúdo verbal, “a música pode interagir com aquilo que você precisa ouvir ou que você quer ouvir”. Além disso, é importante por ser capaz de trabalhar os alunos “em termos de personalidade, em termos de sentimentos, em termos físicos [e] psíquicos”. A música funciona também como um meio que auxilia o aluno a desenvolver um maior conhecimento de si próprio, libertar-se de medos e preconceitos, enfrentar desafios, superar problemas e dificuldades.

A professora Flora, por sua vez, justifica a importância do ensino musical nas escolas afirmando que a música pode ampliar os conteúdos curriculares, além de ser “uma forma de resgatar valores culturais, artísticos e de proporcionar o contato com o aluno com esse tipo de linguagem, que é uma linguagem não-verbal”. Flora refere-se à “habilidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal” de uma maneira geral, mas especifica que, no caso da música, essa expressão ocorre “através do som, do ritmo”. Entretanto, para a professora, o aspecto mais relevante da educação musical escolar é a possibilidade de a música “interagir, de se relacionar com as outras áreas do conhecimento”, “auxiliando muito a formação e o desenvolvimento do aluno”.

As professoras definem a música como um domínio especializado que, como tal, possui valor em si mesmo. Assim, o ensino de música nas escolas é uma forma de propiciar aos alunos o entendimento e desenvolvimento desse domínio, que, por ser especializado, poderá contribuir para o seu desenvolvimento global. As justificativas das professoras, entretanto, sugerem que o entendimento e desenvolvimento da música como domínio único não parece algo relevante em si mesmo.

Não se trata de questionar a capacidade da música de contribuir com o desenvolvimento da personalidade, sensibilidade, corpo e intelecto ou com a aquisição de conhecimento em outras áreas curriculares. Mas os argumentos apresentados pelas professoras sugerem que a música não parece se justificar como disciplina escolar específica, visto que seus valores e benefícios também poderiam ser desenvolvidos por outros componentes curriculares. A música pode ser algo benéfico aos alunos e não algo necessário ou fundamental à formação dos mesmos (ver Jorgensen, 1994).

As justificativas das professoras parecem fundamentar-se na ideia de que a educação musical escolar deveria servir a algum fim que não ela própria. Dito de outra forma, as atividades educativo-musicais deveriam conduzir ao desenvolvimento de algo diferente da própria música; deveriam ser meio e não fim (Sparshott, 1980, p. 58). As professoras parecem não reconhecer como algo valoroso o desenvolvimento da capacidade de compreender e vivenciar música como uma dentre as várias atividades

humanas, como uma dimensão fundamental da cultura, algo que permeia a vida de seus alunos, tanto na escola quanto fora dela, seja tocando um instrumento ou cantando, por exemplo, seja assistindo a apresentações musicais, comprando e ouvindo CDs, discos, fitas, ouvindo música no rádio, na Internet, na televisão ou nos filmes (Mellers e Martin, 1988; Martin, 1995).

Uma segunda idéia que pode estar fundamentando as justificativas das professoras refere-se ao caráter “subjetivo” das vivências e aprendizagens musicais que ocorrem em sala de aula. Se elas não podem ser compartilhadas e, conseqüentemente, avaliadas, não parece ser possível justificar o ensino de música como uma forma de propiciar algo que não pode ser compartilhado nem avaliado.

Se não é possível definir um conjunto de saberes a ser desenvolvido pelos alunos, avaliar as aprendizagens dos mesmos e fornecer argumentos capazes de mostrar as contribuições específicas da música no currículo escolar, o trabalho concebido e concretizado pelas professoras tem sua relevância comprometida e a música, como disciplina curricular, acaba sendo desvalorizada e isolada dentro da própria escola. Nesse sentido, o isolamento da área de música também pode estar relacionado à escassez de argumentos, por parte das próprias professoras, capazes de mostrar aos demais participantes da escola a relevância da disciplina e daquilo que acontece em sala de aula. Partindo das palavras de Beatriz, as professoras parecem não conseguir “explicitar na teoria a necessidade da prática”. Com isso, as aulas de música não conseguem alcançar a importância, o *status* e os propósitos buscados pelas professoras.

Níveis de flexibilidade das professoras

As professoras parecem não perceber os pressupostos implícitos em suas concepções e ações, bem como inconsistências e contradições nos seus modos de pensar e agir porque, em seu trabalho cotidiano, possuem um interesse prático (ver Schutz, 1979). Seu principal interesse é, sobretudo, ensinar música a determinados grupos de alunos em contextos específicos, e não questionar os princípios que fundamentam e orientam suas práticas pedagógico-musicais.

Em função dessa postura pragmática, as professoras recorrem àquilo que lhes parece suficiente para fundamentar e orientar suas práticas pedagógico-musicais. Em seu dia-a-dia, apoiam-se em um ou outro princípio disponível em seus estoques de conhecimento, conforme exigem as diferentes situações de seu trabalho. Esses princípios não resultam, necessariamente, de um processo de racionalização e, menos ainda, de conceituação científica, pois emergem na experiência cotidiana do mundo. Por isso, nem sempre serão lógicos, claros e consistentes (Schutz, 1979).

Alguns dos princípios que fundamentam e orientam o trabalho das professoras constituem crenças pessoais que, por serem crenças, não precisam de evidência. Outros são fruto de suas interações com a bagagem cultural consolidada acerca da educação musical. Nesse último caso, muitas vezes, fundamentam-se somente na autoridade ou aceitação das idéias de outras pessoas (ver Gimeno Sacristán, 1999, p. 109). A concepção de que a música, em particular, e as artes, em geral, envolvem sentimentos, emoções, afetos e sensibilidade, constituindo-se, assim, em atividades essencialmente subjetivas é advogada por vários estudiosos (ver Swanwick, 1988). O mesmo ocorre com a noção de que a música é benéfica para a alma, a mente e o corpo (Sparshott, 1980). Entretanto, aqueles que sustentam tais noções nem sempre apresentam argumentos que as justifiquem ou as relacionem a especificidades da música (*ibid.*).

Essas e outras noções, por constituírem parte da bagagem cultural consolidada acerca da educação musical, muitas vezes são assumidas como verdades pelas professoras. Esquemas práticos e de pensamento vão sendo reproduzidos e se cristalizando

ao longo do tempo, sem que seus fundamentos sejam questionados. Ao interagirem com essa bagagem já estabelecida e tida como verdadeira, as professoras acabam por reproduzir e incorporar, em suas ações e concepções, certas práticas e/ou esquemas sociais de pensamento de forma inconsciente e não-reflexiva, pois não questionam seus fundamentos e sua validade.

Na experiência cotidiana, o mundo da vida é vivenciado como algo que nos é dado em suas formas históricas e culturais. Por serem consideradas como algo dado, essas formas são assumidas como inquestionáveis e não-problemáticas. De modo análogo, a bagagem cultural acerca da atividade educativo-musical, em suas práticas e pensamentos compartilhados, parece ser assumida como “um código de referência” (Schutz, 1979, p. 72), a partir do qual as professoras vivenciam e interpretam seu trabalho diário. Como em seu dia-a-dia as professoras possuem uma postura pragmática, voltada para a concepção e concretização do ensino de música nas escolas, elas não são levadas a questionar, problematizar ou refletir sobre esse código de referência. Acabam, assim, se apropriando de esquemas práticos e de pensamento, ou nutrido suas ações e concepções a partir desses esquemas, sem questionar a consistência ou validade dos mesmos. Desde que as inconsistências e contradições dos princípios que fundamentam e orientam o trabalho das professoras não venham à tona na mesma situação, elas poderão permanecer “tranqüilamente inconscientes” delas (ver Wagner, 1979, p. 17).

Isso não significa que as professoras não reflitam sobre suas concepções e ações. Elas certamente o fazem. Seus depoimentos sugerem que elas procuram analisar retrospectivamente suas próprias concepções e ações; procuram tornar-se observadoras de si próprias, buscando as razões de suas concepções e ações, os “motivos por que” (Schutz, 1976; 1979) de sua prática pedagógico-musical. Entretanto, o fazem com base em seus próprios quadros de referência, sem questionar os postulados que os constituem. Se não forem problematizados, eles permanecerão como verdades inquestionáveis e as professoras poderão ter dificuldade em perceber as inconsistências e contradições subjacentes à sua prática pedagógico-musical.

A reflexão a partir dos próprios quadros de referência configura um primeiro nível de reflexão, aquele centrado no sujeito individual. É um tipo de reflexão importante e necessário, pois fundamenta e orienta as concepções e ações das professoras em seu trabalho cotidiano. Entretanto, ao se limitar a seus próprios recursos e às suas próprias invenções, essa reflexão corre o risco de se esgotar ou caminhar mais lentamente se um segundo nível de reflexão – aquele da flexibilidade com o conhecimento científico – “não lhe oferecer outros materiais” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 129).

Buscar a ampliação do primeiro nível de reflexão, confrontando-o com os conhecimentos científicos, não significa que estes últimos sejam superiores aos conhecimentos produzidos pelo professor e, por isso, capazes de solucionar suas inconsistências e contradições. Significa somente que os conhecimentos científicos, já sistematizados, podem gerar modificações nas formas de pensar e agir das professoras, pois representam, segundo Gimeno Sacristán (1999), “(...) uma forma de ver a realidade, de entender realidades possíveis, que altera as maneiras pessoais e compartilhadas de enfrentar, de diagnosticar e de decidir frente à realidade” (*ibid.*, p. 130).

As professoras parecem ter dificuldade em sair do primeiro nível de reflexão para que, assim, possam ampliar seus estoques de conhecimento e transformar suas práticas pedagógico-musicais. Elas se sentem sozinhas dentro e fora das escolas, pois não têm com quem trocar idéias ou partilhar experiências. Elas também enfrentam obstáculos para dar continuidade à sua formação, seja pela falta de apoio da escola ou pela escassez de oferta de cursos. A reflexão com os conhecimentos científicos também é dificultada pelo pouco acesso das professoras à literatura de educação musical. Além de ser pouco acessível, essa literatura nem sempre é relevante, já que, segundo depoimentos das professoras, não faz referência às realidades do ensino de música nas escolas.

Flora, Beatriz e Rita estão dispostas a aprender, a trocar e confrontar idéias, partilhar experiências e ampliar seus estoques de conhecimento para que, assim, possam estar sempre aperfeiçoando seu trabalho, tornando-o mais significativo tanto para os alunos quanto para a escola. No entanto, não encontram meios para fazê-lo. Assim, ficam fechadas em seus próprios quadros de referência e não parecem perceber as inconsistências e contradições de suas concepções e ações bem como os pressupostos subjacentes às mesmas. Seus esforços individuais se enfraquecem na medida em que não refletem sobre os fundamentos e as conseqüências de seus modos de pensar e agir.

Considerações finais

Embora o mundo cotidiano da prática de ensino de música seja vivido pelas professoras como algo inquestionável, em função da importância da prática, ele é, ao mesmo tempo, o local privilegiado para que ocorra o questionamento. O ensino de música nas escolas, como uma prática humana e social, é constituído pelas ações de seus participantes. Dessa forma, a transformação da prática pedagógico-musical em escolas de ensino fundamental só poderá acontecer através das ações concretas e cotidianas de seus participantes. Essa transformação, necessariamente, envolve os professores, com suas próprias concepções e ações, seus quadros de referência, suas crenças e experiências pessoais e até mesmo suas inconsistências, contradições ou verdades inquestionáveis.

Isso remete à necessidade de aproximação e parceria entre, por um lado, pesquisadores e formadores de professores e, por outro, professores de música que já atuam nas escolas, sugerindo caminhos para a formação continuada de professores de música. A idéia de parceria reforça a concepção de que os conhecimentos científicos, por si só, não são capazes de transformar as práticas já existentes. Eles podem potencializar a reflexão dos professores sobre suas próprias concepções e ações, colaborando para que a prática já existente possa ser redimensionada e transformada pelos próprios professores. Para isso, é preciso compreender as experiências e os saberes de que são portadores os professores e reconhecer o caráter reflexivo de seu trabalho para, então, auxiliá-los a ampliar a reflexão sobre suas próprias concepções e ações. À medida que se apropriarem de novos conhecimentos, os professores poderão conscientizar-se, problematizar e refletir sobre os fundamentos e implicações de suas concepções e ações de educação musical. Ampliando a compreensão daquilo que pensam e fazem, poderão, eles próprios, reconstruir suas práticas de ensino.

Como as práticas pedagógico-musicais serão redimensionadas e reconstruídas somente pelos sujeitos das ações educativo-musicais, as reformas e políticas educacionais e/ou curriculares não deveriam ignorar os professores, que são os protagonistas dos processos de ensino. Propostas e diretrizes poderão tornar-se pouco relevantes se não forem capazes de contemplar as características, necessidades e desafios que constituem as realidades do ensino de música nas escolas. Se construídas “de cima para baixo”, excluindo aqueles que diretamente constroem e reconstróem as práticas escolares, correm o risco de não serem implementadas ou de funcionarem somente como um controlador externo daquilo que acontece nas salas de aula. Nesse caso, os professores não estarão buscando a melhoria do ensino de música a partir do que demanda a “realidade” que vivenciam e interpretam, mas cumprindo recomendações ou exigências externas a essa mesma “realidade”.

Vale lembrar que a prática pedagógico-musical escolar é parte de um projeto coletivo. Sua transformação, portanto, é uma construção também coletiva, que depende do envolvimento e engajamento dos demais membros da comunidade escolar, entre eles, membros do corpo administrativo, coordenadores pedagógicos e professores regentes de séries iniciais. Isso sugere a

necessidade de desenvolver projetos de formação continuada no interior das escolas, a partir das práticas cotidianas de ensino, onde os vários participantes da comunidade escolar sejam chamados a refletir sobre as funções, finalidades e propósitos do ensino de música (ver Souza e Klüsener, 1999). É possível que essa reflexão conjunta contribua para superar o problema do isolamento dos professores de música dentro das escolas.

Tomar as práticas pedagógico-musicais existentes como ponto de partida para sua transformação parece ser uma forma de revelar necessidades dos próprios professores de música. Os resultados desta pesquisa parecem estar sugerindo ao menos uma dessas necessidades: a reflexão, por parte dos professores, sobre a natureza da música. Não é suficiente definir a música como uma disciplina específica ou como um domínio especializado se não se tem clareza quanto àquilo que torna esse domínio ou disciplina algo único. Essa falta de clareza reflete-se diretamente na dificuldade, por parte das professoras, de definir o que pode ser aprendido e avaliado em música. Se não identificarem as singularidades da música e o que pode ser aprendido e, conseqüentemente, avaliado, as professoras não conseguirão construir argumentos capazes de mostrar as contribuições específicas da área, justificando sua presença nos currículos escolares. A epistemologia da música, assim, parece ser um conteúdo essencial a ser desenvolvido desde o início da formação dos professores (ver Swanwick, 1992). Uma maior consciência acerca da estrutura epistemológica da música também poderia contribuir para a transformação das práticas pedagógico-musicais escolares, pois isso possibilitaria a identificação e superação de algumas inconsistências e contradições subjacentes às concepções e ações dos professores de música.

Além disso, o exame, o questionamento e a reflexão dos professores e futuros professores de música sobre a consistência, a coerência e as implicações de suas concepções e ações de educação musical parecem ser condição fundamental para que a música possa ser valorizada como disciplina escolar. Essa reflexão poderá revelar pressupostos que, implicitamente, contribuem para que a música continue relegada a uma posição inferior nos currículos escolares. Entre eles, destacamos as noções de que a música é algo essencialmente “subjetivo” e de que não é possível avaliar as aprendizagens dos alunos. Se esses pressupostos forem repensados, talvez a música possa ser reconhecida e respeitada como área capaz de desenvolver propósitos e conteúdos valiosos aos alunos, e os professores possam construir argumentos capazes de revelar as contribuições específicas das aulas de música para o desenvolvimento dos alunos, justificando sua presença nos currículos escolares. Isso poderia contribuir para que os professores conquistassem melhores condições para a realização das aulas de música junto à comunidade escolar.

Ao procurar investigar como as concepções e ações das professoras configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental, julgamos ter sido possível aprofundar o conhecimento e a compreensão de algumas das dimensões envolvidas nessa prática, bem como sinalizar alguns problemas e entraves e possíveis caminhos para superá-los. Como um dos textos disponíveis sobre educação musical escolar, o presente trabalho poderá fertilizar práticas pedagógico-musicais escolares, potencializando professores e futuros professores para melhor compreendê-las e transformá-las.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.
- _____. Música popular em um conservatório de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 59-67, 2001.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora Lda., 1994.
- BOZZETTO, Adriana. O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na

- atuação profissional. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano X, n.14/15, p. 49-66, 1998/1999.
- BRESLER, Liora; STAKE, Robert. Qualitative research methodology in music education. In: COLWELL, Richard. (Ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 75-90.
- DEL BEN, Luciana, HENTSCHE, Liane; SOUZA, Jusamara. As epistemologias da música de professoras de 1ª a 3ª séries de uma escola pública fundamental de Porto Alegre – RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABEM, 1999, p. 76-77.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GOMES, Celson Henrique Sousa. Formação e atuação de músicos nas ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano X, n.14/15, p. 35-48, 1998/1999.
- HENTSCHE, Liane; SOUZA, Jusamara; OLIVEIRA, Alda de. Relação da escola com a aula de música: quatro estudos de caso em escolas de Porto Alegre – RS e Salvador – BA. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABEM, 1999, p. 63.
- JORGENSEN, Estelle R. Justifying music instruction in American public schools: an historical perspective. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Urbana, Illinois, n. 120, p. 17-31, 1994.
- MARTIN, Peter J. *Sounds and society: themes in the sociology of music*. Manchester/New York: Manchester University Press, 1995.
- MELLERS, Wilfrid; MARTIN, Peter. Foreword. In: GREEN, L. *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology, Education*. Manchester/New York: Manchester University Press, 1988. p. vi-ix.
- PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba (ou por que “ninguém aprende samba no colégio”). *Em Pauta*, Porto Alegre, ano X, n.14/15, p. 5-18, 1998/1999.
- SCHUTZ, Alfred. *Collected papers I*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1973.
- _____. *Collected papers II*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1976.
- _____. *Fenomenologia e relações sociais*. Organização e Introdução de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- STEIN, Marília. Oficinas de música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano X, n.14/15, p. 19-34, 1998/1999.
- SOUZA, Jusamara Vieira; KLÜSENER, Renita. (Orgs.). *Projetos na escola: registros de uma experiência em formação continuada*. Porto Alegre: NIU&E-PROREXT-UFRGS, 1999.
- SOUZA, Jusamara. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.
- SPARSHOTT, F. E. Education in music: conceptual aspects. In: SADIE, Stanley. (Ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan, 1980. vol. 6, p. 54-58.
- SWANWICK, Keith. *Music, mind, and education*. London: Routledge, 1988.
- _____. Open peer commentary. Musical knowledge: the saga of music in the National curriculum *Psychology of Music*, v. 20, p. 162-179, 1992.
- WAGNER, Helmut R. Introdução. In: SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e Relações Sociais*. Organização e Introdução de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. p. 3-50.
- WATERS, Malcolm. *Modern sociological theory*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications, 1994.

[1] Este artigo foi publicado na *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 49-57, setembro 2002.

[2] Doutora em Música pela UFRGS. Professora Adjunto do Departamento de Música da UFRGS. Membro do Conselho Editorial da ABEM

[3] Doutora em Educação Musical pela University of London. Professora Titular do Departamento de Música da UFRGS. Professora e Orientadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música da UFRGS. Pesquisadora do CNPq. Ex-Membro do Conselho de Diretores da ISME. Membro do Conselho Executivo da ISME. Presidente do Conselho Editorial da ABEM.

[4] A pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES. Foi realizada por Luciana Del Ben, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Liane Hentschke, junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, resultando na tese de doutorado intitulada “Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso”.

[5] As palavras e trechos entre aspas são citações literais das falas das professoras.

LEEME

**Revista de la Lista Europea
de Música en la Educación**

Dirección: Jesús Tejada, Carmen Angulo
Secretaría: Cecilia Jorquera

ISSN: 1575-9563 DL: LR-2000

©Jesús Tejada. De los artículos sus autores

Red Temática de Música:
<http://musica.rediris.es>

Nº 10. Diciembre 2002

LEEME

Revista de la Lista Europea de Música en la Educación

Dirección: Jesús Tejada, Carmen Angulo
Secretaría: Cecilia Jorquera

ISSN: 1575-9563 DL: LR-2000

©Jesús Tejada. De los artículos sus autores

Red Temática de Música:
<http://musica.rediris.es>

Nº 10. Diciembre 2002

LECTOESCRITURA MUSICAL: FUNDAMENTOS PARA UNA DIDÁCTICA

María Cecilia Jorquera Jaramillo
Centre d'Educació Musical de Terrassa (Barcelona)

Índice

1. La necesidad de aprender a leer y escribir música
2. Las funciones de la lectoescritura musical
3. Los procesos de aprendizaje de la lectoescritura
4. Una experiencia

1. La necesidad de aprender a leer y escribir música

Hace algunos meses una colega me preguntó si conocía algún estudio que defendiera la necesidad de aprender a leer y escribir la notación musical tradicional (1), a lo que respondí comentando la posición de un profesor de educación musical italiano que conozco muy bien: considera indispensable servirse de la notación tradicional, por ser ésta un producto cultural con una vigencia que según él no se debe ignorar. El contexto en que enseña este profesor es la escuela obligatoria y es aquí donde en muchas ocasiones se ha planteado el debate y puesto en duda esta necesidad.

Por tanto, el primer aspecto a debatir es la necesidad del aprendizaje de la notación tradicional respecto al contexto en que se enseña/aprende. Para ello será oportuno plantear la cuestión de la lectoescritura en forma más amplia, es decir, como una actividad integrada en contextos culturales específicos. Como músicos y enseñantes de música disponemos de escasos estudios en este sentido, aunque la antropología cultural y la etnomusicología nos entregan informaciones interesantes al respecto. Precisamente, creo que es de sumo interés profundizar en cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje de la lectoescritura del lenguaje verbal, para poder comprender adecuadamente los fenómenos propios del aprendizaje de la lectoescritura musical. Se trata, en efecto, de una analogía a la que se recurre frecuentemente, aunque en algunos casos el punto de vista puede ser parcial o bien sólo producto de observaciones intuitivas no sometidas a verificación sistemática.

En la formación académica la lectoescritura musical se considera un hecho absolutamente necesario y obvio, ya que el centro de ella es la música culta, fundamentalmente escrita. Acerca de este tema NETTL (1995) informa sobre una jerarquía bastante clara en la institución estudiada por él, en la que la música europea culta, precisamente aquella que dispone de la notación a la cual aquí nos referimos, es la que se encuentra en el vértice de esta jerarquía. Las demás culturas musicales, entre ellas el jazz y las músicas de tradición oral, cuentan con un estatus inferior respecto a la música culta europea. La lectoescritura parece tener en este fenómeno un rol importante, ya que establece una "superioridad" de la música docta respecto a otras culturas musicales, hecho que, a decir verdad hoy se cuestiona, en especial debido al progresivo abandono del paradigma evolutivo, además de reflejar esta posición una visión etnocéntrica que ha perdido su actualidad. Habría que plantearse, entre otras cosas, si la formación profesionalizante debe recurrir exclusivamente a la notación tradicional o si debiera abrir sus horizontes, incluyendo una serie de notaciones diferentes, como por ejemplo aquellas que se utilizan en estilos musicales cultos recientes o en culturas musicales lejanas.

Sin embargo, como demuestran estudios sobre las culturas musicales de tradición oral, el aprendizaje de la música no sólo es posible prescindiendo de la notación europea occidental, sino que además hay culturas en las cuales los músicos han inventado sistemas diferentes para conservar por escrito los repertorios (FACCI 1997, GIURIATI 1999). Sin ir más lejos, la cultura musical del ciudadano común es oral y en ocasiones éste actúa tal como hacen los músicos de culturas de tradición oral, recurriendo a sistemas del tipo de las tablaturas u otros, para conservar los repertorios.

Volviendo un paso atrás, es decir al paralelo entre lenguaje verbal y música, veremos ahora cómo se coloca el aprendizaje de la lectoescritura del lenguaje verbal en los contextos en que su necesidad se genera y mantiene vigencia: sabemos que algunos estudios nos hablan de "cultura" analfabeta, iletrada o agráfica (2) (HARRISON y CALLARI GALLI 1997). Estos autores llegaron a la conclusión de que los alumnos que al cabo de algún tiempo dejaban de asistir a la escuela obligatoria, destinándose de este modo al analfabetismo, vivían en un contexto con características completamente ajenas a aquéllas que se les presentaban en el contexto escolar. Los profesores hablaban un lenguaje (y a veces un idioma) diferente respecto al de su vida cotidiana, ofrecían valores lejanos y presentaban una necesidad de lectoescritura que en su contexto real no era tal. En síntesis, la presión social ejercida por el grupo humano al que pertenecían los alumnos era suficientemente fuerte para que se produjera el rechazo del patrón cultural propuesto por el contexto escolar. En el caso de la lectoescritura del lenguaje verbal, sabemos que ésta ofrece posibilidades de desarrollo intelectual y práctico, de modo que la presión social en las culturas urbanas en especial, se ejerce no sólo a través de la formación escolar, sino además a través de los medios de comunicación y con la sola omnipresencia de escritura en los ambientes cotidianos en que vivimos. Naturalmente aquí proponemos el problema en términos bastante simplificados, con el objeto de presentar algunos puntos de vista que nos pueden ser útiles estableciendo este paralelo entre lenguaje verbal y música. Efectivamente, los niños que viven en un ambiente en el cual la lectoescritura no constituye parte integrante de los hábitos cotidianos, enfrentan mayores dificultades que aquéllos que, al contrario, reciben este tipo de estímulo en su ambiente familiar (ANDERSON y TEALE 1984). En el mundo musical, proponiendo un ejemplo opuesto al anterior, sabemos de las familias de músicos que han llevado a muchos a pensar que el talento musical pudiera tener bases genéticas y no ser producto de un ambiente extremadamente rico en estímulos para el aprendizaje musical. Sobre el origen de la inteligencia musical el debate sigue abierto (GARDNER 1987, TAFURI 1998), aunque otros estudios tienden a dar una gran importancia al aprendizaje que se realiza a lo largo de la vida y en especial en edad precoz (TAFURI 1988, 1991).

Comparando estos estudios y aquello que se produce en el aprendizaje de la música, podríamos decir que hay sólo algunas analogías. De hecho, también en música encontramos oposición entre oralidad (podríamos decir "analfabetismo") y

culturas musicales escritas, de la cual emerge cómo el ciudadano común, cuando debe justificar su competencia musical habitualmente se califica como persona que "no sabe nada de música", es decir, se coloca en posición subordinada respecto a la cultura musical académica me refiero a las culturas musicales presentes en el Occidente de matriz europea, considerándola "superior". Sin embargo, autores como FRANCÈS (1984), STEFANI (1976, 1982) y IMBERTY (1986b) han reconocido que considerar al auditor común una *tabula rasa* es en realidad un error, ya que éste acumula numerosas experiencias musicales a lo largo de su vida, a través del proceso de enculturación, en el que aprende no sólo todas las conductas adecuadas para desenvolverse en la vida cotidiana del grupo social al que pertenece, sino además asimila conductas relacionadas con la fruición de la música. En el ámbito de ésta que Stefani llama "competencia musical de base" están contempladas una serie de habilidades que habitualmente no se valoran adecuadamente, porque se expresan a través de un vocabulario "profano", lejano respecto a la terminología técnica utilizada por los profesionales de la música. Es decir que el hecho de que los ciudadanos comunes no dispongan de un conocimiento y dominio de la lectoescritura musical ni de la música académica en general no significa que no sepan nada de música.

Desde el punto de vista histórico, la lectura del lenguaje verbal se transforma a raíz de hábitos culturales, ligados a la tecnología en uso en cada período. De este modo, en el Medioevo se acostumbraba a leer colectivamente y en voz alta, mientras sólo más tarde, con la difusión más amplia de los libros, se fue desarrollando el hábito de la lectura silenciosa e individual. Creo que en el ámbito de la lectura musical no podemos establecer una analogía clara de estos fenómenos. Sin embargo, es interesante observar que la difusión de libros con ejercicios técnicos fue un hecho relativamente reciente, también relacionado con la tecnología que permitió que éstos se divulgaran. La propia tecnología de la impresión musical dio a la lectoescritura una importancia que no había tenido en tiempos anteriores.

Por otro lado, algunos estilos de música requieren ser conservados por escrito, ya que sus características se han ido modificando con el tiempo. La música oral, como los textos de tradición oral, se caracteriza por ser repetitiva y relativamente regular en su organización estructural, de modo que la memorización no encuentre escollos. Al contrario, si la música presenta este tipo de dificultades, el propio sujeto que memoriza tiende a "regularizar" la música, hecho que se transforma en variaciones mínimas en una pieza al pasar de una generación a otra o de un grupo social a otro. Es decir, la música que se escribe va perdiendo gradualmente su naturaleza oral, por tanto sus características de repetitividad, hasta llegar a no poder prescindir de la hoja escrita para su transmisión de un músico a otro, como sucede en algunos estilos de la música contemporánea culta.

Aunque pueda parecer un debate viejo y superado, la expresión "lenguaje musical" utilizada ampliamente en España, nos sugiere algunas reflexiones acerca del aprendizaje de la lectoescritura musical. Por una parte, la introducción de esta expresión en el mundo de la enseñanza musical representó la voluntad de modificar hábitos radicados a través de una reforma. Sin embargo, las costumbres impuestas por la tradición se cambian con dificultad si no se implementa paralelamente la formación y el reciclaje del profesorado, de modo amplio. Por ello aun es posible encontrar prácticas cercanas a la identificación del lenguaje musical con la enseñanza/aprendizaje del antiguo solfeo, a pesar de aportes significativos sobre este argumento (3). De la lectura de los artículos que componen la mencionada monografía publicada en la revista EUFONÍA se desprende que la lectoescritura musical no es más que un aspecto de la enseñanza/aprendizaje musical, hecho que estaría sustentado, además en numerosos estudios, como los ya citados anteriormente respecto al aprendizaje de la lectoescritura del lenguaje verbal y otros sobre los que detallaremos más adelante.

Precisamente, al contrario de lo que se afirmaba hasta hace poco tiempo atrás, es decir que el aprendizaje de la lectoescritura dependía de las habilidades motrices del niño, en la actualidad se sabe con seguridad que el proceso de

aprendizaje está determinado por otros factores, en especial de naturaleza cognitiva y también social (FERREIRO 1990, PONTECORVO y ZUCCHERMAGLIO 1990, ANDERSON y TEALE 1982), es decir que se trata de un proceso complejo de elaboración que el niño realiza a través de las oportunidades de contacto que tiene con la escritura. Estos estudios demuestran que el adiestramiento mecánico, como en el ámbito musical resulta ser la escritura de líneas completas de llaves de sol o la copia de notas, no podrá alcanzar el objetivo del aprendizaje de la lectoescritura, si no está acompañada por actividades que la relacionen con el sonido y con el *sentido* de la propia escritura. El niño realiza un largo proceso de elaboración de las funciones de la lectoescritura, hasta que llega a entender, y por tanto a utilizar, la escritura silábica en el lenguaje verbal y algo similar sucede respecto a la notación musical tradicional (DAVIDSON y SCRIPP 1988, BAMBERGER 1980, ADESSI 1999). Considerando estos estudios, el concepto de lenguaje musical, entendido como un aprendizaje amplio de la música, se justifica también en relación con las habilidades lectoescriptoras. Por tanto, cabe aclarar qué funciones asume la lectoescritura musical, para poder comprender el desarrollo de su aprendizaje.

En el ámbito de la escuela obligatoria se plantean objetivos diferentes respecto al aprendizaje de la música en las escuelas de música, dirigidas al público en general, y el debate en torno a la necesidad de la lectoescritura musical nos llevará a conclusiones diferentes. En tiempos recientes se ha llegado incluso a poner en duda la necesidad de contemplar la música entre los aprendizajes propios de la etapa obligatoria de la enseñanza, sin embargo dejaremos de lado este argumento para concentrarnos en la música, considerándola necesaria. La práctica musical del ciudadano común es en general de tipo oral, como hemos dicho anteriormente, aunque muchas personas, cuando su interés por alguna pieza específica o por tocar un instrumento es particularmente intenso, utilizan sistemas de escritura diversos para fijar el objeto de su interés. Una razón para considerar la escritura de la música es que ésta es un elemento integrante de la cultura misma, de modo que no sería correcto prescindir totalmente de ella. Sin embargo, creo que sólo es útil y oportuno servirse de la escritura musical si ha surgido la necesidad entre los propios alumnos, como ilustra muy bien Mario Lodi (cit. en GAY CIALFI 1988) en su descripción de una experiencia realizada en una escuela primaria.

Otra razón para no renunciar a la enseñanza de la lectoescritura musical es que ésta es el producto de una conceptualización del ritmo y de la altura (en el caso de la notación tradicional) que se realiza conjuntamente al uso de los sistemas simbólicos mismos: la conceptualización, por tanto la comprensión del amplio mundo de la experiencia musical, se desarrolla con el uso de sistemas de notación diferentes (BARTOLINI 1999), que permiten dirigir la atención hacia aspectos variados del sonido. Es decir, la notación no es **posterior** respecto al aprendizaje de la música, sino que contribuye en medida importante a éste. Por ello podríamos concluir que la enseñanza de la lectoescritura es indispensable en cualquier contexto, incluso en aquel de la escuela obligatoria, aunque lo que cabe precisar es hasta dónde debería alcanzar la adquisición de esta competencia en el último contexto mencionado. Es entonces de fundamental importancia que el aprendizaje de la lectoescritura musical no sea exclusivamente un fin de sí mismo, sino también un medio para ampliar el horizonte de experiencias en torno a la música. Es obvio que los alumnos de la escuela obligatoria no tendrán las necesidades de profundizar el conocimiento de la notación tradicional que serán propias de quien se acerca al aprendizaje de un instrumento o de los profesionales de la música.

2. Las funciones de la lectoescritura musical

Un análisis de las notaciones presentes en la historia de la música culta del occidente nos permitiría establecer algunas de las funciones que la lectoescritura musical puede asumir, pero este análisis excedería los límites de la reflexión que aquí nos

hemos propuesto. Un aporte de gran interés sobre este argumento, referido a estudios etnomusicales, es el de GIURIATI (1999), quien indentifica tres funciones: la primera de ellas está relacionada con el aprendizaje del canto o la ejecución de un instrumento musical específico; la segunda función es la de "fijar en la memoria repertorios o tradiciones musicales considerados especialmente importantes por razones ceremoniales o rituales" (p. 45), consistiendo esta función en "salvaguardar estas músicas del peligro de «extinción»" (p. 46); la tercera y última función que menciona GIURIATI a propósito de cómo ha sido utilizada la transcripción por parte de los etnomusicólogos, es la de fijar la música por escrito para poder analizarla. Como es posible apreciar, es importante tomar en cuenta las motivaciones que llevan a poner por escrito unas músicas mientras otras han sido entregadas al olvido. Podríamos sintetizar estas funciones llamándolas de aprendizaje y transmisión, la primera, de conservación, la segunda, y de análisis, la última.

Las tres funciones citadas pueden transformarse sin dificultad en funciones didácticas, ya que, por ejemplo, la necesidad misma que surge en un grupo de alumnos de fijar una creación propia por escrito corresponde a la segunda función, es decir la de arrancar esa producción del olvido, para que otras personas puedan conocer esa música. La primera función se puede aplicar a las notaciones espontáneas, que permiten la evaluación del nivel de conceptualización que los jóvenes alumnos han elaborado acerca del sonido y de la música, tema que profundizaremos en un apartado siguiente a través de algunos ejemplos. La última función, es decir la de analizar música, también puede asumir valor didáctico, cuando se presente la necesidad de analizar alguna pieza sin disponer de una partitura, por ejemplo a través de una transcripción realizada por los alumnos en notación no tradicional o bien utilizando una partitura escrita en notación tradicional.

La primera función, relacionada con el aprendizaje del canto o de un determinado instrumento, debería ser ampliada en el contexto didáctico, ya que, como hemos dicho anteriormente, la lectoescritura puede ser medio para el aprendizaje musical en sentido amplio, además de poder constituir un fin en sí mismo en calidad de contenido de la educación musical o del aprendizaje especializado de la música. En el ámbito de la música culta occidental europea también es posible hablar de una cuarta función, precisamente por las características de esta música, que paulatinamente se ha ido alejando del carácter oral de la práctica musical, para quedar fijada en la página con toda su complejidad. Podemos apreciar, entonces, que se trata de una función menos general respecto a las mencionadas anteriormente. Como ya decíamos más arriba, los repertorios orales, ya sea de poesía oral como también los musicales, se caracterizan por su repetitividad o bien por consistir en un vocabulario de fórmulas o fragmentos que se combinan en formas variadas. La música culta occidental europea pudo contar con la página escrita en un primer momento para conservar repertorios religiosos y se fue desarrollando en el tiempo pudiendo sirviéndose de la escritura cada vez más frecuentemente, hasta llegar a ser, por así decirlo, una música "intelectual", una música que no se puede comprender plenamente si no se recurre precisamente a la página escrita. Es decir que en este caso la escritura forma parte de la fruición "completa" de estos estilos musicales, ya que muchos aspectos de ella no son perceptibles ni siquiera para los expertos sin la ayuda de la página escrita. Es el caso de mucha música del siglo XIX y de una enorme cantidad de música del siglo XX. Cabría preguntarse si esta fruición "completa" es indispensable en el ámbito de la escuela obligatoria, cuestión que no pretendemos profundizar en este artículo. Sin embargo, en algunos casos podríamos contar con la existencia de partituras para la comprensión de algunas piezas que incluyamos en nuestro programa de enseñanza. La última función que citamos aquí se llamaría, forzando un poco el concepto que hemos expuesto, función de comprensión, agregándola a las anteriores de aprendizaje y transmisión, conservación y de análisis, que tienen carácter más universal que esta última.

3. Los procesos de aprendizaje de la lectoescritura

La analogía entre aprendizajes que se realizan en el ámbito de la adquisición del lenguaje verbal y aquellos que se realizan en el ámbito musical habitualmente se utiliza para comprender más a fondo los procesos de aprendizaje en nuestro campo. Evidentemente se trata de una comparación que puede ser útil, aunque presenta algunos problemas. El primero de ellos es la propia naturaleza de la música, que es fundamentalmente oral, a pesar de la función, relativamente reciente, de comprensión que hemos nombrado poco más arriba: la mayor parte de las culturas musicales cuentan exclusivamente con las demás funciones para la notación. En el momento en que la música no es materia comunicativa expresada a través de sonidos, deja de existir como tal, ya que su esencia es precisamente sonora, mientras que aquella de la escritura es visual, bidimensional. Incluso la música que cuenta con esa función de comprensión no puede considerarse completa sin ser interpretada a través del sonido. La música escrita es sólo un recuerdo, relativamente imperfecto, de lo que la música propiamente en términos de sonido debiera ser. Otra razón que apoya esta argumentación es la existencia de muchas tradiciones musicales sin escritura. En el caso de la escritura del lenguaje verbal, ésta también es imperfecta, en el sentido de que muchas de sus características expresivas no son incluidas en su versión escrita. Sin embargo, la existencia de muchas tradiciones literarias nos indica que la escritura verbal puede prescindir del sonido de la palabra sin perder su esencia.

Tal como la escritura del lenguaje verbal es imprecisa y no incluye algunos aspectos, la notación tradicional es compleja y poco coherente respecto a aquello que se pretende significar en términos de sonido. La experiencia del transcurso del tiempo que el niño vivencia y su representación gráfica, está relacionada con el aprendizaje de la escritura del lenguaje verbal, y éste se desarrolla, en las culturas de matriz europea occidental, en sentido horizontal, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo en sentido vertical. Esto implica dificultades que no son indiferentes en aquellas culturas que disponen de una escritura del lenguaje verbal que representa la secuencia temporal en forma diferente. A propósito de esto, hace pocos años tuve oportunidad de participar como huésped en un coro en el cual se leía una partitura con notación tradicional europea y texto en una lengua de lectura inversa, de derecha a izquierda. Para mí esto no significó ningún tipo de problema, ya que no soy capaz de leer esa lengua, pero quienes me invitaron me comentaron las dificultades que eso implica: se trata de una contradicción en los mecanismos cognitivos utilizados para decodificar los signos de la partitura.

Volviendo al ámbito de las culturas musicales de tradición oral, cuando se pretende transcribir esos repertorios se encuentran dificultades enormes, ya que la notación tradicional es funcional respecto a un período de la historia de la música occidental relativamente circunscrito. Si analizamos algunos signos de la notación tradicional, como es el caso de las ligaduras de duración, que con tres o más signos representan la continuidad de un único sonido, podemos darnos cuenta de que la lógica que llevó a mantener esos signos, es decir la lógica histórica, no guarda ninguna relación con la lógica cognitiva de quien aprende. Se trata de signos que vuelven la comprensión de la experiencia musical bastante más difícil que si se utilizara, por ejemplo, notaciones espontáneas o bien formas de escritura convencionales producto de acuerdo en el grupo de alumnos.

El tema de la lectoescritura musical no es en sí problemático, si lo comparamos con los aprendizajes que los niños realizan de la lengua materna y su escritura. Cabe mencionar que estos estudios consisten en dos grupos diferenciados, uno de ellos dedicado a los procesos de lectura y el otro a los procesos de escritura. Estudios como los de FERREIRO y TEBEROSKY (1979) y FERREIRO y GÓMEZPALACIO (1982) demuestran que el aprendizaje de los mecanismos de la escritura del lenguaje verbal es una necesidad para cualquier niño, sobre todo si se trata de niños que viven en ambiente urbano en donde la presencia de la escritura es constante. De este modo, el aprendizaje de los mecanismos de funcionamiento de la escritura se produce gracias a la presión social (y cultural) que ejerce el ambiente en que el niño se desarrolla, para que éste se apropie de una

herramienta cultural fundamental para desenvolverse de manera fluida en el ambiente en que se vive.

Respecto a la escritura musical habría que observar que no existe una presión análoga, además de que la notación musical no es un elemento que caracteriza todas las prácticas musicales, en especial aquellas que no han logrado una estatus en el marco institucional de la formación musical. Más bien habría que decir que la naturaleza propia de la música es de tipo oral, como ya hemos dicho, y que su escritura es una representación incompleta de lo que debería sonar. En el caso de la notación tradicional esto es evidente, ya que a través de la historia fueron seleccionados fundamentalmente dos elementos para ser fijados por escrito, es decir la altura y la duración de los sonidos. Un reflejo de la imperfección de la notación tradicional son los debates acerca de la transcripción de músicas de tradición oral, ya que para esta tarea se deben realizar muchas modificaciones en la notación, agregando signos para que ésta pueda reflejar con exactitud los repertorios que los etnomusicólogos recopilan.

El problema en el caso de la enseñanza de la práctica musical académica podría residir en el hecho de que muchas veces la escritura musical antecede la práctica real, de modo que no se establece una relación de continuidad entre ambas, además de no respetarse los procesos de aprendizaje espontáneo que los alumnos realizan. Hay incluso profesores de solfeo que consideran la práctica "por oído" un error que podría contaminar el aprendizaje "verdadero" que se debería realizar a través de la escritura, sin llegar a entender que el estudio de la lectura musical podría, al contrario, beneficiarse ampliamente de esa práctica. Como cualquier persona puede observar, cada niño realiza una larga experiencia de oralidad para el aprendizaje de su lengua materna, y sólo más tarde comienza a utilizar la lectoescritura. El momento de contacto inicial con la escritura puede variar, aunque en los estudios de FERREIRO y TEBEROSKY (1979) y FERREIRO y GÓMEZPALACIO (1982) y FERREIRO (1990) hemos podido apreciar que todos los niños tienen oportunidades de contacto, aunque en medida diferente, antes de empezar a escribir y leer. En el caso de la práctica musical académica, el alumno vive una experiencia de contacto directo con la lectoescritura, porque el aprendizaje musical institucional lo requiere, sin que se valoren sus experiencias musicales y su elaboración conceptual respecto a la música en general y en relación con la lectoescritura musical en particular.

El tema de la presión social también se puede analizar en relación con la motivación que despierta (o no) la música en los niños, adolescentes y adultos. Según estudios recientes (S. O'NEILL & G. MCPHERSON 2002), la motivación para el estudio de un instrumento musical está constituida por diversos elementos: las razones que determinan una elección, la evaluación de los resultados que el sujeto consigue, la comparación entre las habilidades que se posee y el reto que se quiere enfrentar, las explicaciones del éxito o fracaso, y la evaluación del nivel de agrado en la actividad. Todos ellos se refieren a la psicología del individuo y explican sólo parcialmente la motivación hacia la actividad musical, ya que el contexto puede ser estimulante o no. Se conocen ejemplos ilustres de familias de músicos, las que han llevado a afirmar sin razón que la habilidad musical sería una dotación genética y no producto de aprendizaje. Habría que analizar, al respecto, si el ambiente familiar es suficientemente estimulante para que varios miembros de la misma familia logren objetivos de competencia musical importantes. Este factor, analizado por BRUNER (1999), se transforma en una explicación cultural compleja, en la que inciden numerosos hechos, además del contexto familiar. De modo que los aprendizajes no pueden entenderse recurriendo a una sola explicación posible, sino que hay que asumir la perspectiva de la psicología cultural que este autor nos sugiere, hipótesis que debería utilizarse también en educación musical, en cuanto producto cultural como todas las asignaturas escolares.

Veamos ahora cuáles son los aspectos a considerar para la elaboración de una didáctica de la lectoescritura musical, partiendo de estudios realizados sobre los procesos lectores relacionados con el lenguaje verbal. VIEIRO y otros (1997) nombran algunas características del proceso lector que pueden ser análogos a aquellos procesos que se desarrollan en música. Son relevantes los hechos de tratarse de un proceso *dinámico y activo*, que se realiza en *paralelo*, es decir en el cual la escucha

y la lectura se retroalimentan entre ambas. Estos autores también reconocen la *prioridad por la búsqueda de significado* y la importancia de la actuación de la *memoria operativa*. Hasta aquí se trata de características que se pueden aplicar sin duda a los procesos de lectoescritura (en este caso en realidad los autores se refieren sólo a la lectura) musical.

Otro aspecto a considerar son los procesos perceptivos que el sujeto realiza durante la lectura, para poder llegar a una explicación sobre el funcionamiento de ésta. Sobre éstos VIEIRO y otros (1997) citan procesos de *segmentación*, es decir la "capacidad para aislar unidades discretas del «flujo»" y de "*categorización* o comprensión de las señales a través de un proceso de abstracción". El proceso de categorización es combinado con el principio de *interpretación*, ya que "a las formas de las palabras, partes de oraciones u oraciones completas se les asigna un determinado significado convencionalmente establecido" (p. 18). A estos procesos en música se refiere IMBERTY (1986a), mencionando en particular los procesos de segmentación; la cuestión de la atribución de significado ha despertado desde hace mucho tiempo una polémica respecto a la música que es rica y no se encuentra resuelta. Los semiólogos de la música le dan importancia fundamental y tienden a referirse más que al *significado*, por encontrarse esta expresión fuertemente comprometida con la semántica verbal, al *sentido* que el auditor atribuye a la música (véase por ejemplo BARONI 1993, STEFANI y MARCONI 1987, EGGBRECHT 1987, IMBERTY 1986b). Es decir, los procesos perceptivos y de atribución de *sentido* en música pueden considerarse análogos a los procesos que se realizan en la decodificación del lenguaje verbal. La naturaleza de la atribución de *sentido* se encuentra aun en el centro del debate y se sigue estudiando, pero se le puede considerar como análoga a la atribución de *significado* en el lenguaje verbal.

Esto nos lleva a afirmar que para elaborar una correcta didáctica de la lectoescritura musical deberíamos tener en cuenta los procesos de segmentación de la música que nuestros alumnos (y no sólo ellos) realizan. Sobre este tema, estableciendo un paralelo con los métodos de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura del lenguaje verbal MAZZOLI (1999) se refiere a los métodos tradicionales de enseñanza del solfeo como *siméticos*, ya que el alumno conoce en un primer momento los elementos más pequeños y supuestamente más simples del lenguaje las letras en el lenguaje verbal y las notas en música para luego ir agrupándolos en conjuntos cada vez más amplios sílabas y palabras o en música células rítmicas y rítmico-melódicas hasta llegar más tarde a la escritura de melodías completas en el caso de la música. Los métodos analíticos, al contrario, proceden comenzando con conjuntos amplios de elementos, dentro de los cuales el alumno reconoce algunos elementos, es decir analiza, y los métodos analítico-sintéticos combinan las dos aproximaciones (4).

SLOBODA (1988), refiriéndose a la lectura a primera vista, concluye que la diferencia más importante entre los lectores competentes y los menos hábiles parece ser que los primeros utilizan todos sus conocimientos sobre la música para prever lo que podrían encontrar en la partitura y así poderlo decodificar correctamente, mientras que los últimos no disponen de estos conocimientos amplios. También el estudio de CANOVA y PORZIONATO (2000) sugiere que las experiencias musicales amplias, que no se limitan exclusivamente a la práctica de música tonal, contribuyen al desarrollo de las habilidades lectoras. Por tanto, es posible afirmar que para comprender los mecanismos de la lectoescritura musical y para utilizarlos hábilmente para decodificar la notación tradicional es necesario y oportuno disponer de conocimientos y competencias musicales complejos y amplios. Dicho de otro modo, el lector competente es también un músico competente, ya que no se trata de una competencia de tipo mecánico, sino de la puesta en práctica de procesos cognitivos complejos en los que está presente todo lo que se sabe acerca de la música y no se trata sólo de lo que habitualmente se ha identificado con un mecanismo óculo-manual que permite prever correctamente lo que debe ir sucediendo en la partitura.

Volviendo al paralelo con el aprendizaje de la lectoescritura del lenguaje verbal, nos referiremos ahora a las etapas del desarrollo de la competencia lectoescritora en el niño, identificadas sobre todo en los estudios de FERREIRO y TEBEROSKY

(1979) y FERREIRO y GÓMEZPALACIO (1982) y FERREIRO (1990). Las autoras mencionadas estudiaron, en especial, las actividades de producción escrita en los niños, llegando a concluir que para éstos es esencial llegar a distinguir, en un primer momento, entre dibujo y escritura. En este primer nivel de desarrollo de las competencias lectoescritoras el niño gradualmente elabora las condiciones necesarias para que un sistema simbólico sea específicamente un sistema de escritura, estableciendo una cantidad mínima de elementos para que pueda haber una palabra. Para los niños hispanohablantes con los que las autoras realizaron la investigación esta cantidad mínima es generalmente de tres elementos (letras), que además deben tener otra característica, es decir, la de ser cualitativamente diferentes para poder adquirir valor de palabra con significado. En el nivel siguiente, también llamado período silábico, consiste en que el niño utiliza combinaciones de elementos que no llegan a tener un valor sonoro estable, aunque ya comprende que las palabras pueden ser segmentadas en sílabas. Poco más tarde el niño reconoce el valor sonoro estable de los elementos gráficos, utilizando vocales en el caso de los niños hispanohablantes (5) en correspondencia de las sílabas que componen las palabras. En el tercer y último nivel de desarrollo, el niño se acerca gradualmente a la comprensión y uso del sistema alfabético, llegando a hacer corresponder el nivel fonológico de la lengua con la escritura de las letras y es llamado, por tanto, período alfabético.

FERRARI (1999) propone analogías entre los métodos sintético, analítico y sintético-analítico utilizados en la enseñanza de la lectoescritura verbal y la enseñanza de la lectoescritura musical, basándose en los resultados de las investigaciones que hemos apenas mencionado. Sin embargo, sabemos que la mayor parte de los métodos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura musical utilizan la nota como elemento mínimo a partir del cual se construye el edificio del conocimiento y la competencia lectoescritoras, mientras pocos se preocupan de los procesos de segmentación de unidades más amplias. Tomando en cuenta que en el desarrollo de la lectoescritura verbal el último nivel es el alfabético, que podríamos hacer corresponder a la lectoescritura de la nota, es posible afirmar que los métodos tradicionales realizan precisamente la secuencia inversa, comenzando por la nota.

Respecto al posible paralelo entre la segmentación de palabras y algo similar en el ámbito musical, estudios como los de FRAISSE (1979), IMBERTY (1988) y DEUTSCH (1999) se refieren a la segmentación y los mecanismos de agrupación de sonidos que llegan a constituir unidades discretas. Esto en parte había sido intuido por didactas como Carl Orff, cuando utilizaba lo que llamaba "rhythmische Bausteine" (las que en la actualidad se conocen como *células rítmicas*) para la enseñanza de la lectoescritura rítmica. Esta aproximación representa una teoría del aprendizaje musical que implícitamente le reconoce valor a la segmentación del flujo sonoro en unidades discretas análogas a la palabra en el lenguaje verbal y en la actualidad cuenta con estudios sistemáticos que la fundamentan adecuadamente. Al contrario, la aproximación a las alturas basada en el aprendizaje de intervalos aislados, no integrados en un contexto musical propiamente dicho, no cuenta con estudios que la puedan justificar de modo similar a las células rítmicas, ya que las alturas forman parte de sistemas más complejos, como es el caso del sistema tonal.

En música contamos con algunos estudios sobre cómo los niños escriben música (DAVIDSON y SCRIPP 1988, BAMBERGER 1980 y 1982, ADDESSI 1999), sin embargo la cuestión no ha sido suficientemente estudiada, como para poder establecer conclusiones seguras como aquellas logradas en el ámbito del desarrollo de la lectoescritura verbal. También habría que explorar con más profundidad la cuestión de la interpretación del sentido musical, tema del cual se han ocupado los semiólogos de la música y que en la etapa de elaboración de los conceptos relacionados con la lectoescritura musical podría tener un rol importante. Precisamente, como en el ámbito de la lectoescritura verbal es de importancia crucial la primera distinción que los niños hacen entre dibujo y escritura, sería oportuno investigar acerca de la distinción entre dibujo y escritura musical, por un lado, y dibujo como revelador de la interpretación que el niño hace del sentido musical.

Pero disponemos de suficientes informaciones sobre los procesos de elaboración de la escritura verbal para poder implementar proyectos de investigación sobre el argumento o bien elaborar una didáctica basada por lo menos en los resultados de los estudios mencionados anteriormente. La didáctica de la lectoescritura musical debería basarse en resultados de investigaciones como las que hemos mencionado, si pretendemos que nuestra enseñanza sea motivadora y enriquecedora para nuestros alumnos. Como sugieren algunos pedagogos (entre ellos FREIRE 1986), cada enseñanza corresponde a una teoría del aprendizaje, aunque ésta sea implícita, de modo que deberíamos primero tomar conciencia de las teorías que estamos utilizando y luego adquirir informaciones sistemáticas que nos permitan reelaborar y modificar esas teorías. En este sentido, sería de sumo interés analizar las propuestas didácticas de los métodos llamados "históricos", evidenciando las teorías del aprendizaje intuitivas que JAKES-DALCROZE (1986), ORFF (PIAZZA 1979, JORQUERA 1988), KODÁLY (MANGIONE 1981, SZÖNYI 1988), WILLEMS (1975) y otros habían elaborado, además de examinar la vigencia científica que esas intuiciones podrían tener en la actualidad.

4. Una experiencia

En un apartado anterior (6) nos referimos brevemente a una experiencia realizada por Mario Lodi (cit. en GAY CIALFI 1988), en la que una alumna de escuela primaria "inventa" una notación similar a la notación tradicional, utilizando fichas que va colocando sobre una serie de líneas una especie de pentagrama ampliado para señalar las alturas que componen la canción que ella ha inventado. Es evidente que la niña ya ha conceptualizado con precisión la representación de las alturas y probablemente también ha tenido contacto con la notación tradicional, aunque no sabe cómo funciona y tampoco sabe utilizarla correctamente. Obviamente el hecho de que no sepa utilizarla no tiene ninguna importancia, ya que resulta ser mucho más fundamental que la niña entienda cómo funciona el material musical que quiere representar por escrito. Por ello, la notación musical que la niña inventa tiene un enorme valor, reflejando el nivel de comprensión que la niña ha alcanzado sobre la canción que había creado y sobre el sistema de notación tradicional. La notación que la niña "inventa" tiene por objeto fijar la canción creada para compartirla con los demás niños, y se caracteriza por la necesidad de transmitir con precisión las alturas, mientras las duraciones y el ritmo son entregados al proceso oral de memorización y recuerdo de la canción.

A partir de las reflexiones que la experiencia del maestro Mario Lodi y disponiendo de las informaciones que hemos expuesto hasta aquí, me propuse evaluar el nivel de conceptualización de la notación tradicional, además de eventuales formas de interpretación del sentido musical que evidenciaran las competencias musicales de base en dos grupos de niños entre 5 y 8 años (17 niños en total, 8 niños y 9 niñas). De éstos, 4 (1 niño y 3 niñas) habían tenido por lo menos un año de formación en la misma escuela en la que se realizó esta experiencia. Los restantes 14 niños han adquirido formas de competencia diferentes, en parte ligadas a su experiencia escolar, en donde evidentemente reciben enseñanza musical sistemática, o bien asimiladas a través de las vivencias cotidianas de enculturación.

La intención evaluativa debía tener carácter diagnóstico y pretendía ser poco directiva, con una consigna suficientemente ambigua, que permitiera a los niños utilizar la competencia cultural o bien aprendida sistemáticamente en las clases de educación musical y/o de lenguaje musical. La consigna era "dibujar la música que escuchamos" (audición de *Fortuna Imperatrix Mundi*, la primera pieza de *Carmina Burana* de Carl Orff) y en especial, evidenciar la intensidad ("dibujar la música fuerte y la débil"), tema conductor de las clases de esas semanas. Deliberadamente la consigna fue "dibujar" y no

"escribir", para que los niños pudieran tener suficiente libertad expresándose en el papel. A cada niño se le pidió una explicación sobre el dibujo realizado.

Como mencionamos anteriormente, los estudios sobre la interpretación de la música a través del dibujo, se refieren a tareas muy específicas, como la escritura de ritmos o melodías (véase BAMBERGER 1980 y 1982, HARGREAVES 1986, DAVIDSON y SCRIPP 1988, ADESSI 1999) o bien la representación de las características acústicas del sonido (BARTOLINI 1999). Por otra parte, GARDNER (1993) nos entrega algunas indicaciones acerca de las diferencias individuales en los dibujos de niños y niñas, que probablemente se pueden aplicar a la interpretación de la música a través del dibujo en el sentido que hemos pretendido explorar con la experiencia que aquí describimos. Finalmente, las investigaciones realizadas en el campo de la conceptualización de la lectoescritura verbal podrían darnos orientaciones acerca de posibles etapas de elaboración del código de la lectoescritura musical. Sin embargo, la tarea propuesta presenta características de amplitud y generalidad, de modo que los dibujos podrían analizarse más bien en base a *conductas musicales* (DELALANDE 1993), considerando las motivaciones que han llevado a los niños a desarrollar una representación gráfica específica. Algunas indicaciones también emergen de los trabajos de STEFANI (1976, 1982) y BARONI (1978), considerando el hecho de interpretar a través de dibujos una aproximación semiótica.

Resultados

Éstos son obviamente variados, aunque es posible clasificar las producciones de los niños en tres categorías:

- a) dibujos propiamente dichos, sin ninguna presencia de signos pertenecientes a la notación tradicional;
- b) dibujos propiamente dichos, que interpretan aspectos paramétricos de la música, además del sentido de ésta;
- c) dibujos que incluyen signos de la notación tradicional, utilizados de forma arbitraria y con valor "gráfico";
- d) representaciones mixtas;
- e) representaciones que contemplan otro tipo de códigos.

De las producciones de los niños hemos seleccionado cuatro ejemplos singificativos suficientemente representativos de la totalidad de los dibujos realizados.

Ejemplo N° 1: M., 6 años, 4 meses. La niña parece haber elegido sólo una interpretación del sentido de la música, ya que su explicación consistió en que la música "le sugería una catedral, porque es como una música de catedral" y esta aproximación está plenamente justificada por el hecho de que no ha tenido una formación sistemática anterior en la que la notación tradicional tenga una importancia relevante. Es posible que la verbalización sea incompleta, como sucede frecuentemente en niños de esta edad, aunque también es posible que la presencia del coro y el carácter solemne de la pieza le sugirieran alguna situación que ella ya conoce, relacionada precisamente con eventos musicales en alguna iglesia o catedral. Evidentemente habría que profundizar en cómo se produjo la cadena semántica que llevó a la niña a concluir que la imagen más adecuada era de la "una catedral" respecto a la música escuchada. Esta representación se podría clasificar en la categoría a), como dibujo propiamente dicho.

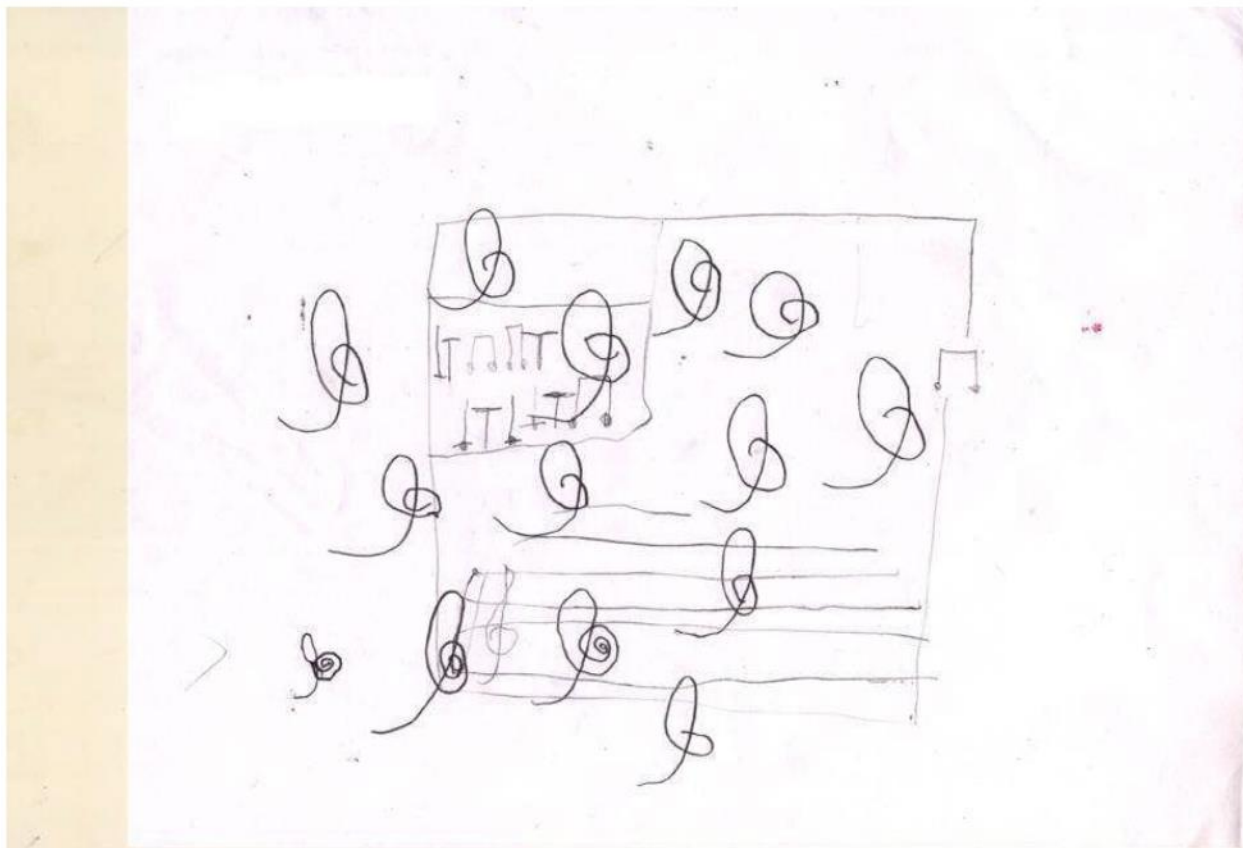


Ejemplo Nº 2: R., 6 años, 7 meses. Mezcla inseparablemente el aspecto del sentido de la música y la interpretación de la intensidad. El niño explicó que la figura grande "es un monstruo y es la música fuerte" y la pequeña "es la música débil". También agrega una figuras propias del código de la notación tradicional, utilizadas como habitualmente suele hacerse en los comics o en dibujos animados. Esta producción también podría clasificarse en la categoría de los dibujos propiamente dichos, aunque hay elementos interpretativos (las dimensiones) que están relacionados estrechamente con el parámetro de la intensidad, de modo que corresponde a la categoría b).

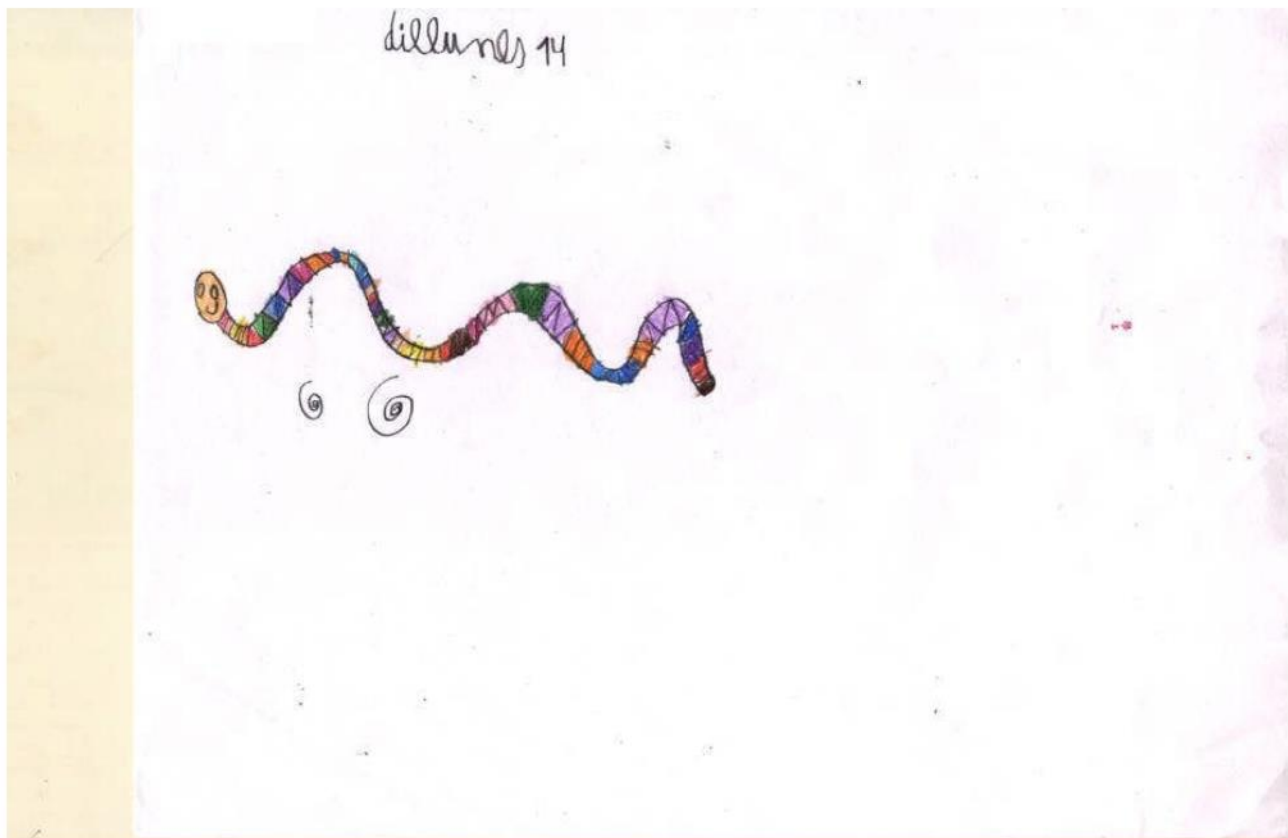


Ejemplo Nº 3: A., 5 años, 10 meses. Revela una fuerte presencia de los signos propios de la notación tradicional, combinados de

forma arbitraria, evidenciando que el niño aun no conoce el uso correcto de estos signos, aunque sabe que pertenecen al mundo de la música. Las llaves de sol tienen aquí valor exquisitamente gráfico, incluso cuando el niño las coloca en el contexto del pentagrama, y parecen reflejar el placer de dibujar la figura misma de la llave. Tampoco este niño ha asistido a clases de lenguaje musical anteriormente al año lectivo actual (2002/03). Este dibujo se podría clasificar en la categoría c), en que los signos de la notación tradicional están presentes, pero no cumplen la función que les es propia.



Ejemplo N° 4: G., 5 años, 9 meses. Corresponde al uso de dos tipos de códigos paralelos: por una parte tenemos una representación del sentido de la música (la serpiente, clasificable como categoría a)) y, según la explicación recibida, los signos en forma de espiral que podemos apreciar corresponden a la música "fuerte" (el signo que se encuentra a la derecha, más grande) y la "débil" (el signo de la izquierda, más pequeño). En este caso los signos que acabamos de mencionar son signos que han sido utilizados en la formación sistemática anterior de la alumna, los que aparentemente han llegado a constituir un código paralelo respecto a la notación tradicional. De modo que tenemos dos representaciones independientes, la primera clasificable como dibujo propiamente dicho, correspondiente a la categoría a), similar al primer ejemplo presentado, y la segunda equivalente a la representación de un código conocido con valor de notación musical, es decir como dibujo del tipo e) mencionado más arriba.



Los dos primeros ejemplos corresponden a representaciones gráficas fuertemente ligadas a la interpretación del sentido de la música elaborado por cada uno de estos niños, aunque el segundo incorpora un aspecto específicamente acústico o paramétrico de la música, mientras el tercero y el cuarto evidencian una presencia de signos con valor de código. En el tercer ejemplo estos signos son utilizados de forma no convencional, mientras en el cuarto se trata de un uso convencional de un código específico y que sustituye temporalmente los signos de la notación tradicional. La niña sabe qué signos corresponden a cuáles fenómenos acústico-musicales, pero no renuncia a dibujar el sentido de la música. También en este caso sería oportuno profundizar en las motivaciones y la cadena semántica que llevó a la niña a representar la música con el dibujo de una serpiente, como en el primer ejemplo. Sin embargo, considero extremadamente interesante el cuarto ejemplo, ya que aparecen los signos que han sido utilizados para apoyar la conceptualización de la intensidad durante la formación anterior de esta niña, llegando a constituir un código propiamente dicho, con una existencia "paralela" respecto al código de la notación tradicional, ya que en otras circunstancias la niña decodifica esta última. Cabría preguntarse si es indispensable llegar a utilizar estos signos de forma continuada y con valor estable, hasta transformarse precisamente en código paralelo, como hemos sugerido aquí.

En términos de clasificación general, tenemos 5 dibujos (4 hechos por niñas, 1 por un niño) clasificables en la categoría a), de ellos sólo dos no han tenido formación anterior. Este tipo de interpretación podría atribuirse a la edad, ya que se trata de los niños más pequeños del grupo. Sin embargo, es posible que sobre las motivaciones para la elección de este tipo de representación sea oportuno realizar estudios sistemáticos. En la segunda categoría sólo tenemos un dibujo, precisamente el que se ha ilustrado más arriba. Los dibujos restantes son en su mayoría del tipo c) (6 hechos por niños, 3 por niñas). En este caso es interesante observar que más de la mitad de los niños del grupo utilizaron signos de la notación tradicional, mientras sólo pocas niñas eligieron este tipo de representación. La categoría mixta de dibujos cuenta con dos unidades, realizadas por niñas, aunque una de ellas la hemos clasificado como mezcla de la categoría a) con la e), mientras el otro dibujo habría que considerarlo

mezcla de a) y c), ya que utiliza signos de la notación tradicional con valor "gráfico".

Conclusiones

La conclusión más evidente a la que nos conducen estos dibujos es que ellos permiten apreciar algunos aspectos de la conceptualización que estos niños han ido elaborando respecto a la música. Respecto al nivel de elaboración del código de la lectoescritura musical creo que es posible afirmar que estos niños se encuentran todavía muy lejos de haber comprendido cómo funciona y para qué sirve la notación tradicional. De modo que sería de primaria importancia darles oportunidades para que realicen la elaboración del mencionado código, antes de imponerles el uso de unos signos a los cuales atribuyen probablemente sólo valor gráfico y no hacen corresponder con la experiencia sonora en forma propia. Basándonos en las investigaciones realizadas en el ámbito de la lectoescritura verbal y estableciendo un posible paralelo en cuanto a la adquisición del código de la lectoescritura musical, es posible decir que los dibujos en que aparecen signos propios de la notación tradicional podrían equivaler al primer nivel de elaboración, también llamado período presilábico, en el cual los niños comienzan a distinguir entre dibujo y escritura, en nuestro caso entre escritura verbal (un niño dibujó el "cole de las letras") y escritura musical. La distinción entre escritura musical e interpretación del sentido de la música en estos casos no es clara, precisamente por la consigna misma que se utilizó, que pretendía dejar espacio suficiente para que surgieran ambos aspectos. Evidentemente estos niños ya diferencian la música de otros eventos sonoros (7), y representan aspectos precisos de la música, aunque al parecer para ellos no está claro cómo debe ser utilizado el código de la notación tradicional.

Considerando que el aprendizaje de la notación es parte de un aprendizaje complejo, es decir el de la música en general, debería darse más importancia a la adquisición de competencias musicales de tipo global, sin insistir en la asimilación mecánica de la representación gráfica a través de la notación tradicional. En este sentido, proponer a los niños tareas de representación gráfica de la música con los medios culturales de los que disponen, es decir a través de notaciones espontáneas o dibujos, les ofrece una oportunidad de elaboración conceptual de la música, es decir de crecimiento musical, y permite al profesor evaluar en qué nivel se encuentra el proceso de conceptualización que los niños están realizando. Sin duda se trata de profundizar en estas cuestiones, realizando trabajos sistemáticos, además de poner en práctica, en forma de hipótesis de trabajo, los resultados surgidos de los estudios científicos, para poder enriquecer nuestros conocimientos acerca de los procesos de aprendizaje de la música, en general, y de adquisición del código de la lectoescritura musical, en particular.

Notas

(1) Utilizaré la expresión "notación tradicional" para referirme a la escritura propia de la música tonal, enseñada actualmente en la formación musical académica de modo prioritario. Con "notación convencional" o "escritura convencional" significaré las escrituras producto de acuerdo en un grupo, que en la mayor parte de estos casos no trasciende el grupo mismo.

(2) Hay autores que cuestionan el uso de la expresión "analfabetismo", por tratarse de una expresión despectiva hacia quienes no poseen la competencia de la lectoescritura, ya que se sirve de un prefijo privativo que considera "normal" saber leer y escribir y fuera de la norma no tener acceso a ello. No conocemos en la actualidad ninguna expresión que pueda reemplazarla.

(3) Ver los artículos de Giráldez, Alsina, Akoschky, Llinares, Díaz y Llorente en el número 11 (abril 1998) de la revista EUFONÍA, dedicado al *Lenguaje Musical*.

(4) Nótese la aparente contradicción entre la terminología utilizada por los autores que hemos tomado como referencia y el uso de las expresiones "analítico" y "sintético" que habitualmente encontramos en los manuales de psicología.

(5) Se ha encontrado analogías importantes entre niños hispanohablantes, de lengua italiana, catalana y portuguesa (véase GOODMAN 1990).

(6) Véase el penúltimo párrafo del apartado 1. La necesidad de aprender a leer y escribir música.

(7) Al parecer esta diferenciación se realiza muy precozmente, como indican algunas investigaciones desarrolladas con neonatos (véase LUCCHETTI, S.; BERTOLINO, S. 1992).

BIBLIOGRAFÍA

- ADDESSI, A. R. (1999), "Prospettive psicologiche sulle scritture musicali spontanee". En: FERRARI, F. (ed.), *Scrivere la musica. Per una didattica delle notazioni*. Torino: EDT, pp. 91-118.
- ANDERSON, A. B.; TEALE, W. H. (1984), "La lectoescritura como práctica cultural". En: FERREIRO, E.; GÓMEZ-PALACIO, M. (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México-España [etc.]: Siglo XXI, pp. 271-295.
- ARBO, A. (ed.) (1988), *La lettura musicale fra tradizione, ricerca sperimentale, utopia e operatività didattica*, actas del XVII congreso europeo 2 - 4 Septiembre de 1986, Gorizia: Associazione Corale Goriziana "C. A. Seghizzi".
- BAMBERGER, J. (1980), "Cognitive structuring in the apprehension and description of simple rhythms". En: *Archives de Psychologie*, 48, pp. 177-199.
- BAMBERGER, J. (1982), "Revisiting children's drawings of simple rhythms: a function for reflection-in-action". En: STRAUSS, S.; STAVY, R. (eds.), *U-shaped behavioral growth*, New York: Academic Press.
- BARONI, M. (1978), *Suoni e significati*, Firenze: Guarraldi.
- BARONI, M. (1993), "Linguaggio musicale e valori sociali". En: AA.VV., *Memoria musicale e valori sociali*. SIEM-Ricordi, Milano, pp. 33-71.
- BARTOLINI, D. (1999), "Le notazioni spontanee tra teorie acustiche, composizione e didattica". En: FERRARI, F. (ed.), *Scrivere la musica. Per una didattica delle notazioni*. Torino: EDT, pp. 119-137.
- BRUNER, J. (1999), *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CANOVA, S.; PORZIONATO, G. (2000), "L'influenza di un training di apprendimento sulla lettura a prima vista di strutture musicali non tonali". En: TAFURI, J. (ed.), *La ricerca per la didattica musicale. Atti del Convegno SIEM, Bologna 24-27 febbraio 2000*, Bologna: Società Italiana per l'Educazione Musicale.
- COLE, M. (1999), *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- DAVIDSON, L.; SCRIPP, L. (1988), "Young children's musical representations: windows on music cognition". En: SLOBODA, J. (ed.), *Generative processes in music. The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*. Oxford: Clarendon Press, pp. 195-230.
- DELALANDE, F. (1993), *Le condotte musicali*, Bologna: CLUEB.
- DEUTSCH, D. (1999), "Grouping Mechanism in Music". En: DEUTSCH, D. (ed.), *The Psychology of Music*, S. Diego, California: Academic Press, pp. 299-348.
- EGGEBRECHT, H.H. (1987), *Il senso della musica. Saggi di estetica e analisi musicale*, Bologna: Il Mulino, (ed. orig. Wilhemshaven 1977-79).
- FACCI, S. (1997), "Da bocca a orecchio". En: *Capre, flauti e re*. Torino: EDT, pp. 104-117.
- FERRARI, F. (1999), "Insegnare a scrivere la musica: percorsi possibili". En: FERRARI, F. (ed.), *Scrivere la musica. Per una didattica delle notazioni*. Torino: EDT, pp. 25-38.
- FERRARI, F. (ed.) (1999), *Scrivere la musica. Per una didattica delle notazioni*. Torino: EDT.
- FERREIRO, E.; GÓMEZ-PALACIO, M. (1982), *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. México, España,

Argentina, Colombia: Siglo XXI.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979), *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Siglo XXI.

FERREIRO, E. (1990), "Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis". En: GOODMAN, Y. M. (comp.), *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique, pp. 21-35.

FRAISSE, P. (1979), *La psicología del ritmo*, Roma: Armando. Ed. or. 1974.

FRANCÉS, R. (1984), *La perception de la musique*. Paris: Librairie Philosophique, Vrin.

FREIRE, P. (1986), *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

GARDNER, H. (1987), *Formae mentis*, Milán: Feltrinelli.

GARDNER, H. (1993), *Il bambino come artista*, Milano: Anabasi. Ed. or. 1982, 1987, 1989.

GAY CIALFI, R. (1988), *Psicologia*. Bergamo: Edizioni Scolastiche Walk Over.

GIURIATI, G. (1999), "Scrivere i suoni: una prospettiva interculturale". En: FERRARI, F. (ed.), *Scrivere la musica. Per una didattica delle notazioni*. Torino: EDT, pp. 39-66.

GOODMAN, Y. M. (comp.) (1990), *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.

HARGREAVES, D.J. (1986), *The Developmental Psychology of Music*, Cambridge: Cambridge University Press.

HARRISON, G.; CALLARI GALLI, M. (1997), *Né leggere né scrivere*, Roma: Meltemi.

IMBERTY, M. (1986a), "Indicazioni per una psicologia cognitiva della musica". En: LORENZETTI, L. M.; ANTONIETTI, A. (eds.), *Processi cognitivi in musica*, Milano: Franco Angeli.

IMBERTY, M. (1986b), *Suoni, emozioni, significati*, Bologna: CLUEB.

IMBERTY, M. (1988), "Acculturazione tonale e strutturazione del tempo nel bambino". En: Tafuri, J., *Didattica della musica e percezione musicale*, Bologna: Zanichelli, 81-102. Ed. or. 1981.

JAQUES-DALCROZE, E. (1986), *Il ritmo, la musica e l'educazione*, Torino: ERI. Ed. or. 1921.

JORQUERA J., M. C. (1988), "Orff-Schulwerk e lettura/scrittura della musica: percorsi e prospettive di un'esperienza didattica". En: *La lettura musicale fra tradizione, ricerca sperimentale, utopia e operatività didattica*, actas del XVII congresso europeo 2 - 4 Septiembre de 1986, Gorizia: Associazione Corale Goriziana "C. A. Seghizzi", pp. 13-18.

LUCCHETTI, S.; BERTOLINO, S. (1992), *Alle origini dell'esperienza musicale*, Milano: Società Italiana per l'Educazione Musicale, Ricordi.

MANGIONE, G. (1981), *La riscoperta della musica secondo il metodo Kodály*, Chiasso: Acquafresca.

MARCONI, L.; STEFANI, G. (eds.) (1987), *Il senso in musica. Antologia di Semiotica musicale*, Bologna: CLUEB.

MAZZOLI, F. (1999), "I bambini e le scritture", en: FERRARI, F. (ed.), *Scrivere la musica. Per una didattica delle notazioni*. Torino: EDT, pp. 1-24.

MCPHERSON, G. E.; GABRIELSSON, A. (2002), "From Sound to Sign". En: PARNCUTT, R., & MCPHERSON, G. E. (Eds.), (2002), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, pp. 99-115.

NETIL, B. (1995), "Escursioni nel cuore dell'America: esercizi di etnografia musicale", *Uomini e suoni*, editor T. Magrini, Bologna: CLUEB.

ONG, W. (1986), *Oralità e scrittura*, Bologna: Il Mulino. Ed. or. 1982.

PIAZZA, G. (1979), *Orff-Schulwerk Musica per bambini*, Milano: Suvini Zerboni.

PONTECORVO, C. (1986), *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*. Bologna: Il Mulino.

- PONTECORVO, C.; ZUCCHERMAGLIO, C. (1990), "Un pasaje a la alfabetización: aprender en un contexto social". En: GOODMAN, Y. M. (comp.), *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique. pp. 71-112.
- SLOBODA, J. (1988), *La mente musicale*. Bologna: Il Mulino.
- STEFANI, G. (1976), *Introduzione alla Semiotica della musica*. Palermo: Sellerio.
- STEFANI, G. (1982), *La competenza musicale*. Bologna: CLUEB.
- SZÖNYI, E. (1988), "I problemi della decodificazione musicale nella scuola dell'obbligo". En: *La lettura musicale fra tradizione, ricerca sperimentale, utopia e operatività didattica*, actas del XVII congreso europeo 2 - 4 Septiembre de 1986, Gorizia: Associazione Corale Goriziana "C. A. Seghizzi", pp. 63-68.
- TAFURI, J. (1988) (comp.), *Didattica della musica e percezione musicale*, Bolonia: Zanichelli.
- TAFURI, J. (1991) (comp.), *Psicologia genetica della musica*, Roma: Bulzoni.
- TAFURI, J. (1998), "L'intelligenza musicale: tra dote e educazione", en: *Musica domani*, Milán: Ricordi, 109, 3-8.
- VIEIRO I., P.; PERALBO U., M.; GARCÍA M., J. A. (1997), *Procesos de adquisición de la lectoescritura*, Madrid: Visor.
- WILLEMS, E. (1975), *L'orecchio musicale*, Padova: Zanibon, 2 voll.

LEEME

**Revista de la Lista Europea
de Música en la Educación**Dirección: Jesús Tejada, Carmen Angulo
Secretaría: Cecilia Jorquera

ISSN: 1575-9563 DL: LR-2000

©Jesús Tejada. De los artículos sus autores

Red Temática de Música:
<http://musica.rediris.es>**Nº 10. Diciembre 2002****Sincronía con patrones de pulso:****una herramienta para estimar el desarrollo rítmico**[Dra. Silvia Malbrán](#)Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata**Resumen**

Se presenta la problemática relativa a la sincronía rítmica en los niños de tres años a partir del estado de avance del problema en la literatura disponible y los resultados obtenidos en los estudios de la autora (Malbrán, 1996, 1997, 1998 {a}, 1998 {b} 1999 {a}{b}{c} {d} 2001).

Se ofrecen gráficas relativas al desempeño de los niños que permiten comparar diferencias de desempeño en las diferentes variables.

Se analizan variables posiblemente más vinculadas con la práctica, respecto de otras de mayor asociación con la edad.

Se somete a discusión si la sincronía es un proceso de desarrollo continuo o por fases y la pertinencia de las variables seleccionadas.

Se considera que el entorno utilizado asegura la validez ecológica y sugiere proyecciones de estas aproximaciones empíricas.

ANTECEDENTES

Palmar o batir con el pie “acompañando” la música es una práctica habitual en los auditores. En el nivel inicial, los niños desde los tres años palmean o percuten sobre un pandero pulsos de melodías o caminan en acople uno a uno entre paso y pulso. Estas son formas de sincronía rítmica, que según Fraise (1982) pueden considerarse de nivel elemental.

Estudios previos consideran a las realizaciones de este tipo como predictoras eficaces de la precisión rítmica (Shafer, Clark & Todd, 1984).

Se ha visto que palmar o golpear con los pies en acuerdo con el pulso más saliente de un fragmento musical, es una forma de procesamiento de la información por cuanto el sujeto a) procesa la información entrante por vía perceptiva atendiendo a sus rasgos más salientes, b) convierte esa información en una escala temporal en acuerdo con la escala temporal del estímulo c) expresa esa información mediante una cadena motora. Según Shafer, (1982) e Ivry & Hazeltine, (1995) en estas performances el sujeto pone en juego un mecanismo interno de monitoreo de la sincronización.

Un interrogante digno de atención (y de acuerdo con Madison, 1997) es cómo eventos perceptivos distribuidos en el tiempo son integrados por la mente en una estructura significativa.

La práctica con patrones de pulso es un común denominador en las prácticas musicales del nivel inicial y en las propuestas pedagógicas y curriculares para estos niveles de edad. Breves fragmentos de marchas o microformas del repertorio clásico, son utilizados para que los niños reproduzcan el pulso más saliente sobre un pandero o caminen correspondiendo un paso con un pulso. Lerdahl & Jackendoff (1981) han recuperado la denominación *tactus* para hacer referencia al pulso más saliente, denominación que se adopta en el presente estudio.

La saliencia, entendida como la prominencia de un patrón sobre otros, ha sido ampliamente estudiada (Lerdahl & Jackendoff, 1981; Parncutt, 1987, 1994; Malbrán 1999 {a}). Se la considera una variable crítica para la formulación de una teoría del desarrollo rítmico (Madison, 1997)

La prueba consistió en que niños de tres años (N=30) reproduzcan el pulso **más saliente** de una Marcha de S. Prokofieff

,percutiendo sobre un tambor digital. La obra está escrita en cuatro tiempos de pie binario y en tempo moderado (MM=105) sin interferencias acentuales.

Según Drake, (1993), la estructura temporal prototípica, de tiempo regular con división binaria es funcional en la primera infancia.

Se ha visto (Jones, M.R. (1993) que el cruce entre acentos métricos y fenomenológicos puede resultar un distractor significativo.

Estudios previos de la autora con niños (de tres a trece años) y músicos profesionales, han puesto a prueba la adecuación al pulso en un fragmento presentado en diferentes velocidades, habiéndose obtenido muy diferentes niveles de ajuste y regularidad (Malbrán 1996, 1997, 1998 a, 1998 b).

Tales prácticas son entendidas como una forma de estimación del tiempo sobre el tiempo, (Malbrán, 1999 {c})

Según Pouthas (1995) el ritmo es percibido y actuado a la vez; para palmar “acompañando” un fragmento es necesario previamente internalizar desde la escucha sus rasgos significativos. Por ello este tipo de realizaciones conjugan las habilidades del auditor y del ejecutante.

Variables de la sincronización rítmica

Una acción sobre el tiempo como palmar con la música, demanda inicialmente la construcción de la respuesta en una correspondencia uno a uno entre palmas y música.

Construida la respuesta se hace necesario además mantener la cadencia a lo largo de la obra musical, es por ello que el sostén en la acción es otro de los atributos de las ejecuciones sincrónicas.

En los niños pequeños ambos atributos correspondencia y sostén pueden considerarse la línea de base para estudiar la sincronía rítmica.

Palmar “al compás” de la música puede presentar muy diferentes niveles de sincronía, en la precisión en el ajuste entre palma y música; esto es, cuánto de simultáneo o desfasado resulta el ataque del sujeto respecto del ataque de cada pulso del estímulo.

El ajuste se asocia con la regularidad, entendida como estabilidad en la *performance*; analizadas las sucesiones de ataques, es posible determinar cuál es el grado de estabilidad o cambio en la distribución temporal de la sucesión.

Ajuste y regularidad pueden considerarse los atributos críticos de la sincronía rítmica en diferentes niveles de edad y experticia.

METODOLOGÍA

Hipótesis de trabajo

Las ejecuciones sincrónicas con un estímulo musical en niños de tres años, pueden estimarse en términos de correspondencia, sostén, ajuste y regularidad en la acción.

VI: 10 primeros compases (40 tiempos) de una obra musical en tempo moderado y estable, sin interferencias acentuales y en el timbre original.

VD: Grado de ajuste sincrónico con el pulso más saliente en una obra musical en términos de:

- 1.- Correspondencia entre palma y pulso más asiente.
- 2.-Sostén en la correspondencia durante el fragmento
- 3.-Ajuste respecto del punto cero
- 4.-Regularidad en la *performance*.

Muestra

30 niños de edades entre 3 años 1 mes y 3 años 11 meses. Género: 17 niñas y 13 niños, que concurren a dos Jardines de Infantes urbanos (La Plata, Argentina). Cuentan con dos clases semanales de treinta minutos a cargo de un maestro de música.

Estímulo

Diez primeros compases de la Marcha Nº 10 de Prokofieff (Piezas para niños) Compás 4/4 sin interferencias acentuales. Tempo=105

Aparatos

Grabación del estímulo: PC Pentium 100 mhz; Proteus fx. Timbre: Grand Piano.. Cakewalk Professional. Settings: 480 ticks por negra.

Emisión y grabación de la respuesta: Notebook Pentium II; Sound Blaster. Cake walk (emisión y grabación simultánea) Yamaha Digital Drum DD5 de cuatro parches (tres cubiertos y uno descubierto).

Práctica con la tarea

Con el objeto de familiarizar a los niños con el fragmento musical se grabó la obra en una casete para que los niños durante dos semanas tuvieran experiencias previas bajo la tutoría del maestro de música. La práctica de percudir el *pulso* resultaba conocida, ya que se realiza de manera frecuente en las clases regulares.

Características de la Situación de Prueba

El examinador aplicó la prueba en presencia del maestro de música del niño, para favorecer el rapport.

En los momentos previos al test, el niño podía jugar libremente con el tambor digital; la prueba comenzaba cuando el niño lo disponía. La tarea consistió en percudir el parche con una maza liviana.

Registro de los datos

El recurso evenlist (software) permitió identificar el tick de ataque de cada niño para los cuarenta pulsos del fragmento.

El registro permitió:

*relacionar cada pulso de la partitura con el tick en que el sujeto realizó la ejecución.

*aislar los ataques ejecutados: no se tomaron en cuenta desempeños con más de un ataque por pulso e interrupciones de la acción;

*construir gráficos que facilitan el estudio comparativo.

Valores utilizados

· Correspondencia y sostén

Cráterios para la determinación de niveles

Correspondencia: Número total de ataques válidos percudidos por cada niño sobre el total de 40 pulsos emitidos por el estímulo.

Sostén: El mínimo sostén corresponde a cuatro pulsos válidos sucesivos. Los pulsos válidos se agruparon en *chunks*. Se ha estimado la longitud de los chunks de cada sujeto. El número de cuatro pulsos sucesivos se adoptó en consideración al principio de la *cuadratura* en música, en la que los motivos musicales y los fraseos articulatorios del discurso se agrupan generalmente en microunidades de cuatro pulsos.

Niveles (para correspondencia y sostén)

Alto: 32 o más pulsos válidos (80 %)

Intermedio: 24 a 31 pulsos válidos (60 a 79 %)

Bajo: 16 a 23 pulsos válidos (40 a 59 %)

Muy bajo: 15 ó menos de 15

· Ajuste

Cráterios para la determinación de niveles

Ajuste : Lapsos entre la percusión de cada pulso y el punto cero de ataque. El software provee una escala en que cada pulso puede dividirse en 480 ticks. Según el tick en que el ejecutante dispare la acción, el programa escribe la respuesta en los valores negra (ataque justo) una semicorchea tarde, una corchea tarde o una corchea con puntillo tarde.

Esos valores fueron utilizados en la prueba y se presentan en la tabla siguiente

Se utilizó la media de ticks por sujeto y grupal

Niveles

Alto: entre 60 a + 59 (-60= 420 a 480 del pulso previo, 'respuesta adelantada')

Intermedio: 60 a 179

Bajo: 180 a 299

Muy bajo: 300 a 419

· Regularidad

Regularidad: Estabilidad de la performance en términos de los niveles de ajuste.

Cráterios para la determinación de niveles

Desviación estándar

Gráficas

Los desempeños han sido graficados. Las gráficas permiten un análisis cualitativo de la actuación. (Ver apéndice)

RESULTADOS

Las respuestas se muestran en el siguiente cuadro

	Nº total de pulsos ejecutados	%	Pulsos en chunks	%
Retrasadas	610/737	82,76	330/428	77,10
Anticipadas	120/737	16,28	93/428	21,72
Ataque estricto	7/737	0,94	5/428	1,16

Como puede verse la respuesta retrasada es la más frecuente, dato que difiere con estudios previos (Fraisie, 1982; Auxiette, 1992 [1]; Gerard & Auxiette, 1992 [2]). Estos autores consideran que la respuesta más frecuente es desajustada por adelanto, esto es que la acción llega antes que el sonido.

Las respuestas anticipadas presentan baja frecuencia.

Las respuestas estrictas no llegan en ningún caso al 2 %.

CONCLUSIONES

Analizando las gráficas (VER APÉNDICE) pueden observarse ciertas tendencias y disparidades en la actuación. Las respuestas comparten más de una característica común, las que se describirán a continuación.

Correspondencia

Sobre cuarenta tactus disponibles la media grupal fue de 24

En muestra escala corresponde a un nivel intermedio de correspondencia

Sostén

Sobre cuarenta tactus disponibles que podía conformar un *chunk* la media de tactus en *chunk* fue de 13.

En muestra escala corresponde a un nivel muy bajo de sostén

Ajuste

La justeza en ticks debiera aproximarse al valor cero. La media obtenida es de 110,50. En la escala tomada del Cake walk pertenecería al nivel intermedio de sincronía.

Regularidad

La variabilidad es muy alta, se aproxima a la media: 102,11.

TRES MODALIDADES EN EL DESARROLLO RÍTMICO SINCRÓNICO

Las respuestas registradas muestran ciertas tendencias que permiten agruparlas en tres modalidades o estilos de desarrollo.

1.- GLOBAL (difusa)

Baja correspondencia entre ataque sobre el tambor y pulso de la obra. Alto número de respuestas inválidas. El niño aparentemente no puede construir un chunk.

Casos 1,2,5,6,8,20,27,28.

2.- FLUCTUANTE (oscilante)

Ataques justos seguidos por ataques desajustados. Oscilaciones entre niveles diferentes de ajuste.
Casos 3,4,7,9,11,13,14,15,16,17,21,22,23,24,25,26,29,30.

3.- PRECISA (ajustada)

Alto ajuste y regularidad aunque con bajo sostén.

Casos 10,12,18,19.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Los datos obtenidos pueden deberse a limitaciones en el procesamiento de la información, en la memoria a corto plazo y en la calidad de la atención.

En estos niveles de edad se observan inadecuaciones sistemáticas, como por ejemplo percutir más de un golpe por pulso y/u omitir pulsos.

La dispersión de los rendimientos es una característica frecuente sin embargo puede señalarse que todos los niños pudieron construir la respuesta, aunque un número importante no obtuvo un suficiente sostén como para conformar un chunk. Esto sugeriría que el instrumento resulta accesible para el nivel de edad.

Un 60 % de casos se sitúan en un nivel de desarrollo rítmico fluctuante, por lo que podría considerarse el tipo de respuesta más frecuente en este nivel de edad.

Un 26,66 % de casos se encuentra en el nivel de desarrollo rítmico difuso y un 13,33 en el nivel de desarrollo preciso.

Esto sugeriría que la sincronía rítmica en estos niveles de edad representa una meta de la práctica más que un real nivel de desempeño de los niños.

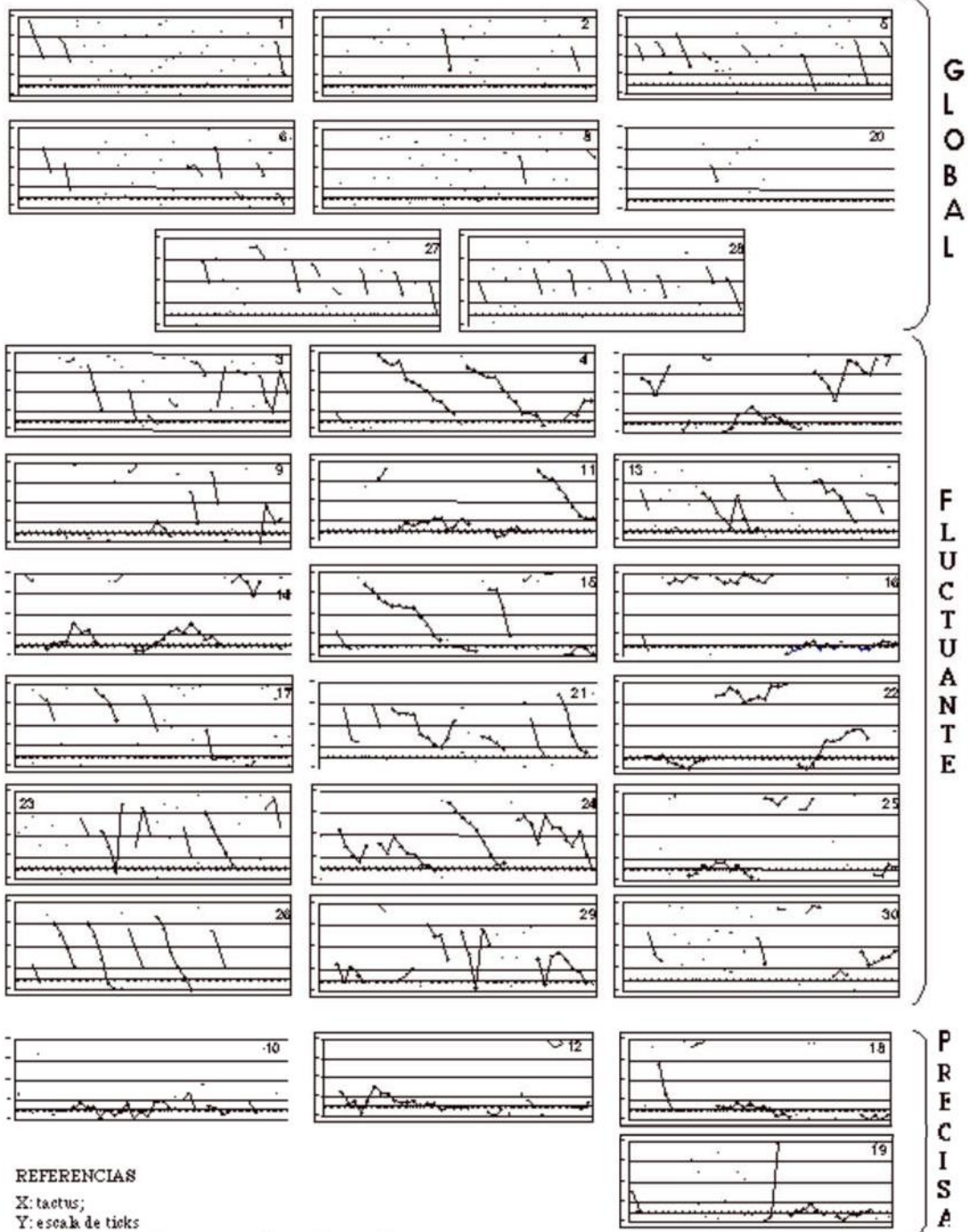
Trabajos posteriores permitirán ampliar y validar estos resultados preliminares.

Atendiendo a que las ejecuciones rítmicas del tipo propuesto constituyen una práctica corriente en el medio social y escolar, las limitaciones impuestas por el desarrollo rítmico resultan de interés para adecuar dichas prácticas a las características del desarrollo infantil así como para diseñar estrategias para su progreso.

REFERENCIAS

- Drake, C. (1993) Reproduction of musical rhythms by children, adult musicians and adult non musicians. *Perception & Psychophysics*. **53** (1) 25-33.
- Fraisse, P.(1982). Rhythm and tempo in Deutsch D.(Ed.), *The Psychology of Music. USA* : Academic Press.
- Ivry R. & Hazeltine E. (1995) Perception and Production of temporal intervals across a range of durations: Evidence for a common timing mechanism. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. Vol 21, N° 1,3-18
- Jones, M. R. Jones, M. R. (1993) Dynamics of Musical patterns: How Do melody and Rhythm Fit Together. In T. Tighe and W. Jay Dowling (Eds).*Psychology and Music. The understanding of melody and rhythm*.New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.pp 67-92
- Lerdahl, F & Jackendoff, R. (1981) On the theory of grouping and meter. *Musical Quarterly* **25**,45-90
- Madison, G. (1997) Rhythm and time -the influence of time per se- on the organization of temporal patterns. In: Gabrielsson, A. *Proceedings Third Triennial ESCOM Conference*. Page 302-307.ESCOM
- Malbrán, S.R. (1996) La Ejecución sincrónica de patrones métricos en niños de 3 a 11 años. *Primer Congreso Nacional de Investigadores en Arte y Diseño*. Facultad de Bellas Artes UNLP.
- Malbrán, S. R.(1997) La sincronía rítmica. Un estudio con niños de tres años y un caso con Síndrome de Down. *Actas del Encuentro Nacional de Musicoterapia*. Rosario (inédita)
- Malbrán, S.R. (1998 {a}) Patrones métricos y ejecución sincrónica. Investigación Musical . *Hacia un nuevo siglo una nueva música*. Lamís : UNLa.FEM
- Malbrán, S.R. (1998 {b}) *La Sincronía Rítmica como forma particular de la organización temporal. Proyecciones Psicopedagógicas*. Proyecto de Tesis Doctoral (inédito). La Plata : Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de La Plata (inédito)
- Malbrán, S. R. (1999 {a}) La saliencia de Patrones de Pulso en obras del Repertorio Musical. II Seminario Sudamericano de Investigación Musical . CIEM. Mar del Plata. *Boletín del CIEM*. (en prensa).
- Malbrán, S. R. (1999 {b}) Génesis de la Sincronía con Patrones de Pulso. *Presentado al Congreso Internacional de Investigación Bologna. Italia. Febrero 2000*
- Malbrán, S. R.(1999 {c}) La estimación del tiempo sobre el tiempo. Patrones de pulso y sincronía rítmica. Presentado al *Journal de la International Society for Music Education*.
- Malbrán S. R. (1999 {d}) The Developmente of Pulse Synchrony. An exploratory study at the age of three. *Presentado al XVIII International Research Seminar, Salt Lake City, Utah, USA , July 2000*
- Parncutt R. (1987) The perception of pulse in musical rhythm in In A. Gabrielsson,(Ed). *Action and Perception in Rhythm and Music*. N°55 Sweden : The Royal Swedish Academic of Music, pp 127-138
- Parncutt, R. (1994) Pulse salience and metrical accent. *Music Perception*.11. N°4,409-464.
- Pouthas, V. (1981) Adaptation a la durée chez l'enfant de 2 a 5 ans *L'Anne Psychologique*.81,33-50
- Pouthas, V. (1995) Développement de la perception du temps et des régulations temporelles de l'action chez le nourrisson et l'enfant. In I. Deliege & J. Sloboda (Eds.). *Naissance et développement du sens musical*. Paris: Presses Universitaires de France, pp133-166
- Shaffer, L.H. (1982) Rhythm and Timing in Skill. *Psychological Review*. Vol.89 N°2
- Shaffer, L., Clarke, E., & Todd,N. (1984). Metre and rhythm in piano playing. *Cognition* (20)
- Wing A. M. and Kristofferson A. B. (1973). Response delays and the timing of discrete motor responses. *Perception & Psychophysics*. **14**, 5-12

APÉNDICE



[1] Reportado por Pouthas 1995

[2] idem

LEEME

Revista de la Lista Europea de Música en la Educación

Dirección: Jesús Tejada, Carmen Angulo
Secretaría: Cecilia Forquera

ISSN: 1575-9563 DL: LR-2000

©Jesús Tejada. De los artículos sus autores

Red Temática de Música:
<http://musica.rediris.es>

Nº 10. Diciembre 2002

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista