

Facultad de  
Humanidades  
y Artes\_UNR



# Notación Tradicional y Grafías Analógicas en Educación Musical

Sus usos y funciones como representaciones externas de la música en la escuela primaria bonaerense

## Tesis de Maestría

Prof. y Lic. Camila M. **Beltramone** (tesista)

Dra. María Inés **Burcet** (directora)



Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Humanidades y Artes

Secretaría de Posgrado

**Maestría en Educación Artística Mención Música**

CONEAU - Res. No 1148-2013 C30244

Resol. Ministerial Nacional No 823/17

**Tesis de Maestría**

**Notación Tradicional y Grafías Analógicas en Educación Musical**

**Sus usos y funciones como representaciones externas de la  
música en la escuela primaria bonaerense**

Prof. y Lic. Camila M. Beltramone

Directora: Dra. María Inés Burcet

La Plata, abril del 2025



## AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer en estas líneas, a todas las personas e instituciones que han aportado al desarrollo de esta tesis:

A la Doctora María Inés Burcet, directora de este proyecto, por haberme acompañado con tanta dedicación durante este trayecto formativo, brindando generosamente valiosos aportes, sugerencias, oportunidades de reflexión conjunta, y otorgándome siempre la confianza necesaria para expresar mis ideas con voz propia.

A todos/as los/as docentes de música de la provincia de Buenos Aires que participaron de este proyecto, brindando su testimonio y colaborando en la distribución de la encuesta.

A la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, por impulsar oportunidades de formación como la Maestría en Educación Artística, que promueven la capacitación continua de los/as docentes de música, teatro, danza y artes visuales, así como el desarrollo de proyectos que jerarquizan la investigación en el área en nuestro país.

A todos mis compañeros y compañeras de cátedra y del Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata, de cuya experiencia he podido nutrirme en cada congreso, jornada y debate que nos

encuentra pensando juntos/as sobre los desafíos que implica enseñar y aprender música.

A mi familia y amigas, porque para poder estudiar es necesario tener una red que acompañe, escuche y aliente, y ustedes lo han hecho con un amor infinito. Especialmente mi compañero de vida Facundo Díaz Malta, quien incondicionalmente me acompaña y cuida en cada proyecto que decida emprender.

Al sistema universitario nacional, público, gratuito y de calidad, y a cada una de las personas que lo han impulsado y lo defienden hasta hoy, para que todos/as habitamos nuestro querido país tengamos la oportunidad de formarnos, proyectarnos y ampliar los horizontes de lo posible.

A todos y todas, muchas gracias.

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	3
ÍNDICE	5
RESUMEN	11
ABSTRACT	13
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1	25
1.1. Introducción	25
1.2. Las representaciones externas	27
1.3. Sistemas de representación vs. sistemas de codificación	33
1.4. La notación musical como sistema externo de representación de la música	36
1.5. Las grafías analógicas como sistemas de codificación de la música	41
1.6. A modo de cierre	45
CAPÍTULO 2	49
2.1. Introducción	49
2.2. Antecedentes de investigación en el tema	56
2.3. Usos y funciones de la notación musical y las grafías analógicas	64
2.3.1. Función de registro	64
2.3.2. Función de archivo	66
2.3.3. Función mnemónica o de apoyo mnémico	68
2.3.4. Función de comunicación	70
2.3.5. Función epistémica	72
2.3.6. Función metalingüística	76
2.3.7. Función imaginativa	77
CAPÍTULO 3	81
3.1. Planteo del problema de investigación	81
3.2. Objetivos	81

3.3. Hipótesis	83
3.4. Enfoque metodológico: la investigación cualitativa	83
3.5. Acerca de los instrumentos de recolección de datos	88
3.5.1. Fuentes documentales	89
3.5.2. Encuestas	90
3.6. Procedimiento para el análisis de los datos	98
3.6.1 Análisis de fuentes documentales	98
3.6.2. Análisis de encuestas	100
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>103</b>
4.1. Las representaciones musicales externas en la escuela primaria bonaerense	103
4.2. Marco legislativo nacional y provincial	106
4.3. Núcleos de Aprendizaje Prioritario	113
4.4. Marco curricular vigente	120
4.4.1. Presentación del Diseño	120
4.3.1. Estructura interna del área	124
4.3.4. Propuesta curricular para el lenguaje música	127
4.3.5. Materiales Anexos	133
4.5. La notación musical y las grafías analógicas en la dimensión curricular	134
4.5.1. Sobre el tipo de representaciones externas prescriptas	135
4.5.2. Acerca de la concepción de la notación musical y las grafías analógicas en los marcos curricular y legal	136
4.6. A modo de cierre	145
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>149</b>
5.1. Introducción	149
5.2. Primer bloque	154
5.3. Segundo bloque	159
5.3.1. Sobre la implementación de la notación musical y las grafías analógicas en las clases de nivel primario	159
5.3.2. Sobre la inclusión de la notación musical en las clases	163
5.3.3. Sobre la inclusión de las grafías analógicas en las clases	170
5.3.4. La notación musical y las grafías analógicas en el currículum	177
5.4. A modo de cierre	185

<b>CAPÍTULO 6</b>	187
6.1. Sobre el enfoque del problema de enseñanza	188
6.2. Sobre la incorporación de la notación musical y las grafías analógicas en las prácticas de enseñanza	189
6.3. Sobre los usos y funciones de las representaciones musicales externas en la clase de música	194
6.4. Sobre la vinculación entre el diseño curricular y lo que acontece en el aula	202
6.5. Sobre el aporte del enfoque psicogenético al análisis del problema	209
<b>REFERENCIAS</b>	221
7.1. Bibliografía general	221
7.2. Diseños curriculares y documentos legales	232
<b>ANEXO</b>	236
8.1. Modelo de encuesta virtual	236



“La alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho. Un derecho de niños y niñas que serán hombres y mujeres libres, ciudadanos y ciudadanas de un mundo donde las diferencias lingüísticas y culturales sean consideradas como una riqueza y no como un defecto. Las distintas lenguas y los distintos sistemas de escritura son parte de nuestro patrimonio cultural. La diversidad cultural es tan importante como la bio-diversidad: si la destruimos, no seremos capaces de recrearla”.

Emilia Ferreiro

Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión  
Internacional de Editores. CINVESTAV-México (2000)



## RESUMEN

La presente tesis de maestría se propone recopilar y analizar evidencia empírica, que permita comprender el rol de la notación musical y las grafías analógicas para la enseñanza de la música en el nivel primario de la provincia de Buenos Aires, desde la perspectiva docente. El problema será analizado desde el enfoque psicogenético en el campo del lenguaje y la alfabetización, el cual permite entender a dichas formas escritas de la música como representaciones externas; es decir, como sistemas de marcas organizados que se despliegan en el tiempo y el espacio, constituyendo poderosas herramientas cognitivas.

Entendemos que resulta especialmente importante que la universidad pública destine parte de su producción académica a la realización de trabajos orientados a repensar y problematizar la enseñanza de la educación artística y musical en las escuelas, como manera de alentar el desarrollo de nuevos materiales pedagógicos, espacios de formación y capacitación docente, y políticas públicas que impacten en la formación musical de los y niñas que transitan las aulas.

A partir de las reflexiones teóricas que se desprenden de cada capítulo, y que se profundizan especialmente con el análisis de los datos empíricos, se propone la necesidad de problematizar los usos y funciones con los que la notación musical y las grafías analógicas se implementan en las clases de música. Se estima que la comprensión de las mismas como representaciones externas puede potenciar sus usos en el entorno

escolar a partir del reconocimiento de sus numerosas funciones, las cuales exceden a aquellas propuestas por los modelos pedagógicos tradicionales en educación musical.

**Palabras Clave:** Notación Musical, Grafías Analógicas, Representaciones Externas, Educación Musical, Psicología Genética.

## ABSTRACT

This master's degree thesis aims to compile and analyze empirical evidence to understand the role of musical notation and analogical graphic representations in music teaching at the primary level in the province of Buenos Aires, from the teaching perspective. The problem will be analyzed from the psychogenic perspective in the field of language and literacy, which allows us to understand these written forms of music as external representations; that is, as organized systems of marks that unfold in time and space, and constitute powerful cognitive tools.

We understand that it is especially important for public universities to devote part of their academic production to conducting work aimed at rethinking and/or questioning the teaching of arts and music education in schools. This is as a way to encourage the development of new pedagogical materials, teacher training opportunities, and the public policies that make an impact on the musical development of those who attend classes.

Based on the theoretical reflections emerging from each chapter, particularly deepened by the analysis of empirical data, the paper argues for the need to challenge the uses and functions with which musical notation and analogical graphs are implemented in music classes. It is believed that understanding them as external representations can enhance their use in the school environment by acknowledging their numerous functions, which extend beyond those proposed by traditional pedagogical models in music education.

**Keywords:** Musical Notation, Analog Graphs, External Representations, Music Education, Genetic Psychology.

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis tiene como propósito aportar evidencia que permita conocer y describir los usos y funciones que los/as docentes de música de nivel primario de la provincia de Buenos Aires otorgan a la notación musical y las grafías analógicas en sus prácticas educativas diarias, y su vinculación con aquellos propuestos en la documentación curricular vigente al año 2024 para el sistema educativo provincial. Se propone enfocar el problema desde una perspectiva psicogenética que proporcione la posibilidad de comprender a dichas formas escritas de la música como representaciones externas; es decir, como sistemas de marcas organizados que se despliegan en el tiempo y espacio, constituyendo poderosas herramientas cognitivas. La comprensión de la notación musical y las grafías analógicas como representaciones externas de la música resultará fundamental para analizar qué otros usos y funciones pueden desarrollar en el contexto escolar, además de los originalmente abordados desde la tradición pedagógica musical.

Si bien el uso y/o conocimiento de un modo de registro de la música no es un requisito indispensable para el desarrollo de habilidades musicales específicas en la escuela primaria, aportes teóricos provenientes del campo de la alfabetización (Olson, 1994; Kittay 1991) nos ofrecen el sustrato teórico para entender a las representaciones musicales como una herramienta que permite potenciar la experiencia del hacer musical, la percepción, la audición y el análisis. En otras palabras, la escritura musical nos ofrece categorías para establecer acuerdos en la práctica de conjunto (función de

comunicación), para organiza la interpretación (función epistémica), para registrar las ideas musicales propias (función de registro), como apoyo mnémico durante la práctica instrumental (función mnémica), y para hablar acerca de la música (función metalingüística). Es en tal sentido que consideramos que relevar los usos y funciones que los/as docentes otorgan a las representaciones musicales resulta de importancia tanto para conocer los objetivos pedagógicos desde los cuales se introducen las formas de escritura en el aula, como para proveer fundamentos teóricos que sirvan a los/as mismos/a para repensar el lugar de las representaciones escritas en las clases de música, potenciando sus usos.

En la provincia de Buenos Aires, la educación musical ha formado parte de los contenidos obligatorios de la escuela primaria desde la sanción de la *Ley de Educación Común nro. 988* de 1875. Desde entonces, la enseñanza de la música en las escuelas se ha abordado desde perspectivas que -aunque diversas- mantuvieron siempre un espacio destinado al uso y aprendizaje de representaciones escritas de la música, entendiendo a éste como una instancia significativa para la apropiación de conceptos, y a su vez necesaria para la práctica vocal-instrumental (Beltramone y Burcet, 2023).

Desde los inicios, el modo de representación escrita de la música propuesto desde los diseños curriculares fue el de la notación musical. Tal como se menciona en el *Reglamento de Escuelas Comunes* sancionado en 1876 en el marco de la Ley nro. 988 (cap. VIII, pág. 421-426), la enseñanza de la música en las escuelas se organizó a partir de la práctica del canto y la enseñanza graduada de los elementos de la notación musical, estableciéndose con precisión qué contenido y/o elemento del lenguaje musical debía enseñarse en cada grado. En dicho documento, se sugiere su enseñanza a partir de

recursos didácticos tales como los dictados rítmicos y melódicos, la copia de ejercicios de solfeo, las prácticas de repentización de la lectura, la identificación auditiva de intervalos, los ejercicios de entonación melódica o solfeo, el canto de escalas, y el conocimiento teórico de los elementos del lenguaje musical (escalas, intervalos, acordes, entre otros). Como se puede observar, la enseñanza de la notación musical en las escuelas fue estructurada a partir del modelo pedagógico tradicional: el Modelo Conservatorio. Desde su surgimiento en 1795 con la fundación del Conservatorio Nacional de París, este modelo educativo se constituyó como el punto de referencia en cuanto a la calidad y el alcance de la educación musical, expandiéndose progresivamente a otras instituciones europeas (Hemsey de Gainza, 2002). Posteriormente, el mismo fue impuesto en nuestra cultura por medio del proceso de colonización, moldeando la educación musical y el sentido común acerca de lo implica “saber música” (Burcet, 2018; Shifres y Holguín, 2015).

El Modelo Conservatorio se configura bajo los lineamientos del paradigma positivista y las teorías de asociacionistas de condicionamiento clásico u operante (Hull, 1943; Skinner, 1953), que dieron lugar al modelo pedagógico tecnicista basado en los principios positivistas de neutralidad científica, racionalidad, eficiencia y productividad (Alonso, 2023). Los mismos, concibieron al aprendizaje como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas, provocados y determinados por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna (Alonso, 2023). En línea con estos principios, el Modelo Conservatorio estructura el aprendizaje progresivo de los signos de la notación musical promoviendo la aplicación de una didáctica basada en la graduación y repetición de estímulos a partir de criterios y concepciones ajenas al sujeto, el señalamiento del error, la fijación de las respuestas

correctas, y el establecimiento de un tiempo de aprendizaje estrictamente definido para cada contenido (Burcet, 2020; Alonso, 2023). Esta concepción dio lugar a numerosos métodos, entre los cuáles mencionamos aquí: el método instrumental, la práctica del solfeo, y los modelos de entrenamiento auditivo (Mainwaring, 1951; Gordon, 1997; Schleuter, 1997; McPherson y Gabrielsson, 2002).

Hacia mediados del S. XX la enseñanza de la música en las escuelas comenzó a experimentar grandes cambios, desarrollando un sentido cada vez más activo y creativo de la música (Cuevas Romero, 2015). Los mismos van de la mano con el surgimiento de las teorías educativas no críticas (Saviani, 1983) y consenso (Gvirtz, 2009), la pedagogía de la escuela nueva (Montessori, 1912; Dewey, 1934/2008, entre otros) y los métodos activos en educación musical (Dalcroze, Martenot y Willems) (Hemsey de Gainza, 2004; Alonso, 2023). En nuestro país, este momento histórico coincide –a su vez– con el desarrollo de un movimiento editorial inédito que permitió la publicación de traducciones y adaptaciones locales de los métodos activos de pedagogos como Dalcroze, Martenot, Willems, Kodály y Orff, alineados con la reciente teoría de la escuela nueva (Montessori, 1912; Dewey, 1934/2008, entre otros) (Hemsey de Gainza, 2004). La misma abogó por el tratamiento diferencial del estudiante a partir del descubrimiento y puesta en valor de las diferencias individuales, desplazando el eje de la cuestión pedagógica del docente al alumno, y del aprendizaje del contenido al aprendizaje de estrategias que permitan aprender a aprender, a partir del desarrollo de los principios de libertad, actividad y creatividad en la educación infantil (Peiteado Rodríguez, 1995). En lo que a la educación musical se refiere, este modelo orientó a la enseñanza de la música al conocimiento de los elementos del lenguaje musical por medio de experiencias

activas (movimientos, danzas, recitados rítmico-corales, asociación de los valores de las figuras musicales con sílabas rítmicas, entre otras), que permitieran vivenciar las características de cada elemento particular, para su posterior comprensión dentro del funcionamiento dentro del conjunto global. En este punto, resulta de nuestro particular interés la progresiva implementación de las grafías analógicas como herramientas efectivas para la enseñanza y comprensión de la música, a partir de la composición, producción y el conocimiento de la música contemporánea (Cuevas Romero, 2015). En la actualidad, aunque la implementación de la notación musical y las grafías analógicas en el nivel primario ha variado a lo largo de los años, conviven en las aulas ambos tipos de registro escrito de la música. En relación con este punto, cuando inicié mi actividad docente en el nivel, me fue posible observar en materiales didácticos diversos, perfeccionamientos del área y clases de otros/as docentes, el desarrollo de actividades que incluían el uso de la notación musical y las grafías analógicas con fines diversos. Ya sea para representar los atributos de un sonido, para analizar la estructura formal de una pieza, escribir un ritmo compuesto en la clase, o cantar una melodía con el nombre de las notas, dichas representaciones externas de la música eran abordadas en momentos puntuales de la clase con fines diversos, y en los cuales no podía advertir un eje organizador. En otras palabras, la notación musical y las grafías analógicas eran implementadas en la clase de música alternativamente, aunque con objetivos similares (el registro de ideas musicales, prácticas de lectoescritura musical, y soporte de la práctica vocal-instrumental). Fue entonces cuando empecé a realizarme las primeras preguntas que dieron origen a este trabajo de tesis:

¿Con qué fines se introducen las grafías analógicas y la notación musical en el nivel primario?

¿Es posible utilizarlas indistintamente, o cada una cumple funciones específicas?

¿Qué funciones desarrollan la notación musical y las grafías analógicas? ¿Cuáles de ellas son posibles de enseñar en el nivel primario?

En las primeras instancias fue de notable ayuda conocer el aporte de diferentes estudios provenientes del campo de la alfabetización, los cuales dan cuenta de las diferentes funciones que pueden desarrollar los sistemas de escritura, entendidos como representaciones externas (Martí, 2003, 2012; Olson, 1994, 2016; Ferreiro, 1997, 1982, 2002). Llevado al campo de la música, estos trabajos permiten observar que la consideración la notación musical y las grafías analógicas como tales puede potenciar sus usos en el entorno escolar, a partir del reconocimiento, diferenciación y especificación de sus numerosas funciones tales como la función de registro, archivo, comunicación, apoyo mnémico, epistémica (Martí, 2012; Beltramone y Burcet, 2018), imaginativa (Cook, 1990) y metalingüística (Olson, 1994, 2016).

En el área de la educación musical, estudios actuales en la temática permitieron observar -a su vez- el modo en que los sujetos elaboran sus propias ideas acerca de cómo las representaciones externas (en particular la notación musical) funcionan (Burcet, 2014, 2017, 2018, 2020; Burcet, Beltramone, Uzal y Rigotti, 2023, 2025; Burcet y Uzal, 2018). Poniendo de relevancia la perspectiva del sujeto que aprende, estos trabajos ponen el foco en conocer cómo los sujetos se apropian de la escritura, las relaciones que establecen y las hipótesis que elaboran, a partir de aproximaciones sucesivas con

enunciados musicales “reales”. Es decir, partituras que comprendan variedad de elementos gráficos y que den lugar a piezas musicales. Desde esta perspectiva resulta posible asumir que los sujetos que no conocen la notación musical (o las grafías analógicas) pueden igualmente enfrentarse a la partitura y comenzar a establecer relaciones entre la música y la escritura, ajustando esas ideas. Es decir, pueden implementar diferentes usos y funciones que les permiten apropiarse de la representación externa como una herramienta para pensar acerca de la música.

A partir del análisis de este corpus teórico, consideramos entonces la posibilidad de estudiar el aspecto funcional de la notación musical y las grafías analógicas, y su desarrollo en las clases de música de nivel primario, para a partir de allí poder dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Qué usos y funciones otorgan los/as docentes de música de nivel primario de la provincia de Buenos Aires a la notación musical y las grafías analógicas para la enseñanza de la música en la actualidad?

Entendiendo que las prácticas docentes se moldean también a partir de los documentos curriculares y los marcos legislativos que les dan forma, es que nos preguntamos también:

¿Cómo se relacionan estos usos y funciones con aquellos prescritos en el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2018) vigente al año 2024?

Si bien la motivación principal de este trabajo de tesis es relevar evidencia que permita conocer los usos y funciones de la notación musical y las grafías analógicas en las clases

de música del nivel primario, al mismo tiempo buscamos discutir una serie de supuestos y creencias asumidos desde la Educación Musical en torno a esta problemática, desde el marco teórico que ofrece el enfoque psicogenético. Es en tal sentido, que nos proponemos desarrollar un posicionamiento con relación a la siguiente pregunta:

¿En qué medida las nuevas corrientes en alfabetización musical -enmarcadas en los últimos estudios en lenguaje y alfabetización desde una perspectiva psicogenética- permiten resignificar los usos de la notación musical y las grafías analógicas en las prácticas de enseñanza de la música en las escuelas primarias hoy?

Cada una de estas preguntas es abordada a lo largo de los capítulos que conforman esta tesis. A tal fin, en el Capítulo 1 se desarrollan las propiedades que permiten definir a la notación musical y las grafías analógicas como tales: su organización en sistemas, su carácter observable, su relación con procesos cognitivos complejos y carácter funcional. Así mismo, se analizan las particularidades que permiten distinguir las dentro del universo de las representaciones externas como sistemas de representación y/o sistemas de codificación, y se reflexiona sobre el impacto de esta distinción en la configuración de los modelos pedagógicos que orientan su enseñanza.

En el Capítulo 2, se ahonda en la descripción de las diferentes funciones que desarrollan la notación musical y las grafías analógicas. Nos referimos aquí a las funciones de registro, archivo, comunicación, epistémica, metalingüística e imaginativa. Así mismo, se analizan antecedentes en el estudio de esta temática tanto en investigaciones realizadas en el campo del lenguaje y alfabetización desde una perspectiva psicogenética, como de la Psicología de la Música y la Educación Musical.

En el Capítulo 3, en función de las discusiones planteadas en los primeros capítulos que comprenden el marco teórico y el estado del arte, se plantea el problema de investigación, los objetivos y las hipótesis de trabajo. Así mismo se justifica el abordaje del problema desde un enfoque cualitativo, la utilización de la encuesta y la recopilación documental como fuentes de recolección de datos, y la modalidad de análisis de los datos.

En el Capítulo 4, a partir de una breve introducción a la trayectoria de las representaciones musicales externas en la educación musical primaria de la provincia de Buenos Aires, se observa el tipo de representaciones, concepciones, usos y funciones externas prescritas en la actualidad, a partir del análisis de la *Ley de Educación Nacional nro. 26.206* (2006), la *Ley de Educación Provincial nro. 13.688* (2007), los *Núcleos de Aprendizaje Prioritario para el Primer y Segundo Ciclo* (2011), y el *Diseño Curricular para la Educación Primaria* (2018).

En el Capítulo 5 se desarrolla el informe de los datos obtenidos a partir del cien (100) testimonios de docentes de música del nivel primario de la provincia de Buenos Aires en ejercicio, recopilados a través de cuestionarios virtuales autoadministrados. Los mismos están orientados a: i) conocer las características demográficas de la muestra; ii) los criterios en los que los/as docentes se basan para justificar la utilización de un tipo de representación escrita de la música u otro, así como su desestimación; iii) los propósitos que orientan el uso de la notación musical y/o las grafías analógicas, los contenidos y actividades a los que los vinculan, y los usos y funciones que de ellos derivan; y iv) las principales líneas argumentales que utilizan los/as docentes para explicar por qué las grafías analógicas forman parte del diseño curricular, y la notación musical no.

En el Capítulo 6 se desarrollan las conclusiones del trabajo, a partir de la vinculación entre los enunciados teóricos desarrollados en los capítulos uno y dos, las conclusiones del análisis documental, y el informe de los resultados obtenidos a partir del análisis de datos de las encuestas. Las mismas ofrecen reflexiones en torno al enfoque del problema de enseñanza, los usos y funciones de la notación musical y las gráficas analógicas desde la perspectiva docente y la curricular, y el aporte de la perspectiva psicogenética al problema. Se espera que los resultados obtenidos sirvan de base para el diseño de nuevas estrategias que permitan a los/as estudiantes utilizar estas representaciones externas como herramientas para reflexionar acerca de la música y su propia praxis, convirtiéndose en sujetos críticos y protagonistas de su proceso de aprendizaje.

## CAPÍTULO 1

### Marco teórico

“La escritura no sólo nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho: también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente” (Ong, 1982, p. 16).

#### 1.1. Introducción

En un determinado punto de la historia los seres humanos nos encontramos con la necesidad de fijar, a través del tiempo y espacio, sucesos particulares de nuestra cotidianidad y el entorno. Pinturas rupestres, figurillas de representación humana, marcas en guijarros y huesos para registrar los movimientos de la luna, y tablillas de arcilla para anotar transacciones económicas, fueron las primeras formas de representación externa que evolucionaron hasta culminar con la creación de un variado conjunto. El dibujo, la escritura, la notación numérica, los mapas, el calendario, la notación musical y las Tics, constituyen algunos de los más utilizados hoy (Martí, 2003).

En su extenso trabajo sobre la evolución de la mente humana, el psicólogo canadiense Merlin Donald (1991, 1993) define a este hito en el desarrollo cognitivo de la mente humana como la externalización de la memoria, y la vincula con la rápida emergencia de diferentes formas de representación externa a partir del Paleolítico Superior (40.000 años A.C). El mismo habría estado precedido, según el autor, por dos instancias anteriores: el desarrollo de la cultura mimética y, posteriormente, de la cultura mítica. La primera,

supuso la posibilidad de representar los sucesos del mundo y el entorno a través de la acción (danzas, movimientos gestuales y sonoros, entre otros), ampliando las capacidades comunicativas y sociales a partir de la creación de rituales ligados a la expresión de emociones. La segunda, implicó la posibilidad de afianzar el carácter representativo de la acción de la mano de un mayor desarrollo del lenguaje y la creación de modelos explicativos de la realidad, comunes y cohesivos a todos los participantes de una sociedad particular (los mitos). A diferencia de estas, cuyo desarrollo reposa casi de manera estricta en la evolución de aspectos filogenéticos de la especie, la creación de las representaciones externas es inseparable de una serie de factores de naturaleza social y cultural, derivados de nuevas condiciones de vida que requerían de la regulación de interacciones sociales y transacciones económicas vinculadas a la agricultura (Martí, 2003).

Al habilitar un campo de memoria y almacenamiento alternativo al de la mente, las representaciones externas modificaron radicalmente la arquitectura cognitiva funcional, en todo aquello vinculado a las habilidades relacionadas con la interpretación y uso de sistemas semióticos (la abstracción, la autorregulación, la diferenciación entre cantidad y calidad y la toma de conciencia lingüística). Así mismo, la utilización de estas dio lugar al desarrollo de un metalenguaje para pensar sobre el lenguaje oral y la mente, promoviendo el diseño de medios para la objetivación de lo escrito y la coordinación de conocimientos provenientes de diferentes ámbitos (geográficos, biológicos, mecánicos, entre otros) (Olson 1994, 2016).

La historia del desarrollo de las representaciones externas es un tema de investigación por demás vasto, que excede el objeto de investigación de esta tesis. Sin embargo, al

momento de abordar el estudio sobre los usos y funciones de la notación musical y las grafías analógicas para la enseñanza de la música en la escuela primaria, consideramos que resulta menester profundizar sobre estos conceptos, en tanto marco teórico desde el cual es posible pensar a las mismas como representaciones externas de la música. Comenzaremos entonces por describir las características generales de las representaciones externas. Tomaremos para ello los desarrollos del psicólogo Eduardo Martí (2003, 2012), quien enmarca su investigación en el estudio del lenguaje y la alfabetización desde una perspectiva psicogenética.

## **1.2. Las representaciones externas**

Eduardo Martí (2003, 2012) describe a las representaciones externas como artefactos culturales mediadores de la conducta humana. Las mismas tienen una clara relevancia social y cultural, ya que son utilizadas como mediadores semióticos que facilitan el registro y la transmisión del conjunto de significados y prácticas propias de una comunidad.

Tal como hemos mencionado, las representaciones externas son el resultado de una construcción cultural y no de nuevas arquitecturas biológicas cerebrales. En otras palabras, fueron las condiciones sociales de la comunidad las que determinaron su aparición y necesidad. Desde entonces, dichas representaciones se han convertido en herramientas constitutivas de la cognición, cuya adquisición modifica en profundidad las capacidades y el funcionamiento cognitivo de las personas, al enraizarse en una las competencias cognitivas más genuinamente humanas: la capacidad de crear y usar signos (Martí, 2003, 2012).

Dentro del conjunto de lo que podemos identificar como representaciones externas, es posible encontrar representaciones de diversa naturaleza y complejidad; tales como la escritura alfabética, los mapas y diagramas, las imágenes y la notación química, por solo nombrar unos pocos. Atendiendo al desafío que presenta la magnitud de este ámbito de investigación, Martí propone identificar y describir propiedades comunes a los diferentes tipos de representaciones externas, como una manera de empezar a ordenar la complejidad de este objeto de estudio (2012). En línea con este propósito, el autor identifica tres características estructurales de las mismas:

- su comportamiento como *sistema*, aludiendo al hecho de que las marcas realizadas por los individuos para referirse a una realidad específica están organizadas según ciertas propiedades formales;
- su carácter ostensiblemente observable (*externo*);
- y la implicancia de procesos cognitivos complejos -como la simbolización- en su proceso de elaboración (*representación*).

Es a partir de estas características que el autor propone describir a las mismas como *sistemas externos de representación*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Dada la similitud terminológica entre los conceptos de *sistemas externos de representación* (Martí, 2003, 2012) y de *sistemas de representación* (Ferreiro, 1997), y su referencia a particularidades diferentes del fenómeno, consideramos oportuno referirnos a los sistemas externos de representación -tal y como Martí los entiende- bajo la denominación de *representaciones externas*, en pos de marcar una diferencia en el contexto de este trabajo de investigación. En el siguiente apartado el lector podrá observar la descripción de los sistemas de representación que realiza Ferreiro, y el aporte de esta categoría al análisis del problema.

Además de estas características estructurales, Martí describe otro conjunto de propiedades comunes a las diferentes representaciones externas. En primer lugar, menciona la doble naturaleza de estas, en tanto objetos directamente perceptibles que remiten a otra realidad. Por ejemplo, las marcas que constituyen la escritura alfabética remiten al lenguaje oral, así como los signos que dan forma a la notación musical aluden a la sonoridad de una obra. Sin embargo, resulta importante mencionar que las representaciones externas no constituyen una traducción directa de la realidad. Por el contrario, ofrecen (o construyen) modelos de la misma a partir de marcas gráficas organizadas según un determinado conjunto de propiedades formales, brindando así nuevas posibilidades para pensar el objeto. Tal es el caso de los mapas, los cuales no ofrecen la representación directa de una superficie determinada, sino que la reorganizan de un modo particular (a través de colores, líneas diversas y signos), permitiendo inferir informaciones nuevas sobre esta (divisiones políticas del territorio, usos del suelo, tipos de clima, entre otros).

Por otro lado, se hace referencia al carácter permanente de las representaciones externas como otra de sus características generales. El mismo es posible gracias a las propiedades de los soportes materiales donde se plasman las representaciones (papel, piedra, dispositivos electrónicos, entre otros), que habilitan tanto la perdurabilidad de las representaciones, como su archivo, transporte, modificación y accesibilidad por largos períodos de tiempo. Al constituirse como objetos perdurables las representaciones externas pueden ser procesadas una y otra vez, produciendo informaciones que no dependen de la memoria, convirtiéndose en objetos de conocimiento y transformación.

La perdurabilidad en el tiempo de las representaciones externas permite, a su vez, cierta

independencia temporal entre las mismas y su creador. En relación con este punto, Martí afirma que -a diferencia de lo que ocurre con los sistemas de signos o gestos simbólicos que están ligados de forma inherente al sujeto que las produce- la permanencia de las representaciones externas determina cierto grado de autonomía de las mismas, en tanto objetos de conocimiento. Esta particularidad tiene como contrapartida una dificultad tanto para el que crea la representación externa (quien deberá ajustar su producción de tal forma que el intérprete pueda reconstruir sus ideas a partir el conjunto de marcas producidas), como para el que la interpreta (quien deberá reconstruir su significado sin otras informaciones contextuales referidas al momento de su producción).

Otra de las propiedades intrínsecas a las representaciones externas, refiere al impacto de la disposición espacial de las marcas en la constitución de sus propiedades formales. En otras palabras, el modo en el que las marcas gráficas se despliegan en los soportes determina sus características organizativas. Así, propiedades espaciales como la linealidad, la proximidad, la continuidad, el tamaño o la inclinación, resultan importantes tanto para determinar las características formales de cada tipo de representación externa como para diferenciarlas de otras, incluso antes de que sea posible cualquier interpretación de las marcas.

Llegados a este punto, el lector podrá advertir que la interpretación de las representaciones externas no solo depende del establecimiento de correspondencias entre las marcas gráficas y sus referentes, sino también de la interpretación de sus propiedades formales y las intenciones del autor en su ausencia. Esta característica, que Martí define como la opacidad de las representaciones externas, hace de las representaciones objetos fácilmente procesables por sus características visuales, aunque

difícilmente interpretables, en tanto demanda al sujeto que la interpreta una reconstrucción de sus significados, forjándose para ello teorías sobre las representaciones externas a partir de sus propias producciones, interpretaciones y usos. Otros autores como Olson (1994) agregan que esta particularidad de las representaciones externas, lejos de constituir una limitación, se constituye como una de las potencialidades de estas en tanto permite pensar y tomar el lenguaje (en este caso, la música) como objeto de conocimiento, habilitando múltiples interpretaciones. En palabras del autor, “la escritura no es una transposición directa de la realidad; es más bien un sistema de signos que permite pensar y tomar el lenguaje como objeto de conocimiento y es capaz de crear nuevas distinciones” (1994, p. 115).

Finalmente, Martí da cuenta del carácter funcional de las representaciones externas. El mismo se vincula fundamentalmente con las funciones de registro, archivo, comunicación, apoyo mnémico y epistémica, las cuales se desarrollarán de manera particular según el tipo de información que vehiculiza cada representación. La *función de registro* hace referencia al uso que hacemos de las representaciones para fijar y conservar las formas de oralidad y el mundo de los objetos a través del tiempo, por medio de marcas específicas en soportes diseñados para tal fin. La misma habilita las *funciones de archivo* -es decir, de acumular información en un formato que excede por mucho la capacidad de almacenamiento de cualquier persona-, *comunicación* -en tanto producimos un registro con la intención de transmitir información entre individuos o grupos para lograr diversos propósitos-, *apoyo mnémico* -en tanto registramos una serie de informaciones con el objetivo de recuperarla más tarde-, y *función epistémica* -en tanto utilizamos el registro para volver sobre los enunciados, analizarlos, compararlos,

reflexionar sobre ellos, inferir relaciones y propiedades de una realidad ausente, o identificar una realidad como única y distinguible de otras propiedades- (Martí, 2003, 2012). Al respecto del caso, Olson (1994, 2016) observa que la escritura desarrolla también una *función metalingüística*, en tanto permite convertir los aspectos del lenguaje en objetos de pensamiento crítico y reflexivo. Volveremos sobre este punto en el capítulo 2.

Hasta aquí hemos observado las diferentes características que Martí identifica como propiedades comunes a todas las representaciones externas. Estos desarrollos revisten de importancia en cuanto ofrecen una caracterización general de las representaciones externas, entendidas como sistemas de marcas organizados que se despliegan en el tiempo y espacio, constituyendo poderosas herramientas cognitivas. Ahora bien, la misma resulta poco precisa al momento de distinguir y/o establecer diferencias entre distintas formas de representación utilizadas para representar un mismo fenómeno. Por ejemplo, en el caso de la música, es posible observar diferentes formas de representación externa de la misma, tales como el sistema de notación tradicional, las grafías analógicas, las escrituras vernáculas, las tablaturas y los cifrados armónicos, entre otros. Lo mismo ocurre en el caso del lenguaje oral, para cuya representación escrita podemos observar la utilización de representaciones tales como la escritura alfabética (en el caso de los idiomas de raíz latina), la escritura ideográfica (en el caso de idiomas como el chino), el alfabeto fonético internacional o pictogramas.

Si bien todas estas formas de registro presentan ciertas particularidades que podrían ser interpretadas como características propias de las representaciones externas (en tanto construyen un modelo de una realidad dada a partir de marcas gráficas que se

despliegan en un soporte bajo determinadas pautas de organización formal, donde cada marca adquiere sentido en el conjunto de reglas formales internas que rigen al sistema, permitiendo cierta independencia temporal entre el productor y el interpretante, y favoreciendo las funciones registro, conservación, apoyo mnémico, comunicación y epistémica), cada una de ellas presenta ciertas particularidades que vuelven necesaria una profundización del concepto. En relación con la problemática planteada, los aportes de la pedagoga Emilia Ferreiro nos permiten observar que, aun cuando comparten un conjunto de características comunes, es posible distinguir dentro del conjunto de representaciones externas entre *sistemas de representación* y *sistemas de codificación* (Ferreiro, 1997). Desarrollaremos las diferencias establecidas por la autora en el siguiente apartado.

### **1.3. Sistemas de representación vs. sistemas de codificación**

Según Ferreiro, un sistema de representación es aquel cuya construcción “involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación” (1997, p. 13). Es en tal sentido que se afirma que los sistemas de representación poseen algunas de las propiedades y relaciones propias del fenómeno que representan, al mismo tiempo que excluyen otras (Ferreiro, 1997). Esta característica que identifica la autora complementa la descripción de la particularidad que Martí denomina como la opacidad de los sistemas de representación. De esta manera, se observa que el sujeto que desee utilizar o interpretar el sistema no solo debe conocer las correspondencias entre las marcas gráficas, sus referentes y las propiedades que las organizan en el espacio (como menciona Martí), sino además debe advertir qué

elementos del fenómeno son representadas por el sistema y cuáles no.

Así mismo, Ferreiro (1997) puntualiza que el vínculo que se establece entre el sistema de representación (X) y las propiedades o relaciones propias del objeto a ser representadas (R), puede ser de tipo analógico, arbitrario, o combinado. A modo de ejemplo, la autora toma por caso la forma de representación del espacio geográfico que se observa en los mapas. Allí podemos observar que el sistema de representación conserva ciertas propiedades de los elementos representando formas por formas, distancias por distancias (a escala) y colores por colores. Es decir, los representa de manera analógica. Sin embargo, se puede observar que, para la representación de ciertos elementos de R, se utilizan marcas arbitrarias, tales como círculos para indicar la localización de las ciudades.

Para Ferreiro es menester tener en cuenta que tanto el proceso de selección de los elementos y propiedades del fenómeno (R) a ser representados por el sistema (X), como el establecimiento de sus relaciones, son el resultado de un largo proceso de construcción histórica que llevan a cabo generaciones de usuarios en diferentes contextos y con diferentes finalidades, hasta lograr una forma final de uso colectivo. Es esta particularidad la que permite establecer la diferencia esencial entre los sistemas de representación y los sistemas de codificación (o códigos) (Ferreiro, 1997).

Siguiendo a la autora, los sistemas de codificación o códigos son "sistemas de representación alternativos que se basan en una representación ya constituida" (Ferreiro, 1997, p. 14). Los mismos proponen una forma de representación diferente de los elementos y las relaciones ya establecidos por el sistema de representación original,

proporcionándoles a estos una nueva potencialidad comunicativa. Por ejemplo, el código Morse diseñado por Samuel Morse y Alfred Vail para la transmisión telegráfica a distancia, se presenta como un sistema de codificación del alfabeto latino, donde cada letra es representada por una secuencia única e irrepetible de puntos y rayas. Lo mismo sucede con el Código Braille o con el Código Binario Computacional.

En síntesis, a partir de los desarrollos de Martí podemos observar que es posible establecer un conjunto de características comunes a los diferentes tipos de representaciones externas. Sin embargo, no todos ellos son susceptibles de ser entendidos como sistemas externos de representación. Siguiendo a Ferreiro, serán entendidos como tales aquellas representaciones externas que, fruto de un largo proceso de construcción histórica y colectiva, ofrecen la representación de determinadas propiedades y relaciones de un fenómeno, por medio de un conjunto organizado de marcas o signos desplegados en un soporte específico. Por el contrario, serán entendidos como sistemas de codificación aquellos sistemas de representación alternativos que ofrecen un nuevo conjunto de marcas o signos que se vinculan, de modo unívoco, a referentes preexistentes que el sistema externo original establece.

En lo que a las formas de representación externa de la música se refiere, en el último tiempo fue posible empezar a distinguir entre representaciones que funcionan como sistemas y aquellas que funcionan como código. Resultan clave en esta discusión los desarrollos de la investigadora Inés Burcet (2014, 2018, 2020) quien, a partir de las discusiones realizadas en estudios en lenguaje y alfabetización desde una perspectiva psicogenética, desarrolla una serie de argumentos a partir de los cuales es posible pensar a la notación musical como un sistema de representación.

#### **1.4. La notación musical como sistema externo de representación de la música**

Entendemos por notación musical a la forma de escritura que utiliza el pentagrama como espacio gráfico para la representación de la música y a la nota como unidad de representación (Burcet, 2020). Su uso ha sido ampliamente difundido en la cultura occidental para el desarrollo de diversas prácticas vinculadas al hacer musical (interpretación vocal e instrumental, composición, dirección, entre otros) y su enseñanza.

Tradicionalmente, la notación musical ha sido entendida como un código de transcripción; es decir, como un conjunto de signos o elementos que reflejan las unidades que existen en la música y que pueden identificarse a partir de la audición (Burcet, 2018). Sin embargo, en los últimos años, la investigadora Inés Burcet (2014, 2017, 2018, 2020) ha observado que el concepto de código presenta ciertas características que no coinciden con las particularidades del fenómeno de la notación musical.

En principio, la autora señala que la idea de código implica la existencia de un conjunto de referentes preexistentes, así como de reglas y convenciones para el uso e interpretación de sus signos, que son establecidas por sujetos particulares en un momento concreto de la historia y no se vuelven a modificar. Tal como analiza Burcet, esta particularidad del código no se condice con el largo proceso histórico de elaboración colectiva que dio lugar a la notación musical y que, como explica Ferreiro, es una característica distintiva de los sistemas de representación.

Según la autora, dicho proceso se desarrolló a lo largo de diez siglos, donde numerosas generaciones de músicos modificaron y adecuaron la escritura musical hasta condensar la forma de escritura tal como la conocemos hoy. Es por esa razón que no resulta posible

identificar un autor y un momento determinados de invención, sino hitos que dan cuenta de las principales tendencias constructivas y transiciones en el desarrollo de la notación. Se menciona aquí el origen de los neumas como herramientas para registrar el contorno melódico, los cambios en las formas de los signos como consecuencia de la aparición de la pluma de ganso, la implementación de líneas horizontales como recurso para establecer referencias en el espacio de representación, y la necesidad de asignarle un nombre a cada sonido que se representaba, entre otros. Así, el desarrollo de la notación musical se presenta como “una serie de intentos progresivos hacia la representación explícita de todos aquellos aspectos que resultaron, en cada periodo histórico, indispensables para que tal fenómeno pueda ser comunicado” (Burchet, 2014, p. 96).

En línea con estos planteos, la autora agrega que la noción código implica -a su vez- que el mismo es capaz de representar todos los aspectos del fenómeno. Por ejemplo, el código binario permite representar, a través de combinaciones de ceros (0) y unos (1) toda la información que es susceptible de ser almacenada y visualizada en un dispositivo electrónico. Sin embargo, la notación musical deja por fuera en el acto de transcripción de la música, un sinnúmero de aspectos de la misma que el músico debe reconstruir en un deliberado acto de interpretación.

Tal como menciona Burchet (2020), en una partitura no están representadas las micro-variaciones en la dinámica o *timing*, las relaciones de tensión o distensión, o los planos sonoros que deben destacarse. Aun cuando a partir del de siglo XVII fueron incorporándose diferentes indicaciones con el objetivo de precisar estas otras dimensiones de la sonoridad -tales como la caracterización del tempo (*allegro*, *andante*, *adagio*), la especificación de algunas características de la agógica (*rubato*, *calderón*,

*ritardando, accelerando*), e indicaciones vinculadas con aspectos tímbricos (*legatto, staccato*, uso del pedal en el piano, y digitaciones sugeridas)- ninguna de ellas se corresponde con un valor fijo o determinado. Como menciona la autora, en tanto estas indicaciones no permiten especificar de modo cuantitativo esas dimensiones de la sonoridad, el registro de estas continúa siendo relacional, ya que se requiere conocer el contexto de ejecución para poder recuperar el modo en que se espera que esta indicación sea leída. En resumen, son explicitados por medio de la notación musical las relaciones de duración y altura del sonido, y quedan implícitos todos aquellos aspectos vinculados a la fuerza ilocucionaria de la música y los aspectos prosódicos. Los mismos deberán ser reconstruidos por el intérprete en función de sus conocimientos y marcos de referencia.

En relación con estos planteos, Burcet (2018) analiza también las limitaciones a las que ha conducido la concepción de la notación musical como sistema de codificación. Al respecto menciona que, la idea de que la partitura ofrece una completa transcripción de la música, ha conducido a entender al músico como un codificador y decodificador de lo escrito, en lugar de como un creador e intérprete activo. Así mismo, ha limitado las funciones de la notación musical a las de conservación y registro, circunscribiendo su conocimiento a un medio para garantizar la difusión del repertorio, en lugar de promover su uso como herramienta de comunicación y reflexión sobre la música. Por último, la autora explica como concepción ha fomentado durante mucho tiempo la creencia colectiva que afirma la superioridad de la música de tradición escrita por sobre aquella de tradición oral, en línea con aquellos supuestos provenientes del campo del lenguaje

que pregonan la sobre saliencia de aquellos que presentan una forma escrita por sobre los que no la tienen (Pattanayak, 1991).

En las últimas décadas, diferentes investigaciones en el campo del lenguaje y la alfabetización han aportado vastos argumentos para revisar estas suposiciones, entendiendo que la oralidad y la escritura constituyen dos medios de comunicación diferentes, con condiciones específicas de producción, circulación y uso. Como menciona Kittay, "la cultura escrita es mucho más que la codificación y la decodificación de lo oral, que a su vez es mucho más que lo hablado" (1991, p. 225). Sin embargo, en el campo de la educación musical algunas ideas derivadas de esta concepción permanecen vigentes, fundamentalmente aquellas que vincularon de manera lineal el aprendizaje de la técnica instrumental con el aprendizaje de la notación musical. Nos referimos aquí a aquellos supuestos desde los cuales se tiende a considerar como "músico" a aquel que sabe leer y escribir notación musical, priorizando estas capacidades por sobre cualquier otra habilidad musical o interpretativa al momento de establecer dicha categorización.

A partir de estas observaciones, y contraposición a concepción que entiende a la notación musical como código, Burcet (2020) propone entender a la misma como un sistema de representación, en tanto presenta las mismas características que definen a estos como tales, a saber:

- el largo proceso de construcción histórica y social de la notación musical donde - tal como sucedió con el desarrollo de la escritura alfabética- la relación entre la realidad y su forma de representación, fue variando hasta ajustarse a una forma final de uso colectivo;

- la incompletitud de la notación musical, en tanto sistema de escritura de la música que representa algunas de sus propiedades al mismo tiempo que excluye otras;
- y su potencial función epistémica, en tanto permite revisar y modificar nuestras percepciones acerca de la música.

A las características enunciadas por la autora, resulta posible añadir su carácter ostensiblemente externo y permanente en el tiempo, así como su comportamiento como sistema, en tanto las marcas que la componen están organizadas según ciertas propiedades formales que derivan su organización espacial (por ejemplo, la relación arriba-agudo, abajo-grave).

Habiendo desarrollado las particularidades que -según Burcet- permiten concebir la notación musical como un sistema externo de representación, cabe preguntarnos si esta definición es extensible a otras formas utilizadas para el registro de la música. Tal como hemos mencionado, si bien la notación musical se ha consolidado como la forma de escritura más utilizada para la representación de la música occidental, se han desarrollado a lo largo de la historia numerosas formas alternativas de registro escrito de la música tales como las tablaturas, los cifrados armónicos y las grafías analógicas.

A fines de este trabajo de tesis, que tiene por objetivo observar los usos y funciones de las representaciones musicales para la enseñanza de la música en el nivel primario, analizaremos el caso de las grafías analógicas, ya que estas son el modo de representación de la música sugerido en el *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo* de la Provincia de Buenos Aires (2018) vigente al año 2024. Tomaremos como base para la argumentación las distinciones que establece Ferreiro

entre los sistemas de representación y los sistemas de codificación (códigos), anteriormente desarrolladas.

### **1.5. Las grafías analógicas como sistemas de codificación de la música**

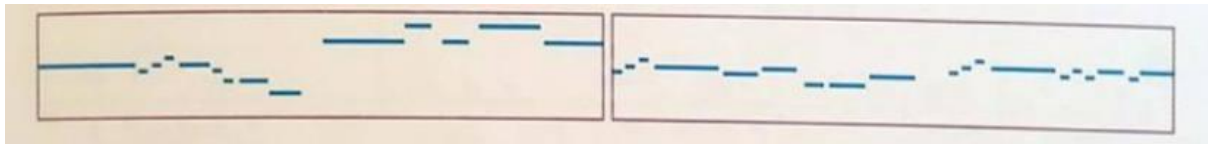
Entendemos por grafías analógicas a aquellas formas de registro escrito de la música que buscan representar sus elementos a partir de combinaciones específicas de colores, números, letras, signos, líneas diversas, figuras geométricas, dibujos, fragmentos de partituras orientados en múltiples direcciones, y/o -desde que la tecnología lo hizo posible- animaciones digitales. Las mismas surgen a principios del siglo XX, de la mano del desarrollo de las diferentes vanguardias musicales.

Siguiendo los desarrollos de Ferreiro, resulta posible observar que, desde su origen, las grafías analógicas se configuran como un código en tanto surgen como una nueva forma de representación de elementos de la música que ya estaban representados en el sistema de notación musical, con el objetivo de otorgarles una nueva potencialidad comunicativa. Así, se problematiza a partir del uso de las grafías analógicas la posibilidad de registro de alturas y duraciones indeterminadas, efectos tímbricos novedosos, la inclusión de fuentes sonoras no convencionales y segmentos de grabaciones.

A diferencia de lo sucedido en el caso de la notación musical, el uso de grafías analógicas pasó por una etapa exploratoria de gran desarrollo sin llegar a consolidarse como una forma común de uso colectivo. Por el contrario, cada compositor creó un tipo de grafía analógica con marcas y reglas propias de uso, que incluso variaba de una obra a otra, resultando necesario adjuntar a cada partitura una serie de instrucciones que permitieran comprender el significado de cada marca gráfica. Como se puede observar,

y tal como sucede en el caso de cualquier código, es posible asignar a cada sistema de combinación de marcas gráficas de una partitura analógica un autor determinado y un conjunto de referencias.

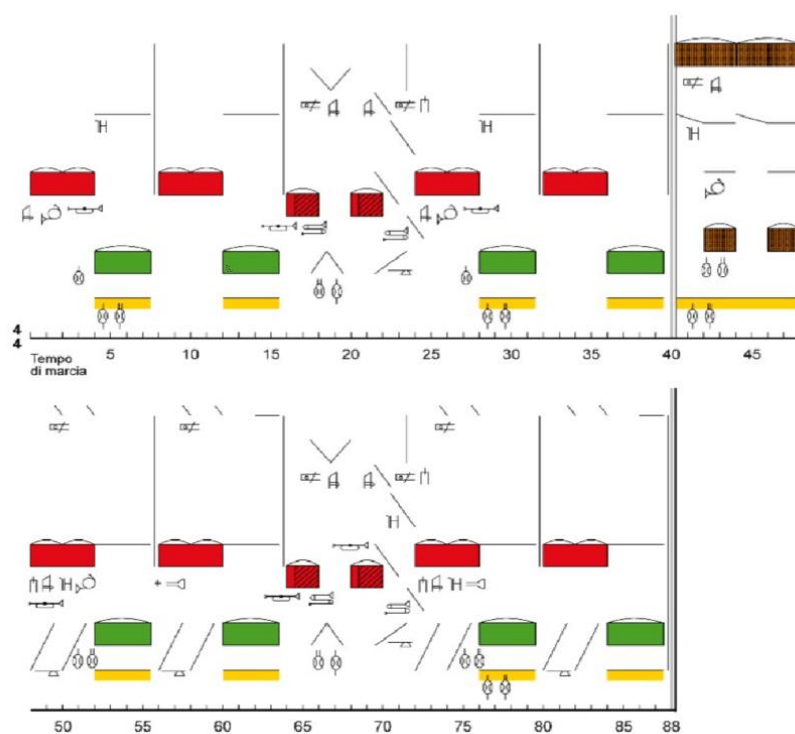
Según Judith Akoschky (1998), fue probablemente el carácter subjetivo y poco universalizable de las partituras analógicas el que promovió su adopción en el ámbito escolar, ya que permitía “una puesta en papel de los acontecimientos sonoros, menos simbólica y más aproximada al objeto percibido” (p. 118). En otras palabras, se observó que el uso de marcas gráficas alternativas a las propuestas en la notación musical volvía de alguna manera más accesible e intuitiva la comprensión de ciertos parámetros de la música que los signos de la notación musical tradicional, a personas sin formación musical previa (Cuevas Romero, 2015). Así se propuso, por ejemplo, utilizar para la representación de sonidos largos y cortos, rayas de diferentes medidas que evidenciaran esa relación (tal como se observa en la figura 1). Para la representación de la altura fue frecuente el uso de líneas curvas y rectas que, aunque indicaban sonidos de altura indeterminada, mantenían la propiedad de orientación espacial del pentagrama que ubica hacia arriba los sonidos de frecuencia aguda y hacia abajo los sonidos de frecuencia grave (figura 1). Así mismo, y en lo que a las indicaciones de dinámica se refiere, resulta frecuente la asociación entre figuras de gran tamaño con sonidos de volumen fuerte, y figuras de menor tamaño con sonidos de volumen suave (figura 3). En este campo fue el compositor y pedagogo Hugh Percy Allen Paynter (1991) uno de los pioneros en el desarrollo y la promoción de las grafías analógicas como herramientas efectivas para la enseñanza y comprensión de la música, a partir de la composición, producción y el conocimiento de la música contemporánea (Cuevas Romero, 2015).



**Figura 1.1.** Segmento de la partitura analógica propuesta en el Método Bathia Strauss que acompaña la escucha de la obra *Danza de los Espíritus* de la ópera *Orfeo* de Glück. La grafía analógica representa las relaciones de duración por medio de la extensión de las líneas, y las de altura por medio de su ubicación espacial (arriba-agudo, abajo-grave; líneas seguidas-grado conjunto, líneas separadas- intervalos).

En una búsqueda similar, el pedagogo Jos Wuytack (1971) impulsó el uso de musicogramas. Los mismos son definidos como registros gráficos de los elementos musicales (ritmo, melodía, textura, timbre, dinámica, tiempo), donde la notación musical convencional es sustituida por un simbolismo en apariencia más sencillo y accesible para los oyentes (Wuytack y Boal Palheiros, 2009). Un principio fundamental de los musicogramas es que la representación visual no deberá sugerir imágenes no musicales al oyente. En el contexto del método de Audición Musical Activa diseñado por Wuytack (1971, 1992; Wuytack y Boal Palheiros, 1996), los mismos son implementados como herramientas de visualización gráfica que, utilizadas en instancias de audición potencian la comprensión de parámetros musicales determinados, facilitando la apreciación musical de los/as estudiantes (figura 2).

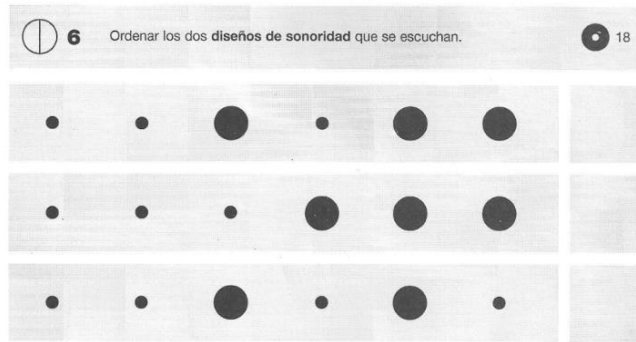
Esta propuesta también fue desarrollada por la pedagoga Bathia Strauss en renombrado método *Escucha Activa* (Chiavarini, 2016), el cual combina i) instancias de audición acompañadas de la visualización de partituras analógicas que representan uno o varios de los elementos de la música sobre los que se quiere puntualizar; con ii) instancias de corporeización de dichos elementos a partir de la producción de movimientos durante la audición que dan cuenta de esas características; e iii) instancias de producción musical.



**Figura 1.2.** Musicograma para actividad de escucha activa de la Marcha de la Suite del *Cascanueces* de Tchaikovsky (Wuytack y Boal Palheiros, 1996)<sup>2</sup>.

En Argentina esta corriente pedagógica fue desarrollada por diferentes pedagogos/as. De entre ellos se destaca el trabajo de Silvia Furnó y María Inés Ferrero (1978), quienes elaboraron una colección de materiales destinados a la enseñanza de la música en el nivel primario (*Musijugando*, 1978), donde este tipo de notación era utilizada como apoyo gráfico para el aprendizaje de conceptos musicales, en dispositivos particulares tales como loterías de sonidos, partituras analógicas para ser interpretadas en conjuntos vocales e instrumentales (Beltramone y Burcet, 2023).

<sup>2</sup> La parte A es indicada por rectángulos rojos y verdes y, al final, por un trazo vertical. La parte B, cuyo tema es análogo al primer tema de A, es señalada por pequeños rectángulos rojos, y por varios trazos oblicuos que representan las líneas melódicas. La parte C está indicada por los rectángulos color marrón, donde los puntos representan las semicorcheas.



**Figura 1.3.** Actividad de discriminación auditiva diseñada en libro *Musijugando 3* para identificar secuencias de sonidos fuertes (representados por círculos grandes) y suaves (representados por círculos pequeños) (Ferrero y Furnó, 1978).

En síntesis, a partir de lo expuesto y en línea con lo desarrollado por Ferreiro (1997), resulta posible identificar a las grafías analógicas como sistemas de codificación en tanto representaciones externas que se basan en una representación ya constituída (la notación musical).

### 1.6. A modo de cierre

A lo largo de este capítulo hemos observado tanto las características comunes a todas las representaciones externas, como aquellas particularidades que permiten distinguir, dentro de este amplio conjunto, entre sistemas de representación y sistemas de codificación. En línea con estos planteos, hemos identificado a la notación musical como un sistema de representación y a las grafías analógicas como un sistema de codificación.

Habiendo establecido estas diferencias y similitudes, resulta importante mencionar que la distinción entre los conceptos de sistema de representación y sistema de codificación, no sólo atañe a una cuestión terminológica sino más bien epistemológica. Tal como observa Ferreiro, la concepción de una representación externa como código o como sistema puede orientar su uso hacia una dirección u otra, potenciando o limitando sus

funcionalidades, con marcadas consecuencias en lo que a la acción alfabetizadora se refiere.

Por ejemplo, la concepción de la escritura alfabética como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras del lenguaje en unidades gráficas, orientó durante mucho tiempo el desarrollo de programas de alfabetización centrados en la ejercitación de la discriminación, que no cuestionaban la naturaleza de las unidades utilizadas (Ferreiro, 1997). Desde esta perspectiva se suponía que, si el niño o niña era capaz de discriminar entre dos formas visuales y auditivas propias, y podía dibujarlas, no tendría problemas para el desarrollo de la lectoescritura ya que la misma “se trata de una simple transcripción de lo sonoro a un código visual” (Ferreiro, 1997, p. 16).

De manera análoga a lo sucedido en el caso de la escritura alfabética, Burcet (2020) observa que la concepción de la notación musical como sistemas de codificación delineó su aprendizaje a partir del conocimiento directo de sus componentes (alturas, figuras musicales, entre otros), aislados y en contextos diseñados con fines educativos (como los ejercicios de solfeo), y en el entrenamiento en la conciencia de los sonidos (en este caso, de las notas) y en el reconocimiento de relaciones grafofónicas. En el caso de las grafías analógicas, la lectura de los materiales didácticos enunciados permite observar un abordaje similar de las mismas. Esto es lo que Zanotti define como el modelo de enseñanza directa (2021).

Ahora bien, como hemos visto, la escritura alfabética es un sistema de representación cuya apropiación implica no solo reconocer las marcas gráficas que lo constituyen, sino comprender por qué algunos elementos esenciales del lenguaje oral no son

representados, o por qué todas las palabras son tratadas como equivalentes en la representación, a pesar de pertenecer a “clases” diferentes (adjetivos, verbos, sustantivos), entre muchas cuestiones. En palabras de Ferreiro, “si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual” (1997, p. 17).

La distinción entre sistema de representación y codificación determina también los modelos de estudiante y docente. En lo que a la enseñanza de la notación musical respecta, Burcet et al. (2022) observan que los modelos tradicionales que entendieron a la notación musical como un código, configuraron un modelo de estudiante pasivo, acrítico, que se limita a la práctica repetitiva y al entrenamiento del oído; y un modelo de docente que se limita a suministrar adecuadamente las lecciones, asegurándose de que un determinado contenido esté “aprendido” para poder pasar al siguiente (Burcet, Beltramone y Uzal, 2022).

Uno de los grandes problemas que presenta este enfoque es que las prácticas de enseñanza no llegan nunca a dialogar con los pensamientos de quienes aprenden (Burcet, Beltramone, Uzal y Rigotti, 2022). Por el contrario, desde la perspectiva que entiende a las formas de escritura de la música como sistemas de representación, se asume a la persona que aprende como un sujeto de conocimiento y al aprendizaje como un proceso. Así, conocer los problemas con los que el estudiante se enfrenta y el modo en que los resuelve, se convierte en un dato indispensable para poder acercar la enseñanza al aprendizaje y de ese modo promover que la lógica de quien aprende pueda dialogar con la lógica de quien enseña (Kaufman, Castedo y Molinari, 2015; Burcet, Beltramone y Uzal, 2022).

En resumen, la distinción entre sistemas de representación y sistemas de codificación resulta clave en lo que a los sistemas de escritura se refiere, en tanto su caracterización de un modo u otro orienta concepciones pedagógicas diferentes para su enseñanza y aprendizaje. Como se puede observar, el conocimiento acerca de las diferencias que presentan las distintas representaciones de la música por parte de los educadores musicales resulta fundamental en tanto permite planificar actividades o secuencias pedagógicas donde su utilización contemple tanto los desafíos que implica su apropiación, como sus potenciales usos y funciones para la práctica musical. Es sobre este último tópico que profundizaremos en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 2

### Antecedentes

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

#### 2.1. Introducción

La naturaleza funcional de las representaciones externas parte de la característica estructural que permite diferenciarlas de las representaciones internas; es decir, su independencia temporal. En palabras de Martí y Pozo (2000):

El carácter funcional de los sistemas externos de representación se basa pues en algo muy básico y fundamental: la posibilidad de recuperar información a lo largo del tiempo. A partir de esta premisa general, cada sistema (escritura, notación numérica, mapas, dibujo, notación musical, etc.), según el tipo de información vehiculada y las propiedades formales que lo constituyen, da lugar a una forma única para cumplir esta función general (p. 26).

El hecho de que las representaciones externas sean accesibles independientemente del tiempo y las condiciones de producción habilita, entonces, al desarrollo de una serie de posibilidades cognitivas íntimamente relacionadas con los procesos de producción e

interpretación de estas. Así, producimos representaciones para almacenar información que luego recuperaremos para realizar una tarea determinada, para inferir relaciones o propiedades de una realidad, o comparar diferentes registros y formular hipótesis acerca de los mismos. Es en línea con estos planteos que Martí (2012), considera oportuno afirmar que la funcionalidad de las representaciones externas es la característica que permite definir las como herramientas constitutivas de la cognición. Ahora bien, ¿por qué resulta especialmente importante profundizar en el análisis de esta característica de las representaciones externas?

Más aún, y en relación con el tema de tesis, ¿de qué manera el estudio sobre las funciones de la notación musical y las gráficas analógicas permite resignificar su implementación en las clases de música de las escuelas primarias?

El estudio en profundidad del aspecto funcional de las representaciones externas adquiere relevancia si partimos del hecho de que estas no sólo constituyen los canales por medio de los cuales circula el conocimiento, sino que son en sí mismas formas de conocer y aprender (Pérez Echeverría y Scheuer, 2009). Es decir, que es en el acto mismo de utilizar las representaciones externas que empezamos a establecer hipótesis acerca de sus lógicas internas, reglas y demás aspectos que rigen su organización. En palabras de Pérez-Echeverría, Martí y Pozo: "esa función o uso, así como los cambios que ese aprendizaje produce en el propio funcionamiento cognitivo, están en el origen mismo del desarrollo cultural y psicológico de las representaciones externas" (2010, p. 143).

En el campo de la educación, atender a esta particularidad de las representaciones externas resulta clave, en tanto ofrece una perspectiva diferente para pensar el modo en

aprendemos y enseñamos a utilizarlas. Desde el campo del lenguaje y la alfabetización, Ferreiro y Teberosky (1979) advierten sobre este aspecto al afirmar que el aprendizaje de la lectura y la escritura no debe desvincularse de la función social y de comunicación que dio origen al fenómeno. Para las autoras, es a partir de la necesidad de explicarse y comprender la naturaleza del lenguaje, que los sujetos desarrollan hipótesis acerca del modo en que su forma escrita se organiza. Es en este sentido que proponen comprender el aprendizaje de la lectura y la escritura en los/as niños/as como un proceso que se desarrolla a partir de la interacción con materiales impresos, atendiendo al hecho de que los mismos -por estar inmerso en una cultura con escritura- elaboran constantemente hipótesis acerca del modo en el que esta se organiza (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1982, 1997, 2002).

En línea con estos planteos, y en el caso particular de la música, resulta posible afirmar -entonces- que es en el acto de representar, archivar, interpretar, comunicar, tocar, imaginar, pensar y teorizar sobre esta, que realizamos sucesivas aproximaciones al aprendizaje de sus formas de representación externa. Al respecto del caso, dos estudios recientes han permitido observar cómo personas sin formación previa en lo que a las prácticas de lectura y escritura musical se refiere, desarrollan hipótesis acerca de la información comprendida en la notación musical, y sus posibles usos funcionales, en contextos de práctica que promueven la interacción con este tipo de materiales escritos (Beltramone y Burcet, 2018; Burcet, Beltramone, Uzal y Rigotti, 2022).

En el primero de ellos ha sido posible observar cómo jóvenes y adultos pueden hacer uso de la notación musical para su práctica coral amateur, aun cuando no cuentan con formación previa en lenguaje musical (Beltramone y Burcet, 2018). Este caso resulta

particularmente interesante, en tanto el coro *amateur* se plantea como un contexto de práctica musical en donde el uso de la partitura cobra una alta relevancia, aun cuando la mayoría de los integrantes no conocen esta forma de representación externa de la música. En este contexto, y en ausencia de espacios de aprendizaje de esta, los coreutas desarrollan distintas estrategias de aproximación a la lectura, a partir de la interacción con los materiales escritos y sus pares.

Para la realización de este estudio se efectuaron entrevistas semiestructuradas en profundidad, a diez coreutas pertenecientes a diferentes agrupaciones corales de la ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina), con distinta trayectoria en la actividad. Las preguntas realizadas se organizaron en torno a tres ejes temáticos: i) usos de la partitura durante el ensayo del coro; ii) funciones de la partitura en la actividad coral; y iii) el impacto del uso de la partitura en la performance vocal del coro. Así mismo, y con ánimos de indagar acerca de las hipótesis de lectura que los coreutas elaboraban durante su estadía en el coro, se les preguntó acerca de sus modalidades de interpretación de la escritura musical y las concepciones sobre la función de la escritura musical que de ellas derivan. El análisis de los testimonios permitió conocer las distintas funciones que surgen a partir de la necesidad de encontrar puntos de contacto entre el sonido que se canta, los saberes previos y la partitura:

- mnemónica, en tanto la esta se configura como un objeto que les permite recordar tanto la melodía y la estructura formal de la obra, como las indicaciones dadas en el ensayo, consejos técnico-vocales, o referencias personales;

- comunicativa, a partir del uso de elementos que permiten organizar la comunicación con el director en determinados contextos (como las barras de repetición o calderones);
- y epistémica, ya que es a partir de la partitura que los coreutas pueden realizar una serie de acciones que les permiten organizar la ejecución musical (seguir, anticipar, reconocer), y planificar las acciones técnico-vocales e interpretativas que tendrán lugar en la performance.

En relación con esta línea de investigación, otro estudio realizado con 40 jóvenes de entre 18 y 25 años sin formación musical previa, permitió observar las aproximaciones que estos desarrollaban en su primer encuentro con la notación (Burdet, Beltramone, Uzal y Rigotti, 2022). Para la realización de este trabajo se entrevistó a cada participante siguiendo un modelo inspirado en el de las entrevistas individuales clínico-críticas de origen piagetiano. Así, durante el encuentro se propuso a los jóvenes participantes entonar las melodías de cuatro canciones tradicionales anónimas (*Arroz con leche*, *La lechuza*, *La cucaracha* y *Feliz cumpleaños*), para luego realizar cuatro tareas. En cada una de estas recibían, cada vez, cuatro partituras en orden aleatorio, debiendo seleccionar una como respuesta a cada consigna.

En el caso de la tarea 1, el sujeto debía indicar cuál era la partitura que correspondía a cada una de las canciones. En la tarea 2, se le pedía que seleccionara de un grupo de cuatro partituras similares aquella que creía que se correspondía con la canción *La lechuza*. Las partituras ofrecidas proponían cuatro versiones de escritura de la melodía, con modificaciones en las alturas, tal como se muestra en la imagen:



**Figura 2.1.** Melodía original de *La lechuza* (A) y tres versiones con modificaciones en las alturas (B, C y D) (Burcet, Beltramone, Uzal y Rigotti, 2022).

Esta actividad se repetía en las tareas 3 y 4, donde se presentaban partituras posibles para las canciones *Arroz con leche* y *La cucaracha*, con variaciones en la escritura del ritmo y/o la cantidad de notas, según el ejemplo. Al final de cada tarea, la entrevistadora propuso a los jóvenes participantes explicar los motivos por los cuales había considerado al establecer la asociación entre la melodía y la partitura escogida, absteniéndose de calificar como correcta o incorrecta cualquiera de las respuestas ofrecidas. El análisis pormenorizado de los testimonios permitió observar que, a pesar de que ninguno de los sujetos tenía experiencia en el abordaje de la notación musical, todos pudieron establecer algún tipo de asociación entre las canciones y las partituras a lo largo de la entrevista, elaborando sus propias hipótesis acerca de las dimensiones y relaciones representadas en la notación musical (alturas y duraciones). En muchos casos, la necesidad de establecer relaciones con los elementos de la partitura favoreció -a su vez- una reflexión sobre la música, que los entrevistados no habían realizado antes. Por ejemplo, algunos comenzaron a pensar en las relaciones de altura (comparar sonidos, detenerse en algunos de ellos) al intentar establecer un correlato entre las variaciones gráficas y la música. El análisis de estos casos permitió dejar en evidencia que los jóvenes

sin formación musical previa, al encontrarse con un sistema de representación altamente normalizado como la notación musical, pueden interactuar con él, estableciendo correspondencias entre lo que suena y su forma escrita. En otras palabras, construyendo conocimiento acerca de la música y su forma de registro en un claro ejercicio de la función epistémica.

Los trabajos mencionados ofrecen datos concretos que permiten profundizar acerca de los modos en los que las personas desarrollan sucesivas aproximaciones a la comprensión de los elementos que componen la notación musical, así como sus posibilidades de uso y funcionamiento, en contextos de práctica. Retomando lo dicho por Ferreiro y Teberovsky (1979), queda de manifiesto que es la necesidad de su aplicación funcional lo determina el escenario para establecer hipótesis acerca del funcionamiento del nuevo sistema. Así mismo, se observa que el conocimiento más avanzado de otras formas de representación externa (escritura alfabética, escritura numérica, mapas, gráficos, entre otros) permite al sujeto valerse de conocimientos previos para hipotetizar acerca del uso del espacio y la aplicación de propiedades como la linealidad, la proximidad o la continuidad (Burchet, Beltramone, Uzal y Rigotti, 2022).

Ahora bien, lo aquí desarrollado no implica que la incorporación de la notación musical o las grafías analógicas sea un proceso simple o lineal. Como hemos observado, las representaciones externas son opacas; es decir, que el proceso de adquisición de estas no solo implica explicitar sus componentes, sino también comprender que hay componentes y relaciones que no figuran explícitamente en la representación. Es en tal sentido que se afirma que la adquisición de las representaciones externas requiere de un decidido esfuerzo educativo (Martí, 2003; Riviere, 2003).

En relación con estos planteos, y volviendo a la pregunta inicial, es que consideramos que resulta de importancia el desarrollo de investigaciones que aborden el estudio del aspecto funcional de las representaciones externas de la música, en tanto ofrecen una perspectiva teórica desde la cual pensar el desarrollo de propuestas didácticas que promueven su aprendizaje a partir de sucesivas aproximaciones, en contextos de práctica musical que impulsen su necesidad de uso.

Habiendo desarrollado los supuestos que nos motivan a indagar acerca de los usos y funciones de la notación musical y las grafías analógicas, en la siguiente sección examinaremos el estado actual de la investigación sobre este tema, tanto en el ámbito del estudio lenguaje y alfabetización desde un enfoque psicogenético, como de la psicología de la música y la educación musical.

## **2.2. Antecedentes de investigación en el tema**

Estudios recientes en el campo del lenguaje y alfabetización desde una perspectiva psicogenética, hacen posible afirmar que, la adquisición y uso de las diferentes representaciones externas, constituye hoy uno de los retos cognitivos más significativos que las personas deben afrontar para desarrollarse en su grupo social de pertenencia (Martí, 2003, 2012; Martí y Pozo, 2000). Tal es así que, la inclusión de la alfabetización visual o gráfica como complementarias de las tradicionales *literacy* y *numeracy*, comienza a exigirse como parte de los objetivos básicos de la educación formal de grado (Martí y Pozo, 2000). Incluso desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se enuncia como parte del Eje 4 de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030* la necesidad de aumentar el porcentaje de jóvenes y adultos alfabetizados digitalmente, entendiendo a

ésta como un requisito para “acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (2015, p. 36).

Ahora bien, para promover el desarrollo de enfoques didácticos que aborden la alfabetización de hombres y mujeres en diversas representaciones externas, resulta necesario aún profundizar en el desarrollo de investigaciones que permitan conocer con claridad las características distintivas de cada una. Para Martí (2012), este punto resulta fundamental dado que cada sistema “[por sus particularidades] transforma los procesos psicológicos de una manera distinta, permite ciertas acciones, facilita otras e imposibilita algunas” (p. 271).

Sin embargo, y a pesar de su evidente relevancia social y educativa, el estudio sobre naturaleza específica de las representaciones externas, sus usos y funciones, es relativamente reciente. En lo que refiere al campo de estudio de la psicología, Martí y Pozo (2000) consideran que este interés tardío en el estudio del tema se corresponde con el desarrollo histórico de la disciplina, la cual orientó -en sus comienzos- las investigaciones al análisis de los procesos mentales internos que dan lugar a las representaciones externas. En este contexto las mismas fueron descritas como simples “respuestas” o “traducciones” de los mismos, desestimando la posible relación entre los aspectos internos y externos de la cognición.

Para los autores, el hecho de que los psicólogos hayan considerado el formato proposicional como el sistema de representación primario o fundamental ha conducido -a su vez- a un mayor interés en el estudio del lenguaje oral por sobre otros sistemas representativos (tales como la escritura, la notación numérica, los mapas o la notación

musical). Al respecto del caso, y desde el campo de la lingüística, Geoffrey Sampson (1997) da cuenta de cómo durante la primera mitad del siglo XX, el estudio de la lengua escrita también fue ampliamente ignorado por los lingüistas. Los mismos orientaron sus esfuerzos al estudio de la lengua oral por ser esta percibida como un fenómeno “natural”, en contraste con la escritura entendida como un fenómeno “más cultural”. No obstante, Pozo y Martí observan que los semiólogos y lingüistas han dado más prontamente un giro en este campo de estudio, otorgando una mayor importancia al estudio del aspecto funcional de las representaciones externas (Harris, 1999; Donald, 1991).

Como otro de los motivos que explican el interés tardío por el estudio de las representaciones externas, los autores refieren al hecho de que -al ser productos directamente ligados a la especificidad de cada cultura- su abordaje no redundaría, en principio, en un aporte significativo al estudio de los aspectos más generales y fundamentales de la cognición humana. Esto, al menos desde el enfoque teórico de la psicología cognitiva.

No obstante, y a pesar del interés reciente puesto en este tema de investigación, diferentes estudios en el campo del lenguaje y la alfabetización desde un enfoque psicogenético han realizado importantes avances en cuanto a:

- el estudio del origen de las representaciones externas en el proceso evolutivo de la mente humana, y las condiciones socioculturales que fueron necesarias para su aparición (Donald 1991, 1993; Olson, 1994; Tomasello, 1999);
- el análisis de las características estructurales que permiten describirlas como representaciones externas, diferenciando entre sistemas de representación y

codificación (Ferreiro, 1997; Martí, 2003, 2012; Martí y Pozo 2000; Pérez-Echeverría, Martí y Pozo, 2014);

- el impacto de estas en la estructura de conocimiento, en particular en lo que a los sistemas de escritura se refiere (Goody, 1996; Kittay, 1991; Olson, 1994, 2016; Olson y Torrance, 1998; Pozo, 2001);
- los desafíos que implican su uso y adquisición en diversos contextos (Ferreiro, 1997; Ferreiro y Teberoski, 1997; Martí, 2003, 2012; Martí y Pozo 2000; Pérez-Echeverría, Martí y Pozo, 2010; Pozo, 2003).

Dichas investigaciones han cobrado especial relevancia en el campo de educación de grado, ofreciendo una base teórica innovadora desde la cual repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura alfabética, la notación numérica, y -más recientemente- de la comunicación gráfica y las TICs (Barquero, Schnotz y Reuter, 2015).

En lo que refiere al campo de la educación musical, el estudio de las escrituras musicales como representaciones externas es aún mucho más reciente. Tradicionalmente, fue la psicología de la música el corpus teórico desde el cual se abordó el estudio de las representaciones escritas de la música, generalmente en relación con fenómenos tales como la percepción musical, la cognición, el desarrollo (tanto filogenético como evolutivo), la comunicación y los aspectos psicológicos relacionados con la interpretación musical, desde una perspectiva cognitivista.

En relación con la notación musical, las principales líneas de investigación estuvieron orientadas a problematizar:

- el desarrollo de las habilidades auditivas necesarias para la adquisición de la notación musical (Dowling, 1994; Karpinski, 2000; Krumhansl, 1990; Lee, 1991);
- el rol de la notación musical en la comunicación y la percepción de la música (Shifres, 2008);
- el uso epistémico de la notación musical por parte de intérpretes expertos (Neuhaus, 1973; Chaffin e Imreh, 1997);
- el desarrollo de la lectura a primera vista (Sloboda, 1985);
- la posibilidad de memorizar partituras (Williamon, Valentine y Valentine, 2002);
- la comunicación de emociones mediante la música (Juslin y Laukka, 2000).

Por otro lado, la utilización de elementos gráficos diversos para la representación de la música se ha abordado en el marco de investigaciones orientadas a problematizar ii) las representaciones espontáneas como reflejo del pensamiento musical (Bamberger, 1991; Barret, 1997; Gromko, 1994; Uptis, 1990); iii) y la producción de representaciones espontáneas a partir de diferentes estímulos musicales en sujetos sin conocimientos musicales (Carroll, 2018; Elkoshi 2015; Lee, 2013; Reybrouck y otros, 2009).

Ahora bien, a pesar de los grandes avances en la materia, los desarrollos en el campo de la psicología de la música no lograron problematizar la naturaleza de las representaciones externas de la música. Al respecto del tema, Burcet (2020) observa que, en el caso de la notación musical, esta circunstancia ha impedido ir más allá de la concepción tradicional que entiende a la misma como un código de transcripción, circunscribiendo nuevamente sus funciones a la de registro, conservación y apoyo

mnémico durante la interpretación. Para la autora es por eso que, aunque el modelo de la Educación Auditiva -derivado de las investigaciones realizadas al interior de la psicología de la música- se posicionó como una propuesta didáctica alternativa a los métodos de solfeo, el mismo no logró trascender las concepciones acerca del sujeto de aprendizaje, la propuesta de enseñanza y de la notación musical, que dieron forma al modelo pedagógico tradicional (Burcet, 2020). De esta manera, persistió la aplicación de una didáctica basada en la graduación de estímulos simples a complejos, el señalamiento del error, la fijación de las respuestas correctas, el establecimiento de un tiempo de aprendizaje estrictamente definido para cada contenido, un modelo de estudiante acrítico que se limita a la práctica repetitiva y el entrenamiento del oído, y un modelo de docente que se limita a suministrar adecuadamente las lecciones, asegurándose de que un determinado contenido esté “aprendido” para poder pasar al siguiente (Burcet, 2020; Beltramone y Burcet, 2018).

Esto también se refleja en los estudios que analizaron la utilización de elementos gráficos como representaciones espontáneas, donde las consignas de los estudios están estructuradas en base a la idea de poner en papel todo aquello que te ayudará a recordar la pieza mañana, o que podría ayudar a otra persona a tocarla (Burcet, 2020). Ahora bien, a pesar de que estos estudios no trascienden la idea de escritura musical como código de representación, su desarrollo sienta un antecedente de importancia en relación con el tema de estudio de esta tesis, en tanto dan cuenta de que, tanto el proceso de producción de escritura como del producto que de este resulte, comunican aspectos de la comprensión y el pensamiento musical (Barrett 2000, 2005), pudiendo trazar incluso un desarrollo evolutivo en la producción de escrituras espontáneas.

Al respecto del tema, Jeanne Bamberger (1982; 1988; 1991; 2013), junto al grupo *Proyecto Zero* de la Universidad de Harvard, propuso una descripción evolutiva de las estrategias de representación que utilizaban los/as niños/as entre los 4 los 12 años al registrar espontáneamente patrones rítmicos palmeados. A partir del estudio de las producciones escritas, y de acuerdo con la tipología de las estrategias utilizadas en las notaciones, la autora definió tres categorías de escritura: las pre-figurativas (realizadas mayormente por niños/as de entre 3 y 5 años, donde los elementos graficados refieren a las acciones de producir sonidos sobre el papel); las figurativas (elaboradas por niños/as entre 6 y 12 años, cuyos elementos refieren a los sonidos mismos) y las formales (en las cuales se observa la construcción de un “esquema de pensamiento” que permite establecer relaciones entre los sonidos, y son realizadas por niños/as entre los 11 y los 12 años).

En resumen, estas investigaciones dan cuenta del uso potencial de las formas gráficas de escritura musical -por parte de los investigadores- como “ventanas” que permiten observar los procesos cognitivo-musicales de niños/as y adultos (Davidson y Scripp 1988; 1992). Resta en todo caso pensar aquí de qué modo es posible promover y potenciar en los sujetos de aprendizaje el uso de las escrituras musicales (tanto gráficas como tradicionales) como herramientas de conocimiento sobre la música y su propia praxis, tanto en instancias de escritura como de lectura. Es decir, tanto partir de la producción de un escrito como de su interpretación.

En este contexto, la perspectiva teórica que ofrecen los últimos estudios en lenguaje y alfabetización desde un enfoque psicogenético, cobra especial relevancia en tanto ofrece una nueva perspectiva desde la cual problematizar la naturaleza de las representaciones externas de la música, resignificando sus usos y funciones en el campo de la educación

musical. Los estudios realizados desde esta perspectiva aún son pocos, por lo que la misma se considera aún un área de vacancia. Hasta el momento, resulta posible observar el desarrollo de investigaciones orientadas a:

- discutir la concepción sobre notación musical y analizar las diferencias que implicaría concebirla como un código de transcripción o como un sistema de representación (Burcet 2017, 2018);
- estudiar las conceptualizaciones iniciales sobre la unidad de representación de la notación musical (Burcet, 2014, 2020);
- analizar los problemas que encuentran quienes intentan representar las alturas de fragmentos melódicos (Burcet y Uzal, 2018);
- explorar las hipótesis de lectura que tienen los coreutas que forman parte de agrupaciones corales amateurs al momento de trabajar con partituras (Beltramone y Burcet, 2018);
- escribir y analizar los usos y funciones que desarrollan las partituras en diversos contextos de práctica musical (Bautista y Pérez-Echeverría, 2008; Beltramone y Burcet, 2018; Casas y Pozo, 2008; Cook, 2012).

Los trabajos mencionados han aportado evidencia para comprender, desde un enfoque psicogenético, los procesos que implica la adquisición de la notación musical. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer. Especialmente, en lo que a los usos y funciones de las grafías musicales se refiere. En este contexto, y a los fines de este trabajo de tesis, relevamos todos aquellos trabajos cuyo objetivo de investigación estuviera

orientado a indagar acerca de los usos y funciones de las representaciones musicales, o cuyos desarrollos permitieran pesar de qué manera la notación musical y las grafías analógicas se implican en cada funcionalidad. A partir de los mismos, desarrollamos el siguiente apartado.

### **2.3. Usos y funciones de la notación musical y las grafías analógicas**

Tal como hemos mencionado en los apartados superiores, la funcionalidad de las representaciones externas es la característica que permite definir las como herramientas constitutivas de la cognición (Martí, 2012). Son funciones propias de las mismas aquellas de *registro*, *apoyo mnémico*, *comunicación* (Martí, 2012; Martí y Pozo, 2014), *archivo* (Eisenstein, 1979), *epistémica* (Goody, 1986, 1987; Godoy y Watt, 1996; Kittay, 1991; Olson, 1994, 2016; Tolchinsky, 2013) y *metalingüística* (Olson, 1994, 2016). Así mismo, resulta posible identificar funciones inherentes y distintivas a cada tipo de representación externa, según sus características formales y estructurales. Por ejemplo, y en lo que a notación musical se refiere, Cook (1990) identifica otras funciones tales como la *imaginativa*.

A partir de los aportes realizados por diferentes investigadores con relación al tema, describiremos a continuación los aspectos generales de cada función, así como las particularidades que adopta en el caso de la notación musical y/o de las grafías analógicas.

#### **2.3.1. Función de registro**

La función de registro refiere al acto mismo de fijar y conservar los discursos de naturaleza oral en un soporte determinado para tal fin. Su desarrollo implica la toma de

conciencia, por parte del sujeto que la utiliza, de que la representación externa no es el fenómeno en sí, sino que la misma está en lugar de otra cosa y que es un modelo de esta realidad (Martí y Pozo, 2000).

Tanto en el caso de la notación musical, como en el de las gráficas analógicas, el soporte es variable; es decir, que resulta posible utilizar para el registro escrito de la música desde una hoja de papel hasta una diversidad de formatos digitales (editores de partituras e imagen, videos, aplicaciones interactivas, entre muchos otros). Como menciona Martí (2012), la selección del tipo de soporte introduce una serie de restricciones (limitaciones y facilidades) para la organización gráfica de la escritura. Su importancia se puede observar en las sucesivas modificaciones en las prácticas de lectura y escritura que se han sucedido a lo largo de la historia, según las posibilidades que fueron ofreciendo las transformaciones técnicas de los soportes gráficos (Chartier, 2000; Chartier y Hébrard, 2000). Por ejemplo, en el caso de la notación musical, el uso de líneas horizontales como recurso para establecer referencias en el espacio de representación, así como la implementación de la pluma de ganso como tecnología de escritura, contribuyeron a precisar la dimensión de altura en unidades menores a los neumas en el siglo X (Burdet, 2020; Massaro, 1979).

En el caso de las gráficas analógicas, observamos también como el desarrollo de la animación permitió la elaboración de musicogramas audiovisuales donde se potencia la asociación entre la marca gráfica (por ejemplo, una línea curva en sentido ascendente-descendente) y el elemento de la música que representa (un contorno melódico ascendente-descendente), a partir del movimiento de la imagen. La función de representación está íntimamente ligada con las de archivo, apoyo

mnémico, comunicación y epistémica (Martí, 2012; Martí y Pozo, 2000), en tanto registramos para guardar una serie de datos, recuperar con precisión una serie de informaciones que sabíamos que necesitaríamos, hacer llegar a otros una serie de informaciones a personas que las desconocen, o pensar sobre una realidad ausente a partir de lo escrito.

### 2.3.2. Función de archivo

La función de archivo refiere a la posibilidad que ofrecen las representaciones de almacenar la información registrada por un período determinado de tiempo, con cierto grado de autonomía de su autor, en un nivel de capacidad de acumulación que excede por mucho la capacidad de almacenamiento de cualquier persona (Martí, 2012). El impacto de la función de archivo de los sistemas de escritura ha sido analizado originalmente por Elizabeth Eisenstein, en su libro *The printing press as an agent of change* (1979). En el mismo, la autora explora cómo el cambio del lento y costoso proceso de escritura a mano de los libros por el de la imprenta inventada Johannes Gutenberg en el siglo XV, transformó profundamente la sociedad europea, facilitando la circulación de ideas y conocimientos en grupos sociales diversos, partir de textos impresos disponibles en mayor cantidad y a menor costo, al mismo tiempo que dio lugar a la estandarización de formas de escritura y preservación de textos.

Para la autora, el desarrollo de este nuevo mecanismo profundizó la construcción de una tradición acumulativa de archivo de carácter privado, con una posibilidad de actualización mucho más rápida que la conocida hasta entonces. La misma ofreció a una mayor cantidad de individuos la posibilidad de tomar parte en la tradición de escritura

de la ciencia, la filosofía y la literatura, redundando en la aceleración del desarrollo científico y la cooperación entre investigadores (Eisenstein, 1979; McLuhan, 1962; Morrison, 2015). En palabras de Olson, de tomar acción en la cultura escrita (1991, 2016). En lo que al ámbito de la música se refiere, no fue tanto la imprenta como la calcografía, la tecnología de impresión que impactó profundamente en la difusión de obras musicales y el desarrollo de libros de teoría sobre el lenguaje musical. Como observa Luchetta (2020), esta forma de impresión facilitó la difusión de la forma escrita de la música al público general, promoviendo el desarrollo de la práctica musical privada con fines lúdicos y/o recreativos (lo que hoy conocemos como el amateurismo). Así mismo, propició la estandarización de los símbolos de la notación musical al limitar las variaciones inevitables que se producían en la transcripción manual (Luchetta, 2020). En lo que refiere al impacto en la producción de conocimiento, Burcet (2020) observa como la acumulación de partituras diversas permitió la elaboración de teorías acerca de la música, a partir del análisis de diferentes segmentos, el reconocimiento similitudes y diferencias, y establecimiento de jerarquías. Todas actividades muy complejas de realizar sólo a partir de la audición.

En la actualidad, un fenómeno similar se observa, a escalas muy superiores, desde el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación. Nos referimos, por supuesto, a los dispositivos digitales que permiten utilizar con mayor facilidad fragmentos preexistentes, acumulando cantidades de información como no habríamos creído posible (Chartier y Hébrard, 2000). Esta posibilidad se aplica tanto a la notación musical como a las gráficas analógicas.

En resumen, la función de archivo reviste de importancia en tanto propicia el medio para coordinar conocimientos provenientes de diferentes fuentes, en un marco de referencia común y adecuado. Siguiendo a Olson y Torrance (1991) la misma tiene un impacto mucho más profundo en el ámbito social e institucional, que en el psicológico o lingüístico individual.

### **2.3.3. Función mnemónica o de apoyo mnémico**

El ejercicio de la función mnémica se corresponde con uno de los objetivos primarios que orientan el desarrollo de representaciones externas: la producción de una representación para la conservación de una información determinada que queremos recuperar (o que otros puedan recuperar) “más tarde” (Martí, 2012). Utilizamos representaciones externas con estos fines cuando realizamos la lista de compras antes de ir al supermercado, tomamos apuntes en una clase, o dejamos notas en la heladera para recordar las actividades del día.

En relación con la práctica musical, es posible observar que el intérprete utiliza las partituras (tanto analógicas como en notación musical) como un soporte para recordar aquello que es tocado o cantado. Es decir, la partitura permite una interpretación en vivo de lo escrito sin la necesidad de que este sea memorizado previamente (Beltramone y Burcet, 2018). Ahora bien, debe tenerse en cuenta que el proceso de interpretación de lo escrito tendrá diferentes grados de profundización, según el grado de familiaridad del intérprete con la forma de representación externa de la música a la que se enfrente. En otras palabras, no podrá recuperar la misma cantidad de información aquella persona cuyo dominio de la representación le permite un ejercicio autónomo de la lectura, que

aquella que aún está aprendiendo a conocerlo. A quien está en una instancia inicial la partitura sólo podrá ofrecer indicaciones aproximadas, que pueda vincular con aquello aprendió a cantar o tocar “de oído”. Es decir, ofrece información mnemotécnica. No obstante, no deja de resultar interesante el hecho de que un intérprete musical principiante, o un músico aficionado sin formación musical previa, que utilicen habitualmente partituras tradicionales o analógicas para el desarrollo de su práctica musical, puedan identificar a las mismas como herramientas indispensables en sus performances, en tanto representaciones que les permiten recuperar in situ información concreta para su producción.

Al respecto del caso, en el estudio realizado con coreutas amateurs sin formación musical previa que describimos arriba (Beltramone y Burcet, 2018), fue posible observar cómo los mismos podían servirse de elementos de la notación musical como recordatorios durante el correr del discurso musical, tales como ciertas marcas más generales como la textura para advertir las entradas, elementos de la expresión como ligaduras, aspectos más puntuales como el texto de las obras, o marcas propias realizadas en la partitura. Al preguntarle sobre el modo en que utilizaban la partitura durante el ensayo del coro José, un coreuta experimentado, nos dijo al respecto:

Saber leer una partitura es como saber leer un mapa físico, saber orientarte y saber ir con el mapa, con el google-maps a vos te marca una hoja de ruta y uno, como principiante vos lo podés seguir, pero no significa que sea el camino correcto, y no significa tampoco que realmente el mapa que te está marcando, vos lo pueda seguir. (...) uno puede saber la obra,

pero está bueno seguirla leyendo cuando uno la está cantando porque te recuerda qué es fuerte, qué es piano, que acá es un crescendo, uno marcó el calderón para que no se te pase, porque hay que mantener la nota hasta que el director nos corte a todos juntos, porque el carácter que le quiere dar, y eso es leer la partitura (José, 2017, citado por Beltramone y Burcet, 2018).

En síntesis, entendemos que la notación musical y las grafías analógicas desarrollan una función de apoyo mnémico en tanto funcionan como soportes o guías de prácticas musicales diversas.

#### **2.3.4. Función de comunicación**

La producción de una forma de representación externa con la intención de que otra persona pueda acceder a la información en ella contenida, es un proceso que asociamos con la comunicación entre dos sujetos (Martí, 2012). Las representaciones externas dan lugar a este tipo de interacción mediada entre los individuos, dada su capacidad de conservar, estructurar y transmitir una información de manera efectiva.

En un trabajo sobre la modalidad de escritura académica, Liliana Tolchinsky (2003) reconoce el impacto potencial de la función comunicativa, en tanto ofrece la posibilidad de generar intercambios entre los interlocutores de una comunidad científica determinada y establecer redes de influencia. Al respecto del caso, y en lo que a la notación musical se refiere, Burcet (2020) también observa como las partituras se constituyen como mediadores clave en la interacción entre intérpretes, quienes

establecen acuerdos a partir de la referencia a marcas gráficas que emergen de las mismas, en diferentes situaciones de práctica musical. Esta particularidad también es aplicable a las grafías analógicas.

El ejercicio de la función de comunicación se puede desarrollar en dos escenarios posibles: la producción de una notación para comunicar información a un otro, o la interpretación de dicha notación. Como observan Martí y Pozo (2000), esta aplicación funcional es cognitivamente más compleja en la medida en la que supone la coordinación de dos momentos temporalmente distintos, exigiendo al sujeto percatarse de que lo que él conoce en el momento de producir la notación es distinto de lo que otra persona conocerá cuando interprete la notación.

En relación con este punto, los autores consideran que esta situación puede resultar aún mucho más compleja en personas que aún están en una instancia instruccional; es decir, que aún están aprendiendo el funcionamiento de una determinada forma de representación externa. Esto sucede porque los procesos de interpretación de las representaciones suelen desarrollarse con mayor fluidez que los procesos de producción de estas.

Así, mientras que para interpretar una representación puede ser suficiente con reconocer algunos de sus elementos discriminativos, la producción requiere poder organizar todos los componentes de las representaciones en función de i) las reglas convencionales de construcción que determinan los componentes que deben estar explícitos, implícitos u omitidos, y ii) la intención concreta de comunicación (quién la va a recuperar, cuándo y para qué) (Martí y Pozo, 2000). De esta manera, es posible que, en

las diferentes instancias de aprendizaje, un sujeto pueda ser capaz de interpretar una información determinada, pero no así de comunicarla por escrito.

En relación con las complejidades que implica la función de comunicación, Tolchinsky (2003) agrega que cada comunidad desarrolla, además, maneras típicas de comunicarse, que los recién llegados deberán ir aprendiendo por medio de intercambios verbales, orales y escritos. Los aportes de la autora nos permiten observar, una vez más, como la escritura cumple un papel central “tanto en el trasvase de conocimiento como en la integración de los nuevos miembros académicos en las respectivas comunidades discursivas” (2003, p. 10). Como diría Olson, en la cultura escrita propia de cada comunidad.

### **2.3.5. Función epistémica**

La función epistémica refiere a aquella posibilidad que -por su carácter perdurable- ofrecen las representaciones externas de volver sobre los enunciados, analizarlos, compararlos, reflexionar sobre ellos, inferir relaciones y propiedades de una realidad ausente, o identificar una realidad como única y distinguible de otras propiedades (Martí, 2003; Olson, 1994). La misma es una función cognitivamente compleja que favorece la toma de conciencia de elementos particulares del fenómeno representado, exigiendo al sujeto la posibilidad de establecer relaciones entre componentes explícitos e implícitos de la notación (Martí, 2012), asumiendo que la misma “permite representar no sólo objetos reales, sino sobre todo mundos posibles” (Martí y Pozo, 2000, p. 145). En el campo del lenguaje y la alfabetización, diferentes autores se han interesado por el estudio de la función epistémica de la escritura alfabética. Al respecto, Olson (1994)

considera que una de las principales potencialidades que ofrece la escritura es la posibilidad de recordar lo dicho y lo pensado de una manera diferente. En la misma dirección Goody (1996) propone que, además de crear un nuevo medio de comunicación, la escritura implica una nueva actitud intelectual, y señala que al objetivar las palabras y hacer accesible su significado se posibilita una inspección mucho más prolongada e intensa del lenguaje, fomentando el pensamiento (Godoy y Watt, 1996). Por su parte, Ferreiro (2002) observa que la escritura ofreció un soporte material a una reflexión sobre el lenguaje, que difícilmente hubiera podido desarrollarse de la misma manera frente a un objeto en perpetua transformación y evanescencia. Asimismo, Kittay (1991) sostiene que la escritura brinda la posibilidad de producir argumentos, razonamientos, deducciones y explicaciones; todas ellas actividades epistémicas.

Ahora bien, para Olson (2016) no es solo la posibilidad de volver una y otra vez sobre los enunciados lo que convierte al habla en un objeto de reflexión (una operación que no resultaría posible desde la oralidad), sino también la práctica misma de representar el habla por escrito. En línea con este planteo, y en relación con el proceso de escritura académica, Tolchinsky (2003) observa que la función epistémica de la escritura se realiza en el transcurso de las distintas fases por las que pasa el proceso de generación de un texto. La autora identifica como tales:

- el proceso de traducción, el cual implica un conjunto de operaciones mentales o cognitivas (selección y descarte de argumentos, organización jerárquica de los mismos, categorización, entre otros) que redundan en una comprensión diferente (y a menudo aumentada) del asunto que tratamos;

- el proceso de selección y confrontación léxica, que da lugar a la verificación necesaria del significado disciplinar de los términos que se utilizan en un escrito, incrementando la precisión terminológica y nuestra comprensión del tema;
- y el proceso de revisión, donde volvemos sobre lo escrito y confrontamos lo que pretendíamos decir con lo que efectivamente hemos logrado redactar.

Del trabajo de Tolchinsky resulta especialmente interesante el rol de receptor (lector) que la autora identifica asume el escritor al revisar el texto que produjo. En palabras de la autora: “poniéndonos en posición de receptores (de lo que nosotros mismos hemos redactado) podremos percibir saltos en el razonamiento, imprecisiones, reiteraciones, carencias y redundancias que pasan desapercibidas en el fragor de la traducción” (2003, p. 17). Como se puede observar, la función epistémica de la escritura se desarrolla a partir de un proceso dialéctico donde el sujeto puede asumir tanto el rol del escritor, como de lector, o ambos.

En relación con la notación musical, Burcet (2020) observa que la misma desarrolla una función epistémica en tanto convierte al lenguaje musical en un objeto sobre el cual analizar partes, reconocer similitudes y diferencias, hacer comparaciones y establecer jerarquías, entre otros procesos. Así mismo, la autora menciona que la partitura favorece la organización del pensamiento, posibilita la comprensión y organiza la ejecución. En aquellos casos en que esta función prevalece durante el estudio de la obra, la partitura permite analizar las características de la música, derivando de ello una comprensión y reflexión acerca de aquello que se va a cantar o tocar (Beltramone y Burcet, 2018).

Así mismo, el sistema de notación musical desarrolla una función epistémica en tanto demandan al intérprete la inferencia de información que no está explicitada desde la escritura, pero que resulta necesaria para la producción de la música allí representada. Nos referimos aquí a la secuencia de acciones motoras complejas que deben realizar los músicos al momento de interpretar la música registrada en una partitura. Esta particularidad del sistema de notación musical fue observada por Casas y Pozo (2008) en un estudio sobre el uso de las partituras para la enseñanza de la interpretación musical, y los diferentes niveles de procesamiento de la información allí contenida que hacen los/as estudiantes de profesorado de música. Para los autores, las partituras representan una serie de habilidades procedimentales cuyo orden se establece por una secuencialidad espacial que se despliega en el eje de las X, en lugar de por etiquetas verbales explícitas, lo cual las convierte en "auténticos guiones para la acción" (2008, p. 51).

Ahora bien, la inferencia de esta información implícita no es algo sencillo o "transparente" al lector inicial. Recordemos aquí, una vez más, la propiedad de opacidad de las representaciones externas. Es en relación con este punto que Casas y Pozo (2008) observan que la inferencia de las habilidades procedimentales refiere a niveles de procesamiento superiores, en los cuales el lector ya ha advertido que la partitura no le ofrece toda la información necesaria para la producción musical, sino elementos clave a partir de los cuales reconstruir aquella "faltante".

Con relación a las gráficas analógicas, no ha resultado posible hallar estudios que permitan observar el desarrollo de esta función en este tipo de representación externa de la música.

### 2.3.6. Función metalingüística

La función metalingüística es una función cognitiva de orden superior que se vincula con el desarrollo de la capacidad del pensamiento reflexivo acerca de una forma de representación externa determinada, su estructura, significado, funciones, reglas y características, tomando como insumo para tal fin las categorías que se desprenden de la misma, para la posterior producción de conocimiento (teoría) acerca de esta. La misma fue estudiada por el psicólogo David R. Olson (1991, 1994, 2016), como una función propia de los sistemas de escritura del lenguaje oral, y en relación con el desarrollo de la cultura escrita.

Para el autor, al mismo tiempo que la escritura toma al lenguaje oral (el habla) como su objeto de reflexión produciendo una toma de conciencia lingüística, esta ofrece una serie de categorías y conceptos que permite a los sujetos referirse a las propiedades de un texto, así como a su significado y su apropiada interpretación, produciendo una toma de conciencia metalingüística del lenguaje (Olson, 1991). Dicho de otra manera, lo que habilita la función metalingüística es la toma de conciencia de todo el conocimiento del lenguaje que se adquiere al hablar, pero que la escritura no representa de manera explícita. Es a partir de ello que resulta posible identificar unidades sonoras y referirse a ellas con conceptos como "palabra", distinguir su función en la organización gramatical (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio), y observar sus relaciones con otras unidades iguales (sinónimos, antónimos e hipónimos) o diferentes (oraciones, párrafos) (Olson, 2016). Para Olson, "el verdadero legado de la alfabetización es esta nueva conciencia del lenguaje. El resultado es una duplicación de la conciencia, la del mundo y la de cómo el mundo está representado en el lenguaje" (Olson, 2016, p. 239).

En un análisis sobre las funciones de la notación musical, Burcet (2020) reconoce en la notación musical (partituras) una función metalingüística, en tanto proporciona un lenguaje para referirse a la forma escritura musical y -por su intermedio- a la música (Burcet, 2020). En línea con los desarrollos de Olson, la autora observa que del sistema de notación musical se desprenden una serie de categorías que permiten hablar y pensar sobre las estructuras del lenguaje musical, los significados de las obras, las intenciones de sus autores y su interpretación en determinados contextos. Nos referimos aquí a los conceptos de compás, frase, acorde, los nombres de las figuras musicales y nota, entre muchos otros. Para la autora, es ese metalenguaje el que convierte a la notación musical en una poderosa herramienta poderos para hablar acerca de la música, en tanto “permite fijar una representación visual de los sonidos y con ello la posibilidad de actuar sobre la representación, y a través de ella sobre los sonidos mismos” (Burcet, 2017, p. 131).

Los estudios sobre la función metalingüística de las representaciones externas son muy recientes. Tal como sucede en el caso de la función epistémica, tampoco fue posible en este caso encontrar estudios referentes a las grafías analógicas.

### **2.3.7. Función imaginativa**

En su extenso trabajo acerca del vínculo entre la música, la cultura y la imaginación, Cook (1990) explica como la notación musical puede concebirse como una construcción metafórica de la música que ofrece un gran potencial heurístico para impulsar la audición imaginativa. Cuando Cook habla de la audición imaginativa se refiere a la capacidad de la música de evocar en los oyentes narrativas internas, paisajes sonoros y sensaciones emocionales. Estas ideas se inscriben en la teoría de la semiótica musical, que explora

cómo la música puede comunicar significados no verbales a través de sus elementos sonoros y estructurales.

En este contexto, Cook considera que la notación musical es el sistema simbólico que permite representar los elementos sonoros y estructurales de la música, a través del cual los intérpretes y oyentes pueden comprender las intenciones del compositor, así como las características expresivas de la pieza musical. En otras palabras, la notación musical, según Cook, no solo facilita la interpretación técnica de una obra musical, sino que desarrolla una *función imaginativa* en tanto proporciona un marco simbólico que estimula la imaginación auditiva y emocional de los oyentes e intérpretes, permitiéndoles involucrarse profundamente con la música, creando experiencias sensoriales internas significativas.

En lo que a las gráficas analógicas respecta, no se registran estudios que analicen la función imaginativa de las mismas. Sin embargo, es posible encontrar en los trabajos de Jos Wuytack (1971; Wuytack y Schollaert, 1972), referencias a las posibilidades que ofrece este tipo de representación de la música como marco simbólico para reflexionar acerca de las características de una obra, en actividades de audición.

El mismo ha indagado acerca de cómo las instancias de audición acompañadas por musicogramas potencian la experiencia de aquellos oyentes que, aunque desconocen el sistema de notación musical tradicional, pero pueden comprender una representación visual más general de la forma y los materiales musicales que componen una obra. En tal sentido, se observa que al facilitar la conexión entre lo que se escucha y lo que se ve, los musicogramas ayudan a los oyentes a focalizar su atención en las características

específicas de la música, estimulando la reflexión sobre ellos mientras escuchan.

#### **4- A modo de cierre**

Hasta aquí hemos observado los antecedentes en relación al estudio del aspecto funcional de las representaciones externas en general, y de la notación musical y las grafías analógicas en particular. En este punto resulta menester aclarar que los ejemplos mencionados a cada función refirieron de manera casi exclusiva a la notación musical, dado que los estudios anteriores a este trabajo de tesis se han decantado -en su mayoría- por abordar los usos y funciones de esta forma de representación escrita de la música. Tal como se observa, el estudio de la funcionalidad de las grafías analógicas desde una perspectiva psicogenética es una temática novedosa que carece aún de antecedentes en la temática. En relación con esta área de vacancia, es uno de los propósitos de este trabajo de tesis desarrollar argumentos sólidos que permitan reconocer y describir el uso funcional de este tipo de representaciones externas de la música. Los mismos serán expuestos en los capítulos 5 y 6, destinados a la exposición de resultados y la discusión del problema, a partir de un contrapunto entre los desarrollos teóricos expuestos hasta aquí y los resultados de las encuestas realizadas a docentes de música de nivel primario de la provincia de Buenos Aires acerca de esta problemática.

Por otro lado, resulta importante mencionar también que, el alcance de las posibles aplicaciones funcionales que el sujeto pueda realizar, dependerá del grado de conocimiento y apropiación que posea de la forma de representación externa que desee o necesite utilizar. Al respecto del caso, tanto Olson (1994) como Martí (2012) han observado que el desarrollo particular de las funciones epistémica y metalingüística no siempre está garantizado, ya que el mismo implica reconocer que las formas de escritura

no sólo funcionan como recordatorios de la información localizada en la mente, sino como representaciones de un fenómeno determinado (Olson, 1994). De lo contrario, un uso incidental y poco reflexivo de los sistemas de signos difícilmente llevará a una transformación del conocimiento (Martí, 2003).

Habiendo indagado en los supuestos teóricos que permiten pensar a las escrituras musicales como representaciones externas, advertir sus similitudes y diferencias, y reconocer sus potenciales y usos y funciones en los diferentes ámbitos de práctica y aprendizaje musical, consideramos oportuno observar los modelos pedagógicos que guiaron la implementación y enseñanza de la mismas en las clases de música de la provincia de Buenos Aires, para comprender en profundidad -y desde una perspectiva histórica- el lugar que las representaciones escritas desarrollan en la actualidad para la enseñanza de la música en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires. Se hipotetiza que dichas orientaciones se manifiestan hoy en las aulas en una pluralidad de propuestas didácticas que, aunque diversas, circunscriben la función de las formas de registro escrito de la música mencionadas a las de registro, conservación y apoyo mnémico durante la interpretación musical. A tal fin, en el siguiente capítulo desarrollaremos la propuesta metodológica a partir de la cuál hemos abordado la investigación empírica de esta problemática.

## CAPÍTULO 3

### Diseño de la investigación

#### 3.1. Planteo del problema de investigación

La presente tesis de maestría se propone recopilar y analizar evidencia que permita comprender los usos y funciones que desarrollan la notación musical y las grafías analógicas, para la enseñanza de la música en el nivel primario de la provincia de Buenos Aires. Desde el enfoque psicogenético en el campo del lenguaje y la alfabetización, se espera reconocer que otros usos y funciones pueden desarrollar la notación musical y las grafías analógicas para la enseñanza de la música, además de los propuestos por los modelos tradicionales. Se proyecta que los resultados obtenidos puedan servir de base para el diseño de nuevas estrategias que permitan a los/as estudiantes utilizar estas representaciones externas como herramientas para reflexionar acerca de la música y su propia praxis, convirtiéndose en sujetos críticos y protagonistas de su proceso de aprendizaje.

#### 3.2. Objetivos

Esta investigación tiene por objetivos generales:

- Conocer y describir los usos y funciones que los/as docentes de música de nivel primario de la provincia de Buenos Aires otorgan a la notación musical y las grafías analógicas en sus prácticas educativas diarias, y su vinculación con aquellos

propuestos en la documentación curricular vigente al año 2024 para el sistema educativo provincial.

- Proponer una perspectiva que contribuya a enriquecer los usos y funciones de la notación musical y las grafías analógicas en las clases de música escolares, desde el enfoque de las nuevas corrientes en alfabetización musical de corte psicogenético.

Así mismo, a partir del diseño experimental descrito en los apartados posteriores, se delinearán los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y caracterizar los usos, funciones y tipos de representaciones externas implementadas para la enseñanza de la música en el nivel primario, plasmados en los documentos curriculares vigentes al año 2024 para el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires.
- Conocer los criterios en los que los/as docentes se basan para justificar la utilización de la notación musical y/o las grafías analógicas, así como su desestimación.
- Relevar los propósitos pedagógicos que guían el uso de la notación musical y/o las grafías analógicas, los contenidos y actividades a los que se vinculan, y los usos y funciones que de ellos derivan.
- Analizar las opiniones de los/as docentes acerca de la inclusión (o no) de las grafías analógicas y la notación musical en el diseño curricular actualmente vigente.

A partir de los resultados obtenidos se elaborarán conclusiones orientadas a:

- Analizar y describir qué otros usos y funciones es posible otorgar a la notación musical y a las grafías analógicas en el contexto escolar a partir de su entendimiento como representaciones externas.
- Aportar argumentos a la discusión en el campo de la Educación Musical, orientados a repensar los usos y funciones de la notación musical y las grafías analógicas para la enseñanza de la música en las escuelas, desde un enfoque psicogenético.

### **3.3. Hipótesis**

El trabajo de investigación se organiza a partir de las siguientes hipótesis:

- Los usos y funciones con los que los/as docentes incorporan la notación musical y las grafías analógicas en las clases de música se circunscriben a los de registro, conservación y apoyo mnémico durante la interpretación musical.
- Es posible pensar otros usos y funciones de la notación musical y las grafías analógicas para la educación musical escolar, a la luz de los últimos desarrollos en el campo del lenguaje y la alfabetización de enfoque psicogenético, que permiten su comprensión como representaciones externas.

### **3.4. Enfoque metodológico: la investigación cualitativa**

Este proyecto de investigación se desarrolla dentro de los lineamientos del método cualitativo. Según Vasilachis (2006), este es aquel que busca el entendimiento profundo de un fenómeno dentro de su entorno natural, privilegiando para la construcción del conocimiento tanto la comprensión como la vigilancia epistemológica. Como menciona

la autora, la investigación cualitativa comprende una diversidad de supuestos filosóficos, métodos y prácticas que han dado lugar al surgimiento de diferentes concepciones acerca de la realidad, de cómo conocerla y de cuánto de ella puede ser conocido (Vasilachis, 2016). Es por eso por lo que no resulta posible afirmar la existencia de una única forma legítima de hacer investigación cualitativa, así como tampoco encontrar una única orientación común presente en todas ellas (Vasilachis, 2006). No obstante, sí resulta factible identificar en este corpus diverso, líneas de acción conjunta.

En línea con estos planteos, y a partir del análisis del aporte de diferentes autores (Flick, 2002; Marshall y Rossman, 1999), Vasilachis (2006) observa que es posible caracterizar a la investigación cualitativa a partir de tres aspectos clave: i) a quién y qué estudia; ii) las particularidades del método; iii) la meta de la investigación.

Con relación al primer punto —quiénes son los sujetos y qué se estudia— la autora señala que este enfoque busca comprender la perspectiva de las personas en relación al tema de estudio, así como sus significados, experiencias y conocimientos. Así mismo, también muestra un interés particular en observar cómo los sujetos perciben, viven y construyen su realidad (Vasilachis, 2006). En el caso de este trabajo de investigación, se busca comprender la perspectiva de los/as docentes en relación con los usos y funciones que desarrollan la notación musical y las grafías analógicas, para la enseñanza de la música en el nivel primario de la provincia de Buenos Aires.

Respecto al segundo ítem —las características del método— la autora sostiene que la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Desde esta óptica, los métodos de análisis y explicación deben ser flexibles y adaptarse al contexto

en el que se recopilan los datos (Vasilachis, 2006). A tal fin, se selecciona en este caso como herramienta de análisis de datos el método de comparación constante de Glaser y Strauss (1967).

Por último, y en lo que concierne al tercer aspecto —el objetivo de la investigación—, Vasilachis (2006) destaca que la relevancia de la investigación cualitativa radica en el desarrollo de teorías fundamentadas empíricamente a partir de relaciones establecidas con un corpus preexistente. Esto puede llevar a la ampliación, modificación, superación o creación de nuevas teorías, lo que promueve nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre, dotando al caso individual de un significado significativo dentro del contexto teórico (Vasilachis, 2006).

En el caso de este trabajo de tesis, los desarrollos de la investigación se vinculan con diversos trabajos en la temática desarrollados desde un enfoque psicogenético. Se espera que los mismos permitan ofrecer nuevas perspectivas sobre el problema de estudio.

En cuanto a la finalidad de la investigación cualitativa, Maxwell (1996) considera que esta puede ser desarrollada en base a cinco finalidades distintas: i) comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan; ii) comprender un contexto particular en el que los participantes actúan y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones; iii) identificar fenómenos e influencias no previstos y generar nuevas teorías fundamentadas en ellos; iv) comprender los procesos por los cuales los sucesos y acciones tienen lugar; y v) desarrollar explicaciones causales válidas analizando cómo

determinados sucesos influyen sobre otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual, situada.

Como se puede observar, el presente trabajo de tesis se alinea con el punto cinco, dado que es nuestro objetivo conocer los usos y funciones que los/as docentes otorgan tanto a la notación musical como a las grafías analógicas para la enseñanza de la música, tanto a partir del relevamiento y análisis de las situaciones de enseñanza en las que son empleadas, como de su vinculación con las orientaciones pedagógicas plasmadas en los diseños curriculares que dan (y dieron) forma a *lo qué se enseña, cómo se enseña* y - dentro de ello- *como se piensan* dichas representaciones en el contexto del aula.

En cuanto a la elección del método cualitativo según el tipo de problema que plantea la investigación, Creswell (1998) observa que, entre las razones apremiantes para encarar un estudio cualitativo, una de ellas es el tipo pregunta que la guía. En el caso particular de una investigación cualitativa, la misma debe poder comenzar con el término *cómo* y/o el *qué*. En línea con este planteo, la investigación de este trabajo de tesis busca responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué usos y funciones otorgan los/as docentes de música de nivel primario de la provincia de Buenos Aires a la notación musical y las grafías analógicas para la enseñanza de la música en la actualidad?
- ¿Cómo se relacionan estos usos y funciones con aquellos prescritos en el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2018) vigente al año 2024?

De esta pregunta general, se desprende una tercera pregunta orientada a abordar otra particularidad del problema:

- ¿En qué medida las nuevas corrientes en alfabetización musical -enmarcadas en los últimos desarrollos en el campo del lenguaje y la alfabetización de enfoque psicogenético- permiten resignificar los usos de la notación musical y las grafías analógicas en las prácticas de enseñanza de la música en las escuelas primarias hoy?

Así mismo, en cuanto a las características del problema, autores como Morse (2003) consideran que resulta necesario recurrir a un tipo de investigación cualitativa cuando se sabe poco acerca del mismo o,

cuando el contexto de investigación es comprendido de manera deficiente, cuando los límites del campo de acción están mal definidos, cuando el fenómeno no es cuantificable, cuando la naturaleza del problema no está clara o cuando el investigador supone que la situación ha sido concebida de manera restrictiva y el tema requiere ser reexaminado (2003, p. 833, citado por Vasilachis, 2006).

Tomando de referencia a Morse, justificamos la elección del método cualitativo para nuestro problema de investigación teniendo en cuenta que i) es un tema del cual se sabe poco y sobre el cuál prácticamente no hay antecedentes sobre el estudio de la problemática en el entorno escolar, dado que hasta la actualidad no se ha reparado en el rol que cumplen las representaciones escritas como herramienta para pensar la

música (Burcet, 2020); ii) no se trata de un problema cuantificable dado que apunta a conocer las ideas y tradiciones pedagógicas que guían a los/as docentes en el desarrollo de situaciones de enseñanza que implican el uso de las representaciones escritas de la música mencionadas. Dado el escaso desarrollo en la temática, Ríos Ramírez (2017) observa que un diseño de investigación de estas características también es susceptible de caracterizarse como:

- exploratorio, en tanto no es posible encontrar investigaciones previas exhaustivas sobre este tema específico en el contexto y la población estudiada. Por lo tanto, parte del objetivo es explorar nuevas áreas de conocimiento y generar hipótesis preliminares sobre los usos y funciones de las representaciones musicales para la enseñanza de la música en el nivel primario;
- descriptivo, ya que se propone describir detalladamente los usos actuales de la notación musical y las grafías analógicas en el contexto escolar primario; y
- explicativo, ya que pretende explicar y contextualizar los usos y funciones relevados a partir de su vinculación con los modelos pedagógicos plasmados en los diseños curriculares históricos y actuales.

### **3.5. Acerca de los instrumentos de recolección de datos**

En este trabajo de investigación buscamos identificar patrones, temas emergentes y tendencias referentes al uso de la notación musical y las grafías analógicas en las clases de música de nivel primario, a partir de la recopilación de testimonios docentes por medio de encuestas, y el análisis de fuentes documentales (diseños curriculares, leyes educativas, normativas y anexos). A continuación, describiremos cada uno.

### 3.5.1. Fuentes documentales

Para comprender en profundidad el rol que la notación musical y las grafías analógicas desarrollan para la enseñanza de la música en la actualidad, consideramos necesario analizar los marcos legales y curriculares que dan forma a la educación musical en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires, y se mantienen vigentes al año 2024.

Entendemos que es a partir del relevamiento, la lectura, la sistematización y el análisis de documentos legales y curriculares -nacionales y provinciales-, que resulta posible observar: i) desde qué modelos pedagógicos y consideraciones epistemológicas acerca de la música se piensa su implementación en las escuelas primarias; y ii) de qué manera ese contexto delimita los usos y funciones de las mismas a partir de la materialización de los discursos dominantes. En otras palabras, estos procedimientos metodológicos permiten conocer el arbitrario cultural; es decir, el conjunto de saberes dignos de ser transmitidos y aquellos que no, así como las tensiones posibles en torno a valores y perspectivas (Carabetta, 2014).

De esta manera, nos proponemos -en primera instancia- observar y analizar las orientaciones para la implementación de la notación musical y las grafías analógicas en las clases de música de nivel primario vigentes en:

- Leyes educativas nacionales y provinciales, resoluciones legales y normativas que orientan el desarrollo curricular de la educación, dado que su lectura permite observar los paradigmas y objetivos educativos desde los cuales se piensa la educación musical en la escuela.

- Documentos curriculares provinciales vigentes al año 2024, en tanto materiales que constituyen un componente significativo de las políticas públicas universales en materia educativa, donde se prescriben las finalidades, principios y fundamentos de la enseñanza, enfoques de las áreas de conocimiento, contenidos, orientaciones didácticas y de evaluación, para cada grado y nivel educativo.

A continuación, listamos los materiales relevados:

- Marco Legislativo: Ley de Educación Nacional nro. 26.206, Ley de Educación Provincial nro. 13.688, Resolución CFE nro. 11/10.
- Documentos curriculares: *Diseño curricular para Educación Primaria de Primer y Segundo Ciclo* (2018); *Materiales complementarios de Educación Artística* (3 y 4) (2018); *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Primero y Segundo Ciclo de Educación Primaria* (2008).

### **3.5.2. Encuestas**

Entendiendo que las acciones educativas no solo se definen a partir de los documentos curriculares y marcos legislativos, sino también a partir de prácticas concretas que se expresan –en forma explícita e implícita– en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, un punto central de nuestra investigación reside en conocer en la voz de los/as propios/as docentes, los usos y funciones con los que ellos incorporan la notación musical y las grafías analógicas en sus clases. A tal fin, la encuesta de tipo descriptiva en formato de cuestionario virtual autoadministrado, se presenta como la técnica de investigación más eficiente para la obtención de datos a gran escala en un territorio amplio.

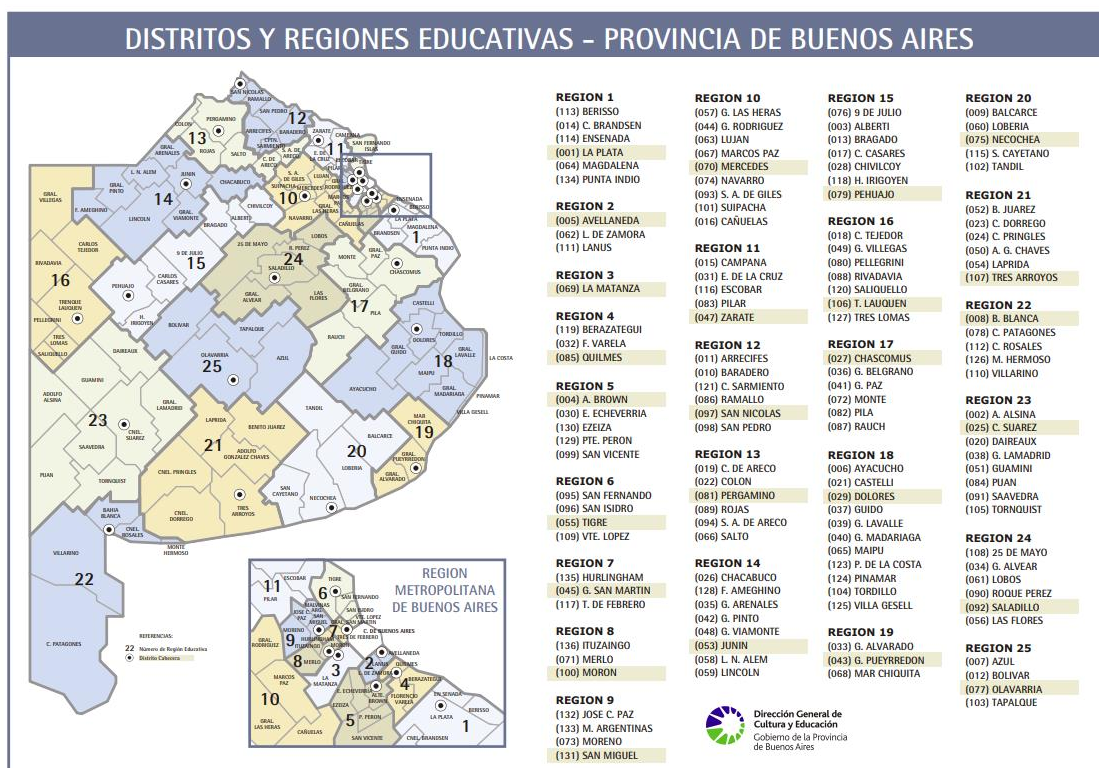
*3.5.2.a. Tipo de muestreo:* El tipo de muestreo de la encuesta es el que se conoce como muestreo aleatorio estratificado. El mismo implica la división de la población en secciones o estratos que tengan alguna característica en común. En este caso, se clasificó la población por su profesión (docentes de música), el nivel escolar (nivel primario), y el lugar geográfico de ejercicio de la profesión (provincia de Buenos Aires). Una vez realizada esta división, los individuos particulares que integraron la muestra fueron escogidos de manera totalmente aleatoria.

La muestra incluye un total de cien (100) docentes participantes. Justifica la elección de este número, el objetivo de lograr una muestra lo suficientemente representativa desde el punto de vista estadístico, pero a su vez ajustada a las características de una investigación cualitativa que generalmente utiliza muestras pequeñas (Ríos Ramírez, 2017).

A continuación, se detallan las características de la muestra sobre la cual se realizará la investigación:

- Descripción de la población: Docentes de música de nivel primario en ejercicio de la provincia de Buenos Aires, con título habilitante para el desarrollo profesional de la tarea.
- Criterios de exclusión: No podrán participar del estudio docentes jubilados, o aquellos que no estén dando clases en el nivel primario al momento de la resolución de la encuesta.
- Otras características demográficas relevantes: Durante el estudio se pedirá a los y las participantes responder algunas preguntas de interés demográfico, para

poder describir las características de la muestra en cuanto al tipo de institución en el que se formó, el título habilitante obtenido, la experiencia laboral medida en años de trabajo, y los grados (o cursos) de nivel primario en los que trabaja actualmente.



Figura

3.1. Mapa de las regiones y distritos educativos de la provincia de Buenos Aires<sup>3</sup>.

3.5.2.b. *Unidades de análisis:* Se toma como unidad de análisis del cuestionario a los/as docentes de música en ejercicio de nivel primario de la provincia de Buenos Aires.

<sup>3</sup> Fuente: Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la provincia de Buenos Aires (<http://servicios2.abc.gov.ar/>)

*3.5.2.c. Diseño del cuestionario:* El cuestionario se organiza en dos partes<sup>4</sup>. En la primera se le pidió a los y las participantes responder algunas preguntas de interés demográfico, para poder describir las características de la muestra en cuanto a:

- Tipo de institución en el que se formó: En este punto resulta importante aclarar que con esta pregunta buscamos simplemente obtener un dato demográfico que nos permita caracterizar la muestra de docentes encuestados. No consideramos prudente, en esta instancia, hacer una conexión entre el tipo de institución en el que se formaron los/as docentes y su consideración acerca de los usos y funciones de la notación musical y las representaciones gráficas o analógicas para la enseñanza de la música en la escuela primaria, dado que para tener una descripción objetiva de las instituciones educativas es menester conocer en profundidad sus planes de estudio, su proyecto institucional y su tradición educativa, lo cual amerita el desarrollo de una investigación a parte.
- Título habilitante obtenido: Esta pregunta fue realizada con el objetivo de observar si él o la docente encuestada cursó materias pedagógicas, donde haya tenido la oportunidad de reflexionar sobre el uso de los modos de registro de la música en el diseño de situaciones de enseñanza. En este punto resulta importante mencionar que en la provincia de Buenos Aires es posible ejercer el cargo de docente de música sin haber cursado materias pedagógicas, dentro de lo que se conoce como el "Listado 108 B". El mismo es un listado complementario que incluye los aspirantes que no reúnen los requisitos para el Listado Oficial 108 A;

---

<sup>4</sup> En el Anexo es posible observar, por medio de capturas de pantalla, el diseño que adopta el cuestionario en la aplicación Google Forms.

por ejemplo, docentes que tengan su título en trámite, o que no han terminado aún la carrera o la capacitación docente.

- Experiencia laboral: Por definición, la experiencia laboral es el conjunto de aptitudes y conocimientos adquiridos por una persona o grupo en un determinado puesto laboral, o durante un periodo de tiempo específico (Westreicher, 2020). La evaluación de la experiencia laboral es importante porque existen conocimientos y habilidades que no se adquieren en el mundo académico, sino que se aprenden durante el ejercicio de la profesión (Westreicher, 2020). Hay muchas variables que inciden en la evaluación de la experiencia laboral, como por ejemplo la consideración del tiempo total que una persona lleva en el mundo laboral o la evaluación del tiempo en que una persona viene realizando una determinada actividad. En este caso, es nuestra intención considerar el tiempo en que los/as docentes de música encuestados han ejercido la docencia en el nivel primario, entendiendo que en este período han podido recopilar experiencias pedagógicas que les han permitido evaluar y/o considerar los usos de las diferentes formas de registro escrito de la música para su enseñanza.
- Grados (o cursos) de nivel primario en los que trabaja actualmente: Consideramos oportuno realizar esta pregunta ya que cada grado de nivel primario implica contenidos diferentes de enseñanza en el área de Educación Artística (Música). Es por eso que, según el grado en el cual se ejerza la docencia, la utilización de la notación musical y/o las grafías analógicas puede variar considerablemente. Entendemos que esto podría verse reflejado en las respuestas de los/as docentes.

Son las preguntas de la primera parte del cuestionario:

1- ¿Dónde te formaste como docente de música?

2- ¿Hace cuántos años ejerce la docencia en el nivel primario?

3- ¿En qué grados de nivel primario trabajas actualmente? Podes tildar más de una opción

La segunda parte del cuestionario se orientó a conocer los usos y funciones que los/as docentes dan a la notación musical y a las grafías analógicas, a partir del relevamiento de las situaciones de enseñanza y los fines con las que son implementadas. Así mismo se les pidió reflexionar sobre el lugar de estas representaciones externas de la música en el diseño curricular vigente, para observar su posicionamiento al respecto.

Son las preguntas de la segunda parte del cuestionario:

1- ¿Incorporas o incorporaste la notación musical en tus clases de música?

2- En caso de respuesta afirmativa: ¿De qué manera y con qué finalidad?. En caso de respuesta negativa: ¿Por qué?

3- ¿Por qué consideras que el uso de la notación musical para la enseñanza de la música no forma parte del en el diseño curricular?

4- ¿Incorporas o incorporaste las grafías analógicas en tus clases de música?

5- En caso de respuesta afirmativa: ¿De qué manera y con qué finalidad?. En caso de respuesta negativa: ¿Por qué?

6- ¿Por qué crees que la enseñanza de las representaciones gráficas o analógicas forma parte del diseño curricular?

Previendo que el modo de distribución virtual podría hacer llegar la encuesta a docentes de otras localidades, se decidió agregar al cuestionario una pregunta control que permitiera asegurar las características de la muestra:

- Pregunta control: Actualmente, ¿estás dando clases de música en escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires?

A continuación, se describen las variables, dimensiones y valores, contempladas en cada pregunta:

Variables	Dimensiones de la variable	Valores
Formación docente	Tipo de institución donde realizó la carrera que lo habilita a ejercer como docente de música en el nivel primario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidad</li> <li>- Conservatorio</li> <li>- Escuela de Arte</li> <li>- Otro tipo de institución educativa.</li> </ul>
	Tipo de carrera	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura en Educación Musical</li> <li>- Profesorado en Educación Musical</li> <li>- Profesorado en Instrumento</li> <li>- Tecnicatura en Instrumento</li> <li>- Otros (especificar)</li> </ul>

Experiencia docente en el nivel primario	Años de ejercicio de la docencia en el nivel primario	- 1 a 5 años - 6 a 10 años - 11 a 15 años - 16 a 20 años - más de 20 años
	Grados en los que ejerce la docencia	- Primero - Segundo - Tercero - Cuarto - Quinto - Sexto
Usos y funciones de la notación musical tradicional para la enseñanza de la música	Uso de la notación musical tradicional para el desarrollo de las clases	- Si - No
	Modos de uso de la notación musical tradicional para el desarrollo de las clases	- Pregunta de carácter abierto
	Reflexión sobre la no prescripción curricular de la notación musical tradicional	- Pregunta de carácter abierto
Usos y funciones de las grafías analógicas para la enseñanza de la música	Uso de las grafías analógicas para el desarrollo de las clases	- Si - No
	Modos de uso de las grafías analógicas para el desarrollo de las clases	- Pregunta de carácter abierto
	Reflexión sobre la prescripción curricular de las grafías analógicas	- Pregunta de carácter abierto

**Tabla 3.1.** Variables, dimensiones y valores del cuestionario.

*3.5.2.d. Distribución de la encuesta:* Para distribuir el cuestionario entre los/as docentes de la provincia de Buenos Aires se contactó a escuelas e inspectoras de artística de las diferentes regiones educativas de la provincia a través de correos electrónicos, donde se realizaba el pedido de distribución junto a una breve reseña del trabajo de investigación y el link de la encuesta. Los correos electrónicos de las instituciones educativas fueron relevados del sitio web ABC<sup>5</sup>.

Otro canal de distribución de la encuesta fueron las redes sociales, particularmente los grupos de docentes vigentes en la plataforma Facebook, y mensajes particulares enviados a través del servicio de mensajería instantánea *WhatsApp*. Así mismo, se contactó a docentes del *Programa Nacional de Formación Docente Permanente* (INFOD) que dictaran cursos de capacitación a docentes de música de la provincia y que pudieran distribuir el cuestionario entre sus estudiantes. De esta manera, la encuesta pudo ser distribuída en toda la provincia, contando con la confirmación de respuestas de recepción y elaboración de docentes de: La Plata, Berisso, Ensenada, Azul, Olavarría, Bahía Blanca, Mar del Plata, Coronel Rosales, y diferentes localidades del AMBA.

### **3.6. Procedimiento para el análisis de los datos**

#### **3.6.1 Análisis de fuentes documentales**

El trabajo con las fuentes documentales arriba detalladas se estructuró a partir de un proceso metodológico de análisis bibliográfico, que incluyó las etapas de relevamiento, categorización, y lectura crítica de los materiales seleccionados. Al momento de analizar

---

<sup>5</sup> [http://www3.abc.gov.ar/mapa\\_artistica/](http://www3.abc.gov.ar/mapa_artistica/)

las leyes educativas nacionales y provinciales, observamos aquellos artículos que dan cuenta del enfoque desde el cual se piensa la educación musical en el nivel primario.

En el caso del currículum del área de música, se puso el eje en el relevamiento de: i) la estructura general del diseño, ii) los objetivos educativos del área de educación artística en general, y la finalidad del área de música en particular; y iii) los contenidos asignados a cada curso vinculados al uso de representaciones externas, su secuenciación, modos de enseñanza e indicadores de avance.

El análisis del *Diseño curricular para Educación Primaria de Primer y Segundo Ciclo* del año 2018 se complementa con el de los cuatro *Documentos complementarios de Educación Artística (3 y 4)* del mismo año y los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs)* para primero y segundo ciclo de educación primaria (Buenos Aires, 2008) del área de Educación Artística (Música).

En el caso de los *Documentos complementarios* elegimos observar aquellos que ofrecen ejemplos de secuenciaciones didácticas para el área de Música (documentos 3 y 4), con el objetivo de observar cuales son los usos y funciones de la notación musical y las grafías analógicas que se sugieren a los/as docentes, en el marco de una planificación.

En el caso de los *NAPs*, al ser estos entendidos como aquellos documentos que determinan los contenidos comunes a todas las provincias que conforman el sistema educativo nacional, su análisis resulta de importancia en tanto constituye el marco de referencia a partir del cual se conforma el diseño curricular actual, al mismo tiempo que permite observar la consideración (o no) de las representaciones externas de la música como un contenido mínimo-común que ningún niño o niña debe dejar de aprender.

### 3.6.2. Análisis de encuestas

El análisis de los testimonios docentes relevados a partir del cuestionario virtual se organizó en tres etapas: i) sistematización, ii) análisis de los datos, y iii) elaboración de informe.

En la etapa de sistematización, el trabajo estuvo orientado a la organización y depuración de la información obtenida en bruto. A tal fin, se elaboraron una serie de planillas en el programa Excel, que permitieron luego establecer relaciones entre las respuestas dadas por los diferentes sujetos.

Durante la etapa de análisis de datos, se llevaron adelante dos tipos de procedimientos. Para el tratamiento de los datos obtenidos a partir de preguntas con opciones predeterminadas de respuesta (es decir, donde se había preestablecido un valor para cada dimensión de la variable), se realizó, en primera instancia, un análisis de tipo cuantitativo. A tal fin, se elaboraron diferentes gráficos de torta que permitieron observar de manera clara y visual las proporciones de las diferentes variables, así como identificar patrones y tendencias relevantes en la muestra. Posteriormente, a partir de la interpretación de los gráficos y la comparación de los porcentajes, se dio lugar al desarrollo de un análisis de tipo informativo orientado a detallar las características demográficas de la muestra. Esta estrategia también fue utilizada para complementar el análisis sobre los criterios en los que los/as docentes se basan para justificar la utilización de un tipo de representación escrita de la música u otro, y la observación sobre los criterios que utilizan para reflexionar acerca de la inclusión de una u otra en el diseño curricular.

Para el tratamiento de los datos obtenidos a partir de preguntas de carácter abierto se utilizó el método de comparación constante de Glaser y Strauss (1967). El mismo es una técnica de investigación cualitativa utilizada en la teoría fundamentada, que propone la elaboración de categorías a partir del análisis continuo y comparativo de los datos obtenidos por medio de entrevistas u observaciones, a lo largo de todo el proceso de investigación.

En línea con lo propuesto por este método, una vez organizado el conjunto de datos obtenidos, la primera etapa del proceso de análisis se abocó a lectura y relectura de los testimonios, otorgando a cada uno una etiqueta o concepto referente a la particularidad del fenómeno que describe. Esto es lo que Soneira (2006) denomina como codificar:

Codificar supone siempre un corte o fractura de los datos. Por un lado, permite identificar y agrupar información descontextualizándola, es decir extrayéndola del texto original. Por otro lado, admite recuperarla en un nuevo texto (recontextualización) y comenzar a interrogarla para descubrir sus propiedades y dimensiones (subcategorías) (p. 158).

Posteriormente, a partir de la comparación de los conceptos o etiquetas asignados a un testimonio con los de otros, se dio lugar a la definición de categorías, la descripción de sus propiedades, y los vínculos entre ellas (proposición).

De esta manera, al momento de analizar las respuestas de los/as docentes a la pregunta por los modos y finalidades con los que incorporan la notación musical y/o las gráficas analógicas, buscamos identificar -en primer lugar- los propósitos que orientaban su

implementación en el aula. Esta tarea nos permitió, a su vez, reconocer los contenidos y actividades asociados al uso de estas. Posteriormente, la lectura de los datos obtenidos desde la perspectiva teórica desarrollada en el capítulo dos, nos permitió elaborar conclusiones orientadas a observar los usos y funciones con los que dichas grafías son incorporadas en las clases de música. Así mismo, se establecieron categorías que permitieron identificar las principales líneas argumentales que utilizan los/as docentes para explicar por qué las grafías analógicas forman parte del diseño curricular, mientras que la inclusión de la notación musical no se especifica de manera directa.

Finalmente, se dio lugar a la elaboración del informe, observando el cumplimiento (o no) de los objetivos e hipótesis del estudio planteados desde el principio. Los resultados obtenidos en esta etapa se detallan en los capítulos 5 y 6.

## CAPÍTULO 4

### Análisis de leyes educativas y documentos curriculares

#### 4.1. Las representaciones musicales externas en la escuela primaria bonaerense

El conocimiento de los elementos del lenguaje musical, y sus formas de notación tradicional, ha formado parte de los contenidos de la materia *Música*, desde la incorporación de esta como parte de los contenidos obligatorios de la educación común de la provincia de Buenos Aires. Esto tiene lugar a partir de la sanción de la *Ley de Educación Común nro. 988* de 1875. Conocida como la ley fundacional, la misma representa un antes y después en lo que a la concepción de educación como sistema único de enseñanza provincial, gratuito y obligatorio, se refiere (Merlos, 2020). A partir de entonces, la educación musical en el nivel primario ha sido abordada desde enfoques que, aunque diferentes, siempre han incluido un espacio para el uso y aprendizaje de las representaciones externas de la música (sea la notación musical y/o las grafías analógicas), incluso en aquellos momentos en los fueron excluidas del currículo. Nos referimos aquí, tanto al período posterior a la reforma educativa promovida desde de *Ley de Educación Provincial n°5.650* de 1951, como a aquel sucedido en el contexto del Congreso Pedagógico de 1984 que dio lugar a la publicación de los *Lineamientos curriculares Escuela Básica. Primero a séptimo grado de educación primaria* (1986).

En el primer caso, la educación musical fue concebida como parte de los contenidos complementarios orientados a la constitución del ser nacional (Ley nro. 5650, art.11 A inc. c), desapareciendo por momentos la prescripción curricular de los contenidos propios de la disciplina. En el segundo, la misma se abocó al fomento casi exclusivo del hacer musical (vocal, coral e instrumental) y la creatividad, dejando fuera de los contenidos del área el uso o enseñanza de todo tipo de representaciones externas de la música. Sin embargo, la continuidad en la enseñanza y/o utilización de la notación musical y/o las grafías analógicas en el aula, se puede constatar en ambos casos a partir de artículos de revistas de educación de la época, o materiales didácticos de gran difusión entre los/as docentes.

En lo que a las grafías analógicas se refiere, las mismas ingresan en la dimensión curricular a partir del *Programa de Instrucción Primaria* de 1961. Allí se prescribe por primera vez la utilización de puntos y rayas para la representación de secuencias rítmicas en Primer Grado Superior. Dicha inclusión se corresponde con un giro metodológico en la educación musical escolar, hacia una orientación cada vez más activa y creativa de la música (Cuevas Romero, 2015).

El enfoque propuesto en el programa de 1961 se profundiza con la publicación de los *Lineamientos Curriculares de 1ro a 7mo grado* de la Provincia de Buenos Aires de 1972. En lo que a las representaciones externas de la música se refiere la publicación de este diseño marca un hito, en tanto la lectura y la escritura mediada por la notación musical dejan ser entendidas como contenidos, para pasar a ser descritos como actividades que promueven la apropiación de los elementos del lenguaje musical. En otras palabras, se considera a la práctica de la notación musical como un complemento necesario del

aprendizaje del lenguaje musical, ya que permite reforzar las sensaciones auditivas de los/as estudiantes con las visuales (lectura), y desarrollar a través de la escritura un medio práctico para representar y/o fijar sus propias imágenes auditivas (lecto-escritura). Así mismo, y tal como sucede en el programa anterior, vuelve a sugerirse el uso de grafías analógicas para representar el contorno melódico de obras o canciones, previamente representadas mediante gestos o fononimia.

Es a partir de la consolidación de este nuevo enfoque educativo que empiezan a convivir en el ámbito escolar diferentes formas de representación externa de la música, entre las cuáles se destacan la notación tradicional y las grafías analógicas, con objetivos diferentes según el marco curricular y legislativo vigente. Por ejemplo, en el marco de la reforma educativa de la década de 1990 impulsada a partir de la sanción de la *Ley Federal de Educación nro. 24.195* (1993) -a nivel nacional- y la *Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires nro. 11.612* (1995)- a nivel provincial-, el *Diseño Curricular* de la provincia de Buenos Aires de 1999 reestructura los modos de enseñanza de cada rama que forma el área de Educación Artística (Plástica, Música, Teatro, Expresión Corporal, Danza y Folklore), orientando la misma hacia el conocimiento de los códigos de cada disciplina artística como medio para la alfabetización en los diferentes lenguajes artísticos. En el caso del área de música, esto implicó el regreso de aquella concepción de enseñanza que ponía el foco en el conocimiento directo de los componentes del lenguaje (los parámetros del sonido, la textura musical, la forma, la melodía, el ritmo y la expresión) y su percepción, entendiendo a las representaciones externas (fundamentalmente, las grafías analógicas) como la forma de codificación de dichos componentes necesaria para el sostén de la producción musical.

A partir de esta contextualización, en el presente capítulo, analizaremos los marcos legales y curriculares que dan forma a la educación musical en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires vigentes al año 2024, con el objetivo de identificar y caracterizar los usos, funciones y tipos de representaciones externas implementadas para la enseñanza de la música en el nivel primario.

#### **4.2. Marco legislativo nacional y provincial**

Las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires se enmarcan en las disposiciones que dictan tanto la *Ley de Educación Nacional nro. 26.206* (2006), como la *Ley de Educación Provincial nro. 13.688* (2007). La primera regula a nivel nacional el derecho a enseñar y aprender vigente en el artículo 14 de la Constitución Nacional, y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19 (Ley nro. 26.206, art. 1). La misma fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, en un contexto de fuerte fragmentación del sistema educativo consecuente de las políticas neoliberales de los años '90. Es su objetivo central la constitución de un sistema educativo que garantice la igualdad y la equidad de todos/as los/as ciudadanos de la Nación en el acceso a una educación integral, permanente y de calidad, que les permita definir un proyecto de vida, anclado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (art. 4 y 8).

Entendiendo al Estado Nacional como el garante del acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento, entendidos como instrumentos centrales para la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y

justicia social (art. 7), la Ley nro. 26.206 define a la educación como un bien público y un derecho personal y social (art. 2). Se constituye así a la educación como una política de estado que la Nación, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad indelegable de proveer (art. 4), en pos de construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales, y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (art. 3), con la participación conjunta de las familias y las organizaciones sociales (art. 4).

En lo que a la Educación Artística se refiere, Ley de Educación Nacional (en adelante, LEN) enuncia como parte de los fines y objetivos de la política educativa nacional (cap. II) la promoción de una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura (art. 11, inc. t), así como su vinculación con la ciencia, la tecnología, la salud, el desarrollo social y los deportes, de manera de atender integralmente a las necesidades de la población aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios (art. 11, inc. u). Así mismo, destina todo un capítulo (cap. VII) a la reglamentación y definición de los objetivos del área, estableciendo:

- la orientación de los objetivos generales de la misma al fomento y desarrollo de la capacidad y sensibilidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural, cultural, material y simbólico, de las diversas comunidades que integran la nación (art. 40);

- la garantía de la formación de los/as educandos en al menos dos lenguajes artísticos (Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro y otras que pudieran conformarse) en todos los niveles y modalidades;
- la creación de la modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla;
- y la habilitación de los profesorado en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas en los Institutos de Educación Superior (capítulo VIII, art. 39).

Como se puede observar, la LEN otorga un reconocimiento particular a la Educación Artística como un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo. Tal es así que, posteriormente a su sanción, tuvo lugar la creación de la Coordinación Nacional de Educación Artística en el Ministerio de Educación de la Nación, con el objetivo de debatir, consensuar y establecer acuerdos nacionales que dieran respuesta a los desafíos que implica la educación en el área. Fruto del trabajo de estos encuentros fue la publicación de una serie de normativas que sientan las bases conceptuales y políticas de la Educación Artística a nivel nacional, tanto para los niveles obligatorios como para la formación específica, entre las cuales se encuentra el Anexo de la Resolución CFE Nro. 111/10 (2011).

Dicha resolución tiene por objeto ordenar la Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino, en acuerdo con los marcos legales consagrados en la LEN, la Ley de Educación Técnico Profesional nro. 26.058, y las normativas derivadas de las mismas (art. 7). A tal fin, ofrece: i) una revisión de los paradigmas que estructuraron el desarrollo del área en

diversos contextos sociohistóricos, y los procesos institucionales normativos en los que se han enmarcado; ii) un análisis del valor estratégico del área y su aporte a la formación ciudadana, el mundo del trabajo y el ámbito de la cultura; iii) el detalle de los propósitos que la misma debe desarrollar en cada nivel y modalidad, y su modalidad de gestión.

En lo que a la educación común y obligatoria se refiere, el anexo identifica y justifica la transmisión cultural para la construcción de saberes y el desarrollo de las capacidades artísticas en los diferentes lenguajes/disciplinas como objetivo estratégico en el proyecto educativo nacional, en tanto su función resulta imprescindible para el logro de: la inclusión social, la construcción de ciudadanía y soberanía a partir de la interpretación crítica de los discursos en la contemporaneidad, el desarrollo del pensamiento divergente, y la vinculación con el mundo del trabajo (art. 75 y 76). En el nivel primario, esto se vincula con:

- la construcción de conocimientos específicos vinculados a cuatro lenguajes básicos: música, artes visuales, danza y teatro (art. 81);
- el abordaje de procedimientos de producción y de reflexión para la formación de sujetos situados, críticos e interpretantes; capacidades necesarias para la actuación comprometida en la sociedad (art. 82);
- el aprendizaje progresivo de los elementos que componen cada lenguaje, los procedimientos técnicos y compositivos y sus implicancias significativas en la producción de sentidos ficcionales, para comprender el mundo en su complejidad, a partir de la exploración y la experimentación con el sonido, la imagen y el movimiento, con diversos materiales, soportes, herramientas e

instrumentos -que podrán involucrar el empleo de las nuevas tecnologías-, en instancias de trabajo individual y grupal (art. 83);

- la integración de la Educación Artística en los Proyectos Institucionales y Curriculares, que faciliten la articulación entre los/as docentes de las diversas áreas, en una visión superadora de la tradición fuertemente arraigada que ve a la Educación Artística como un complemento y apoyo de las áreas curriculares consideradas centrales (art. 84);
- el diseño e implementación de propuestas áulicas de los lenguajes/disciplinas artísticas que fortalezca la inclusión social, cumpliendo el objetivo de plena escolarización desde un acercamiento distinto al que tradicionalmente la escuela ofrece (art. 85).

Luego de la sanción y promulgación de la LEN, tiene lugar en el año 2007 la sanción de la *Ley de Educación Provincial nro. 13.688*, a partir de la cual la provincia de Buenos Aires adopta las nuevas disposiciones referidas a la concepción y organización del sistema educativo enunciadas en la Ley Nacional nro. 26.206. La misma describe a la Educación Artística como “la modalidad que comprende la formación en los distintos lenguajes y disciplinas del arte” (art. 37, cap. VIII, título II), y cuya enseñanza debe estar a cargo de docentes egresados de instituciones de arte de nivel superior (art. 38). Tal como sucede en el documento legislativo nacional, el área recibe un particular interés, enunciándose como parte de los fines y objetivos de la política educativa provincial la garantía del derecho a una educación artística integral de calidad, a partir del desarrollo de capacidades interpretativas y creativas vinculadas a los distintos lenguajes y disciplinas

contemporáneas en todos los ámbitos, niveles y modalidades de la educación común, en pos de la concreción de su doble objetivo: la construcción de ciudadanía, y la formación artística y docente profesional (cap. II, art. 16).

La normativa del área comprende todo un capítulo (cap. VIII) donde se establecen su modalidad de organización, objetivos y funciones (art. 37). En relación al primero, se amplían las competencias del área de formación artística, abarcando: i) la formación artística para todos los/as niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que cursen la educación común obligatoria; ii) la formación artística brindada orientada en el nivel de educación secundaria para los alumnos que opten por ella en establecimientos específicos, tales como las Escuelas Secundarias de Arte; iii) la formación artística brindada en otras escuelas especializadas en arte, como las Escuelas de Educación Estética, Centros de Producción y Educación Artístico-Cultural y similares que pudieran crearse; iv) la formación artística superior, que abarca la formación básica específica en arte, los profesorados especializados en los distintos lenguajes artísticos para los diferentes niveles y las carreras de arte específicas para la formación técnico-profesional.

En relación con los objetivos y funciones del área, se establece que la misma debe:

- Aportar propuestas curriculares y formular proyectos de fortalecimiento institucional para una educación artística integral de calidad articulada con todos los Niveles de Enseñanza para todos los alumnos del sistema educativo.
- Garantizar, en el transcurso de la escolaridad obligatoria, la oportunidad de desarrollar al menos cuatro disciplinas artísticas y la continuidad de al menos dos de ellas.

- Propiciar articulaciones de los proyectos educativo-institucionales y los programas de formación específica y técnico-profesional en Arte de todos los Niveles educativos con ámbitos de la ciencia, la cultura y la tecnología a fin de favorecer la producción de bienes materiales y simbólicos, garantizando el carácter pedagógico y formador de las prácticas vinculadas al mundo del trabajo.
- Brindar herramientas prácticas y conceptuales, disciplinares, artísticas y pedagógicas, favoreciendo la participación activa democrática, el sentido responsable del ejercicio docente y la continuidad de estudios, valorando la formación docente artística para el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Favorecer la difusión de las producciones artísticas y culturales, enfatizar la importancia de los bienes histórico-culturales y contemporáneos en tanto producción de sentido social y estimular su reelaboración y transformación.
- Recuperar y desarrollar propuestas pedagógicas y organizativas que atiendan las particularidades de la Educación Artística, ofreciendo una formación específica para aquellos/as estudiantes que opten por desarrollarla tanto en el campo de la producción como de la enseñanza, garantizando la continuidad de estos estudios, para el completo cumplimiento de los objetivos de la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior.

Luego de la promulgación de las leyes nro. 26.206 y 13.688 tiene lugar una nueva reelaboración de las propuestas curriculares a nivel nacional y provincial. En cuanto a la dimensión curricular nacional, uno de los documentos más significativos fueron *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)* para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria (2011).

A los fines de este trabajo de tesis, en el siguiente apartado observaremos las prescripciones presentes en los NAP para el área de Educación Artística en general, y de Música en particular, tanto para el primer como el segundo ciclo de educación primaria.

### **4.3. Núcleos de Aprendizaje Prioritario**

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (en adelante, NAPs) refieren a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que se constituyen como una referencia sustantiva de la tarea de enseñanza en las escuelas de nivel inicial, primario y secundario del todo el país. Su contenido es el resultado de un proceso de intercambio y acuerdo entre representantes de todas las provincias argentinas, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y equipos técnicos del Ministerio Nacional, a partir del cual se buscó garantizar condiciones de igualdad educativa “construyendo unidad sin uniformidad y rescatando la función pública de la escuela” (Resolución CFCyE 214, 2004, art. 2), de manera que “todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial” (Anexo Resolución CEFCyE 225, 2004, p.4).

Fueron aprobados y publicados en etapas sucesivas durante los años 2004 y 2012 en sesiones del Consejo Federal de Educación, a partir de lo propuesto en el art. 85 de la LEN. El mismo establece la definición de estructuras, contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria, con el objetivo de garantizar la integración social y la validez nacional. Ahora bien, y tal como se manifiesta en la resolución CFECyE 225/04, su vigencia no desconoce las definiciones que cada jurisdicción plasma en sus propios diseños curriculares, sino

que se busca situar a cada una de ellas en el marco de un conjunto de saberes comunes a todas, desde una perspectiva que fortalezca lo particular al mismo tiempo que vela por el aprendizaje de los elementos definitorios de una cultura común.

En lo que a la Educación Artística de nivel primario se refiere, los NAPs establecen tanto los objetivos generales del área para cada ciclo, como los saberes prioritarios a enseñar para cada grado de educación primaria, en cada una de las disciplinas artísticas que la comprenden (Artes Visuales, Música, Teatro y Artes del Movimiento). En cuanto a los objetivos generales del área, en el caso del primer ciclo (1ro, 2do y 3ro) los mismos están orientados a la ampliación del horizonte de saberes de los/as estudiantes, la construcción de la propia identidad y el desarrollo de la sensibilidad, a través del conocimiento de las manifestaciones que componen el patrimonio artístico y cultural en los diversos lenguajes, su comprensión, valoración, respeto y disfrute. Se propone también desarrollar el aprendizaje de los elementos que componen cada lenguaje de manera progresiva, a través del juego, la exploración, la experimentación de diferentes materiales, y el análisis de las producciones propias y de sus pares; favoreciendo la participación de los/as estudiantes en procesos de producción individual y colectiva (audiciones, muestras y espectáculos), y la progresiva comprensión de algunas relaciones entre los lenguajes artísticos, los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías. Así mismo, se espera que a lo largo del primer ciclo los/as estudiantes puedan reconocer las posibilidades imaginativas, expresivas y comunicacionales del cuerpo con su memoria personal, social y cultural, desarrollando la autonomía y autovaloración progresiva respecto de sus posibilidades de expresarse y comunicar, mediante los lenguajes artísticos.

Estos objetivos se profundizan en el segundo ciclo (4to, 5to y 6to), donde se espera que los/as estudiantes interioricen la comprensión de los fenómenos artísticos -entendidos como fenómenos situados-, a partir de un abordaje integral que reconozca y relacione las vinculaciones entre los contextos políticos, sociales, económicos y culturales en los que se desarrollan; habilitando a múltiples interpretaciones de un mismo hecho estético, dado su carácter abierto, polisémico, ambiguo y metafórico. Para ello se considera necesario que los/as estudiantes se apropien de herramientas conceptuales y metodológicas particulares de cada uno de los lenguajes artísticos -tanto en términos de producción como de análisis-, y desarrollen la percepción, la reflexión, la representación, la abstracción, y la construcción de nociones de espacialidad y temporalidad en los procesos de producción de sentido estético. Se espera que esto redunde en la consideración de los lenguajes artísticos como saberes fundamentales para comprender el mundo en su complejidad.

En el marco de los objetivos macro se establecen los saberes prioritarios a ser enseñados en cada disciplina. En el caso de Música, para el primer ciclo los contenidos se agrupan en tres ejes: i) en relación con los elementos del lenguaje musical, ii) en relación con la práctica del lenguaje musical y iii) en relación con la construcción de identidad y cultura. En el primero se propone el desarrollo de la audición reflexiva de los elementos que componen el lenguaje musical a través procedimientos diversos (evocar, explorar y reproducir, identificar, escuchar y cantar obras), y la utilización del cuerpo y del movimiento como recurso para iniciarse en la apropiación de los contenidos específicos de la música. En el segundo, se especifica la participación en proyectos musicales individuales, grupales y colectivos de ejecución instrumental y vocal en situaciones

diversas, que favorezcan el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad estética. Por último, en el tercer grupo se prescribe el conocimiento y la valoración del patrimonio musical, teniendo en cuenta el contexto de origen y desarrollo de las clases, así como el desarrollo de la capacidad de opinar con relación a lo escuchado y valorarlo, utilizando progresivamente criterios propios del lenguaje musical.

Para el segundo ciclo, en cambio, los saberes prioritarios se agrupan en dos ejes: i) en relación con las prácticas del lenguaje musical, y ii) en relación con la contextualización. En el primero se propone el aprendizaje del lenguaje musical a partir de la participación de los/as estudiantes en propuestas de producción y audición musical, considerando y revalorizando las características del entorno musical local y de la región, y favoreciendo el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad estética. El segundo se orienta al reconocimiento del contexto multicultural en el que se inscriben las producciones sonoras.

Dado que es el interés de este trabajo observar el lugar de la notación musical y las grafías analógicas para la enseñanza de esta en las escuelas primarias, observaremos ahora los ejes en los que se menciona la utilización de modos de representación escrita de la música para su enseñanza. Para el primer ciclo (*NAP Primer Ciclo*, 2011, p. 77) recién a partir del tercer grado se establece la utilización de grafías por analogías como modo de representación de los elementos del lenguaje musical en situaciones de audición reflexiva y comprensiva que lo requieran, y en estrecha vinculación con las posibilidades de representación corporal de los mismos. Esta mención aparece dentro del eje “en relación con los elementos del lenguaje musical”, como parte de los procedimientos que

contemplan el desarrollo de la audición reflexiva y comprensiva de los elementos que componen el lenguaje musical.

Para el segundo ciclo (*NAP Segundo Ciclo*, 2011, pp. 111- 119), en cambio, se establece dentro del eje “en relación con las prácticas del lenguaje musical”, como parte de los procesos de composición y/o producción musical individual o colectiva que consideren y revaloricen las características del entorno musical local y de la región, y la participación en propuestas de audición que involucren identificación y representación gráfica de los elementos discursivos atendiendo a las organizaciones rítmicas, melódicas, texturales y formales abordadas en el nivel. En el caso de este nivel resulta por demás interesante la consideración que se realiza al respecto del uso de las representaciones en los contextos de producción, recepción y audición. En tal sentido, se considera a estas instancias como los momentos en los cuales se consolidan los elementos del lenguaje musical como construcciones del pensamiento, describiendo particularmente a la audición como un modo de interpretación de la música puesta en acto en instancias de análisis que motiven la manifestación de diversos puntos de vista ante un mismo hecho sonoro, promoviendo la comprensión y la reflexión en torno a las características discursivas de la obra musical y el reconocimiento de las particularidades que presentan las manifestaciones musicales. Es en estos contextos de práctica donde las representaciones se incorporan en tanto recursos que sirven para “la apropiación y comprensión del discurso musical ya que permiten plasmar a través de descripciones, dibujos, relatos, esquemas, gráficos, etc., la organización discursiva en sus características rítmicas, melódicas, texturales y formales abordadas en el nivel” (*NAP Segundo Ciclo*, 2011, p. 112).

Tanto en el caso del primero como del segundo ciclo, al interior de cada eje los contenidos se secuencian anualmente, atendiendo a un proceso de diferenciación e integración progresiva y a la necesaria flexibilidad dentro de cada ciclo y entre ciclos. A fines de observar la secuenciación propuesta en relación con los usos de las grafías analógicas y la notación musical, realizamos el siguiente cuadro donde se evidencian los cambios en el tipo de representación sugerida y los contextos de práctica:

Ciclo	Grado	Eje	Saber prioritario
Primer Ciclo	3ro	En relación con los elementos del lenguaje musical.	<p>La audición reflexiva y comprensiva de los elementos que componen el lenguaje musical a través procedimientos diversos en situaciones que requieran:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- representar corporalmente y en grafías por analogías los elementos del lenguaje musical a los que acceden progresivamente.</li> </ul>
Segundo Ciclo	4to	En relación con las prácticas del lenguaje musical.	<p>a) La participación de todas/os las/os estudiantes en propuestas de producción musical (individuales, grupales, o colectivas) considerando y revalorizando las características del entorno musical local y de la región, ampliándolo a otros contextos estéticos que involucren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- el uso de representaciones gráficas como parte del proceso compositivo y soporte para la ejecución.</li> </ul> <p>b) La participación en propuestas de audición que involucren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la identificación y representación gráfica de los elementos discursivos atendiendo a las organizaciones rítmicas, melódicas, texturales y formales abordadas en el nivel.</li> </ul>
	5to	En relación con las prácticas del lenguaje musical.	<p>a) La participación de todas/os las/os estudiantes en propuestas de producción musical (individuales, grupales, o colectivas) considerando y revalorizando las características del entorno musical local y de la región, ampliándolo a otros contextos estéticos que involucren:</p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- el uso de representaciones gráficas y <u>grafías analógicas</u> como parte del proceso compositivo y soporte para la ejecución.</li> </ul> <p>b) La participación en propuestas de audición que involucren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la identificación y representación gráfica de los elementos discursivos atendiendo a las organizaciones rítmicas, melódicas, texturales y formales abordadas en el nivel.</li> </ul>
6to	En relación con las prácticas del lenguaje musical.	<p>a) La participación de todas/os las/os estudiantes en propuestas de producción musical (individuales, grupales, o colectivas) considerando y revalorizando las características del entorno musical local y de la región, ampliándolo a otros contextos estéticos que involucren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- el uso de representaciones gráficas (<u>incluyendo grafías analógicas</u>) como parte del proceso compositivo y soporte para la ejecución.</li> </ul> <p>b) La participación en propuestas de audición que involucren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la identificación y representación gráfica (<u>incluyendo grafías analógicas e iniciación a las grafías simbólicas</u>) de los elementos discursivos atendiendo a las organizaciones rítmicas, melódicas, texturales y formales abordadas en el nivel.</li> </ul>	

**Tabla 4.1.** Secuenciación de contenidos vinculados con el uso de representaciones externas (el resaltado es nuestro).

Como se observa, las representaciones externas de la música se incorporan de manera progresiva en contextos de práctica vinculados a la incorporación del lenguaje musical. Primero a través de analogías o dibujos estrechamente vinculados con las características del evento sonoro (por ejemplo, la utilización una flecha ascendente para la representación de un sonido agudo), luego como grafías analógicas, y finalmente como

grafías simbólicas (notación tradicional) en instancias de audición en el último año, entendiéndose en todos los casos como una herramienta al servicio de la comprensión de la organización de los elementos que componen el discurso musical:

Las representaciones gráficas son un recurso para la apropiación y comprensión del discurso musical ya que permiten plasmar a través de descripciones, dibujos, relatos, esquemas, gráficos, etc., la organización discursiva en sus características rítmicas, melódicas, texturales y formales abordadas en el nivel (NAPs Segundo Ciclo, 2008, p. 112).

A partir de los saberes prioritarios definidos en los NAPs, y en el contexto de las nuevas leyes educativas, tiene lugar en la provincia de Buenos Aires la elaboración de nuevos documentos curriculares. Los primeros se publican en el año 2008 en tres tomos (*Marco General de Política Curricular, Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Educación Primaria, y Diseño Curricular para el Segundo Ciclo de la Educación Primaria*), y se mantienen vigentes hasta el año 2018, momento en el que se publica *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Dada la vigencia actual del mismo, es sobre este diseño que realizaremos el siguiente análisis curricular.

#### **4.4. Marco curricular vigente**

##### **4.4.1. Presentación del Diseño**

El *Diseño Curricular para la Educación Primaria* (vigente al 2024) fue publicado en el año 2018. El mismo fue elaborado con el objetivo de actualizar los enfoques de enseñanza, tal como encomienda la Ley de Educación Provincial nro. 13.688, a partir de acciones de

consulta territorial a distintos actores del sistema educativo pertenecientes al nivel primario (familias, estudiantes, equipos docentes, directivos y de supervisión educativa).

En el marco del Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende (Res. 285/16 del Consejo Federal de Educación), el nuevo diseño se fundamenta en “la concepción de educación común, entendida como la práctica social de transmisión cultural que garantiza el derecho universal a la educación, sostenido en las nociones de diversidad, interculturalidad e igualdad de oportunidades” (2018, p. 14). En este contexto, se destaca el rol de la escuela primaria en la distribución e igualdad de oportunidades en el campo del conocimiento y la garantía del derecho a aprender, así como la permanencia y continuidad de niños/as desde una perspectiva que reconozca las trayectorias escolares, la diversidad y el valor de una ciudadanía responsable.

En lo que a la Educación Artística se refiere, el diseño sostiene la consideración de un área constituida por cuatro lenguajes (Música, Artes Visuales, Teatro y Danza), en la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe desde una perspectiva cognitiva que parte del concepto de arte como proceso relacional y situado. En este marco, el arte es descrito como “una experiencia de haber sentido, conocido, presenciado o co-construido algo” (p. 312), en la que se ponen de manifiesto las cualidades que son propias del acto de conocer: la observación, el razonamiento, la sistematización, la posibilidad de construir estrategias de predicción y la experimentación. Es en tal sentido que se considera que hablar de educación artística implica construir y acrecentar las competencias específicas de ese campo de conocimiento, cuyo objeto de estudio es el arte, su lenguaje el lenguaje simbólico, y su método de conocimiento relacional e

intersubjetivo, en el marco del paradigma de la complejidad.

#### **4.1.2. Objetivos y propósitos del área de Educación Artística**

En este contexto, se define como objetivo general del área que, al finalizar el tránsito por los seis años que contempla la educación primaria, los/as estudiantes se hayan formado como sujetos críticos y reflexivos, conocedores de diversas manifestaciones artísticas del entorno cultural, y de los códigos necesarios para acceder a ellas. Así mismo se espera que hayan ejercido su derecho a disfrutarlas y producirlas, en espacios grupales e individuales de reconocimiento del hacer artístico como un proceso que implica esfuerzo, perseverancia, reflexión y toma de decisiones, y que supera lo lúdico-expresivo. A partir de este objetivo macro, se enuncian como propósitos generales del área:

- Lograr un abordaje integral de la Educación Artística en cuanto a procedimientos de producción y de reflexión para la formación de sujetos situados, críticos e intérpretes para su intervención comprometida dentro de la sociedad.
- Brindar los elementos que permitan la comprensión del arte como campo de conocimiento y por ello, espacio de enseñanza-aprendizaje de sus componentes centrales.
- Brindar un aprendizaje progresivo de los elementos que componen los diferentes lenguajes/disciplinas (Artes Visuales, Danza, Música, Teatro y los que se pudieren incorporar), los procedimientos técnicos y compositivos con relación a la producción de sentidos; procurando la experimentación y exploración con el sonido, la imagen y el movimiento, con diversidad de materiales, soportes,

herramientas e instrumentos, incluyendo las tecnologías de la información y comunicación.

- Considerar la educación artística como parte integral de los proyectos institucionales a fin de facilitar y promover el trabajo inter-multi-transdisciplinario, tanto entre lenguajes artísticos como de estos con otros espacios curriculares.
- Incentivar y promover la Educación Artística dentro del concepto de educación inclusiva, generando las acciones necesarias para la plena integración de los/as niños/as con los ajustes necesarios y atendiendo a la heterogeneidad del aula.
- Propiciar espacios de trabajo grupales, tanto de producción como de análisis y reflexión donde se valore la diversidad.
- Promover y valorar las diversas manifestaciones artísticas del entorno sociocultural brindando herramientas para su comprensión, análisis y producción

Así mismo, se establecen propósitos específicos para el primer y segundo ciclo de educación primaria, tal como se observa en la tabla a continuación:

Propósitos para el Primer Ciclo	Propósitos para el Segundo Ciclo
1-Brindar un aprendizaje progresivo de los elementos que componen cada lenguaje a través del juego, la exploración y la experimentación con la voz y el cuerpo y con diversos materiales, instrumentos y procedimientos.	1-Promover la participación en propuestas de producción y análisis que favorezcan la implicación subjetiva y brindar un aprendizaje progresivo en el uso de materiales, soportes, técnicas, recursos y procedimientos propios de los diferentes lenguajes que constituyen el área (Música, Artes Visuales, Teatro y Danza).

<p>2-Promover la participación en procesos de producción individual, grupal y colectiva que amplíen su campo de saberes y experiencias relacionadas con los lenguajes que constituyen el área, con sentido plural, cooperativo y democrático.</p>	<p>2-Lograr la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas –tanto en términos de producción como de análisis–, propias de cada uno de los lenguajes artísticos que favorezcan el pensamiento crítico y divergente.</p>
<p>3-Ampliar su horizonte de saberes a través del conocimiento de distintas manifestaciones, géneros y estilos que componen el patrimonio artístico y cultural, en los diversos lenguajes.</p>	<p>3-Promover la realización de múltiples interpretaciones ante un mismo hecho estético, atendiendo al carácter abierto, polisémico, ambiguo y metafórico del discurso artístico.</p>
<p>4-Promover la construcción progresiva de autonomía y autovaloración respecto de sus posibilidades de expresarse y comunicar, mediante los lenguajes artísticos (visual, musical, corporal y teatral).</p>	<p>4-Lograr la construcción progresiva de autonomía en experiencias de producción artística individuales y grupales, a partir de la asunción de diferentes roles, la toma de decisiones, la reflexión, la consideración de sugerencias para la revisión de los procesos y de los resultados</p>

**Tabla 4.2.** Propósitos generales de la Educación Artística para primero y segundo ciclo.

Por último, se desglosan a partir de los propósitos generales para cada ciclo, una serie de objetivos específicos para cada grado del nivel primario y el bloque pedagógico primero-segundo grado. En ningún caso se enuncian objetivos particulares o específicos vinculados al aprendizaje de cada lenguaje.

#### **4.3.1. Estructura interna del área**

En cuanto a la estructura curricular del área, el diseño determina los propósitos generales de cada lenguaje, los objetivos específicos para cada grado, los contenidos a enseñar, sus modos de conocer, las situaciones de enseñanza y los indicadores de avance, en un formato común a las demás áreas que conforman el plan de estudios del nivel primario.

En línea con lo establecido en el artículo 37 (inc. 2) de la Ley de Educación Provincial nro. 13.688<sup>6</sup>, en el caso del área de Educación Artística se definen, además, cuatro ejes transversales que ordenan el paso de un lenguaje a otro durante los seis años de educación primaria:

- i) el espacio (real, virtual, social, imaginario, con diferentes características e indicadores) y ii) el tiempo (real, relativo, subjetivo, medible), entendidos como dimensiones de la existencia humana que pueden construirse desde cualquiera de los lenguajes/disciplinas artísticas o de manera interdisciplinaria;
- iii) la subjetividad y iv) el relato, como modos particulares de la construcción discursiva de sentidos (representativo, metafórico, poético, ficcional, entre otros).

Para el trabajo integral de estos ejes en el aula, a los que se incorporan los contenidos específicos de cada lenguaje, se proponen a su vez tres instancias relacionales para el abordaje de estos:

- i) la producción, entendida como la instancia de generación del proceso creativo que da lugar a un objeto o acontecimiento que se define como obra de arte. Denominada como proyectiva en el caso de las obras interactivas o performáticas, en el marco del diseño se considera que esta instancia requiere aplicar la estrategia creativa equivalente a la heurística en el campo del

---

<sup>6</sup> “Garantizar, en el transcurso de la escolaridad obligatoria, la oportunidad de desarrollar al menos cuatro disciplinas artísticas y la continuidad de al menos dos de ellas” (Ley de Educación Provincial nro. 13.688, 2007).

conocimiento científico, operatorias cognitivas como las de la observación (directa, por inferencia o experiencia), la clasificación y la deducción.

- ii) la interpretación, vinculada a la instancia de recepción del proceso creativo. Ya sea una forma de recepción mediada por la acción discursiva, o una instancia interactiva que se transforma en acción concreta y experiencial, se considera que el acto interpretativo implica acciones cognitivas que requieren de la construcción de diferentes competencias tales como la deducción, la argumentación y la inferencia.
- iii) el entorno, vinculada a la instancia de construcción de sentido que toma el proceso, situado siempre en una dimensión histórica y social. Se considera que esta instancia relacional es la que mejor indica la disolución del modelo epistémico dual de sujeto-objeto y hace presente el modelo epistémico relacional, situacional, intersubjetivo y complejo del proceso artístico.

Como se puede observar, la concepción cognitivista de la Educación Artística plasmada en este diseño orienta la enseñanza en el área a la construcción de competencias cognitivas específicas -entendidas como análogas a aquellas propias del campo científico- a partir del tránsito por situaciones de aprendizaje determinadas. Esta perspectiva corre el eje de la evaluación de los contenidos particulares de cada lenguaje a la observación del proceso de construcción de dichas competencias:

Hablar de evaluación en el marco de una educación artística implica trabajar desde el criterio y no la norma, utilizando el discernimiento como acto de distinguir algo de otra cosa, señalando la diferencia

que hay entre ellas. Esto es estimar los niveles de aprendizaje de contenidos y habilidades, no en sí mismos, sino en función de la construcción/formación de capacidades, competencias, pericias, para la toma de decisiones libres o autónomas y responsables (p. 313).

Observaremos ahora el enfoque que adquiere la enseñanza de la música a partir de las definiciones de este marco general, y el lugar que se otorga a las representaciones externas.

#### **4.3.4. Propuesta curricular para el lenguaje música**

La propuesta de enseñanza del lenguaje *Música* organiza los contenidos para cada grado del nivel primario, y el bloque pedagógico primero-segundo, en tres bloques de contenidos: i) los elementos del lenguaje musical, ii) la organización musical y iii) la producción musical.

El primero -los elementos del lenguaje musical- contempla el aprendizaje de conceptos vinculados a las características sonoras del entorno natural y social, los parámetros del sonido (timbre, duración, altura e intensidad), las particularidades de las fuentes sonoras convencionales y no convencionales, el uso del cuerpo como fuente sonora, y la elaboración de criterios de clasificación a partir de la relación entre los objetos y el sonido. En el segundo ciclo, este bloque incluye también las partes sonoras de los instrumentos.

El segundo -la organización musical- aborda la enseñanza de estructuras formales binarias (AA- AA'- AB), diferentes texturas (monodia, melodía con acompañamiento) y

organización de los planos sonoros (figura/fondo, unísono, superposición), organización de los agrupamientos rítmicos (pulso y tempo), y la melodía. En el segundo ciclo, en este bloque se incluye al metro dentro de los agrupamientos rítmicos, las características de las configuraciones melódicas (modal-tonal, registros, curva y tonalidades), la sonorización, la referencialidad y su vínculo con las características del entorno sonoro.

En el tercer bloque -la producción musical- se incluye, para el primer ciclo, la exploración de las posibilidades expresivas de la voz, los roles y características de la ejecución musical individual y grupal, la concertación de obras de diferentes estilos y géneros musicales, y la producción de sonorizaciones. En segundo ciclo, los contenidos contemplan las posibilidades expresivas de la voz, el sonido en la composición, los procedimientos compositivos (tiempo, espacio y estructura), la ejecución musical a partir de la interacción de los procedimientos con el lenguaje musical y la instrumentación.

La enunciación de los conceptos a enseñar dentro de cada bloque, está acompañada de sus modos de conocer y los indicadores de avance para cada uno. A modo de ejemplo, transcribimos la tabla propuesta para el bloque 1 del primer año de la unidad pedagógica, para el contenido “el sonido y el entorno natural y social”:

<b>BLOQUE: elementos del lenguaje musical.</b>		
<b>Contenidos</b>		<b>Indicadores de avance</b>
Conceptos	Modos de conocer	(Se considerará un indicio de progreso...)
El sonido y el entorno natural y social.	Evocar, explorar y reproducir sonidos del entorno natural y	Evoca, explora y reproduce sonidos de su entorno social y

	social descubriendo características.	inmediato, sus	natural e identifica sonidos.
--	--	-------------------	-------------------------------

**Tabla 4.3.** Transcripción de tabla de contenidos del Diseño de 2018.

En lo que a las representaciones externas de la música se refiere, las mismas se incluyen dentro de los modos de conocer e indicadores de avance de diferentes contenidos, a partir de segundo grado. Esto está en línea con lo establecido en los NAPs de Educación Artística donde, tal como hemos descrito en los apartados superiores, se indica el uso de estas en tanto herramientas puestas al servicio de la comprensión de la organización de los elementos que componen el discurso musical. A continuación, se expone una tabla que hemos configurado a fin de observar en qué bloques y contenidos incluye la utilización de la notación musical y/o las grafías analógicas en sus modos de conocer, o indicadores de avance, en cada grado de nivel primario:

Año	Bloque	Concepto	Modo de conocer	Indicadores de avance
<b>1ro</b>	No se menciona			
<b>2do</b>	Organización musical.	Las organizaciones musicales desde la textura (monodia y melodía con acompañamiento).	Cantar y graficar melodías, identificando la textura horizontal (polifonía) y vertical (homofonía).	Canta y grafica polifonías y homofonías, verbalizando sus diferencias.
<b>3ro</b>	No se menciona			
<b>4to</b>	Elementos del lenguaje musical.	El sonido y sus características (timbre, duración, altura e intensidad).	Escuchar y representar gráfica y analógicamente los atributos del sonido distinguiendo largo/corto, fuerte/débil, liso/rugoso, mucho/poco, entre otros,	Escucha y grafica distinguiendo los atributos del sonido de distinta procedencia según las sus características, mediante actividades de escucha e

			en diversos géneros musicales de nuestro país y repertorios latinoamericanos contemporáneos.	interpretación. Valora y conoce algunos géneros de la música popular (argentinas y latinoamericanas) y su relación con la construcción de identidades.
	Producción musical	La instrumentación	Explorar y analizar las estructuras de las obras a partir del timbre, sus anotaciones gráficas y el sonido resultante como elemento estructurante con sus variaciones melódicas y rítmicas. Interpretar, eligiendo el repertorio de canciones, con interacciones grupales, solistas, en tramas simultáneas y con diferentes roles, acompañando instrumentalmente (con instrumentos convencionales y no convencionales) a partir de diferentes anotaciones.	Explora y analiza estructuras de obras a partir de la escucha y lectura gráfica identificando elementos del timbre/lenguaje musical. Interpreta un repertorio con anotaciones gráficas, vocal e instrumentalmente, distinguiendo los elementos
<b>5to</b>	Elementos del lenguaje musical	El sonido y sus características (timbre, duración, altura e intensidad).	Graficar en diferentes tipos de partituras los atributos del sonido distinguiendo largo/corto, fuerte/débil, liso/rugoso, mucho/poco, entre otros, de un repertorio de diversos géneros musicales de nuestro país y latinoamericanos contemporáneos.	Grafica en diferentes tipos de partituras (grafismos, imágenes analógicas), distinguiendo los atributos del sonido y las interpreta vocal e instrumentalmente.
	Organización musical	La melodía (modal-tonal, registros, curva y tonalidades).	Ejecutar melodías a partir de la lectura de partituras de grafismos de diferentes géneros y estilos en	Ejecuta y conoce melodías a partir de la escucha e interpretación de repertorios de diferentes géneros y

			cuanto a lo modal-tonal en el ámbito de la octava, 3-5-7 altura, considerando la curva melódica por grados conjuntos y saltos y la construcción de antecedentes-consecuentes, y los reconoce en la melodía cantada, utilizando los recursos del entorno sonoro como acompañante.	estilos e identifica algunos elementos melódicos.
	Producción musical	La instrumentación	Reconocer y ejecutar las estructuras de las obras a partir del timbre, sus anotaciones gráficas y el sonido resultante como elemento estructurante con sus variaciones melódicas y rítmicas. Interpretar, eligiendo el repertorio de canciones, con interacciones grupales, solistas, en tramas simultáneas y con diferentes roles, acompañado instrumentalmente (con instrumentos convencionales y no convencionales) a partir de diferentes anotaciones.	Reconoce y ejecuta estructuras de obras a partir de la escucha y lectura gráfica, identificando elementos del timbre/lenguaje musical. Interpreta un repertorio con anotaciones gráficas, vocal e instrumentalmente, distinguiendo los elementos
<b>6to</b>	Elementos del lenguaje musical	El sonido y sus características (timbre, duración, altura e intensidad).	Crear una partitura de una canción con la escritura de los atributos del sonido, distinguiendo largo/corto, fuerte/débil, liso/rugoso, mucho/poco, entre otros, y ejecutarla vocal e instrumentalmente (con instrumentos	Crea una partitura (grafismos, imágenes analógicas) distinguiendo los atributos del sonido y las interpreta vocal e instrumentalmente. Valora y conoce algunos géneros de la música popular y académica (argentinas y

			convencionales y no convencionales).	latinoamericanas), ubicando su canción dentro de algún género y reconoce su relación con la construcción de identidades.
Organización musical	La melodía (modal-tonal, registros, curva y tonalidades).	Concertar secuencias musicales y escribir las partituras de grafismos (de diferentes géneros y estilos) utilizando lo modal-tonal en el ámbito de la octava, 3-5-7 alturas, la curva melódica por grados conjuntos y saltos y la construcción de antecedentes-consecuentes.	Concierta secuencias musicales y escribe las partituras de grafismos (de diferentes géneros y estilos) utilizando lo modal-tonal en el ámbito de la octava, 3-5-7 alturas, la curva melódica por grados conjuntos y saltos, y la construcción de antecedentes-consecuentes.	
Producción musical	La instrumentación	Concertar una obra musical a partir del timbre, sus anotaciones gráficas y el sonido resultante como elemento estructurante, con sus variaciones melódicas y rítmicas. Interpretar, eligiendo el repertorio de canciones, con interacciones grupales, solistas, en tramas simultáneas y con diferentes roles, acompañado instrumentalmente (con instrumentos convencionales y no convencionales) y a partir de diferentes anotaciones.	Concierta una obra musical a partir del timbre, sus anotaciones gráficas y el sonido resultante como elemento estructurante, con sus variaciones melódicas y rítmicas. Interpreta, eligiendo el repertorio de canciones, con interacciones grupales, solistas, en tramas simultáneas y con diferentes roles, acompañado instrumentalmente (con instrumentos convencionales y no convencionales) y a partir de diferentes anotaciones.	

**Tabla 4.4.** Las representaciones externas en el diseño curricular.

#### 4.3.5. Materiales Anexos

La publicación del *Diseño Curricular para la Educación Primaria* (2018) incluye una serie de materiales complementarios referidos a la planificación didáctica en todas las áreas, con ejemplos de secuencias de enseñanza de los diversos bloques de contenidos. En el caso del área de Educación Artística, se anexan cuatro cuadernillos: *1- La planificación como herramienta para una Educación Artística generadora de saberes*, *2- El aprendizaje basado en Proyectos en el área de Educación Artística*, *3- La secuenciación didáctica en el proceso cognitivo artístico Primer Ciclo*, y *4- La secuenciación didáctica en el proceso cognitivo artístico Segundo Ciclo*.

Como el objetivo de este trabajo de tesis está orientado a analizar los usos y funciones de la notación musical y las grafías analógicas para la enseñanza de la música, observaremos aquí únicamente aquellos materiales complementarios orientados a ampliar las situaciones de enseñanza o los modos de conocer que incluyen el trabajo con diferentes dichas formas escritas de la música para la apropiación de los conceptos enunciados en el diseño curricular. Nos referimos aquí a los materiales número tres y cuatro.

En los mismos se propone un ejemplo de secuencia didáctica por grado y lenguaje, donde se explicita el concepto a trabajar, sus modos de conocer, las intervenciones docentes, los indicadores de avance, las herramientas de evaluación, alternativas para garantizar la educación inclusiva y la aplicación de las TIC. En el caso de las secuencias propuestas para el área de Música hemos podido observar que, a pesar de que el diseño curricular fomenta el uso de representaciones externas de la música como parte de los modos de

conocer de diferentes conceptos y bloques, las mismas no ofrecen ejemplos de situaciones de clase que contemplen su aplicación. En su lugar, se menciona con frecuencia el uso de grabaciones de audio y video, o la toma de notas en cuadernos y pizarrón, como la forma habitual de registro de las producciones musicales abordadas en clase.

Únicamente en el caso de la secuencia propuesta para primer grado, se hace referencia a la elaboración de un gráfico formal de la canción abordada como herramienta puesta al servicio de la comprensión de las partes de la canción, sus similitudes y diferencias, en pos de facilitar el proceso de memorización de la misma. Así mismo, se sugiere a los/as docentes utilizarlos en clases posteriores para recordar aspectos de la canción trabajada.

Por otro lado, en el caso de la secuencia prevista para tercero, se enuncia como parte de los indicadores de avance de una secuencia orientada a trabajar la textura de diferentes obras vocales-corales, la posibilidad de identificar los elementos de la textura de una obra y representarlos gráficamente. Sin embargo, el abordaje de este modo de representación no está contemplado dentro de la secuencia de actividades.

#### **4.5. La notación musical y las grafías analógicas en la dimensión curricular**

A partir de lo descrito en los apartados superiores, nos abocaremos ahora al análisis de los usos, funciones y tipos de representaciones externas implementadas para la enseñanza de la música en el nivel primario, que se indican en los documentos curriculares vigentes al año 2024 para el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Nos referimos aquí a los NAPs del área de Educación Artística para Primer y Segundo Ciclo de Educación Primaria (lenguaje Música), el Diseño Curricular para la

Educación Primaria (2018), y los materiales complementarios al mismo número tres y cuatro. Así mismo, y a fin de analizar el carácter funcional de las representaciones externas observado, tomaremos como insumo para el análisis los conceptos desarrollados en los capítulos uno y dos de este trabajo de tesis, destinados al desarrollo del marco teórico-conceptual y los antecedentes.

#### **4.5.1. Sobre el tipo de representaciones externas prescriptas**

En relación con los tipos de representaciones externas de la música indicados para el nivel primario, los documentos curriculares mencionados indican la utilización de grafías analógicas a partir de tercer grado y grafías simbólicas (notación musical tradicional) a partir de sexto. Como particularidad, el diseño curricular provincial no incluye el uso de grafías simbólicas en el sexto grado. Sin embargo, se promueve el uso de “diferentes tipos de anotaciones” a partir de quinto grado.

En relación con este punto, consideramos que, dadas las características de generalización que adopta el documento curricular con el objetivo de contemplar las realidades de educativas de las diferentes jurisdicciones que integran el sistema educativo provincial, se elige utilizar un concepto amplio que integre en sí mismo la mayor cantidad de representaciones posibles (notación musical, gráficos, tablaturas, cifrados, entre otros), de manera de que el/la docente pueda elegir la inclusión de aquellas que se ajusten a las posibilidades y proyectos educativos de cada institución y contexto educativo.

Más allá de este supuesto, lo que sí queda explícito en la dimensión curricular es i) la prescripción de las grafías analógicas como forma de representación externa de la música para su enseñanza en el nivel primario de la provincia de Buenos Aires, así como

ii) la posibilidad de incluir la notación musical tradicional a partir del quinto grado, en marco de diferentes tipos de anotaciones posibles que el o la docente considerase oportuno involucrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **4.5.2. Acerca de la concepción de la notación musical y las grafías analógicas en los marcos curricular y legal**

Al interior de los documentos curriculares analizados, la notación musical y las grafías analógicas son entendidas como herramientas o recursos funcionales a la apropiación y comprensión de los elementos del lenguaje musical, en tanto permiten plasmar en el papel aquello vivenciado en la experiencia del hacer. En el caso de los NAPs, esta concepción queda expresada de manera explícita en el cuerpo del documento, tal como hemos descrito en los apartados superiores. En cuanto al diseño curricular provincial, la misma se desprende de la inclusión de las representaciones externas como parte de los modos de conocer de los contenidos vinculados al aprendizaje de los elementos que comprenden el discurso musical.

Tanto en el caso del primero como del segundo, esta concepción de las mencionadas representaciones externas está en línea con los objetivos generales del área y los propósitos particulares de cada ciclo o nivel. En el caso de los NAPs para el Primer Ciclo, el uso de grafías por analogías en el tercer grado responde al objetivo general del área que vela por "el aprendizaje progresivo de los elementos que componen cada lenguaje a través del juego, la exploración y la experimentación con la voz y el cuerpo y con diversos materiales, instrumentos y procedimientos" (2011, p. 112). En este caso, es la producción de escritura a partir del análisis y la audición el procedimiento, y las grafías analógicas los

instrumentos, que se ponen al servicio de la comprensión y reflexión sobre los elementos del lenguaje musical. Por otro lado, y en el caso de los NAPs para Segundo Ciclo, el uso de representaciones gráficas, grafías analógicas y grafías simbólicas (en el caso de sexto grado) vinculadas a prácticas musicales tales como la audición, la producción y la composición, responde al objetivo general que propone el aprendizaje progresivo en el uso de materiales, soportes, técnicas, recursos y procedimientos propios de los diferentes lenguajes que constituyen cada lenguaje del área, en instancias de producción y análisis.

En cuanto al Diseño Curricular, el uso de grafías analógicas y otros tipos de representaciones externas como parte de los modos de conocer de determinados conceptos del lenguaje musical, se alinea con el propósito general del área que promueve la promoción de un aprendizaje progresivo de los elementos, procedimientos técnicos y compositivos que componen los diferentes lenguajes, a partir de la experimentación y exploración con diversidad de materiales, soportes, herramientas e instrumentos. En el caso de su inclusión en el segundo grado, este propósito general se desarrolla como uno de los propósitos específicos del primer ciclo. En el caso de cuarto, quinto y sexto, el mismo se complementa con aquellos específicos del segundo ciclo orientados a promover la participación de los/as estudiantes en propuestas de producción y análisis que favorezcan un aprendizaje progresivo en el uso de materiales, soportes, técnicas, recursos y procedimientos propios de los diferentes lenguajes que constituyen el área, así como la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas propias de cada uno de los lenguajes artísticos, tanto en términos de producción como de análisis.

Los objetivos del área a nivel nacional plasmados en los NAPs, así como los propósitos de la misma para la provincia de Buenos Aires desarrollados en el Diseño Curricular, se corresponden a su vez con lo enunciado en el artículo 83 del Anexo de la Resolución CFE Nro. 111/10 (2011) de la Ley de Educación Nacional Nro. nro. 26.206. Allí se justifica la importancia del aprendizaje de los elementos, procedimientos técnicos y compositivos de cada lenguaje que integra el área (y por extensión, de sus modos de conocer), en tanto saberes indispensables para comprender el mundo en su complejidad, a partir de la exploración y la experimentación artística.

La concepción de las mencionadas formas de representación escrita de la música como herramientas para el aprendizaje, y no como un contenido teórico/conceptual a aprender, resulta relevante en tanto se alinea con la perspectiva propuesta desde el enfoque psicogenético para el estudio del lenguaje y la alfabetización. Tal como hemos desarrollado en los capítulos uno y dos, la utilización de las grafías analógicas y la notación musical en situaciones de escritura, archivo, interpretación, comunicación, imaginación y reflexión, no sólo constituyen los canales por medio de los cuales circula el conocimiento musical, sino que son en sí mismos formas de conocer y aprender.

Ahora bien, llegado este punto resulta importante recordar que el alcance de las aplicaciones funcionales que el sujeto pueda realizar depende del grado de conocimiento y apropiación que posea del sistema de representación externa que desee utilizar. Es en tal sentido que resulta necesario que el estudiante aprenda a utilizar las representaciones externas de la música como herramientas funcionales a las diferentes instancias que conforman la práctica musical (la audición, la performance, la composición, el análisis, entre otros), en contextos individuales, grupales o colectivos

inherentes a la misma. Esta forma de abordar las representaciones externas de la música debe hacerse explícita a los/as estudiantes, de manera que los mismos puedan comprender que las mismas no sólo funcionan como recordatorios de la información localizada en la mente, sino como representaciones de un fenómeno determinado (Olson, 1994).

En relación con lo expuesto, si bien en los documentos analizados es posible advertir una progresión en el uso de las representaciones externas de la música en relación con i) su aplicación como modo de conocer de un número creciente de conceptos ii) en contextos de práctica cuya variabilidad se incrementa a lo largo de los años de escolaridad primaria, es notable el área de vacancia que se delinea en cuanto a la previsión de tiempos y/o espacios destinados a la apropiación de las mismas en tanto herramientas funcionales al acto de conocer. En otras palabras, pareciera que su uso decantara de manera intuitiva o espontánea. Entendiendo que un uso incidental y poco reflexivo de los sistemas de signos que no conduce a una transformación del conocimiento (Martí, 2003), se configura como un desafío futuro en este contexto de análisis, el desarrollo de secuencias didácticas que aborden como contenido las posibles aplicaciones de las representaciones externas de la música como herramientas para el aprendizaje de los contenidos que se prescriben en el programa para cada grado y nivel.

#### **4.5.3. Usos y funciones de la notación musical y las graffías analógicas en la dimensión curricular**

Además de la descripción de las representaciones externas de la música como recursos para la apropiación conceptos, y la prescripción del tipo grafía a ser utilizada en cada

grado y nivel, tanto en el diseño curricular como en los NAPs se definen los contextos de práctica musical donde deberán aplicarse, así como los usos que se espera que el estudiante pueda hacer de las mismas en relación con cada concepto y/o eje, tal como se observa en la tabla a continuación:

	Año	Representación externa propuesta	Eje/Concepto	Contexto de práctica	Usos que se espera que el estudiante pueda hacer con esa grafía.
<b>Nap 1er. Ciclo</b>	3ro	Grafías por analogías	Eje: Los elementos del lenguaje musical	Audición reflexiva y comprensiva.	Representación gráfica de los elementos del lenguaje musical identificados en instancias de audición.
<b>Nap 2do. Ciclo</b>	4to	Representaciones gráficas.	Eje: En relación con las prácticas del lenguaje musical.	Interpretación musical.	Uso de representaciones gráficas como soporte para la ejecución.
	5to	Representaciones gráficas y grafías analógicas.		Procesos compositivos.	Uso de representaciones gráficas como parte del proceso compositivo.
	6to	Representaciones gráficas, grafías analógicas y simbólicas (en		Audición reflexiva.	Representación gráfica de los elementos del discurso musical

		instancias de audición).			abordados en el nivel, identificados en instancias de audición.
<b>Diseño curricular de Educación Primaria</b>	2do	No se especifica.	Eje: Organización Musical/ Concepto: Las organizaciones musicales desde la textura.	Análisis musical	Representación gráfica de los planos sonoros que componen la canción aprendida, identificando la textura horizontal y vertical.
	4to	Representaciones gráficas y grafías analógicas	Eje: Elementos del lenguaje musical/ Concepto: El sonido y sus características.	Audición reflexiva.	Representación gráfica de los atributos del sonido, identificados en instancias de audición.
			Eje: producción musical/ Concepto: La instrumentación.	Interpretación musical.	interpretación de canciones a partir de diferentes anotaciones
	5to	Partituras de grafismos- Grafías analógicas- Diferentes tipos de anotaciones	Eje: Elementos del lenguaje musical/ Concepto: El sonido y sus características.	Escritura musical.	Representación gráfica de los atributos del sonido.

			Eje: Organización Musical/ Concepto:La melodía.	Interpretación musical	Interpretación de melodías a partir de la lectura de partituras de grafismos.
			Eje: producción musical/ Concepto: La instrumentación.	Análisis musical	Reconocimiento y ejecución de las estructuras de las obras a partir de sus anotaciones gráficas y el sonido resultante.
				Interpretación musical	Interpretación de obras diversas a partir de diferentes anotaciones.
	6to	Partituras de grafismos- Grafías analógicas- Diferentes tipos de anotaciones	Eje: Elementos del lenguaje musical/ Concepto: El sonido y sus características.	Procesos compositivos.  Interpretación musical.	Creación de la partitura de una canción con la escritura de los atributos del sonido, y su uso en una instancia de producción.
			Eje: Organización Musical/ Concepto:La melodía.	Procesos compositivos	Creación de la partitura de una melodía y su uso para concertar

				Interpretación musical	secuencias musicales.
			Eje: producción musical/ Concepto: La instrumentación.	Interpretación musical	Concertación de una obra musical a partir de sus anotaciones gráficas.

**Tabla 4.5.** Inclusión de las representaciones externas en los documentos curriculares.

A partir de los datos volcados en la tabla resulta posible observar que, en la dimensión curricular, la inclusión de las grafías analógicas y simbólicas está ligada a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los parámetros del sonido (timbre, altura, duración e intensidad), las configuraciones melódicas (melodía tonal-modal, registros, curva y tonalidades), la forma, la textura y la instrumentación, en contextos de práctica individual, grupal y/o colectiva. Se entiende como contextos de práctica a las actividades de audición reflexiva, la interpretación musical, la escritura, la composición y el análisis.

En estos contextos de práctica se espera que los/as estudiantes sean capaces de utilizar las grafías analógicas, la notación musical, y otras, para: i) representar gráficamente los elementos del lenguaje musical identificados en instancias de audición; ii) interpretar canciones y obras musicales diversas a partir de su lectura; iii) desarrollar procesos compositivos a partir del registro de ideas propias; iv) crear la partitura de una obra propia o de autoría externa para usarla como insumo durante la performance; y v) utilizarla como herramienta para el análisis formal y textural de obras de distinta procedencia.

A partir de la explicitación de estos usos en los documentos curriculares, y desde la perspectiva que ofrecen los últimos estudios en el campo del lenguaje y la alfabetización de enfoque psicogenético, es que resulta posible afirmar que -en el nivel primario- se espera que los/as docentes incorporen las representaciones externas para la enseñanza de la música con funciones de registro, apoyo mnémico y epistémica.

La función de registro atraviesa de manera transversal todos los contextos de práctica enunciados, en tanto refiere al acto mismo de fijar y conservar el discurso musical en un soporte determinado para tal fin. Tal como hemos visto en capítulos anteriores, la misma está íntimamente ligada con las de apoyo mnémico y epistémica (entre otras), en tanto registramos para guardar una idea compositiva, recordar aquello que necesitamos durante la performance musical, y/o reflexionar sobre aquello que escuchamos. En tal sentido, observamos que la función de registro se menciona en vinculación con instancias de audición, análisis musical y procesos compositivos, a partir del segundo o tercer grado de educación primaria.

La función de apoyo mnémico se asocia fundamentalmente a las prácticas de interpretación o performance musical a partir del cuarto grado, en tanto representaciones que permiten recuperar in situ información concreta para su producción. En este punto resulta importante recordar que el tipo y cantidad de información que el estudiante pueda recuperar a partir de la interacción con el tipo de representación utilizado (ya sean gráficas analógicas, notación tradicional, tablaturas, u otros), dependerá del dominio que el mismo tenga de la misma. A quienes estén en una instancia inicial, la "partitura" solo le podrá ofrecer indicaciones que el estudiante vinculara con aquello que aprendió a tocar de oído.

Por último, la función epistémica está vinculada a las actividades de audición reflexiva a partir de tercer grado, y de análisis musical a partir de cuarto. En estos contextos, se promueve la producción de escrituras en tanto práctica que permite convertir a la música en un objeto de reflexión. Dicho de otra manera, al producir diferentes tipos de representaciones de la música resulta posible analizar sus partes, los planos de la textura, las características del contorno melódico y los parámetros del sonido, dando lugar a observación de similitudes y diferencias, el establecimiento de jerarquías y producción de hipótesis.

#### **4.6. A modo de cierre**

A lo largo de este capítulo hemos observado el lugar de las representaciones escritas para la enseñanza de la música en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires, a partir del análisis de los documentos curriculares que orientaron la educación musical desde la sanción de la *Ley de Educación Nacional nro. 26.206* (2006) y la *Ley de Educación Provincial nro. 13.688* (2007). Nos referimos aquí a los *Núcleos de Aprendizaje Prioritario para el Primer y Segundo Ciclo* (2011), y el *Diseño Curricular para la Educación Primaria* (2018). Se pone de relevancia a partir de este relevamiento tanto los tipos de representaciones externas de la música prescritos a nivel curricular, como su concepción como herramienta para el aprendizaje de contenidos vinculados al lenguaje musical, sus contextos de uso y funciones que de ellos derivan. En tal sentido, se observa la preferencia por el uso de gráficas analógicas, al mismo tiempo que se habilita a la convivencia de una pluralidad de representaciones escritas en el aula, en contextos de práctica fuertemente vinculados al análisis, la performance y la composición. En el siguiente capítulo observaremos los usos y funciones con los que los/as docentes

incorporan la notación musical y las gráficas analógicas en sus clases, a partir del análisis de testimonios recopilados por medio de encuestas.





## CAPÍTULO 5

### Análisis de datos

#### 5.1. Introducción

En el presente capítulo se exponen los resultados derivados del análisis de los testimonios de cien (100) docentes de música en ejercicio, del nivel primario de la provincia de Buenos Aires. Tal como se menciona en el capítulo 3, los mismos fueron relevados a través de un cuestionario virtual autoadministrado durante el año 2023. El análisis de los datos obtenidos se presenta en dos bloques. En el primero se detallan las características demográficas de la muestra, a partir del análisis cuantitativo de los datos por medio de gráficos de torta (análisis informativo).

En el segundo bloque, a partir de un análisis de tipo cualitativo (método de comparación constante), se desarrollan: i) los criterios en los que los/as docentes se basan para justificar la utilización de la notación musical y/o las grafías analógicas, así como su desestimación; ii) los propósitos que orientan el uso de las mismas, los contenidos y actividades a los que los vinculan, y los usos y funciones que de ellos derivan; y iii) las principales líneas argumentales que utilizan los/as docentes para explicar por qué las grafías analógicas se prescriben en el diseño curricular, mientras que la inclusión de la notación musical no se especifica de manera directa.

Antes de desarrollar el informe de los datos obtenidos, comenzaremos por detallar ciertas particularidades de la modalidad de análisis correspondiente al segundo bloque. Como dijimos, al momento de analizar las respuestas en torno a la pregunta por los

modos y finalidades con los que se incorpora la notación musical y/o las grafías analógicas en el aula, buscamos identificar en ellas tanto los propósitos que orientan su implementación, como los contenidos y actividades asociados al uso de la misma, para posteriormente elaborar conclusiones orientadas a observar sus usos y funciones. Tal como se mencionó en el capítulo dos, es el carácter permanente de las representaciones externas -es decir, el hecho de que sean accesibles independientemente del tiempo y las condiciones de producción- lo que determina su carácter funcional como herramientas constitutivas de la cognición (Martí, 2012). Recordemos aquí, que identificamos como funciones propias de las representaciones externas de la música a las funciones de *registro* (conservación de las obras musicales en un soporte determinado para tal fin), *archivo* (almacenamiento de la música en un nivel de capacidad de acumulación que excede por mucho la capacidad de almacenamiento de cualquier persona), *apoyo mnémico* (soporte escrito para recordar aquello que es tocado o cantado), *comunicativa* (en tanto se constituye como mediadora en la interacción entre los sujetos para el establecimiento de acuerdos en diferentes contextos y situaciones de práctica musical), *epistémica* (favorece la organización del pensamiento musical y su interpretación), *metalingüística* (en tanto es posible desprender de las partituras una serie de categorías que permiten hablar y pensar sobre las estructuras del lenguaje musical, los significados de las obras, las intenciones de sus autores y su interpretación en determinados contextos) e *imaginativa* (en tanto proporciona un marco simbólico que estimula la imaginación auditiva y emocional de los oyentes e intérpretes). A partir de los desarrollos teóricos elaborados, y del análisis de los testimonios docentes, se delimitaron una serie de categorías con el objetivo de definir qué tipo de usos de la

notación musical y las grafías analógicas se corresponden con cada tipo de función descrita, tal como se observa en la tabla a continuación:

Función	Uso
Registro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las formas de escritura tradicional: observación y copia de sus elementos gráficos.</li> <li>- Exploración de formas de registro escrito alternativas de los sonidos.</li> </ul>
Mnemónica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soporte o guía gráfica durante la performance musical.</li> </ul>
Epistémica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización de elementos del lenguaje musical a partir de la producción de escritura.</li> <li>- Elaboración de ideas musicales propias a partir de (o en interacción con) la escritura<sup>7</sup>.</li> <li>- Comprensión y reflexión acerca de aquello que se va a cantar o tocar, a partir de lo escrito.</li> </ul>
Metalingüística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización de elementos del lenguaje musical a partir de categorías que ofrece la escritura.</li> </ul>
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación de ideas propias a los pares.</li> <li>- Uso de la escritura como insumo para el establecimiento de acuerdos en la producción musical.</li> </ul>
Archivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registro de ideas musicales para recordar lo elaborado en clases posteriores.</li> </ul>
Imaginativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de la escritura como marco simbólico para reflexionar acerca de las características de la obra, en actividades de apreciación e interpretación musical.</li> </ul>

**Tabla 5.1.** Categorías para usos y funciones de la notación musical y las grafías analógicas.

Como el lector podrá advertir, un determinado uso funcional de las representaciones externas de la música (sea esta la notación musical o las grafías analógicas) muchas veces se solapa o se complementa con otro, siendo la función de registro aquella que atraviesa y da lugar a todas las demás. En otras palabras, no resulta posible identificar momentos

---

<sup>7</sup> Se entiende al proceso de composición a partir de la escritura como un ejercicio de la función epistémica en tanto la escritura se desempeña como una herramienta que habilita la transformación de las ideas, en la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos.

de usos puros o exclusivos, sino quizás instancias donde uno prima por sobre otro, o se complementan.

Esta particularidad fue tomada en cuenta al momento de analizar los testimonios, donde otorgamos la categoría referente al tipo de uso y función, solo si estaba la referencia directa al mismo en el testimonio escrito. Las aclaraciones sobre este punto resultan importantes en tanto impactarán luego en la observación sobre los porcentajes de aplicación de cada uso y/o función, con respecto a las grafías analógicas y la notación musical. A modo de ejemplo observamos dos casos.

Al preguntarle por la forma en la que incorpora las grafías analógicas en sus clases de música, el S.31 menciona utilizar las grafías analógicas “como guía en una composición musical realizada por alumnos del nivel inicial”. Como se puede observar, hay aquí una clara referencia a la función mnémica. A pesar de que es posible suponer que ese uso funcional estuvo precedido por una actividad de registro de lo compuesto colectivamente (función de registro), este testimonio fue categorizado bajo la etiqueta “función mnemónica” ya que no hay ninguna referencia explícita al proceso anterior, y dando por sobreentendido este solapamiento indefectiblemente necesario.

Como segundo ejemplo, observamos el caso del sujeto 8, quien afirma utilizar la notación musical “para recordar y transmitir ritmos entre pares y entre clase y clase”. En este caso, se hace una clara referencia a dos funciones: la de archivo y la de comunicación. En casos de este estilo, el testimonio recibe una doble etiqueta: “función de archivo”; “función de comunicación”.

En el caso de los testimonios vinculados a la notación musical resulta importante mencionar también que, de los testimonios que afirman utilizar esta forma de registro en sus clases, once (11) de ellos fueron descartados en esta etapa de tratamiento de los datos ya que, a pesar de que afirman utilizar esta forma de registro en sus clases, no queda claro en su respuesta los propósitos, el tipo de actividad y/o contenidos en los que la incorpora. Estos testimonios fueron clasificados bajo la categoría "No específica". Citamos, a modo de ejemplo de este tipo de testimonios, las respuestas de los siguientes sujetos:

"Únicamente en los casos en los que había interés y/o conocimiento previo acerca de las figuras musicales, sino elijo utilizar palabras para las instancias rítmicas" (S. 42).

"A través de canciones, al trabajar grave agudo" (S. 23).

Una situación similar se observó en el caso de los testimonios vinculados a las grafías analógicas. Aquí resultó menester descartar veintiocho (28) testimonios de docentes que afirmaban utilizar las grafías analógicas, sin especificar cómo. Algunos de los testimonios de estos casos, en relación con este ítem del cuestionario, fueron:

"Es parte del lenguaje" (S. 20).

"En ocasiones resulta de fácil entendimiento..." (S. 29).

Así mismo, fueron etiquetados en la categoría "No específica" aquellos testimonios que afirman utilizar la notación musical, pero que al momento de explicar sus modos de

implementación se refieren a las grafías analógicas. Tal es el caso de los sujetos 55, 61,64, 65, 81, 82, 91, 96 y 98. Citamos, a modo de ejemplo, lo dicho por los sujetos 81 y 96:

“Generalmente no de manera académica, sino con grafías analógicas. Para explicar ritmos o alturas” (S. 81).

“Si, pero mediante grafías analógicas” (S. 96).

En el caso de los testimonios vinculados a los usos de las grafías analógicas en las clases de música, únicamente el sujeto 99 respondió el ítem refiriéndose a la notación musical:

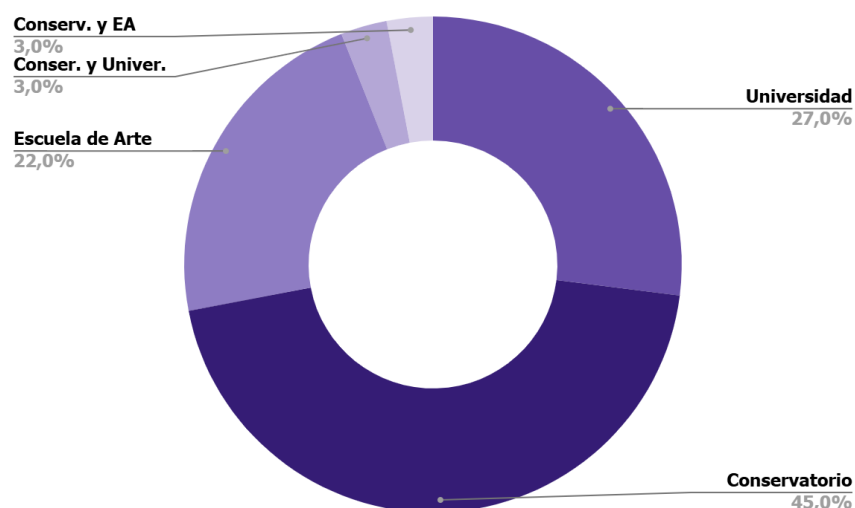
“Apoyando la lecto-escritura en los primeros niveles y luego como herramienta de aprendizaje de una obra. Desde el primer momento se utilizan figuras musicales (blancas, negras, corcheas y semicorchea). Puesto que la escritura tiene supremacía rítmica. Luego se utilizan las mismas figuras, pero discriminando alturas” (S. 99)

Habiendo realizado estas aclaraciones, exponemos a continuación los datos obtenidos.

## **5.2. Primer bloque**

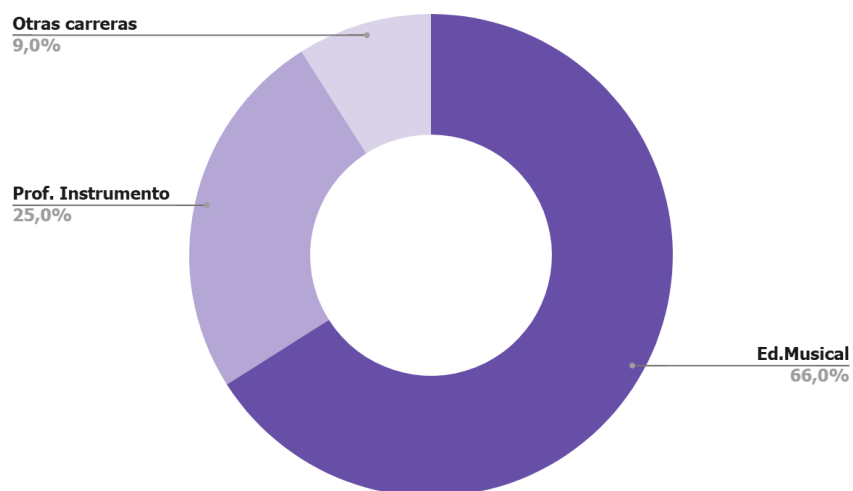
Las preguntas de interés demográfico fueron realizadas con el objetivo de caracterizar la muestra en cuanto al tipo de institución en la que se formaron los/as docentes, el título habilitante obtenido, la experiencia laboral, y los grados (o cursos) de nivel primario en los que se encontraban trabajando al momento de responder la encuesta. En relación con el tipo de institución en la que cursaron la carrera docente, resulta posible observar que la mayoría de los/as docentes entrevistados realizaron su formación

profesional en conservatorios de música (45%), obteniendo un título de profesorado o tecnicatura de nivel terciario. Un segundo grupo manifestó haber cursado sus estudios en el ámbito universitario (27%), alcanzando un título de licenciatura o profesorado de nivel superior. Un tercer grupo afirma haber realizado sus estudios en escuelas de arte, obteniendo un título de profesorado o tecnicatura de nivel terciario (22%). Finalmente, un grupo minoritario apunta haber cursado estudios en dos tipos de instituciones: conservatorio y universidad (3%), o conservatorio y escuela de arte (3%).



**Figura 5.1.** Porcentajes de distribución del tipo de institución donde se formaron los/as docentes de la muestra.

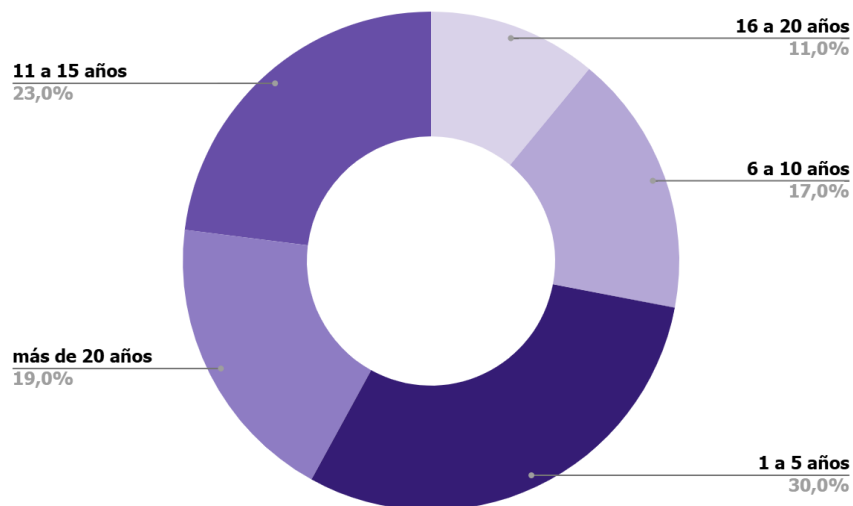
En cuanto al título habilitante obtenido, es posible dar cuenta de que la gran mayoría (el 66% de la muestra) ha cursado una carrera vinculada a la educación musical (Ed. musical; Prof. en Ed. Musical; Prof. en Artes Musicales -nivel inicial, EGB 1, 2, 3-; Maestro de Música (Bachiller); Maestro Nacional de Música). Un porcentaje menor (25%) ha seguido carreras vinculadas a la enseñanza de un instrumento (Guitarra; Piano; Canto, Bandoneón; Aerófonos andinos), y un grupo aún más chico (9%) carreras vinculadas a otras profesiones musicales (Música popular, Dirección Coral, Composición).



**Figura 5.2.** Gráfico de torta sobre el tipo de título habilitante obtenido.

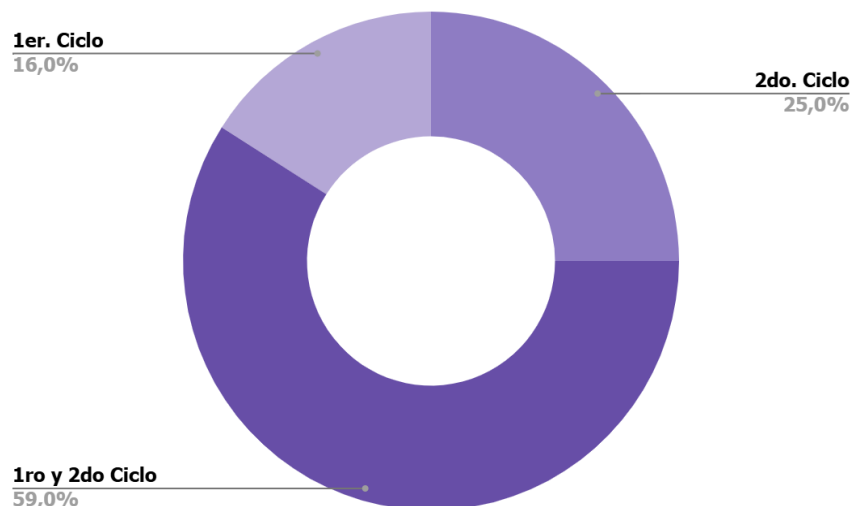
Considerando que las carreras orientadas a la enseñanza de la música (general o específica del instrumento) contemplan en su currícula materias vinculadas al ejercicio de la docencia (didáctica, fundamentos de la educación y prácticas docentes, entre otras), este ítem resulta de interés en tanto nos permite dar cuenta que el 86% de los/as docentes entrevistados han tenido la oportunidad de reflexionar sobre el uso de la notación musical y las grafías de analógicas en situaciones de enseñanza, en algún momento de su formación docente. Es en tal sentido que resulta posible aseverar que los/as docentes que conforman la muestra, respondieron las preguntas del cuestionario a partir de un bagaje teórico-conceptual incorporado en una (o varias) instancias de su carrera profesional, y no únicamente a partir de la experiencia ganada en el hacer, o derivada de los sentidos comunes que dan forma a supuestos colectivos que moldean las prácticas docentes.

En cuanto a la experiencia laboral, se observa una realidad diversa donde la mayor parte de la población que integra la muestra supera los cinco años de ejercicio de ejercicio de la docencia (70%), tal como se observa en el gráfico:



**Figura 5.3.** Gráfico de torta sobre antigüedad en el ejercicio de la docencia.

Este dato resulta de importancia en tanto nos permite consignar que la mayoría de los/as docentes entrevistados han tenido la oportunidad de implementar en numerosos ciclos lectivos, diferentes estrategias pedagógicas vinculadas al uso de la notación musical o las grafías analógicas, pudiendo evaluar sus usos y funciones en distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje, formando una opinión al respecto. Finalmente, en cuanto a los grados de nivel primario en los que trabajan actualmente los/as docentes, la mayoría ha consignado trabajar en más de tres cursos diferentes. Específicamente, los datos recopilados en este ítem nos han permitido conocer los ciclos de nivel primario en los que ejercen los/as encuestados, quienes en su mayoría manifiestan trabajar en grados tanto del segundo como del primer ciclo (59%).



**Figura 5.4.** Ciclos del nivel primario en los que trabajan los/as docentes entrevistados.

A modo de síntesis, y en línea con los resultados obtenidos, podemos enunciar como características generales de la muestra que la misma está compuesta principalmente por docentes formados en instituciones especializadas en música de nivel terciario (conservatorios y escuelas de arte), en carreras de profesorado vinculadas a la enseñanza de la música en general, y del instrumento en particular. La experiencia laboral de los/as docentes es significativa, ya que muchos cuentan con más de cinco años de práctica docente, y su trabajo actual se distribuye en los dos ciclos que constituyen el nivel primario. Esto sugiere que los/as docentes poseen una combinación de formación académica y experiencia práctica, que proporciona una base sólida para la investigación sobre el uso de la notación musical y las grafías analógicas en las clases de música de nivel primario.

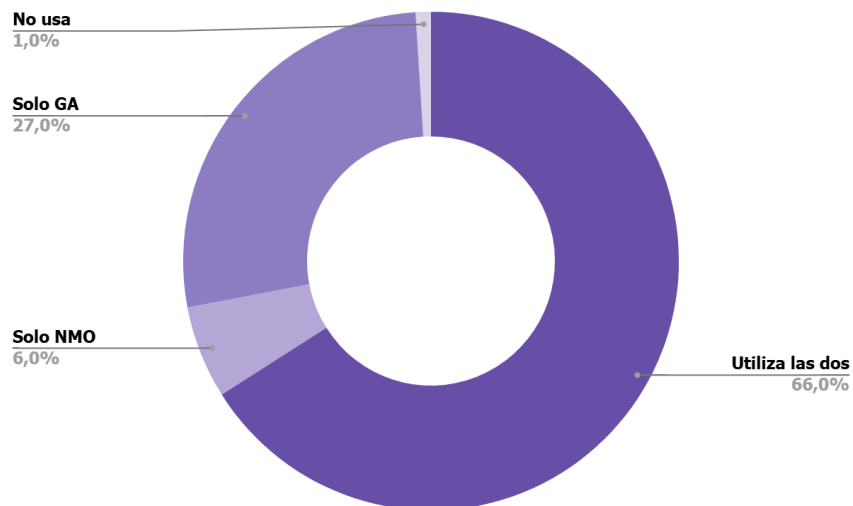
### 5.3. Segundo bloque

#### 5.3.1. Sobre la implementación de la notación musical y las grafías analógicas en las clases de nivel primario

Habiendo detallado las características de la muestra, en este apartado analizaremos en qué medida los/as docentes incorporan cada una de las representaciones externas de la música en cuestión, y los criterios en los que se basan para desestimar la utilización de una u otra.

En relación con la notación musical, de los cien docentes encuestados el 72% afirmó utilizar la notación musical para el desarrollo de sus clases en el nivel primario. Este es un número que consideramos como elevado, dado que su utilización no está especificada en el diseño curricular vigente al momento de realizada la encuesta. Es decir, tal como vimos en el capítulo 4, si bien se sugiere el uso de diferentes tipos de anotaciones a partir de quinto grado, no se indica particularmente el uso de la notación musical o grafías simbólicas, como si se prescribe en los NAPs a partir de sexto grado. Por otro lado, y en lo relativo a las grafías analógicas, el 93% de los/as docentes consignó incorporar esta forma de representación externa de la música en sus clases.

En este punto resulta interesante observar que del 28% de docentes que consignaron no utilizar la notación musical -a excepción un único caso que indicó que no usaba ninguna de las dos- el 27% afirmó incorporar grafías analógicas. Por otro lado, del 7% de docentes que consignó no incorporar grafías analógicas en las clases, el 6% manifestó que solo consideraba oportuno trabajar con la notación musical. Así mismo, el 66% aseguró utilizar ambas representaciones externas.



**Figura 5.5.** Incorporación de la notación musical y las grafías analógicas.

Estos datos permiten constatar que todos/as los/as docentes consideran oportuno incorporar una u otra forma de representación externa de la música durante las clases de música. En otras palabras, resulta posible afirmar que, tanto la notación musical como las grafías analógicas, se consideran como recursos de importancia para la enseñanza de la música en el nivel primario.

En cuanto a los criterios en los que los/as docentes se basan para desestimar la utilización de una u otra forma de representación externa de la música, resulta posible observar que, en el caso de la notación musical, la mayoría de los/as encuestados que consignan no utilizarla en sus clases consideran que su enseñanza no resulta necesaria ya que las grafías analógicas (u otros recursos) permiten registrar, analizar y comunicar diferentes aspectos de la música, así como guiar el canto y la ejecución de diferentes instrumentos, sin las complejidades que presenta la escritura tradicional. Al respecto del caso, los sujetos 10 y 76 mencionan:

“Considero que no es necesaria su enseñanza cuando hay otros contenidos más importantes vinculados a la práctica musical, a la audición, a la reflexión, para trabajar en el aula. Al momento de trabajar los contenidos mencionados en el ámbito de la educación primaria no se requiere de la notación musical, se pueden escribir y comunicar diferentes aspectos de la música usando partituras analógicas y elementos de escritura sencillos que no requieren de la formalidad de la escritura tradicional” (S. 10).

“Considero que hay otras formas de notación, cómo jitanjáforas, o uso de palabras, para enseñar ritmos, y la notación musical complica las cosas” (S. 76).

Un segundo grupo mayoritario observa que no corresponde su incorporación en el nivel primario, dado que no forma de los contenidos y/o modos de conocer del diseño curricular:

“Porque no forma parte de los contenidos curriculares el abordaje mediante la notación tradicional” (S. 13).

Finalmente, otros/as docentes aportan consideraciones personales al respecto, tales como la importancia de focalizarse en la práctica del hacer musical y no en su forma de registro, realidades particulares de su grupo de estudiantes, o la dificultad de enseñar la forma de escritura de la música a niños/as que aún no se han alfabetizado en la lengua madre.

“No lo creo útil para hacer música en este nivel. Mi idea es que aprendan música haciendo y escuchando música, y luego, mediante análisis y reflexiones colectivas, puedan conceptualizar, pero sin llegar a escribir ni leer notación convencional. A lo sumo, empleamos notación analógica” (S. 47).

“No representa un contenido significativo en grupos multiedad de escuelas rurales donde trabajo” (S. 89).

En lo que a las grafías analógicas se refiere, los/as docentes que afirman no utilizar este tipo de representación externa, consideran en su mayoría que la incorporación de grafías analógicas les resulta poco apropiada en tanto podría presentar confusiones al momento de incorporar la notación musical:

“Porque creo que les crea confusión al momento de pasar a la notación musical” (S. 34).

“Creo que los chicos pueden aprender la escritura musical” (S. 40).

“Ya hay una convención, no veo necesidad de crear otra y que se preste a la confusión” (S. 71).

A partir de estas observaciones, en los siguientes apartados analizaremos los propósitos que orientan el uso de la notación musical y las grafías analógicas, los contenidos y actividades a los que se vinculan, y los usos y funciones que de ellos derivan.

### 5.3.2. Sobre la inclusión de la notación musical en las clases

*5.3.2.a. Propósitos:* El análisis de los testimonios permitió identificar dos propósitos principales en los cuales los/as docentes se basan para justificar la incorporación de la notación musical en sus clases:

- Familiarizar a los/as estudiantes con las formas convencionales de la escritura musical.
- Facilitar la organización y el desarrollo de actividades de interpretación vocal-instrumental y composición (individuales o colectivas), a través de su uso.

En relación con el primero, se considera que el conocimiento de los signos de la escritura -tales como la clave de sol, las figuras musicales y su ubicación en el pentagrama- resulta de importancia en tanto contribuye al conocimiento cultural general de los/as estudiantes, aún si no se profundiza demasiado en ello en clases sucesivas:

“Figuras musicales. Para que las conozcan y sepan que duran diferente. La clave de sol. Las notas en el pentagrama solo 1 clase para que sepan que existen a modo cultura general” (S. 21).

“Concepto general del lenguaje musical, noción de la información codificada en la lectoescritura” (S. 66).

Con relación al segundo propósito, los/as docentes refieren a la necesidad de utilizar la notación musical para que los/as estudiantes puedan lograr un mayor nivel de ajuste en

las producciones vocales y/o instrumentales. Particularmente, y en lo que al ejercicio de secuencias rítmicas se refiere, los/as encuestados afirman que la utilización de partituras como soporte gráfico de la interpretación ayuda a los/as estudiantes a comprender los valores y las duraciones de las figuras rítmicas, así como también favorece la invención de melodías y ritmos sencillos:

“Para hacer ritmos sencillos a la hora de acompañar una canción” (S. 84).

“Forma simple para beneficiar ejecución de rítmica y alturas” (S. 83).

*5.3.2.b. Contenidos y actividades:* En relación con los contenidos, de los testimonios docentes se desprende que la inclusión de la notación musical se vincula con la enseñanza de las siguientes áreas de temas:

- Prácticas del lenguaje musical<sup>8</sup>: abarca el desarrollo progresivo de las capacidades que implica la utilización de la notación musical y las grafías analógicas, a partir de la participación de los/as estudiantes en múltiples actividades (con fines, interlocutores y ámbitos de interacción diversos). Esta área no forma parte de los contenidos previstos en el *Diseño Curricular para la Educación Primaria* (2018), vigente en la provincia de Buenos Aires al año 2024.

---

<sup>8</sup> Elegimos utilizar el concepto de “Prácticas del lenguaje musical” para referirnos a la enseñanza de la escritura y la lectura, tanto del sistema de notación musical tradicional como de las grafías analógicas, para marcar una diferencia con los conceptos de “solfeo” o “lectoescritura”. Los mismos refieren a un modelo particular de enseñanza de estas capacidades el cual, por las características del cuestionario, no es posible asegurar que sea el mismo que utilicen todos/as los/as docentes entrevistados.

- La interpretación musical individual o grupal: comprende el despliegue de ejecuciones vocales-instrumentales de obras de distintos géneros y estilos musicales, con formas y texturas diversas, que involucran el uso de la notación musical y/o las gráficas analógicas durante su desarrollo. El mismo está incluido dentro del eje “Producción Musical” del diseño curricular (2018), para todos los grados de nivel primario, con crecientes niveles de dificultad.
- Los elementos del lenguaje musical: supone el aprendizaje de los elementos que componen el lenguaje musical, a partir de actividades que involucran el uso de la notación musical y/o las gráficas analógicas. Incluye un compendio amplio de temas (ritmo, altura, forma, textura, entre otros), que dentro del diseño curricular (2018) se engloban en el eje “Organización musical”.
- La composición y el arreglo: refiere a la familiarización del estudiante con diferentes formas de creación de melodías y ritmos. En el *Diseño Curricular* no se menciona como un contenido, sino como parte de los modos de conocer de otros. Por ejemplo, se propone la composición de una pequeña pieza con variaciones bruscas de tempo, como forma de comprender el concepto de variación temporal a partir del hacer musical. La notación musical y/o las gráficas analógicas se incorporan, generalmente, como herramientas que forman parte del proceso de creación y permiten el registro de lo elaborado.

Así mismo, es posible desprender de las respuestas el tipo de actividades en los que se incluye la notación musical para la enseñanza de cada contenido. En la siguiente tabla,

puntualizamos cada una de ellas en relación con cada tema, junto con un testimonio que ilustra lo analizado:

Área de contenidos	Tipo de actividad	Testimonio
Prácticas del lenguaje musical	Lectura de ritmos y melodías.	"Lectoescritura de diversas figuras rítmicas y percepción auditiva de compases de pie binario y ternario, puestas en práctica a través de juegos rítmicos con sonidos corporales y otras fuentes tímbricas" (S. 59).
	Actividades de copia de modelos de escritura de ritmos y melodías, o signos diversos.	"Con los más grandes llegamos a ubicar las notas en el pentagrama e identificar el valor de las figuras. También los reguladores de dinámica y matices" (S. 35).
	Registro de ideas musicales propias para su comunicación o conservación.	"Con la finalidad de registrar producciones de los alumnos" (S. 44)
La interpretación musical individual o grupal.	Interpretaciones de melodías y ritmos, con la partitura como soporte.	"Como apoyo a ejecuciones instrumentales" (S. 25)
Los elementos del lenguaje musical	Análisis del contorno melódico, o secuencias rítmicas, a partir de su escritura.	"De modo lúdico. Direccionalidad. Apoyo para reconocer sonidos ascendentes y descendentes" (S. 53).

	Elaboración de dictados rítmicos y melódicos.	“Para realizar ejercicio rítmicos corporales. Cada célula rítmica respetando la duración correcta de cada célula. Luego también proponía "dictados rítmicos" con la misma dinámica y "composición rítmica" (S. 11).
La composición y/o el arreglo.	Creación de ideas musicales (rítmicas y/o melódicas) propias, a partir de la escritura.	“Para generar e interpretar patrones rítmicos. De esta manera me parece más fácil que los propios alumnos puedan rápidamente generar sus propias composiciones rítmicas simples” (S. 32).

**Tabla 5.2.** Contenidos y actividades que involucran la notación musical.

5.3.2.c. *Usos y funciones.* Habiendo identificado los propósitos, contenidos y actividades que guían la incorporación de la notación musical en el aula, observamos ahora los usos y funciones que de ellos se desprenden.

La mayoría de los testimonios refieren al uso de la notación musical como soporte o guía gráfica de actividades de interpretación y/o lectura musical (principalmente rítmica). Es decir, destacan la función de apoyo mnémico de la notación durante la performance:

“Especialmente las figuras para realizar juegos rítmicos. Las notas para que puedan tocar en instrumentos” (S.5).

“Notas musicales y figuras como la negra corchea, semicorchea, para poder leer fácilmente propuestas

musicales con flauta dulce, en partituras accesibles que formen parte de introducción o acompañamiento de alguna canción” (S. 78)

En segundo lugar, se menciona la producción de escritura musical con el objetivo de conocer los signos de la notación tradicional. Se pone aquí de manifiesto la función de registro en actividades de copia de modelos de escritura de ritmos y melodías, o signos aislados, con el objetivo de explorar formas de transcripción de los elementos del lenguaje musical:

“Cómo reflejo de lo que ejecutamos en juegos, esto en lenguaje musical se escribe así” (S. 88).

“Mediante figuras rítmicas para enseñar ritmología desde la correcta escritura” (S. 16).

En un porcentaje similar al anterior, un tercer grupo manifiesta desarrollar actividades donde la notación musical es utilizada como una herramienta tanto para la conceptualización de elementos del lenguaje musical a partir de las partituras, como para la elaboración de ideas propias a partir de la escritura (composición). Se observa aquí una clara aplicación de su función epistémica, en actividades de análisis del contorno melódico e ideas rítmicas, dictados rítmicos y melódicos, y creación de ideas propias o colectivas a partir de la escritura:

“En el contexto de aprender una melodía, para visualizar su movimiento” (S. 71).

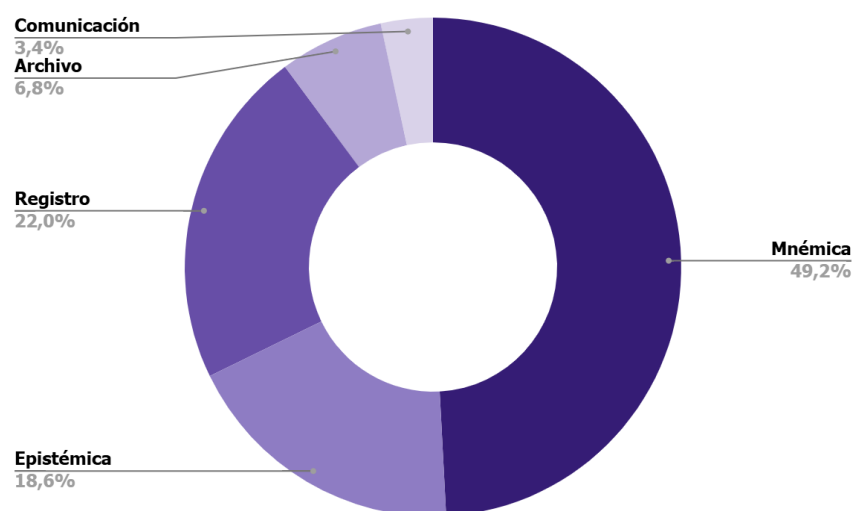
“De modo lúdico. Direccionalidad. Para reconocer sonidos ascendentes y descendentes” (S. 53).

Por último, sólo tres testimonios hacen referencia al uso de la notación musical para el registro de ideas musicales propias o colectivas para recordarlas en clases posteriores (función de archivo), y uno solo a su utilización como vehículo para la comunicación de ideas musicales escritas entre pares (función de comunicación):

“Principalmente escritura rítmica. Para recordar y transmitir ritmos entre pares y entre clase y clase” (S. 8).

“Generalmente utilizo figuras rítmicas para que puedan tener un acercamiento a la lectura musical de ritmos y para que registren los ejercicios en la carpeta” (S. 9).

En resumen, resulta posible en esta instancia afirmar que la notación musical es incluida en las clases de música con las funciones de apoyo mnémico, registro, epistémica, de archivo y comunicación.



**Figura 5.6.** Funciones con las que la notación musical se incorpora en las clases de música.

### **5.3.3. Sobre la inclusión de las grafías analógicas en las clases**

*5.3.3.a. Propósitos:* En el caso de las grafías analógicas, también fue posible identificar dos propósitos generales en los cuales los/as docentes se basan para fundamentar su en las clases:

- Familiarizar a los/as estudiantes con las grafías analógicas de manera de que puedan establecer vinculaciones entre lo que suena y su representación escrita, facilitando la conceptualización de los elementos del lenguaje musical.
- Organizar la interpretación de una obra musical, tomando a las grafías analógicas como base para el análisis y soporte visual durante la performance.

En relación con el primer propósito, los testimonios afirman encontrar en las grafías analógicas una forma de registro muy útil para representar la estructura formal, la textura y los atributos del sonido, en momentos de la clase destinados a la conceptualización o puesta en común de lo producido. En relación con este punto, los/as docentes describen como uno de los atractivos de este tipo de representación de la música, el hecho de que los/as estudiantes pueden elegir o crear (de manera individual o colaborativa) el tipo de imagen o gráfico que consideren más apropiado para representar diferentes duraciones y alturas de los sonidos. Como se observa, las grafías analógicas son utilizados como refuerzos visuales para la apropiación de las representaciones musicales mentales:

“Signos, formas geométricas, grafías propuestas por alumnos, simplifica y promueve entendimiento del lenguaje musical” (S. 95).

“Con la finalidad de registrar lo que se está tocando y que pueda existir consensos grupales de cómo graficarlo y que todos comprendamos lo mismo” (S. 42)

En relación con el segundo objetivo, los/as docentes expresan que utilizan las grafías analógicas en producciones musicales y/o sonorizaciones de relatos, como una herramienta que les permite a los/as estudiantes comprender mejor la obra a interpretar, generar acuerdos, y recordar lo que toca cada uno. En otras palabras, y tal como se manifiesta en el caso de los propósitos vinculados al uso de la notación musical, se identifica la necesidad de contar con una guía escrita para coordinar la ejecución musical del grupo:

“La finalidad es comprender mejor la obra desde el espacio gráfico y ponernos de acuerdo, para luego poder tocarla juntos” (S. 15).

“Para que mediante ese gráfico puedan tener una guía musical” (S. 28).

*5.3.3.b. Contenidos y actividades:* respecto a los contenidos, se observa que las grafías analógicas se utilizan para el abordaje de las mismas áreas temáticas a las que se vincula la notación musical (ver punto 4.b): i) prácticas del lenguaje; ii) la interpretación musical individual o grupal; iii) los elementos del lenguaje musical; iv) la composición y el

arreglo.

En cuanto al tipo de actividades, si bien hay una gran cantidad de coincidencias, se observa una mayor variedad de propuestas en el área de contenidos vinculados al aprendizaje de los elementos del lenguaje musical, tal como observamos en la tabla a continuación:

Área de contenidos	Tipo de actividad	Testimonio
Prácticas del lenguaje musical	Lectura de ritmos y melodías.	"Leer ritmos" (S. 12).
	Actividades de representación gráfica de los atributos de un sonido o pieza musical.	"Para representar la estructura formal de una pieza musical. Para representar la duración o el ritmo de un determinado ejemplo" (S. 4).
	Registro de ideas musicales propias para su comunicación o conservación.	"Recordar estructuras, patrones rítmicos" (S. 73).
La interpretación musical individual o grupal.	Interpretaciones de melodías y ritmos (ejecución vocal-instrumental), y/o cuentos sonorizados, con la partitura como soporte.	"En caso de instrumentación es, cómo guía a modo de partitura....acordando entre todos los signos y símbolos a utilizar" (S. 6).
	Análisis de la obra a interpretar, a partir de su forma escrita.	"Uso grafías analógicas para explicar aspectos formales de alguna obra, para indicar lugares y cantidad de sonidos a tocar, para representar cambios de altura, duraciones, etc..." (S. 10).

	Uso de la escritura como marco simbólico para reflexionar acerca de las características de la obra, en actividades de audición.	“Cómo guía para la escucha y comprensión de la forma” (S. 96).
Los elementos del lenguaje musical	Análisis del contorno melódico a partir de su escritura	“Lo uso al hacer musicogramas para poder guiar la escucha y analizar movimientos melódicos” (S. 86).
	Análisis formal y/o textural a partir de la elaboración de gráficos.	“Las representaciones gráficas permiten ver la organización de los planos sonoros que al ser abstracto es difícil de enseñar, ordenar y mostrar a los alumnos” (S. 87).
	Elaboración de dictados rítmicos y melódicos	“Al trabajar grave agudo desde la discriminación auditiva, desde escritura no convencional a partir de dictados. La idea es que perciban diferentes alturas del sonido” (S. 23).
	Elaboración de hipótesis, explicaciones, y/o descripciones acerca de un suceso musical, a partir de las categorías que ofrece la escritura.	“Por ejemplo cuando enseño Cualidades del sonido para diferenciar sonidos cortos (punto) y sonidos largos (línea)” (S. 21).

La composición y/o el arreglo.	Creación de ideas musicales (rítmicas y/o melódicas) propias, a partir de la escritura.	“Al crear obras sonoras o improvisaciones utilizo mucho las gráficas” (S. 57).
	Registro (copia) de ideas musicales propias o colectivas.	“Lo utilizo para abordar los parámetros del sonido o cuestiones relacionadas a la composición y su posterior registro” (S. 9).

**Tabla 5.3.** Contenidos y actividades que involucran a las gráficas analógicas.

*5.3.3.c. Usos y funciones:* Respecto a los usos y funciones atribuidos a las gráficas analógicas, el análisis de los testimonios permite observar, en primer lugar, referencias a la implementación de tres tipos funciones: mnémica, registro y epistémica. A diferencia de lo observado en el caso de la notación musical, donde la función mnémica representaba el porcentaje mayor, la diferencia porcentual entre estas es mínima. En el caso de la función mnémica, la misma aparece vinculada al uso de las gráficas analógicas como soporte o guía gráfica de actividades de interpretación musical (individual o grupal), y de lecturas rítmicas y melódicas (en formato de musicogramas):

“Uso de gráficas escritas en pizarra para lectura guiada en conjunto. También determinadas gráficas que facilitan la ejecución” (S. 25).

“Para que mediante ese gráfico puedan tener una guía musical” (S. 28).

En cuanto a la función de registro, la misma se implementa en actividades vinculadas tanto al registro de ideas musicales propias o colectivas, como a la producción de gráficas

analógicas que permiten representar ritmos, melodías, atributos del sonido, y/o elementos del lenguaje musical (formas, planos texturales, entre otros).

“Para registrar producciones de los alumnos” (S. 44).

“De manera intuitiva para los alumnos. Con la finalidad de que puedan representar de forma gráfica lo que están ejecutando y hacer su propio mapa para orientarse en el discurso colectivo” (S. 60).

En relación con la función epistémica, nuevamente se observan similitudes con lo analizado en el caso de la notación musical, en tanto los/as docentes afirman utilizar las grafías analógicas como herramientas tanto para la composición a partir de la escritura (individual o colectiva), como para la conceptualización de elementos del lenguaje musical a partir de la partitura. A estas aplicaciones de la función epistémica, se suma el uso de las grafías analógicas como insumo para el análisis acerca de aquello que se va a cantar o tocar, y la organización de la producción musical.

“A través de pictogramas, organizando estructura, forma y fijando secuencias para las letras e intervenciones de ensamble” (S. 89).

“Según el nivel, para introducir una especie de notación, el acercar una herramienta para la composición en el aula. Diferenciar cuestiones como alturas, duración, intensidades de manera más gráfica” (S. 98).

Además de las referencias a las funciones de registro, mnémica y epistémica, en los testimonios docentes es posible advertir cuatro referencias a la función imaginativa de estilo de representación externa de la música, y dos a la metalingüística. En el caso de la primera, se menciona el uso de las grafías analógicas como herramienta que complementa las actividades de audición en tanto amplía las posibilidades de reflexión sobre las particularidades de la obra:

“Pautas, dibujos e indicaciones que ayuden a lograr un todo. En ocasiones para oír obras musicales y desarrollar la audición, que perciban la experiencia musical del ritmo, melodía, armonía, timbre, que sean mejores oyentes” (78).

“Para ordenar los procesos abstractos dónde se pueda trabajar la forma de las obras, donde se puede trabajar la interpretación y muchos aspectos que ordenan los procesos al sumergirse en lenguaje específico” (S. 82).

En el caso de la función metalingüística, se menciona la posibilidad de utilizar las categorías que emergen de la escritura para favorecer la conceptualización de elementos del lenguaje musical. Tal es el caso de este testimonio, donde menciona la utilización de rayas y puntos como categorías que permiten diferenciar sonidos largos de cortos:

“Por ejemplo cuando enseño Cualidades del sonido para diferenciar sonidos cortos (punto) y sonidos largos (línea)” (S. 21).

Por último, sólo se ha podido registrar un testimonio que hace referencia al uso de la función de archivo de las grafías analógicas:

“Recordar estructuras, patrones rítmicos” (S. 73).

En resumen, se puede afirmar que las grafías analógicas se incorporan en las clases de música con las funciones de apoyo mnémico, registro, epistémica, archivo, metalingüística e imaginativa.

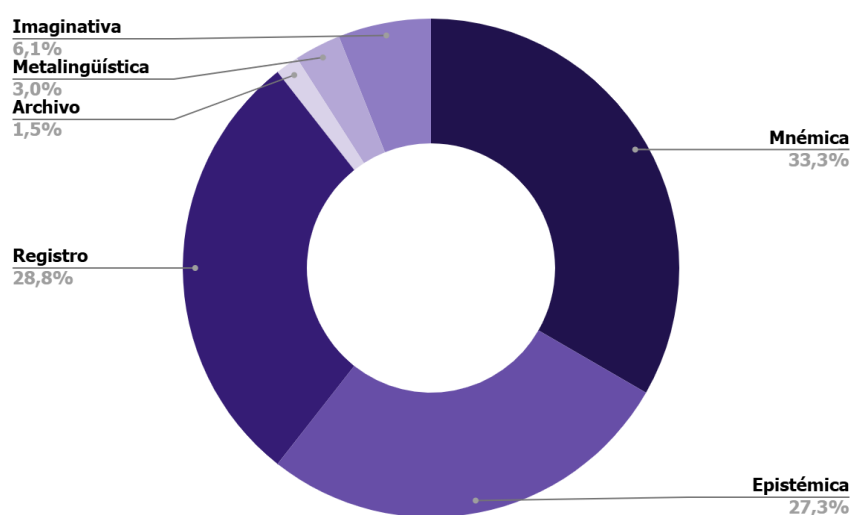


Figura 5.7. Funciones con las que las grafías analógicas se incorporan en las clases de música.

#### 5.3.4. La notación musical y las grafías analógicas en el currículum

Finalmente, en este apartado analizaremos las principales razones que los/as docentes esgrimen para explicar por qué las grafías analógicas se prescriben en el diseño curricular, mientras que la inclusión de la notación musical no se especifica de manera directa. En relación con las grafías analógicas, el 49% de los/as docentes encuestados coincide en afirmar que esto sucede porque este tipo de representación externa de la música es más accesible y atractiva visualmente a los/as estudiantes:

“Porque son más amigables con la producción musical situadas en el contexto de una clase musical semanal. Entendiendo que puede haber cambios de lenguajes en los distintos años y la escritura convencional se vería obstaculizada” (S. 36).

“Creo que es más simple e intuitivo y genera más entusiasmo y menos frustración en el estudiante” (S. 80)

Uno de los factores que vuelven -a opinión de los/as docentes- más asequible este tipo de representaciones, es el hecho de que los gráficos que se utilizan son elaborados de manera colaborativa con los/as estudiantes, pudiendo así asociar más fácilmente el signo con su significante musical. Incluso en aquellas grafías analógicas que se presentan a los/as estudiantes previamente elaboradas, los/as docentes observan que el hecho de que su constitución contemple figuras e imágenes ya conocidas por los/as niños/as en su entorno cotidiano (como puntos, líneas y figuras geométricas), promueve su rápida apropiación:

“Porque es más sencilla de comprender para el estudiante quien, con la guía del docente y acuerdos entre los estudiantes para lograr criterios para una representación analógica común, puede registrar los sonidos de una forma personal y ágil” (S. 27).

“Porque es más cercano al lenguaje de símbolos y formas que los niños y niñas manejan, y permite la creatividad y la expresión” (S. 42).

En relación con este punto, en varios testimonios se menciona también la posibilidad que ofrece este tipo de representación de adaptarse a las necesidades particulares de cada grupo de estudiantes, requiriendo menos tiempo para ser enseñadas y comprendidas, en comparación con la notación musical tradicional. Particularmente se menciona el caso de los primeros ciclos de educación primaria, donde los/as niños/as aún no están listos para enfrentar el nivel de abstracción que implica la notación musical tradicional:

“Porque en determinadas edades, con niños que poseen un pensamiento prelógico la forma de representación del conocimiento es diferente a la del adolescente” (S. 23)

“Por qué en ciertas edades las abstracciones simbólicas son más complejas de aprender que las representaciones gráficas o enactivas. Las representaciones como andamiajes son interesantes si se usan con criterios pedagógicos, pero como recursos y no como un fin en sí mismo” (S. 87).

Otros de los argumentos que esgrimen los/as docentes son el hecho de que las grafías analógicas son i) una herramienta más (4%) que ii) resulta necesaria (4%) porque iii) permite dar cuenta de la posibilidad de representación externa de la música sin la necesidad de introducir la notación musical (9%), para iv) favorecer el aprendizaje de conceptos (15%) y v) la organización de la producción musical (4%). En otras palabras, se considera que el proceso de elección del signo para la representación de un sonido promueve en los/as estudiantes una forma de expresión más libre y creativa de sus ideas

musicales, al mismo tiempo que facilita la incorporación de contenidos vinculados al lenguaje y la producción musical, a partir de la interacción con el refuerzo visual:

“Porque permite visualizar en algún punto, lo que debe sonar. Permite una simple representación de en qué momento tocar, o que está sonando (S.91).

“Son necesarias para los primeros aprendizajes ayudan a una mejor incorporación de contenidos” (S. 39).

“No creo que sea un contenido en sí a enseñar, sino una herramienta más para comprender y aprehender las características de los sonidos y la relación de unos sonidos con otros en un contexto musical” (S. 43).

“Porque creo que es necesario anotar la música de alguna manera, pero no es necesaria la partitura como única opción” (S. 56).

“Porque es absolutamente necesario” (S. 80).

Finalmente, se identifica un grupo minoritario de docentes que afirman no saber porque se ha tomado esta decisión a nivel curricular (13%), así como un solo testimonio que afirma que esto sucede porque se ajusta al nuevo paradigma educativo (S. 65) y otro que considera que su dominio es la base a la incorporación de la notación musical (S. 97). En lo que respecta a la notación musical, los/as docentes encuestados exponen distintos argumentos para explicar por qué esta no se especifica de manera directa como parte

de los contenidos y/o sus modos de conocer en el diseño curricular vigente. En primer lugar, se considera que la prioridad de la educación musical en el nivel primario debe ser la familiarización de los/as estudiantes con el hacer musical, por sobre el aprendizaje de símbolos y convenciones formales de escritura (39%). En tal sentido, se sostiene que las clases deben orientarse al fomento de la creatividad y la producción musical, buscando que los/as estudiantes se expresen y se conecten con la música de manera vivencial, a través de géneros, estilos y prácticas más cercanas a su contexto y entorno. Desde esta perspectiva, la notación musical es entendida como un contenido demasiado específico y formal para este enfoque, cuyo conocimiento no es imprescindible para el aprendizaje de los saberes musicales escolares:

“Porque forma parte de otros ámbitos de aprendizaje de la música y no es la finalidad de la escuela enseñar a leer música de manera tradicional” (S. 13).

“Por qué para aprender de música no es imprescindible la notación musical” (S. 55)

En línea con estos planteos, muchos docentes expresan también que la enseñanza de la notación musical es más pertinente en escuelas de música o conservatorios, donde el objetivo es formar músicos profesionales, y no tanto para el ámbito de la educación primaria, donde el enfoque es brindar herramientas generales para la expresión musical de los/as niños/as. Y como -en palabras de los/as docentes- la escuela “no forma músicos” entonces su enseñanza en el ámbito escolar carece de sentido:

“Porque no formamos músicos. Y por que lleva tiempo. Pero sobre todo porque nuestra prioridad es el hacer musical” (S. 15)

“Por lo que expuse anteriormente y además porque considero que es un saber más específico de quienes deciden formarse como músicxs. En la escuela primaria no formamos músicxs, sino que les damos herramientas para que puedan expresarse a través de la música” (S. 52)

Así mismo, se considera que la notación puede enseñarse en etapas posteriores de la educación básica, como en la educación secundaria, cuando los/as estudiantes pueden estar más preparados para abordarla de manera más técnica:

“Porque creo que es un contenido que puede trabajarse en el nivel secundario” (S. 49).

“Forma parte recién en la secundaria” (S. 20).

Un segundo grupo menciona que la enseñanza de la notación musical en los/as niños/as puede ser vista como fatigante y desmotivadora, ya que se asocia con el aprendizaje de un sistema complejo y abstracto de símbolos (14%). En línea con estos planteos, se supone que este tipo de enseñanza podría alejar a los/as estudiantes de la música en lugar de acercarlos a ella, algo que se intenta evitar al centrarse en una práctica musical más accesible y creativa:

“Porque suele ser visto como un contenido complejo de enseñar” (S. 79).

“Porque es muuuuuuy aburrido, y alejaría a una gran parte del alumnado, que ya de por sí está lejos. Si se le agrega toda esa parte abstracta se alejarían mucho más” (S. 81).

Por otro lado, un tercer grupo de testimonios identifican como otro de los argumentos que podrían justificar la no inclusión de esta forma de representación en el diseño curricular, el hecho de que su adquisición es un proceso que requiere tiempo para su enseñanza, así como la posibilidad de planificar la misma a lo largo de los seis grados que estructuran la escolaridad primaria en la provincia de Buenos Aires (13%). En principio, estas variables no son factibles de aplicar en la estructura curricular actual del nivel, según la cual la materia música tiene destinado un espacio semanal de únicamente dos módulos de 50 minutos, y forma parte de un área que tiene por característica la rotación por los cuatro lenguajes que la componen:

“Pienso que el tiempo de clase no es suficiente para el desarrollo del lenguaje y la práctica musical” (S. 1)

“Creo que en realidad para trabajar la notación debe haber un trabajo sostenido en el tiempo a través de los 6 años de primaria, por ejemplo. Siendo que la asignatura Artística incluye cuatro lenguajes (música, danza, teatro y plástica) y que se apunta a que los/as estudiantes pasen por los cuatro

durante la escolaridad no sé estaría dando la característica que menciono de sostenido en el tiempo” (S. 11).

Un cuarto grupo de testimonios sostiene que se evita incluir la notación musical dada la preocupación de que las clases de música se “transformen” en clases de teoría y solfeo desvinculadas por completo de la práctica musical, como sucedía antaño (10%):

“Creo que, porque antes solo se enseñaba la música a través de un solfeo vacío, no experiencial. Entonces, en el afán de cambiar eso, se terminó aboliendo por completo...” (S. 38)

“Por temor a que se basen en la teoría y solfeo de antes. Pero hay nuevos métodos” (S. 44)

Finalmente, un quinto grupo afirma no conocer las circunstancias por las cuales la notación musical no se especifica de manera directa en el diseño curricular vigente (18%), aunque algunos consideran que sí debería estar incluida.

“No sé, pero debería estar. Al no ponerla creo que subestiman la capacidad de aprendizaje del alumno y limitan su desarrollo” (S. 27)

“No tengo idea. Es muy básico. Es como leer y escribir” (S. 11)

Al respecto, un pequeño grupo (4%) observa que esto sucede porque se desconoce su aporte al aprendizaje de la música:

“Creo que por desconocimiento de quienes hacen el diseño curricular. Por considerarlo muy académico calculo o difícil...” (S. 33).

“Porque se desestima la lectoescritura o se la considera innecesaria” (S. 25).

#### **5.4. A modo de cierre**

En el presente capítulo hemos desarrollado el informe de los datos obtenidos a partir del análisis de los cien testimonios de docentes de música de nivel primario de la provincia de Buenos Aires.

A modo de cierre podríamos sintetizar los siguientes resultados:

- El 99% los/as docentes identifican la necesidad de contar con una forma de representación externa de la música para la enseñanza de temas vinculados a las prácticas del lenguaje musical, la interpretación, la composición y la conceptualización de los elementos de la música (ver gráfico 5).
- Al momento de elegir entre el uso de la notación musical o de las grafías analógicas para este propósito, queda manifiesta una marcada tendencia a optar por la segunda opción, en tanto sus características visuales resultan -en opinión de los/as docentes- más accesibles y atractivas a los/as estudiantes.
- La accesibilidad de las representaciones externas es, a opinión de los/as docentes, el argumento principal que justifica su inclusión en el diseño curricular. Por otro lado, se considera que es la complejidad del sistema de notación musical

lo que determina la no alusión específica al mismo, en tanto la apropiación de los signos y reglas que dan forma a este tipo de representación exigen un tiempo de enseñanza que excede las posibilidades de la carga horaria destinada a la materia, pudiendo el proceso de aprendizaje resultar en extremo tedioso a los/as estudiantes.

- Finalmente, resulta notable las similitudes en cuanto a los propósitos, contenidos, actividades usos y funciones asignadas a cada tipo de representación.

Todos estos enunciados, junto con otros derivados de la relación entre los datos obtenidos y el marco teórico desarrollado, serán ampliados en el capítulo destinado a las conclusiones.

## CAPÍTULO 6

### Conclusiones

En la presente tesis de maestría nos propusimos aportar evidencia que permitiera profundizar en la comprensión de los usos y funciones que adquieren la notación musical y las grafías analógicas, para la enseñanza de la música en el nivel primario de la provincia de Buenos Aires. Particularmente, el interés estuvo puesto en identificar y caracterizar aquellos usos y funciones que los/as docentes otorgan a las mismas en sus prácticas educativas diarias, y su vinculación con aquellos propuestos en la documentación curricular vigente al año 2024. Así mismo, hemos ahondado en las últimas investigaciones en el campo de la alfabetización musical y del lenguaje de enfoque psicogenético, en tanto marco teórico que permite reconocer a la notación musical y a las grafías analógicas como representaciones externas de la música, resignificando y ampliando su rol en las prácticas de enseñanza.

El trabajo de investigación realizado nos permite desarrollar reflexiones en torno a i) el enfoque del problema de enseñanza, ii) los usos y funciones de la notación musical y las grafías analógicas desde la perspectiva docente y curricular, y iii) el aporte del enfoque psicogenético al análisis del problema. A continuación, desarrollaremos cada una de ellas.

## 6.1. Sobre el enfoque del problema de enseñanza

Con respecto al enfoque desde el cual se analiza el problema resulta importante aclarar que, los usos y funciones de la notación musical y las grafías analógicas que se identifican como habituales en (o para) las clases de música del nivel primario, son aquellos que emergen del análisis de los testimonios docentes. Es decir, que las funciones que se enuncian como propias de las clases de música de nivel primario son aquellas que -a los fines de este trabajo- asumen e impulsan los/as docentes.

La constatación de que dichos usos y funciones son los mismos que están implementando (o pueden implementar) los/as niños/as, requiere del desarrollo de un trabajo de investigación complementario, que implique la observación *in situ* de como los/as mismos/as utilizan la notación musical y/o las grafías analógicas, a partir de una determinada consigna. Al respecto del caso, y retomando los desarrollos de Olson (1994) y Martí (2012) presentados en el capítulo 2, resulta menester recordar que el alcance de las aplicaciones funcionales que el sujeto puede realizar depende del grado de conocimiento y apropiación que posea de la forma de representación que desee utilizar. De esta manera, ante una misma consigna, cada estudiante podría realizar aproximaciones distintas a la utilización funcional de la representación externa que se ponga en juego en la actividad. Por ejemplo, ante la indicación de registrar los sonidos de una melodía, algunos podrán usar la representación como herramienta para pensar sobre aspectos particulares de la misma (en un claro ejercicio de la función epistémica), y otros solamente para registrar.

En resumen, el presente trabajo ha aportado a la discusión sobre el uso de la notación musical y las grafías analógicas en las clases de música de nivel primario, desde la perspectiva docente. En tal sentido, hemos orientado el análisis a observar los usos y funciones que los/as docentes dicen que hacen de las representaciones externas de la música, hasta donde se valen de ellas para enseñar, si las enseñan y cómo las enseñan. Entendiendo que el estudio del problema de enseñanza se trata de reconstruir lo que sucede con las dos partes que involucra (docentes y estudiantes), a partir de este marco de referencia queda para futuros estudios indagar sobre la perspectiva del sujeto que aprende, observando qué función puede implementar, más allá de la que impulsa el docente.

## **6.2. Sobre la incorporación de la notación musical y las grafías analógicas en las prácticas de enseñanza**

La pregunta acerca de los usos y funciones que otorgan los/as docentes de música de nivel primario a la notación musical y las grafías analógicas en sus clases, ha sido uno de los interrogantes principales que motivaron el desarrollo de este trabajo de tesis. Al respecto del caso ha resultado fundamental constatar, en primera instancia, que el 99% los/as docentes encuestados identifica la necesidad de contar con una forma de representación externa de la música para su enseñanza. De este amplio porcentaje, ha sido posible observar también, que el 66% de la muestra incorpora ambos tipos de representaciones externas en sus clases. En ambos casos, el propósito general en el cual los/as docentes se basan para fundamentar su inclusión en las clases es favorecer el desarrollo de actividades de producción, composición y análisis, a partir del uso de estas

formas de registro externo de la música como soporte visual durante la performance, como herramienta para el registro y/o para la conceptualización.

El claro manifiesto de la necesidad de utilizar dichas representaciones externas para la enseñanza de la música resulta altamente relevante para el tema de estudio, en tanto se hace evidente que las mismas son identificadas y utilizadas por los/as docentes como herramientas constitutivas de los procesos cognitivo-musicales. Ahora bien, al momento de elegir entre el uso de la notación musical o de las grafías analógicas para este propósito, se observa una marcada tendencia a optar por la segunda opción, en tanto sus características visuales resultan -en opinión de los/as docentes- más accesibles y atractivas a los/as estudiantes. En relación con este punto, consideramos que las grafías analógicas no solo podrían resultar más asequibles a los/as niños/as por sus características visuales (tales como, el uso de colores llamativos, formas simples o dibujos “divertidos”), sino también por el hecho de que las infancias se desarrollan en un contexto social plurialfabetizado, donde la comprensión tiende a ser multimodal. Es decir, mediada no solo por el lenguaje verbal en sus formas oral y escrita, sino también por otros lenguajes como los visuales, digitales, sonoros, entre otros.

De esta manera, el encuentro de los/as niños/as con figuras geométricas o imágenes simples que representan un concepto, situación o sonido de manera lineal, es habitual y frecuente. Dicho de otra manera, tiende a ser recurrente que los/as niños/as se encuentren con la necesidad de establecer correspondencias entre una imagen y un sonido. Es en tal sentido que resulta posible afirmar que las grafías analógicas pueden resultar más accesibles a los/as estudiantes, tanto por sus características visuales, como

por la posibilidad de vincular sus reglas de funcionamiento formal con las de otras representaciones externas experimentadas en la cotidianeidad.

Así mismo, el hecho de que las grafías analógicas no estén convencionalizadas puede observarse como otro de los factores que promueven su uso en el nivel primario. Nos referimos aquí al hecho de que las mismas no han consolidado aún una forma final de uso colectivo. Es decir, y tal y como sucede con las escrituras vernáculas, sus signos, soportes y reglas formales se definen al interior de pequeños contextos o comunidades de práctica.

Recordemos aquí como varios de los/as docentes enunciaron que uno de los argumentos que conducían a su incorporación en el diseño curricular era, justamente, la posibilidad que ofrece este tipo de representación de adaptarse a las necesidades particulares de cada grupo de estudiantes. Entendemos que los/as mismos/as se refieren aquí al hecho de que, a partir de los lineamientos generales que definen a una grafía analógica como tal, resulta posible dar forma a un modelo de esta seleccionando los signos que la conforman, los elementos de la música que representan, su disposición en el espacio y demás reglas formales de funcionamiento, a partir de las elecciones de los/as estudiantes y sus posibilidades.

El sistema de notación musical, en cambio, pareciera presentar en sus características constitutivas ciertas particularidades que demandan -según los/as encuestados- destinar un tiempo particular de la clase a la apropiación de sus símbolos y relaciones, el cual excede a aquel destinado a la materia en el organigrama curricular del nivel. Esta problemática, asociada con la preocupación por evitar que la clase de música se convierta

una tediosa sesión de teoría y solfeo donde no se da espacio al hacer musical, es el principal argumento que los/as docentes retoman para explicar porque esta forma de registro no se prescribe de manera directa en el diseño curricular, mientras que las grafías analógicas sí.

Sin embargo, y a pesar de las dificultades enunciadas, los/as docentes dejan evidenciado a través de sus respuestas el amplio uso que dan a la notación musical para el desarrollo de contenidos, en actividades similares a aquellas en las que también involucran el uso de grafías analógicas. Por ejemplo, para concertar una producción colectiva, para registrar ideas musicales propias, para conceptualizar. Es en tal sentido que resulta posible hipotetizar, entonces, que los/as estudiantes pueden hacer uso del sistema de notación musical para fines determinados, aun cuando quizás no hayan alcanzado niveles elevados de dominio de este. Al respecto del caso, los estudios realizados sobre los usos que coreutas y jóvenes sin formación musical previa pueden dar a las partituras para resolver tareas particulares (Beltramone y Burcet, 2018; Burcet, Beltramone, Uzal y Rigotti, 2022) desarrollados en el capítulo dos, constituyen un antecedente que sustenta estas observaciones.

Estos planteos nos llevan a realizarnos las siguientes preguntas:

¿Es la falta de convencionalidad de las grafías analógicas lo que facilita su apropiación?

¿O es el hecho de que los/as estudiantes pueden establecer más rápido la vinculación entre las características de lo que suena y la imagen que lo representa, al poder elegir los signos?

Es en línea con estos interrogantes que consideramos que, particularmente en los primeros años del nivel primario donde recién se inicia a los/as estudiantes en el trabajo con formas de pensamiento convencionalizado, es posible que el trabajo con una forma de representación externa de la música cuyo funcionamiento esté mediado por una carga menor de reglas de uso y ortografía que las de la notación musical, resulte más alcanzable a los/as estudiantes. Ahora bien, cuando ya comienza la aplicación de esta forma de pensamiento en otras disciplinas, el trabajo con la notación musical -en tanto forma convencionalizada de escritura de la música- no debería presentar un problema.

Por otro lado, el hecho de que los/as estudiantes puedan establecer más rápido la vinculación entre las características de lo que suena y la imagen que lo representa, no significa que puedan hacer un uso pleno de las grafías analógicas en tanto representaciones externas. Tal como hemos visto en los capítulos 1 y 2, la interpretación de las representaciones externas no es lineal o directa, ya que estas se configuran como objetos opacos (Olson, 1994, Martí, 2012). Es decir, representan algunos aspectos del fenómeno, y suprimen otros. Es en tal sentido que resulta posible afirmar que ningún tipo de partitura (convencional o analógica) representa el fenómeno musical en su totalidad, sino aspectos de este que permiten su interpretación a partir de su escritura y lectura.

A partir del desarrollo de este análisis, observamos que el aspecto gráfico de las representaciones promueve una "ilusión de transparencia" en la modalidad de representación, que conduce a la idea de lo intuitivo de su apropiación. En otras palabras, pareciera ser que las grafías analógicas no necesitan ser enseñadas para ser utilizadas, en tanto que la notación musical sí. Pero como hemos visto, dadas las características

constitutivas de las representaciones externas, la apropiación de cualquier tipo de ellas requiere de un decidido esfuerzo educativo (Martí, 2012).

En definitiva, el uso funcional de la notación musical y las grafías analógicas entendidas como representaciones externas de la música, demanda de intervenciones docentes que permitan a los/as niños/as aprender a utilizarlas a partir del reconocimiento de sus elementos, correspondencias, y reglas formales de funcionamiento. De lo contrario, los/as estudiantes solo podrán servirse de ellas para un uso exclusivamente mnemotécnico; es decir, para vincular lo escrito con aquello que aprendió a cantar o tocar “de oído”.

Así mismo, las particularidades constitutivas de cada una podrán favorecer su uso en diferentes etapas del desarrollo cognitivo general del sujeto, pero consideramos que no debe evaluarse la facilidad de su apropiación en base a las características gráficas de las mismas. Por el contrario, deberá observarse, como veremos en los apartados siguientes, el modelo pedagógico desde el cual se piensa su enseñanza.

### **6.3. Sobre los usos y funciones de las representaciones musicales externas en la clase de música**

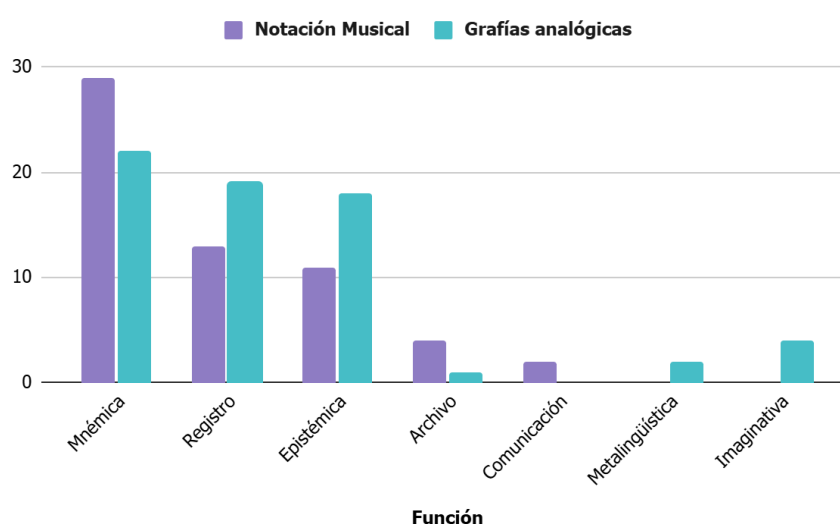
En lo que a la aplicación de los múltiples usos y funciones que desde el enfoque psicogenético se reconocen a las representaciones externas (ver capítulo 2), se hipotetizó en una etapa inicial del trabajo, que aquellos con los que los/as docentes incorporan la notación musical y las grafías analógicas en las clases de música, se circunscriben a los de registro, conservación y apoyo mnémico (ver capítulo 3). Con relación a este punto, del análisis de datos desarrollado en el capítulo 5 se desprenden argumentos que refutan

esta hipótesis inicial, en tanto queda de manifiesto que los/as docentes incorporan dichas representaciones externas de música en contextos que práctica que promueven otros usos y funciones, que exceden a los mencionados.

Al respecto del caso, la comparación entre los porcentajes que emergen de las referencias -en los testimonios docentes- al tipo de uso funcional que hacen de la notación musical y de las grafías analógicas, nos ha permitido observar que, a pesar de que las funciones mnémica y de registro se posicionan como las más mencionadas, el uso de la notación musical o de las grafías analógicas como formas de representación que soportan la performance musical, o que permiten plasmar en papel aspectos del fenómeno musical y los sonidos, no reviste de exclusividad. Por el contrario, la promoción de la función epistémica también encuentra un gran asidero entre los/as docentes, quienes refieren al uso de dichas formas de representación externa de la música tanto para la conceptualización de elementos del lenguaje y la composición a partir de la escritura, como para la organización y reflexión acerca de aquello que se va a interpretar.

Como hemos visto en capítulo 2, este tipo de prácticas musicales mediadas por las representaciones externas, donde se fomenta tanto la toma de conciencia de elementos particulares del fenómeno representado a partir de la interacción con su forma escrita (Martí, 2012), como la práctica misma de representar al habla por escrito (Olson, 2016; Tolchinsky, 2003), exigiendo al sujeto una nueva actitud intelectual frente al lenguaje (Goody, 1996; Godoy y Watt, 1996), son reconocidas desde la perspectiva psicogenética como formas de uso epistémico de las representaciones externas.

En un porcentaje menor, se vincula a ambos tipos de representación la función de archivo. Por último, en el caso de la notación musical, se menciona también la función de comunicación, mientras que en el caso de las grafías analógicas algunos testimonios refieren a las funciones imaginativa y metalingüística, tal como vemos en el siguiente gráfico:



**Figura 6.1.** Comparación de porcentajes de uso, referidos a cada función.

En relación con los contenidos y actividades a los que se vincula cada aplicación funcional, resulta posible establecer similitudes entre aquellas otorgadas a la notación musical y las grafías analógicas, a partir de la comparación de los datos obtenidos en cada caso. En el caso de la función mnémica, su aplicación se vincula al uso de las grafías analógicas o la notación musical como soporte o guía gráfica durante la performance. En relación con los contenidos, la misma se asocia a la enseñanza de aquellos vinculados a la interpretación musical individual o grupal, y lo que identificamos como prácticas del lenguaje. En lo que refiere a las actividades, la función mnémica se pone de manifiesto

en tareas de lectura de ritmos y melodías, y el desarrollo de producciones vocales-instrumentales.

En lo que respecta a la función de registro, la misma se vincula al conocimiento de los signos de la escritura tradicional (en el caso de la notación musical) y la exploración de formas de registro escrito alternativas de los sonidos (en el caso de las grafías analógicas).

En lo referido a los contenidos, tanto en el caso de la notación musical como de las grafías analógicas, la misma se vincula con la enseñanza de la composición y el arreglo, (en actividades vinculadas al registro de ideas musicales producidas de manera individual o colectiva), y las prácticas del lenguaje (en actividades de observación, copia o escritura de ritmos, melodías, o la representación de las propiedades de los sonidos en el caso de las grafías analógicas).

En relación con la función epistémica, es posible observar que la misma se asocia al uso de las grafías analógicas y la notación musical tanto para la conceptualización de elementos del lenguaje musical a partir de la producción de escritura, como para la elaboración de ideas musicales propias a partir de (o en interacción con) la escritura. En el caso de las grafías analógicas, su uso se vincula también con la comprensión y reflexión acerca de aquello que se va a cantar o tocar, a partir de lo escrito. En relación con los contenidos, la función epistémica se asocia principalmente a la enseñanza de los elementos del lenguaje musical, la composición y el arreglo, y la interpretación musical individual o grupal (este último, solo en el caso de las grafías analógicas). En cuanto a las actividades, la función epistémica tiene lugar en ejercicios de dictado rítmicos y melódicos, actividades de análisis rítmico, melódico, formal y textural (nuevamente, los últimos dos casos solamente en el caso de las grafías analógicas).

En el caso de la función de archivo, esta se asocia al registro de ideas musicales, para recordar lo elaborado en clases posteriores. Tanto en el caso de la notación musical como de las grafías analógicas, esta función se asocia a la enseñanza de las prácticas del lenguaje, en el contexto de actividades de producción de escritura que tienen como fin la documentación de lo elaborado.

Finalmente, y tal como se observó, la función de comunicación se asocia únicamente a la notación musical, en relación con los contenidos del área de prácticas del lenguaje, en actividades vinculadas a la escritura de ideas rítmicas propias o colectivas para su comunicación a los pares. Por su parte, las funciones metalingüística e imaginativa aparecen únicamente vinculadas a las grafías analógicas. En el caso de la primera, esta se vincula a la enseñanza de los elementos del lenguaje musical, en actividades que promuevan la elaboración de hipótesis, explicaciones, y/o descripciones sobre la música, a partir de categorías que emergen de la escritura. En el caso de la segunda, se asocia su aplicación a los contenidos vinculados a la interpretación musical individual o grupal, a partir del uso de la escritura como marco simbólico para la creación de propuestas interpretativas.

El cuadro expuesto a continuación, sintetiza lo desarrollado:

Función	Uso	Contenido	Actividad
Mnémica	Soporte o guía gráfica durante la performance	Prácticas del lenguaje	- Lectura de ritmos y melodías
		La interpretación musical individual o grupal	- Producciones musicales (vocales-instrumentales), y/o

			cuentos sonorizados.
Registro	Conocimiento de los signos de la escritura tradicional (Notación musical)	Prácticas del lenguaje.	- Actividades de copia o escritura de ritmos y melodías.
	Exploración de formas de registro escrito alternativas de los sonidos (Grafías analógicas)		- Representación de las propiedades de los sonidos (Grafías analógicas)
	Registro de ideas musicales producidas de manera individual o colectiva.	La composición y/o el arreglo	- Actividades de escritura (copia)
Epistémica	Conceptualización de elementos del lenguaje musical a partir de la producción de escritura (parámetros del sonido, textura, forma)	Los elementos del lenguaje musical	- Elaboración de dictados rítmicos y melódicos.  - Análisis de ritmos y melodías.  - Análisis formal y textural (Grafías analógicas)
	Elaboración de ideas musicales propias a partir de (o en interacción con) la escritura.	La composición y/o el arreglo	Creación de ideas musicales (rítmicas y/o melódicas) propias, a partir de la escritura.

	Comprensión y reflexión acerca de aquello que se va a cantar o tocar, a partir de lo escrito (Grafías Analógicas).	La interpretación musical individual o grupal	Análisis de la obra a interpretar, a partir de su forma escrita.
Archivo	Registro de ideas musicales, para recordar lo elaborado en clases posteriores	Prácticas del lenguaje	Escritura de ideas rítmicas propias para recordarlas en clases posteriores.
Metalingüística	Conceptualización de elementos del lenguaje musical a partir de categorías que ofrece la escritura (Grafías analógicas)	Los elementos del lenguaje musical (Grafías analógicas)	Elaboración de hipótesis, explicaciones, y/o descripciones acerca de un suceso musical, a partir de las categorías que ofrece la escritura (Grafías analógicas)
Imaginativa	Uso de la escritura como marco simbólico para reflexionar acerca de las características de la obra, en actividades de apreciación e interpretación musical (Grafías analógicas)	La interpretación musical individual o grupal (Grafías analógicas)	- Complemento de actividades de audición y apreciación musical.  - Desarrollo de propuestas interpretativas a partir del análisis de lo escrito.

**Tabla 6.1.** Vinculación entre aplicaciones funcionales de las representaciones externas de la música, contenidos y actividades, que emergen de los testimonios docentes.

Por último, resulta importante mencionar que la no mención a la función de comunicación de las grafías analógicas, y de las funciones metalingüística e imaginativa de la notación musical, es otro de los datos que observamos como relevante del análisis. En principio, consideramos que la ausencia a la mención de las mismas no referiría a que los/as docentes no las implementan en el contexto de la clase. Por el contrario, pensamos que resulta completamente posible imaginar una clase donde los/as estudiantes compartan sus ideas musicales a partir del intercambio de partituras gráficas elaboradas por ellos mismos (función de comunicación), o donde los/as docentes refieran a elementos de la notación musical para reflexionar sobre elementos de la música en contextos de producción (función metalingüística), y/o promuevan el uso de la misma como herramienta para reflexionar sobre las intenciones de un compositor (función imaginativa). En tal sentido, entendemos que resulta posible suponer que los/as docentes implementan dichas funciones como parte de las interacciones habituales de la clase, sin identificar la acción como la aplicación de una función puntual. Dicho de otro modo, lo que pone de manifiesto la falta de enunciación de las funciones es la ausencia de una reflexión teórica y didáctica sobre la posible aplicación de las mismas, y, nuevamente, la necesidad de continuar produciendo investigaciones en esta dirección que permitan identificarlas como tales, planificando intervenciones o actividades donde se pongan de manifiesto de manera intencional.

En el apartado siguiente observaremos si los contenidos y actividades en lo que los/as docentes incluyen la notación musical y las grafías analógicas, con las funciones indicadas, se corresponde (o no) con lo propuesto en el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2018).

#### 6.4. Sobre la vinculación entre el diseño curricular y lo que acontece en el aula

Habiendo identificado y caracterizado los usos y funciones con que los/as docentes incorporan la notación musical y las grafías analógicas en sus clases, en una segunda etapa del trabajo nos propusimos observar cómo se relacionan estos con aquellos propuestos en el *Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires* (2018), vigente al año 2024. A tal fin, resultó necesario comenzar por analizar tanto el diseño curricular provincial como los documentos nacionales y provinciales a partir de cuyos lineamientos se configura, buscando reconocer y describir los tipos de representaciones externas prescriptos para la enseñanza del área en el nivel, sus usos y funciones. Nos referimos aquí, a la *Ley de Educación Nacional* nro. 26.206, la *Ley de Educación Provincial* nro. 13.688, la Resolución CFE Nro. 11/10, y los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs)* para Primero y Segundo Ciclo de Educación Primaria (2008). Así mismo, se observaron los *Materiales complementarios de Educación Artística* (3 y 4) (2018), complementarios a la publicación del diseño. El informe de los resultados de este análisis documental ha sido desarrollado en extenso en el capítulo cuatro. Como hemos visto, en los diferentes documentos curriculares la notación musical y las grafías analógicas son entendidas como herramientas funcionales para la comprensión de los elementos de la música, y su utilización en la clase se justifica en tanto permiten plasmar en el papel aquello vivenciado en la experiencia del hacer. Este es el mismo enfoque desde el cual los/as docentes encuestados manifiestan incorporar dichas representaciones externas, destacando -a su vez- el rol de estas en la organización y desarrollo de las actividades de producción y composición.

En relación con los tipos de representaciones indicados para el nivel primario, los NAPs

prescriben la utilización de grafías analógicas a partir de tercer grado, mientras que el diseño provincial las incluye desde segundo. En lo que a la notación musical se refiere, los NAPs promueven la incorporación de este tipo de grafías simbólicas a partir de sexto grado. En el diseño curricular provincial, si bien no hay una referencia directa a la integración de las mismas, la propuesta de incluir “diferentes tipos de anotaciones” a partir de quinto grado deja abierta la posibilidad de su uso a partir del mismo. Como nos permitió observar el análisis de las encuestas, los/as docentes incorporan en su mayoría las grafías analógicas, tal y como lo prescribe el diseño curricular, aunque en un elevado porcentaje también la notación musical.

En cuanto a los contenidos, también ha resultado posible observar coincidencias entre lo que se propone a nivel curricular y lo que refieren los/as docentes sobre sus prácticas. En tal sentido, se constata que las grafías analógicas y la notación musical son utilizadas para la enseñanza de los conceptos vinculados a los bloques de producción musical, los elementos del lenguaje musical y su organización. Así mismo, se desprende del análisis de los testimonios docentes la emergencia de un área de contenidos vinculados al desarrollo de las capacidades que implica la utilización de las representaciones externas. La misma no forma parte de los contenidos prescritos en los documentos curriculares, y ha sido denominada en el contexto de este trabajo como “Prácticas del lenguaje”.

En cuanto a las actividades, los/as docentes afirman utilizar las representaciones externas de la música en actividades como las sugeridas por el diseño: interpretación de canciones y piezas instrumentales con la partitura como soporte, representación gráfica de los atributos de un sonido o pieza musical, análisis de la estructura formal y textural de una obra, y/o elaboración de partituras de canciones. Así mismo, mencionan otra

variedad de actividades tales como, la composición a partir (o en interacción con) la escritura, la organización de la producción musical, la elaboración de hipótesis, explicaciones, y/o descripciones acerca de un suceso musical a partir de las categorías que ofrece la escritura.

En cuanto a las aplicaciones funcionales, desde el diseño curricular y los NAPs se promueve que los/as docentes incorporen las representaciones externas con funciones de registro, apoyo mnémico y epistémica. En relación con este punto, el análisis de los testimonios docentes comprueba que son estas las tres funciones principales con las que los/as encuestados/as incorporan la notación musical y las grafías analógicas en sus clases, agregando las de archivo, comunicación, metalingüística e imaginativa.

En relación con la dimensión curricular, en la encuesta distribuida a los/as docentes incluimos además una pregunta en la cual pedíamos su opinión acerca de porqué las grafías analógicas se prescriben específicamente en el diseño curricular, mientras que la notación musical no. Es decir que, si bien su inclusión queda contemplada dentro de un amplio conjunto de posibilidades a partir de quinto grado, la misma no es un elemento constitutivo de la enseñanza obligatoria, quedando a decisión del docente su incorporación o no. En términos generales, los/as sujetos encuestados acuerdan con la propuesta del diseño curricular, encontrando como razones principales para justificar la misma el tiempo de enseñanza que demanda cada tipo de representación, así los desafíos que implica la apropiación de cada una según sus características constitutivas (ver capítulo 5).

En relación con los argumentos ofrecidos por los/as docentes, consideramos oportuno realizar algunas observaciones. En primer lugar, y en relación las dificultades mencionadas en relación con las particularidades constitutivas de la notación musical, ya hemos observado en el apartado superior como, a pesar de las mismas, los/as docentes incluyen la notación musical como recurso para la apropiación y comprensión del discurso musical, en actividades similares a aquellas que incluyen gráficas analógicas, desde los primeros años del nivel primario. Es decir que, aunque quizás no puedan leer y escribir en notación musical de manera autónoma, queda de manifiesto que los/as niños/as pueden vincularse con la notación musical en actividades como registrar lo producido, interpretar canciones y piezas instrumentales, componer, analizar y pensar acerca de la música.

Por otro lado, resulta importante poner de manifiesto que la enseñanza de cualquier tipo de representación externa requiere de la previsión de un tiempo para su enseñanza, así como de la planificación de intervenciones docentes continuas durante un determinado período de tiempo determinado. En relación con este punto, es posible observar que las gráficas analógicas probablemente requieran de un tiempo de enseñanza más corto que la notación musical, dadas las características intrínsecas a su constitución. Ahora bien, esto no debe significar que no resulte necesario destinar un tiempo particular para su enseñanza, o planificar intervenciones concretas que permitan a los/as estudiantes apropiarse de ellas para usarlas como herramientas para hacer y pensar acerca de la música.

En cuanto a la organización de los tiempos de enseñanza, si se observa una graduación en cuanto a los usos que se espera que los/as estudiantes puedan realizar para la

apropiación de determinados conceptos, el diseño curricular no contempla -en principio- la necesidad de destinar un espacio de la planificación docente a la enseñanza de las grafías analógicas o de los diferentes tipos de notaciones que se habilitan (entre ellos la notación musical), en tanto las mismas no son descritas como contenidos sino como “modos de conocer” ciertos contenidos, tales como “el sonido y sus características (timbre, duración, altura e intensidad)”.

Este es un punto del documento curricular que consideramos que debería ser revisado para futuras publicaciones, dado que si espera que los/as estudiantes puedan progresivamente servirse de las diferentes representaciones externas de la música para graficar los atributos del sonido distinguiendo los unos de los otros, ejecutar melodías a partir de la lectura de partituras de grafismos de diferentes géneros y estilos, reconocer sus estructuras de las obras a partir de sus anotaciones gráficas, o crear una partitura de una canción con la escritura de los atributos del sonido, es necesario destinar un tiempo al aprendizaje de las mismas. Como dice Martí (2003) “para que la escritura se convierta en un medio de aprendizaje hace falta un largo proceso en el que las prácticas educativas escolares cobran una relevancia central” (p. 152).

Ahora bien, ¿pensar en destinar un espacio de la clase a la enseñanza de las representaciones externas implica indefectiblemente del diseño de un espacio exclusivo de instrucción teórica?

En otras palabras, ¿la enseñanza de las representaciones externas debe estar desvinculada del hacer musical?

Históricamente la enseñanza de las representaciones externas de la música en el nivel primario, particularmente en lo que a la notación musical se refiere, ha estado organizada bajo los lineamientos de los modelos tradicionales. Entendemos que es por esta razón que los/as docentes mencionan que una de las razones por las cuales la notación musical no forma parte del diseño es para evitar que las clases se conviertan en tediosas sesiones de teoría y solfeo.

Ahora bien, en enfoque psicogenético para el estudio de la alfabetización nos ha permitido observar que, por el contrario, la enseñanza de las representaciones externas no debe desvincularse de las prácticas sociales que le dieron forma (Ferreiro y Teberosky, 1979). Tal y como explican Ferreiro y Teberosky (1979) es justamente a partir de la interacción con materiales impresos, en situaciones que promuevan la necesidad de comprender la naturaleza del lenguaje escrito para realizar una acción determinada, que los sujetos empiezan a realizar hipótesis acerca de cómo este se organiza. En otras palabras, aprendemos a usar los sistemas de escritura a partir del hacer.

Pero ese hacer debe tener lugar en las diferentes etapas que conforman el ciclo de enseñanza obligatoria, debe estar guiado y necesariamente estructurado a partir de una gama variada de estrategias metacognitivas inherentes a los procesos de escritura y lectura, y puesto de manifiesto los modos en los que podemos usar las escrituras para nuestras prácticas musicales. Como menciona Martí, solo de esta manera “se podrá lograr no sólo que los/as estudiantes modifiquen las propias concepciones que tienen sobre las funciones de la escritura (básicamente de tipo reproductivo y repetitivo) sino que la escritura se convierta en un elemento esencial de reflexión y aprendizaje” (2003, p.157).

Así mismo, consideramos importante mencionar que la enseñanza de la notación musical y las grafías analógicas de la música en la escuela primaria no debe necesariamente proponerse el desarrollo de la lectura y la escritura independiente. Quizás, tal como sucede en el nivel inicial, las clases de música pueden pensarse como espacios alfabetizadores donde los/as niños/as puedan vincularse con aquellas prácticas musicales vinculadas en la cultura que dan sentido al vínculo con la notación musical y las grafías analógicas.

Como se observa, el problema de enseñanza de la notación musical y las grafías analógicas en la escuela excede por demás a la organización del tiempo de esta, o el diseño de estrategias que aborden su enseñanza en el hacer. En línea con estos planteos, la lectura de los testimonios docentes permite entrever que los/as mismos/as ponen en tensión los modelos que hasta ahora han guiado la enseñanza de la notación musical y las grafías analógicas en el entorno escolar, buscando nuevas estrategias y recorridos que permitan sortear las limitaciones encontradas, pero sin encontrar acuerdos comunes. Es por eso por lo que resulta necesario continuar produciendo investigaciones que permitan analizar en profundidad los tres elementos que estructuran el problema de enseñanza: el modelo de enseñanza, el modelo de aprendizaje y el objeto de enseñanza.

En este camino, la identificación de las múltiples aplicaciones funcionales que pueden desarrollar las representaciones externas de la música para su enseñanza en el nivel primario, es tan solo un primer paso en esta dirección que nos conduce a nuevas preguntas para ahondar en estas reflexiones:

¿Estamos incorporando las grafías analógicas y la notación como elementos estratégicos de nuestras prácticas educativas?

¿Contemplamos su enseñanza como herramientas para pensar acerca de la música? ¿O las estamos presentando a los/as estudiantes únicamente como soportes que permiten su registro y conservación? Y, en tal caso, ¿sabemos cómo hacerlo?

¿Cómo se planifica una secuencia didáctica que incluya intervenciones docentes orientadas a poner de manifiesto otras funciones de las representaciones externas de la música, tales como la epistémica, la metalingüística o la imaginativa?

Son estas algunas de las preguntas a las que nos invita la reflexión en este campo.

#### **6.5. Sobre el aporte del enfoque psicogenético al análisis del problema**

Los aportes de la perspectiva psicogenética en el campo del lenguaje y la alfabetización han resultado sumamente relevantes para el tema de estudio, dado que permitieron comprender a la notación musical y a las grafías analógicas como representaciones externas de la música. Es decir, como herramientas constitutivas de la cognición musical, en tanto mediadores semióticos que permiten el registro y la transmisión del conjunto de significados y prácticas propias de una comunidad (Martí, 2003, 2012).

Como hemos desarrollado en los capítulos 1 y 2, esta concepción subraya el hecho de que, al interactuar con las mismas para el desarrollo de actividades propias del hacer musical, el sujeto establece hipótesis acerca de sus lógicas internas, reglas y demás aspectos que rigen su organización formal. Es decir, transforma su conocimiento sobre el objeto de representación, al mismo tiempo que amplía su comprensión sobre el

fenómeno que representa. En otras palabras, las representaciones externas son, en sí mismas, formas de conocer y aprender (Pérez Echeverría y Scheuer, 2009).

El entendimiento de la notación musical y las grafías analógicas desde esta perspectiva nos condujo de manera ineludible a una reflexión sobre los modos en los que estas son implementadas para la enseñanza de la música. En línea con estos planteos, los trabajos de Ferreiro (1997) acerca de la distinción entre sistemas de representación y codificación, y los aportes de Burcet (2020) que permiten entender a la notación musical como un sistema de representación, constituyen un fuerte avance en la problematización del tema. Particularmente, la distinción que propone Ferreiro resulta relevante no sólo porque permite observar las diferencias constitutivas entre los mismos, sino también -y especialmente- porque pone de relevancia el impacto que la concepción de las representaciones externas de una forma u otra puede tener en la configuración de los modelos pedagógicos que dan forma a su enseñanza.

Como hemos visto en el capítulo 1, la concepción de las representaciones externas como código conduce a un modelo de enseñanza directa, basado en el conocimiento aislado de sus componentes y el entrenamiento de la conciencia fonológica, mientras que su comprensión como sistema de representación orienta a un modelo de enseñanza por aproximación; es decir, donde los/as estudiantes incorporan las representaciones externas a partir de procesos reflexivos que parten de la interacción con las mismas en situaciones diversas de lectura y escritura (Zanotti, 2021).

Al respecto del caso, y en relación con el sistema de notación musical, los aportes de Burcet nos han permitido observar también, como la comprensión de la notación musical

como sistema de codificación sentó las bases de los modelos pedagógicos tradicionales en educación musical, que vinculan de manera lineal el aprendizaje de la técnica instrumental con desarrollo de la lectoescritura. Así mismo, se pone de manifiesto el cambio de perspectiva que su entendimiento como sistema permite en el campo de la alfabetización musical, especialmente en lo que a la concepción del sujeto que aprende se refiere. En síntesis, queda evidenciado que la distinción entre sistemas de representación y codificación resulta clave en lo que a las representaciones externas se refiere, en tanto su caracterización de un modo u otro orienta propuestas pedagógicas diferentes para su enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, llegados a este punto consideramos que resulta oportuno preguntarnos si, así como el concepto de código imprime limitaciones al concepto de notación musical, el concepto de sistemas de representación podría ampliar el alcance funcional de las grafías analógicas. Dicho de otra manera, así como es posible pensar la enseñanza de la notación musical como un sistema de codificación, ¿es posible pensar la enseñanza de las grafías analógicas a la manera de un sistema de representación?

Al respecto del caso, consideramos que el concepto de sistema de codificación puede resultar en sí mismo limitante para describir a las grafías analógicas, si se pierde de vista que estas también forman parte de lo que se entiende como representaciones externas. Es en este contexto que los aportes de Martí toman relevancia, en tanto permiten entender a los códigos como una forma de representación externa que -a pesar de no constituirse como sistemas de representación, tal y como Ferreiro los describe- si se desarrollan como herramientas constitutivas de la cognición, en tanto habilitan a quien lo usa al desarrollo de una amplia gama de funciones, tales como la epistémica.

Es en tal sentido que el uso de grafías analógicas en los entornos escolares cobra relevancia ya que permite problematizar la escritura de ciertos parámetros en el sistema de notación musical, realizar y registrar acuerdos para la interpretación, evidenciar ciertos elementos o relaciones musicales durante una actividad de audición, además ofrecer un modo alternativo de registro de las ideas musicales propias, su conservación y archivo.

Ahora bien, como advierte Akoschky "su uso indiscriminado también merece reflexión para evaluar su utilidad" (2001, p. 6). Con relación a este punto, Burcet (2018) menciona que la utilización de las grafías analógicas puede particularmente suscitar problemas cuando las mismas se piensan como propedéuticas para la adquisición de la notación musical, ya que esta propuesta conduce a pensar tanto a la notación musical como a las grafías analógicas como códigos de transcripción de la música, asumiendo que la única variante entre uno y otro son las marcas utilizadas.

Con relación a este punto, en varios de los testimonios de los/as docentes encuestados fue posible observar referencias al uso de las grafías analógicas como instancia previa a la enseñanza de la notación musical. De hecho, como observamos en el capítulo 5, el argumento que utilizaron aquellos que no incluían las grafías analógicas en sus clases para justificar su respuesta, fue justamente que su uso podría presentar confusiones al momento de incorporar la notación musical. Si bien haría falta una entrevista en profundidad con cada docente para ahondar acerca de las concepciones sobre la notación musical y las grafías analógicas que guían su implementación en el aula, la mención recurrente a estas ideas pone de manifiesto la necesidad de promover instancias de reflexión con la comunidad educativa en relación a este tema.

El análisis sobre los modelos de enseñanza que determinan las concepciones de código y sistema nos conduce también a pensar acerca del perfil del estudiante que queremos formar. Recordemos aquí por un momento lo desarrollado el capítulo 1, donde observamos el perfil de estudiante acrítico y pasivo que promueven los modelos tradicionales, en contrapartida al perfil de estudiante proactivo y protagonista de su proceso de aprendizaje que promueven los modelos alfabetizadores enraizados en la perspectiva psicogenética (Burcet, 2020; Burcet, Beltramone, Uzal y Rigotti, 2022).

La reflexión sobre el perfil del estudiante nos conduce, a su vez, a pensar sobre los conocimientos, habilidades, competencias y actitudes hacia la música que esperamos que los/as niños/as hayan adquirido al finalizar un ciclo de formación. En tal sentido, y en lo que a la notación musical y las gráficas analógicas se refiere, consideramos que resulta oportuno como docentes preguntarnos ¿qué implica que un niño o niña haya aprendido a usar una determinada forma de representación de la música?

Desde la perspectiva de aquellos modelos que entienden a las representaciones externas como sistema de codificación, el dominio de las mismas refiere a la posibilidad de establecer relaciones entre lo que suena y su forma escrita. De esta manera el niño o niña que ha aprendido a usar una representación externa es aquel que puede decodificar de manera neutral la información allí comprendida. En el caso de la música, esto implica también la posibilidad de realizar asociaciones entre lo escrito y las acciones necesarias para producir sonidos en el instrumento (Burcet, 2020).

En el caso de los modelos tradicionales de educación musical (el Modelo Conservatorio), el dominio de la lectura y la escritura musical adquiere una resonancia aún mayor, en

tanto se entiende a la partitura como la completa transcripción de la música. Bajo esta concepción, el dominio de la notación musical no solo implica poder decodificar lo escrito, sino aprender sobre la música a partir de su acceso. Dicho de otro modo “sabe de música, aquel que puede leer y escribir partituras”.

Tal ha sido la impronta de los modelos tradicionales que, aunque las condiciones de producción y enseñanza de la música han sido revisadas a lo largo del tiempo, este tipo de concepciones permanece en muchos ámbitos de formación musical, que legitiman y normalizan el conocimiento musical válido. Uno de ellos es la escuela primaria. Recordemos aquí, que uno de los argumentos que usaban los/as para explicar por qué la notación musical no forma parte del diseño curricular vigente era justamente que la escuela “no forma músicos”. Si es músico “el que lee”, y no es objetivo de la escuela formar músicos profesionales, ¿qué objeto tiene enseñar la notación musical?, se preguntan los/as docentes.

Más allá de las ideas que estas reflexiones puedan suscitar acerca de los objetivos que persigue el área de música en el nivel primario, lo que a fines de este trabajo interesa subrayar son las limitaciones que, una vez más, el concepto de código imprime. En este caso, en cuanto al desarrollo de propuestas pedagógicas que contemplen el uso de la notación musical en actividades que trasciendan el hecho mismo de enseñar a leer y escribir.

Si se asume que el uso de las representaciones externas de la música se limita al “conocimiento de las instrucciones necesarias para hacer sonar una pieza”, se da por hecho, que su introducción en las clases de música debe vincularse únicamente al

desarrollo de ejercicios que permitan el aprendizaje de la escritura e interpretación de sus marcas gráficas.

Esta forma de pensar la notación musical, y las prácticas educativas que la involucran, ha moldeado durante mucho tiempo el trabajo con esta forma de representación en el nivel primario. Es por eso por lo que muchos docentes afirman que uno de los motivos por los cuales no se la incluye en el diseño curricular es “para evitar que las clases de música se conviertan en clases de teoría y solfeo” (ver capítulo 5).

Sin embargo, tal como hemos visto en el capítulo 2, las representaciones externas de la música dan lugar a una diversidad de usos y funciones que exceden a los aquí mencionados. Y, tal y como analizamos en el capítulo 5, los/as docentes se sirven de estos para el desarrollo de sus clases. Por ejemplo, para el registro y archivo de composiciones de los/as estudiantes, como guía de prácticas vocales-instrumentales, para la organización de la producción, la reflexión sobre las posibilidades interpretativas de la obra y la conceptualización de ideas, por solo nombrar algunos usos.

Como se observa, las representaciones externas de la música están intrínsecamente vinculadas al hacer musical dentro del entorno escolar, en relación con una multiplicidad de prácticas y una diversidad de formas de representación, que exceden el hecho mismo de enseñar a leer y escribir la notación musical.

Ahora bien, esto no significa que no puedan desarrollarse prácticas musicales sin el uso de alguna forma de representación externa de la música, así como tampoco implica que el hacer musical de forma exclusivamente oral sea más o menos válido que aquel mediado por la escritura. Tal como hemos mencionado en el capítulo 1, uno de los

problemas de la concepción de los sistemas de escritura como códigos ha sido justamente el fomento de la creencia colectiva que afirma la superioridad de las prácticas culturales de tradición escrita por sobre aquellas de tradición oral (Pattanayak, 1991). Por el contrario, lo que se quiere poner de manifiesto es que las representaciones externas de la música cumplen un rol de importancia en lo que a los procesos de cognición musical se refiere, y que esto es advertido e implementado por los/as docentes.

Ahora bien, no resulta posible constatar que los/as docentes cuenten con un marco teórico de referencia que les permita potenciar estos otros usos y funciones que ellos mismos advierten que tienen las representaciones externas. Es aquí donde, el desarrollo de investigaciones con relación a esta problemática desde la perspectiva psicogenética cobra nuevamente relevancia, en tanto aporta herramientas para pensar qué implica, entonces, que un niño o niña sea capaz de utilizar la notación musical o las grafías analógicas como representaciones externas de la música.

En otras palabras, y ampliando esta perspectiva, qué supuestos implica la alfabetización musical en el entorno de la escuela primaria ¿Significa que los/as niños/as deban lograr el desarrollo de la lectura y escritura autónoma? ¿O podría referir al vínculo de los/as mismos/as con diversas formas de registro escrito de la música que les permitan ampliar sus concepciones sobre la misma?

Desde este enfoque resulta posible afirmar -en principio- que el hecho de que un niño o niña haya aprendido a usar una determinada forma de representación externa de la música, implica que es capaz de generar hipótesis acerca de la información allí comprendida, poniendo en acción sus propias ideas acerca de lo que la escritura

representa y cómo lo representa. Es decir, que puede utilizarla como herramienta para pensar acerca de la música y su propia práctica. Se reconoce, a su vez, que el aprendizaje de las representaciones externas implica el abordaje de un proceso complejo, donde el sujeto va realizando sucesivas aproximaciones a la apropiación de la representación, mediadas por la intervención sistemática (y planificada) del docente.

En relación a este punto, se pone de manifiesto que -a pesar de que los usos que permiten la reflexión profunda sobre aspectos del fenómeno que la escritura representa, demanda un conocimiento avanzado sobre sus reglas de organización interna- incluso aquellos sujetos que se encuentran en instancias iniciales de aprendizaje son capaces de incorporar diversas formas de representación externa para su práctica musical, tal y como lo demuestran los estudios realizados con coreutas y jóvenes sin formación musical previa desarrollados en el capítulo 2.

Entonces, y en línea con estos planteos, ¿resulta posible pensar a las clases de música del nivel primario como espacios donde los/as niños/as puedan vincularse con distintas representaciones externas de la música, en contextos de práctica que les permitan explorar, descubrir y construir conocimientos en torno al lenguaje musical?

En otras palabras, ¿es posible imaginar a la clase de música como un potencial ambiente alfabetizador?

En relación con este interrogante, y desde la perspectiva psicogenética, es posible imaginar el espacio de educación musical del nivel primario como una instancia que fomente el encuentro de niñas y niños con diversos materiales musicales escritos, en

contextos que favorezcan su uso y conocimiento como herramientas que acompañan el pensamiento reflexivo sobre la música y su hacer.

Quizás, el diseño de un ambiente alfabetizador no se vea tan diferente a las situaciones de enseñanza que actualmente acontecen en las clases. Tal como nos han permitido observar las encuestas, los/as docentes incluyen a la notación musical y a las grafías analógicas en sus clases, para conceptualizar, para analizar la forma y la textura de una obra, para crear ritmos y melodías, para discutir formas posibles de interpretarla, e, incluso, para aprender ciertos parámetros formales de su constitución.

Ahora bien, la planificación específica a partir de este formato permite potenciar el trabajo sobre las intervenciones docentes en las situaciones de enseñanza. Por ejemplo, al trabajar con la letra de una canción que incluya el cifrado de los acordes, ¿qué debates podríamos abrir sobre esta forma de representación de la armonía? O, al representar la estructura formal de una pieza instrumental, ¿a partir de qué intervenciones podemos poner de manifiesto el modo en que la grafía nos permite reflexionar sobre este aspecto?

A pesar de que estas prácticas no conducen por sí mismas a un uso sistemático de las representaciones (particularmente, en lo que a la notación musical se refiere), si se asocian con el desarrollo de actitudes positivas hacia las representaciones externas, la motivación por su adquisición, la advertencia de sus características diferenciales y la comprensión y la valoración de su utilidad funcional (Martí, 2003).

En resumen, y retomando la pregunta que dio origen a este aspecto de la investigación del problema,

¿en qué medida las nuevas corrientes en alfabetización musical -enmarcadas en los últimos desarrollos en el campo del lenguaje y la alfabetización de enfoque psicogenético- permiten resignificar los usos de la notación musical y las grafías analógicas en las prácticas de enseñanza de la música en las escuelas primarias hoy?

A partir de lo expuesto podemos decir que en tanto y cuanto la perspectiva psicogenética permite evidenciar que la notación musical y las grafías analógicas constituyen poderosos elementos para apropiarse cognitivamente del fenómeno que representan, la reflexión sobre el desarrollo de espacios educativos que vinculen a los/as estudiantes con estas formas escritas de la música y las múltiples maneras en las que éstas enriquecen el hacer musical, se posiciona como un tema de tendencia en los debates contemporáneos en educación musical, en tanto queda de manifiesto que las mismas favorecen el desarrollo de formas de pensamiento crítico y divergente acerca de esta forma artística.

De acuerdo con lo señalado en el Diseño Curricular, el objetivo de la escuela primaria no es que los/as niños/as aprendan a leer y escribir las representaciones externas de la música. Ahora bien, y tal como se expresa en el Anexo de la Resolución CFE Nro. 111/10 (2011) desarrollada en el capítulo 4, la construcción de saberes y el desarrollo de las capacidades artísticas en los diferentes lenguajes y disciplinas, sí debe estar al servicio de la inclusión social, la construcción de ciudadanía y soberanía, a partir de la interpretación crítica de los discursos en la contemporaneidad, el desarrollo del pensamiento divergente, y la vinculación con el mundo del trabajo (art. 75 y 76).

Así mismo, y como mencionan los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (2011), la apropiación de las herramientas conceptuales y metodológicas propias de cada lenguaje que promueven el desarrollo de estas habilidades, debe darse en marco de propuestas de producción y análisis que favorezcan la implicación subjetiva y el aprendizaje progresivo en el uso de materiales, soportes, técnicas, recursos y procedimientos propios de los diferentes lenguajes que constituyen el área.

El enfoque psicogenético ofrece numerosos argumentos que resaltan el rol que la notación musical y las grafías analógicas, entendidas como representaciones externas de la música, pueden cumplir para el desarrollo de esos objetivos, al mismo tiempo que aporta nuevas perspectivas para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes. Desde esta perspectiva, la inclusión de las mismas en las clases de música en la escuela primaria deja de ser un para qué sin sentido, encontrando un anclaje en lo que al aporte al desarrollo de habilidades cognitivas se refiere.

En este sentido, reafirmamos que no sólo se trata de comprender cómo abordamos las representaciones externas de la música, en el marco de la permanente reflexión acerca de para qué y para quién enseñamos música en la escuela. Sino también de preguntarnos, una y otra vez, sobre cómo las distintas concepciones de la escritura musical influyen en la configuración de prácticas y políticas educativas. Porque, ¿para qué y para quién alfabetiza la escuela? (Ferreiro, 2000).

## REFERENCIAS

### 7.1. Bibliografía general

Alonso, G. (2023). *Corrientes Pedagógicas*. Material de estudio del seminario Producción de Materiales para la Práctica Educativa. Maestría en Educación Artística – UNR

Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós.

Akoschky, J. (2001). *Aportes para el debate curricular. Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Inicial*. GCBA- Secretaría de Educación- Dirección de Currícula.

Bamberger, J. (1982). Revisiting children's drawings of simple rhythms: A function of reflection in-action. En S. Strauss (Ed.), *U-shaped behavioral growth* (pp. 191-226). Academic Press.

Bamberger, J. (1988). Les structurations cognitive de l'appréhension et de la notation de rythmes simples. En H. Siclair (Comp.), *La production de notations chez le jeune enfant: language, nombres, rythmes et melodies* (pp. 99-128). Presses Universitaires de France.

Bamberger, J. (1991). *The mind behind the musical ear. How children develop musical intelligence*. Harvard University Press.

Bamberger, J. (2013). *Discovering the musical mind: A view of creativity as learning*. Oxford University Press.

Barrett, M. (1997). Invented notation: A view of young children's musical thinking. *Research Studies in Music Education*, 8, 1-14.

<https://doi.org/10.1177/1321103X9700800102>

Barrett, M. (2000). Windows, mirrors, and reflections: a case study of adult constructions of children's musical thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 145, 43-61.

Barrett, M. (2005). Representation, cognition, and communication: invented notation in children's musical communication. En D. Miell, R. MacDonald & D. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 117-42). Oxford University Press.

Bautista, A. y Pérez-Echeverría, M. (2008) ¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases?, *Cultura y Educación*, 20(1), 17-34.

<http://dx.doi.org/10.1174/113564008783781477>

Barquero, B., Schnotz, W. y Reuter, S. (2000) Adolescents' and adults' skills to visually communicate knowledge with graphics, *Infancia y Aprendizaje*, 23 (90), 71-87.

<http://dx.doi.org/10.1174/021037000760087973>

Beltramone, C. y Burcet, M. I. (2018). El rol de la partitura en el coro amateur. En N. Alessandrini, B. Torres Gallardo y C. Beltramone (Eds.), *Vocalidades: la voz humana desde la interdisciplina* (pp. 417-442). GITeV.

Beltramone, C. y Bucert, M. I. (2023). Reflexiones sobre la educación musical en Argentina: Entrevista a la dra. Silvia Furnó. *Epistemos. Revista De Estudios En Música, Cognición y Cultura*, 11(2), 063. <https://doi.org/10.24215/18530494e063>

Burcet, M. I. (2014). *Realidad perceptual de la nota como unidad operativa del pensamiento musical* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41539>

Burcet, M.I. (2018). Notación Musical: ¿código o sistema de representación? Implicancias psicológicas y educativas. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, 32, 85-103.

Burcet, M. I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 129-138. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p129-138>

Burcet, M. I. (2020). *Las conceptualizaciones iniciales de la unidad de representación en la notación musical. Implicancias psicológicas y educativas* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/96868>

Burcet, I.; Beltramone, C. y Uzal, S. (2022). Las relaciones entre música y partitura que establecen los jóvenes sin conocimiento de la notación musical. En *Actas de las 10mas Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales: Trayectos, Reflexiones y Experiencias (JIDAP)*. Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Burcet, I.; Beltramone, C.; Uzal, S. y Rigotti, S. (2022). La adquisición de la notación musical desde la perspectiva del sujeto que aprende. Un estudio en jóvenes sin estudios musicales específicos. *Revista de Investigación en Educación Musical*, 10 (1), 43-53. [doi/10.1177/23074841221131436](https://doi.org/10.1177/23074841221131436)

Casas, A, y Pozo, J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, 20(1), 49-62.  
<http://dx.doi.org/10.1174/113564008783781503>

Chaffin, R. y Imreh, G. (1997). Pulling teeth and torture: Musical memory and problem solving. *Thinking and reasoning: Special Issue on Expert Thinking*, 3, 315-336

Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia. *Infancia y aprendizaje*, 89, 11-24.

Carabetta, S. M. (2014). *Ruidos en la Educación Musical*. Editorial Mapuche.

Carroll, D. (2018). Children's invented notations: Extending knowledge of their intuitive musical understandings using a Vygotskian social constructivist view. *Psychology of Music*, 46(4), 521-539.

Chiavarini, G. (Comp.). (2016). *Método Bathia Strauss*. FHUMYAR Ediciones.

Cuevas Romero, S. (2015). La Educación Musical y sus avances metodológicos, desde la segunda mitad del SXX a la actualidad. *Arte y Movimiento*, 12, 40-50.

Cook, N. (1990). *Music, Imagination and Culture*. Oxford University Press.

Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Sage.

Davidson, L. y Scripp, L. (1988). Young children's musical representations: windows on music cognition. En J. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music* (pp. 195-230). Oxford University Press.

Davidson, L. y Scripp, L. (1992). Surveying the coordinates of cognitive skills in music. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp.392- 413). Schimer Books.

Dewey, J. (1934 / 2008). *El arte como experiencia*. Ed. Paidós Ibérica.

Dirección General de Cultura y Educación (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Harvard University Press.

Donald, M. (1993). Précis of "Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition". *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 737-791.

Dowling, W. J. (1994). Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies. En R. Aiello (Ed.), *Musical Perceptions* (pp. 173-190). Oxford University Press.

Eisenstein, E. (1979). *The printing press as an agent of change*. Cambridge University Press.

Elkoshi, R. (2015) Children's invented notations and verbal responses to a piano work by Claude Debussy. *Music Education Research*, 17(2), 179-200. doi: 10.1080/14613808.2014.930116

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ed. Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-171). Gedisa.

Ferrero, M. I. y Furnó, S. (1978). *Colección Musijugando*. E.M.E Educación Musical Editores.

Flick, U. (2002). Qualitative research - State of the art. *Social Science Information*, 41(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/0539018402041001001>

Glaser y Strauss (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative analysis*. Aldine Transaction.

Gvirtz, S. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. AIQUE

Goody, J. (1996). *Literacy in traditional societies*. Cambridge University Press

Goody, J. Watt, I. (1968). *Literacy in traditional societies*. Cambridge University Press.

Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music: Skill, content and patterns*. GIA

Gromko, J. (1994). Children's Invented Notations as Measures of Musical Understanding. *Psychology of Music*, 22(2), 136-147. <https://doi.org/10.1177/0305735694222003>

Harris, R. (1999). *Signos de escritura*. Gedisa.

Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen

Hemsey de Gainza, V. (2004). La Educación Musical en el Siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 201, 74-81. doi:[10.4067/S0716-27902004020100004](https://doi.org/10.4067/S0716-27902004020100004)

Hull, C. L. (1943). *Principles of Behavior*. Appleton

Justin, P. N. y Laukka, P. (2000). Improving emotional communication in music performance through cognitive feedback. *Musicae Scientiae*, 4, 151-183. <https://doi.org/10.1177/102986490000400202>

Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition. The Development of Listening, Reading and Performing Skills in College-Level Musicians*. Oxford University Press.

Kittay, J. (1991). El pensamiento a través de las culturas escritas. En Olson y Torrance (Comps.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 223- 234). Gedisa.

Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford University Press.

Lee, C. S. (1991). The Perception of Metrical Structure: Experimental Evidence and a Model. En P. Howell, R. West y I. Cross (Eds.), *Representing Musical Structure* (pp. 59-127). Academic Press.

Luchetta, E. (10 de marzo del 2020). La impresión de la música: historia y curiosidades de las partituras. *Pixartprinting*. <https://www.pixartprinting.es/blog/impresion-musica-partituras/>

Mainwaring, J. (1951). *Teaching music in schools*. Paxton

Martí, E. (2003). Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales. En Martí y Castorina (Comps.), *Desarrollo cognitivo y educación (II). Procesos del conocimiento y contenidos específicos*, (pp. 26-46). Paidós.

Martí, E. (2012). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. A. Machado Libros.

Martí, E. y Pozo, J. I. (2000). Más allá de las representaciones mentales: La adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 11-30. doi:[10.1174/021037000760087946](https://doi.org/10.1174/021037000760087946)

Marshall, C. y Rossman, G. (1999). *Designing Qualitative Research*. Sage.

Massaro, M. N. (1979). *La scrittura musicale antica. Guida alla trascrizione. Dal canto gregoriano alla musica strumentale del XVI secolo*. G. Zanibon.

Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage.

Mcluhan, M. (1962): *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man*. University of Toronto Press.

McPherson, G. E., y Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. En: R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 99-116). Oxford University Press.

Merlos, L. (2020). *Danza y escuela: Perspectivas educativas en la provincia de Buenos Aires (1983-2018)*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1932/te.1932.pdf>

Montessori, M. (1912). *El método Montessori*. Frederick A. Stokes Co.

Morrison, J. (2015). El autor ha muerto. ¡Larga vida al autor! *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 24, 211-223.

Morse, J. (2003). The paradox of qualitative research design. *Qualitative Health Research*, 13(10), 1335-1336.

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Neuhaus, H. (1973). *The art of piano playing*. Praeger Publishers Inc.

Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Methuen y Co.

Olson, D. (1991). La cultura escrita como actividad metalingüística. En Olson y Torrance (Comps.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333- 358). Gedisa.

Olson, D. (1994). *The Mind on Paper*. Cambridge University Press.

Olson, D. (2016). *The Mind on Paper: Reading, Consciousness and Rationality*. Cambridge University Press.

Olson, D. y Torrance, N. T. (Comp.). (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa.

Pattanayak, D. P. (1991). La cultura escrita: un instrumento de opresión. En Olson y Torrance (Comps.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 145- 150). Gedisa.

Peiteado Rodríguez, M. (1995). Los métodos activos en educación musical. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 13, 205-217.

Pérez-Echeverría, M. P., Martí, E. y Pozo, J. I. (2010) Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Culture and Education*, 22(2), 133-147.

<http://dx.doi.org/10.1174/113564010791304519>

Pérez Echeverría, M. P. y Scheuer, N. (2009). External representations as learning tools. En C. Andersen, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría y E. Teubal (Eds.), *Representational systems and practices as learning tools in different fields of knowledge* (pp. 1-18). Sense.

Portal ABC. (03 agosto 2023). *Mapa artística*. Recuperado de:

[http://www3.abc.gov.ar/mapa\\_artistica/](http://www3.abc.gov.ar/mapa_artistica/)

Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Morata.

Pozo, J. I. (2003) Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo. Morata.

Pynter, J. (1991). *Oír, aquí y ahora*. Ricordi.

Reybrouck, M. Verschaffel, L. y Lauwerier. S. (2009). Children's graphical notations as representational tools for musical sense-making in a music-listening task. *British Journal of Music Education*, 26(2), 189-211. <https://doi.org/10.1017/S0265051709008432>

Ríos Ramírez, R. R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción*. Eumed.net

Riviére, A. (2003). El papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo y I. Marichalar (Eds.), *Obras escogidas, Vol III: Metarrepresentación y semiosis* (pp. 203-243). Editorial Panamericana.

Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.

Upitis, R. (1990). Children's invented notations of familiar and unfamiliar melodies. *Psychomusicology*, 9(1), 89-106. doi:[10.1037/h0094156](https://doi.org/10.1037/h0094156)

Sampson, G. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Gedisa.

Saviani, D. (1983). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". *Revista Argentina de Educación*, 2(2).

Schleuter, S. (1997). *A sound approach to teaching instrumentalists*. Schirmer.

Shifres, F. y Holguín, P. (2015). *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación*. GITEV - Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. McMillan

Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind*. Clarendon Press

Vasilachis de G. I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Williamon, A., Valentine, E. y Valentine, J. (2002). Shifting the focus of attention between levels of musical structure. *European Journal of Cognitive Psychology*, 14(4), 493-52. <https://doi.org/10.1080/09541440143000221>

Wuytack, J. y Boal Palheiros, G. (1996). *Audición musical activa*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Wuytack, J. y Boal Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía Didáctica de la Música*, 47, 43-55.

Wuytack, J. y Schollaert, P. (1972). *Actief muziek beluisteren*. De Monte.

Wuytack, J. (1971). Activatiemiddelen bij het muziekbeluisteren. *Adem-Tijdschrift voor Muziekkultuur*, 7(3).

Wuytack, J. (1992). *Cantar y descansar. Canciones con gestos*. Real Musical.

Zanotti, F. (2021). *Construcción del sistema de escritura bajo dos condiciones didácticas contrastantes en alfabetización inicial con niños que producen escrituras silábicas* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata].  
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/172816?show=full>

## 7.2. Diseños curriculares y documentos legales

Congreso de la nación. (2006). *Ley de Educación Nacional nro. 26.206*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Congreso de la nación (2005). *Ley de Educación Técnico Profesional nro. 26.058*. Recuperado de <https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>

Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires (1876). Reglamento para las escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires de Escuelas. En *Revista La Educación Común en la provincia de Buenos Aires* 1(7), pp. 405-460.

Consejo Nacional de Educación (1961). *Plan de Estudios y Programas de Educación Primaria*. Consejo Nacional de Educación.

Departamento de Instrucción Pública (1875). *Ley de Educación Común nro. 988*. Buenos Aires: Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Escuelas y Cultura; Consejo General de Educación y Cultura. (1986). *Lineamientos curriculares Escuela Básica. Primero a séptimo grado de educación primaria*. Editorial Siemens Ocampo- Trabajos Escolares

Dirección General de Cultura y Educación (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2018). *La secuenciación didáctica en el proceso cognitivo artístico – Primer Ciclo. Materiales complementarios 3*. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2018). *La secuenciación didáctica en el proceso cognitivo artístico Segundo Ciclo. Materiales complementarios 4*. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación. (1972). *Lineamientos Curriculares de 1ro a 7mo grados*. Centro Nacional de Documentación e información educativa.

Ministerio de Educación. (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1º Ciclo Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación Argentina.

Ministerio de Educación. (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 2º Ciclo Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación Argentina.

Provincia de Buenos Aires (1951). *Ley de Educación nro. 5650*. Senado y la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de [https://intranet.hcdiputados.ba.gov.ar/includes/ley\\_completa.php?vnroley=5650#](https://intranet.hcdiputados.ba.gov.ar/includes/ley_completa.php?vnroley=5650#)

Resolución CFECyE 225/04 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen los Aprendizajes Prioritarios para el nivel Inicial y 1º ciclo de la EGB/Primaria. 11 de agosto de 2004. Recuperada de [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE\\_225-04.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_225-04.pdf)

Resolución CFE Nro. 11/10 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen los lineamientos de la Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. 25 de agosto de 2010. Recuperada de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14862.pdf>

Res. CFE 285/16 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen los lineamientos del Plan Estratégico Nacional 2016-2021 "Argentina Enseña y Aprende". 23 de agosto de 2016. Recuperado de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/285-16.pdf>

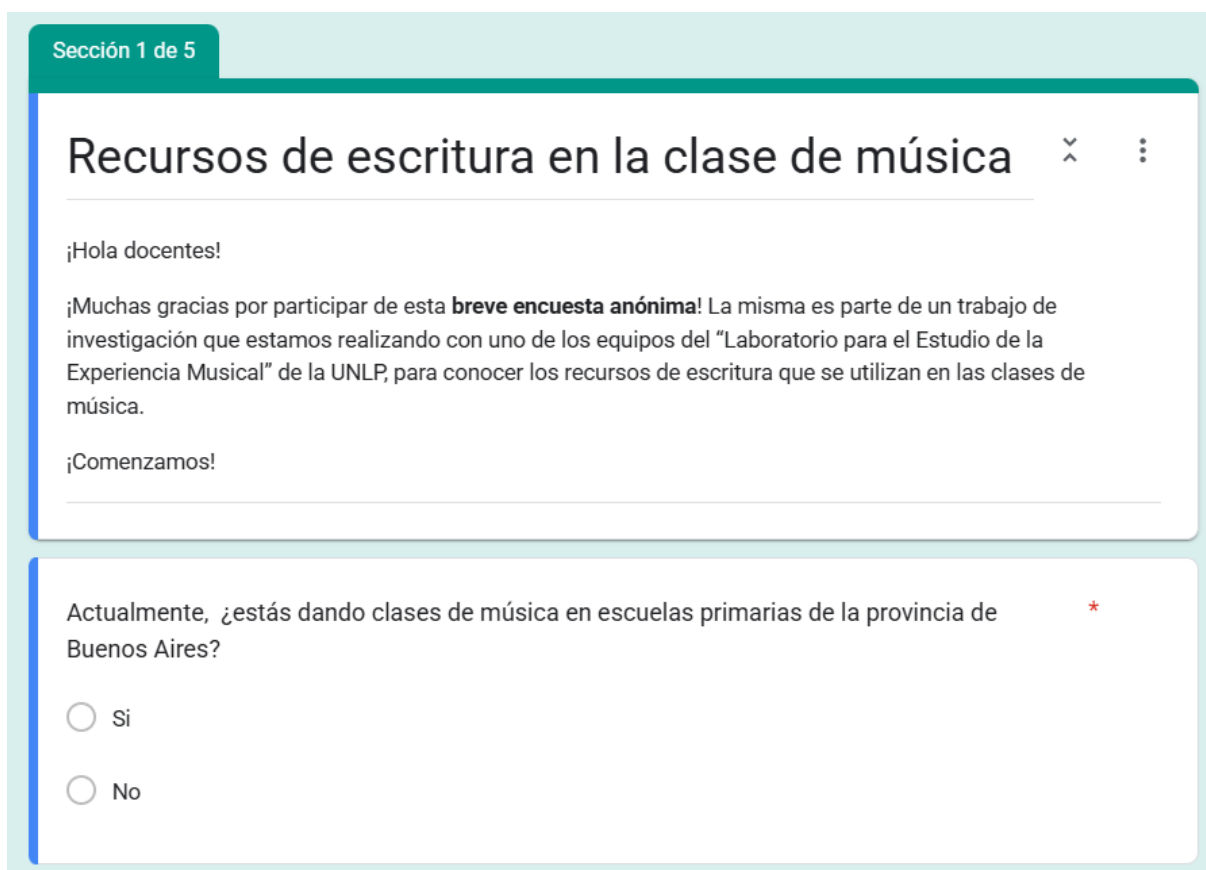
Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso (1993). *Ley Federal de educación nro. 24.049.* Recuperado de: <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>



## ANEXO

### 8.1. Modelo de encuesta virtual

Imágenes obtenidas a partir de capturas de pantalla del cuestionario virtual elaborado por medio de la aplicación Google-Forms.



Sección 1 de 5

### Recursos de escritura en la clase de música

¡Hola docentes!

¡Muchas gracias por participar de esta **breve encuesta anónima!** La misma es parte de un trabajo de investigación que estamos realizando con uno de los equipos del "Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical" de la UNLP, para conocer los recursos de escritura que se utilizan en las clases de música.

¡Comenzamos!

Actualmente, ¿estás dando clases de música en escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires? \*

Si

No

Figura 8.1. Introducción a la encuesta y pregunta control.

Sección 2 de 5

Antes de comenzar



Descripción (opcional)

¿Dónde te formaste como docente de música? \*

- Conservatorio
- Universidad
- Escuela de Arte
- Otro

¿Qué carrera realizaste? \*

Texto de respuesta corta

**Figuras 8.2.** Primera sección del cuestionario, primera parte. Datos de interés demográfico.

¿Hace cuántos años ejercés la docencia en el nivel primario? \*

- 1 a 5 años
- 6 a 10 años
- 11 a 15 años
- 16 a 20 años
- más de 20 años

¿En que grados de nivel primario trabajas actualmente? Podes tildar más de una opción \*

- 1ro
- 2do
- 3ro
- 4to
- 5to
- 6to

**Figuras 8.3.** Primera sección del cuestionario, segunda parte. Datos de interés demográfico.

Sección 3 de 5

Encuesta



Descripción (opcional)

¿Incorporas o incorporaste la notación musical en tus clases de música? \*

Sí

No

En caso de respuesta afirmativa: ¿De qué manera y con qué finalidad? \*

En caso de respuesta negativa: ¿Por qué?

Texto de respuesta larga

**Figura 8.4.** Primera parte de la segunda sección del cuestionario. Preguntas dirigidas al uso de las grafías analógicas y la notación musical.

¿Por qué considerás que el uso de la notación musical para la enseñanza de la música no forma parte del diseño curricular? \*

Texto de respuesta larga

---

¿Incorporas o incorporaste representaciones gráficas o analógicas en tus clases de música? \*

Si

No

En caso de respuesta afirmativa: ¿De qué manera y con qué finalidad? \*

En caso de respuesta negativa: ¿Por qué?

Texto de respuesta larga

---

¿Por qué crees que la enseñanza de las representaciones gráficas o analógicas forma parte del diseño curricular? \*

Texto de respuesta larga

---

**Figura 8.5.** Segunda parte de la segunda sección del cuestionario. Preguntas dirigidas al uso de las gráficas analógicas y la notación musical.

Sección 4 de 5

¡Muchas gracias por tu participación!

Te invitamos a conocer los trabajos de nuestro equipo de investigaciones haciendo click aquí: <https://leem.fba.unlp.edu.ar/>

Y nuestras publicaciones haciendo click aquí: <https://revistas.unlp.edu.ar/epistemus>

Después de la sección 4 Ir a la siguiente sección

**Figura 8.6.** Cierre de la encuesta.

¡Muchas gracias por tu participación!



Esta es una encuesta destinada a únicamente a docentes de música de nivel primario que ejerzan en la provincia de Buenos Aires. Te agradecemos nuevamente por tu predisposición para colaborar con este estudio. Te invitamos a conocer los trabajos de nuestro equipo de investigaciones haciendo click aquí: <https://leem.fba.unlp.edu.ar/>  
Y nuestras publicaciones haciendo click aquí: <https://revistas.unlp.edu.ar/epistemus>

**Figura 8.7.** Cierre de la encuesta, en el caso de aquellos docentes que no pasaran la respuesta control.

**hya** Facultad de  
Humanidades  
y Artes\_UNR

