

La construcción performática de una gestalt a partir de la lectura musical: un estudio de caso.

Pereira Ghiena, Alejandro y Herrera, Romina.

Cita:

Pereira Ghiena, Alejandro y Herrera, Romina (Diciembre, 2011). *La construcción performática de una gestalt a partir de la lectura musical: un estudio de caso. III Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional. Cátedras de Educación Auditiva y Audioperceptiva. FBA. UNLP, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/alejandro.pereira.ghiena/33>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ptPn/vz2>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

III Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional

17 de diciembre de 2011

Organizan: cátedra de Educación Auditiva I y II y de Audioperceptiva I y II

Facultad de Bellas Artes

Universidad Nacional de La Plata



© 2011

III Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional /

Favio Shifres ... [et.al.] ; edición literaria a cargo de María Victoria Assinnato y
Mónica Leonor Valles. - 1a ed. - Buenos Aires : Sociedad Argentina para las
Ciencias Cognitivas de la Música - SACCOM; María Victoria Assinnato, 2011.
E-Book.

ISBN 978-987-27082-3-8

1. Audición. 2. Música. 3. Actas de Congresos. I. Favio Shifres II. Assinnato, María Victoria , ed.
lit. III. Valles, Mónica Leonor , ed. lit.

CDD 617.8

LA CONSTRUCCIÓN PERFORMÁTICA DE UNA GESTALT A PARTIR DE LA LAECTURA MUSICAL: UN ESTUDIO DE CASO

Alejandro Pereira Ghiena y Romina Herrera

Introducción

Los enfoques teóricos de las Ciencias Cognitivas de Segunda Generación le otorgan al cuerpo un rol preponderante, no como un mero mediador-transmisor entre el interior del sujeto y el medio, sino como el sitio donde se construye la experiencia. Es a partir de la interacción entre el cuerpo y el entorno que generamos significados acerca de nuestras experiencias (Lakoff y Johnson 1980; Gibbs 2006; Johnson 2007; Gomila y Calvo 2008; Clark 1999), y por lo tanto, es fundamental la participación del cuerpo en la construcción del conocimiento.

De acuerdo con Kirsh y Maglio (1994) ciertas acciones corporales que el sujeto realiza en el mundo externo podrían ser entendidas como *acciones epistémicas*, es decir, como acciones que mejoran los procesos cognitivos básicamente de tres modos: (i) reduciendo la memoria involucrada en la tarea mental, (ii) reduciendo el número de pasos involucrados en el proceso mental y (iii) reduciendo la posibilidad de error del proceso mental. Si bien este concepto, tal como lo postulan los autores, resulta sumamente

interesante para explicar ciertas acciones, como por ejemplo, los movimientos corporales desplegados durante tareas de lectura cantada a primera vista (ver Pereira Ghiena 2010b, 2011), puede presentar problemas cuando se lo intenta entender desde la perspectiva de la cognición corporeizada. Desde esta perspectiva, las acciones que realiza el sujeto no estarían mejorando los procesos cognitivos, sino formando parte de la cognición.

En línea con la idea de que ciertas acciones que realizamos en la interacción corporal con el entorno podrían tener una función epistémica, Clark y Chalmers (1998) postularon la teoría de la *mente extendida*. De acuerdo con esta teoría, la mente humana trasciende los límites del cerebro y se extiende hacia los elementos que conforman el mundo externo, incorporando el entorno físico y social a los procesos cognitivos mediante la interacción corporal. Así, los componentes del mundo externo tendrían un rol activo en la cognición humana, incidiendo tanto en el organismo como en su conducta.

De acuerdo con estas ideas, la ejecución musical, y particularmente la lectura musical, entendida como una actividad de alta demanda cognitivo-corporal, podría estar apoyada en la realización de acciones corporales epistémicas. En la práctica de la lectura a primera vista, las acciones desplegadas al cantar (tanto las espontáneas como las impuestas) han sido objeto de estudios previos para determinar la incidencia que tienen en el proceso cognitivo. Se ha observado que cuando los estudiantes realizan tareas

de este tipo, despliegan una serie de movimientos no efectores que podrían formar parte de las estrategias cognitivas empleadas para resolver la tarea (Pereira Ghiena 2009, 2010a, 2010b, 2011).

Dentro de las acciones descritas como performance (como lo es la actividad de lectura musical), existen dos aspectos a considerar: el aspecto performático, vinculado a las acciones de un plan preexistente (como una partitura) y el aspecto performativo, vinculado a las acciones que se generan en la realización misma de la performance (López Cano 2008). En este trabajo nos centraremos en el aspecto performático de la lectura musical, haciendo foco en la construcción de la gestalt que implica la ejecución a partir de la lectura, y que involucra una serie de acciones que son desplegadas durante la preparación de la performance. Algunas de estas acciones podrían ser: (i) la decodificación de símbolos, (ii) el empleo de estrategias de análisis de la melodía, (iii) la utilización de instrumentos musicales a modo de referencia sonora, (iv) la práctica para el dominio de la voz y del instrumento, (v) el uso de estrategias propias de la lectura, como marcar el compás, cantar la escala, etc., (vi) la comparación con el modelo imaginado, etc.

El desarrollo de la habilidad de cantar a partir de la lectura de una partitura es uno de los contenidos centrales de la educación auditiva. En el estudio del repertorio de lecturas propuesto por la cátedra de Educación Auditiva 2 (Facultad de Bellas Artes, UNLP) se contemplan 6 tipos de actividades diferentes:

1. Cantar a capella
2. Percutir ostinatos rítmicos en ajuste con una grabación

3. Cantar y percudir
4. Cantar y acompañarse con un instrumento armónico
5. Cantar en ajuste con una grabación
6. Cantar en ajuste con otros (dúos o tríos)

Estas son las actividades que se pretenden observar al momento de evaluar ese repertorio, pero eso no limita las actividades que pueden desplegarse al momento de abordar el estudio de dicho repertorio. La observación de ciertas acciones desplegadas por un alumno en la ejecución dentro del área *cantar en ajuste con una grabación* nos invitó a reflexionar sobre las acciones que se realizan en la performance, así como también hipotetizar acerca del vínculo entre estas acciones y las acciones previas que podrían haberse utilizado durante la instancia de estudio.

Análisis de caso

Como mencionamos antes, se trata de un estudiante de la materia Educación Auditiva 2, participando en la instancia de evaluación del Repertorio de Lecturas, en el aspecto *cantar en ajuste con una grabación*. La obra es el coral *Alles ist gottes seggen de J. Löhner* (figura 1). La tarea de ejecución consistía en cantar la línea del tenor en ajuste con una grabación del coral con las voces de soprano, contralto y bajo (sin tenor).

Alles ist gottes segen

J. Löhner, 1691

Figura 1. Partitura del coral *Alles ist gottes segen* de J. Löhner.

Cabe aclarar que dentro del material provisto por la cátedra para el estudio del Repertorio de Lecturas, el alumno también disponía de la grabación completa del coral (con todas las voces).

Al momento de comenzar esta actividad, el alumno se encontraba sentado frente un teclado, que utilizó para buscar la nota de comienzo, incluso cuando se les hace escuchar la primera frase para que puedan ubicarse tonalmente. Lo que nos resultó llamativo de su *performance* es que fue haciendo la mímica de tocar la melodía que cantaba sobre el teclado. Si bien en general no hacía efectiva la acción completa para la producción de sonido (no *bajaba* las teclas), en ciertas notas puntuales sí tocaba la nota que tenía que cantar. Se le solicitó que realizara nuevamente la tarea, con el fin de registrarlo en una grabación y poder observar si repetía o no esas acciones en una 2da ejecución. Esta vez el teclado fue silenciado.

En general, el alumno desplegó el mismo tipo de acciones y, aunque la distancia entre la mano y el teclado fue mayor y la precisión del movimiento para cada sonido menor, la acción de *bajar la tecla* en los momentos antes observados se mantuvo, aún cuando era consciente de que el teclado no produciría sonido. De la observación de la grabación, destacamos las siguientes acciones:

a) En la primera frase, cuando debe abordar por salto la nota *mi* (2do compás) el alumno no llega a esa altura (canta aproximadamente el *re*). Sin embargo, desde el comienzo de la frase movía su mano derecha *como si estuviese tocando su línea melódica en el teclado*, y en ese punto la mano sí hace un

movimiento amplio, sugerentemente incluso más amplio que lo que hubiese sido necesario realizar para tocar la nota mi. Es decir, la mano “salta” más que su voz, y posterior a eso él dirige su mirada a su propia mano, ajustando el sonido correspondiente en el primer calderón.

b) En el compás 4, el pasaje *re si la* (precedido de repeticiones del *re*) es cantado *re do si*. Se observa que el movimiento que realiza en la mano derecha se corresponde con una digitación pertinente tanto para la repetición como para el grado conjunto que cantó (4-4-4-4-3-2).

c) En la tercera frase, se puede observar claramente que la digitación se corresponde con lo que canta: 2-3-4-2-3, 4 -4, 3-2-2 (*fa# sol la fa# sol, la la, sol fa# fa#*).

d) En la cuarta frase además de cantar el *fa#* correspondiente, anticipa con la mirada la ubicación y lo toca. Podríamos inferir que fue un recurso que le permitió ajustar el salto de 8va. Además puede observarse que la digitación está “practicada” de un cierto modo, ya que comienza con el dedo 3 en el *fa#* (lo cual dificultaría llegar al final de la frase) y hay un cambio de la posición de la mano sobre el *re*, donde cambia al 4 dedo. Controla visualmente sobre la nota del calderón la posición de la mano.

e) En la quinta frase (en el compás 10), se produce exactamente lo mismo que en la segunda (en el compás 4). Podríamos suponer que *lo estudió* de esa forma.

f) En el salto de 5ta ascendente del compás 11 anticipa visualmente el salto.

Discusión

Se observa que hay ciertas acciones (tocar el piano) que no forman parte de lo estipulado por la partitura. Pero tampoco podríamos decir de éstas que forman parte del aspecto performativo, ya que más que acciones que nacen en el momento mismo de la ejecución, parecen estar vinculadas a las acciones previas (tocar el piano). Si consideramos sólo como parte de la producción de sonido en esta actividad el cantar, dichas acciones tampoco podrían encuadrarse como movimientos efectores. Sin embargo, es innegable que estos movimientos están *directamente vinculados* a la producción de sonido en el teclado.

Por eso creemos que a partir de aquellas actividades que se desarrollan en el estudio de una partitura, se configura una *gestalt* específica de esa práctica musical. Es durante el proceso de estudio donde se combinan las habilidades previas con las acciones performáticas; y todas las acciones corporales involucradas en ese hacer se incorporan de modo inseparable (si no hay un trabajo direccionado a suprimirlo) a esa práctica específica.

Nuestra hipótesis, en función de las acciones realizadas y abonada por la repetición de la conducta del estudiante en pasajes musicales similares, es que este alumno estudió las lecturas tocándolas en el teclado, y que en ese proceso, todas las acciones desarrolladas (la digitación específica, controlar/anticipar visualmente un desplazamiento de la mano) conformaron una *gestalt*. Y que a causa del requisito de cantar sin instrumento fue abandonando gradualmente la producción de sonido. Pero como “no moverse” no es

un requisito explícito, no se propuso eliminar el movimiento, en este caso la mímica de tocar el piano. No obstante, es interesante observar la necesidad que tuvo de tocar en ciertos lugares puntuales. Esto nos remite a la idea de que el instrumento podría haberse constituido como un recurso de la mente extendida, y en tal sentido, no sería lo mismo para el alumno *bajar la tecla que no hacerlo*, aún sabiendo que no habría una producción de sonido a partir de su acción (el teclado estaba silenciado). No sabemos si hubiese apelado al recurso del “teclado invisible” si no hubiese tenido el teclado tan accesible, o qué otro tipo de actividades hubiese desplegado.

Las acciones que el estudiante realiza sobre el teclado podrían ser parte de los procesos cognitivos que despliega para resolver la tarea de lectura musical cantada, y en ese sentido, podrían ser consideradas como acciones epistémicas que aportan recursos cognitivos. Sin embargo, si asumimos que todas las acciones desarrolladas en la performance conforman una gestalt significativa para el sujeto, y que en tal sentido su modo de pensar y ejecutar la lectura involucra esas acciones, podemos decir que el concepto de acción epistémica resulta por lo menos insuficiente para explicar lo que allí ocurre.

A partir de estas observaciones deberíamos replantearnos cómo se relacionan las prácticas musicales que se evalúan (las categorías de tocar y acompañarse, etc.) y las prácticas musicales que se despliegan en el estudio. Una discusión pendiente es cuáles son los motivos por lo que los estudiantes abandonan ciertos componentes de la gestalt performática que construyen durante el estudio y la práctica de la ejecución,

como podrían ser los movimientos que emulan la ejecución instrumental, cuando leen en el ámbito de la clase. Una posible respuesta es que la larga tradición de enseñanza musical académica se ha encargado de generar una idea, al menos cuestionable, de cómo debería ser el compromiso corporal *correcto* o *aceptable* durante las tareas de lectura musical. Así, la idea de lo que se espera de una buena lectura musical, incluye la restricción de todos aquellos movimientos que no sean estrictamente efectores. Sin embargo, siguiendo la línea argumentativa de este trabajo y considerando la perspectiva de la mente extendida, esta restricción forzada implicaría dejar de lado uno de los recursos disponibles más poderosos de mente extendida para la construcción del pensamiento musical.

Referencias

Clark, A. (1999). *Estar ahí. Cerebro, Cuerpo y Mundo en la Nueva Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Clark, A. y Chalmers, D. (1998). *The Extended Mind*. En <http://consc.net/papers/extended.html> (Página consultada el 20-02-2010)

Gibbs Jr., R. (2006). *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gomila, T. y Calvo, P. (2008). *Directions for an Embodied Cognitive Science: Toward an Integrated Approach*. En P. Calvo y T. Gomila (Eds.) *Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach*. San Diego: Elsevier, pp. 1-25.

Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of human understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kirsh, D. y Maglio, P. (1994). On distinguishing epistemic from pragmatic action. *Cognitive Science* 18, pp. 513-549.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.

López Cano, R. (2008). Performatividad y narratividad musical en la construcción social de género. Una aplicación al Tango Queer, Timbal Regetón y Sonideros. En Rubén Gómez Muns y Rubén López Cano (eds.) *Músicas, ciudades, redes: creación musical e interacción social*. Salamanca: SIBE-Fundación Caja Duero. Versión on-line: www.lopezcano.net (consultado 12/12 2011)

Pereira Ghiena, A. (2009). El gesto manual en la tarea de lectura entonada a primera vista. Algunos aportes para su estudio. En P. Asís y S. Dutto (Comp.) *La Experiencia Artística y la Cognición Musical*. Actas de la VIII Reunión Anual de SACCoM. UNVM. Buenos Aires: SACCoM.

Pereira Ghiena, A. (2010a). Incidencia del movimiento libre y pautado en tareas de lectura a primera vista cantada. En L. Fillotrani y A. Mansilla (Eds.) *Tradición y Diversidad en los Aspectos Psicológicos, Socioculturales y Musicológicos de la Formación Musical*. Bahía Blanca: SACCoM, pp. 240-247.

Pereira Ghiena, A. (2010b). El gesto corporal como acción epistémica en la lectura cantada a primera vista. En L. Fillotrani y A. Mansilla (Eds.) *Tradición y Diversidad en los Aspectos Psicológicos, Socioculturales y Musicológicos de la Formación Musical*. Bahía Blanca: SACCoM, pp. 121-124.

Pereira Ghiena, A. (2011). Incidencia de restricciones corporales pautadas en la lectura cantada a primera vista. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.) *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución*,

Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-culturales. Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música.
Buenos Aires. SACCoM.