

Musicalidad Humana: Debates actuales en Evolución, Desarrollo y cognición e Implicancias socio-culturales. Facultad de Bellas Artes UNLP-UAI-SACCoM, Buenos Aires, 2011.

CORPORALIDAD Y ESTILO MUSICAL EN LA FORMACIÓN INSTRUMENTAL.

Ivana López, Favio Shifres y Gustavo Vargas.

Cita:

Ivana López, Favio Shifres y Gustavo Vargas (Julio, 2011).
CORPORALIDAD Y ESTILO MUSICAL EN LA FORMACIÓN INSTRUMENTAL.
Musicalidad Humana: Debates actuales en Evolución, Desarrollo y cognición e Implicancias socio-culturales. Facultad de Bellas Artes UNLP-UAI-SACCoM, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/30>

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

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>.

CORPORALIDAD Y ESTILO MUSICAL EN LA FORMACIÓN INSTRUMENTAL

IVANA LÓPEZ, FAVIO SHIFRES Y GUSTAVO VARGAS

ESCUELA DE ARTE LEOPOLDO MARECHAL

Resumen

Este trabajo exploró la relación entre cuerpo y estilo musical en estudiantes iniciales y avanzados de música, bajo el supuesto de que el cuerpo se involucra a través del movimiento, el gesto y la postura de forma de contribuir al reconocimiento del estilo. 75 estudiantes de carreras de instrumento estimaron el estilo de 15 performances de guitarra a partir de la observación de ejecuciones sin sonido y describieron los indicadores observados en la resolución de esa tarea. Se indagó a través de esta tarea los recursos metacognitivos de los estudiantes para identificar el estilo musical cuando se coloca al cuerpo como foco atencional de la performance y se lo vinculó con la experiencia musical del estudiante en la realización de repertorios de los diferentes estilos. Los resultados no permiten suponer que los estudiantes otorguen a la gestalt corporal un rol importante para el reconocimiento del estilo. Sin embargo se observó una tendencia a reconocer mejor los rasgos corporales comprometidos en la ejecución de los estilos más abordados en la formación. La evidencia metacognitiva muestra que los estudiantes avanzados privilegian los indicadores gestuales globales, en tanto que los estudiantes iniciales focalizan en cuestiones técnicas y del lenguaje musical.

Abstract

This study explored the relationship between body and music style in beginners and advanced music students, assuming that body is involved in musical thought through movement, gesture and posture in order to contribute to style recognition. 75 students from different musical careers estimated the style of 15 guitar performances from video without sound and gave the observed indicators for fulfilling that task. This task aimed to know the students' metacognitive resources for identifying musical styles focusing on body. Such resources were related with the students' experiential background in playing different styles. Findings suggest that students do not give to the bodily gestalt an important role for recognizing musical styles. However there was a trend to better recognize the physical features involved in playing the styles known throughout the formal courses. The metacognitive evidence shows that advanced students privilege global gestures, while beginners focus on technical and linguistic features.

Fundamentación

Con el desarrollo de las técnicas instrumentales que permiten a los instrumentistas mayor sofisticación en la ejecución, ha habido un desarrollo concomitante de técnicas corporales y de la atención puesta sobre el cuerpo en la ejecución. No obstante, en los últimos años la investigación en el campo de la ejecución musical ha prestado atención a la utilización del cuerpo más allá de considerarlo como un medio físico para el accionar de los instrumentos musicales. La musicología actual ha llamado la atención sobre la necesidad de considerar al cuerpo como componente fundamental del hecho musical (Molino 1988; Pelinski 2005).

La tradición pedagógico-musical no pocas veces ha puesto el foco en el cuerpo, en tanto herramienta del hacer musical. Existen propuestas pedagógicas concebidas tanto desde lo musical (Dalcroze, por ejemplo), como desde otros ámbitos (Alexander, Feldenkrais, por ejemplo) que ostentan una importancia reconocida en la formación de los músicos. Del mismo modo la Psicología de la Música ha prestado atención al cuerpo básicamente (i) como soporte de la complejidad cognitiva de la acción performativa, estudiando problemas tales como la programación motora (Shaffer 1981), la toma de decisiones en la acción en relación al cuerpo (Parncutt *et al.* 1997, 1999), la incidencia de las acciones en la percepción (Repp y Knoblich 2009) entre otros; y (ii) como soporte de la intencionalidad comunicativa en la performance (Davidson 2005; Delalande 1988). Sin embargo, en las últimas décadas una línea en el estudio de la mente que proviene de la confluencia de la filosofía, las neurociencias, la psicología y la lingüística promueve la perspectiva de que los significados humanos se construyen en la interacción del cerebro con el cuerpo y el entorno (Clark 1997; Damasio 1994, 1999; Johnson 2007; Lakoff y Johnson 1999). En línea con ésta, los estudios en

cognición musical corporeizada proponen atender a la relación entre los rasgos de la música y el modo en que el ser humano se involucra en ella con su mente y su cuerpo como un todo indivisible. De acuerdo con Leman (2008) la experiencia musical tiene lugar en el cuerpo y es en la complejidad del cuerpo y la mente que se construyen los significados a través de la acción corporal. Del mismo modo, para Johnson (2007) el significado de la música es sentido y corporeizado.

En sintonía con la valoración del cuerpo en la cognición y la comunicación, Stern (2010) propone desde la psicología del desarrollo la idea de que la base de la vital que desde el nacimiento permite el establecimiento de vínculos intersubjetivos estrechos más allá de la lógica de la comunicación proposicional, se encuentra en conformaciones gestálticas de propiedades supramodales (movimiento, tiempo, espacio, fuerza y direccionalidad) a las que denomina *Formas de la Vitalidad*. Notablemente, Stern destaca la importancia de las formas de la vitalidad en las artes temporales. De este modo, gran parte de la experiencia del arte, estaría mediada por modos de experimentar el mundo en los que la información sonora, de movimiento, de espacio, etc. se integra como un todo en significados dinámicos.

Muchos conceptos musicológicos que hallan correlato en la experiencia musical parecen también estar guiados por configuraciones gestálticas. Por ejemplo, el concepto de estilo musical alude a una propiedad emergente de un conjunto de atributos musicales. Cabría entonces preguntarse si las aproximaciones subpersonales que tenemos a la noción de estilo, podrían estar vinculadas a formas de la vitalidad o *gestalts* que comprometan la complejidad cerebro-cuerpo-entorno.

La educación musical no se ha ocupado de pensar cuál es el rol del cuerpo en procesos de comprensión musical. Específicamente en la enseñanza instrumental es habitual que los docentes atiendan al cuerpo vinculándolo casi exclusivamente a cuestiones de la técnica de ejecución. Por ejemplo en el abordaje del repertorio clásico académico es frecuente observar que se inhiban determinados movimientos argumentando que, por ser innecesarios en términos de la producción del sonido, perturban aspectos técnicos. Sin embargo esta limitación podría restringir el propio proceso de aprendizaje instrumental. De acuerdo con Pelinski (2005) este proceso es práctico y básicamente mimético: auditivo-visual y motriz. En él las experiencias corporales son procesadas en términos de estructuras. Siendo que “el cuerpo imita a la música” el cuerpo podría estar contribuyendo a la extracción de propiedades emergentes (tales como la del estilo).

De este modo, el cuerpo juega un rol relativamente sesgado en la formación de los músicos. Principalmente, la tradición decimonónica en la preparación de los instrumentistas, en la que se basan los modelos actuales de enseñanza instrumental, propone la paradoja de la atención al cuerpo para que el cuerpo pueda hacerse invisible (Hunter 2005; Shifres 2006). A pesar de los avances teóricos, los aspectos de la corporalidad en la construcción del significado musical parecen no ocupar un lugar destacado en la formación de los músicos profesionales. De igual modo, los recursos metacognitivos con los que cuentan los estudiantes para involucrar el movimiento y el cuerpo en la práctica de significado musical (particularmente en relación a la *gestalt* estilística) no son conocidos.

Objetivos

Este trabajo explora la relación entre cuerpo y estilo musical en estudiantes iniciales y avanzados bajo el supuesto de que el cuerpo se involucra a través del movimiento, el gesto y la postura de forma de contribuir a la propiedad emergente del hecho musical denominada estilo.

Se busca obtener información acerca de los recursos metacognitivos de los estudiantes en la elaboración corporal de la noción de estilo musical observando qué aspectos se ponen de relieve cuando se coloca al cuerpo como foco atencional de la performance y vinculándolo con la propia experiencia musical del estudiante en la realización de los repertorios propios de los diferentes estilos.

Metodología

Sujetos

Participaron en este estudio 75 estudiantes de música de diferentes carreras de grado en instrumentos de conservatorios y escuelas de música del sistema público, divididos en dos grupos: (i) 54 estudiantes iniciales (1° y 2° años de la carrera), y (ii) 21 estudiantes avanzados (4° y 5° año); 53 varones y 22 mujeres, con una edad promedio de 28,9 años. Los estudiantes cursaban carreras musicales basadas en repertorios de la música académica (N=44) o carreras basadas en repertorios de la música popular (N=31). Es oportuno señalar que la currícula de las carreras basadas en repertorio académico contempla la ejecución de obras clásicas y del siglo XX, y las carreras basadas en repertorio popular contemplan la ejecución de obras de tango, folklore argentino y jazz, así como



también cierta formación en estilos académicos. Por esta razón no se pudo establecer una vinculación entre la especialización de la formación y un estilo en particular de modo de establecer una categorización taxativa relativa a la formación de los sujetos en un determinado estilo. Debido a eso se elaboró un cuestionario con el objeto de obtener información de “auto estimación” de la familiaridad con los diferentes estilos a lo largo de la formación.

Estímulos

Se seleccionaron 15 clips de video, de 15 segundos cada uno, conteniendo sendas ejecuciones de guitarra española para cada uno de los siguientes estilos musicales: (i) música académica clásica; (ii) música académica contemporánea (del siglo XX); (iii) tango, (iv) folklore argentino; y (v) jazz. Todas las ejecuciones estuvieron a cargo de guitarristas profesionales especializados en los respectivos estilos. La banda sonora de los videos fue removida y se pixeló el área de acción de la mano sobre la boca de la guitarra con el objeto de no revelar modos de pulsar la cuerdas que puedan estar altamente identificados con un determinado estilo (rasgueos, uso de púas, etc.). Se procuró que los videos no mostraran elementos del entorno de ejecución (escenario, instrumentos, audiencia, etc.) ni de las características físicas de los ejecutantes (vestimenta, adornos, etc.) que pudieran identificar al músico con algún estilo en particular.

Aparatos

Los clips fueron elaborados con un editor de video convencional y reproducidos desde una PC a través de un proyector a una pantalla adecuadamente amplia para las dimensiones de la sala.

Procedimiento

Se les pidió a los estudiantes que cumplimentaran el test parte a parte. En la primera parte, *Antecedentes*, los sujetos tenían que completar un cuestionario de datos personales con información acerca de la instrucción formal recibida en cada uno de los 5 estilos involucrados en la prueba. Asimismo tenían que ponderar la familiaridad con esos estilos utilizando una escala de 1 a 7. Cuando estuvo completada la primera parte se pasaba a la segunda, *Identificación del Estilo*: en ella se les pidió a los sujetos que observaran la secuencia de 15 clips y determinaran para cada uno de ellos el estilo que estaba siendo ejecutado estimando la seguridad en la respuesta utilizando de acuerdo con una escala de 7 puntos. Finalmente, en la tercera parte, *Metacognición*, se les pedía que anotaran rápidamente en el orden en el que “se les vinieran a la mente” tres atributos de las imágenes que hubiesen tenido en cuenta para dar sus respuestas de la parte 2.

Diseño

Los test fueron tomados en grupos reducidos. Cada grupo observó los 15 clips en órdenes diferentes aleatorizados.

Resultados

Tarea de Identificación del estilo

Las respuestas de los sujetos fueron convertidas a una escala de 14 puntos ponderando el estilo señalado (como correcto o incorrecto) y la seguridad en la respuesta. Dicha escala iba entonces de 1 (estilo incorrecto-seguridad 7), pasando por 7 (estilo incorrecto-seguridad 1) y 8 (estilo correcto seguridad 1) hasta 14 (estilo correcto-seguridad 7). De este modo un estilo exitosamente reconocido debería obtener una media de más de 7,5 puntos.

Se realizó un ANOVA de mediciones repetidas (5x3x2x2) con *Estilo* (clásico, contemporáneo, tango, jazz y folklore) y *Clip* (1, 2 y 3) como factores intra sujetos y *Experticia* (iniciales y avanzados) y *Carrera* (académica y popular) como factores entre sujetos. El factor *Clip* resultó NS. De modo que no se registraron diferencias entre los tres ejemplos de cada estilo. Del mismo modo las interacciones de este factor con los demás también fueron NS.

Los factores *Estilo* y *Experticia* arrojaron diferencias altamente significativas ($F_{[4-284]}=3.869$; $p=.004$ para *Estilo*, y $F_{[1-71]}=8.918$; $p=.004$ para *Experticia*), indicando que los sujetos fueron más exitosos en identificar algunos estilos, y que en general los estudiantes iniciales fueron quienes tuvieron más aciertos. Sin embargo, como el gráfico de la figura 1 lo muestra, ninguno de los dos grupos pudo superar la media de 7,5 puntos para ninguno de los estilos, con lo cual se estima que en general los estudiantes no pudieron identificar los estilos ejecutados. La interacción entre esos dos factores fue NS. Nótese que ambos grupos fueron más exitosos en reconocer el estilo académico clásico y menos exitosos en el estilo académico del siglo XX. Por su parte el factor *Carrera* también resultó NS. De modo que los estudiantes que cursaban la carrera centrada en el repertorio académico

tuvieron similar desempeño a aquellos que estudiaban música popular. Tampoco resultó significativa la interacción entre el estilo y la carrera.

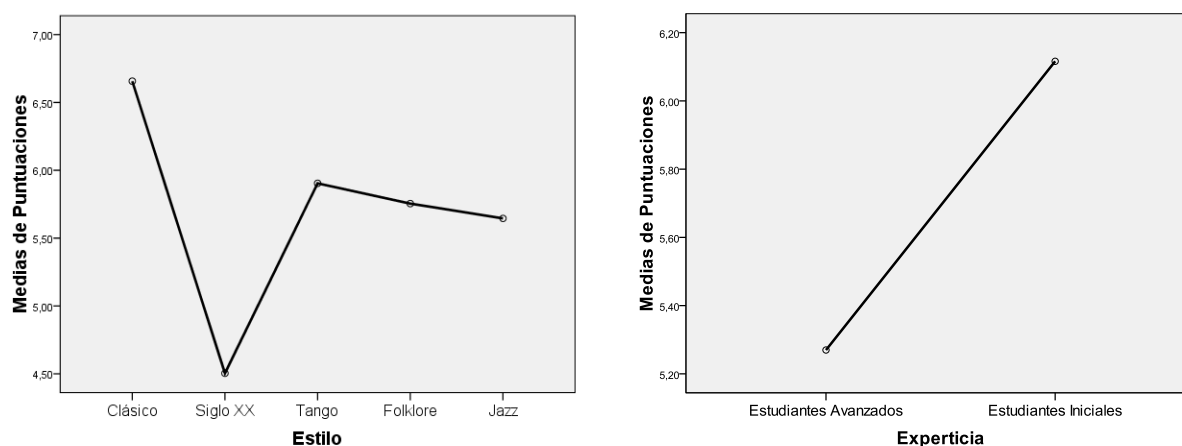


Figura 1. Medias de reconocimiento de estilos por grupos de experticia (panel izquierdo) y por carreras (panel derecho).

Finalmente se correlacionaron las puntuaciones para cada estilo con las estimaciones de familiaridad con cada uno de los estilos indicadas por los sujetos en la parte 1 del estudio. Ninguna de estas correlaciones resultó significativa. De este modo no se pudo constatar asociación entre la familiaridad con un estilo y el éxito en su reconocimiento durante la tarea.

Tarea de Metacognición

La tarea de metacognición consistió en explicitar los tres atributos de las imágenes observadas en los videos más utilizados en la tarea de identificación. Las respuestas fueron clasificadas de acuerdo a un sistema de 5 categorías post-hoc. Dichas categorías fueron: (i) *Técnica Instrumental* (describe aspectos de la técnica del instrumento; por ejemplo: "posición de la mano izquierda, apoyo de la guitarra, etc.); (ii) *Atributos del Lenguaje Musical* (describe atributos del hipotético lenguaje musical de la obra ejecutada a partir de lo que se observa en la imagen; por ejemplo: "el uso de determinados acordes", "la velocidad de la ejecución de las escalas", etc.); (iii) *Contexto Físico* (describe aspectos del contexto físico observable; por ejemplo: "el lugar en el que se producía la performance", "las características del escenario", etc.); (iv) *Aspecto Físico*: describe características físicas de los ejecutantes; por ejemplo: "la vestimenta del ejecutante", "la edad del ejecutante", etc.); (v) *Gestualidad* (describe aspectos globales de la gestualidad del ejecutante; por ejemplo: "los movimientos de la cabeza", "los gestos de la cara", etc.). En particular se consideró que esta última categoría correspondía a la idea de gestalt en el sentido planteado por Stern (2010). Los resultados arrojaron una distribución significativa de las categorizaciones ($\chi^2_{(4-2)}=20.663$; $p<.001$). El gráfico de la figura 2 muestra que los estudiantes iniciales tienden a usar más las categorías vinculadas a la estructura musical (Lenguaje Musical y Técnica Instrumental), mientras que los estudiantes avanzados tienden a usar más la categoría de Gestualidad global.

En relación a la carrera de los sujetos, la distribución de los indicadores declarados también fue significativa ($\chi^2_{(4-1)}=13.546$; $p<.019$). La figura 3 muestra que los estudiantes de música clásica tienden a considerar más las cuestiones vinculadas a la gestualidad.

Sin embargo, un ANOVA de medidas repetidas que tomó la categoría de indicador como factor entre sujetos para comparar los puntajes obtenidos en la tarea de Identificación del estilo, no arrojó resultados significativos para la interacción entre los factores. De este modo no existe relación entre la categoría de indicador observado y el éxito en la tarea de reconocimiento. Tampoco se halló relación entre las categorías de indicadores observadas y la familiaridad con los estilos declarada en la primera parte del test.

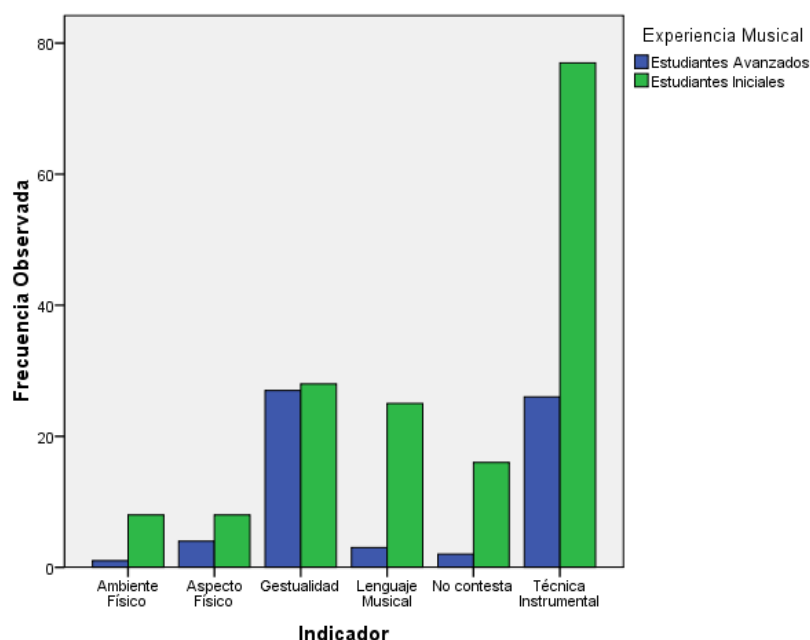


Figura 2. Distribución de las respuestas en las 5 categorías aisladas para la tarea de Metacognición para las dos categorías de participantes (estudiantes avanzados e iniciales).

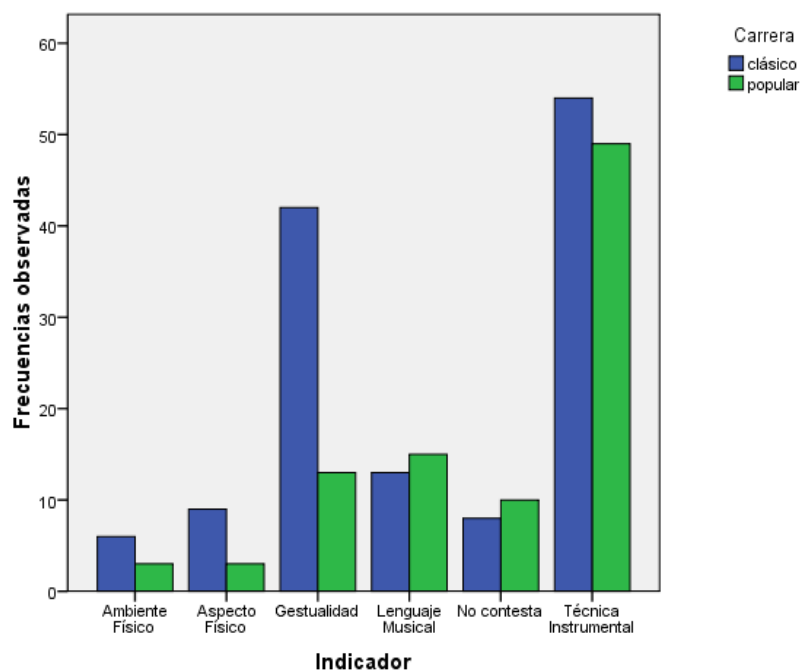


Figura 3. Distribución de las respuestas en las 5 categorías aisladas para la tarea de Metacognición para las dos carreras (clásica y popular).

Discusión

Este estudio abordó la relación entre la observación del cuerpo y el reconocimiento del estilo musical en estudiantes iniciales y avanzados bajo el supuesto de que el cuerpo a través del movimiento, el gesto y la postura podrían contribuir a la construcción de significado del estilo musical, probablemente a partir de la propia experiencia corporal del sujeto en la ejecución de esos estilos. Se apeló también a los recursos metacognitivos de los estudiantes para dar cuenta de los aspectos que se ponen de relieve cuando el cuerpo es el foco de atención de la performance de acuerdo con la propia experiencia musical. Los datos muestran que los estudiantes avanzados son los que mayor importancia otorgan a los componentes gestuales globales, en tanto que los estudiantes iniciales se

muestran más preocupados por cuestiones técnicas y del lenguaje musical. Es decir que estos últimos, probablemente por la etapa de formación que atraviesan, a la hora de pensar acerca del cuerpo estén más pendientes de cuestiones vinculadas con su propio proceso corporal en el aprendizaje del instrumento.

Sin embargo, a pesar de estas diferencias entre sujetos, los resultados no fueron significativos en cuanto al reconocimiento del estilo propiamente dicho ni en el grupo de estudiantes avanzados ni en el de estudiantes iniciales. En este sentido cabe mencionar que el estilo académico contemporáneo casi no fue reconocido y por lo tanto resultó ser el peor evaluado por ambos grupos de estudiantes. En contrapartida, las puntuaciones dan cuenta que los estudiantes de carreras que focalizan en la música académica (que generalmente ponen más el énfasis en el estilo clásico que en el del siglo XX) están en mejores condiciones de reconocer su propio estilo.

Los datos hasta aquí analizados estarían dando cuenta de que es muy probable que en el estudio académico de la ejecución instrumental no se aborden aspectos de la corporalidad en términos de la contribución que ésta podría brindar en la construcción de sentido. En línea con esta consideración, estudios anteriores (López y Vargas 2010) ponen de manifiesto que la concepción decimonónica que rige la formación instrumental en los ámbitos académicos es la que sigue vigente. Es así que el foco puesto en la partitura y en los aspectos técnicos así como la valoración del modelo del maestro son los que guían la propuesta de enseñanza tanto en la formación de instrumentistas clásicos como populares. En tal sentido, a pesar de que podría suponerse que la formación en música popular atendería mejor a factores corporales habida cuenta de una aparente liberación de restricciones en ese aspecto en la performance de la vida cotidiana en los respectivos estilos, las diferencias entre los estudiantes de una y otra carrera no fueron significativas. De este modo parecería que el modelo de enseñanza prevaleciente es más influyente que la actividad musical por fuera de la academia.

No obstante estas consideraciones, los resultados hasta el momento no permiten suponer que los estudiantes otorguen a la gestalt corporal un rol importante para el reconocimiento del estilo. En todo caso, más investigación es necesaria. En particular, se considera importante examinar las respuestas de músicos profesionales expertos en cada uno de los estilos estudiados suponiendo que ellos harían foco en cuestiones no ya vinculadas al aprendizaje, sino a la experiencia creativa de la performance. Por otro lado conocer cuáles son los indicadores que los expertos utilizan para el reconocimiento podría contribuir a repensar ciertos aspectos de la pedagogía instrumental.

Avanzar hacia otros modelos que consideren al cuerpo y la mente como un todo en la construcción de sentido y la comprensión musical aún sigue siendo uno de los grandes desafíos a ser tenidos en cuenta en la formación académica. Entre otras cuestiones será conveniente indagar por ejemplo: ¿los aspectos técnicos se alcanzan independientemente de la comprensión musical alcanzada por el estudiante? Y en este sentido ¿Cuáles son las experiencias corporales vividas en la cultura con las que cuenta el estudiante? ¿Hasta qué punto resulta conveniente inhibir determinados movimientos manifestados por los estudiantes? ¿Qué movimientos resultan más propicios en términos de contribuir a una mejor comprensión de determinados componentes de la estructura musical?

Referencias

- Clark, A. (1997). *Being There: Putting Brain, Body and World Together Again*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error*. Nueva York: Grosset/Putnam.
- Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. San Diego: Harcourt.
- Davidson, J. W. (2005). Bodily communication in music performance. En D. Miell, R. Macdonald y D. J. Hargreaves (Eds.). *Musical Communication*. Nueva York: Oxford University Press.
- Delalande, F. (1988). Le geste, outil d'analyse. Quelques enseignements d'une recherche sur la gestique de Glenn Gould. *Analyse Musicale*, **1er Trimestre**, pp. 43-46.
- Hunter, M. (2005). To play as if from the soul of the composer: the idea of the performer in early romantic aesthetics. *Journal of the American Musicological Society*, **58**, pp. 357-398.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.



- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA: the MIT Press.
- López, I. y Vargas, G. (2010). La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental. Tensiones y resoluciones. En L. I. Fillotrani y A. P. Mansilla (eds). *Tradición y Diversidad en los Aspectos Psicológicos, Socioculturales y Musicológicos de la Formación Musical. Actas de la IX reunión anual de SACCOM*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 270-275.
- Molino, J. (1988). La musique et le geste: prolégomènes à une anthropologie de la musique. *Analyse Musical*, **1er Trimestre**, pp. 8-15.
- Parncutt, R.; Sloboda, J. A. y Clarke, E. F. (1999). Interdependence of right and left hands in Sight read, written and rehearsed fingering of parallel melodic. *Australian Journal of Psychology*, **Vol 51 N° 3**, 204-210.
- Parncutt, R.; Sloboda, J. A., Clarke, E. F.; Raekallio, M. y Desain, P. (1997). An ergonomic model of keyboard fingering for melodic fragments. *Music Perception*, **14 (4)**, pp. 341-382.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *Revista Transcultural de Música*, **9**, s/p.
- Repp B.H. y Knoblich, G. (2009). Performed or observed keyboard actions affect pianists' judgments of relative pitch. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, **62 (11)**, pp. 2156-2170.
- Shaffer, L. H. (1981). Performances of Chopin, Bach and Bartok: Studies in Motor Programming. *Cognitive Psychology*, **13**, pp. 326-376.
- Shifres, F. (2006). Relaciones entre psicología y musicología en el derrotero de la interpretación musical. *Revista de Historia de la Psicología*, **27 (2/3)**, pp. 21-29.
- Stern, D. (2010). *Forms of Vitality. Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*. Nueva York: Oxford University Press.