

# El concepto de mente en teorías sobre improvisación musical

María Victoria Assinnato

// Cátedra de Educación Auditiva I y II, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

## Resumen

A partir de la selección de teorías provenientes de diferentes ámbitos de análisis, el artículo indaga en torno del modelo de mente que subyace en los cuerpos teóricos más relevantes que trabajan sobre el concepto de improvisación musical.

Para ello, el trabajo recorre las teorías psicológicas, las teorías etnomusicológicas, las teorías filosóficas y las teorías pedagógicas y, a modo de primer avance sobre el tema, aborda los principales tópicos que se desarrollan en cada caso y observa el modo en que se formulan y se delimitan los componentes que sus autores plantean como fundamentales para caracterizar este particular tipo de ejecución.

## Palabras clave

Improvisación - Teorías - Mente

Dentro del ámbito de la ejecución musical existe un tipo de performance a la que se reconoce como improvisación musical. En este tipo de ejecución el intérprete goza de mayor libertad respecto del músico que toca obras a partir de la lectura de partituras. ¿Por qué? Básicamente, porque el improvisador puede trabajar con todos los parámetros musicales (alturas, ritmo, metro, dinámica), ya sea cuando esté recreando una obra existente (como sucede en el caso de los estándares de jazz) o cuando esté componiendo una en ese momento (por ejemplo, en la improvisación de música académica contemporánea), mientras que el músico que ejecuta piezas leídas sólo puede trabajar sobre la interpretación.

La improvisación conforma un tipo de ejecución particular –o como sugiere Philip Johnson-Laird (1991), una forma inusual de experticia– que muchos autores, provenientes de distintos ámbitos teóricos, se han encargado de estudiar. Este trabajo se propone seleccionar las teorías más relevantes sobre el tema, describir cada planteo y reflexionar acerca del modelo de mente que subyace en cada teoría que trabaja sobre el concepto de improvisación musical.

## Las teorías psicológicas

Existe un cuerpo importante de teorías que explican el modo en que un músico



improvisa con su instrumento como un proceso psicológico. Un autor reconocido por sus numerosos escritos sobre improvisación es Jeff Pressing. A partir de dos preguntas –¿Cómo hace la gente para improvisar? ¿Cómo se enseña y se aprende esta práctica?–, en uno de sus primeros trabajos, Pressing (1987) desarrolla una teoría en la que postula que el comportamiento improvisatorio se da en términos de *input* (entrada, a través de los órganos sensitivos), *processing and decision making* (procesamiento y toma de decisiones, a cargo del sistema nervioso central) y *output* (salida, llevada a cabo por ciertas glándulas y el sistema muscular), y que en dicho comportamiento participan diferentes tipos de *feedback* (auditivo, visual, táctil y propioceptivo).

De manera descriptiva, el autor incluye en su explicación dos componentes centrales: la base de conocimiento y el referente (Pressing, 1998). Esencialmente, la base de conocimiento está compuesta por un conjunto de materiales rítmico-melódicos, patrones, escalas, arpeggios y acordes, sometidos a distintos procedimientos de variación, tales como secuenciación, ornamentación, reelaboración, aumento y disminución, entre otros posibles. Dicha base se consolida bajo la práctica deliberada y sistematizada, y conforma estructuras gramaticales y algoritmos automatizados susceptibles de ser utilizados durante la improvisación.

Un planteo interesante es el que formula Philip Johnson-Laird (1991), quien postula una teoría generativa de la improvisación musical basada en dos tipos de algoritmos: los neo-darwinianos, que son los encargados de los procesos de selección; y los neo-lamarckianos, que permiten la combinación y la variación de elementos existentes. Estos últimos aparecen regulados por un conjunto de criterios mediante los cuales se conforma el paradigma dentro de un ámbito determinado que, a su vez, es generador de ideas. Los algoritmos neo-lamarckianos proveen al improvisador de una combinación constreñida y, de este modo, la selección allí es arbitraria. Los neo-darwinianos, en cambio, alimentan el modo de selección

natural. En suma, el autor propone que el proceso improvisatorio se origina mediante la selección y la combinación de materiales preexistentes, ambas reguladas por un conjunto de criterios que el individuo aplica al improvisar.

Coincidiendo con Pressing, Barry Kenny y Martin Gellrich (2002) describen al conocimiento de base como el conjunto de habilidades, sub-habilidades, repertorio, estrategias y resolución de problemas adquiridos bajo la práctica deliberada, alegando que estos se transforman en el idioma dentro de un contexto; y conciben al referente, como el marco impuesto por el género. Estos autores, sin embargo, integran la base de conocimiento a las características internas que, además, involucran un orden cognitivo (memoria) y otro psicológico (habilidad motora) y, por ende, son propios del sujeto que improvisa; y al referente, que pertenece a las características externas, relativas al contexto sociocultural en el que se desarrolla la improvisación.

### Las teorías etnomusicológicas

Un ejemplar obligado en el campo de los estudios sobre improvisación es el que produjo Derek Bailey (1992). El autor describe el concepto de improvisación en diferentes géneros musicales, procedentes de distintos momentos históricos. Analiza la improvisación en la música para órgano del siglo XVII, la música hindú, el jazz, el rock y el flamenco; presenta tanto la perspectiva del improvisador como de la audiencia, y ofrece una breve propuesta pedagógica. Bailey concibe un concepto bastante amplio de lo que implica la improvisación, dado que la reúne con la interpretación y la composición y la describe en términos de tiempo y espacio, intentando notar exactamente qué incluye esta forma de hacer música. Sostiene que la improvisación puede explicarse como algo continuo, kinético, dinámico, equivalente, balístico, centrífugo, y expresa abiertamente que es común encontrar que los músicos se preparan para cualquier tipo de improvisación, cosa que

otros autores se encargan de negar. En síntesis, para examinar la improvisación, este autor considera dos importantes cuestiones: el intento de abarcar la complejidad del término y el empleo de este concepto en un momento histórico determinado.

Otro de los autores reconocidos en este campo es el musicólogo y etnomusicólogo Bruno Nettl, famoso por la edición del libro *In the course of Performance*, junto con Melinda Russell (1998). Esta obra reúne un conjunto de estudios sobre la improvisación en distintos géneros musicales que tienen lugar en diferentes partes del mundo y, con ello, admite que la improvisación no sólo forma parte del jazz, como se venía afirmando rotundamente hasta ese momento. Más allá de esto, el aporte fundamental de Nettl y Russell radica en la relevancia que revela esta obra para con los diversos elementos que componen la improvisación.

Uno de los capítulos aborda la improvisación en la música de gamelán javanés, y su autor considera que el comportamiento improvisado se refleja en las decisiones que toman los músicos durante la ejecución (Anderson Sutton, 1998); mientras otro, en cambio, sugiere que “los desafíos a los que se enfrentan los intérpretes casi nunca son completamente imprevistos” (Blum, 1998). Otro de los capítulos examina cómo sucede la improvisación en grupos de canto lírico italiano y afirma que el comportamiento improvisatorio se basa en el conocimiento que comparten los integrantes del grupo y del plan que previamente acuerdan. Este plan delimita la gama de posibilidades y de elementos, en tanto que el modo en que improvisan es adquirido bajo la práctica misma de la interacción grupal (Magrini, 1998).

En la obra de Nettl y Russell también hay artículos que describen la improvisación en la música de Clara Week, en la música árabe y, como no podía faltar, en prestigiosos músicos del ámbito del jazz, como Louis Armstrong, Miles Davis, John Coltrane y George Russell. Lo importante a destacar es que, según los autores, para ser llevada a cabo la improvisación necesita ineludiblemente de las particularidades

de cada contexto sociocultural, por lo que el comportamiento de los improvisadores contiene características propias de cada contexto en cuestión.

Una década después, Nettl y Gabriel Solís editan *Musical Improvisation. Art, Education and Society* (2009), que bien puede ser considerado una continuación de la obra descrita anteriormente. El trabajo presenta tres perspectivas claramente definidas, a partir de las cuales se analiza la improvisación en diferentes contextos. En la primera sección, se encuentran los capítulos que se ocupan de establecer vínculos entre la improvisación y los aspectos sociales, políticos y culturales del contexto donde se lleva a cabo; en la segunda, los textos propuestos sobre la base de una perspectiva pedagógica; y en la última, los capítulos que ofrecen explicaciones de la improvisación como proceso creativo.

En la obra se toman diferentes ejemplos de prácticas improvisadas en contextos culturales variados y distantes, y en distintos momentos históricos: desde un típico capítulo que examina la improvisación en el jazz hasta aquellos que indagan el contenido improvisado en música árabe; en obras de compositores como Cage, Mozart, Beethoven, Chopin y Schumann; en prácticas recitadas, como los lamentos en los funerales ucranianos y en la oratoria del Corán; y hasta en una clase de danza. Nettl y Solís realizan un valioso aporte, ya que amplía la visión sobre esta temática, evitando los reduccionismos y el acotamiento del campo al género del jazz.

A diferencia del estudio de Nettl y Russell (1998), esta obra parte del reconocimiento de la estrecha relación entre improvisación y composición, considerándolas dos caras de un mismo proceso, y de la crítica a la literatura académica sobre el tema, argumentando que sólo se ha ocupado de caracterizar la improvisación, de comparar proceso y producto improvisado, y de indagar los procedimientos frecuentemente utilizados en esta práctica, dejando muchos interrogantes sobre la delimitación del concepto y las influencias del contexto en el que se efectúa la práctica.

## Las teorías filosóficas

Stephen Nachmanovitch (1990) define la improvisación en función de cuatro categorías de análisis: las fuentes, que incluyen todo aquello que pueda constituirse en el material de una improvisación (desde sentimientos e imágenes hasta patrones melódicos); la obra, que trata sobre las limitaciones, los errores y la forma que constituyen una improvisación; los obstáculos y las aperturas, categorías que se encargan de describir sensaciones y acciones del improvisador; y los frutos, que integra al improvisador con su obra.

Para Eleanor Stubley (1992) la música es un dominio cognoscitivo que incluye, en principio, tres diferentes modos no proposicionales de conocimiento: la audición, la composición y la ejecución. Sin embargo, la autora menciona, además, una modalidad cognoscitiva particular, la improvisación, que se halla en la intersección de los modos de ejecución y de composición, y sugiere, de esta manera, el origen de una vía de conocimiento de la música independiente. Más allá de constituirse epistemológicamente como modo de conocimiento, es válido decir aquí que la improvisación puede ser entendida como una actividad que pone en juego y que aúna los modos básicos propuestos por Stubley.

Por su parte, Gary Peters (2009) explica la improvisación a partir de diferentes términos, tales como libertad, origen, ironía, mimesis, crueldad, creación y renovación. Describe esta práctica como un tipo de performance que se origina en libertad y, a partir de allí, permite ironizar lo hecho, imitarlo, con compasión o con crueldad, o renovarlo, así como también permite crear algo diferente. Aunque muy equilibrado, el autor concluye que la improvisación es un modo de pensamiento musical que se caracteriza por tener una dosis mínima de cada uno de estos elementos.

## Las teorías pedagógicas

Emma Garmendia (1981) desarrolla un método de educación audioperceptiva

que incluye para el tratamiento de cada contenido dos elementos que considera cruciales: la improvisación y el movimiento. Por ejemplo, para el desarrollo de la afinación, propone un conjunto de ejercicios donde se destaca el empleo de la improvisación como un modo de conocimiento que implicaría el progreso en este contenido. Además, aparece muy marcada la utilización del movimiento corporal para el perfeccionamiento de los contenidos trabajados.

Otra de las precursoras en llevar la improvisación al aula fue Violeta Hemsy de Gainza (1983). A partir de la síntesis de sus experiencias en el aula con niños de distintas edades, la autora ofrece sus fundamentos sobre el concepto de improvisación y explica la técnica y las consignas en esta práctica, considerándolas el germen de una buena improvisación. Opina sobre la creatividad que es posible desarrollar, menciona pautas para el análisis crítico de la improvisación, sugiere ejercitación y plantea los objetivos. Luego, expone su perspectiva pedagógica de la improvisación, basándose en los siguientes ítems: objeto o tema de la consigna, dinámica o técnica de trabajo, nivel de formalización y estilo o tipo de actividad que propone o implica la consigna. En cada ítem, la autora desarrolla un plan de trabajo que el docente debe seguir, sujeto a un número importante de ejercitaciones y de consignas de todo tipo. Una vez realizado el plan, supone que los alumnos serán capaces de llevar a cabo una improvisación con sentido.

Más recientemente, Panagiotis Kanellopoulos (2007) ofrece algunas razones, vinculadas con cuestiones políticas y sociales, a partir de la distinción entre la improvisación como técnica y la improvisación como proceso, sobre por qué la improvisación no se termina de incluir en los sistemas educativos. Si bien considera que el proceso de una obra improvisada es abierto, y permite la creación en la performance, constituye un modo de pensar y de actuar constreñido por las particularidades del estilo y de la técnica. El autor sostiene que la técnica improvisatoria es una de las mayores delimitaciones del

proceso, y sugiere que en los ámbitos educativos puede darse este proceso en términos de improvisación colectiva. Esto implica trabajar con ideas simples, explorar sonidos, encontrar relaciones entre ellos y vincularse con los demás participantes; características que, en suma, serían las responsables de la no inclusión de este modo de ejecución en los sistemas de educación.

### Las concepciones de mente subyacentes

Si bien la mayoría de los autores analizados no tiene como objetivo la descripción del proceso cognitivo que implica la improvisación musical, es posible observar la concepción de mente que subyace en cada teoría, ya que al momento de teorizar se establecen, inevitablemente, sobre alguna postura.

En el caso de las teorías psicológicas, los autores mencionados adhieren a la postura clásica, según la cual los procesos mentales sólo tienen lugar en el cerebro. Tanto Pressing como Johnson-Laird, sostienen que en la improvisación se combinan materiales aprendidos, como si fueran símbolos que pueden ser computados durante la improvisación. Kenny y Gellrich, por su parte, mencionan en su definición las características internas, psicológicas (que incluyen memoria y habilidad motora), y las externas (que reúnen las particularidades del contexto sociocultural), lo que permite pensar que admiten la incidencia del contexto, al que consideran tan partícipe de la improvisación como al individuo. Podríamos suponer, por ejemplo, que estos autores se basan en los principios que propone Andy Clark (1997), cuando afirma la interrelación mente-cuerpo-entorno, como un complejo a partir del cual el individuo conoce el mundo, o como sugiere Mark Lemmon (2008), cuando plantea que el individuo construye el significado musical a partir de la experiencia en un contexto determinado.

Como no podía ser de otra manera, las teorías provenientes de la etnomusico-

logía destacan el valor del contexto para la producción de obras improvisadas en diferentes géneros y lugares del mundo. Pero, además, involucran lo que concierne al proceso de elaboración de una improvisación, a la que describen como una práctica ligada a la composición. Esto puede vincularse con lo propuesto por Francisco Varela (1988, 1991) en términos de acción. Si la improvisación es cercana a la composición y si necesariamente implica un proceso, entonces podría decirse que los improvisadores son los encargados de construir su performance en la acción, en interacción con el entorno.

En el campo de las teorías filosóficas, encontramos autores como Nachmanovitch y Peters que, aunque explican la improvisación en términos metafóricos, hacen referencia a las connotaciones internas (psicológicas) y externas (culturales). Además, emplean un elemento hasta aquí no advertido: la emoción. En este sentido, coincidirían con la concepción de mente que encierra el planteo de Mark Johnson (2007), quien supone que la experiencia musical de un individuo es corporeizada, básicamente, porque en nuestro cuerpo se encuentran las bases que sostienen nuestra comprensión del mundo. Siguiendo a Johnson, emoción y significado estarían unidos en la experiencia musical corporeizada que provee la improvisación.

Por otro lado, planteos como el de Stubbley, remiten más a las propuestas de Varela, en términos de acción efectiva, pero también se vinculan con el planteo de Annette Karmiloff Smith (1994), quien propone un modelo que incorpora un proceso reiterativo de redescritión representacional, mediante el cual la información ya presente en las representaciones del organismo, que funcionan independientemente y están al servicio de propósitos particulares, se pone progresivamente a disposición de otras partes del sistema cognitivo, gracias a la intervención de procesos de redescritión.

Dicho modelo implica tres fases recurrentes: la primera está centrada fundamentalmente en información recibida del medio; la segunda se define por estar

guiada internamente y por no centrarse en los datos externos; y la tercera indica que las representaciones internas se reconcilian con los datos externos, alcanzándose un equilibrio entre la búsqueda de control interno y externo. En este proceso existen, además, cuatro niveles en los que el conocimiento puede representarse y volver a representarse. Todas estas constituyen partes de un ciclo repetitivo que ocurre una y otra vez en diferentes microdominios a lo largo del desarrollo, donde existen distintos formatos de representación en cada nivel. De este modo, la autora pretende explicar la manera en que se hacen progresivamente más manipulables y flexibles las representaciones de los niños.

En este sentido, ambas autoras estarían remitiendo a una concepción modular de la mente, tal como lo hace Jerry Fodor (1983). Sin embargo, aunque Karmiloff Smith conserva el término fodoriano de dominio, formula el concepto de microdominio para referirse, por ejemplo, a la gravedad (dentro del dominio de la física), a la adquisición de pronombres (dentro del lenguaje), que pueden considerarse como subconjuntos de dominios particulares. Por su parte, Stublely considera la audición, la ejecución y la composición como modos de conocimiento diferentes, y la

improvisación, a mitad de camino entre los dos últimos. Podríamos decir que la autora está pensando los modos de conocimiento musical como microdominios dentro del dominio de la música y la improvisación como fruto de la vinculación entre microdominios.

En el ámbito de las teorías pedagógicas, aparecen bastante marcadas las nociones de entrenamiento (técnica), práctica (perfeccionamiento), plan de trabajo (proceso) y hacer musical (exploración, combinación de ideas musicales). Se observa claramente que hay una concepción de enseñanza y de aprendizaje de la improvisación lejana al paradigma del genio y del don, tan utilizado en el contexto de las prácticas musicales. Sin embargo, aún se continúa dándole mayor peso al desarrollo individual, con lo cual se podría pensar que en estas teorías subyace una mente escindida del cuerpo, del entorno y de la vinculación que pudiera haber entre ellos. Sin bien Emma Garmendia (1981) advierte que lo corporal estaría incidiendo en el aprendizaje, lo incluye de una manera mecánica y repetitiva, que, como hemos visto en otros estudios (Pereira Ghiena & Shifres, 2011; Pereira Ghiena y otros, 2012), cuando el movimiento es impuesto estaría generando un mayor carga cognitiva y, entonces,

no estaría formando una parte verosímil de la acción que se está realizando.

---

Este trabajo es un primer intento por observar la noción de mente que subyace a un conjunto delimitado de teorías sobre improvisación, provenientes de distintos ámbitos de investigación. Aunque los autores no se hayan propuesto definir en sus planteos el concepto de mente, a partir de cómo describen y de los métodos que emplean en sus planteos, es posible observar la concepción de mente que subyace a sus teorías, “leyendo entre líneas” sus escritos.

Dado que este es un primer avance y, como tal, debería continuarse, quizás sería oportuno hacerlo atendiendo a alguna de estas cuestiones: observar si la selección de teorías es pertinente; reflexionar acerca de si es necesario incluir otras disciplinas que propongan estudios sobre la improvisación; examinar el modo en que cada teoría adhiere, está a mitad de camino o niega la existencia de representaciones mentales; considerar el uso de una metodología adecuada para realizar dicho examen, ya que, probablemente, no sea tan sencillo descubrir esa particularidad.

## Bibliografía

- Anderson Sutton, R. (1998). “Improvisation by javanese gamelan musicians”. En B. Nettl y M. Russell (eds). *In the Course of Performance. Studies in the World of Musical Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bailey, D. (1992). *Improvisation: its nature and practice in music*. London: British Library National Sound Archive.
- Blum, S. (1998). “Recognizing Improvisation”. En B. Nettl y M. Russell (eds). *In the Course of Performance. Studies in the World of Musical Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, A. (1997). *Being There: Putting Brain, Body and World Together Again*. Cambridge: MIT Press.
- Fodor, J. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge: MIT Press.
- Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Garmendia, E. (1981). *Educación audioperceptiva*. Buenos Aires: Ricordi.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Johnson-Laird, N. P. (1991). “Jazz improvisation: a theory at the computational Level”. En *Representing Musical Structure*, 1 (13). London: Academic Press.
- Karmiloff Smith, A. (1992)1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.

- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and mediation technology*. Massachusetts: MIT Press.
- Magrini, T. (1998). "Improvisation and group interaction in Italian lyrical singing". En: B. Nettl y M. Russell (eds). *In the Course of Performance. Studies in the World of Musical Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free Play: Improvisation in Life and Art*. New York: Penguin-Tarcher.
- Nettl, B. y Russell, M. (eds) (1998). *In the Course of Performance. Studies in the World of Musical Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pereira Ghiena, A. y Shifres, F. (2011). "Expresión y movimiento en la lectura cantada a primera vista." En A. Pereira Ghiena; P. Jacquier; M. Valles; M. Martínez (eds.). *Musicalidad Humana. Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales*. Buenos Aires: SACCoM.
- Pereira Ghiena, A.; Shifres, F. y Assinnato, M. (2012). "La ejecución musical leída en la Educación Auditiva. Vinculaciones entre aspectos afectivos y corporales." En F. Shifres (ed.). *II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*. Buenos Aires: SACCoM.
- Peters, G. (2009). *The Philosophy of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pressing, J. (1998). "Psychological constraints on improvisational expertise and communication". En B. Nettl y M. Russell (eds.). *In the Course of Performance. Studies in the World of Musical Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Solís, G. y Nettl, B. (2009). *Musical improvisation: art, education and society*. Chicago: University of Illinois Press.
- Stuble, E. (1992). "Philosophical Foundations". En R. Colwell (ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.
- Varela, F. (1988). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.
- Varela, F.; Thompson, E. y Rosch, E. (1991). *The embodied mind: cognitive science and human experience*. London: MIT Press.

### Fuentes de Internet

- Kanellopoulos, P. (2007). "Musical Improvisation as Action: An Arendtian Perspective". *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6 (3). Disponible en: [http://act.maydaygroup.org/articles/Kanellopoulos6\\_3.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Kanellopoulos6_3.pdf)
- Kenny, B. J. & M. Gellrich (2002). "Improvisation". Disponible en: <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195138108.001.0001/acprof9780195138108-chapter-8>
- Pressing, J. (1987). "Improvisation: methods and models". Disponible en <http://musicweb.ucsd.edu/~sdubnov/muzo6/improv-methods.pdf>