

Aplicaciones de la Teoría Contemporánea de la Metáfora a la Pedagogía Vocal. Un estudio preliminar sobre la utilización de metáforas vinculadas al lenguaje musical y la performance.

Nicolás Alessandroni, María Inés Burcet y Favio Shifres.

Cita:

Nicolás Alessandroni, María Inés Burcet y Favio Shifres (Octubre, 2012). *Aplicaciones de la Teoría Contemporánea de la Metáfora a la Pedagogía Vocal. Un estudio preliminar sobre la utilización de metáforas vinculadas al lenguaje musical y la performance. I Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. LEEM, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.ines.burcet/87>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pkvb/K90>



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>.

II Seminario sobre
Adquisición y Desarrollo del
Lenguaje Musical en la
Enseñanza Formal de la
Música

Actas

Favio Shifres
Editor

Edición de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música

II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en
la Enseñanza Formal de la Música

Actas





II Seminario sobre Adquisición y
Desarrollo del Lenguaje Musical en la
Enseñanza Formal de la Música

Actas
Favio Shifres
Editor

Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la
Música

2012



Edición electrónica - 2012

II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música - Actas

ISBN 987-27082-7-4

ISBN-13: 978-987-27082-7-6

Título: **Actas del II Seminario de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música.**

Autores: Romina Herrera; Luisa Fernanda Rincon; Angela Patricia Alvarez; Martin Remiro; María Inés Burcet; Pilar Holguin Tovar; Gabriela del Carmen Martinez; Favio Shifres; Violeta Silva; María de la Paz Jacquier; Nicolas Alessandrone; Federico Wiman; Alejandro Erut; Isabel C. Martínez; Mónica Leonor Valles; Matías German Tanco; Vilma Monica Wagner; Pablo Mussico; Rosalia Capponi; María Victoria Assinnato; Alejandro Pereira Ghiena

Menciones: Favio Shifres (Editor)

Editorial: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - SACCOM

Edición: 1a Ed.

Fecha de publicación: 12/10/2012

Idioma: Español

Soporte: Electrónico

© para los Autores y SACCoM

© de la Edición para Favio Shifres y SACCoM

Prohibida la reproducción parcial o total, por cualquier medio, sin la autorización expresa y escrita de los titulares de los derechos de autor

Agradecimientos

El II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música, fue llevado a cabo los días 18 y 19 octubre de 2010 en la Casa de Nuestros Hijos Vida y Esperanza de la Asociación Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora en el Espacio Memoria y Derechos Humanos (Ex ESMA).

El seminario fue organizado por el equipo de investigación a cargo del proyecto *El Oído Musical: definición y desarrollo desde una perspectiva intersubjetiva, situada, corporeizada y multimodal* y la Cátedra de Educación Auditiva de la UNLP, como miembros del LEEM (Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical) de la Universidad Nacional de La Plata.

La realización del mismo ha sido posible gracias a la valiosa colaboración de la Asociación Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, la Fundación Música Esperanza, la Dirección de Capacitación del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, la Facultad de Bellas Artes de la UNLP y la Tecnicatura en Música Popular que llevan adelante estas instituciones en el predio.

El seminario además contó con el auspicio de SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música).

Queremos agradecer a todas estas instituciones así como a todos los participantes expositores y asistentes que con su labor han permitido generar este espacio de reflexión y estudio sobre la música y su desarrollo. Finalmente un agradecimiento especial a Daniel Gonnet, coordinador de la carrera de Música Popular, de la Fundación Música Esperanza por su activa participación en la organización de este evento.

F.S.

Octubre 2012

Contenido

El Feedback Kinético y Sonoro en la Resolución de Tareas de Cifrado de Funciones Armónicas	
ROMINA HERRERA	11
Vínculos entre el Piano Complementario, la Adquisición del Lenguaje Musical y la Educación Auditiva. Aproximación a los aportes teóricos y auditivos	
LUISA FERNANDA RINCÓN Y ANGELA PATRICIA ALVAREZ	14
El Desarrollo de la Transcripción Melódica. El atractor notacional como favorecedor en la escritura de las melodías	
MARTÍN REMIRO	25
La Unidad Espontánea de Análisis Musical por Audición en Niños de 6 Años	
MARÍA INÉS BURCET	34
Perspectivas de los Ingresantes de los Programas Profesionales. Conocimiento previo, concepciones y expectativas sobre la música y la educación auditiva	
PILAR HOLGUÍN TOVAR	43
¿Qué Imitamos cuando Cantamos?	
GABRIELA MARTÍNEZ Y VIOLETA SILVIA	53
Escuchar Intervalos(?) Medición vs experiencia	
FAVIO SHIFRES Y MARÍA INÉS BURCET	59
Bases para una Educación Auditiva Intersubjetiva	
FAVIO SHIFRES	67
La Comprensión Metafórica en la Enseñanza y Conceptualización Musical. Las expresiones metafóricas en la interacción docente-estudiante	
MARÍA DE LA PAZ JACQUIER	77
El Espectro Métrico. Aspectos metodológicos de su aplicación en la enseñanza musical	
ALEJANDRO ERUT Y FEDERICO WIMAN	87
Aportes de la Teoría de la Metáfora Conceptual a la Pedagogía Vocal. Un estudio preliminar	
NICOLÁS ALESSANDRONI, MARÍA INÉS BURCET Y FAVIO SHIFRES	97

La Audición de la Música como Forma Sónica en Movimiento. Conflictos cinéticos y energéticos entre superficie y estructura

ISABEL CECILIA MARTÍNEZ, MÓNICA VALLES Y MATÍAS TANCO 108

Las Representaciones Escritas de Estudiantes Iniciales de Música. Un análisis de las transformaciones y estructura melódicas

VILMA WAGNER 124

La Construcción de Significado Melódico a partir de la Partitura. Influencia de signos notacionales y textuales en la ejecución expresiva y la memorización

PABLO MUSICCO Y ROSALÍA CAPPONI 137

La Ejecución Musical Leída en la Educación Auditiva. Vinculaciones con los aspectos afectivos y corporales de la experiencia

ALEJANDRO PEREIRA GHIENA, FAVIO SHIFRES Y MARÍA VICTORIA ASSINNATO 155

Aplicaciones de la Teoría Contemporánea de la Metáfora a la Pedagogía Vocal

Un estudio preliminar sobre la utilización de metáforas vinculadas al lenguaje musical y la performance

Nicolás Alessandroni, María Inés Burcet y Favio Shifres

La Pedagogía Vocal en el tiempo

A partir de la creación del Conservatorio de París en 1795, el modelo de la Pedagogía Vocal Tradicional se transformó en el paradigma monopólico para la formación profesional de los cantantes. Fundamentalmente, el desconocimiento científico del instrumento vocal y de los procesos cognitivos subyacentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados con la disciplina determinaron que toda la didáctica de la voz estuviera apoyada en las experiencias individuales de los maestros y en la manera en que éstos las traducían en palabras, centrándose principalmente en sus propiocepciones acústicas y fisiológicas. El método de enseñanza por excelencia bajo esta modalidad pedagógica fue la imitación (Gainza 2002; Lavignac 1950), es decir, el maestro de canto mostraba cómo se debía cantar esperando a que el alumno, por observación directa, pudiera imitarlo y así dominar la esfera del conocimiento correspondiente a la ejecución vocal.

"La enseñanza en los conservatorios [...] es, sobre todo, dogmática. [...] El profesor es considerado impecable e infalible, lo que diga debe ser aceptado como artículo de fe, y el ejemplo que da debe ser imitado servilmente. Si es cantante o instrumentista, enseña a sus alumnos a tocar o cantar como él, a respirar, a pronunciar, a sostener el arco como él; les comunica algo de su propio estilo, los forma a su imagen, tan bien que, cuando se los escucha, se puede decir sin vacilar: éste es alumno de tal profesor. Es lo que se llama formar escuela. [...]" (Lavignac 1950, pp. 365–366)

Como consecuencia de esta perspectiva conceptual, los maestros de canto se valieron de un lenguaje no científico y subjetivo atravesado por la utilización de imágenes verbales como instrumentos útiles para comunicar sensaciones físicas y para describir características vocales que eran imposibles de nombrar de manera unívoca a través de un lenguaje conceptual objetivo (Mauleón 1998).

Sorprendentemente, la indagación sobre la naturaleza de las imágenes que los docentes utilizan en la enseñanza del canto no ha ocupado un sitio

importante en los textos clásicos y contemporáneos de la disciplina. Algunos autores señalan la importancia de las imágenes como "facilitadores lingüísticos del aprendizaje" (Lamperti y Griffith 1863; Overby 1990; Rosewall 1961), mientras que otros sólo las conceptualizan como "fotografías de la realidad que aportan elementos expresivos a la voz" en términos interpretativos y no funcionales, es decir, que no se vinculan directamente con la producción sonora. Para estos últimos, las imágenes, lejos de ser necesarias, entorpecen el proceso de aprendizaje del alumno, sobre todo en los estadios iniciales del entrenamiento vocal (Miller 1986; Richardson 1983).

A partir de 1950, el problema de la pedagogía vocal encontró un nuevo rumbo y adoptó una mirada científicista. Esta perspectiva planteó por primera vez la necesidad de abordar las problemáticas vocales interdisciplinariamente, de cimentar el dispositivo pedagógico vocal sobre conocimientos científicamente comprobados, y de unificar el contenido conceptual de cada término utilizado a partir de investigaciones llevadas a cabo por equipos de investigaciones serios (Sataloff 1992; Vennard 1967). La acumulación de nuevos conocimientos permitió entender íntimamente al instrumento vocal (al punto de demostrar serias incompatibilidades con el conocimiento anterior) y reflexionar seriamente sobre la disciplina en sí misma.

De la confluencia de esa Pedagogía con las nuevas tecnologías emergió un marco teórico eficaz para remplazar a la enseñanza por imitación. Por primera vez se pudo comprender la estructura anatómica, fisiológica y funcional del instrumento vocal. La enseñanza por imitación quedó en el olvido para dar paso a un concepto mucho más preciso: el de *entrenamiento vocal* (Miller 1986; Rabine 2001). El análisis de las condiciones evolutivas del instrumento y de la función primaria de las estructuras fisiológicas que se ensamblan al cantar permitió comprender que la formación del cantante no se da de modo "natural", sino que debe entenderse como el entrenamiento de un esquema corporal-vocal diferente del que utilizamos para el habla, en el cual las estructuras intervinientes en la producción del sonido se ensamblan según los patrones más eficientes para cantar o, lo que es lo mismo, alcanzan el mayor grado posible de diferenciación funcional.

Contrariamente al paradigma anterior basado en imitación e imágenes, surge a partir de este giro científicista de la pedagogía vocal, un paradigma basado en la explicación fundamentada y en la realización de *ejercicios*.

Un ejercicio es una herramienta que puede ser descripta, que requiere una actividad cuyo propósito es de aprendizaje y que cuando es repetida en el tiempo, tiene un efecto de entrenamiento (Parussel 1999; Rabine 2001). Durante la realización de un ejercicio, el alumno tiene la oportunidad de comparar su desempeño vocal previo con las nuevas sensaciones y resultados acústicos, de vivenciar y confrontar sus sensaciones fisio-acústicas momentáneas con su concepto mental y su intención

comunicativa. Como resultado, el individuo encontrará nuevas propiocepciones que deberán ser seleccionadas, ordenadas y, eventualmente, nombradas. Los ejercicios, por lo tanto, permiten conceptualizar la práctica vocal para luego instrumentalizarla.

Sin embargo, a pesar del cambio de paradigma sugerido, se observa que el lenguaje de los maestros, independientemente de su voluntad de explicitar los avances en materia de anatomía y fisiología de la voz, no es estrictamente técnico y objetivo. Ellos persisten en la utilización de imágenes y expresiones metafóricas, a menudo utilizadas de manera no deliberada, sino que arraigadas en el propio lenguaje. Esto encuadra con la noción de *Metáfora Conceptual* que propusieron Lakoff y Johnson (1980, 1999), y que permite entender la vinculación entre el lenguaje y las actitudes corporales que la propia comprensión del lenguaje entraña. De ahí que hipotetizamos que la utilización de estas metáforas no es parte una didáctica de la voz caprichosa –como lo sugieren las críticas al paradigma anterior-, sino que se encuentra vinculada al modo en que las personas comprendemos los fenómenos musicales y nos instruimos en la ejecución instrumental en general y vocal en particular.

En este trabajo, entonces, proponemos revisar algunos puntos de la teoría de la *Metáfora Conceptual* que resultan pertinentes para una reconsideración de la metáfora en la pedagogía vocal no como recurso de la retórica sino como recurso del entendimiento, y presentar cierta evidencia de cómo es utilizada incluso por maestros que encuadran su clase en el paradigma más cientificista basado en el ejercicio como dispositivo básico.

La teoría contemporánea de la metáfora en la Pedagogía Vocal

La Teoría de la Mente Corporeizada constituye un pilar de los estudios cognitivos denominados *de segunda generación* que, en contraposición con las perspectivas filosóficas tradicionales en las que la razón es conceptualizada como una capacidad especializada no conectada a la percepción o al movimiento (la percepción es accesoria a la razón, y la razón puede guiar al movimiento), postula que la razón es una construcción que emerge desde la experiencia en nuestra interacción con el mundo, es decir, desde la percepción y el movimiento y, por lo tanto, es corporeizada (Lakoff y Johnson 1999).

En consonancia con este marco teórico, la Teoría Contemporánea de la Metáfora formulada por George Lakoff y Mark Johnson (1980) propone entender la metáfora ya no como una instancia de lenguaje poético donde una o más palabras se utilizan fuera de su contexto original, sino como una realización de superficie de procesos cognitivos subyacentes que nos permiten dar coherencia a las formas en que interactuamos con nuestros cuerpos en el mundo y organizan nuestra experiencia a través de *proyecciones corporales*. Parte de nuestro pensamiento, nuestra forma de entender el mundo, es metafórica en cuando a que implica proyectar

patrones de un dominio cognitivo a otro: la metáfora, entendida en sentido amplio, no retórico, es un modo de comprender un fenómeno situado en un determinado dominio del conocimiento en términos de otro dominio que nos resulta más conocido (Lakoff y Johnson 1980). Este entendimiento surge de una operación cognitiva llamada mapeo transdominio.

En términos de Lawrence Zbikowski (2005), el mapeo transdominio juega dos roles fundamentales en la comprensión musical: (i) Proporciona modos de conectar los conceptos musicales con conceptos propios de otros dominios; (ii) sienta las bases para comprender aspectos del fenómeno musical que resultan difíciles de explicar en términos de nuestras experiencias cotidianas.

Si aceptamos que el rol de la metáfora es utilizar patrones “conocidos” para comprender la realidad abstracta o dominios poco conocidos (Peñalba 2005), no resulta extraño que la utilización de imágenes verbales constituya uno de los ejes atemporalmente fundamentales de la Pedagogía Vocal: en efecto, todos los investigadores del área de la Técnica Vocal acuerdan respecto de que en el proceso fonatorio tienen lugar ciertos procesos de naturaleza no consciente que son controlados por el Sistema Nervioso Autónomo, hecho que dificulta la enseñanza del canto (Doscher 1995; Fujimura y Hirano 1995; McKinney 2005; Miller 1986, 2004, 2011; Sataloff 1992). Por ejemplo, la actividad diafragmática o de los músculos intrínsecos de la laringe no es accesible a la consciencia, hecho que históricamente no ha quitado centralidad a la enseñanza de la mecánica respiratoria o de la precisión en la fonación; más bien todo lo contrario, los diferentes docentes de canto han encontrado diversas imágenes verbales que remiten a diferentes experiencias, en general del dominio sensoriomotriz, que permiten al alumno una comprensión más acabada de la experiencia de cantar. De este modo, el mapeo transdominio en el contexto de la clase de canto sería el recurso para posicionar al estudiante en un dominio abstracto de la experiencia (en particular vinculadas a aquellas cuestiones de las que no se tiene un conocimiento experiencial directo, como es el de las descripciones anátomo-fisiológicas implicadas en la fonación cantada), a partir del conocimiento de dominios concretos vinculados a las experiencias sensoriomotrices más vividas.

En tal sentido si bien se han realizado diferentes relevamientos de la utilización de imágenes verbales en la clase de canto (Chen 2012; Gumm 2009; Miller 2011; Overby 1990; Richardson 1983), estos no focalizan en las consecuencias a nivel cognitivo (del entendimiento) del procesamiento de las imágenes para el canto. En lo que queda de este trabajo presentaremos algunos ejemplos en los que el proceso de *mapeo transdominio* está siendo la base del recurso didáctico (lingüístico) utilizado por el maestro, en la clase de canto, destacando el uso de imágenes (metafóricas) que lejos de actuar como parte de una retórica poética, están apelando a la activación imagen-esquemática (Johnson 1987, Lakoff y Johnson 1999)

El caso de Anahí

Anahí llega a su clase de canto. La profesora le pregunta si tiene algún ejercicio preferido. La alumna responde que preferiría realizar alguna vocalización por grado conjunto y no por saltos. La docente decide entonces iniciar con un ejercicio ascendente/descendente por grado conjunto, en modo mayor, y con una extensión de 5ta justa, con alternancia de los sonidos /i/ y /o/. Al analizar el modo en que Anahí canta, se evidencia que las diferentes notas que componen la escala sobre la que se está trabajando no son emitidas de igual manera: el efecto, el modo de producción vocal de Anahí se corresponde con una *Fonación Prensada*, caracterizada por surgir abruptamente en el aire y percibirse con fuerza excesiva (Sundberg 1987; Vennard 1967). Los sonidos producidos bajo este modo de producción vocal suelen poseer escaso vibrato, son factibles de provocar escapes de aire repentinos, y tienden a producir desafinaciones y sonidos fijos. Además, la Fonación Prensada impide que sonidos de diferentes alturas sean ejecutados bajo un tipo de articulación *legato*. Las causas de este tipo de fonación son una presión subglótica excesiva y un aumento en la resistencia de los pliegues vocales, hecho que motiva el estrechamiento característico del tracto vocal (Fujimura y Hirano 1995; McKinney 2005; Miller 1986, 2011). Nótese la descripción técnico-científica que es posible realizar de dicho modo de producción.

La docente que en este caso se encuentra conduciendo la clase adhiere al paradigma de la Pedagogía Vocal Contemporánea científicista, y reveló no estar de acuerdo con la utilización de imágenes verbales metafóricas sin su correspondiente explicación en términos fisiológico-funcionales al alumno, por consiguiente, se hipotetizó que durante la clase, la docente haría uso de explicitaciones técnicas y de una determinada batería de ejercicios que promoviera un entrenamiento funcional que disminuyera la presión subglótica y facilitara una Fonación Normal.

Además de trabajar a partir de los recursos pedagógicos antes descritos, la docente hizo uso de imágenes verbales metafóricas. En la siguiente tabla se detallan, en orden de aparición temporal, los problemas puntuales que la docente necesitaba resolver para avanzar en la resolución del problema global de la alumna y las metáforas utilizadas junto a los resultados obtenidos. Cabe destacar que durante toda la clase se mantuvo el ejercicio propuesto inicialmente.

Problema vocal a resolver	Imagen utilizada	Resultado audible.
El ataque de cada nota es muy marcado, lo que no permite el <i>legato</i> en la frase (1).	“Pensá <i>como si</i> estuvieras diciendo algo”.	La producción vocal mejora levemente.
El ataque de cada nota es muy marcado, lo que no permite el <i>legato</i> en la frase (2).	“No me detengo en cada nota <i>como si</i> fuera un pasito. Pienso de dónde salgo y adónde voy”.	La producción vocal mejora levemente.
El ataque de cada nota es muy marcado, lo que no permite el <i>legato</i> en la frase (3).	“Andá escuchando por dentro eso que vas a cantar”.	Mejora notablemente la articulación y se escucha por primera vez una ejecución parcialmente ligada.
La docente desea un mayor grado de <i>legato</i> .	“Quiero que pienses hacia dónde va la frase. ¿Cuál es tu meta final?”.	Mejor el carácter <i>legato</i> de la ejecución.
El punto de articulación de cada vocal es desperejo y disímil (1).	“Ahora pensá que para pasar de una vocal a otra no hay tanta distancia”.	Se escucha una leve mejoría.
El punto de articulación de cada vocal es desperejo y disímil (2).	“Tenemos que lograr que el canto sea blando”.	La posición del tracto vocal mejora levemente.
El punto de articulación de cada vocal es desperejo y disímil (3).	“El sonido acompaña el recorrido de tu brazo” (se había indicado añadir al ejercicio un movimiento ascendente de brazo coordinado con la inspiración).	La posición del tracto vocal se vuelve más equilibrada en relación a la ejecución de las vocales /i/ y /o/.
La primera y la última nota son atacadas abruptamente generando un sonido tenso (1).	“Quiero que me hagas una calidad del movimiento como lo haría... por ejemplo... ¿cómo haría este movimiento... una bailarina?” (sobre el mismo ejercicio con actividad del brazo).	La intensidad y la tensión de la primera nota descienden notablemente.
La primera y la última nota son atacadas abruptamente generando un sonido tenso (2).	“¿Cómo haría este movimiento... un elefante?”.	No hay resultados audibles significativos.
La primera y la última nota son atacadas abruptamente generando un sonido tenso (3).	“¿Cómo haría este movimiento... una libélula? No lo racionalices”.	Descienden la intensidad y tensión de la última nota.
La primera y la última nota son	“Movete como una libélula”.	Todas las notas de la

atacadas abruptamente generando un sonido tenso (4).		vocalización están equilibradas en intensidad y tensión, aunque la presión subglótica general permanece elevada.
La presión subglótica permanece muy elevada, lo que no permite a la alumna una ejecución ligada (1).	“Yo quiero que este recorrido que vos hacés con los sonidos es por ejemplo como un chorrillo de agua que sale de una fuente. Mirá cómo va el chorrillo y se aleja, y se aleja, y es algo continuo y no se detiene”.	La presión subglótica desciende un poco, pero luego asciende.
La presión subglótica permanece muy elevada, lo que no permite a la alumna una ejecución ligada (2).	“No se puede detener el chorrillo”.	La presión subglótica desciende un poco, pero luego asciende.
La presión subglótica permanece muy elevada, lo que no permite a la alumna una ejecución ligada (3).	“Las miles de gotitas de agua que forman el chorrillo son todas iguales”.	La presión subglótica desciende, aunque en cada inicio de vocalización vuelve a ser demasiado elevada.
La presión subglótica permanece muy elevada, lo que no permite a la alumna una ejecución ligada (4).	“¿Eso es un chorrillo o una ola marina?”	La presión subglótica desciende, aunque en cada inicio de vocalización vuelve a ser demasiado elevada.
La presión subglótica permanece muy elevada, lo que no permite a la alumna una ejecución ligada (5).	“Eso es un huracán, dale, haceme el chorrillo de la fuente”.	La presión subglótica desciende, aunque en cada inicio de vocalización vuelve a ser demasiado elevada.
La intensidad del sonido permanece elevada y la docente desea que descienda un poco.	“Un poco más continuo, y tal vez un poco menos pesado”.	La presión subglótica desciende y se logra una ejecución ligada, aunque las vocales son disímiles en cuanto a la posición del tracto vocal para la ejecución de cada una de ellas (sobre la vocal /i/ el tracto vocal se encuentra extremadamente estrecho).
Las vocales /i/ y /o/ son demasiado disímiles en intensidad y articulación.	“Aunque haya una “o”, el chorrillo sigue”.	Todos los parámetros de la Fonación Prensada pudieron resolverse y se alcanzó una Fonación Normal.

Tabla 1. Imágenes verbales metafóricas utilizadas por la docente durante la clase de canto.

Resulta insoslayable señalar que las cuestiones que la docente aisló como problemas involucran, para su resolución, algunos de los aspectos inconscientes del proceso fonatorio que hemos mencionado con anterioridad, a saber: (i) La presión subglótica se define como la relación entre la presión que ejerce la columna de aire subglótica y la resistencia que ofrece la glotis (Bickel, 2007; Lessac, 1996; McKinney, 2005) y, por lo tanto, su regulación implica una actividad eutónica del diafragma y de los músculos intrínsecos de la laringe. Ambos aspectos no pueden ser controlados voluntariamente, es decir, de manera directa; (ii) las estructuras anatómicas involucradas en la articulación del sonido en términos de amplitud del tracto vocal (vestíbulo laríngeo, orofaringe, mesofaringe, nasofaringe y boca) no son visibles para el cantante en su totalidad, cuestión que dificulta la manipulación exacta de las mismas (Bunch-Dayme 2009; Gumm 2009); (iii) la tensión en el sonido es, en buena parte, resultado de una configuración postural compensatoria que involucra relaciones oseo-artro-musculares que no pueden ser controladas conscientemente en su totalidad (Fanning 2012; Kind 2011).

Es ineludible entonces notar que la utilización de imágenes en el marco de esta clase estuvo direccionada a actuar sobre un dominio de la experiencia (fonatoria en este caso) que al cantante le resulta abstracto e inconsciente en gran parte. Para promover el aprendizaje de su alumna, la docente a cargo cimentó los ejercicios seleccionados en procesos de *mapeo transdominio* que, cognitivamente, apelaban al dominio de la experiencia corporal que tenemos del mundo.

Del mismo modo es importante destacar que *no todas las imágenes* lograron el efecto que la docente quería. Por el contrario, se observó que la docente fue apelando a diferentes tipos de imágenes hasta lograr el efecto deseado. Ese efecto está vinculado a la posibilidad de la estudiante de realizar la activación imagen-esquemática a partir de la cual realizar el mapeo transdominio. Hipotetizamos que esa posibilidad depende de las propias experiencias corporales de la estudiante y de cómo las imágenes utilizadas por la profesora resuenan en dichas experiencias.

Implicancias

A través de este breve relato se pudo ver cómo no intencionalmente la docente hace uso de un lenguaje que no es *objetivo* en el sentido de describir en términos científicos el problema, sino que por el contrario apela a la realización de *mapeos transdominio*. Pero también hemos destacado que esos mapeos no son activados a partir de cualquier imagen. Por el contrario, solamente algunas parecen tener el efecto buscado.

En la formación musical profesional, los estudiantes suelen presentar dificultades derivadas de la falta de experiencia y desarrollo vocal que muchas veces dificultan las tareas de análisis del lenguaje musical. Tal es el ejemplo de quien canta una melodía que luego va a transcribir pero no logra configurar el modelo adecuadamente, ya sea porque no articula todas las

alturas que el diseño presenta o porque reduce el ámbito de la misma a unas pocas alturas. Estas dificultades generalmente están asociadas al desarrollo biológico del instrumento vocal y al tipo de entrenamiento que se ha instalado sobre él y, en este sentido, el uso de imágenes puede contribuir a la realización de ciertos ajustes que puedan favorecer esa ejecución.

En el campo de la recepción también el uso de imágenes podría conducir a dominios más abstractos (teóricos) como los que se proponen desarrollar en una clase. Por ejemplo, al escuchar el tema del *Piu Andante* del IV movimiento de la Primera Sinfonía de Brahms (figura 1), un grupo de estudiantes propuso una serie muy variada de descripciones. A pesar de la variedad, varios de ellos coincidieron en la imagen de un barco. Lejos de desestimar esa imagen para llegar a una descripción formalizada de la música escuchada, nos propusimos deconstruirla. La pregunta fue ¿qué tendrá esta música que a varios de nosotros nos hizo pensar en un barco? Así se pudieron describir formalmente aspectos de la instrumentación (principalmente el efecto del corno solista), de la configuración rítmica la relación de sonidos largos en contraste con sonidos muy breves que *impulsan* el movimiento, y de los trémolos del acompañamiento que constituyen una base en constante movimiento (como lo es el mar para el barco), la parsimonia del cambio armónico y la direccionalidad melódica marcada por metas en el movimiento.



Figura 1. Transcripción de la melodía de corno del tema del *Piu Andante* del IV movimiento de la *Primera Sinfonía* de J. Brahms (compases 30-46).

Resultó interesante, a lo largo de esa propuesta, insistir con la idea de un barco desplazándose por el mar cada vez que se cantaba la melodía. Los estudiantes la cantaban con ese *afecto* particular, y su propia actitud corporal parecía estar ayudándolos a acceder a cuestiones articulables en un lenguaje más formalizado. Es importante destacar que la imagen que resultó útil para eso, no surgió aquí del docente sino de los propios estudiantes. De este modo, el rescate de un lenguaje que exceda lo literal puede orientar el trabajo y contribuir a establecer un puente entre las descripciones subjetivas y personales (denominadas de primera persona) como manifestaciones de dominios conocidos y las descripciones más formalizadas y abstractas (denominadas de tercera persona) de dominios de más difícil acceso (Shifres en prensa).

En ese sentido, estimamos que la crítica de paradigmas o de fundamentos teóricos y metodológicos utilizados en otras épocas no deben inhibirnos de revisar sus recursos y resignificarlos en el contexto de nuevas prácticas y marcos referenciales.

Referencias

- Bickel, J. E. (2007). *Vocal Technique: A Physiological Approach for Voice Class and Studio* (1.^a ed.). San Diego: Plural Publishing Inc.
- Bunch-Dayme, M. (2009). *Dynamics of the Singing Voice*. New York, NY: SpringerWien.
- Chen, T.-W. (2012). *Role and Efficacy of Verbal Imagery in the Teaching of Singing: Case Study and Computer Vocal Analysis*. Saarbrücken, Germany: AV Akademikerverlag.
- Doscher, B. M. (1995). *Functional Unity Of The Singing Voice: 2nd (second) Edition*. USA: The Rowman y Littlefield Publishing Group Inc.
- Fanning, C. (2012). *Vocal Yoga VY® (First Edition.)*. Indianapolis, IN: Voices Corp.
- Fujimura, O., y Hirano, M. (Eds.). (1995). *Vocal Fold Physiology: Voice Quality Control* (1.^a ed., Vol. *Vocal Fold Physiology Conference - 1994* (Kurume-Shi, Japan)). San Diego: Singular Pub Group.
- Gainza, V. H. de. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Gumm, A. (2009). *Making More Sense of How to Sing: Multisensory Techniques for Voice Lessons and Choir Rehearsals* (1.^a ed.). Galesville, MD: Meredith Music.
- Gumm, A. J. (Ed.). (2006). *The Choral Director's Cookbook: Insights and Inspired Recipes for Beginners and Experts*. Galesville, MD: Meredith Music.
- Kind, E. (2011). *An Alexander Technique Approach to Singing (Singers') Technique*. USA: A.C.A.T//Am.S.A.T.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, IL: University Of Chicago Press.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh : The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lamperti, F., y Griffith, J. C. (1863). *A treatise on the art of singing.*. New York: G. Schirmer, Inc.
- Lavnigac, A. (1950). *La educación musical*. (A. Jurafsky, Trans.). Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Lessac, A. (1996). *The Use and Training of the Human Voice: A Bio-Dynamic Approach to Vocal Life* (Third.). Columbus, OH: McGraw-Hill/Mayfield.
- McKinney, J. C. (2005). *The Diagnosis and Correction of Vocal Faults: A Manual for Teachers of Singing and for Choir Directors*. Illinois: Waveland Pr Inc.
- Miller, R. (1986). *The Structure of Singing: System and Art of Vocal Technique* (1.^a ed.). Los Angeles: Schirmer.
- Miller, R. (2004). *Solutions for Singers: Tools for Performers and Teachers*. USA: Oxford University Press.
- Miller, R. (2011). *On the Art of Singing (Reprint.)*. USA: Oxford University Press.

- Overby, L. (1990). The use of imagery by dance teachers - Development and implementation of two research instruments. *Journal of Physical education, Recreation and Dance*, (February), 24–27.
- Parussel, R. (1999). *Querido maestro, querido alumno: La educación funcional del cantante - el Método Rabine*. Buenos Aires: Ediciones GCC.
- Rabine, E. (2001). *Educación Funcional de la Voz: Método Rabine*. Buenos Aires: Centro de Trabajo Vocal.
- Richardson, A. (1983). *Imagery: Current theory, research, and application*. John Wiley y Sons.
- Rosewall, R. (1961). *Handbook of Singing*. Evanston, Illinois: Summy-Birchard Publishing Co.
- Sataloff, R. (1992). *The Human Voice*. *Scientific American*, 108–115.
- Shifres, F. (En prensa). Descripciones musicales. En F. Shifres y M. I. Burcet (coord.), *Escuchar y Pensar la Música: Bases Teóricas y Metodológicas*. La Plata: EDULP.
- Sundberg, J. (1987). *The Science of the Singing Voice*. Illinois: Northern Illinois Press.
- Vennard, W. (1967). *Singing: The Mechanism and the Technic (Revised y Greatly Enlarged.)*. New York, NY: Carl Fischer.
- Ward-Steinman, P. M. (2010). *Becoming a choral music teacher*. New York, NY: Taylor y Francis.
- Ware, C. (1998). *Basics of Vocal Pedagogy: The Foundations and Process of Singing*. USA: McGraw-Hill.
- Zbikowski, L. M. (2005). *Conceptualizing Music: Cognitive Structure, Theory, and Analysis*. USA: Oxford University Press.