

ISSN: 2347-0275
e-ISSN: 2451-6082

Revista de Investigaciones en Técnica Vocal



ARTE | CIENCIA | PERFORMANCE

Facultad de
bellas artes
UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA





Revista de Investigaciones en Técnica Vocal

ARTE | CIENCIA | PERFORMANCE



facultad de
bellas artes
UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Auspician esta publicación



Revista de Investigaciones en Técnica Vocal

Vol. 3 - Nro. 1

ARTE | CIENCIA | PERFORMANCE

REVISTA DE INVESTIGACIONES EN TÉCNICA VOCAL

Vol. 3, Nro. 1 (1er semestre 2015)

ISSN: 2347-0275 / e-ISSN: 2461-6082

Director y Editor en Jefe

Nicolás Alessandroni Bentancor (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de La Plata)

Editor Ejecutivo

Raúl Rubén Carranza (Universidad Nacional de La Plata)

Coordinadores Editoriales

- *Mariano Nicolás Guzmán* (Universidad Nacional de La Plata)
- *Romina Entraigas* (Universidad Nacional de La Plata)

Comité Académico

- *Clara Azaretto* (Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de La Plata)
- *Sergio Balderrabano* (Universidad Nacional de La Plata)
- *Susana Caligaris* (Universidad Nacional del Litoral)
- *Isabel Cecilia Martínez* (Universidad Nacional de La Plata)
- *Claudia Mauléon* (Universidad de Paris X – Nanterre)
- *Soledad Sacheri* (Sociedad Argentina de la Voz)
- *Favio Shifres* (Universidad Nacional de La Plata)
- *Begoña Torres Gallardo* (Universidad de Barcelona)

Comité Editorial

- *Esteban Etcheverry* (Universidad Nacional de La Plata)
- *Eliana Furiasse* (Universidad Nacional de La Plata)
- *Nicolás Giorgio* (Conservatorio Provincial “Gilardo Gilardi”)
- *Gerardo Emilio Hutchins* (Universidad Nacional de La Plata)
- *Rodrigo Maximiliano Jeréz* (Universidad Nacional de La Plata)
- *Laura La Valle* (Universidad Nacional de La Plata)
- *Federico Pierro* (Universidad Nacional de Quilmes)
- *Laima Restbergs* (Universidad Nacional de La Plata)
- *Laura Sanguinetti* (Universidad Nacional de La Plata)
- *Camila Viñas* (Universidad Nacional de La Plata)
- *Virginia Zangroniz* (Universidad Nacional de La Plata)

Esta revista es una edición de

Facultad de Bellas Artes Universidad Nacional de La Plata

- Decana: *Mariel Ciafardo*

- Secretaria de Publicaciones y Posgrado: *María Elena Larregle*

- Secretaria de Ciencia y Técnica: *Silvia García*

Esta publicación es posible gracias al apoyo del



Fondo Nacional de las Artes

Las opiniones vertidas por los autores en sus artículos no son necesariamente compartidas por GITEV - Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.

EDITORIAL

Es un placer, en esta ocasión, presentar el tercer volumen de la Revista de Investigaciones en Técnica Vocal, publicación impulsada por el Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal perteneciente al Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical de la Facultad de Bellas Artes (UNLP).

Este es un volumen muy especial. Especial, por un lado, porque dada la gran cantidad de envío de manuscritos que se han registrado este año, hemos decidido aumentar la frecuencia de publicación de la Revista, volviéndola semestral. Esto implica que cada volumen tendrá dos números, con lo cual esperamos ampliar el alcance (tanto teórico como geográfico) que la Revista viene teniendo en los ámbitos local e internacional. Por otro lado, este número inaugura un equipo editorial renovado, que ha incluido a nuevos especialistas en el comité académico, ampliando así el espectro de profesionales de reconocida trayectoria que evalúa los manuscritos desde los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos.

En este número se presentan diferentes artículos de investigación, análisis de obras vocales y reseñas de eventos científicos. En su conjunto, estos escritos cubren un amplio repertorio de tópicos de importancia primordial en el paisaje epistemológico técnico-vocal actual. El temario, entonces, incluye aportes novedosos en historiografía de la Pedagogía Vocal, propuestas de metodologías para la enseñanza-aprendizaje del canto desde nuevos enfoques latinoamericanos, análisis semiótico-musicales sobre la relevancia metafórica de los gestos musicales en la obra de Hugo Wolf, y transcripciones fonéticas comentadas de obras vocales y corales, que proveen a su vez útiles herramientas de trabajo para situaciones de enseñanza de la dicción y la fonética internacionales en contextos de clase de canto o ensayo coral.

Realizamos, de esta forma, nuestro aporte editorial a la reflexión crítica, entendiendo a esta última como condición necesaria de toda práctica artística, y

también docente. No dudamos de que estos materiales constituirán, en breve tiempo, artículos de referencia en la comunidad académica vinculada con el fenómeno del canto, su técnica y su investigación. Como en cada entrega, esperamos que los lectores encuentren la lectura de este número tan apasionante como ha resultado el trabajo de elaboración del mismo.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Nicolás Alessandroni', with a horizontal line drawn underneath the signature.

Prof. Lic. Nicolás Alessandroni
Director y Editor en Jefe
Revista de Investigaciones en Técnica Vocal

LOS ANTECEDENTES DE LA PEDAGOGÍA VOCAL CONTEMPORÁNEA: EL CASO DEL DR. RICARDO BOTEY

Nicolás Alessandroni

CONICET // Facultad de Bellas Artes (UNLP)

n.alessandroni@conicet.gov.ar

Begoña Torres Gallardo

Universidad de Barcelona

btorres@ub.edu

Resumen

En los estudios históricos sobre Pedagogía Vocal suele situarse al año 1950 como inicio del período de la Pedagogía Vocal Contemporánea, pues ese fue el momento histórico en que diferentes profesionales (maestros de canto, médicos, ingenieros y psicólogos, entre otros) confluyeron en una única voluntad interdisciplinaria que tomó como eje la necesidad de dilucidar los mecanismos fisiológicos subyacentes a la producción vocal cantada. De esta forma, al interior de los aportes académicos actuales es aceptado que este año constituye un quiebre respecto de las modalidades tradicionales de enseñanza y aprendizaje del canto.

Sin embargo, pocos estudios se han ocupado de problematizar esta fecha y de trazar, en cambio, una trayectoria disciplinar que avance desde la Pedagogía Vocal Tradicional hasta la Contemporánea de modo progresivo. Como resultado de esta perspectiva, el período contemporáneo en Pedagogía Vocal aparece, usualmente, como un movimiento de emergencia repentina desvinculado de los desarrollos anteriores, y sólo posibilitado por el avance tecnológico que habilitó a los profesionales a explorar en detalle y a niveles microanalíticos el aparato fonador. En este artículo, analizamos la obra del Dr. Ricardo Botey planteando que sus desarrollos resultan vanguardistas en su contexto de producción, y que ellos constituyen antecedentes importantes de investigaciones contemporáneas posteriores, ampliamente difundidas.

Palabras Clave

Epistemología de la Pedagogía Vocal - Ricardo Botey - Paradigmas Educativos - Canto

THE ANTECEDENTS OF CONTEMPORARY VOCAL PEDAGOGY: THE CASE OF DR. RICARDO BOTEY

Abstract

Within historical studies about Vocal Pedagogy, the year 1950 is often taken as the beginning of the Traditional Vocal Pedagogy period, because that was the historical moment in which different professional people (singing teachers, doctors, engineers and psychologists, among others) converged in a single interdisciplinary will that took as axis the need to clarify the physiological mechanisms underlying the singing vocal production. In this way, within current academic contributions, it is accepted that this year constitutes a break on traditional singing teaching and learning modalities.

Nevertheless, few studies have addressed to problematize this date, and to draw, instead, a disciplinary trajectory that advances from Traditional Vocal Pedagogy to Contemporary Vocal Pedagogy in a progressive way. As a result of this perspective, the contemporary period in Vocal Pedagogy appears, usually, as a movement of sudden emergence, unlinked from previous developments, and only allowed by technological advances that enabled professional people to explore in detail -and at microanalytical levels- the vocal apparatus. In this paper, we analyze the works of Dr. Ricardo Botey posing that his developments are cutting edge within their production context, and that they constitute important background of later contemporary research, widely spread.

Key-Words

Vocal Pedagogy Epistemology - Ricardo Botey - Educational Paradigms - Singing

.....

Introducción

Ricardo Botey Ducoing (1855-1927) fue el otorrinolaringólogo español de mayor prestigio internacional, siendo autor de gran número de monografías y artículos científicos. Se licenció en medicina por la Universidad de Barcelona en 1881, se doctoró en Madrid al año siguiente. Durante sus primeros años de ejercicio profesional se dedicó a la histología y la bacteriología. Su afición por el canto le llevó a interesarse por el mecanismo de la voz humana como él mismo escribió:

Por mis aficiones líricas estudié bastante a fondo el mecanismo de la voz en los diferentes registros. Amigo de diversos artistas y médico de teatros, empiezo a tratar las enfermedades laringeas. Esto junto a mis aficiones al canto y a la lectura de varias obras sobre la voz me llevaron a publicar en 1886 una obra titulada *Higiene, desarrollo y conservación de la voz*, que se agotó al año y medio de publicada (citado por Farré i Sostres, 1993).

Paulatinamente su actividad se fue centrando en las enfermedades de la garganta, nariz y oído, estableciéndose definitivamente como otorrinolaringólogo en 1890, fundando la revista *Archivos Internacionales de Laringología, Otología, Rinología y de las enfermedades de las primeras vías respiratorias y di-*

gestivas. Desde 1891 impartió clases de rinología y laringología en su clínica privada de Barcelona. Lucho para que esta especialidad fuese incorporada en todas las facultades de medicina españolas, lo que se consiguió en 1902 con la creación por Real Decreto de las correspondientes cátedras de otorrinolaringología. En 1905 ingresó en la Real Academia de Medicina de Barcelona, con el discurso: *Disquisiciones sobre higiene olfatoria y gustativa*. Durante los años 1906 y 1907 fue director de la Academia de Ciencias Médicas (Calbet i Camarasa y Corbella i Corbella, 1981; Farré i Sostres, 1993; Navarro Pérez, Ferrer Baixauli y Marco Algara, 2007).

El contexto pedagógico de la obra de Botey

En el presente apartado exponemos las características del contexto de producción de la obra del Dr. Botey, vinculándolo con las corrientes pedagógicas hegemónicas del Siglo XIX y la primera mitad del Siglo XX.

En primer lugar, resultará útil recordar que entre los años 1795 y 1950, es posible reconocer un primer conglomerado de aportes pedagógicos sistematizados, que emergieron de la constitución del Conservatorio Nacional de París y la cristalización de los modelos didácticos que allí se idearon. Estos aportes, por ser los primeros de su tipo, y por poseer ciertas características particulares que desarrollaremos en los siguientes párrafos, fueron nombrados bajo el concepto de *Pedagogía Vocal Tradicional* (Alessandroni, 2013, 2014b; Stark, 1999; Ware, 1998).

Al contrario de lo que caracterizó al ámbito de ejercicio profesional de médicos y otros profesionales de la salud, el ámbito de ejercicio de la pedagogía vocal no contaba con una vasta trayectoria. Es a partir de la primera mitad del Siglo XVIII que se empiezan a editar los primeros tratados que, además de relatar las experiencias personales de cantantes profesionales, intentan proporcionar a los alumnos una guía de estudio para el desarrollo de las habilidades técnico-vocales. Durante el Siglo XIX, serán esos tratados los que lograrán mayor difusión al interior de las instituciones educativas europeas, signando de ese modo el currículum educativo de la época. Este cambio de dirección en la producción bibliográfica demandó, asimismo, la generación de nuevos conocimientos que pudieran ser aplicados de manera ubicua.

Sin embargo, esta aspiración debió enfrentar un serio problema. Los conocimientos biológicos disponibles en materia de fonación no constituían una base científica válida ni confiable para realizar generalizaciones o tras-

laciones al ámbito educativo: la voz como fenómeno sólo podía explorarse mediante estrategias de nivel macroestructural y métodos analíticos con un alto nivel de dependencia de los auto-informes proporcionados por los individuos examinados. El instrumento vocal se configuró, así, como un instrumento *invisible*, cuestión que promovió la enunciación de todo tipo de investiduras afectivas sobre la figura de los cantantes (en algunos casos, estos fueron caracterizados como genios o dioses con talento innato que dominaban el misterio de la voz; en otros casos, fueron denigrados y menospreciados, diferenciándolos así de lo que ocurría con otros instrumentos vanagloriados) (Mauléon, 2009).

De esta forma, al interior de las instituciones se fueron conformando estrategias y conjuntos de saberes procedimentales basados en la intuición, la experiencia performativa pasada de los maestros, la apreciación auditiva del sonido vocal, y algunos criterios no científicamente validados (aunque útiles en algunos casos). Como consecuencia de esta perspectiva, los maestros de canto también 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 nominar de manera unívoca a través de un lenguaje conceptual objetivo, dando lugar a la emergencia de recursos lingüísticos como las metáforas verbales, cuya significación pedagógica hemos indagado anteriormente (en relación a este punto, se sugiere al lector referirse a Alessandroni, 2014b).

En relación a la enseñanza específica del canto, es posible encontrar referencias que dan cuenta de las características centrales de este paradigma:

i. En el Modelo Conservatorio, el profesor es considerado un estándar a copiar por imitación. Los alumnos deben aprender a realizar las diferentes destrezas técnicas tal como las realiza su profesor -quien es considerado infalible- mediante las indicaciones e instrucciones que éste proporcione sin cuestionarlas, sino aceptándolas como un artículo de fe (Lavignac, 1950). La tradición en la enseñanza está asegurada por esta cadena interminable conformada por eslabones maestro-alumno.

ii. Se considera que el proceso por el cual el alumno logra copiar a su maestro es la observación directa. Así, en una clase típicamente tradicional de canto, un docente demuestra cómo se canta y espera que el alumno lo haga de igual modo, sin mediar explicación alguna (Mauléon, 2005).

iii. En esta educación imitativa y por turnos, el docente se ocupa de registrar si el alumno fue capaz o no de sortear el inconveniente. De no prosperar la destreza técnica del alumno, se da por sentado que el mismo no es poseedor de talento natural para la disciplina. De este modo, para ser un cantante, resulta ineluctable ser portador de un don divino.

iv. Lo que da la pauta al docente respecto del estado actual o avance de un alumno es el *sonido* que logra producir. Este tipo de postura, evidentemente objetivista, niega todo tipo de referencia a otras dimensiones del proceso vocal, tales como la corporal o psicológica.

v. Los docentes de canto son reconocidos por su trayectoria artística, sin importar su formación pedagógico-metodológica. Los requisitos para ser un buen maestro de Técnica Vocal son poseer un oído musical excelso, un gusto estético refinado, una personalidad ególatra, y una carrera exitosa como cantante profesional (Gainza, 2002).

vi. De esta manera, el establecimiento de las nociones pedagógicas se da mediante la recopilación y transmisión oral de un *saber hacer* entre el maestro de canto y el alumno (futuro maestro) de manera unívoca.

La pedagogía vocal contemporánea en el siglo XX

Las posibilidades de exploración del instrumento vocal se modificaron hacia la mitad del Siglo XX. La existencia de nuevos instrumentos de medición y técnicas de recolección de datos acústicos facilitó, hacia 1950, la emergencia de un movimiento interdisciplinar de profesionales con ideales cientificistas, que deseaba explorar en detalle la anatomía y fisiología de la voz humana. De este modo se configuró el objetivo de este programa de investigación: conocer en detalle el funcionamiento fisiológico-orgánico del proceso fonatorio y analizar las condiciones evolutivas del instrumento vocal.

Algunos de los aportes de estas investigaciones contemporáneas se vincularon con las características acústicas del sonido vocal, y en particular del formante del cantante (Sundberg, 1977, 1987; Vennard, 1968), el análisis de las fascias como sustrato de la producción vocal (Busquet, 2000; Germain, 2003), las vinculaciones anatómicas y funcionales entre la resonancia y los movimientos del cuello y la postura general (Miller, 1986; Rosewall, 1961), las relaciones reflejas de la musculatura laríngea (Shewell, 2009; White, 1985), el surgimiento filogenético de los pliegues vocales (Rabine, 2002), y la construcción de programas de movimientos motores vinculada a la adquisi-

ción de maestría en el canto (Lessac, 1997; Miller, 1996), entre otros tópicos importantes que continúan siendo investigados hasta la actualidad (para una exposición actualizada de estos temas, se sugiere al lector ver Torres Gallardo y Gimeno Torres, 2008).

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 este modo, se esperaba abolir una pedagogía vocal fundada en la tradición, el empirismo o la sola intuición del maestro. Lo que permitió a este grupo de científicos vocales oponerse con tanta vehemencia al modelo pedagógico anterior fue la existencia de evidencia objetiva precisa y medible respecto del funcionamiento de la voz.

Si bien no es el objetivo de este artículo realizar una exégesis del paradigma contemporáneo, sí mencionaremos que al interior de él, es posible encontrar dos posiciones pedagógicas: una anatomista y una funcional (Alesandroni, 2014a).

La perspectiva anatomista plantea que conocer la estructura anatómica de la voz cantada permite a los docentes de canto enseñar sensiblemente mejor. Quienes adoptan esta visión ven al canto como el resultado sonoro de una determinada macroestructura conformada por diferentes estructuras anatómicas (órganos, tejido conectivo, huesos, etc.). Otra consecuencia que se deriva de esta posición, es la creencia de que las modificaciones sobre alguna estructura anatómica son accesibles para el cantante, y pueden modificar el sonido resultante o resolver problemas específicos (a través de una alteración en la función específica de esa estructura). Por ejemplo, un sonido engolado puede ser resultado de una posición alta del lomo de la lengua, cercana al paladar blando. La solución al problema es descender la posición de la lengua (y así formar otra macroestructura) que permita un tipo de fonación más eutónica.

La posición funcional, en cambio, procede privilegiando la función de la fonación, y tomándola como unidad para la investigación. Los métodos de entrenamiento propioceptivo parecen funcionar en esta dirección, promoviendo mayores niveles de desarrollo de la percepción del propio cuerpo para lograr modificaciones en el nivel funcional (Blades-Zeller, 2002; Fort Vanmeerhaeghe et al., 2009; Heirich, 2011; Kind, 2011). Por ejemplo, una propiocepción más aguda de diferentes zonas del cuerpo podría habilitar

configuraciones posturales resultantes óptimas, entendiendo por óptima a una postura que nos es funcional para la vida que llevamos. En este sentido, las indagaciones empezaron a ser formuladas en términos de la contribución de varios factores a un efecto funcional particular. Retomando el ejemplo de la voz engolada, la resolución del problema procuraría no sólo la acción puntual sobre la lengua, sino también la detección de posibles vinculaciones funcionales que podrían producir ese ascenso indeseado de la lengua. Este análisis podría incluir, por ejemplo, las conexiones de la base de la lengua con el hueso hioides o con el tipo de inspiración que realiza el cantante (en tanto determina la posición final de la laringe antes de la fonación).

En los apartados siguientes presentamos algunos aspectos relevantes de la obra de Botey y los analizamos en relación a las categorías pedagógicas presentadas en los párrafos anteriores.

Higiene, desarrollo y conservación de la voz: una presentación

El primer libro del Botey fue el mencionado *Higiene, desarrollo y conservación de la voz*, editado por primera vez en 1886, y por tercera y última en 1914. Se trata de un manual de tamaño aproximado de cuartilla con dibujos a una tinta que ilustran el texto. La primera edición consta de un total de 230 páginas. La obra se inicia con un apartado de “Introducción” en el que el autor explica lo que le ha movido a escribir su obra:

Las leyes generales de la biología rigen para el aparato vocal como para todos los demás aparatos, y el individuo que por cualquier motivo, ó de cualquier manera que sea las infringe, incurre forzosamente y desgraciadamente en una pena terrible y á veces irreparable, puesto que ó desmejora ó pierde completamente su voz. Es incontestable que existen y han existido maestros de canto que sólo con las tradiciones y el arte han formado excelentes y hasta grandes artistas; empero es necesario considerar que las tradiciones, por preciosas que sean y por mucho cuidado con que se las guarde, son fugitivas y variables. [...]

Por estas razones hemos creído oportuno, á pesar de no haber calculado bien nuestras escasas fuerzas, exponer en breves páginas, de un modo claro, sencillo y con lenguaje lo menos científico posible, cuanto hemos creído verdaderamente práctico y de utilidad para conservar y desarrollar una voz. Deseamos inmodestamente que, inspirándose los maestros en nuestras buenas intenciones, procuren mejorar la enseñanza actual del canto, unificando y regularizando bajo bases más seguras y positivas el arte de cantar y de conservar la voz.

Tras este apartado introductorio, la obra se divide en ocho capítulos y un apéndice. En los tres primeros capítulos se estudian, respectivamente, conceptos de acústica, los “órganos de la voz”, y conceptos como el timbre, los registros o la extensión de la voz.

El capítulo cuarto está dedicado a la enseñanza del canto y se dirige a los maestros y estudiantes. Se divide en los siguientes subapartados: “Enseñanza del canto”; “Consideraciones sobre la manera de desarrollar una voz”; “Defectos de maestro y alumnos”; y “Edad de oro del canto (siglo XVIII)”. Como ya apuntaba en la introducción de la obra, Botey argumenta que el maestro de canto debe poseer de modo indiscutible unas dotes musicales y artísticas indispensables, pero que sería conveniente que además conociera la anatomía y fisiología de la voz. Escribe:

Sería un gran error y una gran injusticia creer que basta que el maestro diga al alumno: “haga V. como yo, porque lo que hago está bien”. Aun cuando un gran artista haya adquirido después de largos años de éxito en el teatro el derecho a enseñar, es necesario, no obstante, que pueda darse cuenta de lo que enseña, que se dé razón del por qué de cada estudio, que posea el arte de enseñar, la pedagogía del canto, pedagogía lo suficientemente ilustrada por la ciencia para que pueda explicar lógicamente sus procederes e inculcarlos victoriosamente a sus alumnos.

En el capítulo quinto el autor presenta una serie de ejercicios vocales y en el sexto analiza la importancia de la respiración para una buena producción vocal. Los capítulos séptimo y octavo están dedicados, respectivamente, a aspectos de higiene vocal, para prevenir alteraciones de la voz por causa interna del propio organismo, y por la relación de la voz con el mundo exterior. El libro termina con un apéndice que contiene una colección de cartas, con la firma autógrafa, de diferentes “*notabilidades líricas*” sobre la manera como conservan su voz.

En la tercera edición de la obra (fig. 1), de 279 páginas, Botey introdujo sólo pequeños cambios en los capítulos mencionados sin variar el contenido sustancial de los mismos. El cambio más importante fue la incorporación en esta edición de un apéndice sobre “Las enfermedades de la voz en los cantantes” que no eran tratadas en la obra inicial. El apartado denominado “Apéndice” en la edición inicial pasó a denominarse “Cartas de artistas líricos”.

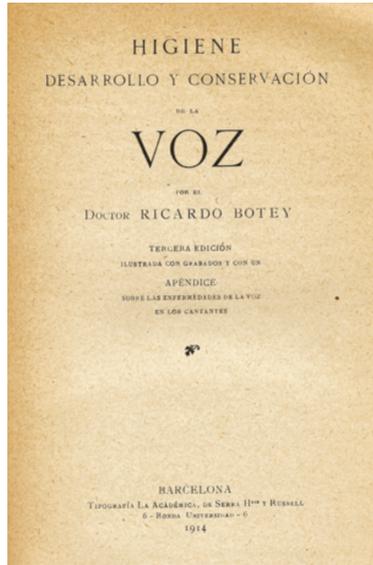


Figura 1. Portada de la tercera edición

Significación histórica de la obra de Botey y vinculación con otros autores de su época

Las ideas expuestas por el Dr. Botey en su libro nos parecen vanguardistas, y algunos de ellos muy actuales ya que, como hemos visto, considera cuanto menos aconsejable el conocimiento anatomofisiológico del aparato vocal por parte de los maestros de canto para unificar criterios según una base científica. Algunos de los puntos más importantes de su obra radican en que:

i. Reconoce el valor que han tenido las tradiciones pedagógicas instituidas sin quitarles ningún mérito, situando el problema epistemológico de la Pedagogía Vocal en la “*anarquía pedagógica*” (Botey, 1914, p.10) existente en su época.

ii. Cree que esta anarquía pedagógica no permite un desarrollo vocal adecuado de la mayoría de los estudiantes, sino de unos pocos. Al respecto, señala que “(...) vemos cada día voces espléndidas, extensas, bien timbradas, voces que habían hecho concebir grandes esperanzas, no poder llegar nunca a debutar en ningún teatro; a pesar de cuantos esfuerzos hacen el profesor y el futuro debutante, aparecen las ronqueras al poco rato de cantar [...]” (Botey, 1914: 60).

iii. Anticipa que el conocimiento biológico es fundamental para una mejor comprensión del fenómeno vocal.

iv. Considera que el canto es una función del cuerpo humano, y a la vez una habilidad (y no un don) que puede ser desarrollada atendiendo a criterios y normas de uso que explora en detalle en sus escritos. Esta posición es coincidente con algunas investigaciones que se encuentran actualmente en desarrollo, y que consideran primordial atender a los aspectos fisiológicos, pero también a los psicológicos y cognitivos de la voz humana.

v. Entiende que el conocimiento biológico, además de ser fundamental para comprender al aparato fonador, es necesario como base conceptual para que quienes practican el canto puedan desarrollar su voz, y que por ello debe ser transmitido con un vocabulario comprensible no sólo para los profesionales de la anatomía y la fisiología, sino también para el público en general.

vi. Sugiere que las bases anatómicas podrían mejorar la enseñanza tradicional del canto aportando principios funcionales, pero es prudente al respecto, señalando que su libro *“no es más que un compendio de higiene de la voz y hasta una especie de contribución para formar un buen tratado de canto, tal como quizás se escriba algún día, cuando varios fisiólogos y maestros de canto [...] se propongan profundizar esta cuestión y dirigir el profesorado en globo hacia otra senda más firme y provechosa”* (Botey, 1914, p. 11).

vii. Rechaza el método de la imitación, típico de la Pedagogía Vocal Tradicional, como única modalidad pedagógica. Al contrario, destaca la necesidad de una pedagogía *“ilustrada por la ciencia”* que pueda explicar los procesos de los que se ocupa.

viii. Proporciona una base de ejercitaciones encaradas a partir del conocimiento científico.

ix. Por más de que considera las bases anatómico-fisiológicas como indispensables, no las eleva al rango de fundamento normativo ubicuo. Al contrario, considera que, ante todo, deben atenderse las particularidades individuales.

x. En línea con el punto anterior, también destaca los aspectos experienciales individuales de la práctica vocal. Es por ello que conduce, además de estudios anatómico-fisiológicos, indagaciones cualitativas

exploratorias. Un buen ejemplo de ello son las encuestas que realiza sobre los hábitos de cantantes de su época. En ellas indaga aspectos tales como (i) si los cantantes toman o no alcohol antes de sus funciones; (ii) si modifican la cantidad de horas de habla el mismo día que actúan en los teatros; (iii) si fuman, y con qué periodicidad; (iv) si adoptan una conducta de cuidados particular cuando se encuentran al aire libre, y (v) qué opinión les merece su propia voz (el lector puede referirse a Botey, 1914, p. 192 y posteriores para más ejemplos).

Este modo de entender la técnica vocal y su enseñanza, que no coincide con las escuelas de canto que imperaban en su momento, se relaciona con la profesión de Botey como médico otorrinolaringólogo. Sus ideas las encontramos reflejadas en las obras de otros médicos contemporáneos especialistas en la voz.

Un hito importante que marcó un antes y un después fue la creación del laringoscopio. A partir del uso de este aparato se pudieron visualizar por primera vez las cuerdas vocales durante las distintas emisiones sonoras. Fue precisamente un cantante, el barítono Manuel García, quien en septiembre de 1854 inventó el laringoscopio ya que según escribe le obsesionaba poder ver su propia laringe:

He pensado siempre que el hombre debe conocer bien bajo todos sus aspectos los asuntos de que se ocupa; por eso yo, pobre maestro de canto, sentía la necesidad de una educación científica en mi arte. [...]

Para estudiar bien la fisiología de la laringe del hombre yo estaba convencido de que ni las disecciones ni las vivisecciones resolverían nunca todos los problemas, y que el secreto de la formación de la voz quedaría oculto, en tanto no se pudiera observar directamente la glotis en función. Y la idea de verme mi propia laringe me obsesionaba desde entonces (citado por Ayuntamiento de Madrid, 1924).

Botey, como explica en el capítulo tercero de su libro, estudió mediante el laringoscopio a diversos cantantes y a sí mismo, y pone de manifiesto la importancia de esta herramienta:

Desde la invención del laringoscopio han podido seguirse en la misma laringe todas las modificaciones de la glotis en la emisión de los sonidos agudos y graves. Para estas observaciones nada más á propósito que el examen de la laringe de un cantante ó mejor aún la propia laringe de uno mismo, practicando lo que se llama la auto-laringoscopia. Hé ahí el resultado de nuestras numerosísimas observaciones hechas en nuestra propia persona.

Edouard Fournie, importante otorrinolaringólogo francés de la época, escribió en 1866 el libro *Physiologie de la voix et de la parole*, al que Botey hace referencia en su libro. También Fournié nos habla del laringoscopio y la autolaringoscopia; técnica que describe detalladamente y que ilustra con un dibujo explicativo (fig. 2). Al igual que Botey, este autor considera útil que los cantantes conozcan la anatomía y fisiología de la voz:

No tenemos la pretensión de querer que el alumno que se destine al canto, comience por estudiar la anatomía y la fisiología: esto puede ser útil, muy útil, pero no necesario. Lo que nosotros deseamos, junto a los artistas distinguidos que saben por ellos mismos las dificultades del canto, es que el profesor conozca el instrumento el cual tiene la misión de enseñar. [...]

No pensamos, de todos modos, que sea indispensable para el profesor de canto, conocer todos los detalles relativos a la anatomía y al mecanismo vocal, como nosotros los hemos expuesto. Lo que deba conocer, es la naturaleza especial del instrumento del que se sirve; es la constitución general de este instrumento y el mecanismo preciso de cada una de sus partes.

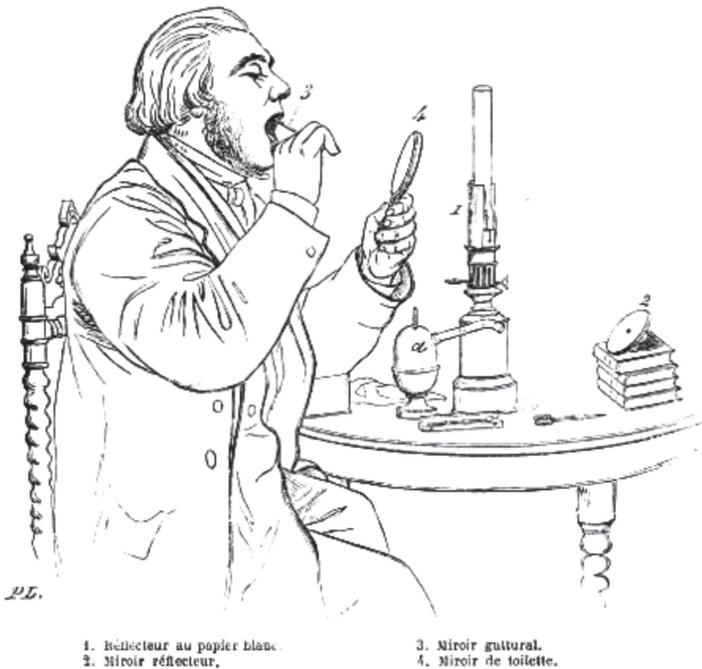


Figura 2. Autolaringoscopia según Fournié.

También el laringólogo André Castex, en su libro *Maladies de la Voix* de 1902, expone el porqué considera necesario que los cantantes tengan conocimientos sobre la anatomía de la laringe:

No le pedimos a los artistas que sean anatomistas consumados, pero sí que sepan al menos donde están las cuerdas vocales, para no caer en el error de uno entre ellos que, persuadido de que estaban “en alto”, detrás del velo del paladar, inclinaba hacia atrás su cabeza durante los gargarismos con la intención de alcanzarlas. Charlé con cantantes que pensaban que las cuerdas vocales estaban verticalmente dispuestas y aisladas como las de un arpa. Incluso me han hablado de un debutante que suponía que ellas estaban transversalmente situadas en la parte posterior de la boca y que la úvula estaba sobre ellas, como el martillo de un piano.

Moure y Bouyer en su libro *The abuse of the singing & speaking voice. Causes, effects, and treatment*, publicado en 1910, inciden de nuevo en la importancia de los conocimientos anatómicos y fisiológicos para la enseñanza del canto:

El descubrimiento del laringoscopio, el conocimiento completo de la anatomía del aparato de la fonación, los datos fisiológicos como su función, son adquisiciones relativamente recientes, que deberían brindarnos indicaciones valiosas en el método de entrenamiento de la voz. Desgraciadamente, como en el pasado, profesores y pupilos son a menudo desconocedores de la estructura y el mecanismo esencial del instrumento vocal.

Conclusiones

El recorrido histórico de la obra del Dr. Botey que hemos planteado en este artículo muestra algunas cuestiones que nos resultan interesantes. En primer lugar, rescatamos sus ideas por constituir aportes novedosos en su contexto de producción, a saber, la Pedagogía Vocal Tradicional. En sus escritos se evidencia una alta conciencia del estado del arte relativo a la voz humana, y una preocupación permanente por vincular arte y ciencia en la Pedagogía Vocal, cuestión que no se constituyó en premisa pedagógica básica hasta la mitad del Siglo XX. Es en este sentido que defendemos que los trabajos de Botey resultan vanguardistas, y que su conocimiento podría arrojar nueva información valiosa, relativa a la enseñanza del canto. Por otra parte, la indagación realizada muestra, en un nivel metateórico, que existen perspectivas pedagógicas vinculadas con el conocimiento científico con anterioridad al establecimiento de la Pedagogía Vocal Contemporánea (y que seguramente han influido en la conformación de esta corriente científicista propia de la segunda mitad del

Siglo XX). A pesar del interés histórico que tendría ampliar la cantidad de investigaciones sobre historia de la Pedagogía Vocal en este sentido, pocos estudios se han ocupado de problematizar las periodizaciones académicamente aceptadas y de trazar, en cambio, una trayectoria disciplinar que avance desde la Pedagogía Vocal Tradicional hasta la Contemporánea de modo progresivo. Como resultado de esta perspectiva acrítica, el período contemporáneo en Pedagogía Vocal aparece, usualmente, como un movimiento de emergencia repentina desvinculado de los desarrollos anteriores, y sólo posibilitado por el avance tecnológico que habilitó a los profesionales a explorar en detalle y a niveles microanalíticos el aparato fonador. Entendemos, entonces, que se vuelve necesario problematizar la historia de la Pedagogía Vocal, atendiendo en detalle a los aportes de personalidades del canto tales como el Dr. Botey, en orden a profundizar en los conocimientos pedagógicos disponibles en la actualidad y a proponer una cartografía de la Pedagogía Vocal crítica y dinámica.

Agradecimientos

Queremos agradecer al Dr. Lluís Guerrero i Sala, Presidente de la Societat Catalana d'Història de la Medicina, el habernos proporcionado un ejemplar impreso de la tercera edición del libro del Dr. Botey, edición que no se encuentra disponible en formato electrónico.

Referencias bibliográficas

Alessandroni, N. (2013). Pedagogía Vocal Comparada: qué sabemos y qué no. *Arte e Investigación*, (9).

Alessandroni, N. (2014a). Estructura y función en Pedagogía Vocal Contemporánea. Tensiones y debates actuales para la conformación del campo. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, (2), 23–33. Recuperado desde <http://www.gitev.com.ar/revista>

Alessandroni, N. (2014b). *Las expresiones metafóricas en Pedagogía Vocal. Entre la didáctica y la significación cognitiva*. La Plata, Argentina: GITEV - Editorial del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.

Ayuntamiento de Madrid (1924). *Homenaje del Ayuntamiento de Madrid a Manuel García, inventor del laringoscopio; nació en Madrid el 17 de marzo de 1805*. Madrid: Imprenta Municipal.

Blades-Zeller, E. (2002). *Singing With Your Whole Self: The Feldenkrais Method and Voice*. Maryland: Scarecrow Press.

Botey, R. (1886). *Higiene, desarrollo y conservación de la voz* (1ª ed.). Barcelona: Tipografía La Academia.

Botey, R. (1914). *Higiene, desarrollo y conservación de la voz* (3ª ed.). Barcelona: Tipografía La Académica, de Serra H^{nos} y Russell.

Busquet, L. (2000). *Les chaînes musculaires. Tome I. Tronc et colonne cervicale*. Paris: Editions Frison-Roche.

Calbet i Camarasa, J.M. y Corbella i Corbella, J. (1981). *Diccionari biogràfic de metges catalans*. Primer volum: A-E. Barcelona: Fundació Salvador Vives Casajuana y Seminari Pere Mata Universitat de Barcelona.

Castex, A. (1902). *Maladies de la voix*. Paris: C. Naud, Éditeur.

Farré i Sostres, J. (1993). L'obra científica del Dr. Botey anticipadora de la laringologia a Espanya. *Gimbernat*, 19, 97-103.

Fort Vanmeerhaeghe, A., de Antolín Ruiz, Pedro, Costa Tutusaus, L., Massó I Ortigosa, Nuria, Rueda Peláez, L., y Lloret I Riera, Mario. (2009). Efectos de un entrenamiento propioceptivo (TRAL) de tres meses sobre el control postural en jóvenes deportistas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (95), 49-56.

Fournié, E. (1866). *Physiologie de la voix et de la parole*. Paris: Adrien Delahaye, libraire-éditeur.

Gainza, V. d. (2002). *Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.

Germain, P. (2003). *La armonía del gesto*. Barcelona: La Liebre de Marzo.

Torres Gallardo, B. y Gimeno Pérez, F. (2008). *Anatomía de la voz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Heirich, J. R. (2011). *Voice and the Alexander Technique. Active explorations for speaking and singing*. Berkeley: Autumn Press.

Kind, E. (2011). *An Alexander Technique Approach to Singing (Singers') Technique*. USA: A.C.A.T//Am.S.A.T.

Lessac, A. (1997). *The Use and Training of the Human Voice* (3rd Edition): McGraw-Hill Higher Education.

Mauléon, C. (2009). ¿Es la voz un instrumento musical? La Plata: Documento de la cátedra Técnica Vocal 1 - Facultad de Bellas Artes (UNLP).

Miller, R. (1986). *The Structure of Singing. System and Art in Vocal Technique*. New York: Schirmer Books.

Miller, R. (1996). *On the Art of Singing*. New York: Oxford University Press.

Moure, E.J. y Bouyer, A. (1910). *The abuse of the singing and speaking voice, causes, effects and treatment*. Londres: Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., Ltd.

Navarro Pérez, J., Ferrer Baixauli, F. y Marco Algara, J. (2007). La otorrinolaringología en España y Latinoamérica. En C. Suárez, L.M. Gil-Carcedo, J. Marco, J.E. Medina, P. Ortega, P. y J. Trinidad (eds.), *Tratado de otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello. Tomo I*. (2a ed., p. 1-11). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Rabine, E. (2002). *Educación funcional de la voz. Método Rabine*. Buenos Aires: Centro de Trabajo Vocal.

Rosewall, R. (1961). *Handbook of Singing*. Evanston, Illinois: Summy-Birchard Publishing Co.

Shewell, C. (2009). *Voice Work. Art and Science in Changing Voices*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.

Stark, J. A. (1999). *Bel Canto: A History of Vocal Pedagogy*. TorontoBuffalo: University of Toronto Press.

Sundberg, J. (1977). The Acoustics of the Singing Voice. *Scientific American*, 236(3), 82-4, 86, 88-91.

Sundberg, J. (1987). *The Science of the Singing Voice*. Illinois: Northern Illinois University Press.

Vennard, W. (1968). *Singing: The Mechanism and the Technic*. New York: Carl Fischer.

Ware, C. (1998). *Basics of Vocal Pedagogy: The Foundations and Process of Singing*. New York: McGraw-Hill.

White, B. D. (1985). *Singing Techniques and Vocal Pedagogy. Volume I*. University of Surrey.

Bio autores

Nicolás Alessandroni Bentancor

Profesor y Licenciado en Música con Orientación en Dirección Coral por la Facultad de Bellas Artes de la UNLP (Argentina), maestrando en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO) y doctorando en Filosofía (FaHCE-UNLP). En la Facultad de Bellas Artes de la UNLP se desempeña además como Director del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (GITeV), como docente de las cátedras Técnica Vocal 1 y Metodología de la Investigación, y como integrante del Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical. Investigador del Programa de Incentivos UNLP, sus intereses de investigación se vinculan las áreas de la Filosofía de la Mente (específicamente a temas vinculados con las metafísicas contemporáneas de lo mental), y la Psicología Cognitiva, en especial a temas relacionados con el Pensamiento Metafórico y el desarrollo de habilidades. Desarrolla tareas de Extensión Universitaria en el marco de tres proyectos acreditados por la UNLP en tanto Director y Co-Director; y de Investigación, siendo Director por el Fondo Nacional de las Artes e Investigador del Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (FBA-UNLP).

Begoña Torres Gallardo

Profesora titular de Anatomía y Embriología Humana en la Facultad de Medicina de la Universitat de Barcelona. Doctora en Biología. Máster en Logopedia. Cantante. Licenciada en Humanidades. Máster Multimedia Educativo. Postgrado en Microscopía y Microanálisis. Postgrado en Audiología y Audioprótesis.

Académica correspondiente de la Real Academia de Medicina de Catalunya. Miembro Numerario de la Academia de Ciencias Médicas y de la Salud de Catalunya y las Balears. Tesorera de la Societat Catalana d'Història de la Medicina. Miembro de la Sociedad Española de Educación Médica, de la Societat Catalana de Biologia, de la Sociedad Anatómica Española y de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y la Tecnología.

EL APRENDIZAJE ACTIVO DEL CANTO: MÉTODO DE APROXIMACIÓN CONSCIENTE

Edna Margarita Guerrero

Corporación Universitaria Reformada (Colombia)

eguerreiro@unireformada.edu.co

Resumen

Este trabajo resulta de la aplicación en el aula del proyecto de grado “Modelos de estrategias de aprendizaje en ambientes activos para la apropiación de contenidos de voz hablada y cantada de la Facultad de Bellas Artes”, implementado a los estudiantes de la cátedra de Canto de la Corporación Universitaria Reformada, en Barranquilla, Col. durante el segundo semestre de 2014 y primer semestre de 2015, a una población de jóvenes entre los 19 y 27 años de clase media baja; procurando implementar la práctica del aprendizaje autónomo y colaborativo.

Se obtuvo un aceleramiento en la calidad de la emisión de la voz gracias a la implementación del modelo como método de estudio, revisado en un espacio semanal de Taller Colaborativo, dispuesto en el currículo para tal fin.

Palabras clave

Aprendizaje activo - Estrategia de Aprendizaje - Técnica Vocal

THE ACTIVE LEARNING OF SINGING: CONSCIOUS APPROACH METHOD

Abstract

This paper results from the application in the classroom of the grade project “Learning strategies models in active environments for the appropriation of speaking and singing voice contents of the Faculty of Fine Arts”, implemented with singing students of Corporación Universitaria Reformada, in Barranquilla, Colombia, during the second semester of 2014 and the first semester of 2015, with a population of lower-middle class young people between 19 and 27 years-old; trying to implement the autonomous and collaborative learning practice. An acceleration in the voice emission quality was obtained, due to the implementation of the model as study method, revised in a Collaborative Workshop weekly space, provided in the curriculum this end.

Key-Words:

Active learning - Learning Strategies - Vocal Technique

.....

Introducción

Este trabajo resulta de la aplicación en el aula del proyecto de grado “*Modelos de estrategias de aprendizaje en ambientes activos para la apropiación de contenidos de voz hablada y cantada de la Facultad de Bellas Artes*”, que se aplicó a los estudiantes de la cátedra de Canto de la Corporación Universitaria Reformada, en Barranquilla, durante el segundo semestre de 2014 y primer semestre de 2015, a una población de jóvenes entre los 19 y 27 años de clase media baja; procurando implementar la práctica del aprendizaje autónomo y colaborativo, que busca acelerar la aprehensión de la técnica vocal a partir de la exploración con objetivos de aprendizaje concretos, la construcción de un método de estudio y el desarrollo de la autoconciencia en los procesos corporales.

El trabajo se desarrolla en la ciudad de Barranquilla, Colombia, la cuarta ciudad más importante del país, en la que sin embargo, la predominancia cultural hacia las músicas populares es notoria frente a las músicas académicas. El arte del Bel Canto se circunscribe a ceremonias religiosas, o recitales producto académico de los programas de Música de las universidades oferentes, y en este aspecto no se extiende a otras prácticas culturales, como la ópera o conciertos de artistas locales.

Por otro lado, las posibilidades existentes para ejercer y hacer carrera como cantante lírico desde esta parte del mundo son restringidas: Del total de los egresados del programa de Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico, un grupo aspira al perfeccionamiento del arte, pero debe viajar fuera de la ciudad o del país a estudiar en centros especializados, mientras que otro grupo no logra resultados satisfactorios en el canto lírico por razones que van desde el poco interés por desarrollar la técnica del canto, al encontrarse las músicas populares en gran demanda, hasta el de no hacerlo ya que decidieron enfocarse en la labor pedagógica para la escuela, por lo que se preocuparon por obtener herramientas básicas para lograr la entonación, el entrenamiento auditivo y emisión de los niños y adolescentes. Sin embargo, ellos manifestaron conformidad con el nivel básico de su desempeño, pues en general “no encontraban aplicable la técnica del canto lírico a las músicas populares” o “no comprendían” cómo aprenderla.

En ese sentido, el reto consistía en lograr resultados comparados comparables al rigor del estudio en conservatorio, para los que manifestando esto último, aspiraran a hacer carrera en el canto lírico, aunque no se tuviese un entorno cultural floreciente en el tema. Para ello se les propuso una serie de herramientas para mejorar sus hábitos de estudio y fue valiéndose de los principios del aprendizaje estratégico, como se lograron conductas musculares eficientes y saludables en el desarrollo del sonido vocal en la estética del canto lírico a partir del ordenamiento del pensamiento relacionado con ésta práctica.

Tales conductas musculares podían aprenderse, o descubrirse si el estudiante contaba una guía global que permitiera ubicarse en una parte del proceso, guiar su percepción y definir objetivos concretos para avanzar. Para ello se desarrolló un diagrama basado en las siguientes consideraciones.

¿Qué es la voz cantada y cómo apropiarse de la técnica?

Se considera en primer lugar que la función biológica de la voz es la comunicación y cognición (Castañeda, 1999) y que como tal, es un canal que completa el ciclo de comunicación, así como su contenido, de tipo metalingüístico porta estructuras llenas de sentido psicológico. Es decir, que la función principal de la voz es relacionar al hombre con su entorno, transmitiendo sus representaciones personales.

En el momento en que se produce, la voz viene a ser una *reacción acústica* del pensamiento en un entorno comunicativo; es decir, un sonido con unas características acústicas propias que está enteramente relacionado con la corporalidad y el pensamiento. Por otra parte, los múltiples mecanismos que componen la fonación inferen en las cualidades intrínsecas del sonido producido.

Específicamente en un medio artístico (la música, el arte dramático, la recitación poética, y demás usos posibles), la función comunicativa de la voz se empaqueta en el lenguaje del arte que la contiene, ya que el intérprete, que tiene la responsabilidad transmitir un mensaje veraz a partir de una ficción artística, debe *revivir o re-significar* un mensaje contenido en un medio de comunicación diferido en el tiempo, como una partitura o un libreto, en un momento presente. Su misión es dilucidar los códigos emocionales encerrados en el mensaje del autor para que sean comprendidos y empáticos, logrando una interpretación *viva y creíble*, con el fin de completar el ciclo de la comunicación; esto es interpretar a través de la *organicidad*. (Stanislavsky, 1993)

Lo anterior está bosquejado en el siguiente diagrama:

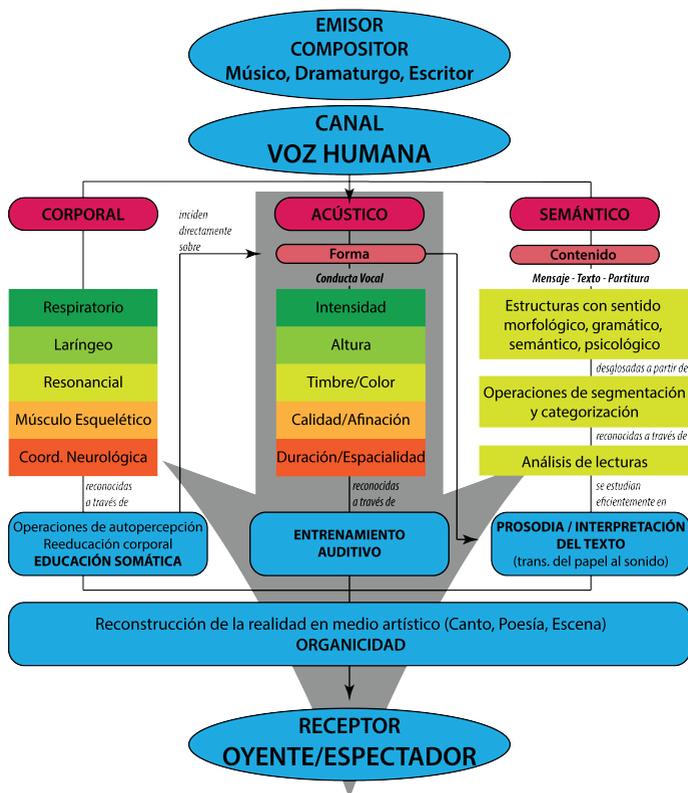


Gráfico 1. Complejo de sistemas implicados en el estudio de la voz humana. (Fuente propia).

El gráfico anterior se ofreció como herramienta para comprender la sinergia de los sistemas corporales y las disciplinas de campos de conocimiento que podrían estar relacionadas con cada aspecto particular de la producción de la voz; así que se toma como pauta elemental para ubicar al estudiante en los conceptos que manipula a través de su percepción sensorio – motriz en la práctica de la técnica vocal. Sin embargo, en la práctica este diagrama se limita solo al aspecto mecánico del estudio de la voz en una práctica artística, sin incluir otros aspectos relacionados con la propiocepción y la concepción de la vida interior del intérprete. Por ello, este trabajo se concentra en ordenar estos aspectos mecánicos, a fin de facilitar el estudio global de la asignatura.

Una vez determinado el *qué estudiar*, se procedió a crear una *rutina de pensamiento* que permitiera ordenar las conceptualizaciones que pudiesen

formarse en clase de canto, de manera que sirva como metodología de estudio, a partir del contraste con referencias externas, como bibliografía más profunda, un lenguaje objetivo y la observación dirigida para desarrollar una visión autocrítica que determine el aprendizaje en un entorno de bienestar.

Sin embargo, es imposible desligar los aspectos mecánicos del aprendizaje de la técnica vocal, de la realidad personal del estudiante – intérprete, resultando necesario aclarar el aspecto *actitudinal*, que permitía la mayor apropiación de conocimiento. El progreso más notorio, fue al cultivar actitudes positivas, que liberaban el juicio sobre la propia persona, y concentraban la atención en el desempeño técnico, favoreciendo un entorno de recepción, crítica y creación. (Hernández, 1996)

Una vez determinados los objetivos del aprendizaje y la actitud más provechosa para alcanzarlos, el siguiente paso fue encontrar el ambiente pedagógico propicio para cultivarlas y lograr el aprendizaje. Así pues, se revisaron las concepciones recientes sobre el aprendizaje activo, del que se adaptaron varios principios a la apropiación autónoma de la técnica vocal (Moreneo, 2001):

Se decide aprender una conducta muscular siempre que la experiencia conduzca a sensaciones de bienestar

Una conducta corporal se incorpora si el sonido obtenido colma o supera las expectativas que iniciaron con la curiosidad del aprendiz

Cada nueva experiencia de bienestar incrementa la percepción de sí mismo, acrecentando el grado de confianza y aproximación a la técnica vocal, por lo que se aceleran resultados.

Cada conceptualización debe ser capaz de expresarse según una estructura particular (gráfico, mentefacto u otras técnicas) que permita reproducir la experiencia en condiciones similares.

Basados en que el conocimiento se contrasta con una realidad preexistente y que siempre se generan preguntas que direccionan los objetivos, se diseñó la siguiente tabla modelo:

FORMULACIÓN DEL OBJETIVO	Primera meta que se ubica dentro del esquema de la voz, de acuerdo a motivaciones personales.
PREMISA TEÓRICA (PT)	Primer contacto teórico o hipotético con el objetivo de aprendizaje. Información verificada que llevará a la contrastación en la práctica con acciones concretas.
PREGUNTAS DERIVADAS DE LA PT	Interrogantes personales generados a partir del primer contacto con la PT.
CONCEPTOS RELACIONADOS	Palabras clave, temas de apoyo para el desarrollo de la acción.
RECURSOS	Elementos tangibles que facilitarán la aplicación práctica.
ACCIONES DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO	Secuencia de acciones individuales que se proponen para comprobar la PT, o lograr los objetivos de aprendizaje.
PREGUNTAS DERIVADAS DE LA ACCIÓN INDIVIDUAL	La práctica contrastada con la PT generará prototeorías que serán ordenadas según la percepción y estructura de pensamiento del intérprete. Éstas a su vez, generan preguntas que desembocan en prácticas con acciones decantadas.
ACCIONES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	Secuencia de acciones en grupo con motivaciones consensuadas.
PREGUNTAS DERIVADAS DE LA ACCIÓN GRUPAL	Preguntas y prototeorías generadas a partir de contrastar los resultados de la propia experiencia, la de otros y la premisa teórica.
TAREAS	Acciones que refuerzan la experiencia.
BIBLIOGRAFÍA RELACIONADA	Referentes Bibliográficos.

Tabla 1. Modelo de estrategia de aprendizaje en para el trabajo autónomo y colaborativo (Fuente propia).

Un ejemplo de aplicación de la tabla anterior es:

Partitura de intérprete

EXPLICACIÓN TEÓRICA	
<p>La partitura de intérprete engloba acciones simples y prácticas que determinan puntos de contacto entre las abstracciones surgidas por el estudio y antes sintetizadas y la obra del repertorio. Es un metalenguaje personal al que se recurre para diagramar y temporizar acciones. Contiene jerarquías de plano sonoro, intención, verbos de acción, etc.</p>	
<p>PREGUNTAS DERIVADAS DE LA EXPLICACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es posible plasmar en una partitura todos los recursos necesarios y posibles para mí, que permitan ejecutar la obra o texto dramático de manera ideal? • ¿Puedo controlar todos los factores que convergen en la presentación (actitud mental, estado de preparación técnica, relación con el cuerpo) para lograr resultados óptimos? • ¿Es posible desarrollar ese control sobre todos los factores a la vez?
<p>CONCEPTOS RELACIONADOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema de acción coordinación • Partitura de intérprete
<p>RECURSOS</p>	<p>Lápiz y papel, grabadora de sonidos, Bitácora de estudio.</p>
<p>ACCIONES INDIVIDUALES DE APRENDIZAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar en la obra musical o texto dramático las acciones que propone el autor para la interpretación (acotaciones, acentos, ligaduras, etc.) • Realizar estrategias de apoyo que permitan identificar las intenciones vivas del autor para compararlas y conectarlas con las propias (análisis prosódico, dinámicas, etc.) • Identificar y determinar en la partitura y texto elementos técnicos, de coordinación muscular, así como actitudes que se tienen frente a la obra (por ejemplo, miedo de quedar sin aire ante una frase larga, de no coordinar algún pasaje que se

	<p>considere difícil, etc.), imágenes que apoyan el texto, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir una secuencia de acciones y pensamientos que permitan ejecutar idealmente la escena, la canción, etc. por ejemplo: Respirar en este punto, exhalar frase ligada, sobre – apoyar, emitir como en voz hablada, conservar el cuerpo en el eje y flexible, sentirme bien, etc. • Escribir un texto paralelo que contenga estas acciones a manera de nueva partitura, las nuevas acotaciones surgidas de las necesidades propias al abordar ese repertorio.
PREGUNTAS DERIVADAS DE LA ACCIÓN INDIVIDUAL	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Puedo aclarar por medio de una partitura las acciones corporales, acústicas y actitudinales que necesite coordinar para ejecutar correctamente una obra? • ¿Puedo, al hacer este ejercicio identificar un problema recurrente para enfocar los objetivos de mi aprendizaje?
ACCIONES GRUPALES DE APRENDIZAJE	<p>Ejercicio de Observación:</p> <p>Cada estudiante ejecuta y otro transcribe su observación en una partitura de intérprete. Luego se comparan la del ejecutante y los observadores.</p>
PREGUNTAS DERIVADAS DE LA ACCIÓN GRUPAL	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es posible que todas las acciones que realice, mis pensamientos y mis motivaciones y actitudes puedan ser leídas por un público? • ¿Puedo planear exactamente cómo quiero sonar, cómo quiero sentirme y qué quiero transmitir, por medio de una partitura de intérprete?
TAREAS	<p>Hacer una partitura de intérprete para su repertorio específico</p>
BIBLIOGRAFÍA RELACIONADA	<p>Ósipovna Knébel, M. (1998) La Palabra en la Creación Actoral. Madrid: Ed. Fundamentos.</p>

Tabla 2. Estrategia para elaborar una partitura de intérprete (Fuente propia).

¿Cómo se construye la propia estrategia de aprendizaje?

El modelo presentado se aplicó a los estudiantes de la Corporación Universitaria Reformada, cuyo tiempo de clase individual es de 50 minutos semanales, en los que se recibe práctica de vocalizaciones y corrección de la conducta muscular aplicada al repertorio particular. Considerando que este el único espacio curricular de hora contacto de profesor- estudiante, era necesario introducir la herramienta para desarrollar el pensamiento estratégico durante el aprendizaje autónomo en otro espacio dentro de la semana, por lo que se abrió una sesión curricular de Taller Colaborativo, en donde confluyen los estudiantes de énfasis lírico y popular de la CUR, para compartir conocimientos y experiencias, hasta aterrizar el aprendizaje autónomo en una búsqueda común, y conseguir un nivel homogéneo en el desempeño del grupo.

El proyecto se ha aplicado en dos etapas marcadamente diferentes: La primera de ellas se enfocó en preparar a los estudiantes en la adopción del lenguaje objetivo, dotándolos de material bibliográfico suficiente para expandir el vocabulario técnico, a fin de aterrizar las proto-teorías o conceptos previos, y direccionar la búsqueda hacia objetivos concretos. Para ello, se propuso una serie de cuatro ejes conceptuales, que engloban temas alrededor de los que ellos podrían tener algún interés particular, de acuerdo a sus motivaciones o dificultades. Estos ejes fueron:

- Coordinación pensamiento – movimiento – sonido
- Solfeo para cantantes y expresión musical
- Estudio de texto y pronunciación
- Repertorio y estilo

El primer eje se estableció a fin de entender los principios que *asocian*, relacionan al pensamiento con las acciones musculares y cómo la percepción de éstas incide en el sonido, a fin de hacer eficiente la práctica. El segundo y tercero, se plantean con el fin de comprender la coordinación mecánica de la emisión y la articulación con respecto a la que tiene el cerebro para entender la música y lenguaje de la obra que se aborde, así como la relación de la música escrita con el pensamiento humano subyacente en el texto. El cuarto, se enfocó en conocer las diferencias estilísticas, y en acrecentar el conocimiento del repertorio para el Canto.

La consecuencia más significativa de la apertura del espacio curricular fue la dirección de los objetivos de aprendizaje: Los estudiantes fueron capaces de argumentar acerca de la producción de la voz, usando un lenguaje objetivo; además manifestaron estar más tranquilos al comprender que la apropiación de la técnica para el canto lírico y popular dependía del grado de percepción sobre sí mismos y la conciencia en los cambios que presentaban los factores incidentes en la emisión vocal; esto propició un ambiente de observación crítica y aprendizaje colaborativo, aminorando la competencia basada en la percepción externa como artista.

En la etapa siguiente se disolvieron los ejes temáticos para dar paso a la concreción de preguntas individuales hacia objetivos concretos del aprendizaje del canto en cuanto al abordaje del repertorio, la autoconciencia a través del movimiento, y otros temas.

Durante este segundo momento, se orientaron las acciones hacia la consecución de una técnica particular de estudio, presentándoles el modelo de estrategias de aprendizaje como una ruta de pensamiento y acciones derivadas de su experiencia individual.

Se resume que la práctica guiada de los modelos de estrategias de aprendizaje tuvo como preceptos:

- Exponer aspectos actitudinales positivos y negativos en el lenguaje usado por el estudiante durante la argumentación de las conceptualizaciones logradas en su tiempo de aprendizaje autónomo, a fin de reforzar las conductas saludables.
- Organizar las ideas en los aspectos mecánicos y actitudinales correspondientes, para dar vías de resolución a problemas y establecer el momento de apropiación de la técnica adquirido.
- Diseñar en conjunto acciones coordinadas estructuradas según el grado de complejidad, que condujeran a acelerar el proceso de aprendizaje con el menor desgaste.

Logros alcanzados

Durante este año los estudiantes han mostrado dirigir su atención al aprendizaje de la técnica, o la conducta muscular, y aplicarla en su práctica cotidiana o laboral, dándole importancia al rigor de la auto-observación, que le da un matiz más profundo al disfrute que representa el canto en sí mismo. Así

mismo, manifiestan haber desarrollado una percepción basada en el respeto por las cualidades y dificultades en propia persona y en el otro, propiciando la vivencia plena del acto de cantar.

Se considera un logro llevar a los estudiantes a un grado de recepción del conocimiento interdisciplinar, considerando que dadas las condiciones inicialmente expuestas, se ha observado el interés creciente de ellos por disciplinas que promuevan la coordinación corporal y el estudio de la expresión; no pocos manifiestan la necesidad de espacios en el currículo dedicados al estudio del cuerpo, la fonética, el análisis del texto, y el estilo musical en espacios diferentes al de la clase individual; esto podría sugerir la ampliación de la oferta académica y la posterior creación de espacios de experimentación performática. Estos logros constituyen un paso importante para introducir la cultura del canto lírico en la ciudad y la región, e involucrar a los jóvenes en la búsqueda del perfeccionamiento estético respetando su desarrollo personal.

Agradecimientos y reconocimientos

Durante la segunda etapa de aplicación de la estrategia se contó con la participación activa de la docente de Canto Popular Giselle Segrera G., quien instruyó a los estudiantes acerca de las generalidades de técnicas de autoconciencia a través del movimiento, aplicables al tema específico que ellos proponían en el Taller Colaborativo.

Referencias bibliográficas

- Alexander, G. (1991) *La Eutonía: Un camino hacia la experiencia total del cuerpo* Barcelona: Ed. Paidós
- Castañeda, P. (1999) *El lenguaje Verbal del Niño* Lima: Fondo Editorial Un. Nal. Mayor de San Marcos
- Monereo, C. Castello M. y otros (2001) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Ed. Graó.
- Morrison, M & Rammage, L. (1996) *Tratamiento De Los Trastornos De La Voz*. Barcelona: Ed. Elsevier-Masson.
- Ósipovna Knébel, M. (1998) *La Palabra en la Creación Actoral*. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Reyes, Luis. (Septiembre de 2007) La Teoría de la Acción Razonada: Implicaciones para el Estudio de las Actitudes. *Revista Ined*. N° 7. U. Pedagógica de Durango.
- Hernández D. Fabio. (1996) *Metodología del Estudio. Cómo estudiar con rapidez y eficacia* Bogotá: Ed. McGraw Hill.

Stanislavsky, C. (1993). *Un Actor Se Prepara*. Ed. Constancia. 1era Edición.

Willems, E. (2001) *Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Barcelona: Ed. Paidós.

Bio autor

Docente titular del área de Canto en Corporación Universitaria Reformada, (Barranquilla, Col) Soprano Lírica, Cantadora de Músicas Tradicionales del Caribe Colombiano. Compositora de músicas populares. Directora grupo musical La Magdalena.

EMISOR
COMPOSITOR (Músico, Dramaturgo, Escritor)

CANAL
VOZ HUMANA

CORPORAL

ACÚSTICO

**SEMÁNTICO/
COMUNICACIONAL**

Respiratorio

Laríngeo

Resonancial

Musculo-esquelético

Coord. Neurológica

Operaciones de autopercepción
reeducación corporal
EDUCACIÓN SOMÁTICA

*reconocidas
a través de*

Forma

inciden directamente sobre

CONDUCTA VOCAL

Intensidad

Altura

Timbre / Color

Calidad / Afinación

Duración / Espacialidad

*reconocidas
a través de*

ENTRENAMIENTO
AUDITIVO

Contenido

Mensaje (texto, partitura)

Estructuras con sentido
morfológico, gramático,
semántico, psicológico

desglosadas a partir de

operaciones de segmentación
y categorización

reconocidas a través de

análisis de lecturas

*se estudian
eficientemente en*

PROSODIA
INTERPRETACIÓN DE TEXTO
(transformación del papel al sonido)

Reconstrucción de la realidad en medio artístico (Canto, Poesía, Escena)
ORGANICIDAD

OYENTE, ESPECTADOR
Receptor

Tabla 1. Modelo de estrategia de aprendizaje en para el trabajo autónomo y colaborativo (Fuente propia)

FORMULACIÓN DEL OBJETIVO	Primera meta que se ubica dentro del esquema de la voz, de acuerdo a motivaciones personales.
PREMISA TEÓRICA (PT)	Primer contacto teórico o hipotético con el objetivo de aprendizaje. Información verificada que llevará a la contrastación en la práctica con acciones concretas.
PREGUNTAS DERIVADAS DE LA PT	Interrogantes personales generados a partir del primer contacto con la PT
CONCEPTOS RELACIONADOS	Palabras clave, temas de apoyo para el desarrollo de la acción.
RECURSOS	Elementos tangibles que facilitarán la aplicación práctica
ACCIONES DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO	Secuencia de acciones individuales que se proponen para comprobar la PT, o lograr los objetivos de aprendizaje
PREGUNTAS DERIVADAS DE LA ACCIÓN INDIVIDUAL	La práctica contrastada con la PT generará prototeorías que serán ordenadas según la percepción y estructura de pensamiento del intérprete. Éstas a su vez, generan preguntas que desembocan en prácticas con acciones decantadas.
ACCIONES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	Secuencia de acciones en grupo con motivaciones consensuadas.
PREGUNTAS DERIVADAS DE LA ACCIÓN GRUPAL	Preguntas y prototeorías generadas a partir de contrastar los resultados de la propia experiencia, la de otros y la premisa teórica.
TAREAS	Acciones que refuerzan la experiencia.
BIBLIOGRAFÍA RELACIONADA	Referentes Bibliográficos.

Tabla 2. Estrategia para elaborar una partitura de intérprete (Fuente propia)

Explicación Teórica	
<p>La partitura de intérprete engloba acciones simples y prácticas que determinan puntos de contacto entre las abstracciones surgidas por el estudio y antes sintetizadas y la obra del repertorio. Es un metalenguaje personal al que se recurre para diagramar y temporizar acciones. Contiene jerarquías de plano sonoro, intención, verbos de acción, etc.</p>	
<p>Preguntas derivadas de la Explicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es posible plasmar en una partitura <i>todos</i> los recursos necesarios y posibles para mí, que permitan ejecutar la obra o texto dramático de manera ideal? • ¿Puedo controlar todos los factores que convergen en la presentación (actitud mental, estado de preparación técnica, relación con el cuerpo) para lograr resultados óptimos? • ¿Es posible desarrollar ese control sobre <i>todos</i> los factores a la vez?
<p>Conceptos relacionados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema de acción coordinación • partitura de intérprete
<p>Recursos</p>	<p>Lápiz y papel, grabadora de sonidos, Bitácora de estudio.</p>
<p>Acciones Individuales de Aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar en la obra musical o texto dramático las acciones que propone el autor para la interpretación (acotaciones, acentos, ligaduras, etc.) • Realizar estrategias de apoyo que permitan identificar las intenciones vivas del autor para compararlas y conectarlas con las propias (análisis prosódico, dinámicas, etc.) • Identificar y determinar en la partitura y texto elementos técnicos, de coordinación muscular, así como <i>actitudes</i> que se tienen frente a la obra (por ejemplo, miedo de quedar sin aire ante una frase larga, de no coordinar algún pasaje que se considere

	<p>difícil, etc.), imágenes que apoyan el texto, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • definir una secuencia de acciones y pensamientos que permitan ejecutar idealmente la escena, la canción, etc. por ejemplo: Respirar en este punto, exhalar frase ligada, sobre – apoyar, emitir como en voz hablada, conservar el cuerpo en el eje y flexible, sentirme bien, etc. • Escribir un texto paralelo que contenga estas acciones a manera de nueva partitura, las nuevas acotaciones surgidas de las necesidades propias al abordar ese repertorio.
Preguntas derivadas de la acción individual	<ul style="list-style-type: none"> • ¿puedo aclarar por medio de una partitura las acciones corporales, acústicas y actitudinales que necesite coordinar para ejecutar correctamente una obra? • Puedo, al hacer este ejercicio identificar un problema recurrente para enfocar los objetivos de mi aprendizaje?
Acciones grupales de aprendizaje	<p>Ejercicio de Observación:</p> <p>Cada estudiante ejecuta y otro transcribe su observación en una partitura de intérprete. Luego se comparan la del ejecutante y los observadores.</p>
Preguntas derivadas de la acción grupal	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es posible que todas las acciones que realice, mis pensamientos y mis motivaciones y actitudes puedan ser <i>leídas</i> por un público? • ¿puedo planear exactamente cómo quiero sonar, cómo quiero sentirme y qué quiero transmitir, por medio de una partitura de intérprete?
Tareas	Hacer una partitura de intérprete para su repertorio específico
Bibliografía Relacionada	Ósipovna Knébel, M. (1998) La Palabra en la Creación Actoral. Madrid: Ed. Fundamentos

EL LIED “ALLES ENDET, WAS ENTSTEHET” DE HUGO WOLF

Alejandro Gabriel Pance

Facultad de Bellas Artes (UNLP)
alessandropance@gmail.com

Sergio Balderrabano

Facultad de Bellas Artes (UNLP)
sergiobald@gmail.com

“[...] -No quiere usted dejarme ser yo,
salir de la niebla, vivir, vivir, vivir, verme,
oírme, tocarme, sentirme, dolerme, serme:
¿conque no lo quiere?,
¿conque he de morir ente de ficción?
Pues bien, mi señor creador don Miguel,
¡también usted se morirá, también usted,
y se volverá a la nada de que salió...!
¡Dios dejará de soñarle! ¡Se morirá usted, sí, se morirá,
aunque no lo quiera; se morirá usted
y se morirán todos los que lean mi historia,
todos, todos, todos sin quedar uno!”¹

Resumen

En el presente artículo se analiza la relación texto-música en el lied “Alles endet, was entsethet” de Hugo Wolf, así como los procedimientos de metaforización sonora que dicha relación conlleva. Se entiende por metáfora sonora la vinculación de determinados gestos musicales con probables significados extramusicales, basados en convenciones culturales. Asimismo, se estudia el texto del lied en relación al concepto de vanitas y a la cosmovisión medieval sobre la muerte, observando cuáles son los procedimientos compositivos que metaforizan dichos conceptos.

Palabras clave

Lied - Wolf - Alles Endet - Vanitas - Metáfora

THE LIED “ALLES ENDET, WAS ENTSTEHET” BY HUGO WOLF

Abstract

In this paper we analyse the text-music relation in the lied “Alles endet, was entsehet” by Hugo Wolf, as well as the sonorous metaphorization procedures that those relations carry. By “metaphor”, we understand the relation of certain musical gestures with probable extramusical meanings, based upon cultural conventions. Also, we study the text of the lied in relation to the concept of vanitas, and to the medieval cosmivision about the dead, observing which are the compositional procedures that those concepts metaphorize.

Key-words

Lied - Wolf - Alled Endet - Vanitas - Metaphor

.....

Introducción

En el presente artículo se analiza la relación texto-música en el lied “Alles endet, was entsehet” de Hugo Wolf, así como los procedimientos de metaforización sonora que dicha relación conlleva. Se entiende por metáfora sonora la vinculación de determinados gestos musicales con probables significados extramusicales, basados en convenciones culturales. Asimismo, se estudia el texto del lied en relación al concepto de *vanitas* y a la cosmivisión medieval sobre la muerte, observando cuáles son los procedimientos compositivos que metaforizan dichos conceptos.

Dentro de la producción musical del compositor austríaco Hugo Wolf (1860-1903), los *lieder* adquieren una posición destacada, tanto por su cantidad como por el aporte que significaron al género². Las tres canciones sobre poesías de Miguel Ángel Buonarroti para voz baja y piano, de 1897, son las últimas escritas por el compositor, seis meses antes de los primeros atisbos de la locura que atormentó a Wolf a causa de su sífilis. Si bien los originales están en italiano³, Wolf se basó en las traducciones de Walter Robert-Tornow. Publicadas en 1898, sus títulos son:

- Wohl denk‘ ich oft an mein vergang‘nes Leben (*A menudo pienso en mi vida pasada*)
- Alles endet, was entstehet (*Todo lo que nace, perece*)
- Fühlt meine Seele (*Siente mi alma*)
- Como ya se ha dicho, el análisis se concentrará sobre la segunda canción, *Alles endet, was entstehet*.

La Poesía

Transcribimos a continuación el texto de la canción:

*Alles endet, was entsteht.
Alles, alles rings vergehet,
denn die Zeit flieht,
und die Sonne sieht
daß alles rings vergehet.*

*Denken, Reden, Schmerz und Wonne;
Und die wir zu Enkeln hatten
Schwanden wie bei Tag die Schatten,
Wie ein Dunst im Windeshauch.*

*Menschen waren wir ja auch,
Froh und traurig, so wie ihr,
Und nun sind wir leblos hier,
Sind nur Erde, wie ihr sehet.*

Alles endet, was entsteht.

Todo lo que nace se acaba.
Todo a nuestro alrededor se desvanece,
el tiempo se fuga,
y el sol se da cuenta de que
todo en nuestro entorno se desvanece.

Pensamientos, palabras, dolor y placer;
y los que eran nuestros nietos
desaparecen como las sombras en el día
como la bruma con un soplo del viento.

Fuimos hombres nosotros también,
felices y tristes, igual que ustedes.
Y ahora yacemos aquí sin vida,
somos sólo tierra, como pueden ver.

Todo lo que nace se acaba.

Wolf utilizó solamente los doce primeros versos del texto de Miguel Ángel, repitiendo en el final las dos líneas que comienzan el poema. Esta idea es acompañada musicalmente por una reexposición en el compás 36 del material que se presentó en el compás 5, lo que nos remite a la forma arquetípica de *lieder* (ABA).

El texto habla de la muerte y de la transitoriedad de las cosas terrenales. El narrador parece ser alguien omnisciente, que ya sabe todo, para quien no existe el tiempo. Es recién en la tercera estrofa donde se observa un claro posicionamiento: fue también un hombre, pero ahora está del otro lado, sin vida; es sólo tierra.

La primera intención de Wolf fue llamar a este *lied* *Vanitas vanitatum*.⁴ Significa “la vanidad de las vanidades”, y se usa frecuentemente como expresión de pesimismo, futilidad o desilusión (cf. Mare, 2014). Este concepto de *vanitas* resulta de vital importancia para la cosmovisión medieval, donde se

observa una preocupación constante por la muerte⁵. Las tasas de mortalidad infantil eran mucho más altas⁶, el desarrollo de la medicina no estaba tan avanzado, las ejecuciones eran todavía públicas, las guerras y las hambrunas eran una constante. Así, las actitudes hacia la muerte estaban delineadas por las creencias –fundamentalmente cristianas–. En las iglesias y catedrales se pintaban representaciones del cielo y del infierno para recordarle a los fieles cuáles debían de ser sus prioridades. Recordemos también la epidemia de peste negra (1346-1353), que se cobró la vida de entre 75 y 200 millones de hombres⁷, y la crisis político-social que la siguió. Asimismo, la unidad de la Iglesia Católica Romana se vería interrumpida con el Cisma de Occidente (1378-1417).

Ejemplos de esta preocupación son los textos del *Ars Moriendi* (“El Arte de Morir”, dos textos de 1415 y 1450), que dan consejos sobre los protocolos y procedimientos para una “buena” muerte; o la teoría y práctica del *memento mori* (“recordad a la muerte”), que consideraba la vanidad de la vida terrenal y la futilidad de todo lo material, como se ve en la pintura de calaveras, fruta podrida o relojes de arena en las naturalezas muertas.

La *danza macabra* es otra alegoría sobre la universalidad de la muerte. Consiste en su representación personificada junto a diversos hombres de varias categorías –un papa, un rey, un emperador, un trabajador y un niño–, invitándoles a bailar alrededor de la tumba.

Análisis

Los recursos compositivos que utiliza Wolf en este lied generan comportamientos musicales tales como el enmascaramiento de todo proceso tonal y un específico tratamiento del tiempo musical. Observaremos que estos tratamientos tendrán una intrínseca relación con el texto poético.

The image shows a musical score for a piece titled "Langsam und getragen" (Slowly and Carried). The score is in G major (one sharp) and 3/4 time. It consists of a piano accompaniment and a vocal line. The piano part is marked *pp* (pianissimo) and features a steady, rhythmic accompaniment of eighth notes. The vocal line is marked *gedämpft* (diminished) and features a melodic line with lyrics: "Al - les en - det, All cre - a - tion". The score is written on a grand staff with a bass clef for the piano part and a treble clef for the vocal part.

was ent-ste-het. Al-les, al-les rings ver-ge-het,
 once must per-ish, friends, re-la-tions, all we cher-ish,

Figura 1. Wolf, *Alles endet*, compases 1-8.

La armadura de clave es de E-C#m⁸. El cromatismo domina los primeros compases: la idea introductoria sol#-la es luego expandida a sol#-la-si-la; para volver en el compás 5 ya en forma acórdica. El G#7-A remite al viejo desvío V-VI, tan usado en la tradición barroco-clásica. En este contexto, de todas formas, no se puede hablar de “cadencia evitada” o “desvío”; al estar lejos de todo proceso tonal es tan sólo una resignificación de aquellos procedimientos. A su vez, las terceras posteriores recuerdan lejanamente a la tonalidad de F#: la aparición del mi#, otro “desvío” C#-D. La escalística de la línea vocal contribuye a esto. Todos estos cromatismos pueden ser vistos como un desarrollo de la idea inicial sol#-la.

Es significativa la forma de tratamiento del tiempo musical. La indicación de tempo dice *Langsam und getragen* (se podría traducir como “lento y llevado”) y la figuración del piano es, además, casi enteramente en blancas. Nótese los silencios de negra de los tres primeros compases. La armonía, por otro lado, no genera dirección. Recordemos el concepto de tiempo en la tonalidad: una sucesión de funciones armónicas dentro de una espacialidad formal que siguen una direccionalidad a partir del paradigma T – SD – D – T. Aquí no hay existe esa direccionalidad-causalidad, lo que es usado por Wolf para metaforizar la indefinición espacial de la que habla la poesía: *Alles, alles rings vergehet* (Todo a nuestro alrededor desaparece), creando un clima de quietud donde el tiempo parece detenerse. Obsérvese además la forma en que Wolf remarca siempre la palabra *alles* (todo) con una fuerte disonancia: primero una novena menor (compás 5, sol# contra la), luego una octava disminuida (compás 7, mi# contra mi natural). Si bien se pueden encontrar en la canción armonías propias del lenguaje romántico-posromántico; en nin-

gún momento aparecen disonancias tan fuertes como éstas, lo cual muestra una intencionalidad de reforzar el contexto creado por la palabra *alles*.

La textura cambia en el compás 9, aparece más movimiento. El piano presenta tres líneas: dos en contrapunto y una tercera ostinato sobre una nota repetida. Un ostinato puede tanto otorgarle dinamismo a una composición como quitárselo: si alguien repitiese la misma frase durante un día entero perderíamos noción del tiempo. En este contexto, el ostinato carece de toda función temporal.⁹

Estos compases se pueden agrupar de a dos, incluso se podría pensar en acordes prolongados, teniendo, por ejemplo, un B7 en los compases 13-14, tomando al do natural y al mi del piano como apoyaturas. Así podría verse un gran C#o – G#7 – B7. Son éstas las dominantes de las tres tonalidades hasta ahora mencionadas como enmascaradas o lejanamente implicadas: F#, C#m, E. Estas tres tonalidades funcionarán como articuladores formales, ya sea por su propia aparición (F#/A#, compás 8) o por la aparición de alguna de sus dominantes (B7, último tiempo del compás 16; B7, compás 29; B#dim, compás 39).

En la línea vocal, que hasta entonces se había movido por grado conjunto, aparecen los primeros saltos. Primero saltos de cuarta sobre las palabras *Zeit* (tiempo) y *Sonne* (sol) en los compases 9-10, luego tritonos en las palabras *Denken* (pensamientos), *Reden* (palabras) y *Wonne* (deseo, placer), compases 13-14. Es decir, en casi todos los sustantivos que le dan sentido a estos versos. Nótese la energía rítmica que crea el uso más frecuente de los silencios de corchea como síncopas (compás 13 siendo el más claro ejemplo). La voz llega aquí a su primer punto culminante sobre la palabra *Wonne*, en un do. El clímax del piano llegará un compás después, usando en la línea superior el motivo presentado por la línea inferior en el compás 9. Es éste el único ff que aparecerá en la obra, un Adim7₅₁. En el compás 17 se observan nuevamente rastros de tonalidad: la música se dirige a un E, como se ve en la línea de tenor de la mano izquierda, re#-mi-do#-re#. Sin embargo, se llega a un G#7 (nueva alusión a C#m).

La textura cambia otra vez y el tempo se hace algo más movido (*etwas bewegter*). Las tres líneas que presentaba el piano en el compás 9 son ahora transformadas: la línea superior descendente do#-si-la# de aquel compás se convierte ahora en el fa#-mi-re#-do# de la mano izquierda, que es seguido de un dibujo que recuerda, a su vez, a la mano izquierda del compás 9. El anterior ostinato es ahora una síncopa, que tradicionalmente representa un

estado de ánimo ansioso, palpitante.¹⁰ En los compases 21 a 24 esta síncopa se mantiene, aunque algo modificada. Sobre el compás 21 se observa otra imagen musical del texto: *wie ein Dunst im Windeshauch* (como la bruma con un soplo del viento). Los ritmos de corchea con puntillo–semicorchea y los acentos creados por los *mfp* funcionan como metáfora sonora del soplo del viento. La armonía contribuye a crear la sensación de bruma, articulando una serie de acordes disminuidos. Si bien no es la primera vez que éstos aparecen, su uso en este momento del discurso musical es cuantitativamente mayor que en el resto de la obra. En el contexto del lenguaje musical tonal tradicional, los acordes disminuidos generan sonoridades ambiguas, ya que sus 16 posibilidades diferentes de resolución plantean contornos difusos en el campo tonal. De esta forma, Wolf metaforiza con estos acordes el clima de bruma que describe el texto, habida cuenta que en un clima brumoso, los contornos del paisaje también se encuentran difusos.

The image shows a musical score for measures 21-24. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line is written in a soprano clef with a key signature of two sharps (D major). The lyrics are: "wie ein Dunst im Win - des - hauch. / like the mists when se - phyr's blew." The piano accompaniment is written in a bass clef and features a rhythmic pattern of eighth notes with accents and dynamic markings like "mfp" and "mp".

Figura 2. Wolf, *Alles endet*, compases 21-24.

El uso en el compás 24 de un Do# como dominante con fundamental omitida (si) nos lleva al primer punto de estabilidad tonal en el compás 25: E. Si bien E venía siendo insinuado y enmascarado, recién aquí es articulado por primera vez. Es también la primera parte homorrítmica, donde línea vocal y piano van completamente juntos. El ritmo apuntillado que se había presentado antes aparece nuevamente, esta vez resignificado. Tradicionalmente asociado con las marchas y la danza, Wolf lo utiliza aquí como una metáfora sonora del “recuerdo” de la vida; siendo la marcha y la danza algo que podemos asociar típicamente con el hombre y el vivir. Como dice el texto: *Menschen waren wir ja auch* (Fuimos hombres nosotros también).

El cromatismo del comienzo de la obra sigue aquí presente: obsérvese la relación entre do-do#. Mientras en el compás 25 Wolf coloca un do natural,

y en el compás 26 ese mismo do aparece sostenido. No sólo eso, sino que también la frase cambia de registro. La relación do#-do es explotada aún más en la línea vocal del compás siguiente. Un detalle interesante de este compás: sobre la palabra *froh* (alegres) Wolf coloca un A/C#, mientras que sobre *traurig* (tristes) cambia repentinamente el modo a un Em, pintando el texto a la manera de los antiguos madrigalistas italianos. Más allá de la tradicional asociación modo mayor – alegría, modo menor – tristeza; aquí el recurso literario de la antítesis –la contraposición de dos ideas– es aprovechado al máximo al presentar las dos ideas (alegres y tristes) una junta a otra, aumentando el contraste.

The image shows a musical score for Franz Schubert's 'Alles endet' (from 'Die Schöne Müllerin'). It covers measures 25 to 29. The score is in G major and 3/4 time. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line begins with a piano (*p*) dynamic, then moves to a forte (*f*) dynamic, and concludes with a *poco ritard.* marking. The piano accompaniment starts with a pianissimo (*pp*) dynamic, then moves to piano (*p*), forte (*f*), and ends with a *poco ritard.* marking and a *dim.* (diminuendo) marking. The lyrics are: 'Menschen waren wir ja auch, froh und traurig, so wie ihr, We were human beings too, gay and merry once like you.'

Figura 3. Wolf, Alles endet, compases 25-29.

Luego de una semicadencia sobre B en el compás 29, dominante de E-Em, se vuelve en el compás 30 al tempo y al carácter inicial de quietud, inestabilidad y no direccionalidad tonal. El posicionamiento del narrador es ahora claro, como se adelantaba en la introducción: fue él también un hombre, pero ahora está muerto; es sólo tierra. El texto dice *und nun sind wir leblos hier, sind nur Erde, wie ihr sehet* (Y ahora yacemos aquí sin vida, somos solo tierra, como pueden ver). Y es a través de este posicionamiento que la reexposición de la frase inicial en el compás 36 cobra un nuevo significado: ya conocemos el contexto, ya sabemos el pasado del narrador y por qué está donde está.

Sobre el compás 40 reaparece la figura del compás 9, esta vez en la forma de si#-do#-mi-re#. Esta figura termina por desintegrarse, primero perdiendo dos notas –quedando solo mi y re#–, luego por aumentación rítmica; llegando a la quinta do#-sol#. Este final sin tercera no sólo construye una sonoridad lejana en el tiempo y el espacio¹¹, sino que da también esta idea de futilidad, de vacío.

Se observa una gran continuidad a lo largo de toda la obra; un hilo musical conductor. Cada vez que cambia algún parámetro (tempo, altura o textura; por ejemplo) se mantiene algún otro: en el cambio de textura del compás 9 se mantiene el fuerte cromatismo inicial; en el compás 17 cambia el tempo pero se transforman las líneas que se habían presentado en el compás 9; el ritmo apuntillado de los compases 21-24 es mantenido en los compases 25-26 pese al cambio de textura.

El equilibrio formal de la canción es también notable. Cuatro compases de introducción de piano, luego otros cuatro donde se expone la primera idea vocal. Ocho compases donde cambia la textura, los últimos dos teniendo al piano como protagonista. Otro nuevo cambio de textura que sigue el mismo procedimiento anterior de ocho compases. Se llega al E, cinco compases. Y volvemos al principio. Cuatro compases, un interludio de dos compases del piano, cuatro compases, y cierran la canción seis compases del piano.

El enmascaramiento de todo proceso tonal y el tratamiento del tiempo musical, como vimos, están intrínsecamente relacionados con el texto. Así, el punto de mayor estabilidad tanto textual-poética como musical llega en el compás 25 sobre *Menschen waren wir ja auch* (Fuimos hombres nosotros también). La estabilidad textual se desprende de la situación del narrador: luego de describir el sórdido presente hay una toma de posición que nos aclara el contexto. La estabilidad musical, a su vez, se sostiene a partir de la afirmación del ámbito tonal de E¹².

Desde una visión global, se puede relacionar la inestabilidad tonal, la no direccionalidad armónica y el particular tratamiento del tiempo musical del comienzo y del final de la obra con la idea de la muerte; de estar sólo en un lugar vacío, fuera del mundo: *und nun sind wir leblos hier* (Y ahora estamos sin vida aquí). En contraposición, la estabilidad que ofrece el E del compás 25 es el recuerdo de la vida, de estar *en* el mundo, transcurriendo el día a día: *Froh und traurig, so wie ihr* (Felices y tristes, igual que ustedes).

Es interesante observar cómo el propio Wolf describe su canción en una carta a Oskar Grohe del 24 de Marzo de 1897:

Pero el segundo poema me parece más significativo, y creo que es el mejor de todos mis desastres. Si no te afecta al punto de perder tu cordura, es porque nunca la has tenido. Tiene realmente algo que te puede volver loco, y al mismo tiempo posee una increíble y verdaderamente clásica simplicidad. Vas a estar sorprendido. Tengo literalmente miedo de esta composición ya que me hace estar inquieto por mi propia sensatez.¹³

Así como Wolf recuerda a la vida desde la muerte, quizás el “recuerdo” del sistema tonal a lo largo de la obra sea, en definitiva, un síntoma de que su fin estaba cerca.

Notas

(1) Unamuno, 2005, p. 219.

(2) En este sentido, recordamos a Robert Schumann (1810-1856), Johannes Brahms (1833-1897) y a Franz Schubert (1797-1828) por su producción en lo que respecta al género *lieder*.

(3) cf. Buonarroti, 1623.

(4) Tomado de la traducción Vulgata de la Biblia (Eclesiastés 1:2); una traducción de la Biblia del griego y hebreo al latín hecha por Jerónimo de Estridón en el 382 d.C. Luego será asociado a la pintura de naturalezas muertas en los Países Bajos durante los siglos XVI y XVII.

(5) cf. Binski, 1996; Bynum Walker et al., 2000.

(6) cf. Newman, 2007.

(7) Se puede leer al respecto la descripción de Giovanni Boccaccio (1313-1375) en su *Decamerón*.

(8) Se usará cifrado americano para los acordes, mientras que alturas serán indicadas en minúsculas y en español.

(9) Sólo basta imaginarse una nota repetida ad infinitum para darse una idea. Piénsese por ejemplo en la obra *In C* del compositor minimalista Terry Riley (1935-), donde una serie de figuras de la escalística de *C* se repiten superpuestas durante casi cuarenta minutos.

(10) Valga una comparación de ejemplo: el *Libera me* del *Requiem* de Gabriel Fauré (1845-1924) representa el deseo del alma creyente de no morir para la eternidad; de que haya una resurrección. Así lo dice el texto: *Libera me, Domine, de morte aeterna* (*Libérame, Señor, de la muerte eterna*). A lo largo de casi todo el número, un ostinato en pizzicato en las cuerdas es una metáfora de los latidos del corazón de esa misma alma. Se mantiene hasta el final, donde va decayendo, para finalmente “morir” en un largo acorde de *re* menor. El siguiente número describe el paraíso. Este ostinato posee el mismo ritmo –si bien escrito en valores más largos dada la indicación de tiempo– del ostinato de la mano derecha del compás diecisiete de la canción de Wolf.

(11) La quinta era, junto con la octava y la cuarta, una consonancia perfecta; y por ende era usada como final en mucha música de los siglos XV y XVI.

(12) Creemos pertinente mencionar que, de acuerdo a la teoría de proporciones griega, este momento de estabilidad poético-musical llega en el sector formal correspondiente al número de oro. Esta observación corresponde a otro campo de análisis que continuará en un nuevo artículo basado en esta obra musical.

(13) cit. en Sams, 2011. Traducción de los autores.

Referencia bibliográfica

Boccaccio, Giovanni. (1992) *Decamerón*. España: Editorial Planeta.

Binski, Paul. (1996) *Medieval Death: Ritual and representation*. New York: Cornell University Press.

Bynum Walker, Caroline y Freedman, Paul. (2000) *Last things: Death and the Apocalypse in the Middle Ages*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

Mare, Federico. (2014) *Vanitas vanitatum: la veta existencialista del Eclesiastés*. Disponible online en <http://www.mdzol.com/nota/521635/>

Buonarroti, Michelangelo. (1623) *Rime*. Disponible online en <http://www.archive.org/details/rimedimichelagno00mich>

Newman, Paul. (2007) *Growing Up in the Middle Ages*. North Carolina: Macfarland.

Sams, Eric. (2011) *The songs of Hugo Wolf*. London: Faber & Faber.

Stuckenschmidt, H. H. (1969) *Twentieth century music*. New York: McGraw-Hill.

Unamuno, Miguel de. (2005) *Niebla*. Argentina: Ed. Terramar.

Langsam und getragen

gedämpft

Al - les en - det,
All cre - a - tion

was ent - ste - het. Al - les, al - les rings ver - ge - het,
once must per - ish, friends, re - la - tions, all we cher - ish,

p *f* *p poco ritard.*

Menschen waren wir ja auch, froh und traurig, so wie ihr,
We were human beings too, gay and merry once like you.

pp *p* *f* *p* *dim.* *poco ritard.*

ANÁLISIS DEL SONETO “ALLES ENDET, WAS ENTSTEHET” DEL CICLO DE CANCIONES DE MIGUEL ÁNGEL COMPUESTO POR HUGO WOLF

Raúl Carranza

Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (LEEM, FBA-UNLP)
raulcarranza@hotmail.com

Resumen

Hugo Wolf (1860-1903) compuso sus últimas canciones en marzo de 1897 y tomó como texto tres sonetos del famoso pintor, escultor y arquitecto Michelangelo Buonarroti (1475-1564): “I’vo pensando al mio viver di prima”, “Chiunche nasce a morte arriva” y “Non so se s’è la desiata luce”. Estos sonetos fueron traducidos al alemán por Walter Robert-Tornow y conformaron un ciclo de tres canciones que Wolf llamó “Michelangelo Lieder” (“Canciones de Miguel Ángel): No. 1) Wohl denk ich oft an mein vergangnes Leben (A menudo pienso en mi vida pasada), N° 2) Alles endet, was entsteht (Todo lo que nace ha de morir) y N° 3) Fühlt meine Seele das ersehnte Licht (¿Siente mi alma la luz anhelada?). Miguel Ángel escribió estos sonetos cuando ya era anciano y reflejan su pesimismo hacia la vida. En el primero de ellos, el poeta rememora los días de su juventud, el segundo es una observación de la naturaleza efímera de todo lo terrenal y el tercero es un recuerdo del amor perdido. El propósito de este artículo es analizar el texto del segundo soneto, “Alles endet, was entstehet”, desde el punto de vista de la pronunciación, brindar elementos a los cantantes y directores para producir un texto con una dicción clara y expresiva y presentar una reseña sobre Wolf y su relación con el texto literario.

Palabras Clave

Hugo Wolf - Michelangelo Buonarroti - Dicción - Técnica Vocal

ANALYSIS OF THE SONNET “ALLES ENDET, WAS ENTSTEHET” FROM THE MICHELANGELO’S CYCLE OF SONGS BY HUGO WOLF

Abstract

Hugo Wolf (1860-1903) composed his last songs in March 1897, and took as text three sonnets of the famous painter, sculptor, and architect, Michelangelo Buonarroti (1475-1564): “I’vo pensando al mio viver di prima”, “Chiunche nasce a morte arriva” y “Non so se s’è la desiata

luce". This sonnets were translated to German by Walter Robert-Tornow, and became part of a three song cycle, called by Wolf "Michelangelo Lieder" ("Songs of Michelangelo": No. 1 Wohl denk ich oft an mein vergangnes Leben (I often think about my past life), N° 2) Alles endet, was entstehet (All that is born must die), and N° 3) Fühlt meine Seele das ersehnte Licht (Does my soul feel the desired light?). Michelangelo wrote this sonnets when he was old, and they reflect his pessimism upon life. On the first of them, the poet remembers his youth's days, the second is an observation about the mayfly nature of terrenal things, and the third is a lost love memory. The purpose of this paper is to analyze the text of the second sonnet "Alles endet, was entstehet" from the point of view of pronunciation, to offer resources to singers and conductors in order to produce a text with a clear and expressive diction, and to present a review about Wolf and his relation to the literary text.

Key-Words

Hugo Wolf - Michelangelo Buonarroti - Diction - Vocal Technique.

.....

El soneto "Alles endet, was entstehet" en italiano, alemán y español.

A continuación se presenta una comparación del soneto original en italiano, la traducción al alemán de Tornow y su versión en español. Este soneto era el predilecto de Wolf. El mensaje de esta canción es sombrío y fatalista y totalmente representativo de la idea de la muerte en el Renacimiento. Es un miedo a lo que viene después de la vida. Miguel Ángel refleja en el poema dos conceptos del tiempo: el tiempo humano, que es finito, y el Tiempo Divino, que es infinito. En una carta a Grohe, Wolf hace una asombrosa confesión: "Casi me da miedo esta composición, porque me hace temer por mi propia razón". Wolf quiso llamar a esta obra "Vanitas vanitatum", la famosa expresión del Eclesiastés, para referirse a la futilidad de todo lo humano frente a la certidumbre de la muerte.

Chiunque nasce a morte arriva
 nel fuggir del tempo; e 'l sole
 niuna cosa lascia viva.

Manca il dolce e quel che dole
 e gl'ingegni e le parole;
 e le nostre antiche prole
 al sole ombre, al vento un fummo.

Come voi uomini fummo,
 lieti e tristi, come siete;
 e or sian, come vedete,
 terra al sol, di vita priva.

Ogni cosa a morte arriva.

Già fur gli occhi nostri interi
 con la luce in ogni speco;
 or son voti, orrendi e neri,
 e ciò porta il tempo seco.

Alles endet, was entstehet.
 Alles, alles rings vergehet,
 denn die Zeit fliehet,
 und die Sonne sieht
 daß alles rings vergehet.

Denken, Reden, Schmerz und Wonne;
 Und die wir zu Enkeln hatten
 Schwanden wie bei Tag die Schatten,
 Wie ein Dunst im Windeshauch.

Menschen waren wir ja auch,
 Froh und traurig, so wie ihr,
 Und nun sind wir leblos hier,
 Sind nur Erde, wie ihr sehet.

Alles endet, was entstehet.
 Alles, alles rings vergehet.

Todo lo que nace muere.
 Todo lo que nos rodea perece,
 porque el tiempo huye,
 y el sol ve que
 todo lo que nos rodea perece.

Pensamiento, habla, dolor y delicia;
 y los hijos de nuestros hijos desvaneciéndose
 como el día entre las sombras,
 como la bruma en un soplo de viento.

Sí, también fuimos seres humanos,
 alegres y tristes, como ustedes,
 y ahora estamos aquí sin vida,
 sólo somos tierra, como ven.

Todo lo que nace muere.
 Todo lo que nos rodea perece.

Transcripción fonética del soneto y recomendaciones sobre la dicción para cantantes y directores.

En esta sección se presenta la transcripción fonética de la versión en alemán “Alles endet, was entsteht” del texto original de Miguel Ángel que Wolf tomó para componer su ciclo y se incluyen comentarios relacionados con la dicción alemana.

Alles endet, was entsteht

/alləs ɛndət vas ɛntʃtɛ:ət/

Si bien en el alemán hablado no se pronuncian las dobles consonantes, en el canto se las debe marcar para resaltar la duración de la vocal que las precede, que por regla se la debe pronunciar como una vocal de corta duración. Este es el caso de /alles/. La “l” se duplica y la “e” de la segunda sílaba se pronuncia con una vocal neutra, inarticulada /ə/ (schwa) porque está en una sílaba no acentuada. La palabra “entstehet” está compuesta por dos elementos: el prefijo inseparable “ent” y la palabra raíz “stehet”. Por regla, el prefijo se pronuncia con /ɛ/ y, al tratar a la palabra raíz como un vocablo separado, la “s” inicial seguida de “t” se va a pronunciar con el grupo consonántico /ʃt/.

Alles, alles rings vergehet,

/alləs alləs rɪŋs fɛrgɛ:ət/

La palabra “vergehet” está también formada por dos componentes: un prefijo inseparable “ver” y la palabra raíz “gehet”. Esta composición de elementos nos ayuda a determinar la acentuación de la palabra. El acento cae sobre la primera sílaba de la palabra raíz /ge:/ que coincide con la acentuación musical. La segunda “e” de “-et” se pronuncia con una “schwa” /ə/ no articulada y no acentuada que ayuda a seguir lo que exige la música, que es no acentuarla.

Denn die Zeit flieht

/den di: tsart fli:t/

En esta frase, aparecen dos palabras con la /i:/ cerrada y larga /di:/ y /fli:t/. La longitud de esa vocal se puede observar en /fli:t/ como final de frase. En /tsart/, en cambio, la “i” del diptongo /ai/ es más abierta y corta y, en el canto, debe tender a acercarse a una /e/.

und die Sonne Sieht

/unt̩di: zɔnnə zi:t/

La /t/ de /unt/ y la /d/ de /di:/ se pueden unir como si fuera una doble consonante. Tanto “sonne” como “sieht” comienza con “s” seguida de vocal, lo cual indica que debe pronunciarse con /z/ “s” sonora. En “Sonne” se debe marcar la doble consonante /nn/ y se debe explotar la t final de “sieht”.

daß alles rings vergehet,

/das alləs rɪŋs fɛrɡe:ət/

Denken, Reden, Schmerz, und Wonne;

/dɛŋkən, re:dən, ʃmɛrts unt vɔnnə/

En esta frase aparecen distintos timbres de “e”. La primera “e” de “denken” y la “e” de la palabra “Schmerz” se pronuncian con /ɛ/ “e” abierta por estar seguida de dos consonantes la primera y por más de dos la otra. La primera “e” de “reden” es cerrada y larga, pero, como no es cómoda para el canto, se opta por pronunciar una /ɪ/ que da más cavidad y mejora la producción vocal.

Und die wir zu Enkeln hatten

/unt di: vi:r tsu ɛŋkəlŋ hattən/

Schwanden wie bei Tag die Schatten,

/ʃvandən vi: bəi ta:k di: ʃattən/

En la palabra “tag”, la “g” final debe pronunciarse, por regla, con la consonante oclusiva velar sorda /k/, es decir /ta:k/. En “Schatten” debe hacerse notar la doble consonante seguida de una “schwa” /ə/ en la sílaba final.

Wie ein Dunst im Windeshauch.

/vi: aɪn dʊnst ɪm vɪndəʃaʊch/

“Dunst” debe pronunciarse con una /u/ abierta por regla y debe observarse que la palabra Windeshauch está compuesta por dos elementos: “Windes” y “hauch”. Por lo tanto, la “h” inicial de “hauch” debe ser aspirada.

Menschen waren wir ja auch,

/mɛnʃən va:rən vi:r ja aux/

En esta frase aparece la palabra “ja” que se pronuncia con la semivocal /j/ /ja/. Entre /ja/ y /aux/ se debe hacer una separación glótica imperceptible para no afectar el ligado de la línea de canto.

Froh und traurig , so wie ihr,

/fro: unt trauriç zo vi: i:r/

La regla de la fonética alemana dice que la “o” de froh es cerrada y larga por estar seguida de “h” dentro de la misma sílaba. La “g” final de la palabra “traurig” no cumple la regla que dice “las oclusivas sonoras en posición final se pronuncian sordas”, sino que, por ser una excepción, se pronuncia con el sonido “ich” Laut que se asemeja al sonido que se da en la palabra “higiene” /içjene/ en español.

Las palabras “wie” e “ihr” se pronuncian con /i:/ cerrada y larga.

Und nun sind wir leblos hier,

/unt nu:n zint vi:r le:plo:s hi:r/

La palabra “leblos” está compuesta por dos elementos: la raíz del verbo “leben” y el sufijo “los”. Para descubrir la pronunciación de este vocablo, debe tenerse en cuenta su morfología, es decir, de qué elementos está formado para tratarlos en forma independiente. En “leben”, la primera “e” está seguida de una sola consonante, por lo tanto se va a pronunciar con una “e” cerrada, que en el canto se va a abrir hacia la /ɪ/ como se explicó anteriormente. Además, la “b” queda en posición final y se va a pronunciar con la contrapartida en sorda /p/. El sufijo “los” sigue la regla que dice que cuando la “o” está seguida de una consonante se pronuncia cerrada y larga.

Sind nur Erde, wie ihr sehet.

/zint nu:r e:rdə, vi: i:r ze: ət/

“Erde” se pronunciaría, según la regla, con una /ɛ/ abierta pero, como es una excepción, se pronuncia con /e:/, que para el canto se opta por la /ɪ/. En “sehet”, la primera “e” de “seh” es cerrada por regla y la segunda es una schwa /ə/, vocal inarticulada. Es importante saber reconocer la división de las sílabas en palabras como éstas para poder seleccionar los fonemas correctos. Hay separación glótica entre /vi:/ e /i:r/.

En este análisis, se usó, como base, el “Alfabeto Fonético Internacional”, único y esencial sistema que le permitirá a un cantante profesional o a un director de coros o de orquesta abordar un texto en un idioma extranjero con la precisión que exige la obra musical.

Wolf y su relación con el texto literario

Wolf tenía una marcada predilección por la poesía y fue la que lo llevó a elegir a la canción de cámara, “Lied”, como centro de su producción musical. La emotividad proveniente de los textos literarios afectaba aún más su delicada sensibilidad. Wolf no tiene rival en lo que respecta a la comprensión de la poesía. Ningún otro compositor ha evidenciado un respeto tan escrupuloso por los poemas que musicalizó. Quitar un acento, una modulación, era visto por él como un hecho gravísimo que llevaba a una concepción equivocada en la interpretación. Es por eso que el cantante que interprete sus obras debe poner en práctica la sutileza en la declamación que exigen sus canciones. El texto debe ser dicho de una manera adecuada de manera que se pueda entender el sentido de la música en su íntima relación con las palabras.

En la década del ochenta esa disposición hacia la literatura se define cuando aborda en forma sistemática la poesía de Eduard Mörike (1804-1875), a quien Wolf ya había frecuentado y conocía a través de los *Lieder* de Schumann.

El año 1897 marca el fin de la trayectoria de Wolf como compositor. En marzo de ese año termina de componer los “*Sonetos de Michelangelo*”, en septiembre entra en la última fase de su enfermedad y muere cuatro años después en un asilo.

“La música y la poesía tienen un campo en común, del cual se inspiran y en el que ellas operan: el paisaje del alma. Juntas, tienen la capacidad de dar forma intelectual a lo que se percibe y se siente para transmutarse, luego, en un lenguaje que ningún otro arte puede expresar. El poder mágico que reside en la música y en la poesía tiene la capacidad incesante de transformarnos” (Dietrich Fischer-Diskau).

Referencias bibliográficas

Caroll Kimball (2005). *Song, a Guide to Art Song Style and Literature*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation.

Fischer-Diskau, D. (1995). *The Fischer-Diskau Book of Lieder*. New York: Limelight Editions.

Rausch, R. y Rausch, I. (1991). *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Berlin: Langenscheidt.

Odom, W. y Schollum, B. (1998). *German for Singers*. New York: Schirmer / Cengage Learning.

Bio autor

Traductor Público en Idioma Inglés, Facultad de Humanidades, UNLP. Cursó en la misma institución el profesorado en Lengua y Literatura Inglesas y Francesas y el Traductorado Público en Idioma Francés. Estudios superiores de Francés (Alianza Francesa de París) y de alemán (Instituto Goethe). Realizó estudios de Canto en el Conservatorio Gilardo Gilardo y en forma particular. Es docente de la materia “Dicción y Fonética” de la carrera de “Dirección Coral” en la Facultad de Bellas Artes, UNLP y de “Dicción Alemana” y “Fonética aplicada a la interpretación del canto” en el Conservatorio Gilardo Gilardi. Instructor idiomático, traductor de libretos de óperas y conciertos y operador de sobretitulado en el Teatro Argentino de La Plata.

Un análisis fonético de “Dirait-on” de Morten Lauridsen: derivaciones para la práctica coral

Mariano Nicolás Guzmán

Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (LEEM, FBA-UNLP)
marianoguzman791@gmail.com

Ornella Romina Entraigas

Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (LEEM, FBA-UNLP)
rominaentraigas@gmail.com

Resumen

En el presente artículo se propone un análisis fonético de una obra coral de amplia difusión y ejecución en la actualidad, con el objeto de aportar elementos teóricos y prácticos para optimizar las prácticas de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar al interior de los dispositivos de la práctica coral. La obra a la que hacemos referencia, “Dirait-on”, pertenece a un ciclo de canciones del compositor norteamericano Morten Lauridsen, que está basado en el poema “Les Roses” de Rainer Maria Rilke. La elección de este número reside en una necesidad emergente y creciente por efectuar, al interior del ámbito coral, análisis fonéticos que permitan identificar las principales problemáticas interpretativas que surgen de la pronunciación de textos en idiomas extranjeros y proponer estrategias de resolución para las mismas.

Si bien “Dirait-on” es una pieza célebre y recurrente del repertorio coral -gracias a la simplicidad que su aprendizaje y armado melódico-armónico representan-, las particularidades fonéticas que presenta el texto constituyen un obstáculo al momento de la ejecución. Consideramos, entonces, que llevar a cabo un estudio minucioso orientado a lograr su correcta pronunciación es de suma importancia en orden a lograr una musicalidad integral de la pieza.

Palabras clave

Repertorio coral - Análisis Fonético - Ejecución - Problemáticas Interpretativas - Estrategias de Resolución

A PHONETIC ANALYSIS OF “DIRAIT-ON” BY MORTEN LAURIDSEN: IMPLICATIONS FOR CHORAL PRACTICE.

Abstract

In this paper we propose a phonetic analysis of a choral work that nowadays has great diffusion and is commonly interpreted, with the purpose of contributing, with theoretical and practical resources, to optimize the teaching-learning practices that have place within choral practice devices. The choral work, “Dirait-on”, is part of a song cycle by the American composer Morten Lauridsen, and it is based on the poem “Les Roses” by Rainer Maria Rilke. The selection of this number has to do with an emergent and growing need of doing, within choral practice, phonetic analysis that allow to identify the main interpretative problems that arise from the pronunciation of foreign language texts, and to propose resolution strategies for them. Even though “Dirait-on” is a noted and recurrent work within choral repertoire –which is due to the simplicity that it’s learning and melodic-harmonic assembly represent-, the phonetic particularities that the text presents constitute an obstacle for execution. We consider that carrying a thorough study oriented towards achieving a correct pronunciation of it is of great importance in order to accomplish a comprehensive musicality of the piece.

Key-Words

Choral Repertoire - Phonetic Analysis - Performance - Interpretative Problems - Resolution Strategies.

.....

*Abandon entouré d’abandon,
tendresse touchant aux tendresses...
C’est ton intérieur qui sans cesse
se caresse, dirait-on;
se caresse en soi même,
par son propre reflet éclairé.
Ainsi tu inventes le thème
du Narcisse exaucé.*

Abandono rodeado de abandono,
ternura contra ternuras...
Es tu interior el que, sin cesar,
parece que se acaricia;
se acaricia en sí mismo,
por su propio reflejo iluminado.
Así inventas el tema
del Narciso que alcanza su deseo.

Traducción: Carlos Cámara y Miguel Ángel Frontán

Abandon entouré d’abandon,
[a.bã'dõ_nã.tu're da.bã'dõ
tendresse touchant aux tendresses...
tã'dres tu'fã_to tã'dre.sə
C’est ton intérieur qui sans cesse
se tõ_nẽ.te.ri'œr ki sã ses

se caresse, dirait-on;
 sə ka'res di.rɛ'tõ
 se caresse en soi même,
 sə ka're.sə ã swa'mɛ.mə
 par son propre reflet éclairé.
 par sõ 'prɔ.prə rə'flɛ.te.klɛ're
 Ainsi tu inventes le thème
 ɛ'si ty ɛ'vãt lə 'tɛ.mə
 du Narcisse exaucé.
 dy nar'sis ɛg.zo'se]

Sobre el poeta y el compositor

Rainer Maria Rilke (1875 - 1926) es considerado uno de los poetas más importantes e influyentes del idioma alemán y de la literatura universal. El reconocido autor amplió los límites de expresión de la lírica y extendió su influencia a toda la poesía europea. Junto con “*Les Roses*” sus obras más célebres son las “*Duineser Elegien*” (Elegías de Duino) y “*Sonette an Orpheus*” (Sonetos a Orfeo). Compositores como Paul Hindemith, Alban Berg, Dimitri Shostakovich, Anton Webern y Morten Lauridsen, entre otros, se han valido del trabajo de Rilke para llevar a cabo innumerables composiciones musicales durante los siglos XX y XXI.

Morten Lauridsen, nacido en 1943, es uno de los compositores estadounidenses más importantes, reconocidos e interpretados en la actualidad. En 2005 ha sido calificado por el musicólogo Nick Strimple como el único compositor norteamericano en la historia que puede ser llamado ‘místico’, y en 2007 ha recibido la Medalla Nacional de las Artes por parte del entonces presidente G.W.Bush. Fue nombrado además Profesor Distinguido en Composición por la Escuela de Música Thornton (Universidad de California del Sur). “*O Magnum Mysterium*” (1994), “*Lux Aeterna*” (1997) y “*Sure on this Shining Night*” (Nocturnes, 2005) son junto con “*Dirait-on*” sus obras más destacadas y ejecutadas en la escena coral de los últimos tiempos.

A lo largo de su carrera Lauridsen ha recurrido al uso de textos en inglés, francés, italiano, español y latín para elaborar sus composiciones. Todas ellas combinan melodías sencillas y cautivantes con el admirable trabajo de poetas

como Howard Moss, Robert Graves, Federico García Lorca, Pablo Neruda y el mencionado Rainer Maria Rilke, por el que ha mostrado cierta predilección.

La importancia del análisis fonético en la práctica coral

Como directores e investigadores creemos que la dicción debe gozar de un rol central en la interpretación de la música vocal en general y de las obras corales en particular. A partir de nuestra formación y experiencia, consideramos que todo texto esconde entre sus versos un sinfín de materiales expresivos que incide fuertemente en la resultante sonora de la obra. Vale decir que el texto -como elemento constituyente de la obra musical- trasciende sus cualidades semánticas y sus funciones meramente comunicativas. Frente a este supuesto, podemos predecir que el desconocimiento de dichos materiales impactará negativamente en el producto musical:

La fusión del texto y la música es uno de los métodos más poderosos por el cual un compositor puede expresar la emoción a un público, sin embargo, con mucha frecuencia la dicción de los grupos corales está tan ausente que hace que el texto sea ininteligible. Es vital que el director coral de nuestro tiempo sea quien se ocupe de que esto no suceda (Carranza y Alessandroni, 2013, p.7).

Será menester que como directores tomemos decisiones pertinentes y acertadas en torno a la enseñanza de la pronunciación de la obra, con el fin de optimizar los recursos expresivos y obtener un resultado que satisfaga nuestros anhelos interpretativos. Para ello nos valdremos del análisis fonético previo, porque creemos que el mismo permitirá (i) esclarecer las vinculaciones existentes entre el material poético y el material sonoro -principalmente en obras de idioma extranjero-, (ii) emprender un camino orientado a la detección de problemáticas en la ejecución musical, y (iii) plantear soluciones viables y pertinentes a las mismas con el objeto de trasladarlas al interior de la práctica coral. Teniendo en cuenta estas ventajas, partiremos entonces del análisis fonético para delinear estrategias didácticas más adecuadas y eficientes para propiciar un sonido coral funcionalmente más balanceado (Alessandroni y Etcheverry, 2011).

Dicho esto y habiendo efectuado la transcripción fonética de la obra, nos adentraremos en el complejo entramado de relaciones texto-música para revelar al lector que el material poético puede arrojar más información de la que usualmente advertimos y más recursos de los que estamos dispuestos a emplear en nuestra práctica musical.

buyendo los componentes en dos sílabas (/ɛ̃.te'ʀjœr/ → /ɛ̃.te.ri'œr/). Entonces, una corchea corresponde a la sílaba /ri/ y la siguiente a /œr/ (compases 9 y 10).

Atendiendo estas consideraciones, sugerimos pronunciar el monosílabo *se* con «*e muet*» siempre que el valor rítmico no sea mayor al de una corchea. Si lo fuera, /sə/ será reemplazado preferentemente por /sœ/ para conservar sus cualidades acústicas y permitir su prolongación (Fougeron, Gendrot y Bürki, 2007; Adams, 2008). Podemos observar claramente esta disyuntiva en la comparación de los siguientes fragmentos (ver *figura 2*).

11 12 24 25

sans cesse se — ca-resse,
/sã sɛs sœ ka'ʀɛs/

Se ca - res - se en soi - mê - me,
/sə ka'ʀɛsə ã swa'mɛmə/

Figura 2. Reemplazo de /ə/ por /œ/.

Es de suma importancia que el lector advierta las características y limitaciones de este proceso, con el objetivo de aplicarlo en casos afines a lo largo de toda la obra. Se recomienda ante todo evitar el reemplazo de la «*e muet*» por las vocales /e/ o /ɛ/, ya que éstas no poseen el redondeamiento suficiente para suplantar al sonido /ə/. Este es un error muy frecuente en las interpretaciones de coreutas hispanohablantes, cuyo sistema fonético prescinde de vocales de articulación compuesta como /y/, /œ/ y /ø/. La distancia constatable entre la pronunciación del español y del francés conlleva una asimilación fonética que deviene en la producción de fonemas más cercanos a /e/, /o/, /i/ y /u/ -propios de la lengua materna- que a /y/ y /ø/.

De las vocales nasales

Quizás el rasgo más sobresaliente de la pronunciación francesa sea la incorporación de vocales nasales a su sistema fonético. Esta nasalización muchas veces presenta carácter distintivo, es decir que el significado de la palabra se verá alterado según se adopte la pronunciación de una vocal oral o una nasal. Por ejemplo, si pronunciamos /ta/ estamos diciendo “montón” (*tas*), pero si nasalizáramos dicha vocal /tã/ estaríamos hablando del “tiempo” (*temps*).

Otros casos en los que observamos este carácter distintivo de la nasalización son *pas* /pa/ (“no”) frente a *paon* /pã/ (“pavo real”), *plaît* /ple/ (“gusta”) y *plein* /plẽ/ (“lleno”), *fait* /fɛ/ (“hecho”) y *fin* /fẽ/ (“fin”), etc., todos ellos con significados más que dispares. Dado que una de las finalidades de la ejecución coral es la comunicación de un contenido semántico compositivamente codificado en interacciones de texto-música, esta cuestión resulta un aspecto fonético esencial que deberemos trabajar con nuestro coro.

En una primera instancia, podría parecer factible lograr que los cantantes nasalicen correctamente recurriendo a indicaciones del tipo “*para cantar una vocal nasal solamente tienen que descender el velo y permitir que una fracción del aire pase por la cavidad nasal*”, o frente a otros recursos -como las expresiones metafóricas- que, tal como indagó Alessandrini (2014), en muchas ocasiones pueden hacer las veces de vehículo para el desarrollo de conceptos técnico-vocales en los alumnos y coreutas. Sin embargo, en la práctica no es tan sencillo alcanzar este resultado. Además de las modificaciones articulatorias que se ven implicadas en el proceso, debe contemplarse el hecho de que las vocales nasales francesas están fuera del sistema fonético del español. Esto deviene muchas veces en la pronunciación errónea de la consonante nasal que se ve involucrada en el proceso. Para ejemplificar, se esperará que los cantantes pronuncien la palabra *inventes* /ɛ̃n'vãnt/ en lugar de /ɛ'vãt/ (Adams, 2008).

Lo cierto es que no se han formulado aún vías de solución sistemáticas para hacer frente a este tipo de situaciones fonéticas. Algunos maestros proponen mantener en contacto el ápice de la lengua con los incisivos inferiores durante la emisión de la vocal nasal y separarlos al emitir el fonema siguiente, si es que lo hay. De esta forma se lograría impedir la tendencia natural que conlleva la articulación de la consonante nasal. Nosotros, en cambio, adherimos a que todo director debe comprometerse a implementar los recursos didácticos necesarios para que su coreutas desarrollen autonomía en la dicción, procurando que éstos identifiquen el mecanismo de producción implicado en el proceso de fonación y puedan aplicarlo a cada caso. Este es un trabajo de precisión que requiere de un entrenamiento constante y que posibilite distinguir entre un ‘evento inicial’ -la producción de una vocal nasal- y un ‘evento posterior’ -la producción de una consonante, cualquiera sea ésta. Por lo tanto, ejercitar ambas sílabas por separado y luego yuxtaponerlas es una alternativa que permitirá al coreuta practicar distintas combinaciones fonéticas

-/ɛ.v/, /ɛ.k/, /ɛ.d/, /ɛ.ʃ/, etc.- en contextos articulatorios disímiles. Tal como desarrollan Alessandrini y Etcheverry:

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 (Alessandrini y Etcheverry, 2011, p.5).

Conviene ahora mencionar otra problemática que puede encontrarse en la obra analizada: la palabra *inventes* presenta dos vocales nasales que, indudablemente, deben distinguirse. No es correcto pronunciar /ã/ en lugar de /ɛ/, ya que las cualidades acústicas y articulatorias de cada vocal son sustancialmente diferentes. Existe una diferencia de localización en la cavidad oral que está definida por el posicionamiento de la lengua. Cuando se articula una «e nasal», el ápice de la lengua se sitúa detrás de los incisivos inferiores. En cambio, en la pronunciación de la «a nasal» la lengua se retrae hacia la zona posterior de la cavidad oral (Ladefoged y Maddieson, 1996; International Phonetic Association, 1999; Adams, 2008).

De las consonantes

Anteriormente hemos analizado las particularidades del «condicionamiento rítmico-discursivo» en el verso “*sans cesse se caresse*”, atendiendo a la producción de sus vocales. En esta última sección de nuestro análisis, pondremos el foco en sus consonantes y resaltaremos que la /s/ final de *cesse* deberá pronunciarse -ya sea sobre el silencio de corchea o antes del mismo-, pues pese a la seguidilla de fricativas [sã ses sə ka'ɾes] no es correcto suprimir dicho fonema. Contrariamente, determinados sonidos van a ser omitidos en la pronunciación cuando su grafía se halle en posición final absoluta. Este es el caso de la -t en palabras como *touchant* /tu'ʃã/ o *reflet* /rə'fle/. Pero esta regla no es determinante, puesto que en ambos casos les suceden palabras que inician con vocal, como sucede con *reflet + éclairé*. Veamos, entonces, qué surge de esta combinación (ver *figura 3*).

26 27

par son pro - pre re- flet_ é-clai-ré.
/par sɔ̃ 'prɔprə rə'fle_teklɛ're/

Figura 3. Ejemplo de enlace.

Este tipo de enlace fonético, denominado «liaison», es uno de los más comunes en el discurso poético-musical de “*Dirait-on*” y de las obras francesas en general. El francés se vale de estas uniones morfológicas para adquirir una mayor fluidez, permitiendo a su vez un magnífico legato. Ejemplo de ello son también las combinaciones *abandon entouré* [a.bā'dɔ̃.nā.tu're] y *ton intérieur* [tɔ̃.nē.te.ri'œr]. No obstante, en la composición musical el uso de los mismos puede quedar anulado por la presencia de silencios o el uso de signos de puntuación entre palabras, que usualmente indican respiraciones. Este es el caso del ya citado [ka're.sə̃] en lugar de [ka're.sā] (compás 24). Nuevamente, estamos frente al «condicionamiento rítmico-discursivo» al que hemos referido en el presente artículo.

Como habrá de notarse en el transcurso de nuestro análisis, hemos efectuado una intervención en el tratamiento de la *r* que en francés suele ser gutural /R, ʀ/. Optamos por el uso de las vibrantes /r/ y /r̄/ para facilitar su emisión, mediante el desplazamiento del punto de articulación hacia la zona alveolar y conservando el modo de articulación. En el área de la fonética aplicada al canto, este es un intercambio habitual que beneficia principalmente a los cantantes hispanohablantes cuyo sistema fonético goza de la presencia de las vibrantes /r/ y /r̄/. Diremos también que si se desea enfatizar la *-r* como segundo elemento de un grupo consonántico, sugerimos reemplazar /r/ por /r̄/. Por ejemplo, conviene pronunciar /'pr̄ɔ.pr̄ə/ en lugar de /'prɔ.prə/ para lograr mayor inteligibilidad y empaste (Adams, 2008).

Como última consideración sobre las consonantes, pero no por ello menos valiosa, mencionaremos que la *x* admite sólo la pronunciación /ks/ en español. No es así en otros idiomas como el francés, en el que la partícula *ex-* seguida de vocal se sonoriza, como en la palabra *exaucé* /eg.zo'se/. Es necesario destacar aquí que tanto la oclusiva como la fricativa pasan a ser sonoras, y allí es donde debemos prestar especial atención para evitar que la influencia del español dificulte la conformación de este grupo consonántico, pronunciando

/ʝz/ en lugar de /gz/. Este proceso de debilitamiento fonético del español puede hallarse en otros dos casos: /ð/ en lugar de /d/ y /β/ en vez de /b/. Deberemos evitar la producción de cualquiera de esas tres fricativas /β, ð, ʝ/ ya que -además de no formar parte del sistema fonético del francés- su emisión puede disminuir considerablemente el nivel de inteligibilidad alcanzado, frente al alto grado de precisión del ataque en la pronunciación de las oclusivas sonoras.

Conclusión

A modo de cierre nos gustaría resaltar la importancia de implementar este tipo de análisis en el abordaje de obras corales en idioma extranjero. Abordando una metodología de trabajo con características similares a las expuestas en el presente artículo, creemos que los directores podrán (i) generar estrategias propias para lograr la unificación de los criterios de articulación -tan variados en las agrupaciones vocales-, (ii) conseguir una mayor inteligibilidad del texto, y (iii) desarrollar una homogeneidad tímbrica que favorecerá al empaque y, por ende, a la interpretación musical vocal en su conjunto.

Del mismo modo sugerimos la incorporación del concepto de “*condicionamiento rítmico-discursivo*”, sus implicancias y limitaciones al estudio fonológico de la composición en relación a la ejecución vocal y a sus posibilidades interpretativas. De esta forma podremos dar inicio a la elaboración de una propuesta metodológica que nos permita analizar correctamente y en profundidad el fenómeno del discurso musical y su impacto en el campo de la técnica vocal.

Referencias bibliográficas

Adams, D. (2008). *A handbook of diction for singers: Italian, German, French*. Oxford University Press on Demand.

Alessandroni, N. (2014). *Las expresiones metafóricas en Pedagogía Vocal. Entre la didáctica y la significación cognitiva*. Buenos Aires, Argentina: Editorial del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.

Alessandroni, N., y Etcheverry, E. (2011). Dirección Coral y Técnica Vocal, ¿un diálogo posible? Reflexiones metodológicas para un trabajo vocal eficiente. *European Review of Artistic Studies*, 3(2), 1-11.

Carranza, R. (2013). Las imperfecciones en la articulación impiden lograr una correcta dicción en el canto coral. En *Actas del 1er Congreso Coral Argentino. Área temática 3, Coros y Educación*. Mar del Plata: OFADAC.

Carranza, R., y Alessandroni, N. (2013). Dicción, fonética y técnica vocal: el entrenamiento vocal en clave interdisciplinaria. En *Actas de las IX Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina*. La Plata: Facultad de Bellas Artes (UNLP).

Fougeron, C., Gendrot, C., y Bürki, A. (2007). On the phonetic identity of French schwa compared to /ø/ and /œ/. En *Actas de las 5emes Journées d'Etudes Linguistiques (JEL)*. Nantes, Francia.

International Phonetic Association. (1999). *Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. [2, French] (pp.78-81). Cambridge University Press.

Ladefoged, P., y Maddieson, I. (1996). *The sounds of the world's languages*. Oxford: Blackwell Publishers.

Lenz, R. (1892). Fonética aplicada a la enseñanza de los idiomas vivos: fonética de la lengua francesa. En *Anales de la Universidad de Chile* (pp. 231).

Nercesian, V. (2014). Procesos fonológicos en el dominio de la palabra wichí (mataguaya). *LIAMES-Linguas Indígenas Americanas*, 14, 121-147.

Strimple, N. (2005). *Choral music in the twentieth century*. New Jersey: Amadeus Press.

Passy, P. (1912 [1906]). *Petite phonétique comparée des principales langues européennes*. Leipzig: BG Teubner.

Bio autores

Mariano Nicolás Guzmán

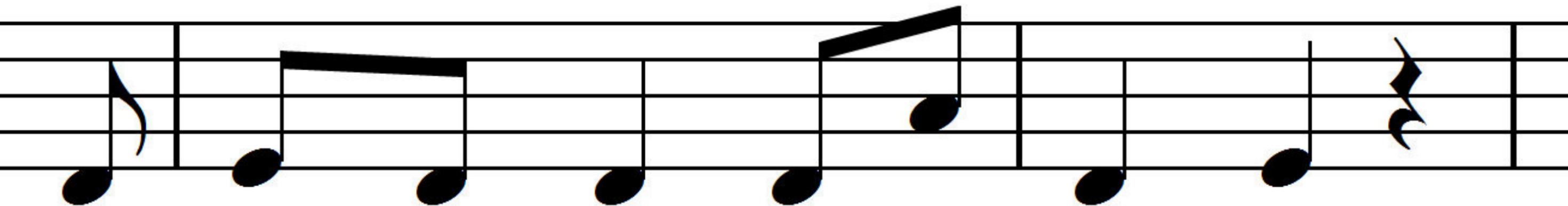
Estudiante de la carrera Profesorado en Música con orientación en Dirección Coral (FBA -UNLP- 5to año en curso). Alumno adscripto de la cátedra Técnica vocal II en el área de Dicción y fonética internacional II (FBA – UNLP, 2015). Coordinador editorial del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal – Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical, Facultad de Bellas Artes (UNLP). Asistente de dirección de CORO 71, Centro cultural Índigo (2014 - 2015).

Ornella Romina Entraigas

Cursa el 3er año de la Licenciatura y Profesorado en Música con orientación en Dirección Coral en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, y el 3º año de FOBA de Profesorado en Canto Lírico en la Escuela de Arte de Berisso. Miembro investigador del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal – Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical, Facultad de Bellas Artes (UNLP). Dirige el Taller Coral Gigante Azul, Casa de cultura El Jacarandá.

54

55



ten-dresse tou-chant aux ten-dres - ses...

/tã'drɛs tu'ʃã_to tã'drɛsə/

11 12

sans cesse *se* *ca-resse,*
 /sã ses sœ ka'ɾɛs/

24 25

Se ca-res-se en soi-mê-me,
 /sə ka'ɾɛsə ã swa'mɛmə/

26

27



par son pro - pre re - flet_ é-clai-ré.

/par sɔ̃ 'prɔprɛ rə'fle_ tekla're/

III Jornadas de Música de la UNR. Producción Musical, Interpretación, Docencia e Investigación

Camila María Beltramone

Camila Viñas

Virginia Zangroniz

Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (LEEM, FBA-UNLP)

Organizado por la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, se desarrollaron entre los días 18 y el 19 de Septiembre del 2014 las “III Jornadas de Música de la UNR. Producción Musical, Interpretación, Docencia e Investigación”, bajo el lema: “Música Latinoamericana: Tradición e Innovación”. Las mismas constituyen un evento de alcance nacional y latinoamericano que, desde hace tres encuentros, buscan propiciar un espacio de encuentro entre músicos, investigadores, docentes, y alumnos, que favorezca la difusión de nuevos conocimientos, y transmisión de experiencias.

Bajo el lema “Música Latinoamericana: Tradición e Innovación”, los trabajos presentados fueron organizados en cuatro ejes temáticos centrales: (i) *Producción musical*, (ii) *Interpretación*, (iii) *Docencia especializada*, e (iv) *Investigación en el campo musical*. A su vez, también tuvieron lugar conferencias a cargo de reconocidos docentes e investigadores especializados en las temáticas tratadas: Marcela Mardones (Coordinadora Nacional de Educación Artística), J. Pedro Oliveira (Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil), Fátima Musri (Universidad Nacional de San Juan, Argentina), Isabel C. Martínez (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Graciela Mendoza, y Hillar Ruth. Resulta

apropiado mencionar también que, como cierre de las Jornadas, se desarrollaron espectáculos musicales a cargo de alumnos de la Institución como el trío “Flor de Tango” y el “Ensamble de Guitarras del ISMP y UNR”.

En esta oportunidad, el objetivo central de las *Jornadas*, versó en torno al debate y discusión sobre los ejes problemáticos de la producción e interpretación musical, la docencia, y la investigación en música. En este sentido, se buscó propiciar un espacio que permitiera el intercambio de experiencias alternativas en cuanto al abordaje de la enseñanza de la música en distintos niveles, y la difusión de conocimientos y resultados de investigaciones científicas actuales relacionados con el estudio de la música desde diferentes enfoques disciplinarios e interdisciplinarios. En este punto resulta interesante destacar la gran cantidad de trabajos presentados en los que se analizaron diferentes fenómenos vinculados al aprendizaje de diferentes aspectos musicales (tanto prácticos como teóricos), desde las perspectivas de las Teorías de la Cognición Corporeizada, y la Psicología de la Música de Corte Corporeizado.

El Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (LEEM, FBA, UNLP) presentó, en esta oportunidad, cuatro trabajos al interior del eje “Investigación en Música”. El primer manuscrito, titulado “*Aportes de la Cognición Musical a la Construcción Epistemológica de la Pedagogía Vocal: pensamiento Metafórico y Significación*” estuvo a cargo del Lic. Prof. Alessandroni, y el Prof. Dr. Favio Shifres. El mismo tuvo como objetivo aportar evidencia sobre la construcción del conocimiento relativo al control vocal que los cantantes realizan, para lo cual se diseñó un experimento que procuró obtener información acerca de la experiencia del propio cantante y del impacto que las expresiones metafóricas pueden tener sobre la estructura y la función vocal. El segundo trabajo presentado, titulado “*De la Matriz pedagógica Anatomista a la Conceptualización de la Voz como Recurso Compositivo en la Música del Siglo XX*”, fue desarrollado por Laura Sanguinetti, Camila Beltramone, y el Prof. Lic. Nicolás Alessandroni. En dicho trabajo se exploraron las interrelaciones existentes entre la construcción de conocimientos en el terreno de los paradigmas propios de la Pedagogía Vocal en relación a las formas compositivas de la música académica del siglo XX, para lo cual se analizaron como ejemplos de obras vocales paradigmáticas “*Aria para voz solista*”, de J. Cage, “*Sequenza III*”, de L. Berio, y “*Aventures*”, de G. Ligeti, a partir de las cuales se debaten las implicancias de la argumentación.

El tercer trabajo se titula “*Precalementamiento Vocal y Calidad Sonora: Un Estudio Perceptual en Cantantes y Oyentes Especializados*”. Desarrollado por el Prof. Lic. Nicolás Alessandroni, Gonzalo Agüero, Camila Beltramone, y Camila Viñas, el estudio partió de un estudio previo realizado por Moorcroft y Kenny (2012), y tuvo por objetivo aportar evidencia sobre las características de los juicios perceptivos que los cantantes efectúan sobre la instancia de precalementamiento vocal y sobre la calidad sonora de su voz bajo dos condiciones, a saber, (i) antes de realizar precalementamiento vocal, y (ii) luego de realizarlo. Finalmente, en un último trabajo titulado “*Los aspectos experienciales de la clasificación registral en la práctica coral: un estudio cualitativo*”, la Lic. Virginia Zangroniz, Antonella Sarteschi, y Melisa Lobos exploraron las características más relevantes de la experiencia subjetiva de cantantes corales que sostenían haber sido mal clasificados vocalmente, o que han sido clasificados en más de un registro vocal en diferentes instancias de práctica coral.

La realización de las “*III Jornadas de Música de la UNR*”, ha constituido un espacio de importancia nacional e internacional para el intercambio y la divulgación de conocimientos científicos y artístico, el cual ha favorecido e impulsado la difusión de material original, y el establecimiento de lazos entre miembros de diferentes comunidades científicas, favoreciendo la producción conjunta. Así mismo consideramos que un evento de estas características constituye un gran aporte para el campo de la investigación artística, no sólo en el aspecto académico, sino también desde una perspectiva social, educativa, y cultural.

VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario

Virginia Zangroniz
Camila Beltramone
Camila Viñas

Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (LEEM, FBA-UNLP)

Entre el 16 y el 19 de Septiembre de 2014, se desarrolló en la ciudad de Rosario el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria “*La Universidad en diálogo con la Comunidad. Construyendo una Institución en contexto*”, organizado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). El mismo constituyó un evento de alcance nacional y latinoamericano, destinado a estudiantes, docentes, graduados, y no docentes de diversas áreas, en el cual se dio lugar a la reflexión colectiva sobre el impacto social que tienen en la actualidad las políticas de Extensión Universitaria.

El evento se desarrolló en torno cinco ejes centrales, los cuales fueron tratados en simultáneo en diferentes mesas de debate a lo largo de las jornadas: “Universidad y Organizaciones Sociales” (Eje 1), “Inclusión, Ciudadanía y Diversidad” (Eje 2), “Procesos de Curricularización de la Función de Extensión” (Eje 3), “Extensión, Vinculación Tecnológica, y Desarrollo Territorial” (Eje 4), e “Integración Regional Latinoamericana y Caribeña de la Extensión” (Eje 5). En cada jornada tuvieron lugar, además, la exposición de posters sobre proyectos de extensión universitaria, y diferentes plenarios conducidos por personalidades destacadas como Felipe Pigna (“Acto Inaugural. Disertación histórica”), Daniel Maidana y Diego Barrios (“Economía Social

y Solidaria”), Néstor Cecchi, Eduardo Balán Gustavo Menéndez (“La misión social en la Universidad”), Sandra De Deus, Boris González López, Humberto Tommasino (“Avances y desafíos de la Extensión Universitaria en el Cono Sur), y Doctor Mynor Cordón y Cordón, Jorge Castro, Gil Ramón González González, y Omelio Borroto Leal (“Procesos de Integración y vinculación social en latinoamérica y el Caribe”). A su vez, se dio espacio al desarrollo diferentes espectáculos en los que participaron artistas y compañías locales.

El objetivo central del Congreso versó en torno a la reflexión colectiva sobre la función de Extensión que la Universidad posee como herramienta para el permanente dialogo con la sociedad en pos de la transformación social. En este sentido, se debatió en profundidad sobre el rol social que cumple la Universidad en su contexto, y la construcción de modelos universitarios que articulen de manera integral la enseñanza, la investigación, y la extensión, en el marco de un diálogo continuo de saberes. A su vez, se hizo hincapié en todos los ejes en la necesidad de jerarquizar la función social de la Extensión Universitaria en la consolidación o transformación de la sociedad en su conjunto.

El Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (LEEM, FBA, UNLP) asistió al debate del Eje “Procesos de Curricularización de la Función de Extensión”. Allí se presentaron los dos proyectos de extensión que se llevan a cabo en los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (CCEU) de la Universidad Nacional de La Plata: “Expresión Vocal para el desarrollo comunitario” y “Sumando voces”, los cuales proponen la inauguración de talleres musicales, abiertos y grupales, que reúnan a niños y adultos en pos de la realización de actividades recreativas donde la expresión vocal sea un medio a través del cual se favorezca otros tipos de contacto intersubjetivo entre los miembros de las comunidades. Durante el 2014, estos proyectos fueron desarrollados en los Centros de Extensión Universitaria N°5 (“Arroz con leche”) y N°8 (“El Molino”), de la Universidad Nacional de La Plata.

Durante el desarrollo de las jornadas, al interior del Eje se reflexiono sobre la necesidad de concebir a la Extensión Universitaria como uno de los puntos centrales de la actividad universitaria, en conjunto con el ejercicio de la docencia y la investigación. Acorde lo expuesto por los diferentes oradores, se consensuó que este cambio de perspectiva permitiría entender a la actividad extensionista ya no solo como una práctica, sino también como un fenómeno factible de ser considerado como objeto de estudio; situación que iría en pos de derribar la escisión entre Extensión e Investigación/Divulgación Cientifi-

ca, actualmente presente en los ámbitos académicos de diferentes universidades del país y América Latina.

En línea con el planteo de esta problemática, también se debatió ampliamente sobre la concepción de la actividad extensionista como una práctica voluntaria del alumnado por fuera del plan de estudios, o cómo una práctica obligatoria contenida en el programa; cuestión de la cual se desprende la necesidad de formar agentes de extensión en el espacio académico antes de llevar a cabo las prácticas concretas. En este sentido, se hizo hincapié en la importancia del trabajo interdisciplinario en este tipo de proyectos, el cual, además de facilitar el vínculo entre estudiantes de diferentes universidades, favorece la difusión de conocimiento y la formación integral de los alumnos que adquieren competencias propias de otras disciplinas.

La realización de VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario constituyó un evento de gran importancia, el cual permitió repensar a la actividad extensionista como una tarea compleja que involucra el dominio de un sinnúmero de cuestiones como la integración y comunicación entre los distintos miembros de una comunidad, el entendimiento y la interacción con realidades sociales extremas, y la transmisión de conocimientos acorde a las necesidades y capacidades de los individuos, entre otras. Es en este sentido que se considera necesario la curricularización de la misma como una forma de objetivar, analizar y dar estructura a la actividad, lo cual permitirá formar a los alumnos en extensión, al mismo tiempo que se abre la puerta a la investigación y análisis de la misma. Desde el Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal consideramos que resulta necesario propiciar el desarrollo de este tipo de encuentros, dado que la Extensión un tema en boga en la Universidad de estos tiempos, el cual busca volver a poner a la institución académica en contacto con la sociedad, propiciando la formación de profesionales versados en las necesidades locales y al servicio de la comunidad.