

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

Revista de Investigaciones en Técnica Vocal

volumen 4

#2

ARTE | CIENCIA | PERFORMANCE

facultad de
bellas artes
UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



REVISTA DE INVESTIGACIONES EN TÉCNICA VOCAL

Vol. 4, Nro. 2 (2do semestre 2017)

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

Directora y Editora en Jefe

Lic. Camila María Beltramone (Universidad Nacional de La Plata)

Secretario de Redacción

Prof. Mariano Nicolás Guzmán (Universidad Nacional de La Plata)

Coordinadores Editoriales

María Florencia Ramírez (Universidad de Buenos Aires)

Luciana Milomes (Universidad Nacional de La Plata)

Comité Académico

- *Prof. Lic. Nicolás Alessandrini Bentancor* (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de La Plata)
- *Esp. Clara Azaretto* (Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de La Plata)
- *Prof. Sergio Balderrabano* (Universidad Nacional de La Plata)
- *Prof. Susana Caligaris* (Universidad Nacional del Litoral)
- *Dr. Edmon Elgström Misol* (Universidad de Barcelona)
- *Prof. Dr. Secundino Fernández González* (Universidad de Navarra)
- *Dra. Isabel Cecilia Martínez* (Universidad Nacional de La Plata)
- *Dra. Claudia Mauléon* (Universidad de París X - Nanterre)
- *Dra. Soledad Sacheri* (Sociedad Argentina de la Voz)
- *Dr. Favio Shifres* (Universidad Nacional de La Plata)
- *Dra. Begoña Torres Gallardo* (Universidad de Barcelona)

Comité Editorial

- *Silvana Di Matteo*
- *Brenda Bohn*

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*

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

EDITORIAL

Estimados lectores,

Es un orgullo para mí presentar un nuevo volumen de la Revista de Investigaciones en Técnica Vocal, una publicación que impulsa el Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal perteneciente al Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Con un equipo editorial renovado, esta nueva edición reúne diferentes artículos de investigación, reseñas de libros y eventos científicos, que abordan el fenómeno del canto desde nuevas perspectivas en pos de un estudio interdisciplinar de la vocalidad en su conjunto:

El primer artículo es un trabajo conjunto de la Dra. Begoña Torres Gallardo de la Universidad de Barcelona, y la Dra. Chloe Sharpe de la Universidad de York, acerca de los diversos estudios que se realizaron para examinar la laringe del excepcional tenor español Julián Gayarre. Tras un breve reseña bibliográfica del artista, y los diversos acontecimientos relacionados con su fallecimiento, las autoras elaboran una interesante revisión histórica sobre los acontecimientos que rodearon la vida del *“Divino Gayarre”*.

El segundo artículo es un trabajo del Prof. Evert Luis Formento de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba en el cual se analizan las distintas categorías utilizadas para la clasificación vocal de cantantes, y las problemáticas que de ello derivan, poniendo el foco en los criterios utilizados por investigadores y pedagogos de la trayectoria de Richard Miller e Ingo Titze. Este es un trabajo que sin duda resultará de particular interés y utilidad a directores de coro, arregladores y compositores vocales.

El tercer trabajo es una producción de Florencia Ramírez de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires quien, desde el campo de

la Fenomenología, aborda la problemática de la concepción de corporalidad del cantante durante el proceso de aprendizaje de las habilidades técnico-vocales. La autora toma la concepción de esquema corporal de Merleau-Ponty como eje de sus reflexiones sobre aspectos de la técnica vocal en particular y la pedagogía vocal en general.

El cuarto manuscrito es una producción de los integrantes del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal en la que se analiza el impacto de la tecnología en el ámbito de la Pedagogía Vocal. Por un lado, se explora la creciente disponibilidad de dispositivos electrónicos en el ámbito de la Educación Musical, y los cambios en las modalidades pedagógicas y el rol docente que esto genera. Por otro lado, se indagan de qué manera estos recursos son utilizados en el ámbito de la enseñanza del canto, en particular en el ámbito local de la ciudad de La Plata.

En quinto lugar encontramos una reseña del libro *Aportes para repensar el movimiento y la corporalidad en técnica vocal*, elaborada por Maximiliano Vietri, y el Prof. Lic. Nicolás Alessandronil. La misma constituye una lectura sumamente interesante del material desde el campo de la Psicología, que focaliza en la función cognitiva que cumplen los gestos en el aprendizaje de la técnica vocal.

El volumen culmina con una reseña que el Prof. Mariano Guzmán y Luciana Milomes realizan en conjunto sobre el *Seminario Mundial de Artes y Psicología (GAPS)*, un evento de gran relevancia internacional que constituyó la primera conferencia académica semi-virtual a nivel mundial creada con el objeto de promover la difusión y comunicación entre comunidades científicas y académicas de distintas regiones.

Agradeciendo el continuo apoyo de la comunidad lectora, los invitamos a adentrarse en esta nueva edición que con gran dedicación hemos confeccionado para ustedes.

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized, overlapping loops and a long horizontal stroke extending to the right.

Lic. Camila Beltramone

Editora en Jefe

Revista de Investigaciones en Técnica Vocal

LA LARINGE DE JULIÁN GAYARRE (1844-1890). EL SÍMBOLO DE LA VOZ DE UN GENIO

Begoña Torres Gallardo

Universidad de Barcelona (UB)

btorres@ub.edu

Chloe Sharpe

Universidad de York

chloe.m.sharpe@gmail.com

Resumen

Julián Gayarre fue un tenor español del s. XIX que con su voz portentosa maravilló al público de los mejores teatros del mundo. Sus contemporáneos hablaban de él como “el tenor de la voz de ángel”, y muchos de ellos le denominaban “el Divino Gayarre”. En su tiempo, Gayarre fue visto como un genio, un hombre con una voz innata extraordinaria e inigualable.

Tras su muerte, que se produjo a consecuencia de una epidemia de gripe que asoló Madrid, se le extrajo la laringe, como órgano maravilloso que albergaba la magia de su voz. La laringe fue analizada intentando descifrar su secreto. Tras su estudio, fue guardada como una reliquia que, en la actualidad, se conserva en la Casa Museo Julián Gayarre.

Tal era la admiración que despertaba Gayarre, que el tenor italiano Giuseppe Anselmi donó su corazón para que fuera depositado junto al busto de Gayarre. El corazón de Anselmi se conserva actualmente en el Museo del Teatro Nacional.

En nuestro trabajo, tras una breve reseña biográfica, analizamos diversos acontecimientos relacionados con la muerte de Gayarre. A continuación, pasamos al estudio de los trabajos que se publicaron tras el examen de la laringe de Gayarre, para finalizar con una reseña al respecto de la ofrenda que hiciera Anselmi en honor de nuestro insigne tenor.

Palabras clave

Julián Gayarre - Laringe de Gayarre - Muerte de Gayarre - Corazón de Anselmi

THE LARYNX OF JULIÁN GAYARRE (1844-1890). THE SYMBOL OF THE VOICE OF A GENIUS

Abstract

Julián Gayarre was a nineteenth-century Spanish tenor who delighted the audiences of the world's best opera houses with his magnificent voice. His contemporaries referred to him as the tenor with "the voice of an angel", and many dubbed him the "Divine Gayarre". In his time, Gayarre was considered a genius, a man with a unique voice.

Following his death, which was a consequence of the flu epidemic which beset Madrid, his larynx was extracted and analysed in an attempt to discover the secret behind his marvellous voice. Once the studies had been completed, the larynx was preserved like a relic. It is now kept in the Casa Museo Julián Gayarre.

Gayarre inspired such admiration that the Italian tenor Giuseppe Anselmi donated his own heart so that it could be placed next to Gayarre's portrait bust. Anselmi's heart is now in the Museo del Teatro Nacional.

After a short biographical outline, this article analyses several events connected with the death of Gayarre. We move on to consider the texts which were published after the larynx had been examined, and conclude with a discussion of the offering which Anselmi made in the distinguished tenor's honour.

Key words

Julián Gayarre - Larynx of Gayarre - Death of Gayarre - Heart of Anselmi

.....

Introducción

Julián Gayarre (ver Figura 1) fue uno de los tenores del s. XIX más reconocido mundialmente. Nació el 9 de enero de 1844 en Roncal (Navarra, España), en el seno de una familia humilde. Fue pastor hasta los 15 años, cuando se trasladó a Pamplona para trabajar de dependiente y después como herrero¹.

En 1865, empezó a cantar en el recién creado Orfeón Pamplonés. Su director, el músico Joaquín Maya, descubrió sus dotes para el canto y le dio clases de solfeo. El maestro Hilarión Eslava, quien era entonces el director del Conservatorio de Música de Madrid, en un viaje que realizó a Pamplona, escuchó cantar a Gayarre. Quedó fuertemente conmovido al "oír aquel timbre de voz de tenor fresca, juvenil y de extraordinaria pureza en el sonido" y exclamó: "¡Es un verdadero diamante!" (Enciso, 1891, p. 65). El encuentro con Eslava cambió por completo la vida del joven Gayarre.

(1) Para mayor información sobre la biografía de Gayarre consultar: Arredondo, 1890; Gayarre. Ilustración Musical Hispano-Americana, 1890; Enciso, 1891; Tavera, 195-; Hernández Girbal, 1955; Peramos, 1959; Salvoch, 2015; Hualde, 2015, s.f.



Figura 1. Grabado de Julián Gayarre.
Procedencia de la imagen: *La Il·lustració Catalana*,
1890, p. 1. ARCA-Biblioteca de Catalunya.

Ese mismo año, 1865, recibió una beca para estudiar en el Conservatorio de Madrid, donde en 1868 ganó el segundo premio de canto. Al año siguiente, el Gobierno Foral de Navarra le concedió una beca de 6.000 reales para estudiar en Milán. A partir de entonces, se inició una carrera meteórica que le llevó a cantar en los principales teatros del mundo, cosechando grandes éxitos.

La carrera de Gayarre se truncó en diciembre de 1889, durante una actuación en Madrid, interpretando *Los pescadores de perlas*. Su voz se quebró al atacar una nota aguda y sufrió un desvanecimiento. Según su biógrafo e íntimo amigo, Julio Enciso, fue ésta su última actuación (Enciso, 1891). Moría el 2 de enero de 1890, a la edad de 45 años, cuando se hallaba en la cima de su carrera. Su cuerpo fue embalsamado y se le extrajo la laringe “como excepcional pieza anatómica, tratando de encontrar el secreto de sus portentosas modulaciones” (Peramos, 1958, p. 28). Con el estudio científico, se trataba “de explicar muchos de sus procedimientos en el uso de los registros y la prolongación de los alientos” (Enciso, 1891, p. 126), aunque los médicos que realizaron este estudio sabían que la laringe es solo una parte del sistema que produce la voz y que con su estudio “no se podían explicar todas las maravillas de una voz inimitable” (Jimeno, 1897, p. 3).

Gayarre fue un ídolo en su tiempo. Las distintas fuentes se refieren a él como poseedor de una voz de ángel (Fernández Bremón, 1890; FR., 1890; Gurrpide Beope, 1944 y Hernández Girbal, 1952) o de una voz celestial (Enciso, 1891; FR., 1890). Era tal la admiración que su maravillosa voz suscitaba entre sus seguidores que le llamaron el “*divino Gayarre*” (En el Liceo, 1884, p. 2; Verdaguier Callís, 1884, p. 357; A.M.C., 1923, p. 21 y Nolives, 1931, p. 54).

El “Divino Gayarre”

Julián Gayarre debutó en enero de 1876, en la Scala de Milán, cantando *La Favorita*, y se consagró como el mejor tenor del mundo. Según relata Enciso (1891, p. 162), “el público en masa, entusiasmado, rayaba en el delirio, fanatizado por “la voz de ángel”, como se le empezó á llamar desde el primer momento”. El crítico musical Filippo Filippi escribió: “asistimos anoche en la Scala, no al debut de un artista, sino á la consagración de un genio del canto” (citado por Enciso, 1891, p. 162).

El dramaturgo español José Fernández Bremón (1890, p. 2) consideraba que la voz de Gayarre “era la voz de España en la escena lirica del mundo”, y citaba al gran tenor Roberto Stagno (1840-1897), quien llamaba a Gayarre “*el rey de los tenores*”. Por su parte, el crítico de arte Isidoro Fernández Flórez (conocido por el pseudónimo Fernanflor) comparaba a Gayarre y su voz con “esos diamantes incrustados en aros de hierro que están de moda para sortijas y pulseras” (Fernanflor, 1890b, p.2).

Gayarre debutó en el Teatro Colón de Buenos Aires el 14 de mayo de 1877. Taulard (1932, p. 301) escribía al respecto: “Gayarre ejercía en cuantos lo oían una emoción rara e indescriptible, como no la ha ejercido, ni la ejercerá ya más ningún otro tenor”. Ojeda (1928) citaba a un gacetillero que se refirió al concierto como sigue:

Gayarre, en cuanto ha podido verse en la noche del domingo, no es un tenor de facultades extraordinarias, pero posee una voz de suficiente extensión, la voz del tenor más agradable que se ha oído en Buenos Aires después de muchos años, y canta con una expresión delicadísima a la que sirve admirablemente su ‘mezzavoce’ de una dulzura, de un encanto infinitos.

Para el doctor José Letamendi (1907), la voz de Gayarre era “una voz extraordinariamente justa, fija y bien timbrada, y á esta triple virtud debía aquel don fascinador que tanto y tanto aplauso le granjeaba” (p. 160).

Como ya dijera Filippi, Gayarre fue considerado un genio por sus coetáneos. A principios del s. XIX, durante el Romanticismo, se instaura la idea del genio como un ser poseedor de unas cualidades innatas excepcionales (Jaramillo Antillón, 2003; Obradors Barba, 2007; Velasco Barbieri, 2007). Dentro de este contexto, al morir Gayarre, se le extrajo la laringe para ser estudiada en busca de aquello que determinaba su maravillosa voz. El doctor Amalio Gimeno (que también firmaba “Jimeno”), uno de los médicos que la estudió, justificó esta decisión como un homenaje al cantante. Escribía:

En el simbolismo de la actividad del genio, la laringe de Gayarre bien podía colocarse junto al cerebro de Kant ó al corazón de Fortuny. Tratándose del artista que había embelesado con la dulzura de su voz y conmovido con los acentos de su canto, ¿qué más natural que conservar el órgano maravilloso que no volvería á sonar? (...) Aquel cadáver que se nos escapa algo ha de dejarnos que lo recuerde. Unas veces será el cerebro donde en calenturientas viglias se engendró la idea ó resplandeció prodigiosa la inspiración; acaso otras sea el corazón, musculosa entraña que la emoción espoleó en ocasiones críticas, en los segundos angustiosos del peligro ó en los momentos de la suprema crisis de la historia. El cariño, la admiración, el culto á los grandes hombres tienen natural predilección por el órgano cuyo pasmoso trabajo dio relieve á su personalidad y gloria á su nombre (Jimeno, 1897, p. 3²)

Como indica Gimeno, no era un hecho excepcional guardar ‘reliquias’ de personajes considerados genios. Por ejemplo, el corazón del pintor Marià Fortuny (1838-1874), al que se refiere en su escrito, se conserva desde 1876 en Reus (Tarragona, España), su ciudad natal (Arnavat, 2011).

La muerte de Gayarre

La noche del 8 de diciembre de 1889 se hallaba Gayarre interpretando en el Teatro Real de Madrid “Los pescadores de perlas” y, al llegar a la romanza, le fue imposible realizar el agudo y se le quebró la voz. Según relata Enciso (1891, p. 343):

Era la primera nota que se le quebraba. Gayarre entonces, lleno de angustia, se llevó las manos á la frente, diciendo con profunda tristeza: ‘¡No puedo cantar!’ Y retiróse en seguida, casi amagado de un síncope. Acudieron presurosas en su auxilio las personas que estaban en la escena, y lo acompañaron á su cuarto.

(2) Según Salvoch (2015) este artículo se publicó por primera vez el 5 de enero de 1890 en el *Diario de Avisos de Zaragoza*.

Inútil es encarecer la ansiedad de sus amigos y del público en aquellos minutos, que parecieron siglos.

Gayarre, merced á los cuidados y medicamentos que le suministraron, se encontró pronto bien, y dijo que no sólo continuaría la representación, sino que cantarí la romanza en el último acto. Llegó éste y comenzó, efectivamente, á cantar su romanza; pero al llegar á la misma nota, vio Gayarre que no podía, y haciendo un supremo esfuerzo la dio al fin, si bien rozada y no con la pureza y limpidez de siempre.

El público, sin embargo, aplaudió con mayor entusiasmo que nunca, tributándole una ovación casi frenética y haciéndole salir á las tablas innumerables veces. Pero estas pruebas de afecto no calmaban aquel espíritu, contristado ya; y cuando cayó el telón, Gayarre, con dolorido acento, arrancado de lo profundo del alma, dijo: –¡Esto se acabó!

Por la correspondencia que mantuvo con Enciso (1891, p. 342), sabemos que Gayarre no se sentía bien ya antes de la actuación. El 7 de diciembre le escribió:

Ya llevo tres funciones hechas: dos de Mefistofele y una de Lohengrin, las tres con el éxito de siempre, y esto á pesar de un constipado feroz que tomé cuando llegué á Madrid, y del que no he podido desembarazarme. Y el día 8 por la mañana escribía: Yo canto esta noche la última función por ahora, y pienso descansar un mes ó dos para combatir esta afección laríngea que me impide cantar con el desahogo á que estoy acostumbrado, y creo que lo conseguiré.

Unos meses antes, en el verano de 1889, Gayarre, junto a Enciso, estuvo tomando las aguas en Bagnères de Luchon (Francia) para “buscar alivio á una dolencia que creía tener en la garganta y, que por primera vez la había sentido en marzo de aquel año” (Enciso, 1891, p. 23). Y a mediados de octubre, pasó unos días en los Baños de Alhama de Aragón (España) para “tomar unas inhalaciones antes de comenzar el trabajo, para estar bien y seguro de la voz durante la temporada de invierno” (Enciso, 1891, p. 337).

Por una cara escrita por Pepe Elorrio a Enciso, y que este reproduce en las Memorias de Gayarre (p. 348), sabemos que la noche del 22 de diciembre de 1889 Gayarre cayó enfermo y creyó haber contraído el “famoso dengue” que estaba azotando a la población. En realidad se trataba de una epidemia de gripe pero existía una gran confusión al respecto de la naturaleza de la enfermedad y de su virulencia (Fernández Bremón. 1890; Fernanflor, 1890a,b; Pardo Bazán, 1913; Hernández Girbal, 1955; Fernández García, 1976).

El día 17 de diciembre de 1889, apareció publicado en *La Correspondencia* un extenso artículo que el doctor Cortezo (uno de los médicos que atendió a Gayarre en sus últimos días de vida) publicó en *El Siglo Médico*, en el que explicaba las diferencias entre la enfermedad llamada *grippe*, *influenza* o *trancazo* (como se la denominaba popularmente) y el *dengue*. Al día siguiente, en este mismo periódico (p. 2), la Junta Provincial de Sanidad, declaraba oficialmente en Madrid la existencia de una epidemia de *grippe* o *trancazo*, aunque se indicaba que era una forma muy benigna y que no se propagaba por contagio, siendo completamente distinta al dengue.

La epidemia de gripe se originó probablemente en Asia Central, de allí pasó a la parte oriental de Rusia (por lo que algunos autores la denominan gripe rusa) hacia el mes de octubre de 1889. Durante los primeros días de noviembre había llegado ya a Petersburgo y, en diciembre, se extendió por toda Europa; durante la segunda quincena se produjo un acusado incremento de la mortalidad en París y se convirtió en epidemia en Madrid. En pocos días toda España está afectada. A comienzos de 1890, llegó a Estados Unidos y en mayo de ese mismo año a América del Sur (Fernández García, 1976; Noguera, 2003). Según *La Gaceta* de 10 de enero de 1890 (citado por Fernández García, 1976, p. 268), en el mes de diciembre de 1889 hubieron 3.205 defunciones en Madrid a causa de la gripe (su población era inferior al medio millón de habitantes).

La epidemia de gripe se cobró la vida de Julián Gayarre, quien falleció el 2 de enero de 1890 a las cuatro y veinticinco de la madrugada. Por ello, en España ha sido denominada la “gripe de Gayarre” (*Anales de la Real Academia Nacional de Medicina*. 1922, p. 20; Fernández García, 1976, p. 267).

Según indican las fuentes, Gayarre murió a causa de una bronconeumonía gripal (FR., 1890; Peña Goñi, 1890a; Gimeno, 1900; Fernández García, 1976). El doctor Uruñuela, importante otorrinolaringólogo español, consideraba que si no hubiese sido por la gripe, “la enfermedad de Gayarre hubiese sido una bronquitis sin importancia” (citado por Pardo Bazán, 1913, p. 122).

La muerte de Gayarre causó gran consternación, y se sucedieron las muestras de duelo en España y a nivel internacional (*El Imparcial*, 1890; Esperanza y Sola, 1890; *La Ilustració Catalana*, 1890). *La España Cómica* dedicó su número de 12 de enero de 1890 a Julián Gayarre, del que “Europa entera y sobre todo su querida España, llora su pérdida”. En este número, diversas personalidades de la época dedicaron unas palabras en honor del malogrado tenor. Así, por ejemplo, Leocadia Alba y Abad (1866-1952), actriz y tiple de

zarzuela española, escribió: “¡Julián Gayarre no ha muerto! Le han contratado los ángeles para cantar en el cielo” (p. 2).

El compositor y crítico musical Antonio Peña y Goñi (1846-1896) escribió el *La Correspondencia* del 2 de enero (p.1): “Gayarre ha muerto; ha muerto sin conocer el desfallecimiento del artista, sin conocer la deplorable vejez del cantante, sin que los acentos de un rival vinieran á empañar en lo más mínimo el himno de gloria que en su loor ha resonado hasta breves instantes antes de su muerte”.

El tenor Stagno, tras recibir la noticia del fallecimiento de Gayarre, envió un despacho a Peña y Goñi, que fue publicado en *La Correspondencia* del 4 de enero (p. 1). Decía así: “La muerte de Gayarre representa un luto para el arte. Ruego á Vd. sea intérprete, cerca de la familia del finado, de mi profundo dolor ante tanta desventura. Stagno”. Así mismo, encargó una corona con la dedicatoria siguiente: “Al más eminente de mis compañeros Julián Gayarre, afectadísimo rinde el último homenaje.- Roberto Stagno”

El entierro de Gayarre fue una impresionante muestra de duelo. “Se calcula en 150,000 almas las agrupadas en el tránsito del cortejo. La copiosa nieve que caía no consiguió despejar la carrera” (Fernanflor, 1890b, p. 18). El féretro, con el cuerpo embalsamado de Gayarre, fue trasladado desde su residencia en Madrid hasta la estación de tren, donde viajó hasta su pueblo natal en el que el gran tenor quería ser enterrado (Arredondo, 1890; *El Imparcial*, 1890; Fernanflor, 1890b; Gaultier-Garguille, 1890; Enciso, 1891).

El día 7 de enero, al mediodía, se celebraron en Roncal dos funerales por el alma de Gayarre; “uno muy modesto, que es el que en su testamento había ordenado Gayarre; otro costeadado por los pueblos del valle, y en el que ofició el canónigo Echevarría. Después se verificó el entierro” (*La Época*, 1890, p. 2).

El cuerpo de Gayarre descansa en un panteón que fue encargado por sus herederos al escultor valenciano Mariano Benlliure, amigo del tenor. Benlliure describió del siguiente modo su alegoría escultórica, que giraba en torno a la voz del genio:

Esta es, en síntesis la idea que inspiró el mausoleo: la figura que sirve de remate es el Genio, el Espíritu, que recoge sobre el féretro la última nota. Éste lo llevan dos figuras que representan la Armonía y la Melodía, las cuales, guiadas por la figura del Genio, elevan a las altas regiones aquella maravillosa voz, el don divino, lo que ha bajado de la divinidad y a ella vuelve; en la tierra queda la materia, la parte mortal representada por el dolor de la mujer que llora sobre la lira rota (carta a Martín Fernández, citado en Quevedo, 1947, p. 181).

La Laringe de Gayarre

Al embalsamar el cuerpo de Gayarre, y tras obtener el permiso sus sobrinos, el doctor San Martín, en presencia de los doctores Cortezo, Gimeno y Salazar, extrajo la laringe del tenor para su estudio. El doctor Gimeno (Jimeno, 1897, p. 3) escribió un interesante artículo en el que explicó con detalle los resultados del estudio que realizaron. Reproducimos a continuación algunos fragmentos de este artículo:

La laringe de Gayarre no ofrece á primera vista caracteres extraordinarios, ni era posible que los ofreciera. La amplitud, la intensidad, el timbre, la belleza de una voz, no depende solamente de la organización de la laringe ni de su modo de funcionar. ¿Acaso el ancho pulmón, como fuelle poderoso, y los músculos que á la respiración concurren, no contribuyen á darle su carácter? ¿No son la faringe, con su alta bóveda; la base de la lengua, tan movable á voluntad; el velo del mismo paladar; la boca y la caja de resonancia de las fosas nasales, factores indispensables? (...) A pesar de todo, la laringe es al fin y al cabo el sitio donde la voz se produce al sople vigoroso de los pulmones; pero ¿qué ha de decir de interesante el ojo escrutador del fisiólogo, el pobre órgano muerto, que sirva para señalar el mecanismo admirable que daba carácter á aquellos matices de fonación, pocas veces igualados y jamás superados? (...)

La laringe de Gayarre parecía grande, sin tener por ello un tamaño notable por su magnitud. Los músculos que concurrían á su formación, los intrínsecos y los extrínsecos, desarrollados, fuertes gruesos, poderosos, lo mismo que todos los del cuello, robustos, y los del pecho. Sólo viendo aquel tórax y recogiendo las medidas de sus diámetros, se comprende cómo la voz del eminente tenor tenía aquella intensidad y aquella amplitud incomparable, que aun en un canto dulcísimo y en registro de cabeza hacía llegar á lo más apartado del teatro.

A más del tamaño, lo que chocaba a primera vista era lo agudo del ángulo saliente del cartilago tiroides, de esa proeminencia llamada vulgarmente manzana de Adán, que en Gayarre no era, sin embargo, muy notada en vida por el tejido adiposo y por la configuración especial de su cuello; y como la agudeza de este ángulo influye sobre la longitud de las cuerdas vocales, y ésta sobre la extensión de la voz, yo no sé si esto podría ser verdaderamente útil para explicar algo, á pesar de que no suele ser característico en las laringes de los que poseen voz de tenor tener una gran longitud en las cuerdas estando éstas por el contrario en razón directa de la gravedad fonética.

(3) Esta asimetría fue confirmada en un estudio realizado mediante tomografía computerizada en el Servicio de Anatomía Patológica del Hospital de Navarra el año 2000, bajo la dirección del Dr. José M^a Martínez Pañuela (citado por Salvoch, 2015).

Más notable que esto era aún la asimetría manifiesta y muy visible de la laringe; esto es, la desigualdad entre sus dos mitades³. Empezaba ya esta asimetría á echarse de ver en la epiglotis, cuyo reborde libre era más alto y como guarnecido por una franja en su lado izquierdo; seguía luego notándose en el borde superior, sinuoso, del cartilago tiroides, donde en su parte media había una profunda é irregular escotadura que se abría y dirigía también hacia la izquierda y abajo; y por último, se distinguía en un detalle interior que llamó primeramente la atención de mi amigo el doctor Cortezo, quien lo hizo notar á San Martín, á Salazar y á mi.

En el borde libre de la cuerda vocal inferior, también izquierda, y en su parte media, precisamente en el sitio más delicadamente organizado y dispuesto de la laringe, se distinguía muy visiblemente, y sin que dejara lugar á dudas, una eminencia convexa y regularmente conformada, como si en aquel sitio la cuerda hubiera engrosado. Esto sí que no tenía fácil interpretación. la usencia completa de síntomas anteriormente no permitían suponer la existencia de un tumorcillo en el borde de la cuerda, Jamás Gayarre se había quejado de ello. ¿Sería esta ligerísima alteración en la forma del borde libre de esa cuerda un hecho de disposición natural? Entonces hay que confesar que jamás perjudicó á su voz. (...) Habrá que reflexionar bastante sobre esa pequeña deformidad de la cuerda izquierda de la laringe. ¿La tuvo siempre? Pues preciso es suponer que fué más bien una ventaja que un inconveniente. ¿No la tuvo y se le manifestó en los últimos días? ¡Quien sabe!...

Rodríguez Carracido (1927, p. 30), a partir de los datos y explicaciones que le proporcionó el doctor Cortezo, consideraba que en las “*anomalías*” de la laringe de Gayarre “*radicaba la exquisitez de la voz emitida*”. Para este autor (1890, p. 206):

Si es verdad que la laringe del cantante de los efectos inverosímiles estaba excepcionalmente conformada para expresar la exquisita intención artística de su infortunado dueño, no es menos cierto que desde el punto de vista de la conformación orgánica normal, la laringe de Gayarre aparece hoy ante los ojos del anatómico como deforme y contrahecha, singular monstruosidad orgánica digna de inscribirse en el catálogo de los casos teratológicos. (...)

Esta depresión lateral del tubo que influye más principalmente en la producción del sonido determinaba una relativa estrechez, y por consiguiente economía de aire, el cual, siendo insuflado por amplios pulmones contenidos en una vasta cavidad torácica, prolongaba extraordinariamente su salida en la espiración, y por esta correspondencia entre el tórax y la laringe era nuestro artista cantante de tales alientos, que en ciertos pasajes de su repertorio parecían inacabables.

Sólo poseyendo tal aparato de fonación puede explicarse que filara durante 45 segundos el *ahí me con* que termina la romanza del cuarto acto de la ópera *Favorita* en su primera parte, sin tomar aliento hasta después de haber dicho la frase *spirto gentil* que se repite en la segunda.

La otra anomalía de la laringe, mucho más curiosa que la anterior, estaba constituida por una especie de nudo situado casi en el centro del borde interno de la cuerda vocal izquierda, nudo que no era transitoria y accidental formación morbosa, sino apéndice tan natural y persistente como la cuerda vocal misma.

Este pormenor, que parece despreciable á la vulgar inspección, era de inmensa trascendencia para producir el cantante con singularísima facilidad los asombrosos efectos de su voz de falsete. (...)

Cree el doctor Cortezo, y en mi sentir muy atinadamente, que la asimetría de la laringe por él estudiada es condición congénita, pero que el nudo de la cuerda vocal es deformidad adquirida por el uso repetido del falsete. Quizá en los comienzos de su carrera artística estaba iniciada en Gayarre esta anomalía, y al sentirse muy apto para producir la voz de cabeza, estimulado por el justísimo éxito que sus bellísimos falsetes alcanzaban, los cultivó con especial interés, y el órgano entonces secundó á la función modificándose dócilmente á impulsos del trabajo que se le exigía.

La noticia del estudio de la laringe llegó hasta Francia. Marzac (1890, p. 3) publicaba en el periódico *Gil Blas* una nota del doctor Fauvel, quien examinó la laringe de Gayarre cuando este estuvo en el Teatro Italiano de París en febrero de 1884. Fauvel reporta no haber visto nada remarcable en las cuerdas vocales de Gayarre y se muestra escéptico sobre los resultados de la exploración *post mortem* realizada:

He visto las cuerdas vocales de Gayarre en presencia de Maurel, cuando el gran artista estuvo en el Teatro Italiano, en París, hace alrededor de cinco años. No encontré nada de remarcable, excepto unas cuerdas vocales muy tensas, cortas y sólidas. Le aconsejé a Gayarre que fumase poco, ya que tenía unas granulaciones y un poco de congestión de la faringe. En cuanto a las informaciones que puede proporcionar el examen de la laringe, *post mortem*, son verdaderamente de poca importancia ya que todos los médicos saben que las verdaderas cuerdas vocales, tras la muerte, se retiran, disminuyendo enormemente de volumen y son muy difíciles de reconocer.

Así como son fáciles de ver durante la vida cuando están tensas, vibrantes, se convierten en imperceptibles cuando la muerte les hace perder su tensión y su elasticidad.

Según Rodríguez Carracido (1890, p. 206), en abril de 1886, cuando Gayarre cantó en el teatro de la Gran Opera de París, un “afamado especialista de enfermedades de las vías respiratorias” reconoció la laringe del “extraordinario tenor, y al terminar la exploración, dejando el laringoscopio sobre la mesa, no pudo menos de decirle el médico, lleno de asombro: Con una laringe tan irritada como la de V., es imposible cantar”. Indica, asimismo, que los amigos de Gayarre confirmaban lo manifestado por el doctor, ya que el tenor varias noches tras salir de escena “tenía la voz velada y hasta enronquecida”, aunque en el escenario su voz se oía “con aquella pureza de entonación angélica que ocultaba todas las miserias orgánicas”.

La lesión que presentaba Gayarre en la cuerda vocal no podía ser congénita, como se preguntaba el doctor Gimeno, ya que hubiese provocado problemas en la voz. Debía de tratarse de una lesión adquirida, como pensaba el doctor Cortezo. Pudiera tratarse de una lesión debida a esfuerzos vocales reiterados.

Algunos autores (Subirá, 1949; Alier, 2003; Hualde, 2015) han apuntado que la lesión de la cuerda vocal pudiera ser un tumor canceroso incipiente. Sin embargo, un estudio realizado mediante tomografía computerizada sobre la laringe de Gayarre en el año 2000, dirigido por el Dr. José M^a. Martínez Pañuela, descarta totalmente esta posibilidad (citado por Salvoch, 2015).

Finalizado el estudio de la laringe, los sobrinos de Gayarre se la regalaron al doctor Cortezo, quien, posteriormente, la donó al Museo Archivo Teatral que entonces estaba creando Luis París en el Teatro Real de Madrid. Éste la recuperó antes del estallido de la Guerra Civil española en 1936, conservándola hasta su muerte. Su hijo la donó a la Diputación Foral de Navarra en 1950, y ésta la cedió en 1993 a la ya creada Fundación Gayarre (Herrero Subirana y Moreno Bardají, 2003). Desde entonces, esta ‘reliquia’ se halla expuesta en el Museo Julián Gayarre de Roncal⁴ (Fig. 2). Al mismo tiempo, la laringe seguía siendo un objeto de interés médico. Emilia Pardo Bazán explica en 1913 que el doctor Uruñuela le mostró una “*reproducción en cera*” de la laringe de Gayarre que guardaba en su gabinete (Pardo Bazán, 1913).

(4) Casa Museo Julián Gayarre: <http://www.juliangayarre.com/museo.php>



Figura 2. Laringe de Julián Gayarre.
Procedencia de la Imagen: Museo Julián Gayarre (Roncal).
Propiedad del Gobierno de Navarra.

El corazón de Anselmi. Una ofrenda para Gayarre

En 1924 Luís París estaba creando los fondos del Museo Archivo Teatral de Madrid, que, según sus propias palabras, existía sobre el papel desde 1919. Por ello, solicitó “de autores editores y cantantes el regalo de libros, autógrafos, partituras y objetos que no podía comprar” (Hernández Girbal, 1955, p. 594).

El 12 de junio de 1925, el tenor Giuseppe Anselmi (1876-1929) envió una carta en respuesta a la de Luís París en la que decía:

Por lo que se refiera a tu gentil invitación para que envía algún recuerdo de mi modesta persona al Museo del Real, habré de contestarte con suma sencillez: aún vivo. Mi pecho alberga todavía esa dinamo muscular e impulsiva que llamamos corazón; en él están grabadas las palabras: 'España, Fe, Gracitudo, Amor' que compendian sus cuatro puntos cardinales. Pues bien: dicto disposiciones testamentarias para que tú lo deposites junto al busto del divino Gayarre... (Hernández Girbal, 1955, p. 595).

Tras fallecer Anselmi, se le extrajo el corazón, que llegó a Madrid en los primeros días de verano de 1929. Fue depositado durante aproximadamente un año en el Museo Antropológico (que conservaba entonces piezas anatómicas) hasta su traslado al Museo del Teatro Real (Hernández Girbal, 1955; Amón, 2016).

Durante la Guerra Civil española, el Teatro albergó en su recinto soldados y un polvorín. Al finalizar la guerra, el corazón de Anselmi se dio por perdido (como tantas otras piezas) entre los escombros. Luis París había fallecido y se encargó de la dirección del Museo Fernando José de Larra (ver fig. 3), quien tenía el firme propósito de recuperar aquel corazón.



Figura 3. Fernando José de Larra contemplando el corazón de Giuseppe Anselmi.
Procedencia de la imagen: Museo Nacional del Teatro (Almagro).

Hernández Girbal, (1955, p. 597), citando a José Subirá, autor del libro *Historia y anecdotario del Teatro Real*, narra de qué modo Larra recuperó el corazón de Anselmi:

Rebuscando sin cesar entre los escombros informes por el lugar donde antes de la guerra se guardaba esa reliquia humana, halló, bajo un dintel de caoba, el bocal de un frasco. Ese recipiente había protegido el corazón de Anselmi conservado en alcohol. Y allí cerca encontró poco después, amojamado y pequeño, un bulto donde se destacaba la arteria aorta. ¡Era el corazón de Anselmi, salvado al fin!

Desde entonces, el corazón de Anselmi se conserva en seco. Tras pasar por distintas ubicaciones, en 1989 la `reliquia artística´ se trasladó al Museo Nacional del Teatro en Almagro (Ciudad Real, España)⁵, continuación del Museo del Teatro Real, donde se halla en la actualidad (ver Figura 4). En distintos momentos de su historia dentro de esta institución, el corazón se ha expuesto al lado del busto escultórico de Anselmi, copia de una obra de Benlliure, y en una vitrina junto a la máscara mortuoria de Gayarre (Salvoch, 2015). Benlliure fue también autor del busto de Gayarre al que se refería Anselmi en su carta, anteriormente conservado en el Museo del Teatro Real, y hoy en paradero desconocido (Alonso, 2015).



Figura 4. El corazón de Giuseppe Anselmi.
Procedencia de la imagen: Museo Nacional del Teatro (Almagro).
Fotografía: José Carlos Nievas.

(5) Museo Nacional del Teatro (Almagro): <http://museoteatro.mcu.es/historia/>

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro agradecimiento a la Fundación Julián Gayarre (Roncal) y al Museo Nacional del Teatro (Almagro) por la cesión de las imágenes presentadas en las figuras 2 a 4.

Referencias bibliográficas

Alonso, G. (3 noviembre 2015). El misterio del busto de Julián Gayarre. *La Razón*, p. 64. Recuperado de <http://www.larazon.es/cultura/el-misterio-del-busto-de-julian-gayarre-III1196439>.

Anales de la Real Academia Nacional de Medicina. Tomo XLII-Cuaderno 1º. (31 marzo de 1922). Madrid: Imprenta y encuadernación de Julio Cosano sucesor de Ricardo F. de Rojas.

A.M.C. (16 marzo 1923). Otro gran triunfo de Fleta en “Rigoletto”. *ABC*, p. 21. Recuperado de <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1923/03/16/021.html>

Amón, R. (3 octubre 2016). Un corazón para el Teatro Real. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2016/09/19/recondita_armonia/1474287451_013544.html

Arnavat, A. (2011). Fortuny i Reus. La construcció d'un mite (I). *LOCVS AMOENVS*, 11, 257- 282. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Locus/article/viewFile/265507/353092>

Arredondo, M. (1890). *¡Julián Gayarre! Estudio crítico-biográfico*. Madrid: Manuel Minuesa de los Ríos. Recuperado de <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000074502&page=1>

El recuerdo de Gayarre (8 enero 1890). *La Época*. p. 2. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0000522842&search=&lang=es>

Enciso, J. (1891). *Memorias de Julián Gayarre*. Madrid: Imprenta de Enrique Rubiños. Recuperado de <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000113270&page=1>

En el Liceo. (21 noviembre 1884). *El Busilis. Periódico político que sabe donde está*, p. 2. Recuperado de <http://mdc2.cbuc.cat/cdm/ref/collection/busilis/id/101>

Esperanza y Sola, J.M. (8 enero 1890). Gayarre. *La Ilustración española y americana*, p. 6-7. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0001137576&search=&lang=ca>

Fernández Bremón, J. (8 enero 1890). Crónica general. *La Ilustración española y americana*, p. 2. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0001137576&search=&lang=ca>. (Artículo publicado en Arredondo, 1890. Apéndice 6º: *Gayarre juzgado por el Sr. Fernández Bremón*, p. 187-190.)

Fernández García, A. (1976). Madrid 1890, aproximación a una crisis sanitaria. En *Boletín de la Real Academia de la Historia. Tomo CLXXIII – Cuaderno II (mayo-agosto)*. p. 247-296.

Fernanflor. (4 enero 1890a). El trancazo. *La Ilustración ibérica. Seminario científico, literario y artístico*. p. 2. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0001360997&search=&lang=en>

Fernanflor. (11 enero 1890b). Gayarre. *La Ilustración ibérica. Seminario científico, literario y artístico*. p. 18. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0001361065&search=&lang=en>

FR. Julián Gayarre E.P.D. (3 enero 1890). *La Vanguardia*, p. 1-2. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca>

Gaultier-Garguille (7 enero 1890). Propos de Coulisses. *Gil Blas*, p.3. Recuperado de <http://www.gallica.bnf.fr>

Gayarre. (3 enero 1890). *El Imparcial*. p. 3. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0000668520&search=&lang=es>

Gayarre. (30 enero 1890). *Ilustración Musical Hispano-Americana*. p. 201-203. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0026883258&search=&lang=es>

Gimeno, A. (2 enero 1900). La última noche en casa de Gayarre. *Heraldo de Madrid*. p. 1. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bne.es/pdf.raw?query=id:0000437715&lang=en&log=00000000-00000-00001/> (Artículo también publicado en *Antología de trabajos, científicos, literarios, políticos y sociales del Profesor Amalio Gimeno y Cabañas, primer Conde de Gimeno. Publicada con ocasión del LXXXV aniversario de su nacimiento*. Madrid: Imprenta de J. Cosano. p. 759-766).

Gurpide Beope, J. (1944). *Geografía e Historia de Navarra. Lecturas, Leyendas, Tradiciones, Biografías de Hombres Ilustres de Navarra*. Pamplona: Editorial Iberia. <https://www.navarra.es>

Hernández Girbal, F. (1955). *Julián Gayarre. El tenor de la voz de ángel*. Barcelona: Ediciones Lira.

Herrero Subirana, M. y Moreno Bardají, F. (2003). *Julián Gayarre Un tenor histórico. Un navarro universal*. Información procedente de la página de noticias de la Fundación Gayarre: *La laringe de Gayarre* (10/04/2010) http://www.juliangayarre.com/noticia_detalle.php?cat_id=25&rid_noticias=27

Homenaje a Julián Gayarre. (12 enero 1890). *La España cómica*. p. 2-7. <http://hemerotecadigital.bne.es/resultos.vm?q=parent%3A0003713922&rs=0&lang=ca>

Hualde, F. (2015). *2015 un año para Julián Gayarre*. Recuperado de http://ianasagasti.blogs.com/mi_blog/2015/01/2015-un-a%C3%B1o-para-juli%C3%A1n-gayarre.html

Hualde, F. (s.f). *Julián Gayarre. Biografía cronológica*. Fundación Julián Gayarre. Recuperado de <http://www.juliangayarre.com/biografia.php>

Jaramillo Antillón, J. (2003). *Lo Humano de Los Genios*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.

Jimeno, A. (1 enero 1897). La laringe de Gayarre. *Heraldo de Madrid*. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0031048017&search=&lang=ca>. (Artículo también publicado en *Antología de trabajos, científicos, literarios, políticos y sociales del Profesor Amalio Gimeno y Cabañas, primer Conde de Gimeno. Publicada con ocasión del LXXXV aniversario de su nacimiento*. Madrid: Imprenta de J. Cosano. p. 767-774.)

La Correspondencia (17 diciembre 1889). p. 1. Recuperado de http://prensahistorica.mcu.es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=6060360

La Correspondencia (18 diciembre 1889). p. 2. Recuperado de http://prensahistorica.mcu.es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=6060361

La Correspondencia (4 enero 1890). p. 1. Recuperado de http://prensahistorica.mcu.es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=6060924

Letamendi, J. (1907). Concordancias entre la voz y el carácter de Julián Gayarre. En *Obras completas del Dr. Letamendi. Volumen 2.* (p. 160-164). Madrid: Establ. Tip. de F. Rodríguez Ojeda. (Publicado originalmente en *Gaceta Musical*, de Barcelona, Enero de 1890). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/13084>

Marzac. (11 enero 1890). Le gosier de Gayarre. *Gil Blas*, p.3. Recuperado de <http://www.gallica.bnf.fr> (Artículo publicado en español: *El Eco nacional*, 18 enero 1890, p. 2-3. Recuperado de http://www.memoriademadrid.es/doc_anexos/Workflow/2/143990/hem_eleconacional_18900118.pdf)

Noguera, C.E. (2003). *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia.* Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Nolives, A. (25 julio 1931). Aires regionales. *Voz Española*, p. 31 y 54. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0005349067&search=&lang=es>

Nostres gravats. Gayarre. (15 enero 1890). *La ilustració catalana*, p. 2. Porcedencia AR-CA-Biblioteca de Catalunya. Recuperado de <http://mdc2.cbuc.cat/cdm/compoundobject/collection/ilcatalana/id/1807/rec/228>

Obradors Barba, M. (2007). *Creatividad y generación de ideas: Estudio de la práctica creativa en cine y publicidad.* Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Ojeda, J. (14 enero 1928). El debut de Gayarre en el Colón. *Caras y Caretas*, p. 175. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0004671030&search=&lang=es>

Pardo Bazán, E. (17 febrero 1913). La vida contemporánea. *La Ilustración Artística*. p. 122. Recuperado <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0001621415&search=&lang=ca>

Peña y Goñi, A. (2 enero 1890a). La muerte de Gayarre. *La Época*. p. 1-2. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0000522722&search=&lang=es>. (Artículo también publicado en *La Ilustración Musical Hispano-Americana*. 30 enero 1890. p.203. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0026883258&search=&lang=es>, y en *Euskal-Erria: revista bascongada*. San Sebastián T. 22 (1o sem. 1890), p. 21-23. “Original de la Biblioteca de Koldo Mitxelena Kulturunea, Diputación Foral de Gipuzkoa”. Recuperado de <http://www.kmliburutegia.eus/Record/301014>)

Peña y Goñi, A. (2 enero 1890b). Julián Gayarre. *La Correspondencia*. p. 1. Recuperado de http://prensahistorica.mcu.es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=7100554 (Artículo también publicado en *La Correspondencia*. 3 enero 1890. p. 1. Recuperado de http://prensahistorica.mcu.es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=6060923)

Peramos, F. (1959). *Gayarre* (2ª ed.). Madrid: Publicaciones Españolas.

Quevedo Pessanha, C. de (1947). *Vida Artística de Mariano Benlliure*. Madrid: Espasa-Calpe, p. 177-182.

Rodríguez Carracido, J.R. (30 enero 1890). La laringe de Gayarre. *Ilustración musical hispano-americana*. p. 203-206. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0026883258&search=&lang=es>

Rodríguez Carracido, J. (1927). *Confesiones: lo que hice, lo que debí hacer y por qué no lo hice.* Madrid: Ateneo de Madrid. Recuperado de [22 |](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKew-jG66KMkvXUAhVHahokHW5bBmkQFghQMAc&url=https%3A%2F%2Fwww.ate-</p></div><div data-bbox=)

neodemadrid.com%2Fbiblioteca_digital%2Ffolletos%2FFolletos-0001.pdf&usg=AFQjCNEa8MuvW6-PQldoUQJuV1t4G0WFnw

Salvoch, Ó. (2015). *Julián Gayarre: La voz del paraíso*. Pamplona: Ediciones Eunat.

Subirá, J. (1949). *Historia y anecdotario del Teatro Real*. Madrid: Plus Ultra.

Taulard, A. (1932). *Historia de nuestros viejos teatros*. Buenos Aires: Imprenta López. (Fuente: Museo de la Ciudad de Buenos Aires - Digitalizado por Historia Digital www.hdarg.com)

Tavera, J.M. (195-). *Gayarre*. Barcelona: Ediciones G.P.

Velasco Barbieri, P. (2007). *Psicología y creatividad: Una revisión histórica (Desde los autorretratos de los genios del siglo XIX hasta las teorías implícitas del siglo XX)*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación.

Verdaguer Callis, N. (22 novembre 1884). Lo divi Gayarre. *La veu de Montserrat*, p. 357. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0004575513&search=&lang=es>

Bio autores

Begoña Torres Gallardo. Es profesora titular de Anatomía y Embriología Humana a la Facultad de Medicina de la Universidad 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. Ha recibido el Premio Sanidad y Medicina Comarcales (2012) y el XIX Premio Oleguer Miró i Borràs de Historia de la Medicina Catalana (2016). Es autora de diversos libros sobre la voz como “Anatomía de la voz” (junto a Ferran Gimeno; Paidotribo, 2008/2011) o “La voz y nuestro cuerpo. Anatomía funcional de la voz (Horsori, 2016; edición en catalán 2014). Asimismo ha publicado diversos trabajos de investigación sobre la voz en cantantes niños y adultos. Imparte desde hace veinte años a la asignatura “Anatomía funcional de la voz” en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona. Es autora de diversos libros y artículos sobre sordera, sordoceguera e historia de la medicina.

Chloe Sharpe. Es doctoranda en Historia del Arte en la Universidad de York. Ha obtenido una beca doctoral del White Rose College of the Arts and Humanities para escribir su tesis sobre la escultura funeraria en España durante la restauración borbónica. Tiene un máster en museología y ha trabajado en museos en España y el Reino Unido. Entre sus otras líneas de investigación se encuentran la escultura europea del siglo XIX, la historia de las exposiciones internacionales de bellas artes, y la escultura anatómica.

ACERCA DE LA CLASIFICACIÓN DE LOS CANTANTES

Evert Luis Formento

Facultad de Artes - Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
evertformento@artes.unc.edu.ar

Resumen

Dentro del ámbito de la música vocal clásica de origen europeo se acepta la existencia de distintos tipos de voces, diferenciados entre sí por algunas cualidades características. La clasificación vocal –el proceso de evaluación que, en base a determinados criterios, permite identificar cuál es la categoría vocal de un cantante– es una herramienta utilizada por compositores, arregladores, directores, profesores de canto, por citar algunos, llegando sus conceptos a utilizarse incluso en otros tipos de expresión vocal distintos del canto clásico.

El artículo intenta abordar aspectos poco considerados de la clasificación vocal, revisando escritos sobre el tema y resumiendo los criterios utilizados por un grupo de autores seleccionados por distintas razones: por la importancia y difusión de sus obras en el campo de la voz profesional en Argentina, como es el caso de Cristina Jackson Menaldi y Renato Segre-Susana Naidich, por ser referentes a nivel internacional como Richard Miller, uno de los pedagogos más importantes del siglo XX, e Ingo Titze, reconocido por sus trabajos de investigación sobre la voz, o porque sus trabajos son aportan una mirada particular sobre el asunto como ocurre con la tesis de Sandra Cotton dedicada al sistema Fach, o con el libro de Brenda Smith y Robert T. Sataloff, centrado en la actividad coral.

Palabras clave

Clasificación Vocal - Canto Clásico - Calificación

ABOUT THE SINGERS VOICES CLASSIFICATION

Abstract

Within the scope of classical vocal music of European origin, it is accepted the existence of different types of voices, differentiated from each other by some characteristic qualities. The Voice Classification - the evaluation process that, based on certain criteria, allows to identify the vocal category of a singer - is a tool used by composers, arrangers, directors, singing teachers, etc. and

their concepts are used even in other types of vocal expressions than are not classical singing. The article tries to review aspects that are rarely considered in the papers about vocal classification and to summarize some criteria used by a group of authors selected for different reasons: for the importance and diffusion of their works in the field of professional voice in Argentina, like is the case of Cristina Jackson Menaldi and Renato Segre-Susana Naidich; for being international referents such as Richard Miller, one of the most important pedagogues of the twentieth century, and Ingo Titze, renowned for his research on the voice; or because they have a particular focus at the subject as it happens with Sandra Cotton's thesis dedicated to the Fach system, or with the book by Brenda Smith and Robert T. Sataloff, centered on choral activity.

Key words

Vocal Classification - Classical Singing - Criteria

.....

Introducción

Que las voces pueden clasificarse en tipos distintivos es un concepto muy difundido entre quienes tienen algún tipo de relación profesional con el canto (compositores y arregladores, directores de coros, cantantes y profesores de técnica vocal). Para los cantantes, la preocupación por conocer su categoría vocal surge muy tempranamente y se justifica debido a que el rumbo de sus estudios y carreras está estrechamente relacionado con su tipo de voz. Los directores de coros y profesores de canto, por su parte, se interesan principalmente por encontrar una metodología apropiada para clasificar adecuadamente a sus dirigidos o alumnos.

Por lo general, el contacto temprano con el problema, la urgencia por resolverlo y la dificultad para encontrar material teórico, hacen que se ignoren algunos aspectos del tema, algunas preguntas que vale la pena considerar: ¿qué implica la actividad de clasificar voces?, ¿es necesario clasificar siempre las voces de los cantantes profesionales?, ¿cuál es la relación entre clasificación vocal y entrenamiento?, ¿hay criterios distintos para la clasificación vocal?, ¿cuáles?

En este trabajo nos proponemos abordar dichos temas revisando los escritos de algunos autores.

En primer lugar, conviene examinar la idea expuesta al comienzo, cuando aseveramos que la clasificación vocal es un "concepto muy difundido entre quienes se relacionan profesionalmente con el canto". Tal afirmación solo es totalmente cierta si la circunscribimos al canto practicado dentro del marco de la música que llamamos 'clásica', utilizando una palabra que, en relación

con la música, se propagó en el siglo XIX, aunque “el concepto que subyace al término es extremadamente viejo y la ideología detrás de él se remonta a la antigüedad clásica y más allá.” (Potter, 1998, pág. 1). Potter –apoyándose en Hertz– la define de la siguiente manera:

El término “clásico” se utiliza específicamente para la antigüedad griega o latina, y para la música pre romántica asociada con la escuela vienesa de Haydn y Mozart. También tiene un significado más general, pretendido aquí, referente a la música, que se caracteriza por la “disciplina formal” y la “excelencia genérica” (pág. 200).

Es en el entorno de esta música donde la idea de clasificación vocal resulta especialmente útil y es allí donde su sistematización ha sido mayor. Por eso el enfoque general de la problemática –y en consecuencia las características seleccionadas para distinguir los distintos tipos de cantantes– proviene del canto clásico y suele ser adoptado, con resultados diversos, por otros tipos de expresiones vocales.

El proceso se hace evidente en la utilización del timbre como criterio clasificatorio. Para los cantantes clásicos la tipificación tímbrica tiene una importancia tal que Richard Miller afirma que “no es la extensión en sí el determinante final para el establecimiento de las categorías de voces masculinas, sino el timbre –esa particular combinación de factores físicos y psicológicos– el que determina la clasificación final de una voz” (Miller, 2004, pág. 133).

Como en el color de la voz influyen los ajustes del tracto vocal (Vennard, 1967; Miller, 1997; Miller, 2004) y una parte importante de los mismos se controlan voluntariamente, puede afirmarse que el timbre responde al trabajo técnico. Aceptando esta premisa, parece lógico concluir que las características tímbricas propias de cada uno de los distintos tipos vocales del canto clásico son, en gran parte, una consecuencia distintiva (y un objetivo) de su entrenamiento vocal.

Para otros tipos de música, sin embargo, el entrenamiento es menos importante y, especialmente en referencia al aspecto tímbrico, puede ser incluso considerado perjudicial. El citado Potter nos dice que:

hay poca pedagogía formal asociada con el canto pop, que es capaz de utilizar cualquier medio retórico para entregar su mensaje, sin el estorbo de una técnica sistematizada (un contraste claramente demostrado por el dueto de Freddie Mercury y Montserrat Caballé en el álbum de 1988, Barcelona) (Owen et al., Singing, 2017).

Si en el canto clásico el trabajo vocal sistemático, al moldear las voces, permite establecer una caracterización, quizás la falta de entrenamiento dificulte o impida dicha tarea. Así podría explicarse –y siempre refiriéndonos a la música occidental– por qué es tan difícil sistematizar la clasificación de las voces para la innumerable variedad de música vocal que podemos denominar ‘no clásica’, o música popular (tango, rock, pop, folclore, blues, etc.) y allí donde “el canto clásico tiene una rígida clasificación por tipos vocales. Los cantantes de música popular tienden a ser categorizados, más relajadamente, por géneros (folk, soul, rock, etc.)” (Owen et al., Singing , 2017).

Cuándo y cómo se comenzó a utilizar el actual sistema de clasificación no es algo fácil de averiguar, pero indudablemente la idea de catalogar a las voces es antigua. En un artículo dedicado a la clasificación vocal, Landau comenta que Quintiliano, el pedagogo y retórico romano de la primera centuria, separaba a las voces habladas de acuerdo a su tamaño (voces grandes, medianas y pequeñas) y a su calidad (claras, oscuras, veladas, suaves, tirantes, sonoras, etc.). Del Medioevo solo dice que se solicitaba a las voces de los cantantes que no fueran ni demasiado altas (estridentes) ni demasiado bajas (pesadas). En el caso del Renacimiento, en cambio, dicho autor precisa que:

Durante el renacimiento las partes corales cantadas hicieron su aparición, lo que llevará a una clasificación de voz más juiciosa y a diferenciar las voces: de las mujeres en alta o superius, y en contra o contratenor, o alta-contralto o altus. Para los hombres en talle o tenor y bajo o contrabajo. Cada una de estas divisiones fue posteriormente subdividida, de acuerdo con el rango de las voces y la facilidad de los cantantes de alcanzar notas agudas o graves. (Landau, 1963).

La verdad es que tenemos pocos datos acerca de aspectos técnicos del canto de las épocas anteriores al siglo XVII. Se sabe, por ejemplo, que, antes del 1600, los nombres que hoy consideramos característicos de las distintas voces hacían referencia, según David Fallows, a su función más que a su timbre o rango. La palabra ‘tenor’ denominaba a la línea vocal alrededor de la cual giraba la polifonía. De forma similar, antes del siglo XVI, el ‘contratenor’ era solo una línea que funcionaba en una forma parecida al ‘tenor’ y de allí su denominación (Owen et al., Singing , 2017).

Por otra parte, según el mismo Fallows, la relación relativamente fija entre frecuencia y nombre (o escritura) de las notas a la que estamos acostumbrados no existió hasta mediados del siglo XVI. Antes de esa época, las notas no se escribían relacionándolas en forma fija con la frecuencia (con su altura),

sino que primaba el criterio de hacer la partitura lo más simple posible. Fallows comenta que “las armaduras de clave con más de un bemol no existían antes del siglo XIV e incluso a mediados del s. XVI cualquier otra tonalidad era utilizada solo con propósitos especiales”¹ (2017).

De modo que al considerar la música anterior al 1500 podemos saber cuál era el rango de uso de la voz, pero no podemos estar seguros de cuál era la altura de las notas cantadas, algo que para los criterios clasificatorios actuales es esencial.

Por último, desde el momento en que comenzamos a hablar de rango o timbre como criterios de selección, estamos asumiendo que la actividad de clasificar es un procedimiento que agrupa las voces en conjuntos con algunos rasgos similares y aceptando que estas características son distintas en los otros estratos de la categorización (Cotton, 2007, pág. 12). Ocurre, sin embargo, que no todos los autores concuerdan en cuáles son los atributos más útiles para ordenar a las distintas voces y, aun coincidiendo en las cualidades, muchas veces no lo hacen en los valores utilizados para comparar.

Lo que sigue es un resumen de los criterios de clasificación utilizados por un grupo de autores seleccionados por distintas razones: por la importancia y difusión de sus obras en el campo de la voz profesional en Argentina, como es el caso de Cristina Jackson Menaldi y Renato Segre-Susana Naidich, por ser referentes a nivel internacional como Richard Miller, uno de los pedagogos más importantes del siglo XX, e Ingo Titze, reconocido por sus trabajos de investigación sobre la voz y porque sus trabajos aportan una mirada particular sobre el asunto, como ocurre con la tesis de Sandra Cotton dedicada al sistema Fach o con el libro de Brenda Smith y Robert T. Sataloff, centrado en la actividad coral.

(1) NOTAS. Fallow en un ejemplo afirma que en el canto gregoriano podía ocurrir que dos piezas en dos modos distintos, y escritas con una diferencia aproximada de una octava (una con un rango de un g (sol3)- a1 (la4) y la otra de A (la2) a b (si3) sonaban a la misma altura.

I. La clasificación para Cristina Jackson Menaldi

La Dra. María Cristina Jackson Menaldi distingue tres tipos de voces cantadas: corista, cantantes de variedades y cantantes clásico.

Para el caso de los cantantes sin preparación técnica aclara que “las posibilidades de clasificación son agudos (soprano y tenor) y graves (altos y bajos) de acuerdo con el repertorio sin poder ubicar las voces intermedias” (Jackson Menaldi, 1992, pág. 180). También advierte que, si bien la actividad de cantar por placer o de integrar coros puede afrontarse sin una preparación técnica, la ausencia de esta y el descuido “de las bases fundamentales de la clasificación vocal” puede ocasionar problemas vocales.

La autora agrupa bajo la denominación de cantantes de variedades a quienes se dedican al jazz, tango, folklore, balada, rock, etc. Ellos, escribe, “cantan con su voz natural” y afirma que muchos de estos cantantes “dicen que la técnica vocal no es la adecuada al estilo que interpretan” (pág. 180). En cuanto al sonido empleado, lo define como “voz de garganta” y agrega que sus cambios de registro son heterogéneos. Comenta, además, que dichos profesionales, al cantar casi siempre con micrófono, suelen tener problemas para proyectar su voz cuando no lo utilizan.

En referencia a los cantantes clásicos, considera que el principal objetivo de la clasificación vocal es el de orientar al cantante en la elección del repertorio adecuado según sus posibilidades anátomo-fisiológicas. Para realizar la clasificación, aconseja formar un equipo interdisciplinario, pues aclara que “actualmente no existe un método científico riguroso que permita realizar una clasificación vocal definitiva. Por ello el profesor dispone de una cantidad de criterios que, utilizados en forma aislada no tienen ningún valor en absoluto” (pág. 173).

Jackson Menaldi define al rango o ‘extensión’ como sigue:

La extensión es el ámbito que la voz puede cubrir desde la nota más grave a la más aguda. Esta extensión es de aproximadamente dos octavas y en casos excepcionales puede ser de cuatro octavas con el cambio de registros (pág. 173).

Las extensiones aproximadas de las distintas voces son²:

TABLA 1

SOPRANO	DO ₃ (C ₃)	RE ₅ (D ₅)
MEZZO-SOPRANO	SOL ₂ (G ₂)	LA ₄ (A ₄)
CONTRALTO	FA ₂ (F ₂)	SOL ₄ (G ₄)
TENOR	SI ₁ (B ₁)	DO ₄ (C ₄)
BARÍTONO	SOL ₁ (G ₁)	LA ₃ (A ₃)
BAJO	RE ₁ (D ₁)	FA ₃ (F ₃)

Modificado de Jackson Menaldi, M. (1992). *La voz normal*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana, pag. 173.

‘Tesitura’, por su parte, es definida como:

El conjunto de notas que un sujeto puede emitir en forma comfortable. Al principio de los estudios de canto, la tesitura puede ser relativa pues su extensión dependerá de la calidad del mecanismo vocal utilizado y puede evolucionar en forma considerable (pág. 173).

Para Jackson, la ‘tesitura’ media de los cantantes es:

TABLA 2

SOPRANO	SOL ₃ (G ₃)	FA ₄ (F ₄)
MEZZO-SOPRANO	RE ₃ (D ₃)	DO ₄ (C ₄)
CONTRALTO	DO ₃ (C ₃)	SI ₃ (B ₃)
TENOR	FA ₂ (F ₂)	MI ₃ (E ₃)
BARÍTONO	RE ₂ (D ₂)	DO ₃ (C ₃)
BAJO	LA ₁ (A ₁)	SOL ₂ (G ₂)

Modificado de Jackson Menaldi, M. (1992). *La voz normal*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana, pag. 174.

(2) Para las notas hemos conservado la denominación empleada por cada autor. Como referencia para las equivalencias conviene saber que el do central del piano (261,6Hz) -el que se escribe en la primera línea adicional inferior de la clave de sol o en la primera adicional superior en clave de fa- puede ser: DO₃ o C₃ para los franco belgas (Jackson Menaldi y Segre-Naidich utilizan esa nomenclatura) o C₄ o do₄ para los americanos o c₁ en la notación de Helmholtz.

En el caso de los niños, Jackson Menaldi opina que la extensión es comparable a la de la mujer, siendo para las distintas voces:

TABLA 3

SOPRANO	DO ₃ (C ₃)	RE ₅ (D ₅)
MEZZO-SOPRANO	SOL ₂ (G ₂)	LA ₄ (A ₄)
CONTRALTO	FA ₂ (F ₂)	SOL ₄ (G ₄)

Modificado de Jackson Menaldi, M. (1992). La voz normal. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana, pag. 179.

II. La clasificación vocal según Renato Segre y Susana Naidich

Para estos autores, la clasificación vocal se basa en las características principales de la voz: extensión total, volumen, color, punto de pasaje, zona confortable de emisión. Los criterios foniatrícos habituales para clasificar las voces “se basan tanto en las características anatómicas del sujeto como en las acústicas y funcionales de su voz” (Segre y Naidich, 1981, pág. 88).

Características anatómicas:

Antiguamente, se consideraba el tipo físico como un factor importante en la clasificación vocal. Los individuos bajos, de cara redondeada, por ejemplo, eran propensos a voces de buena extensión y agudas, los delgados y altos a las voces graves. Actualmente, no se considera un criterio válido por la gran cantidad de excepciones que pueden comprobarse.

También, pueden considerarse las características físicas de los pliegues vocales (el largo y grosor de las cuerdas vocales). La dificultad estriba en que solo pueden observarse sometiendo al individuo a un estudio médico (laringoscopia o fibroscopía). Se supone que las cuerdas largas y delgadas producen sonidos graves y las cortas y gruesas sonidos agudos. Este criterio aislado tampoco alcanza para definir una clasificación.

La forma y tamaño del paladar óseo y senos paranasales y resonadores están relacionados con las cavidades de resonancia y, por lo tanto, tienen alguna influencia en el tipo de voz.

Características funcionales

Zona de pasaje: el pasaje no se produce en la misma zona para todos los tipos de voz, por lo tanto, podría ayudar a la clasificación vocal. Como una

regla amplia, puede decirse que el pasaje de las voces agudas se encuentra en tonos superiores al Fa_3 .

las voces graves tienen un pasaje por debajo de ese tono.

Zona más confortable para la voz: la ubicación de la región en la cual el sujeto emite con mayor facilidad y soltura es un factor muy importante en la clasificación.

Extensión total de la voz: es el total de tonos de una escala que una laringe puede emitir. Es el criterio usado más generalmente, pero no debe utilizarse en forma aislada.

Características acústicas

Timbre: en general se considera que los timbres claros, producidos por los armónicos agudos, son típicos de las voces agudas y los colores más oscuros, con preponderancia de armónicos bajos a las voces graves, pero hay muchas excepciones.

Intensidad: el volumen general de la voz está asociado a un grado sutil de la clasificación vocal. Esta característica permite la diferenciación entre voces líricas y dramáticas, por ejemplo, pero debe considerarse juntamente con el timbre y la extensión.

TABLA 4

CLASIFICACIÓN	EXTENSIÓN			
		TESITURA		
SOPRANO	Do_3	Sol_3	Fa_4	Re_5
MEZZO-SOPRANO	Sol_2	Re_3	Do_4	La_4
CONTRALTO	Fa_2	Do_3	Si_3	Sol_4
TENOR	Si_1	Fa_2	Mi_3	Do_4
BARÍTONO	Sol_1	Re_2	Do_3	La_3
BAJO	Re_1	La_1	Sol_2	Fa_3

Extraído de Segre, R. & Naidich, S. (1981). Principios de foniatría para alumnos y profesionales de canto y dicción. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana, pag. 148.

III. La clasificación vocal para Richard Miller

Richard Miller afirma que la categoría de cada voz está determinada en buena parte por “la fisiología del instrumento en sí, la localización de las demarcaciones de los registros vocales, y la adherencia a conceptos tonales específicos” (Miller, *Training Soprano Voices*, 2000, pág. 5), agregando que el instrumento vocal no es solamente la laringe, sino que el cuerpo en su conjunto interviene en la producción de la voz. El género, el metabolismo y la orientación psicológica determinan variaciones en el comportamiento humano, por lo tanto, también lo hacen con la producción de la voz cantada (pág. 5).

La pista más importante para determinar las categorías vocales es la ubicación de los eventos de registración, es decir, los puntos de pasaje. Miller dice que “a pesar de las variaciones individuales del instrumento vocal hay un alto grado de predictibilidad en la ubicación de los puntos de transición entre registros para cada categoría vocal” (Miller, *National Schools of Singing - English, French, German and Italian Techniques of Singing Revisited*, 1997, pág. 125).

En las siguientes tablas se presentan los diferentes puntos de pasaje aproximados para las principales categorías vocales, según este autor.

TABLA 5

Pasajes y Zonas de Registro para la Soprano									
Pecho		Media baja		Media alta		Alta		Flageolet	
E ₄ ^b		F ₅ [#]							
G ₃	(Primo Passaggio)	B ₃ ^b	C ₅	C ₅ [#]	(Secondo Passaggio)	G ₅	(C ₆ [#])	D ₆	A ₆

Modificado de Miller, R. (1986). *The Structure of Singing*. New York: Schirmer Books, pag. 134.

TABLA 6

Pasajes y Zonas de Registro para la Mezzo-Soprano									
Pecho		Media baja		Media alta		Alta		Flageolet	
E ₄ (F ₄)		E ₅ (F ₅)							
E ₃ (F ₃)	Primo Passaggio	C ₄	B ₄ ^b (B ₄)	B ₄	Secondo Passaggio	F ₅ (F ₅ [#])	B ₆ ^b (B ₆)	C ₆ (B ₆)	

Modificado de Miller, R. (1986). *The Structure of Singing*. New York: Schirmer Books, pag. 135

TABLA 7

Pasajes y Zonas de Registro para la Contralto								
Pecho		Media baja		Media alta		Alta		Flageolet
D ₃	G ₄ (A ^b ₄)	F ₄	A ₄	B ^b ₄	D ₅	E ^b ₅	A ^b ₅	A ₅ (rara vez desarrollado)
(Primo Passaggio)				(Secondo Passaggio)				

Modificado de Miller, R. (1986). *The Structure of Singing*. New York: Schirmer Books, pag. 135.

TABLA 8

Eventos de registraci3n		
Categoría Vocal	primo passaggio	secondo passaggio
Tenorino	F ₄	B ^b ₄
Tenore leggero	E ₄ (E ^b ₄)	A ₄ (A ^b ₄)
Tenore Irico	D ₄	G ₄
Tenore spinto	D ₄ (C [#] ₄)	G ₄ (F [#] ₄)
Tenore robusto (tenore drammatico)	C ₄ (C [#] ₄)	F ₄ (F [#] ₄)
Baritono lirico	B ₄	E ₄
Baritono drammatico	B ^b ₄	E ^b ₄
Basso cantante	A ₃	D ₄
Basso profundo	A ^b ₃ (G ₃)	D ^b ₄ (C ₄)

Modificado de Miller, R. (1986). *The Structure of Singing*. New York: Schirmer Books, pag. 117.

La obra de Miller está dedicada al canto clásico y, con respecto a la clasificaci3n vocal, adhiere al sistema de clasificaci3n alemán de categorías especializadas para roles de ópera (Fach). Cuando este sistema se aplica rigurosamente es altamente complejo y, para utilizarlo –aclara Miller– se requiere hacer consideraciones acerca de la escritura orquestal que enmarca a cada rol, conocer y ponderar las demandas de sostenuto, tessitura y velocidad de la línea vocal e incluso el aspecto físico del cantante.

Sin embargo, sería equivocado suponer que para Miller el problema de la clasificación vocal se reduce a la aplicación de las tablas anteriores o a la ubicación de un cantante en una determinada Fach. Su mirada sobre la clasificación es mucho más abarcadora, aclarando reiteradamente que el tema es muy complejo y que, sobre todo, debe atenderse a la manera en que se produce el canto, pues recién “cuando la producción se vuelve libre la voz puede revelar su categoría” (Miller, *Solutions for Singers*, 2004, pág. 134).

IV. La clasificación vocal para Ingo Titze

Para Titze, la clasificación vocal puede hacerse teniendo en cuenta tanto factores orgánicos como sociales, a los que divide en primarios y secundarios. En Occidente, dice Titze, hay una clasificación vocal básica utilizada en música (soprano, alto, tenor y bajo) –con varias categorías intermedias (mezzo, barítono, por ejemplo)– que puede ampliarse teniendo en cuenta el sexo y la edad (voz masculina, femenina, de niños). Algunos de estos tipos son aceptables para realizar descripciones no musicales (una voz hablada de hombre que suene grave puede ser descrita como una voz de bajo). Para Titze:

las diferencias de factores fisiológicos, así como el tamaño laríngeo, las dimensiones del tracto vocal y la composición muscular se combinan con las diferencias sociales (personalidad y metas profesionales, por ejemplo) para sugerir un esquema clasificatorio (Titze, 2000, pág. 185).

Agrega también que las voces deben ser clasificadas reiteradamente en el transcurso de nuestra vida y particularmente en períodos críticos del desarrollo.

Influencia de las dimensiones físicas en la clasificación vocal

Titze sostiene que la principal variable acústica para la clasificación vocal es la frecuencia fundamental (F0). En términos amplios, comenta que para cualquier productor de sonidos se constata que hay una relación inversa entre tamaño y frecuencia del sonido producido. Sin embargo, en el caso de la voz, esa relación es compleja y Titze, con su habitual meticulosidad, la analiza desde varios ángulos.

Por ejemplo, compara los valores medios³ de las frecuencias de habla de bebés, niños de 8 años, mujeres y hombres adultos con la altura, la masa

(3) Titze no especifica de cual población de la que extrae la media.

y una variable llamada *slenderness ratio*⁴ que, según Titze, equivale a “una dimensión cúbica del cuerpo” (2000, pág. 186). Dicho muy sintéticamente, deduce que la relación entre frecuencia y tamaño, comentada anteriormente, se cumple en términos estadísticos muy amplios y solo para bebés, niños y mujeres adultas, no así para los adultos masculinos.

Titze realiza otros análisis de la relación tamaño/frecuencia, más cercanas a la producción vocal: uno centrado en el tamaño de la laringe y otro en las dimensiones del tracto vocal.

En el primer caso, comenta que la diferencia entre la F0 de mujeres y hombres puede explicarse si se considera la longitud de los pliegues vocales que efectivamente vibra, es decir, la porción membranosa (la porción cartilaginosa, en cambio, es mucho más rígida). Así, considerado el largo de la cuerda vocal, es para los hombres un 60% mayor que para las mujeres, lo que coincide con la diferencia de frecuencias.

Sobre el tracto vocal, explica que sus dimensiones influyen sobre el timbre, un factor importante en la clasificación vocal: con rangos de frecuencias iguales, las voces oscuras, por ejemplo, tienden a ser clasificadas de modo distinto que las claras.

Criterios secundarios de clasificación vocal

Según Titze, además de la frecuencia deben tomarse en consideración otros factores, entre los cuales menciona: la resistencia muscular, la musicalidad, roles culturales, ocupación y comerciabilidad.

Con referencia a la resistencia muscular, Titze apunta que, asiduamente, las notas del habla se encuentran una octava más abajo que las del canto. De modo que la producción de las alturas necesarias para el canto implica una contracción no habitual de los músculos laríngeos durante tiempos largos.

Por otra parte, hay obras cuya tesitura puede no ser alta, pero, en cambio, requieren momentos de contracción muscular intensa cuando el cantante debe sortear un pasaje especialmente dramático.

Titze propone que la habilidad para enfrentar estos dos diferentes tipos de dificultad vocal podría utilizarse como criterio clasificatorio. Se diferenciarían, entonces, los cantantes capaces de soportar prolongados períodos de

(4) Podría traducirse como coeficiente de esbeltez o relación de esbeltez, pero las variables que, en castellano, se denominan así no parecen coincidir con la que Titze utiliza.

actividad muscular moderada, de aquéllos que tienen la capacidad de producir una actividad muscular intensa pero que se cansan rápidamente (Titze propone una analogía entre estos dos tipos de cantantes y los corredores de fondo contra los de carreras cortas).

El comportamiento vocal relacionado con la resistencia muscular le sugiere a Titze el uso del VRP (Voice Range Profile: perfil de rango vocal) o fonetograma como instrumento en la tarea de clasificación. Dicho perfil resulta de graficar, en un sistema de ejes, la frecuencia en Hz (o notas de la escala) contra el nivel de presión sonora (SPL: Sound Pressure Level) en dB, el resultado es una imagen bidimensional del rango de una voz, tanto en frecuencia como en amplitud. En una clasificación ideal, el cantante debería tener su actividad vocal más frecuente en el centro del VRP.

La ‘musicalidad’ es un criterio utilizado especialmente, según Titze, en los grupos de aficionados. En estos casos, se tiende a ubicar a las personas con menos habilidad musical en las voces que llevan la melodía, mientras que a aquéllos que son más diestros se les asignan las voces que realizan el contrapunto o los ritmos complicados. Este criterio privilegia los resultados a corto plazo, corriendo el riesgo de ocasionar en los cantantes, como resultado de una mala clasificación, limitaciones en el rango y pérdida de la flexibilidad vocal. (pág. 193)

En cuanto a los ‘roles culturales’, Titze argumenta que determinadas comunidades consideran a la voz masculina como grave y a la femenina aguda. Puede ocurrir, entonces, que las diferencias biológicas sean artificialmente exageradas para enmarcar características sociales determinadas. Por ejemplo, dice Titze, los hábitos vocales del padre dominante (o de quién ejerza el rol) pueden ser asumidos por el individuo e incorporados a la imagen vocal propia, resultando luego muy difícil cambiarlos, aún en pro de un funcionamiento más adecuado.

Estas diferencias artificiales también son introducidas, dice Titze, en los estilos clásicos de canto. En las tendencias estilísticas actuales, en cambio, se hace una menor distinción entre mujeres y hombres, inclinándose hacia las producciones unisex. De nuevo –sentencia Titze–, los modelos culturales influyen en la clasificación vocal preferida por los individuos.

Para los cantantes profesionales, la ‘comerciabilidad’ es un factor importante en su decisión de incorporarse a un tipo vocal. Dice Titze que “el desarrollo de la propia voz en pos de ciertos objetivos profesionales es una realidad de la vida” (pág. 194) y agrega que esta actitud de modelar la voz para tener mayores posibilidades de trabajo alcanza incluso a los cantantes de ópera.

De ese modo, “la clasificación ideal o el estilo de performance puede llegar a sacrificarse para conseguir o conservar un trabajo” (pág. 194).

En un resumen de su propuesta metodológica, Titze advierte que “no hay un método de clasificación totalmente confiable [para clasificar voces] en vez de ello, una combinación de métodos proporciona la mejor oportunidad, tanto para al cantante como para el profesor, de obtener una base de adecuada de juicio” (pág. 205). Opina, entonces, que un perfil de rango vocal (VRP) sumado a la obtención de la F_0 promedio de habla –que, dice, se ubica por lo general unos 4 o 5 semitonos por debajo del límite superior de VRP– serían útiles desde el punto de vista de la fisiología. A dichos datos sugiere combinarlos con un cuestionario que nos proporcione referencias acerca del marco cultural del hablante o cantante. El cuestionario debe incluir, por ejemplo, preguntas acerca de los cantantes que se toman como referencia, sus relaciones parentales, el tipo de canto o habla común en su casa o grupos en los cuales se desenvuelve, etc.

V. El sistema de clasificación de las especialidades (*Fach*)

La palabra alemana *Fach* (su plural es *Fächer*) tiene varios significados entre los cuales se cuentan el de asignatura (en el sentido académico) y el especialidad o rama profesional. En el entorno de la ópera, *Fach* se utiliza para designar tanto a un tipo de voz como al rol que dicha voz puede abordar.

Cotton explica que el sistema nació a principios del siglo XX en Alemania. Fue concebido como respuesta a las exigencias de los teatros, que exigían a los cantantes abordar obras con requerimientos muy diversos de rango, tesitura y orquestación, poniendo en riesgo su salud y longevidad vocal. Para solucionar el problema, se crearon listas de roles con similares exigencias vocales (*Fach*) que servían para determinar la categoría correspondiente para cada cantante, dato que era incluido en el contrato. Con tal herramienta, los artistas podían rechazar aquellos roles no incluidos en el listado de su *Fach*. (Cotton, pág. 55)

Las categorías que el sistema reconoce son muchas más que las utilizadas habitualmente (soprano, mezzo, contralto, tenor, barítono y bajo), debido a que –como se comentó en la sección dedicada a Richard Miller– para cada *Fach* se consideran aspectos relacionados con los requerimientos de la ópera, por ejemplo, el aspecto físico del cantante.

Sin embargo, como el sistema utiliza para su ordenamiento una nomenclatura similar a la de los métodos de clasificación vocal, los dos tipos de enfoque muchas veces se superponen.

Al respecto, Cotton comenta que:

De hecho, las categorías para *Fach* y para la clasificación general de la voz, llevan la misma terminología descriptiva cuando se especifican los atributos vocales, aunque las definiciones de cada *Fach* no giran en torno aspectos técnicos tales como la ubicación de los puntos de transición⁵. Una vez más, aunque la terminología para la clasificación de voz y *Fach* son a menudo idénticas, el sistema *Fach* se ocupa principalmente de la asignación de los roles, mientras que la clasificación de voz busca describir la naturaleza fisiológica de un instrumento particular. (Cotton, 2007, págs. 58-59).

Si, desde la perspectiva de la fisiología, la clasificación vocal es una labor complicada, la tarea de agrupar voces/roles en cada *Fach* es, quizá, más compleja debido a la multitud de factores que intervienen en la selección. Cotton describe los criterios utilizados por Richard Boldrey en su libro *Guide to Operatic Roles & Arias* –una fuente importante para el tema según la autora– que incluyen: rango normal, registros, timbre, volumen, dificultades vocales y dificultades actorales.

Por supuesto, tantas variables implicadas engendran un similar número de categorías y eso se refleja en la lista proporcionada por Boldrey que cuenta, solo para las voces femeninas, con las siguientes: soubrette, soprano de coloratura lírica liviana, soprano lírica liviana, soprano lírica de coloratura, soprano lírica, soprano de coloratura dramática liviana, soprano dramática liviana (spinto), soprano dramática de coloratura, soprano dramática, soprano muy dramática, mezzosoprano lírica liviana, mezzosoprano lírica, mezzosoprano dramática, contralto lírica y contralto dramática.⁶

Para hacer más compleja la situación, los modelos de selección mutan con el tiempo y un rol, que durante un tiempo se asignaba a una categoría de voz, años después puede ser alistado dentro del repertorio de otra *Fach*. Las categorías mismas, las *Fach*, no son fijas y por diversos motivos pueden crearse nuevas.

La tabla siguiente, con roles para voces femeninas y extraída del trabajo de Cotton, ilustra la situación.

(5) Nota: puntos de pasaje.

(6) The lists include the following criteria after each category: normal range, registers, timbre, weight/volume, vocal challenges, [and] acting challenges. The female categories listed by Boldrey are: soubrette, light lyric coloratura soprano, light lyric soprano, full lyric coloratura soprano, full lyric soprano, light dramatic coloratura soprano, light dramatic (spinto) soprano, full dramatic coloratura soprano, full dramatic soprano, high dramatic soprano, light lyric mezzo-soprano, full lyric mezzo-soprano, dramatic mezzo-soprano, lyric contralto, and dramatic contralto. (Cotton, 2007, pág. 64).

TABLA 9
Comparación de listas de distintas *Fächer*⁷

Rol	Autores		
	Kloiber - 1973	Kloiber - 2003/4	Boldrey - 1994
ANNIUS (Tito)	dram contralto mezzo-soprano	lyric mezzo	full lyric sop <u>full lyric mezzo</u>
ARIODANTE		lyric mezzo countertenor (castrato)	light dram color sop <u>countertenor</u>
CESARE	Helden -baritone	lyric mezzo countertenor (alto castrato)	<u>countertenor</u> dram baritone dram bass
CENEREN- TOLA	lyric color sop	color mezzo	<u>light lyric mezzo</u> contralto
CHARLOTTE		lyric mezzo	full lyric sop <u>full lyric mezzo</u>
CHERUBINO	lyric sop	lyric mezzo lyric sop	<u>light lyric mezzo</u>
DALILA	dram mezzo dram contralto	dram mezzo dram contralto	<u>dram mezzo</u> contralto
DORABELLA	dram contralto mezzo	lyric mezzo	full lyric sop light dram sop <u>full</u> <u>lyric mezzo</u> dram mezzo
HÄNSEL	Spielalt ¹⁰⁹	lyric mezzo Spielalt	<u>light lyric mezzo</u> full lyric mezzo

(7) Nota del autor: hemos decidido no traducir los nombres de las *Fächer* debido a que en algunas ocasiones no encontramos el equivalente exacto ni en castellano ni en italiano. Además, en este caso en particular, no nos pareció importante debido a que la tabla solamente ejemplifica la variación de criterios del sistema de clasificación entre autores y épocas.

IDAMANTE	lyric tenor	lyric mezzo lyric tenor	light lyric color sop light lyric mezzo countertenor <u>light lyric tenor full lyric tenor</u>
KOMPONIST	character sop young dram sop	dram mezzo young dram sop	full lyric sop spinto sop <u>dram mezzo</u>
OCTAVIAN	dram mezzo	dram mezzo lyric mezzo	full lyric sop spinto sop full lyric mezzo <u>dram mezzo</u>
ORLANDO		lyric mezzo lyric contralto countertenor (alto castrato)	contralto <u>countertenor</u>
RINALDO		color mezzo countertenor (alto castrato)	full lyric mezzo dram mezzo con- tralto <u>countertenor</u>
ROSINA	lyric color sop	color mezzo	light lyric color sop <u>light lyric mezzo</u> contralto
RUGGIERO (Alcina)		lyric sop lyric mezzo (castrato)	full lyric mezzo contralto <u>counter- tenor</u>
Serse	sop lyric tenor	soprano mezzo (sop castrato)	full lyric mezzo <u>countertenor</u>
Sextus (Tito)	dram sop	dram mezzo lyric mezzo	full lyric color sop light lyric mezzo <u>full lyric mezzo</u> countertenor

Nota: Las categorías subrayadas por Boldrey son aquellas sugeridas como las más adecuadas para el rol. Modificado de Cotton, S. (2007). Voice classification and Fach : recent, historical and conflicting systems of voice categorization. The University of North Carolina at Greensboro (UNCG). <http://library.uncg.edu/7>

Nos parece importante subrayar que este sistema está muy ligado a la ópera, no solo como género, sino también como circuito artístico y comercial. Dicho de otra manera, fue diseñado y tiene su aplicación más genuina en la elección y contratación de cantantes para los elencos de los teatros de ópera. Sin embargo, su lógica de selección suele trasladarse –muchas veces ignorando el origen– a la tarea de clasificación vocal.

Desde el punto de vista pedagógico, la adhesión al sistema implica peligros de dos tipos opuestos para las voces en formación: si se comienza con el repertorio adecuado para la *Fach* muy temprano, cuando la técnica no está suficientemente afianzada, el resultado puede ser un retroceso técnico. Pero, por otro lado, comenzar muy tarde (sobre todo en ambientes muy competitivos) merma las posibilidades de los jóvenes de ingresar al circuito.

Para quienes seleccionan voces, la lógica del sistema *Fach* lleva implícito el riesgo de juzgar taxativamente a un cantante cuando las circunstancias no lo ameritan. No es extraño, por ejemplo, que una solista cuya *Fach* corresponda a soprano dramática, pueda sentirse más cómoda y desempeñarse mejor al incorporarse a un coro en la cuerda de mezzosoprano que en la de soprano. Como solista, esto puede ser erróneo, pero como coreuta, a nuestro parecer, es justificable.

VI. Coros y clasificación vocal

Como ya ha sido argumentado, tanto el concepto de clasificación vocal como las metodologías asociadas no son de aplicación universal. Esta limitación -referida en principio al canto solista- es quizás, más cierta aún en el caso de los coros.

Este ámbito presenta características que dificultan la aplicación de los criterios más frecuentemente utilizados en la música clásica occidental para tipificar a los cantantes. Recordemos que estos juicios se apoyan en la premisa de una buena salud vocal (Segre y Naidich, pág. 146) (un concepto no tan claro como puede parecer) y en la elección y comparación de algunas características vocales, las más utilizadas de las cuales son la extensión, la tesitura, los puntos de pasaje y el timbre. Ambos aspectos tienen relación con la historia vocal de los cantantes, una historia que comienza, incluso, antes del contacto del cantante con la actividad (Morrison y Rammage, 1996, págs. 229-230).

Si hacemos foco en el aspecto técnico, es obvio que los integrantes de los conjuntos corales –comparados con los solistas del canto clásico, especial-

mente los de la ópera, con su relativa uniformidad técnica y formativa— no siempre forman un grupo homogéneo. Es así que, aun dentro de un mismo grupo, los cantantes tienen muy distintos tipos de experiencia en el canto, su instrucción técnica es muy variada (o no tienen estudios), y en general su formación musical y vocal es muy disímil.

Pero además conviene reconocer que, en la actualidad, la actividad coral es multifacética: hay infinidad de grupos, cada uno con sus particulares orientaciones musicales, número de integrantes, intereses, experiencias, etc.

Para muchos de estos conjuntos, ni la manera habitual de funcionamiento de los coros ni el ideal sonoro del canto clásico son prioritarios. El fenómeno es descrito por Smith y Young como sigue:

Dos tendencias principales – a veces mutuamente contradictorias, pero sin embargo coexistentes hacia el final del siglo – marcaron el desarrollo del movimiento coral del siglo XX. Por un lado, la búsqueda de un ideal monolítico en términos de sonoridad y organización coral. Esta tendencia que predominó durante los primeros 60 años, o un poco más, del pasado siglo, fue desafiada, débilmente al principio y más enérgicamente a partir de 1960, por una creciente tendencia a la diferenciación: organizativa, estructural, funcional, tímbrica y estilística.

A medida que avanzaba el siglo [...] el concepto de un ideal de coro monolítico, de aplicación universal se puso en duda. El nacionalismo, por ejemplo, y, más tarde el multiculturalismo, promovieron la conciencia de que los conceptos de belleza coral difieren de una cultura a otra. La mejora de la difusión, especialmente a través de grabaciones y giras internacionales, hizo que esta toma de conciencia se generalizara en la comunidad coral. En los años iniciales e intermedios del siglo, la tendencia era hacer un uso ecléctico de estas diferencias mediante la incorporación de características atractivas tomadas prestadas de distintas nacionalidades o etnias, para incorporarlas al estilo de actuación universalmente admirado de Europa occidental y los EE.UU.

Ya hacia el final del siglo, bajo la creciente influencia del multiculturalismo, se hicieron intentos para capturar las técnicas de actuación asociadas con diversos repertorios, aunque a veces esto significaba sacrificar puntos de vista tradicionales relativos a la unidad de coro y la belleza de tono. (Smith y Young)

Según los mismos autores, el siglo pasado también se caracterizó por el regreso de la profesionalización de los coros:

En las primeras centurias de la tradición coral los cantantes eran profesionales, empleados por los reyes o patrones nobles, iglesias y abadías. En los siglos dieciocho y diecinueve una gran expansión del interés y de las oportunidades favorecieron a los cantantes aficionados. En la segunda mitad del siglo XX, el crecimiento de la industria de la grabación, las necesidades de la radio y de la televisión y de la industria del cine, los requerimientos más específicos de los promotores de conciertos y festivales y las exigencias impuestas por los compositores contemporáneos produjeron un renacimiento del profesionalismo. Hacia el fin del siglo había coros profesionales, tanto estales como privados, en casi todos los países en los cuales la música occidental es ejecutada. (Smith y Young).

El profesionalismo al que hacen referencia los autores está lejos de implicar uniformidad desde el punto de vista técnico/vocal. Muchos de estos coros profesionales se dedican a la música barroca o prebarroca, otros incursionan en la música de vanguardia y los hay centrados en el góspel, en la música folclórica, etc. Las técnicas vocales empleadas, por supuesto, son distintas en cada caso. Así tendremos, por ejemplo, algunos grupos cuyos cantantes utilizan el *belting*⁸, otros que incluyen en su formación niños o contratenores y otros que necesitan técnicas vocales extendidas.⁹

De modo que, dependiendo del tipo de coro, la manera de clasificar las voces para agruparlas en una cuerda puede basarse en los conceptos de clasificación vocal tal cual fueron descritos con anterioridad, en una modificación y adaptación de los mismos o directamente en otros muy distintos.

Una complicación extra al tratar el tema lo constituye la escasez de material bibliográfico de referencia, una situación que –debido a que el campo de la técnica vocal enfocada en la práctica coral es relativamente reciente– es extensiva a todos los aspectos del uso de la voz en los coros¹⁰.

(8) *Belting*: un tipo de uso vocal que se caracteriza por una calidad vocal principalmente basada en la voz de pecho y que es de uso frecuente en varios estilos de canto no clásico.

(9) Técnicas vocales extendidas: producción vocal frecuente en la música de vanguardia y que implica la elaboración de sonidos que generalmente no se utilizan en el canto convencional. Entre estos por ejemplo pueden contarse: fonaciones producidas durante la inspiración, chasquidos con la lengua, silbidos, frito vocal, etc.

(10) Por ejemplo, recién en 2002 apareció la IJRCS (International Journal of Research in Choral Singing) una publicación de la American Choral Directors Association, que aborda, entre otros, temas de técnica vocal para coros. En comparación, también en EEUU, los primeros artículos del *Journal of Singing*, la publicación de la NATS (National Association of Teachers of Singing) aparecieron en 1944.

A continuación, presentamos lo que opinan y sugieren algunos autores con referencia a la clasificación vocal en el caso de los coros.

VII. La clasificación vocal en los coros según Segre-Naidich (colaboración de María Cristina Jackson)

Además de seguir siendo una útil referencia, el libro de Renato Segre y Susana Naidich, *Principios de foniatría para alumnos y profesionales del canto y dicción*, cuya primera edición está fechada en 1981, constituye probablemente uno de los primeros escritos interdisciplinarios dedicados a la voz en Argentina.

Hay en él un capítulo dedicado al canto coral en los niños y adultos que está acreditado a Cristina Jackson y que, a pesar de la inevitable desactualización en algunos temas, compendia varios de los aspectos del canto coral que comentábamos anteriormente.

Jackson clasifica a los coros según su formación en coros de voces femeninas, masculinas y mixtos. Además, incluye en su enumeración los coros infantiles, tanto de niños como niñas y los juveniles de voces femeninas o mixtos.

También hace una clasificación teniendo en cuenta el campo de actividad distinguiendo “coros profesionales o diletantes; hay coros eclesiásticos, madrigalistas, de oratorios, de ópera lírica, de montaña, etc.” (Segre y Naidich, pág. 146).

Refiriéndose a la clasificación vocal, Jackson la considera imprescindible para evitar los trastornos vocales y opina que, al realizarla, “es necesario a veces confrontar la opinión del foniatra, del profesor de canto y del fonoaudiólogo” (pág. 146). En este equipo, incluye, al redactar años más tarde su propio libro, *La voz normal*, a un otorrinolaringólogo.

La clasificación de la voz cantada, opina, necesita algo más que un análisis de los factores musicales, incluyendo al “temperamento y a la psicología del sujeto” (pág. 146) como elementos a considerar.

También, formula que “dentro de la clasificación de la voz no podemos ir en contra de la naturaleza. Es posible extenderla hacia el grave o el agudo, pero si se lo hace con exceso, se pueden producir daños irreparables.” A esta consideración acerca de las leyes de la naturaleza, la amplía, en referencia a la clasificación de los niños, diciendo que “un niño dotado con voz de soprano no puede cambiarla por la de contralto, y viceversa, pues el cambio acarrearía graves trastornos a los órganos vocales” (pág. 146).

Para Jackson, la edad en que los niños pueden empezar a cantar “*un repertorio amplio*” es de 8 o 9 años, pero la educación vocal puede comenzar a los 6-8 años (pág. 148). Sin embargo, y atendiendo a la muda vocal, aclara que “las clases formales de canto no deberán empezar antes de los 16 o 18 años en los varones y no antes de los 16 en las niñas” (pág. 147).

La tesitura y la extensión son los dos criterios principales para clasificar las voces de los niños. En cuanto a la tesitura, propone que su evaluación se haga después de un tiempo de trabajo vocal, luego del cual se podrán hallar, en el ámbito de una escala musical, un grupo de notas que resulten más cómodas y fáciles. Esas notas, luego de un cierto tiempo de trabajo, pueden llegar a la docena, dice Jackson. Llegado ese momento, si la tesitura se encuentra entre un Sol³ y Fa⁴, el niño podrá ser clasificado como soprano y, si su tesitura es Do³–Si³, será contralto. El timbre, dice Jackson, será más característico en las notas de la tesitura que en el resto y, para los sopranos, se caracterizará por corresponder a “una voz aterciopelada, aflautada, no muy llena” mientras que la voz de contralto “es más vibrante, con más mordiente y llaneza” (pág. 147).

En cuanto a la extensión, Jackson considera que tanto para los niños sopranos como para los contraltos puede ser de 14 a 16 notas. Aclara que este no puede ser el único elemento de juicio y propone tomar en cuenta algunas características físicas. Según Jackson, un niño con talla normal, cuello corto, cuerdas vocales cortas y delgadas, y cavidades de resonancia pequeñas será soprano, mientras que, si tiene una talla alta, cuello largo cuerdas vocales largas y ancha, y cavidades de resonancia mayores, será contralto.

Jackson resume en un cuadro cómo se distribuyen las voces en los distintos coros.

TABLA 10

CORO MASCULINO	Bajo I	Bajo II
	Tenor I	Tenor II
CORO FEMENINO	Contralto I	Contralto II
	Soprano I	Soprano II
CORO MIXTO	Tenor	Bajo
	Soprano	Contralto
CORO JUVENIL	Idem coro mixto	
CORO INFANTIL	Soprano I	Soprano II

Nota: extraído de Segre, R. y Naidich, S. (1981). Principios de foniatría para alumnos y profesionales de canto y dicción. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana, pag. 149.

También, incluye una tabla con las notas límites de la extensión vocal y la tesitura para las distintas voces de un coro de adultos, pero a dicha tabla no la repetiremos por ser la misma que adjuntamos en la sección I dedicada a sus propias consideraciones acerca de la clasificación vocal en general.

Por último, nos parece importante resaltar su observación con respecto al timbre de las secciones del coro, pues afirma que “dada la heterogeneidad de las voces, es importante que los timbres formen en conjunto un cuerpo sonoro homogéneo. Esto se logra con una buena impostación” (pág. 149). Este criterio, centrado en el buen manejo técnico es contrario a la práctica –a veces empleada en los coros–, consistente en utilizar a la imitación como herramienta de homogeneización tímbrica¹¹.

VIII. La clasificación vocal en los coros según Smith y Sataloff

La primera edición del libro de Brenda Smith y Robert T. Sataloff, *Choral Pedagogy* es casi veinte años posterior al de Segre y Naidich –fue publicado en el 2000- y cuenta con posteriores ediciones y actualizaciones, la última de las cuales fue presentada en el 2013 y es la que se considera aquí.

En varios de los ítems es posible notar diferencias, no solo con Segre y Naidich, sino con varios de los autores anteriores. Es posible que estos cambios se deban tanto a la especialización del enfoque como a la actualidad del escrito.

Apenas comenzado el apartado denominado *¿Cómo son clasificadas las voces en el canto coral?*, los autores toman una postura distintiva al afirmar que:

Las voces en el canto coral se clasifican según las secciones del coro en sopranos I y II, alto I y II, tenor I y II, bajo I y II. Una voz clasificada para el canto solista como soprano puede funcionar dentro del coro como alto para favorecer el rango, el balance o el color por un período breve [el subrayado en nuestro] (Smith y Sataloff, 2013, pág. 236)

(11) Al respecto Landau escribía: “La mimesis, voluntaria o no, es siempre la base de malentendidos. A menudo es la mimesis de la familia que insta al niño a imitar la voz de sus padres; a veces lo social lleva al individuo a tomar el timbre de la voz de la región en la que reside o para copiar artistas en boga; a veces la mimesis educativa hace del alumno de canto una copia de su maestro. La adaptación funcional del aparato vocal es, por lo tanto, capaz de crear un timbre e incluso una tesitura artificial. Esto implica un constante esfuerzo muscular excesivo siempre perjudicial para la voz”. (Landeau, 1963)

Los autores realizan otras adaptaciones a la mecánica de la clasificación de voces solistas, considerando la labor de los cantantes en un coro. Por ejemplo, dentro de los elementos a tener en cuenta para la clasificación vocal, consideran –además del rango, el timbre y la musicalidad– a la estabilidad personal, un agregado que, como veremos, da cuenta de una visión global de la labor de un cantante de coros.

Con respecto al rango, consideran que la clasificación vocal asignada debe permitir al cantante desempeñarse en la porción más accesible de su extensión, es decir que, sin mencionarlo específicamente, toman en cuenta a la tesitura.

Para ellos, al igual que en el caso del canto solista, el timbre o color es otra señal para la clasificación. Sin embargo, Smith y Sataloff afirman que los directores pueden utilizar una combinación de timbres para crear calidades particulares para las secciones de un coro. A manera de ejemplo, escriben que:

Si el repertorio que va a ser cantado es esencialmente del siglo XIX una voz con un timbre cálido puede ser clasificada como Soprano II. Sin embargo, la misma voz puede cantar Alto I en el repertorio barroco donde las entradas de las fugas requieren una coloración especial. Por lo tanto, el timbre es útil factor para determinar el balance coral además de servir para la clasificación vocal (Smith y Sataloff, 2013, pág. 237).

Tal como en Titze, la musicalidad está también aquí presente como una cualidad que influye en la clasificación. A un cantante con una lectura que le permita cantar fluidamente, dicen los autores, se le puede asignar una clasificación vocal que implique exigencias altas de tesitura, de dificultad rítmica y melódica. Sobre todo, si además tiene una aceptable técnica de canto. Esto es posible porque:

una fuerte sensación asociada a la altura, una imagen aural cultivada del timbre y el tono, y un entendimiento claro de la propia registración son aspectos de una técnica vocal establecida. Tales conocimientos ayudan a un cantante de coros a manejar pasajes que se sitúen en los extremos del rango (...) Si el cantante es menos eficiente en las habilidades básicas, su voz debe ser protegida de tales demandas. (Smith y Sataloff, pág. 237)

Es interesante que los autores consideren a la estabilidad personal como una cualidad que debe tenerse en cuenta a la hora de clasificar saludablemente a un cantante. Afirman –refiriéndose particularmente a los cantantes aficionados– que hay algunas personas a las cuales las circunstancias personales les impiden cantar libre y extensamente. Hay otras, dicen, que, debido a dificultades personales o enfermedades, se sienten incómodas frente a la

exposición que el canto demanda. Se pueden encontrar cantantes con una actitud mental propensa a la experimentación y a la exposición y, en contraposición, seguramente habrá otros, con menos experiencia musical, que sufran con las dificultades de la armonía y que no puedan mantener el grado alto de atención requerido durante largo tiempo.

Todas estas posibilidades llevan a los autores a sugerir que la evaluación de cada cantante sea integral y aconsejan una reconsideración de los lugares asignados en las distintas cuerdas a llegar el final de la temporada. De esta manera, es posible asegurar la salud vocal y la comodidad personal de cada cantante.

En otro apartado, Smith y Sataloff realizan una caracterización de cada una de las cuerdas de un coro, centrándose nuevamente en los coros de aficionados.

En este tipo de coros, dicen, las sopranos pueden ser de cualquier tipo: líricas, dramáticas o de coloratura, pero juntas están destinadas a llevar las melodías principales. Esta responsabilidad y la ventaja acústica sobre el resto del conjunto son inhibitorias y pueden ocasionar que las sopranos más novatas se sientan inseguras al tener que cantar notas muy agudas con dinámica extremas.

En cuanto a los altos, opinan que esta cuerda suele ser elegida por sopranos con poca habilidad o confianza en la zona alta de su voz, aunque, aclaran, también por algunas cantantes que disfrutaban de cantar la armonía. Debido a que el rango vocal de la cuerda de altos está muchas veces superpuesto al de la voz hablada, esta sección es fundamental en la dicción del grupo y es además crítica en el color total del coro.

Lo primero que los autores indican acerca la cuerda de tenor es que la escasez de tenores “*es un hecho de la vida*”. Debido a esa razón y a que, por lo general, las líneas del tenor están en la parte alta de su rango, se le debe prestar especial atención a su salud vocal y a su desarrollo técnico.

Los bajos del coro, afirman Smith y Sataloff, son apreciados por la riqueza y estabilidad de sus notas graves, por tal razón, ellos intentan mejorar la profundidad y la sonoridad de esta zona particular de su tesitura. Pero es beneficioso, opinan los autores, alentarlos a cantar con fraseo y musicalidad, de ese modo se mantendrá su salud vocal y se extenderá la vida útil de sus voces.

Las voces graves tienden a ser menos ágiles y los bajos son poco flexibles –afirman Smith y Sataloff, en una observación de validez aparentemente bastante general–, por eso aseveran que la cuerda obtiene beneficios de un entrenamiento auditivo y de los ejercicios de agilidad y notas cortas.

IX. Últimas consideraciones

Todos los aspectos referidos a la técnica del canto –especialmente los pedagógicos y didácticos– vienen sufriendo cambios continuos, en un proceso que, comenzando muy temprano, se acentuó a fines de siglo XIX y adquirió especial énfasis y velocidad en los últimos 50 a 70 años.

En particular, la problemática de la clasificación vocal se ha complejizado en forma constante siguiendo, al parecer, dos tendencias: aquélla que tiene como propósito encontrar métodos objetivos y puntuales para determinar la categoría vocal de un cantante y una segunda para la cual dicha faceta del canto exige una mirada integral.

Ilustran a la primera los intentos realizados en 1876 por Fauvel para determinar –a partir de la examinación de las cuerdas vocales– las categorías de las voces masculinas; las investigaciones de Husson en 1953 y su método para predecir el tipo vocal y el rango midiendo la estimulación neurológica del músculo esternocleidomastoideo y, en épocas más recientes, las propuestas de Cleveland –1977 y años posteriores –referidas a los estudios del timbre y su relación con el rol del tracto vocal.

La segunda corriente –aquélla que percibe a la clasificación vocal como un fenómeno complejo que involucra al cantante en su totalidad– ha estado presente en mayor o menor grado en casi todas las propuestas metodológicas. Así, el sistema Fach, a pesar de materializarse en una estructura bastante rígida, incorpora como características de una categoría, no solo a la voz sino a las dotes actorales, el temperamento y el físico del cantante. También, Ingo Titze y Richard Miller –fuertes referentes de un enfoque del canto ligado a la acústica, a la fisiología y a la anatomía– incluyen en sus propuestas la consideración de la historia personal y la personalidad del cantante.

Sobre la clasificación de las voces en los coros, hemos comentado que el material teórico es escaso, pero que aumenta rápidamente. Un ejemplo interesante, novedoso y ligado a una concepción integral de la clasificación vocal lo constituye un estudio acerca de la experiencia subjetiva de los cantantes (Zangroniz, Sarteschi, Lobos y Alessandroni, 2014) y que fuera realizado por el Grupo de Investigaciones en Técnica vocal de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

A este tema podemos aportar, que en el caso de los coros y según nuestra experiencia, el tema de la clasificación está muy ligado a la apreciación de la salud vocal del cantante, especialmente en el caso de los grupos de aficionados (pero

no únicamente). Por tal razón, quizá sea útil separar la tarea de clasificación, al menos conceptualmente, en dos etapas: una de selección de los integrantes y otra de ubicación de cada cantante en la cuerda correspondiente. La segunda tarea está relacionada con el grueso de las consideraciones de este escrito. Para la primera, en cambio, hay que apelar al criterio de algún profesional de la salud. Esto puede hacerse, por ejemplo, pidiendo al futuro integrante un informe otorrinolaringológico o fonoaudiológico que garantice las condiciones necesarias de salud vocal.

Por último, nos parece importante aclarar que la mayoría de los autores considerados aquí pueden ser encuadrados en lo que se ha dado en llamar pedagogía Vocal Contemporánea (Alessandroni, 2013) y que nuestra descripción de la problemática de la clasificación vocal y las reflexiones realizadas se asientan en esta particular –y necesariamente parcial– mirada sobre el canto.

Referencias bibliográficas

Alessandroni, N. (2013). Pedagogía vocal comparada. Qué sabemos y qué no. *Arte e investigación*, 15(9).

Cleveland, T. F. (1993). Voice Pedagogy for the Twenty- First Century: Toward a Theory of Voice Classification (Part 1). *The Nats Journal* (49), pp.30-31.

Cleveland, T. F. (May-June de 1993). Voice Pedagogy for the Twenty- First Century: The Importance of Range and Timbre in the Determination of Voice Classification. *The Nats Journal*.

Cleveland, T. F. (1993). Voice Pedagogy for the Twenty- First Century:Voice Classification (Part II). *The Nats Journal* (49), 37-40.

Cotton, S. (2007). *Voice classification and Fach : recent, historical and conflicting systems of voice categorization*. (tesis doctoral). University of North Carolina, Estados Unidos.

Jackson Menaldi, M. (1992). *La voz normal*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Landeau, M. (1963). Voice classification. (B. U.-C. Taylor, Ed.) *The NATS Bulletin*, 4-7.

Miller, R. (1986). *The Structure of Singing*. New York: Schirmer Books.

Miller, R. (1997). *National Schools of Singing - English, French, German and Italian Techniques of Singing Revisited*. Maryland: Scarecrow Press, Inc.

Miller, R. (2000). *Training Soprano Voices*. New York: Oxford University Press.

Miller, R. (2004). *Solutions for Singers*. New York: Oxford University Press.

Morrison, M. y Rammage, L. (1996). *Tratamiento de los trastornos de la voz*. Barcelona: Masson, S. A.

Owen, J., Harris, H. T., Fallows, D. y Potter, J. (2017). *Singing*. (Oxford University Press) Recuperado el 18 de Abril de 2017, de Grove Music Online. Oxford Music Online: <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/25869>.

Potter, J. (1998). *Vocal authority: singing style and ideology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Segre, R. y Naidich, S. (1981). *Principios de foniatría para alumnos y profesionales de canto y dicción*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Smith, B. y Sataloff, R. (2013). *Choral Pedagogy*. San Diego, EEUU: Plural Publishing.

Smith, J. G. y Young, P. M. (s.f.). *Chorus*. Recuperado el 30 de Agosto de 2016, de Grove Music Online. Oxford Music Online: <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/05684>.

Titze, I. (2000). *Principles of Voice Production*. Iowa: National Center for Voice and Speech.

Vennard, W. (1967). *Singing, the Mechanism and the Technic*. New York: Carl Fischer, Inc.

Zangroniz, V., Sarteschi, A., Lobos, M. y Alessandroni, N. (2014). *Los aspectos experienciales de la clasificación registral en la práctica coral: un estudio cualitativo*. En *Actas de las III Jornadas de la Escuela de Música de la U.N.R. Argentina*: Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de <http://gitev.com.ar/articulos/>

Bio autor

Evert Luis Formento. Es docente titular de Voz y Lenguaje Sonoro II de la Lic. en Teatro y Técnica vocal y cuidados de la voz I y II en la Lic. en Dirección Coral, en la Facultad de Artes de la UNC. Dicta también las asignaturas Canto Lírico I,II y III, en la Tecnicatura Superior del Conservatorio Provincial, UPC. Interesado en la voz profesional ha formado parte o dirigido equipos de investigación centrados en aspectos de la pedagogía vocal. Evert integra por concurso el Coro Polifónico de Córdoba desde 1985. Como solista (bajo barítono) formó parte del elenco de óperas (Un ballo in maschera, Tosca, Acis y Galatea, Aida, Madama Butterfly, Dido y Eneas, Rigoletto, Cuentos de Hoffman, Traviata, Flauta Mágica, Hansel y Gretel, Carmen, El Matrero, Aurora, L'Orontea);interpretó solos en obras de Dvorak, Brahms, Beehtoven, Franck, Bach, Haendel, Fauré, Hydás, Mahler, etc.; y participó en conciertos de Lied, ópera y música antigua.

HACIA UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA DE LA VOZ CANTADA: El concepto de “Esquema Corporal” en el aprendizaje de la técnica vocal

María Florencia Ramírez

Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad de Buenos Aires (UBA)
ramirez.maflorencia@gmail.com

Resumen

Es extremadamente valioso para un cantante comprender del modo más profundo posible su propio instrumento, con el fin de poder hacer un uso a conciencia del mismo para lograr el resultado estético que desea. Dado que en este caso particular el instrumento es el propio cuerpo, consideramos entonces que la concepción que nos presenta Maurice Merleau-Ponty de ‘esquema corporal’ trae consigo elementos originales que, no solamente lo separan de las presentadas por corrientes de corte fisiologistas y psicologistas que han tratado con anterioridad el problema de la corporalidad, sino que también resultan particularmente interesante y útiles para reflexionar sobre aspectos de la técnica vocal en particular y la pedagogía vocal en general. La preocupación merleau-pontiana respecto del cuerpo se hace evidente en toda la extensión de su corpus teórico dado que, como veremos a continuación, es el cuerpo el que ‘comprende’ cuando adquirimos un hábito o una habilidad, por lo tanto, la comprensión es entendida como la experiencia de una concordancia entre intención y efecto, entre lo que intentamos hacer y lo que viene dado como resultado de ello. El foco está puesto en el sujeto que aprende lo cual es significativo porque de este modo se abre la puerta a una reflexión de corte fenomenológico sobre la propia praxis del cantante a lo largo de su camino de aprendizaje.

Palabras clave

Esquema Corporal – Pedagogía Vocal – Fenomenología

TOWARDS A PHENOMENOLOGICAL APROXIMATION OF THE SINGING VOICE: The concept of body scheme in the learning of vocal technique.

Abstract

It is extremely valuable for a singer to understand in the deepest way possible her/his own instrument to use it wisely to achieve the aesthetic result she/he is after. Giving that in this particular case the instrument is body itself we consider that Merleau-Ponty concept of body scheme brings original elements to the table that sets it apart from those presented by the physiologists and psychologists currents that used this concept before him. Also, this is particularly interesting and useful concept to think some aspects of vocal technique, and vocal pedagogy in general. Merleau-Ponty concern about the body is evident if we consider the entirety of his corpus given that, as we will show in this paper, it is the body the one who 'understands' when we acquire a new skill. In this case learning is experimenting a concordance between intention and effect, between what we try to accomplish and what we indeed achieve. The spotlight is on the subject that learns, and that is where we consider that a phenomenological attitude can come in handy to understand the praxis of the singer throughout his learning experience.

Key Words

Body Scheme - Vocal Pedagogy - Phenomenology

.....

Introducción

Pocas cosas preocupan tanto a los cantantes como lo hace la técnica vocal. Conocerla y dominarla se convierte en uno de los desafíos que cualquier individuo interesado en explorar sus posibilidades vocales debe enfrentar. Ante la vasta producción académica que se centra en la técnica vocal y la pedagogía vocal que brindan herramientas de diversa índole a estudiantes y profesionales de la voz por igual, consideramos que el campo de la fenomenología podría sumar mucho al debate actual.

Los orígenes de la fenomenología se remontan a los estudios del filósofo y matemático alemán Edmund Husserl (1859-1938), que influyó los trabajos de destacados filósofos de los siglos XX y XXI. En sus propias palabras "(la) fenomenología designa una ciencia, un nexo de disciplinas científicas. Pero, a un tiempo y, ante todo, «fenomenología» designa un método y una actitud intelectual: la actitud intelectual específicamente filosófica; el método específicamente filosófico." (Husserl, 2012. p. 33). La fenomenología pretende llegar a las cosas mismas, lo cual significa que no accedo a representaciones o mediaciones de las cosas: el Mundo existe y es aquel que percibo. Ahora bien, para lograr este objetivo es necesario distinguir entre el conocimiento objetivo y los prejuicios y presupuestos comúnmente aceptados e nuestra cotidianidad, para poder despojarnos de los últimos y llegar al núcleo del objeto,

aquello que hace que sea lo que es y no otra cosa. Este movimiento recibe el nombre de epoché, que significa básicamente ‘poner entre paréntesis’, lo cual aplica aquí a la idea de que hay una realidad independiente de la conciencia.

Partimos de nuestra percepción que es la piedra de toque de la tarea fenomenológica y, dado que nada es más familiar para nosotros que nuestra propia experiencia, potencialmente todos estamos en condiciones de hacer fenomenología (Idhe, 2007). Sin embargo, esta proximidad que nos acerca a la fenomenología es también una de sus grandes complejidades: nuestra experiencia, si bien es directa e inmediata, en nuestra cotidianeidad se nos escapa y es necesario entonces volver a ella con una nueva mirada para poder examinarla y reflexionar sobre ella. Es ahí donde se cristaliza entonces la tarea de cualquier fenomenólogo: volver a las cosas mismas, volver sobre nuestra propia experiencia para encontrar en ella no a las representaciones de las cosas, sino las cosas tal como son. Debemos reemplazar entonces la inocencia de la experiencia ordinaria, por una nueva inocencia que es propiamente fenomenológica. En última instancia la fenomenología nos permite pertenecer a nuestra experiencia desde un lugar mucho más profundo (Idhe, 2007).

En este contexto fenomenológico, el estudio del fenómeno vocal se revela ante nosotros como un caso particularmente interesante, no solo para la filosofía en general, sino para para el cantante en particular. El conocimiento de nuestro instrumento comienza con la percepción, al igual que la fenomenología, y despojarnos de todos los presupuestos heredados es una práctica fructífera para cualquier estudiante de canto. Percibir implica la existencia de aquello que es percibido y aquello que percibe, en este caso el cuerpo se encuentra en ambos lugares. Dada esta particularidad podemos argumentar que la voz es cuerpo y que, por lo tanto, aprender a cantar necesariamente significa un aprendizaje corporal. Para sustentar esta idea tomaremos el concepto de ‘esquema corporal’ presentado por el fenomenólogo francés Maurice Merleau-Ponty, discípulo de Husserl, para evidenciar la relación existente entre ambos, voz y cuerpo, remitiendo al modo en que el esquema corporal se ve afectado directamente como consecuencia de la adquisición de la técnica vocal. Si bien esta relación no es particularmente nueva dado que muchos estudios se centran en ella, consideramos que la perspectiva de Merleau-Ponty nos permite insertar la discusión respecto de la voz y la técnica vocal en un contexto mucho más amplio, dentro del cual el caso del canto es un ejemplo pero que no agota de ningún modo lo que el auto plantea. Comenzar desde el cuerpo desde una postura fenomenológica

lógica abre la puerta a la posibilidad de reflexionar sobre como este funciona y como me relaciono como él, lo cual es vital para el cantante.

Esquema corporal y fenomenología

Uno de los conceptos principales sobre los cuales trabaja Maurice Merleau-Ponty en su Fenomenología de la Percepción es el de esquema corporal. Si bien Merleau-Ponty no acuñó el concepto, su aporte marca un paso decisivo en su ampliación y complejización. En pos de dar cuenta de la carga que este concepto acarrea consigo, el mismo autor se encarga de brindar una reseña histórica para evidenciar cuáles fueron las características principales que adoptó, los cambios que fue sufriendo, para, finalmente, mostrarnos su concepción y el modo en que este concepto se articula con los principales elementos de su filosofía.

El punto de partida que toma es la idea de que “mi cuerpo no es para mí un aglomerado de órganos yuxtapuestos en el espacio” sino que “lo mantengo en una posesión indivisa, y sé la posición de cada uno de mis miembros gracias a un ‘esqueleto corpóreo’” (Merleau-Ponty, 1993, p. 115). Por lo tanto, mi cuerpo no es una mera recolección de partes desconectadas, sino que presenta una cierta unidad que recibe el nombre de ‘esqueleto corpóreo’ o ‘esquema corporal’. El mencionado esquema entonces da cuenta de la existencia de una conexión entre las partes tal que éstas contribuyen de algún modo a ese todo que es el cuerpo. Ahora bien, el modo en el cuál se dé cuenta de esta particularidad va a variar de acuerdo con la corriente desde la cual se esté respondido, y de ahí proviene la ambigüedad y complejidad que este concepto trae consigo.

La primera visión de esquema corporal que presenta es la que se corresponde con la concepción fisiología. Según esta, el esquema corpóreo es “un resumen de nuestra experiencia corpórea, capaz de dar un comentario y una significación a la interoceptividad y a la propioceptividad del momento” (Merleau-Ponty, 1993, p.115). Lo que vemos en esta posición es que se considera al esquema corporal como un nombre que abarca un gran número de asociaciones de imágenes que se establecen paulatinamente durante la infancia a medida que los contenidos táctiles, cinestésicos y articulares se va asociando entre sí o con los contenidos visuales que son evocados (Merleau-Ponty, 1993). Vemos que hay una fuerte tendencia nominalista donde todo se reúne bajo un mismo nombre, pero no hay

nada que unifique efectivamente a esas asociaciones de modo necesario o esencial. La fuerza de la conexión que une a los elementos mencionados es extremadamente débil dado que se sustenta únicamente sobre una base lingüística que a su vez es contingente.

La segunda caracterización de esquema corporal que presenta es la de corte psicologista, en la cual se agrega a la idea de asociación de la fisiología, el hecho de que es necesario que estas asociaciones se encuentren reguladas por una ley única y que la espacialidad del cuerpo vaya del todo hacia las partes. Esto quiere decir que, por ejemplo, la mano izquierda y su posición está implicada en un designio global del cuerpo, del cual adquiere su origen (Merleau-Ponty, 1993). La idea de una *gestalt* resuena con fuerza aquí, donde el todo precede a las partes y estas partes responden a él. Por lo tanto, el esquema corporal no es reductible ni a un mero calco ni a la conciencia global del cuerpo. Esta visión requiere de esa ley única que le dé sentido al todo que es el cuerpo. Un elemento interesante que aparece en esta visión es el dinamismo que el esqueleto corporal adquiere, ya que se me revela como una postura en vistas una tarea ya sea actual o posible. No es algo que una vez constituido se fije, cuasi mecánicamente, sino que muy por el contrario permite dar cuenta del devenir, del cambio que efectivamente ocurre.

Lo que podemos apreciar con claridad en la presentación merleau-pontiana de estas visiones mencionadas es, principalmente, un pasaje de una noción estática, donde encontramos meras asociaciones de imágenes que se unifican bajo la etiqueta de ‘esquema corpóreo’, a una en la cual estas asociaciones son llevadas un paso más adelante y se encuentran regidas por una ley única que lo organiza todo.

Sin embargo, el esquema corpóreo es algo un tanto más complejo y profundo para Merleau-Ponty es “una manera de expresar que mi cuerpo es del mundo” (Merleau-Ponty, 1993, p.118). Esto significa que todas las categorías que aplico respecto del espacio parten de la relación de mi cuerpo con los objetos, mi cuerpo marca el “aquí” desde el cual establezco los diferentes “allá” de los objetos de mi alrededor. En última instancia, mi percepción de la espacialidad depende necesariamente de mi cuerpo. Con esto comenzamos a comprender la relevancia que posee la relación entre el cuerpo y el espacio en la noción merleau-pontiana de esquema corporal. El cuerpo es entonces “nuestro modo general de poseer un mundo” (Merleau-Ponty, 1993, p.119), y ahí vemos cristalizado el gran aporte que el pensamiento de Merleau-Ponty

aporta a este concepto particular. Como podemos apreciar, la idea de esquema corporal desborda los límites que lo constreñían en las visiones anteriores, porque ya no se refiere al cuerpo aislado, cerrado sobre sí mismo, sino que ahora éste es la génesis misma de las relaciones que el sujeto entabla con el Mundo. El esquema corporal se revela mucho más amplio y fundamental que lo que parecía al comienzo.

Dado que, como mencionamos recién, yo parto desde mi cuerpo para ubicar los objetos en el espacio podemos afirmar que hay una multiplicidad de 'aquíes' que son determinados y en cierto sentido anclados en el propio cuerpo. Es a causa de ello que es posible la afirmación de que, sin cuerpo, no habría para mi espacio posible. El cuerpo habita activamente este espacio que ya no es el espacio objetivo, absoluto, completamente independiente del sujeto, sino que es el espacio corporal, el espacio que se construye desde mi propio cuerpo. El modo en el que se evidencia esta relación es por medio del movimiento. Que nos movemos en el espacio es un hecho y eso demuestra que activamente lo habitamos. Cuando decimos movimiento no nos referimos a pensar un movimiento, sino que hablamos efectivamente del movimiento y, de igual modo, el espacio corpóreo no es una mera representación, sino efectivamente el espacio corpóreo. No hay representaciones de ninguna índole en este planteo, hay efectivo espacio y efectivo movimiento; estamos frente al fenómeno, a lo que ocurre y percibimos no hay mediación ni instancias intermedias. Efectuamos los movimientos en un espacio que, lejos de encontrarse vacío, se encuentra relacionado fuertemente con ellos: el movimiento y el espacio conforman un todo único que encuentra su fundamento en nuestro cuerpo. Sin cuerpo no tenemos forma de habitar el Mundo, y por eso la conexión entre ambos es fundamental: la experiencia motriz de nuestro cuerpo no es un caso particular de conocimiento; nos proporciona una manera de acceder al mundo y al objeto a esto Merleau-Ponty lo denomina 'practognosia' que debe reconocerse como original, e incluso, tal vez, como originaria (Merleau-Ponty, 1993).

El esquema corporal se enriquece, complejiza y amplía profundamente, la unidad de este esquema se entiende ahora en términos de *arco intencional* que forma la unidad de los sentidos de la inteligencia y el sentido y la motricidad y la sensibilidad. Éste proyecta a nuestro alrededor, nuestro pasado y nuestro futuro, nuestro medio contextual humano, nuestra situación física, nuestra ideología, es decir, lo que hace que estemos ubicados bajo estas relaciones (Merleau-Ponty, 1993). Merleau-Ponty hace foco en el cuerpo y ese es el ori-

gen, es el fundamento, de su idea. Mi cuerpo es el modo que tengo de habitar el mundo, sin cuerpo no hay experiencia posible, por lo tanto, centrarnos en el cuerpo es centrarnos en la clave misma de la comprensión del rol del esquema corporal, el cuerpo, en el planteo merleau-ponteano: todo es cuerpo.

El caso de la voz no es ajeno a estas cuestiones dado que ésta retiene rastros de nuestra materialidad (Idhe, 2007), de nuestro cuerpo, por lo tanto, siempre remite necesariamente a un quién que es específico. Es por ello por lo que, gracias a su ligazón con la totalidad de la vida de un individuo particular, no me oigo del mismo modo en que oigo a otro, la relación que se tiene con el propio cuerpo es particular (Merleau-Ponty, 2010). Si bien siempre escucho con mis oídos, cuando oigo mi propia voz la vibración de los huesos de mi cuerpo me brindan una experiencia cualitativamente diferente a cuando escucho una voz ajena (Idhe, 2016). Siempre estoy del mismo lado de mi cuerpo, no tengo modo de 'salirme' de él, se me ofrece desde una perspectiva invariable. Pensar la voz separada de todo aquello que mencionamos respecto del esquema corporal y la corporalidad en general sería no comprender el fenómeno que estamos tratando comprender.

Ahora bien, esta visión del esquema corporal no termina de agotar la relevancia de este concepto dado que hasta ahora hemos hablado en términos generales, rozando la universalidad, y no alcanza para dar cuenta todavía del modo en el cuál el planteo merleau-ponteano da cuenta de las diferencias posibles entre los diferentes individuos. En última instancia, aun cuando dos sujetos conscientes posean los mismos órganos y el mismo sistema nervioso eso no implica necesariamente que en ambos se den las mismas emociones o los mismos signos. El uso que se haga del cuerpo, el modo en cuál se ponga en juego dicha corporalidad en conjunción con el mundo de emociones es lo que nos acerca a la expresividad de un sujeto u otro. Poseer una misma base biológica no agota bajo ningún punto de vista las posibilidades de un cuerpo, no hay ninguna naturaleza dada de una vez y para siempre, no hay ninguna prescripción biológica. En el hombre "todo es fabricado y todo es natural" (Merleau-Ponty, 1993, p. 206), hay más de una respuesta posible, más de una conducta posible. La biología presenta una base común para todos, sin embargo, hay todavía más elementos que trascienden esta base y nos permiten dar cuenta de las particularidades de cada individuo, siendo lo que mencionamos del uso del cuerpo uno de ellos. Volviendo nuevamente a la voz, cuando nos expresamos por medio de ella, esta expresividad no es meramente material, biológica, sino que nos presenta

quién habla y desde dónde habla (Idhe, 2007), identidad y espacio se unen y constituyen desde el cuerpo que es el ancla de todo.

Cuerpo y aprendizaje

Una vez introducido el concepto de esquema corporal resulta interesante pensar qué sucede con el aprendizaje en este contexto para encontrar claves que nos permitan reflexionar sobre el aprendizaje de la técnica vocal. Con este objetivo partiremos de la afirmación de Merleau-Ponty que sostiene que “el aprendizaje es sistemático” *por lo tanto* “el sujeto no conecta unos movimientos individuales como unos estímulos individuales, sino que adquiere el poder de responder, mediante cierto tipo de soluciones, a una cierta forma de situaciones, las situaciones pudiendo variar ampliamente de un caso a otro” (Merleau-Ponty, 1993, p.159). Para Merleau-Ponty es el cuerpo el que ‘comprende’ cuando adquirimos un hábito o una habilidad. Es decir, entiende el comprender como experimentar una concordancia entre intención y efecto, entre lo que intentamos y lo que viene dado. Es a esta concepción de aprendizaje es a aquella a la cual referiremos cuando hablemos más adelante respecto de la adquisición de la habilidad de cantar.

Un punto importante para destacar en este momento es el hecho de que no hay en la actualidad consenso definitivo de qué significa adquirir una habilidad, por lo tanto, nos interesa dejar en claro que si bien adherimos a lo tematizado por Merleau-Ponty la discusión dista mucho de estar concluida. A su vez, estimamos pertinente evidenciar que en la concepción en cuestión no se recurre a una ‘función simbólica’ o a una representación en el proceso de aprendizaje, todo se fundamenta en esta dinámica entre el cuerpo, el mundo y la intención. Así, adquirir una habilidad es la captación motriz de una significación que es motriz.

Hubert Dreyfus, fenomenólogo contemporáneo, basándose en esta noción de aprendizaje sin representación de Merleau-Ponty, propone descomponer este proceso en una serie estadios o fases que se dan durante el aprendizaje de una habilidad para explicitar cómo esto sucede. La primera etapa es la que se corresponde con el ‘novato’: la instrucción comienza con el instructor deconstruyendo el contexto de la tarea en cuestión en elementos descontextualizados que el novato puede reconocer aun cuando no posea ningún tipo de experiencia previa. Se le dan al estudiante reglas que le ayudan a determinar las acciones que debe llevar a cabo. Como vemos en esta primera etapa se centra en el hecho de brindarle al alumno los rudimentos básicos para que

pueda comenzar a desarrollar la habilidad, incluso sin haberlo hecho antes. Sin embargo, todavía no hay comprensión de todo lo que está sucediendo detrás de esas reglas básicas con las que se empieza a familiarizar.

El segundo estadio es el de ‘principiante avanzado’ en el cual a medida que el novato gana experiencia, como consecuencia del haber lidiado con situaciones reales, comienza a notar, con o sin auxilio de su maestro, ciertos ejemplos curiosos de aspectos adicionales que son significativos para la situación a la que se enfrenta. Una vez que haya visto un número suficiente de ejemplos, el alumno aprende a reconocer estos nuevos aspectos. Las reglas que antes solo respondían a los aspectos nos contextualizados de la etapa anterior, se vuelven útiles y aplicables a las nuevas características descubiertas en la experiencia. Empieza el alumno a tomar mayor conocimiento de la actividad que está aprendiendo a hacer.

El siguiente momento corresponde entonces al ‘competente’. Aquí, luego de enfrentarse a un mayor número de experiencias, las características que el alumno observa y descubre en este tiempo lo sobrepasan, al punto que intentar realizar la actividad se torna complejo e incluso un foco de nerviosismo y agotamiento. El alumno muchas veces se pregunta cómo es posible que el resto pueda hacer lo que, a él, en esta instancia le resulta imposible. Aquí el alumno comienza a desarrollar la capacidad de elaborar un plan o una perspectiva que le ayuden a determinar qué elementos de la situación dedicar su atención y a cuáles ignorar. Aparece en este momento una sensación de responsabilidad respecto del resultado que se obtiene cuando se realiza la tarea en cuestión.

El anteúltimo momento es el del individuo ‘capaz’. en esta instancia ocurre que el alumno transforma las reglas y principios que antes lo regían, en la posibilidad de discriminar las situaciones acompañado por una respuesta asociada. Eventualmente el alumno no solo verá qué debe hacer, sino que decide cómo hacerlo. Sin embargo, el último estadio, el del ‘experto’, supera este momento y no solo ve qué se debe lograr, sino que también ve cómo debe hacerlo. Ya ha logrado, gracias a la práctica, ser capaz de realizar distinciones más refinadas y sutiles que le permiten manejarse de este modo.

Como hemos visto, no hay representación de por medio en el proceso de aprendizaje. Pero, fundamentalmente el foco está puesto en que aprendemos gracias a enfrentarnos con las situaciones y las cosas. Vemos en el planteo de Dreyfus cómo se llega a esa noción de aprendizaje que Merleau-Ponty describe en la afirmación que inicia esta sección. Cuando aprendemos una habilidad, no

estamos frente a elementos sueltos o dispersos, sino que nos encontramos frente a un modo de responder de una forma determinada a ciertas situaciones: cuerpo y mundo vuelve a aparecer como presupuestos subyacentes en este planteo.

Cuando aprendemos una habilidad, el conocimiento que adquirimos sedimenta en el cuerpo, es decir, deja su marca en nuestro esquema corporal. Nuestro esquema corporal se enriquece y se expande, y por ello el modo de relacionarse con el mundo se torna distinto una vez que he pasado por este proceso. Puedo habituarme a muchas cosas, por lo tanto, siempre puedo añadir a mi esquema corporal novedades. El aprendizaje nos cambia cualitativamente.

El caso de la técnica vocal

Como suele suceder en todos los ámbitos del conocimiento, existen diversos abordajes respecto de la pedagogía vocal. Por un lado, tenemos a la 'Pedagogía Vocal Tradicional' que tiene su fecha de nacimiento hacia 1795 con la fundación del Conservatorio Nacional de París, posee como notas distintivas una fuerte relevancia de la figura del maestro como modelo a seguir, que debe ser copiado por el alumno mediante la observación directa y, en caso de que el último no sea capaz de reproducir una copia fiel del Maestro, se considera que no es poseedor del don natural para cantar (Alessandrini, 2013). Como respuesta a este modelo, asociado con la institución Conservatorio, surge lo que se denomina como 'Pedagogía Vocal Contemporánea' entre 1950 y 1970. A diferencia de su predecesora, la Pedagogía Vocal Contemporánea se caracteriza por ser un modelo fuertemente influenciado por la ciencia, por lo que aquello que puede aprenderse es lo que ha sido empíricamente validado, el foco está puesto en conocer funcionamiento fisiológico-orgánico de la fonación en profundidad, al mismo tiempo que se analizan las condiciones evolutivas del instrumento vocal (Alessandrini, 2014). El cambio de paradigma en lo que respecta a la pedagogía vocal responde a cambios epistemológicos que surgen como consecuencia de un contexto en el cual la ciencia se consolida como modelo de conocimiento.

Lo que proponemos entonces, teniendo en cuenta el contexto esbozado y el desarrollo que ofrecimos en los puntos anteriores, consiste en tomar lo trabajado por Merleau-Ponty y Deyfus, para pensar de qué modo sus aportes pueden resultar fructíferos para los cantantes. La adquisición de la técnica vocal conlleva una percepción particular del cuerpo, que se distingue de la que normalmente tenemos antes de comenzar nuestro entrenamiento. Éste es un proceso complejo que requiere tiempo e involucra una gran cantidad

de aspectos¹ que se interrelacionan entre sí para producir los sonidos que llamamos canto. Aprender a cantar significa efectivamente ampliar y enriquecer nuestro esquema corporal y, por lo tanto, nuestra relación con el Mundo.

Como hemos mencionado, es posible encontrar diversas escuelas de técnica vocal que se han ido desarrollando a lo largo de los años en distintas partes del mundo. Cada una de ellas tiene sus características particulares que las distinguen unas de otras, debido a que proponen diversos modos de transitar el camino, aun cuando el punto de llegada que se busque sea el mismo. La elección de una u otra técnica es, en última instancia, la elección individual de cada uno. Es por ello por lo que lejos de centrarnos en estas divergencias, tomaremos para el análisis aquel elemento que es considerado fundamental por todas ellas: la respiración. Sin un manejo eficiente del aire sería imposible poder afrontar una obra musical, en especial si consideramos al repertorio operístico. Sin aire es imposible la fonación porque es el encargado de sostener el sonido que el cantante emite. Ahora bien, dominar la respiración es un proceso complejo que requiere mucho tiempo, y que debe desarrollarse no sólo en clase, sino también en ensayos, conciertos y audiciones.

Se suele comenzar prestando cuidadosa atención al funcionamiento natural del cuerpo al momento de respirar normalmente. Recurrimos, en muchos casos, a cerrar los ojos a fin de poder 'bloquear' los estímulos visuales que puedan desconcentrarnos para lograr así una propiocepción más profunda de nuestro cuerpo. En esta instancia observamos los distintos movimientos que realizamos al respirar normalmente, e intentamos comenzar a distinguir los distintos elementos que hacen a la respiración, como por ejemplo el accionar del diafragma en la salida del aire o la expansión de la caja torácica para poder adquirir mayor capacidad respiratoria. En este momento, que podríamos ubicarlo en la primera etapa que menciona Dreyfus, el maestro le brinda al alumno información o reglas que rigen la respiración para que éste tenga una guía al comenzar a transitar este camino. Así es cómo comenzamos a expandir nuestro esquema corporal.

El estadio siguiente, una vez que ya hemos tenido experiencia perceptiva consciente del cuerpo en la situación de la respiración normal, consiste en in-

(1) Para más información respecto de esta temática particular consultar: Alessandrini, N. (2014) *Vocalidad Humana, Desarrollo y Enacción. Un análisis interdisciplinario de cuatro formas de expresión vocal en Argentina*. *European Review of Artistic Studies*, Vol. 5 (1), 1-16. Alessandrini, N.; *Aportes de la cognición musical a la construcción epistemológica de la pedagogía vocal: pensamiento metafórico y significación*.

tentar dominar el movimiento y ser capaces de utilizarlo al momento de cantar. Dado que cada cuerpo es distinto, cada alumno debe realizar su propio trabajo perceptivo para efectivamente aprender a manejar el aire al cantar. Se puede recurrir, como herramienta pedagógica, a que el maestro ejemplifique con su propio cuerpo qué es lo que se está buscando y el alumno imite aquello que percibe. Por ejemplo, le puede pedir a su alumno que tome con sus manos la caja torácica del maestro para mostrar cómo esta queda expandida durante la emisión del sonido. Sin embargo, comprender el movimiento corporalmente es menester en esta instancia, lo cual implica encontrar en la misma praxis el manejo exacto del sistema: si se envía, por medio de la acción del diafragma, mucha presión de aire vamos a cansarnos con mayor facilidad y el sonido corre el riesgo de sonar desafinado y extremadamente invasivo; a su vez si se envía poca presión de aire, lo que se va a percibir es que el aire sale de forma irregular, lo que se traduce en un sonido que hereda esa característica. El punto que se busca, entonces, se encuentra entre ambos extremos. A lo largo de las clases el alumno va logrando conocer su propio cuerpo en forma profunda y con ello adquiere la posibilidad de controlar, en cierta medida y bajo ciertas circunstancias específicas dentro del contexto de la clase, el resultado que logra al momento de cantar. Nada puede suplantar la experiencia propia con el cuerpo en la situación particular del cantar, y es en aquí el momento que mayor cantidad de tiempo demanda en el tiempo de aprendizaje. En este momento esa idea de responsabilidad que menciona Dreyfus se empieza a hacer presente en el alumno, dado que ya tiene un manejo más consciente de la técnica que está adquiriendo.

Cuando el alumno empieza a asentarse en el manejo de la respiración en la situación particular de una clase de canto, lo que suele suceder es que al intentar trasladar lo aprendido respecto de la respiración a una obra musical concreta se vea sobrepasado por la cantidad de nuevas variables que aparecen. Ante esto, el manejo que venía demostrando respecto de la respiración se desajusta y no logra mantener el nivel alcanzado. Es necesario que el alumno aprenda a qué elementos debe prestar mayor atención y cuales dejar en un segundo plano. Claramente cuando más se practique y se sedimente lo aprendido por el cuerpo la tarea de manejar las distintas variables se vuelve posible. El alumno eventualmente se habitúa a respirar de la forma que ha aprendido cuando canta y puede concentrarse en aspectos interpretativos o específicamente sonoros.

Lo que pretendemos con este ejemplo práctico que hemos mencionado es evidenciar cómo el concepto de esquema corporal se torna relevante para

aproximarnos a qué es lo que sucede cuando aprendemos una habilidad como puede ser cantar. Nuestro esquema corporal se desarrolla porque tenemos una percepción de nuestro sistema respiratorio que antes no poseíamos, el cantante puede con facilidad percibir el accionar de su diafragma o sentir el movimiento de los músculos intercostales que expanden la caja torácica al respirar, sin inconvenientes. Y ni mencionar todo lo que respecta al aparato fonador al cual no hemos hecho referencia aquí.

El cantante, al tener que desarrollar una serie de competencias específicas, no únicamente la respiratoria, no percibe del mismo modo el mundo circundante. Suele ocurrir que un cantante, al escuchar a otro cantante, 'sienta' en su propio cuerpo lo que el otro hace. Aprender a respirar necesariamente expande el esquema corporal merleauPontenamente comprendido dado que se produce un cambio cualitativo en el modo en el cuál el cantante se relaciona con el mundo circundante. Cuando un cantante ha comprendido el funcionamiento de su propio instrumento percibe de otro modo los sonidos producidos por los otros que lo rodean dado que el esquema corporal de Merleau-Ponty tiene la característica de funcionar, en un nivel biológico si se quiere, como un 'sistema de equivalencias' que nos permiten esta dinámica.

Conclusiones

Como hemos intentado mostrar en este trabajo, la técnica vocal es un caso extremadamente interesante para analizar desde una perspectiva fenomenológica. El concepto de esquema corporal de Merleau-Ponty resulta altamente fructífero para el análisis debido a que permite comenzar a esbozar cuáles son los cambios que el cantante atraviesa respecto de la relación con su cuerpo y la relevancia de ello para su propia praxis desde el comienzo mismo de sus estudios. Concebir el aprendizaje técnico en términos fenomenológicos consideramos que acercan al estudiante a su instrumento, a su sonido, despojándolo de cualquier prejuicio o preconcepto que traiga. La fenomenología nos permite volver sobre nuestras propias experiencias, tanto en instancias formativas como performáticas, de un modo cualitativamente distinto que nos permite conectarnos con aquello que producimos. Nos permite reclamar nuestro instrumento, nuestro sonido, nuestro cuerpo completamente demostrándonos que hay continuidad entre eso y nosotros. El sonido es cuerpo. La respiración es cuerpo.

Con el mismo criterio, sostenemos que investigaciones de estas características son importantes si consideramos la deriva didáctica. Observar cómo

aprendemos nos ayuda a aprender cómo enseñar y poder transmitir de la manera más efectiva los conocimientos al alumno. Esto podría desembocar en el entrenamiento de cantantes mucho más conscientes de sus cuerpos, y por lo tanto más atentos a los indicios que éste nos brinda. Si a esto le sumamos la noción de que el cuerpo del cantante es su propio instrumento, podemos entonces ver aún más las repercusiones que este cruce puede traer consigo. Claramente el tema está lejos de ser cerrado.

Referencias bibliográficas

Alessandroni, N. (S/D). Pedagogía Vocal comparada. Qué sabemos y qué no. Arte e Investigación. ISSN 1850-2334.. En prensa.

Alessandroni, N. (2014). Estructura y función en Pedagogía Vocal Contemporánea. Tensiones y debates actuales para la conformación del campo. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*. 2, pp. 23-33.

Dreyfus, H. (2002). *Intelligence without representation*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Idhe, D. (2007). *Listening and voice. On the phenomenology of sound*. Albany: State University of New York Press.

Idhe, D. (2016). *Acoustic Technics*. Londres: Lexinton Books.

Merleau-Ponty, M. (1993) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bio autor

María Florencia Ramirez. Es estudiante avanzada de la Licenciatura en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Desde el corriente año se incorpora a GIteV (Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal), dependiente del LEEM (Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical), de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata donde se desempeña como investigadora y coordinadora editorial de la revista de difusión del mencionado grupo. Simultáneamente con sus estudios académicos, Florencia Ramirez, se desarrolla actualmente como cantante lírica profesional y como docente de técnica vocal en diversos espacios de la ciudad de La Plata.

USOS DE LA TECNOLOGÍA EN PEDAGOGÍA VOCAL: Un estudio preliminar sobre su aplicación en la enseñanza del canto en la ciudad de La Plata

Camila Beltramone

camilabeltramone@gmail.com

Mariano Guzmán

marianoguzman791@gmail.com

Luciana Milomes

milomesluciana@gmail.com

Brenda Bohn

brenbohn@hotmail.com

Silvana Di Matteo

silvanadimatteo@gmail.com

Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (GITEV)- Laboratorio para el estudio de la experiencia Musical (Leem)- Facultad de Bellas Artes (Fba)- Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Resumen

Desde mediados del s. XX, la creciente disponibilidad de dispositivos electrónicos –tanto al interior como fuera de los ámbitos educativos– sumada al acceso masivo a información a través de Internet han favorecido la inserción de la tecnología en diferentes áreas y etapas del proceso de aprendizaje. En el campo de la Educación Musical, diversas investigaciones han indagado acerca de las formas en que estos nuevos recursos podrían facilitar el aprendizaje instrumental y musical, estimulando el desarrollo de los alumnos. En el caso de la Pedagogía Vocal, en particular, el uso de diversos dispositivos tecnológicos (como procesadores de voz y programas de entrenamiento vocal asistido por computadora) ofrecen herramientas didácticas alternativas a las tradicionales, haciendo posible, por ejemplo, el aprendizaje de la Técnica Vocal a través de plataformas web. Es así como las nuevas tecnologías modifican los ámbitos y las modalidades pedagógicas en los que se desenvuelve la clase de canto, como también el rol docente implicado. Partiendo de estas consideraciones, nos proponemos indagar de qué manera la tecnología impacta en la enseñanza del canto local y cuáles los principales usos didácticos que de ella se

desprenden, a través de un relevamiento de datos mediante encuestas dirigidas a docentes de canto de la ciudad de La Plata.

Palabras clave

Pedagogía Vocal - Educación Musical- Tecnología - Medios Digitales

USES OF TECHNOLOGY IN VOCAL PEDAGOGY: A PRELIMINARY STUDY ON ITS APPLICATION IN THE TEACHING OF SINGING IN THE CITY OF LA PLATA.

Abstract

From the middle of the 20th century, the increasing availability of electronic devices both inside and outside the educational areas, coupled with the massive access to information through the Internet, have favored the insertion of technology in different areas and stages of the learning process. In the area of Music Education researchers have investigated the ways in which these new resources could facilitate instrumental and musical learning stimulating the development of students. In the case of Vocal Pedagogy, the use of various devices, such as voice processors and computer assisted vocal training programs, offer alternative didactic tools to traditional ones, for example, by learning the Vocal Technique through web platforms. The new technologies modify in this way the fields and the pedagogical modalities in which the singing class unfolds as well as the teaching role itself. Based on these considerations, in the present work we intend to investigate how technology impacts on the teaching of local singing, through a survey, through surveys, of teaching experiences related to the use of technology in the context of the class of Singing in the city of La Plata.

Key words

Vocal Pedagogy - Music Education - Technology - Digital Media - Class Models

.....

Fundamentación

El avance de la tecnología ha tenido un gran impacto en la práctica musical, contribuyendo a la creación de géneros y técnicas de ejecución innovadoras, así como al surgimiento de nuevos modelos y concepciones de enseñanza. En relación con este punto, investigadores y educadores musicales han indagado acerca de la manera en que la tecnología puede mejorar los procesos de enseñanza y reducir los tiempos de aprendizaje musical, a partir del uso de dispositivos complementarios (tales como plataformas interactivas) que, por ejemplo, faciliten la comprensión de técnicas instrumentales como la digitación o bien el desarrollo de ciertas habilidades específicas como la lectoescritura musical, entre otras (Tejada, 2004).

Las nuevas modalidades de enseñanza mediadas por la tecnología se insertan en un contexto de renovación educativa donde el rol docente y los medios y contextos de aprendizaje son resignificados. En el ámbito de la música

vocal, en particular, el uso de diversos dispositivos electrónicos como, por ejemplo, micrófonos, procesadores de voz y programas de entrenamiento vocal asistido por computadora, ha impactado sobre la manera, el ámbito y los soportes en los que se desenvuelve la clase de canto. Por ejemplo, los medios digitales (como las plataformas virtuales y redes sociales) han contribuido al acceso libre y gratuito a lecciones sobre Técnica Vocal a distancia, reformulando las bases de un modelo pedagógico que, desde sus orígenes, ha propugnado la presencia física del docente como guía en el proceso de configuración de un nuevo esquema corporal-vocal, dada la condición de “invisibilidad” del instrumento (Hemsey de Gainza, 2002).

Las tensiones que se generan en el escenario de la Pedagogía Vocal entre las tradiciones docentes y los avances tecnológicos constituyen una problemática contemporánea que demanda continuas investigaciones en el campo de la educación vocal, acerca de la manera en que el uso de la tecnología impacta en la enseñanza del canto y los nuevos modelos educativos que se derivan de su aplicación. En línea con este planteo, nos proponemos conocer los usos de la tecnología en la enseñanza del canto y su impacto en el desarrollo vocal de los alumnos en los ámbitos educativos de la Ciudad de La Plata (conservatorios, escuelas de arte y espacios particulares), a través de un relevamiento de datos mediante encuestas dirigidas a docentes de canto sobre la temática. A fin de profundizar la comprensión de esta problemática, en los primeros apartados llevaremos a cabo una revisión breve sobre la manera en que las tecnologías son aplicadas en el ámbito de la Educación Musical, en general, para luego adentrarnos en el ámbito de la Pedagogía Vocal, en particular.

1- Impacto de las innovaciones tecnológicas en los modelos educativos

Desarrolladas con el propósito de solventar distintas problemáticas de la educación y fomentar la elaboración de propuestas pedagógicas más efectivas, las herramientas didácticas tecnológicas han promovido cambios significativos en los espacios curriculares de todas las áreas educativas. La creciente disponibilidad de dispositivos electrónicos tanto al interior como fuera de los ámbitos educativos— sumada al acceso masivo a información a través de Internet han favorecido la inserción de la tecnología en diferentes áreas y etapas del proceso de aprendizaje. Entre sus características más sobresalientes, mencionamos (i) la facilitación de la relación del alumno con la información y la adaptación al ritmo de aprendizaje del mismo (*interactividad*), (ii) el

favorecimiento de diversos aspectos como la autonomía, la exploración, la indagación y la organización de la información (*hipermedia*), y (iii) la promoción de la integración y el tránsito entre diferentes sistemas y formatos de representación (*multimedia*) (Tuñez, 2015).

La actualización constante de contenidos, la deslocalización del conocimiento y el favorecimiento de una formación grupal y colaborativa han convertido a la tecnología en una herramienta útil y eficaz, capaz de solventar varios de los problemas que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad, como el aislamiento geográfico de los alumnos de los centros educativos, la necesidad de perfeccionamiento profesional constante y la imposibilidad de cumplir con los tiempos académicos convencionales. No obstante, algunos autores mencionan que esta modalidad educativa –pese a sus múltiples ventajas– conlleva algunos inconvenientes como, por ejemplo, una mayor deserción de los alumnos en cursos presenciales (Cabrero, 2006).

En este contexto, las nuevas tecnologías y los medios digitales de comunicación han propiciado el desarrollo de un nuevo modelo de aprendizaje conocido como *e-learning* (educación en línea), descrito por Bowles como “una experiencia de aprendizaje que involucra la adquisición o transferencia de conocimientos distribuidos o intercambiados a través de medios electrónicos” (citado por Tuñez 2015, p. 23). La modalidad *e-learning* redirecciona los procesos educativos hacia la formación de estudiantes autónomos capaces de gestionar sus propios procesos de aprendizaje, adoptando una autonomía creciente que les permita desarrollar habilidades para un estudio independiente, automotivado y permanente. En tal sentido, Tuñez considera que este modelo “no sólo nos introduce en una nueva tecnología del aprendizaje sino que representa una nueva forma de pensar acerca del aprendizaje (...). Se produce, entonces, un giro en el desarrollo de habilidades cognitivas basadas en la reproducción, hacia el desarrollo de habilidades basadas en una producción que da lugar a la opinión y la valoración” (Tuñez, p. 24).

Este modelo se inserta en un contexto de renovación educativa que problematiza el rol docente y los modelos pedagógicos vigentes. En un contexto de acceso masivo a la información, la figura del docente ya no puede ser entendida como un “almacén del saber” o un “dispensador del conocimiento”, sino como la de aquél que brinda elementos para un análisis crítico y reflexivo de las diversas fuentes de información (Resnick, Lesgold y Hall, 2005; Muñoz, 2003), conduciendo a los alumnos a niveles más altos de significatividad y

complejidad del esquema cognitivo (Barbera et. al. 2012; Tuñez, 2015). En tal sentido, resulta fundamental que el docente sea consciente de este cambio de rol, ya que su acción educativa fracasaría si el alumno no abandonara el papel tradicional de receptor pasivo en la formación y se convirtiera en receptor activo y consciente de la misma (Cabero, 2006).

A continuación, ofrecemos un cuadro comparativo (ver Tabla 1) que expone las concepciones pasadas y actuales sobre el rol docente. La información presentada recoge estudios realizados por Muñoz (2003) y Resnick et al. (2005):

TABLA 1

ANTIGUAS CONCEPCIONES	NUEVAS CONCEPCIONES
<ul style="list-style-type: none"> - El docente es considerado instructor y transmisor del conocimiento. - Suele aplicar los recursos sin diseñarlos. - Valora la verdad y el acierto. - Basa su práctica en la modalidad de pregunta-respuesta. - Restringe la autonomía del alumno. - No incluye las nuevas tecnologías en su clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es considerado mediador y guía para la construcción de sentido. - Diseña y gestiona sus propios recursos. - Utiliza el error como fuente de aprendizaje. - Invita a la interpretación y discusión. - Fomenta la autonomía del alumno. - Integra las nuevas tecnologías en su clase.

Antiguas y nuevas concepciones sobre el rol docente.

En este cuadro se aprecia un cambio de paradigma en la concepción del rol docente, en el cual las nuevas tecnologías se constituyen como una herramienta pedagógica fundamental para fomentar la participación activa y la reflexión del alumnado. En tal sentido, resulta importante destacar que las antiguas concepciones se enmarcan dentro del contexto de las prácticas educativas de corte tradicional, que tuvieron su origen en el s. XVII y han perdurado hasta nuestros días, caracterizándose por un marcado verticalismo en la relación docente-alumno, el autoritarismo y el verbalismo encarnado en la figura del maestro como dueño del conocimiento (Pansza González et al. 1986). En el ámbito de la Educación Musical las perspectivas tradicionales se materializan en el llamado “Modelo Conservatorio”, que hereda las mismas

características, privilegiando la individualidad en el proceso de aprendizaje (Holguín y Shifres, 2015). Se desprenden de este modelo los primeros corpus pedagógicos para la enseñanza musical, siendo, en el caso de la enseñanza del canto, la Pedagogía Vocal Tradicional un heredero de esta tradición pedagógica que respondía a una voluntad de la época de estructurar y sistematizar la enseñanza artística (Hemsey de Gainza, 2002).

A nuestro entender, la dicotomía planteada entre antiguas y nuevas concepciones no es otra que la surgida a partir de los inicios de la pedagogía crítica, encargada de cuestionar los lineamientos de las perspectivas tradicionales. Las pedagogías críticas, surgidas a mediados del s. XX, proponen un cambio radical respecto de las bases de la corriente tradicional: un alumno reflexivo, crítico de la realidad y un docente crítico de su práctica y en constante formación. A partir de esto, consideramos que la incorporación de las tecnologías a las prácticas educativas deberían darse en el contexto de una práctica pedagógica crítica, brindando herramientas para que los alumnos puedan desenvolverse ante los retos actuales y futuros de la sociedad. Es deber del docente, entonces, ajustar su práctica a las necesidades de los tiempos que corren, en lugar de continuar con prácticas heredadas.

En el contexto actual, la Educación Musical también se ve atravesado por estos debates. En tal sentido, con el surgimiento de las nuevas tecnologías, numerosos equipos de investigación se han abocado a la tarea de diseñar distintos tipos de software y hardware aplicables a la enseñanza de la música en general, bajo la hipótesis de que la tecnología puede facilitar y acelerar procesos de aprendizaje de alta demanda cognitiva (como son la lectoescritura musical y el aprendizaje instrumental), de manera que éste sea igualmente eficiente en un lapso menor y con mayor motivación (Nijs, Moens, Lesaffre y Leman, 2012). En relación con este último punto, Tejada (2004) afirma que la tecnología musical puede mejorar los procesos y reducir los tiempos de aprendizaje, a partir del uso de dispositivos complementarios (p. ej., videos) que faciliten la comprensión de técnicas instrumentales. Asimismo, Volpe, Varni, Mazzarino y Adessi (2012) sostienen que las nuevas tecnologías deben comprenderse no sólo como herramientas de apoyo didáctico, sino también “como lenguajes y estructuras cerebrales que afectan, forman y profundizan los procesos de aprendizaje de la música y la musicalidad de los niños” (p. 172).

Los usos más habituales de la tecnología en los procesos de aprendizaje y enseñanza musical se vinculan con el aprendizaje de teoría, lectoescritura

musical, composición y formación instrumental (Tejada, 2004). A modo ilustrativo, citamos aquí los estudios de Tuñez (2015) orientados a la elaboración de materiales educativos en hipertexto para el desarrollo del proceso lector de partituras pianísticas. En su trabajo de tesis, la autora desarrolló una propuesta pedagógica basada en prototipos de videojuegos digitales interactivos que apuntan al análisis de cómo la tecnología puede aportar a la construcción de significado musical durante el estudio del instrumento. Asimismo, la elaboración de nuevos recursos didácticos tecnológicos ha favorecido el desarrollo de nuevas investigaciones y diseños experimentales. En tal sentido, desde el corpus teórico del *Embodiment* y la categoría de esfuerzo de la teoría de Rudolf Laban (1963; 1947), los investigadores Volpe et. al. (2012), diseñaron una aplicación didáctica con el objetivo de analizar las cualidades de los movimientos y gestos de los usuarios en tiempo real. Patentada como «*BeSound*», dicha aplicación favorece el aprendizaje de los elementos básicos de la composición, permitiendo a los alumnos explorar el ritmo, la melodía y la armonía, jugando a imitar objetos o personajes.

En este punto, consideramos necesario resaltar que, si bien existen numerosos trabajos en la materia, la actualización de estudios en torno a estas temáticas resulta un gran desafío para los investigadores, debido a la gran velocidad de los avances tecnológicos y sus múltiples aplicaciones. Esta situación también constituye un reto para los docentes, quienes deben esforzarse para mantenerse actualizados sobre los usos y funcionamiento de las nuevas herramientas disponibles (Muñoz, 2003; Savage, 2007). Esta situación se refleja especialmente en el ámbito de la Pedagogía Vocal, en donde se suma la escasez de estudios en la materia. En el siguiente apartado, analizaremos en profundidad en qué medida las nuevas tecnologías ofrecen alternativas a las herramientas didácticas tradicionales en el campo de la educación vocal, planteando por ello nuevos desafíos de enseñanza.

2- Pedagogía Vocal y Tecnología

La Pedagogía Vocal se define como aquella disciplina responsable del establecimiento, actualización y difusión de propuestas metodológicas para la formación de cantantes (Stark, 1999). Resulta posible advertir dos paradigmas hegemónicos que estructuran el corpus de la pedagogía de la voz cantada: la Pedagogía Vocal Tradicional y Pedagogía Vocal Contemporánea. A fines de este estudio, describiremos brevemente a la Pedagogía Vocal Tradicional como el

modelo que da inicio al corpus de la Pedagogía Vocal. El mismo se constituye como un modelo pedagógico imitativo asociado al Modelo Conservatorio, donde el aprendizaje por observación directa se configura como un pilar de la enseñanza de la Técnica Vocal (Alessandroni, 2013b; Hemsy de Gainza, 2002), desestimando la especificidad fisiológica, el rol de la corporalidad en los procesos de aprendizaje y los procesos cognitivos que subyacen a la producción vocal.

La Pedagogía Vocal Contemporánea surge en el año 1950 como respuesta a este modelo y como resultado de una serie de investigaciones interdisciplinarias que permitieron comprender en profundidad el funcionamiento anatómico-fisiológico del aparato fonador (Miller, 1986; Rabine, 2002; Sataloff, 1992; Sundberg, 1977, 1987; Vennard, 1968). A pesar de los grandes avances en la materia, este paradigma que se erigió como superador del anterior resulta un corpus altamente descriptivo que no aborda exhaustivamente los aspectos didácticos, ya que denigra el lugar que ocupan en el proceso de enseñanza-aprendizaje la imaginación, la comunicación intersubjetiva y los procesos cognitivos subyacentes (Alessandroni, 2015). En la actualidad, ambos modelos continúan vigentes y en tensión permanente en el ámbito de la educación vocal (Mauleón, 2005), ya que, por diferentes motivos, ninguno parece abordar de manera eficiente y completa el estudio de la Técnica Vocal.

Es en este contexto de revisión permanente que se inserta la tecnología como una nueva herramienta metodológica y didáctica para la enseñanza del canto. Uno de los cambios más profundos que ha generado el avance tecnológico, por ejemplo, refiere al diseño de programas informáticos de retroalimentación visual (*visual feedback technology*) para la enseñanza de la Técnica Vocal. Estos programas permiten a los alumnos observar las características acústicas de la voz al cantar, a través de una representación espectrográfica de sus propias ejecuciones. Un ejemplo de esto es el programa «*Sing and See*», desarrollado por un equipo de profesores de canto y expertos en análisis de voz de la Universidad de Sydney (Australia). Este programa se presenta como un *software* de entrenamiento vocal que proporciona una amplia gama de pantallas y gráficos que permiten observar las distintas características acústicas del sonido vocal en tiempo real. Los creadores de este sistema (Callaghan y Wilson, 2004) sostienen que el uso del mismo permite ilustrar con mayor claridad ciertos aspectos de la producción vocal que normalmente resultan difíciles de comprender por los alumnos, dado que no pueden ser percibidas con facilidad (tales como el timbre, el vibrato y variaciones sutiles en la afinación).

Este tipo de programas ha revolucionado el ámbito de la enseñanza del canto, debido a que ofrecen una solución alternativa al problema de la condición de “invisibilidad” del instrumento que menciona Hemsy de Gainza (2002). La misma se refiere a que el funcionamiento de la voz cantada involucra la actividad de un sinnúmero de estructuras corporales que no son visibles ni sensibles, de manera que el alumno sólo tiene acceso al funcionamiento de su instrumento a través del registro de sus propiocepciones (Mauleón, 2005). De esta manera, el alumno, guiado por el docente, aprende las bases de la Técnica Vocal a partir de la observación de los movimientos visibles realizados con el cuerpo (p. ej., la expansión de la caja torácica), de la evaluación de la calidad del sonido producido y del desarrollo del registro de propiocepciones. Es a partir del estudio de esta problemática que los desarrolladores de estas tecnologías sostienen que, por medio de la visualización gráfica del sonido y una comprensión precisa de las mejoras de los parámetros acústicos del mismo, los alumnos podrían comprender mejor las indicaciones de los maestros de canto, a menudo teñidas de expresiones que refieren a “sensaciones” que el alumno no siempre es capaz de percibir o conceptualizar. Con respecto a este último punto, un equipo de investigadores pudo advertir que el uso de programas de retroalimentación visual permite a los docentes proporcionar a los alumnos un *feed-back* más significativo sobre sus performances por medio de imágenes que complementan las explicaciones verbales (Graham et.al. 2005).

A pesar de las notables ventajas que estas nuevas herramientas ofrecen a alumnos y docentes, consideramos que este nuevo enfoque del estudio del canto plantea algunas problemáticas. En un trabajo realizado por el equipo (Alessandroni, et al. 2017), notamos cómo el uso exclusivo de programas informáticos durante una clase de canto conlleva indicaciones técnicas por parte del docente que apuntan exclusivamente al mejoramiento de la afinación, a través de la modificación de estructuras del aparato fonador que no siempre resultan accesibles para el cantante. Son ejemplos de esto frases como “relaja la laringe para ajustar la frecuencia del primer formante” o “baja la lengua” (Alessandroni et al, 2017). Estos modelos pedagógicos toman como único soporte para la enseñanza del canto el conocimiento de la configuración fisiológica y anatómica del instrumento, dejando de lado la elaboración de estrategias y metodologías didácticas en las que participan la imaginación y las metáforas, entre otros recursos (Alessandroni, 2015; Beltramone, 2016).

De esta manera, se circunscribe el fenómeno del canto a la producción sonora resultante de una coordinación óptima del aparato fonador, relegando un sinnúmero de aspectos como los psicológicos, cognitivos y culturales, entre otros, que son intrínsecos a la actividad (Alessandroni, 2015).

Otro cambio que han incorporado los medios digitales en el ámbito de la enseñanza del canto es la posibilidad del estudio individual a distancia, por medio de plataformas virtuales que ofrecen programas de entrenamiento a través de videos que pueden ser reproducidos en distintos dispositivos móviles (celular, tableta o computadora). Un ejemplo de esto es el programa «*Singpro*», que ofrece al usuario una página personal a través de la cual puede tener acceso a clases virtuales, videos y programas de vocalizaciones. Asimismo, el alumno puede comunicarse con diferentes profesores en línea, quienes corrigen sus grabaciones y resuelven sus dudas. La posibilidad de aprender a cantar a través de un programa virtual resulta controversial en el ámbito de la Pedagogía Vocal, dado que en él la figura del docente se constituye como un pilar en la transmisión de conocimientos y guía en el proceso de aprendizaje. Tanto para el modelo de la Pedagogía Vocal Tradicional como para el de la Pedagogía Vocal Contemporánea, el docente cumple un rol fundamental en el reconocimiento de las dificultades del alumno, diseño de ejercicios en función de éstas, elección de repertorio y guía en la evaluación y valoración del sonido vocal producido (Alessandroni, 2013a). Este tipo de programas invierten esta relación, puesto que exigen al alumno una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje y una elevada capacidad de autocorrección.

En línea con estos programas, encontramos también cursos gratuitos ofrecidos a través de plataformas virtuales y redes sociales, tales como YouTube, Facebook e Instagram. Son ejemplos de esto los numerosos tutoriales que es posible encontrar en la red, dictados tanto por docentes experimentados como por alumnos iniciales que comparten sus primeras experiencias en la materia. No menos importantes resultan las opiniones de los usuarios, quienes, a través de un sistema de comentarios y puntuación, valoran de manera colectiva los cursos que mejores resultados otorgan, posicionando a los primeros en los sistemas de búsqueda. Ahora bien, estos juicios de valor no siempre ponen de relevancia aspectos referentes a la enseñanza del canto, sino otros como, por ejemplo, la calidad de edición de video. Se deriva como problemática el análisis de los métodos de búsqueda en Internet, en donde el orden de aparición de contenidos está mediado por cantidad de accesos

o vistas de las páginas y videos, lo cual no siempre se corresponde con la calidad de su contenido. Esta situación puede llevar a los alumnos a encontrarse con una serie de materiales no apropiados para su estudio, que pueden ocasionar confusiones en el aprendizaje.

La aplicación de tecnologías en el ámbito de la educación vocal y los nuevos modelos educativos que derivan de su aplicación constituyen un área que requiere de continuas investigaciones en el ámbito de la investigación en Pedagogía Vocal. En el caso concreto de los ámbitos educativos locales, esta problemática se ve acentuada, ya que se registra una escasa accesibilidad a recursos bibliográficos en español que permitan a los docentes ahondar en la temática, lo que limita la difusión de nuevos recursos disponibles. En línea con este planteo, nos proponemos hacer un primer acercamiento a la problemática planteada a través de un relevamiento, mediante encuestas, de opiniones y experiencias docentes vinculadas a los usos didácticos de la tecnología en la ciudad de La Plata.

Encuestas

Se realizaron encuestas on-line a 15 profesores de canto locales (con una media de 7.2 años de experiencia docente y una desviación estándar de 5.2). Dado que la oferta de enseñanza de canto en la ciudad de La Plata es muy variada, decidimos distribuir la encuesta entre docentes de instituciones de enseñanza musical estatales y privadas, y profesores de canto particulares, con el fin de ampliar la población de estudio. Las preguntas realizadas permitieron efectuar un primer relevamiento acerca de los modos de utilización de tecnologías en las clases, como también conocer sus opiniones acerca del impacto de las mismas en el desarrollo vocal de sus alumnos y los modos de enseñanza. En el apartado siguiente, exponemos los resultados obtenidos.

Resultados

En una primera instancia, se preguntó a los docentes si utilizaban tecnologías en las clases de canto. Con excepción de un caso, los docentes afirmaron utilizar materiales tecnológicos de manera habitual durante las clases. No obstante, el docente que reportó no hacer uso de los mismos consignó que podría incorporar a sus clases el uso de equipos de audio o dispositivos móviles para la reproducción de videos que sirvieran a sus alumnos para observar buenas disposiciones corporales al momento de cantar y la calidad

de emisión que se logra a través de las mismas, así como distintos estilos de emisión ajustados a diferentes repertorios. Posteriormente, se pidió a los docentes que especificaran qué tipo de tecnologías incorporan al desarrollo de sus clases, y de qué manera las utilizan. Como se puede observar en el siguiente gráfico (ver Figura 1), el material más utilizado es la computadora, seguido por los equipos de reproducción de audio y el micrófono, piano eléctrico o teclado y grabadoras de voz.

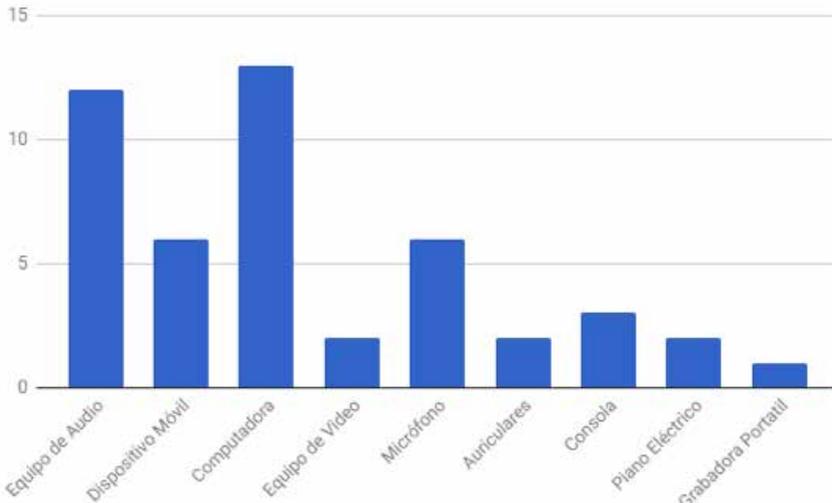


Figura 1. Aplicaciones tecnológicas utilizadas en la clase.

En cuanto a los usos que los docentes hacen de estos materiales, la mayoría menciona (i) el uso de grabadores y dispositivos móviles para el registro de las clases para análisis del progreso del alumno, (ii) el uso de micrófonos para el aprendizaje de técnicas de amplificación electrónica de la voz, (iii) la reproducción de pistas de karaoke sobre las que cantan los alumnos, (iv) la reproducción de videos para la muestra de repertorio y el análisis de versiones de diferentes intérpretes, (v) el uso de dispositivos móviles para el transporte de material didáctico, (vi) y el uso de teclados para el acompañamiento armónico durante los ejercicios de vocalización o ejecución de las obras. Resulta interesante en este punto el testimonio del Sujeto 11, quién destaca la posibilidad de utilizar tecnologías para facilitar instancias de trabajo corporal con los alumnos:

“Escucha de músicas para trabajar corporalmente a partir del movimiento o la quietud, escucha de músicas que puedan ser disparadoras de una actividad propuesta o para escucha de ejemplos de las temáticas que estemos abordando, timbre, interpretación, aspectos rítmicos, etc.” (Sujeto 11).

A continuación, se preguntó entonces a los docentes sobre los beneficios que consideran trae el uso de tecnologías en el desarrollo vocal de los alumnos. En este punto, se destacó que la observación de performances de otros artistas por medio de videos favorece la comprensión de ciertas temáticas abordadas en la clase (como la respiración, la colocación de la voz y la postura corporal, entre otras), a partir de un análisis de lo observado mediado por el docente. En línea con este planteo, el acceso a Internet en las escuelas se menciona como una de las vías de acceso fundamentales para contar con este tipo de materiales en el aula, la cual, a su vez, permite tener a disposición partituras, letras de canciones, información sobre autores y estilos –entre otros tópicos mencionados–, lo que favorece el enriquecimiento de los intereses del alumno. Así mismo, se menciona que el uso de pistas de karaoke como soporte armónico de las performances de los alumnos libera al docente de la función de músico acompañante, pudiendo abocarse exclusivamente a las tareas de observación y corrección (ver en anexo extractos de los testimonios en Tabla 2).

Posteriormente, se indagó acerca de las maneras en que los docentes proponen a sus alumnos hacer uso de las tecnologías como material didáctico para el estudio individual entre clases. La mayoría de los docentes afirmó aquí aportar a sus alumnos materiales tecnológicos para el estudio personal. En orden descendente, los materiales más aportados son audios (pistas, canciones y grabaciones de fonética), material bibliográfico digital (libros, artículos, etc.), partituras, tablaturas, y letras de canciones en formato digital y videos. Al preguntarles sobre los medios que utilizan para la difusión de estos materiales, la mayoría afirmó utilizar medios de comunicación digital (si bien estos no reemplazan al trato personal). Dentro de las múltiples modalidades disponibles, los servicios de mensajería instantánea (especialmente WhatsApp) son los de uso más frecuente, seguidos por las redes sociales (tales como Facebook e Instagram), y el correo electrónico.

Para finalizar la encuesta, se preguntó a los docentes acerca del impacto que el uso de tecnologías tiene en la enseñanza del canto. La mayoría de los docentes concordó en que la tecnología impacta fuertemente en la comunicación

entre el docente y el alumno al favorecer mayores instancias de devolución y corrección sobre la práctica vocal entre clases, mediante la mensajería instantánea. En este sentido, uno de los docentes encuestados afirma que los nuevos medios “asisten el estudio en casa, ya que -en determinados ejercicios- resulta más simple para ellos una descripción auditiva que escrita” (sujeto 14). Los encuestados también coincidieron en que la tecnología ha ofrecido múltiples y novedosos recursos didácticos que permitieron el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas que mejoran la comprensión de los alumnos, tales como el análisis de videos y el uso de plataformas interactivas. En este punto, resulta interesante mencionar la perspectiva del docente que afirmó no utilizar materiales tecnológicos durante sus clases, quien afirma que estos medios podrían inferir en el proceso del alumno de manera no satisfactoria, dado que el estudio de la técnica vocal requiere de un continuo seguimiento personal. A continuación, se expone una tabla con las opiniones ofrecidas en esta instancia (ver en anexo extractos de los testimonios en Tabla 3).

Conclusiones y discusión

A partir del análisis de las modalidades en las que las tecnologías han sido incorporadas en el ámbito de la Educación Musical y la Pedagogía Vocal, en el presente trabajo nos hemos propuesto hacer un primer relevamiento de experiencias docentes vinculadas al uso de tecnologías para la enseñanza canto en la ciudad de La Plata. Dicha incorporación se inserta en un contexto de renovación educativa donde el rol docente, los medios didácticos y los contextos de aprendizaje son resignificados.

Las encuestas realizadas a los docentes dan cuenta de una gran adhesión de los mismos al uso de tecnologías durante las clases de canto, debido a que estos novedosos recursos didácticos permiten que el alumno incorpore o modifique hábitos vocales y corporales con mayor facilidad, estimulando así la práctica del canto. A modo ilustrativo, citamos aquí las múltiples posibilidades que ofrece el uso de dispositivos móviles y computadoras en el aula, tales como la observación y el análisis de videos que le permiten al alumno contar con diferentes ejemplos vocales que enriquecen la construcción de la sonoridad propia, a diferencia de las clases de canto tradicionales en donde se tiene como único modelo al docente. En este punto, notamos que los beneficios del uso de videos se asimilan a las posibilidades que ofrecen los programas de retroalimentación visual descritos arriba. En tal sentido, consideramos que se manifiesta como una necesidad actual contar

para el desarrollo de las clases de canto con el soporte de videos, imágenes, o software de retroalimentación visual, que ilustren las explicaciones verbales de los docentes y clarifiquen el funcionamiento del instrumento vocal.

Dentro de las modalidades en las que las tecnologías se manifiestan en el aula, las encuestas han evidenciado una tendencia creciente a incorporar el uso de Internet para el acceso a materiales digitales –tales como partituras y audiovisuales–, así como dispositivos hardware diversos como grabadoras y teclados. Así mismo, los medios de comunicación digital también se han incorporado en las clases de canto para el intercambio de material y la promoción del estudio individual de los alumnos. En relación a este último punto, los docentes destacan la posibilidad que ofrecen los servicios de mensajería instantánea a los alumnos de realizar consultas entre clases, lo que promueve un seguimiento más personalizado del desarrollo del alumno, así como la profundización del vínculo docente-alumno.

La creciente incorporación de tecnologías para la enseñanza del canto invita a reflexionar sobre los modelos pedagógicos que de su uso se desprenden, así como también sobre el perfil de alumno y cantante que proponen. En un contexto actual de acceso masivo a diversas fuentes de información que permiten aprender la Técnica Vocal a través de múltiples modalidades, y en donde la figura del docente del canto ha dejado de ser la del modelo único a imitar –como proponía el modelo de la Pedagogía Vocal Tradicional (Alessandroni, 2013 b)–, consideramos necesaria la realización de actividades en el aula que fomenten en los alumnos el análisis crítico-reflexivo en la exploración, la indagación y la organización de la información. A fin de ilustrar esta discusión, problematizamos el caso del aprendizaje a distancia por medio de plataformas virtuales o tutoriales de acceso libre, los cuales han tenido una amplia adhesión en el último tiempo por las posibilidades que ofrecen para el estudio individual en espacios alternativos y de manera gratuita. A pesar de las grandes ventajas que ofrecen estas modalidades de aprendizaje, consideramos que, a fin de lograr una distribución masiva, las mismas proponen un estándar que responde a cuestiones generales de la Técnica Vocal, pero que no contempla las particularidades corporales, psicológicas, culturales y cognitivas de cada alumno. Se cuestiona también aquí el modo de apropiación de contenidos basado en el aprendizaje por observación directa, propio de la Pedagogía Vocal Tradicional, el cual exige que el alumno desarrolle la capacidad de imitar el sonido del maestro sin mediar explicación alguna (Alessandroni 2013).

Finalmente, consideramos que resulta menester debatir acerca de los criterios de valoración del canto que estos nuevos contextos de aprendizaje proponen. En tal sentido, en los apartados precedentes dábamos cuenta de la manera en que el uso de programas de retroalimentación visual en la clase ponían de relevancia únicamente determinados aspectos de la producción vocal, como la afinación o la búsqueda de los formantes adecuados para cada vocal. Esto también se manifiesta en los modelos de corrección *online* de las plataformas virtuales a través de grabaciones de audio, dando lugar a una sobrevaloración de los parámetros acústicos de la resultante sonora del cantante. Si la producción vocal ajustada de una obra deriva de la correcta afinación de la melodía, resulta inevitable preguntarse qué lugar ocupan los demás aspectos que configuran a la voz como una modalidad expresiva del sujeto en los contextos de aprendizaje y performance.

En línea con estos planteos, concluimos que las tecnologías pueden enriquecer la educación vocal en tanto sean utilizadas como complemento para la práctica docente, brindando así al alumno una educación integral respecto al estudio de su instrumento vocal en los contextos actuales. En tal sentido, resulta importante la realización de estudios de estas características que permitan analizar las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje del canto, con ánimos de aportar a la sistematización y difusión de los nuevos recursos disponibles entre los alumnos y docentes. Así mismo, consideramos fundamental el análisis de los cambios en las modalidades pedagógicas vigentes, ya que son estos los que darán forma a los perfiles de futuros docentes y cantantes profesionales. A partir de los datos relevados en este primer trabajo exploratorio, esperamos ampliar el estudio incluyendo los testimonios de docentes y alumnos de diferentes procedencias.

Referencias Bibliográficas

Alessandroni, N.; Beltramone, C.; Sanguineti, L. (2017). Singing pedagogy and contemporary vocal music: a troubled relationship. *European review of artistic studies 2017*, Vol. 8, N. 2, pp. 1-16 ISSN 1647-3558.

Alessandroni, N. (2015). *Las Expresiones Metafóricas en Pedagogía Vocal*. La Plata: Editorial GITEV.

Alessandroni, N. (2013 a). Pedagogía Vocal Contemporánea y profesionales prospectivos: hacia un modelo de diagnóstico en Técnica Vocal. *Boletín de Arte*, Año 13 (13). La Plata.

Alessandroni, N. (2013 b). Pedagogía Vocal Comparada: qué sabemos y qué no. *Revista Arte e Investigación*, 9, pp. 7- 13. La Plata: Facultad de Bellas Artes.

Barberá, E. y Badia, A. (2012). *Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red*. Material de Seminario intensivo sobre Clasificación de actividades en propuestas didácticas: e-actividades. La Plata: Facultad de Informática U.N.L.P.

Beltramone, C. (2016). *Aportes para Repensar el Movimiento y la Corporalidad en Técnica Vocal*. La Plata: Editorial GITeV.

Cabero, J. (2006). Bases Pedagógicas del e-learning. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3, (1).

Callaghan, J.; Wilson, P. (2004). *How to Sing and See: Singing Pedagogy in the Digital Era*. Australia: Cantare Systems Pty Ltd. ISBN: 9780646429250.

Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical: Dos Décadas de Pensamiento y Acción Educativa*. Buenos Aires: Lumen.

Martinez, J.E. (2011). "Technology rich learning environments". En Martinez, J.E. (Ed.), *A Performatory Approach to Teaching, Learning and Technology* (pp. 59-68). Netherlands: Sense Publishers.

Mauleón, C. (2005). Arte y Ciencia. Hacer y Pensar la pedagogía Vocal. En *Actas del 1º Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyección*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. [ISSN: 1669-7790]

Miller, R. (1986). *The Structure of Singing*. New York: Schirmer Books.

Muñoz, R. F. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11, (1), pp. 4-7

Nijs, L.; Moens, B.; Lesaffre, M; Leman, M. (2012). The Music Paint Machine: Stimulating Self-monitoring Through the Generation of Creative Visual Output Using a Technology-enhanced Learning Tool. *Journal of New Music Research*, 41, (1), pp. 79–101.

Panza González, M. et al. (1986). Sociedad, educación, didáctica. En Panza González, M. et al., *Fundamentación de la didáctica*. México, Ed. Guernika.

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

Resnick, L.B.; Lesgold, A. y Hall, M.W. (2005). "Technology and the New Culture of Learning: Tools for education professionals". En Gärdenfors, P y Johansson, P. (Eds.), *Cognition, Education, and Communication Technology* (pp. 77-107). Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Sataloff, R. (1992). The Human Voice. *Scientific American*, 267 (6), pp.108-115.

Savage, J. (2007). "Pedagogical strategies for change". En Finney, J., y Burnard, P. (Eds.), *Music Education with Digital Technology* (pp. 142-155). Bloomsbury Publishing.

Sing and See (Ultimate version) [Computer software]. Sydney: Australia.

SingPro. (2015). Recuperado de: www.singpro.com

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

Tejada (2004). Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje. *Educación XXI*, (7), 2004, pp. 15-26. Tuñez, M. (2015). *Diseño de materiales educativos en hipermidia para el desarrollo del proceso lector de partituras pianísticas*. (Tesis de maestría sin publicar). Facultad de Bellas Artes, La Plata.

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

Volpe, G.; Varni, G.; Mazzarino, B.; Adessi, R. (2012). BeSound: Embodied Reflexion for Music Education in Childhood. En Actas de la “11th International Conference on Interaction Design and Children” pp. 172-175. Alemania: Bremen.

ANEXO

A) Tabla 2. Opiniones de los docentes acerca del impacto de las tecnologías en la educación vocal.

SUJETO	OPINIONES DE DOCENTES
1	<u>Los ayuda a incorporarse a estructuras ya armadas (la pista), aprendiendo a la vez cómo -incluso dentro de esos límites- poder crear su propia versión <u>buscando identidad vocal</u>.</u>
2	<u>Le permiten al docente prestarle más atención a la performance de los alumnos, ya que no los está acompañando con el instrumento.</u> Además se pueden abordar distintas técnicas (ejemplificándolas con videos) o improvisar sobre bases armónicas (p. ej., de blues).
3	<u>Para ver videos donde se ejemplifica el comportamiento del diafragma en esquema 3D. Para analizar, visual y auditivamente, interpretaciones musicales</u> sobre temas propuestos por alumnos. En el caso de las partituras y los cifrados, para que el alumno comprenda que de acuerdo a su registro se debe adaptar la tonalidad de lo que desee cantar.

4	<u>Estos materiales aportan a la escucha, a la concentración; son en algunos casos soporte externo que generan un espacio cómodo para el aprendizaje de la técnica vocal.</u>
5	<u>Es un apoyo armónico que da confianza y una guía precisa para las ejercitaciones y obras a cantar.</u>
6	<u>Desarrollo sensitivo, auditivo, perceptivo, acústico.</u>
7	<u>Auditivamente, desde el soporte armónico.</u>
8	<u>Facilita y acelera el aprendizaje, pero no es indispensable para el desarrollo de la clase.</u>
9	<u>Sólo para comparar y usar como ejemplos de características vocales de artistas que posean material grabado y subido a Internet.</u>
10	<u>Creo que cualquier material que aporte a la posibilidad de generar escuchas visuales y auditivas, para luego abrir disponibilidades y experiencias vocales corporales, siempre suma al proceso de construcción de sonido y del descubrimiento acerca de qué corporalidades serán necesarias para cantar determinadas músicas.</u>
11	<u>Aporta a lo escénico, como también al repertorio, trabajando la parte vocal.</u>
12	<u>Considero que es necesario para que los alumnos lleven un seguimiento de su aprendizaje en la técnica vocal, esencialmente en lo que refiere a la percepción de la voz, dada nuestra doble audición interna y externa.</u>
13	<u>Ayuda a un mejor desarrollo de la técnica debido a que los alumnos pueden tener una escucha más amplia sobre lo sucedido. Luego de trabajar mucho el aspecto sensitivo, la tecnología ayuda a cerrar o terminar de comprender lo estudiado. No son elementos imprescindibles, pero aportan mucho al desarrollo de las clases.</u>

14	<p>Considero que los materiales y dispositivos de audio y grabación <u>colaboran en el desarrollo de un criterio analítico, en pos de mejorar la práctica del canto, como también para referenciar y determinar objetivos.</u> En cuanto al uso de Internet, la considero una herramienta que enriquece la búsqueda de posibles músicas para su práctica, e información y características propias de cada estilo, por el gran alcance que tiene esta vasta fuente de datos.</p>
----	---

B) Tabla 3. Opiniones de los sujetos sobre el impacto de las tecnologías en la Pedagogía Vocal.

SUJETO	OPINIONES DE DOCENTES
1	<p><u>Permite una ida y vuelta con el alumno mucho más dinámico, lo cual influye en el proceso de aprendizaje.</u> El hecho de poder compartir videos, por citar un ejemplo, en los cuales se puedan observar los elementos técnicos que se trabajan en la clase en ejemplos concretos de cantantes profesionales, permite profundizar la comprensión de las competencias necesarias para cantar.</p>
2	<p><u>Considero que hay un gran impacto en la pedagogía, no sólo por el acceso a videos y partituras de forma más fluida, sino también por el uso de la tecnología como parte de una estrategia pedagógica</u> (por ejemplo, a través de videos interactivos y plataformas, análisis de audios, videos, lectura de apuntes, etc.).</p>
3	<p><u>Agilizan la transferencia de información pertinente de acuerdo a lo que se vaya a trabajar en clase.</u></p>
4	<p><u>Facilitan la enseñanza del canto en tanto descubrimiento del propio sonido vocal.</u></p>

5	<u>Agilizan el intercambio de material para poder aprovechar el tiempo de clase cantando, no se pierde tiempo.</u>
6	<u>Videos de masterclass de importantes figuras, libros y partituras en .pdf profundizan y complementan el trabajo práctico realizado en clase.</u>
7	<u>Colaboran con la practicidad.</u>
8	<u>Facilitan y agilizan el intercambio de material, pero considero que no es indispensable. Sin embargo, se puede acceder a gran variedad de material, como por ejemplo pistas, partituras, versiones de los temas, etc..</u>
9	<u>Agiliza la comprensión y supone una forma más completa de conocimiento de la técnica vocal y la manera de abordarla.</u>
10	<u>Acercan al amplio abanico de posibilidades tímbricas e interpretativas que existen, diversificando y nutriendo los recursos didácticos.</u>
11	<u>Creo que en algunos casos facilita el acceso a materiales visuales, auditivos, bibliográficos, etc..</u>
12	<u>Considero que es una herramienta muy práctica para estar en contacto permanente con el alumno, utilizando todos los medios para intercambio de horarios, grabaciones clases, etc..</u>
13	<u>Creo que la enseñanza del canto debe incluir un continuo seguimiento personal, por lo que no estoy de acuerdo con los medios digitales para lograr una experiencia grata y satisfactoria en este ámbito. Es necesario un tratamiento personalizado de acuerdo a cada voz.</u>
14	<u>Colaboran en cuanto a la rapidez para entregar dichos materiales. Asisten el estudio en casa, ya que -en determinados ejercicios- resulta más simple para ellos una descripción auditiva que escrita</u>

15

Son herramientas de fácil y rápido acceso, logran cierta fluidez en la dinámica de la enseñanza. Aportan datos que enriquecen a los conocimientos técnicos, vocales, musicales y experimentales.

Bio autores

Camila María Beltramone. Es licenciada en Música con Orientación Dirección Coral por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. En dicha institución, actualmente se desempeña como Ayudante Diplomada de la Cátedra de Educación Auditiva, y desde el corriente año como directora del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal perteneciente al Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical, y Editora en Jefe de la “Revista de Investigaciones en Técnica Vocal”, editada por el mismo organismo. Bajo la dirección del Dr. Favio Shifres y el Lic. Nicolás Alessandrini, durante los años 2015 y 2016 se ha desempeñado como becaria CIN, con un tema de investigación dirigido al estudio del rol de la corporalidad y el movimiento en el estudio de la Técnica Vocal. En el campo de la Extensión universitaria se ha desarrollado también como Becaria de Extensión UNLP durante los años 2014 y 2015, en el marco del proyecto “Pedagogía Vocal Contemporánea, Extensión y Comunidad”, proyecto en el cual trabaja actualmente como coordinadora de área. Así mismo ha desarrollado también una carrera como cantante lírica, realizando numerosos conciertos de cámara y ópera en diferentes instituciones de la Ciudad de La Plata.

Mariano Nicolás Guzmán. Es profesor en Música orientación Dirección Coral por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Integrante del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical, UNLP) y Secretario de Redacción de la Revista de Investigaciones en Técnica Vocal (e-ISSN: 2451-6082). Entre los años 2015 y 2016 se desempeñó como Coordinador Editorial de dicha publicación. En 2014 y 2015 oficia de asistente de dirección de Coro 71, creado y dirigido por la Mtra. Hannah Shanks, y entre 2015 y 2017 se desempeña como alumno adscripto de la asignatura Técnica Vocal II, en el área de Dicción y Fonética Internacional (UNLP). Asimismo, desde 2015 realiza tareas de extensión universitaria en el marco de los proyectos “Pedagogía Vocal Contemporánea, Educación y Comunidad” y “Expresión Vocal para el Desarrollo Comunitario” (GITeV, LEEM–UNLP), proyectos de los cuales se ha desempeñado como becario. Actualmente, investiga sobre la potencialidad expresiva de la pronunciación en la interpretación de la música vocal, en colaboración con el LEEM, bajo la dirección del Dr. Favio Shifres y el Prof. Raúl Carranza.

Luciana Milomes. Es alumna avanzada de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Música con Orientación en Piano pertenecientes a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Integrante del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal perteneciente al Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (UNLP) y Coordinadora Editorial de la Revista de Investigaciones en Técnica Vocal. Desde 2016 se

desempeña como alumna adscripta en la Cátedra de Música de Cámara perteneciente a la Facultad de Bellas Artes (UNLP). Realiza tareas de extensión universitaria en el marco de los proyectos “Pedagogía Vocal Contemporánea, Extensión y Comunidad” y “Expresión Vocal para el Desarrollo Comunitario” (GITeV, LEEM-UNLP).

Brenda Bohn. Actualmente cursa las carreras de Licenciatura en Educación Musical, de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata; y de Profesorado en Música or. Instrumento Popular en la Escuela de Arte de Berisso. Terminó sus estudios secundarios en “Instituto Almafuerde”, Puan, Pcia. De Buenos Aires. (año de egreso: 2008). Tiene experiencia como Docente en nivel inicial, primaria. Ha estado a cargo de talleres musicales, en diferentes espacios culturales. Sus experiencias académicas han sido como Coordinadora de III Jornadas de Pedagogía y Técnica Vocal, organizado por GITeV (Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal) de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. (2016), Participante de V Taller de planificación estratégica en el marco de los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria. (2016), Coordinadora de Proyecto de Extensión de Universidad Nacional de La Plata Facultad de Bellas Artes) en el marco de “Taller de expresión vocal” en Centros Comunitarios. (2016), Participante de Jornada Institucional del programa Nacional de Formación Permanente/Formación situada Docente (2016).

Silvana Di Matteo. Cantante, compositora, guitarrista. Ha participado artísticamente en diversos eventos culturales desde el año 2001 hasta hoy. Ha realizado conciertos en Brasil, Uruguay, Chile y varias provincias de Argentina como Córdoba, Santa Fe, Chubut y Misiones. Ha trabajado más de 6 años dando talleres grupales de canto para niños en la Dirección de Cultura de General Belgrano. Ha sido docente de música en Jardín Jesús de Nazareth, Jardín N° 904 Juana Manso, Escuelas primaria Jesús de Nazareth e Instituto Osvaldo Magnasco. Ha ganado primeros premios en certámenes de canto como Festival Nacional Lagos del Sur, Pre Festival Fiesta del Ternero, Pre Festival de Tango y Folklore General Belgrano, Bienal de Arte Joven La Plata, Torneos Juveniles Bonaerenses, Juegos Buenos Aires la Provincia. Ha participado junto a Nahuel Pennisi en el programa de Lito Vitale “Ese Amigo del Alma” transmitido por C5N y en el programa de Soledad Pastoruti “Ecos de mi Tierra” transmitido por la TV pública, Canal 7. Ha publicado su primer trabajo discográfico “Si con una canción” editado en el año 2015

LA GESTUALIDAD Y SU SIGNIFICACIÓN COGNITIVA AL INTERIOR DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS ASOCIADOS A LA PERFORMANCE VOCAL

Maximiliano Vietri

Facultad de Psicología (UNLP)

maximiliano.vietri23@gmail.com

Nicolás Alessandroni

Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF-SADAF-CONICET) / Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

nicoalessandroni@gmail.com.ar

Reseña de Beltramone, C. (2016). Aportes para repensar el movimiento y la corporalidad en Técnica Vocal. La Plata: GITEV.

En el ámbito de la Pedagogía y la Técnica Vocales, existen perspectivas novedosas que intentan desentrañar la significación cognitiva del cuerpo de los cantantes durante los procesos de aprendizaje, entrenamiento y performance vocal. Estas perspectivas permiten superar los reduccionismos del paradigma de la Pedagogía Vocal Contemporánea, uno de cuyos efectos más serios es la consideración del cuerpo como entidad biológica y anatómica desvinculada de la acción (entendida como el correlato intencional de la conducta) y los procesos de significación (Alessandroni, 2013, 2014). Los beneficios de adoptar perspectivas más amplias, como las que mencionábamos al comienzo, son varios. En primer lugar, permiten comprender el fenómeno de la corporalidad desde un marco más holístico, integrador, que tiene en cuenta

múltiples capas de sentido. Podríamos decir que este ejercicio epistemológico es importante, por cuanto promete colaborar en la construcción de paradigmas teóricos que capten mejor la naturaleza humana y no sólo la naturaleza de la carne (Folkmarson Käll, 2016). En segundo lugar, permiten establecer diálogos entre los estudios realizados desde el área de la Pedagogía Vocal y aquellos efectuados desde otras áreas, como la Psicología, la Sociología, y la Filosofía, entre otros (Mudd, 2014). En tercer y último lugar, permiten derivar nuevas consecuencias para el trabajo pedagógico concreto en el aula (Shewell, 2009).

El libro “Aportes para repensar el movimiento y la corporalidad en Técnica Vocal” escrito por Camila Beltramone es un ejemplo del tipo de perspectivas novedosas y amplias de las que hablábamos. El objetivo general del libro es brindar una caracterización en términos cognitivos de la incidencia de la corporalidad y el movimiento en los procesos de conceptualización en la clase de canto. Ello significa que la autora no trabajará con los gestos en tanto desplazamientos de masa corporal a lo largo del espacio susceptibles de ser descriptos apelando a herramientas matemáticas y estadísticas, sino como movimientos-significativos-para-un-sujeto que le permiten acceder, progresivamente, a nuevos grados de conceptualización sobre su propia práctica vocal. Parafraseando a la autora, podríamos decir que al interior de los procesos de aprendizaje, los gestos no deben ser entendidos como herramientas meramente técnicas, sino como verdaderos recursos cognitivos complejos, como indicadores que nos pueden proveer de información valiosa para comprender mejor la vocalidad. Ello lleva a la indagación a un lugar sumamente interesante, y no siempre considerado en los estudios vocales: la función. La autora intenta desenmascarar la función cognitiva que cumplen los gestos en el aprendizaje de la técnica vocal, no sólo mostrar sus características estructurales. Para ello, la autora se basa en los notables aportes de Roth y Lawless (2002) y Kirsh y Maglio (1994) vinculados con las categorías gesto metonímico y gesto epistémico. Los primeros funcionan simbólicamente, representando estructuras cognitivas previamente construidas mientras que los segundos colaboran activamente en la construcción de nuevos saberes y competencias.

El recorrido que propone el libro es sumamente valioso. Comienza por presentar una breve historiografía de los principales paradigmas de la Pedagogía Vocal. A través de referencias a documentos históricos y citas de bibliografía

clásica y actualizada, la autora da cuenta, primero, de las características que definen la llamada Pedagogía Vocal Tradicional, de amplia difusión al interior de los conservatorios de todo el mundo. Se consideran, luego, los aportes interdisciplinarios que condujeron a una transición progresiva hacia el paradigma que la literatura denomina Pedagogía Vocal Contemporánea. Este paradigma, a diferencia del anterior, no ha obtenido gran difusión al interior de los conservatorios y escuelas de arte de nuestro país. Se basa en la idea global de que la transmisión de las habilidades vocales puede cimentarse en los conocimientos provenientes de investigaciones de corte científico. Resulta particularmente interesante la referencia de la autora a diferentes métodos de autoconciencia por el movimiento (Feldenkreis, Eutonía, Técnica Alexander, entre otros).

El capítulo 3 presenta los principales aportes de la Psicología Cognitiva de tipo corporeizado a los estudios sobre Pedagogía Vocal. El capítulo se divide en tres apartados, cuyas contribuciones más relevantes reseñamos a continuación:

a) *¿En qué podría beneficiarse la Pedagogía Vocal de las Teorías de la Cognición Corporeizada?* La autora considera importante el vínculo, por cuanto permite la ampliación de la definición del fenómeno vocal. La vocalidad no abarca, solamente, un conjunto de movimientos musculares y fenómenos fisicoquímicos, sino, también procesos psicológicos, reflexiones performativas, y consideraciones estilísticas e interpretativas. Siguiendo el modelo propuesto por Alessandroni (2014), la autora plantea, además, la necesidad de considerar una multiplicidad de temporalidades al describir los fenómenos vocales: temporalidades ontogenética (del desarrollo del individuo), filogenética (del desarrollo de la especie) y cronológica (tiempo físico).

b) *Las Ciencias Cognitivas.* Este apartado tiene por objetivo situar al lector en el campo de las Ciencias Cognitivas, explicando qué antecedentes posibilitaron la emergencia de los paradigmas corporeizados o de segunda generación. El apartado tiene la bondad de presentar de un modo esquemático y simple un amplio grupo de investigaciones que, de no estar integrados del modo en que lo hizo la autora, resultarían de difícil acceso para el lector no especializado.

c) *Teoría de la Mente Corporeizada y Cognición Musical*. En este apartado la autora se centra en mostrar, específicamente, los aportes más importantes que las teorías corporeizadas han hecho al campo de estudios musicales. Se revisan trabajos vinculados con la composición, la audio-perceptiva, el aprendizaje del canto mediante metáforas, y la utilidad de los gestos. Por último, se presentan las categorías centrales de gesto epistémico y metonímico con detalle.

El capítulo 4 brinda al lector un panorama general de las opciones metodológicas que la autora decidió efectuar para la sustanciación de sus proyectos de investigación. No ahondaremos aquí en las particularidades metodológicas, pero sí diremos que el enfoque general se basa en el análisis microgenético de situaciones de clase. Este tipo de estrategia es sumamente relevante (pues permite evaluar con gran precisión las modificaciones que tienen lugar al interior de una clase segundo a segundo), y dota al estudio de originalidad (pues no es común que los estudios sobre Pedagogía Vocal utilicen este enfoque, comúnmente asociado a otras disciplinas como la Antropología y la Psicología). A continuación, Beltramone muestra ejemplos concretos de gestos epistémicos y metonímicos provenientes de clases de canto individuales, intercalando explicaciones detallistas y cuidadas, y añadiendo partituras de los ejercicios a los que hace referencia. Pero, además, la autora presenta el análisis de una observación de un ensayo coral en los que siete coreutas se encuentran en proceso de entrenamiento vocal. Ello le da al libro un valor agregado interesante, pues permite establecer cierta continuidad entre el entrenamiento vocal personal y el entrenamiento vocal grupal, cuestión que es desestimada por la mayor parte de la literatura sobre Dirección Coral y Técnica Vocal (véase también Alessandrini y Etcheverry, 2013).

Además de presentar el análisis microgenético, el libro presenta los resultados del análisis cualitativo de entrevistas que la autora realizó a seis estudiantes de canto (dos estudiantes de canto lírico, dos estudiantes de comedia musical y dos coreutas). Los resultados permiten el establecimiento de seis ejes principales: (i) *concepción de corporalidad*, (ii) *experiencia de la corporalidad en contextos educativos*, (iii) *influencia de la corporalidad en el aprendizaje de la técnica vocal*, (iv) *experiencia de la corporalidad en contextos performativos*, (v) *similitudes y diferencias en la experiencia de la corporalidad en contextos performativos y educativos*, y (vi) *alcance del concepto de corporalidad*. En cada eje, la

autora compara las respuestas de los entrevistados, establece regularidades, y propone, cuando es posible, categorías de análisis emergentes.

En el capítulo 5, Beltramone propone derivaciones de sus análisis. La más importante, a nuestro juicio, es la posibilidad de conceptualizar al gesto en la clase de canto de modo opuesto al propuesto por la Pedagogía Vocal Contemporánea. Para la autora, las articulaciones corporales (gestos) deben ser evaluadas en función de su utilidad cognitiva, y no de su utilidad anatómica. Esto es, evaluadas a partir de una mirada que trascienda la normatividad impuesta por el modelo anatómico-funcional que indica, prescriptivamente, de qué modo debería estar un cuerpo durante el acto de fonación para promover procesos fisiológicos eutónicos. La corporalidad no se restringe a los aspectos anatómicos y fisiológicos. Por ende, es esperable que exista cierto grado de disonancia entre las normatividades asociadas a la corporalidad fisiológica (restringida) y la corporalidad vivida. Beltramone rescata, originalmente, esta corporalidad vivida, y concluye que, en la clase de canto, la corporalidad se manifiesta de manera epistémica y metonímica:

Epistémica, en relación a los movimientos visibles en los alumnos que colaboran en los procesos de aprendizaje, y que progresivamente irán mutando hacia movimientos de características metonímicas conforme la evolución y adquisición de grados mayor desarrollo de la técnica de la voz cantada. Metonímica, en relación a las acciones visibles en los docentes, a través de las cuáles se transmite a los alumnos los contenidos trabajados sintetizados en un movimiento (Beltramone, 2016, p. 71).

Aportes para repensar el movimiento y la corporalidad en Técnica Vocal es un libro novedoso, original, de estilo cautivante, y de lectura obligatoria tanto para los profesionales de la voz cantada como para los estudiantes que quieran saber más acerca de los procesos cognitivos que se ponen en juego cada vez que vocalizan.

Referencias bibliográficas

Alessandroni, N. (2013). Pedagogía Vocal comparada. Qué sabemos y que no. *Arte e Investigación*, 9(1), 7–13.

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

Beltramone, C. (2016). *Aportes para repensar el movimiento y la corporalidad en Técnica Vocal*. La Plata: GITEV.

Folkmarsen Käll, L. (Ed.). (2016). *Bodies, Boundaries and Vulnerabilities. Interrogating Social, Cultural and Political Aspects of Embodiment*. Cham / Heidelberg: Springer.

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

Mudd, D. (2014). *Staging the Voice: Towards a Critical Vocal Performance Pedagogy*. Louisiana State University.

Roth W. M. y Lawless D. V (2002). How does body get into the mind? *Human Studies*, 25, 333-358.

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

Bio autor

Maximiliano Vietri. Alumno avanzado de la Licenciatura en Psicología perteneciente a la Facultad de Psicología de la UNLP. Es adscripto alumno en la cátedra Psicopatología II. Se desempeña también como becario EVC-CIN, y lleva adelante el plan de trabajo “*Involucramiento interactivo y atribución de estados mentales en el autismo*” bajo la dirección de la Prof. Esp. María Cristina Piro y el Prof. Mg. Nicolás Alessandroni. Además, ha sido becario de extensión en diferentes proyectos acreditados y subsidiados por la UNLP. Es integrante del proyecto I+D S049 “*Cuerpo, época y presentaciones sintomáticas actuales*”, dirigido por la Prof. Esp. María Cristina Piro, con lugar de trabajo en el Laboratorio de Investigaciones en Psicoanálisis y Psicopatología (LIPPSI).

Nicolás Alessandroni. Licenciado y Profesor en Música (Orientación Dirección Coral), Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO-UAM, España), y doctorando en Filosofía (UNLP). Tiene lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF-SADAF-CONICET). Es investigador del Programa de Incentivos UNLP en diferentes proyectos de I+D, con lugar de trabajo en el Laboratorio de Investigaciones en Psicoanálisis y Psicopatología (LIPPSI - FaPsi) y el Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA). Sus intereses de investigación se vinculan con la Psicología del Desarrollo Cognitivo y la Filosofía de la Mente, y en especial con el pensamiento metafórico y el desarrollo de habilidades y conceptos.

SEMINARIO MUNDIAL DE ARTES Y PSICOLOGÍA (GAPS)

Mariano Guzmán

marianoguzman791@gmail.com

Luciana Milomes

milomesluciana@gmail.com

Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (GITeV) - Laboratorio para el estudio de la experiencia Musical (Leem)- Facultad de Bellas Artes (Fba) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

El Seminario Mundial de Artes y Psicología (GAPS, por su nombre en inglés) fue llevado a cabo el día 28 de Abril de 2017 por el Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (Facultad de Bellas Artes–Universidad Nacional de La Plata; La Plata, Argentina), en colaboración con equipos de investigación pertenecientes a distintas universidades internacionales: Zentrum für Systematische Musikwissenschaft (Karl-Franzens-Universität Graz; Graz, Austria), School of the Arts and Media (University of South Wales; Sydney, Australia), Department of Music (Sheffield University; Sheffield, Reino Unido) y Friedman School of Nutrition Science and Policy (Tufts University; Boston Estados Unidos). En Argentina, el evento tuvo lugar en el Centro de Posgrado Sergio Karakachoff de la Universidad Nacional de La Plata.

Por sus características, el GAPS se constituyó como la primera conferencia académica semi-virtual a nivel mundial que, a través de una modalidad innovadora, fue creada con el objeto de promover la difusión y comunicación entre comunidades científicas y académicas de distintas regiones. Todas las presentaciones fueron transmitidas vía *streaming* entre las cinco sedes. De esta manera, los asistentes tuvieron la opción de presenciar las ponencias de

otras sedes en espacios de transmisión en tiempo real y en diferido. Con el objeto de facilitar la comunicación entre las sedes, se optó por la utilización del inglés como lengua principal. Esto permitió que, por ejemplo, algunos trabajos pudieran ser expuestos en lengua nativa y traducidos al inglés en tiempo real. Entre las múltiples novedades que esta modalidad ofreció podemos citar las siguientes: (i) la posibilidad de asistir a distintas presentaciones realizadas en las sedes locales e internacionales (transmitidas vía *streaming*), (ii) el intercambio de ideas a través de debates (en el interior de las sedes y entre éstas), que fueron compartidos por medio de la plataforma *moodle* del seminario, y (iii) la reflexión global en torno a diferentes áreas temáticas vinculadas a la Psicología de la Música.

Las presentaciones contaron con diversos formatos: trabajos de investigación teóricos y empíricos, *keynotes* y *workshop*. Éstos abordaron distintas temáticas relacionadas con el campo de la Psicología de la Música. En la sede de La Plata, en particular, fueron presentados los siguientes trabajos de investigación: Veronika Diaz Abrahan, Favio Shifres y Nadia Justel «*Effect of musical improvisation in visual emotional memory*»; Juliette Epele «*Expressive body movement in solo piano performance. The path of the hand on the vertical axis: a case study*»; Nicolás Alessandroni y Camila María Beltramone «*The development of perceptual and conceptual abilities in vocal performance: vocal warm-up and sound quality*»; Matías Tanco y Javier Damesón «*Tonal center in music performance: searching for embodied cues in the temporal unfolding of the musician's performance*»; María Inés Burcet y Favio Shifres, «*The conceptualizations that children of 8 years old do about the minimum units of musical segmentation*»; Iván Anzil, «*Tactile and audiotactile sensations in music: the case of electronic/dance music*»; Demian Alimenti Bel, «*Between sound and movement in embodied tango performance: Implications for the study of the performative style in tango*»; Manuel Alejandro Ordás, «*Choral performance interaction: Relating movement variation and tuning variability*».

Las *keynotes* se realizaron en las sedes de Graz, Boston y Sidney. La primera de ellas, «*Mind the Body: Musical Sense-Making and the Power of Action*», a cargo de Andrea Schiavio, indagó acerca del rol del cuerpo y de la experiencia prerreflexiva en el hacer musical, contribuyendo a la comprensión de su aprendizaje y ejecución. En «*Modeling Melodic Expectation*», Emily Morgan comparó los modelos Temperley e IDyOM de expectativa melódica para comprender en qué medida ésta se ve influenciada por principios gestálticos

o por la experiencia musical previa. Finalmente, Sandra Garrido, en su trabajo «*The Sad Music Paradox: Adaptive Functions and Maladaptive Processes*», analizó de qué manera la escucha de “música triste” puede contribuir a las funciones adaptativas necesarias para superar emociones negativas y cómo se ve alterado su funcionamiento en casos de depresión. Por otro lado, el *workshop* «*Vocalities lab: Voices and corporalities in South American popular music*» fue llevado a cabo por Gisela Magri, quien promovió la reflexión acerca del canto en un contexto de experimentación vocal-corporal.

El GAPS se presentó como una modalidad ambiciosa e innovadora de divulgación científica y académica. Entre sus puntos más destacables podemos mencionar la diversidad de temas, la divulgación de trabajos científicos llevados a cabo por equipos de investigación de distintas partes del mundo, el intercambio de ideas y opiniones a través de debates y la comunicación con expositores de otras sedes. En este sentido, desde el Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal creemos que el GAPS logró concretar los objetivos propuestos para su realización y que promete futuras ediciones que, sin lugar a dudas, resultarán de gran interés.

Bio autor

Mariano Nicolás Guzmán. Es profesor en Música orientación Dirección Coral por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Integrante del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical, UNLP) y Secretario de Redacción de la Revista de Investigaciones en Técnica Vocal (e-ISSN: 2451-6082). Entre los años 2015 y 2016 se desempeñó como Coordinador Editorial de dicha publicación. En 2014 y 2015 oficia de asistente de dirección de Coro 71, creado y dirigido por la Mtra. Hannah Shanks, y entre 2015 y 2017 se desempeña como alumno adscripto de la asignatura Técnica Vocal II, en el área de Dicción y Fonética Internacional (UNLP). Asimismo, desde 2015 realiza tareas de extensión universitaria en el marco de los proyectos “Pedagogía Vocal Contemporánea, Educación y Comunidad” y “Expresión Vocal para el Desarrollo Comunitario” (GITeV, LEEM-UNLP), proyectos de los cuales se ha desempeñado como becario. Actualmente, investiga sobre la potencialidad expresiva de la pronunciación en la interpretación de la música vocal, en colaboración con el LEEM, bajo la dirección del Dr. Favio Shifres y el Prof. Raúl Carranza.

Luciana Milomes. Es alumna avanzada de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Música con Orientación en Piano pertenecientes a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Integrante del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal perteneciente al Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (UNLP) y

Coordinadora Editorial de la Revista de Investigaciones en Técnica Vocal. Desde 2016 se desempeña como alumna adscripta en la Cátedra de Música de Cámara perteneciente a la Facultad de Bellas Artes (UNLP). Realiza tareas de extensión universitaria en el marco de los proyectos “Pedagogía Vocal Contemporánea, Extensión y Comunidad” y “Expresión Vocal para el Desarrollo Comunitario” (GITeV, LEEM-UNLP).