



Camila María Beltramone

3

APORTES PARA REPENSAR EL MOVIMIENTO Y LA CORPORALIDAD EN TÉCNICA VOCAL



**APORTES PARA REPENSAR
EL MOVIMIENTO Y LA CORPORALIDAD
EN TÉCNICA VOCAL**

Beltramone, Camila María

Aportes para repensar el movimiento y la corporalidad en técnica vocal / Camila María Beltramone ; coordinación general de Nicolás Alessandrini Bentancor ; editado por Verónica Di Rago. - 1a edición especial - La Plata : GITEV - Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal, 2016.

Libro digital, PDF - (Cognición Musical / Alessandrini Bentancor, Nicolás; 3)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-45524-3-3

1. Canto. 2. Educación Musical. I. Alessandrini Bentancor, Nicolás, coord. II. Di Rago, Verónica, ed. III. Título.

CDD 782



Editorial del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical

Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata

Sitio web: www.gitev.com.ar

Correo electrónico: info@gitev.com.ar

Diseño y diagramación: DCV Verónica Di Rago

Queda hecho el depósito que marca la ley 11723. Reservados todos los derechos. “Aportes para repensar el movimiento y la corporalidad en técnica vocal” es propiedad de Camila María Beltramone.

No se permite la reproducción total o parcial, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del autor. Su infracción está penada por las leyes 11723 y 25446.-

Primera edición: diciembre de 2016.

Esta publicación es posible gracias al apoyo del



**APORTES PARA REPENSAR
EL MOVIMIENTO Y LA CORPORALIDAD
EN TÉCNICA VOCAL**

Camila María Beltramone

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer en estas líneas a todas las personas que con su ayuda, han colaborado en la realización del presente trabajo:

Al DR. FAVIO SHIFRES, director de esta investigación, por haber orientado y supervisado con gran dedicación el desarrollo de la misma; y por haberme otorgado un espacio al interior de su equipo de investigaciones, y de las cátedras de Educación Auditiva 1 y 2, en las cuales he iniciado el camino de la docencia universitaria.

Al LIC. NICOLÁS ALESSANDRONI, co-director de este trabajo, por haberme impulsado en el camino de la investigación en Pedagogía Vocal. A lo largo de estos años, sus conocimientos y motivación han sido fundamentales para mi formación como investigadora.

A la FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, por permitirme formarme como músico profesional, en una institución de excelencia musical y académica, pública y gratuita.

Al GRUPO DE INVESTIGACIONES EN TÉCNICA VOCAL Y EL LABORATORIO PARA EL ESTUDIO DE LA EXPERIENCIA MUSICAL, por fomentar espacios dedicados a la investigación en música en los que se da lugar a la formación, capacitación, y desarrollo de intere-

ses de alumnos y graduados, favoreciendo la creación y difusión de conocimiento.

Al CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL, por haberme otorgado dos Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas, las cuales incentivaron profundamente mis intereses personales en cuanto a la investigación en música.

A las MAESTRAS LUCÍA BOERO y SHIRLEY O´CAMPOS, por haberme transmitido todos sus conocimientos en Técnica Vocal, su experiencia profesional, y por guiar mi vocación de cantante.

Quisiera agradecer también a todos los cantantes, coreutas y profesores, que participaron de este proyecto con gran predisposición, abriendo las puertas de sus aulas y estudios para compartir valiosas experiencias y testimonios, sin los cuales el presente trabajo no hubiera podido realizarse.

Un especial reconocimiento merecen mis padres, MARÍA ELHA y JOSÉ LUIS, por la maravillosa formación en valores que me bridaron, por fomentar y apoyar mi vocación artística, y por su apoyo incondicional y sabios consejos en estos años de estudio universitario; así como también mis hermanos, CONSTANZA y MARTÍN, por compartir con un cariño incondicional este momento tan importante en mi carrera profesional

Finalmente, también quisiera agradecer a FACUNDO DÍAZ MALTA, por su acompañamiento inquebrantable en este proyecto, las horas dedicadas a escuchar y valorar mis progresos, por su paciencia, y por creer e impulsar mi carrera artística y de investigadora.

A todos y cada uno de ellos,

Gracias.

ABSTRACT

El presente libro parte de una indagación sobre la incidencia de la corporalidad y el movimiento en los procesos de conceptualización en la clase de canto. Si bien son numerosos los estudios que en los últimos años han indagado la progresiva tendencia a integrar el movimiento corporal en el dispositivo clase, en su mayoría estos se han basado en la consideración del cuerpo desde una perspectiva anatómico-fisiológica, y, por tanto, no han profundizado en los aspectos psicológicos y cognitivos que atañen a la tarea del aprendizaje.

Desde otro campo disciplinar, las Teorías de la Cognición Corporeizada al interior de la Psicología Cognitiva de la Música, han analizado la manera en que la inclusión de la dimensión corporal en el proceso formativo del músico en general tiene implicancias significativas. Desde esta perspectiva, y en el terreno específico de la Pedagogía Vocal, la integración de la actividad corporal en la clase de canto podría, más allá de liberar estructuras anatómicas intervinientes en la fonación, favorecer el desarrollo técnico de los alumnos, cumpliendo un rol insoslayable en la circulación de contenidos que tiene lugar a partir de las interacciones docente-alumno.

En línea con este planteo, este trabajo se propone profundizar sobre la manera en que se experimenta la corporalidad y

el movimiento durante el desarrollo de una clase de Técnica Vocal, y el rol que estos cumplen en el proceso de aprendizaje; tomando como base los postulados que sostienen que el cuerpo y el movimiento no deberían considerarse solamente como una herramienta técnica y/o representacional al momento de la performance, sino como parte indispensable de los procesos cognitivos-musicales. Se recuperan, para ello, las categorías de *movimiento metonímico* -en el sentido que lo utilizan Lawless y Roth (2000) para designar acciones que representan una estructura previamente construida-, y *movimiento epistémico* -acorde a la idea de Kirsh y Maglio (1994), por la cual califican las acciones que colaboran en la generación de nuevos conocimientos-.

Se procura avanzar en dicho reconocimiento a partir del (i) registro multimedia (audio/video) y microanálisis de segmentos de clases de canto de diferentes estilos musicales (académico/lírico, comedia musical), y de ensayos corales; (ii) de un análisis exploratorio, a través de entrevistas, sobre la concepción de corporalidad a actores vinculados con la formación en Técnica Vocal (alumnos); (iii) y del análisis de los datos a la luz de las aportaciones recientes en el campo de la Psicología Cognitiva de la Música de corte corporeizado, para favorecer la difusión de nuevos conocimientos acorde con la temática. Se hipotetiza que, en la clase de canto, la corporalidad y el movimiento están al servicio del proceso de aprendizaje y de la construcción de habilidades, involucrando aspectos psicológicos y cognitivos que exceden a las cuestiones exclusivamente fisiológicas.

INTRODUCCIÓN

En el campo de la formación musical-vocal, la incidencia de la corporalidad y el movimiento en los procesos de conceptualización en la clase de canto ha sido poco explorada. El interés en la temática surge a partir de nuevas concepciones acerca del instrumento vocal, tributarias de investigaciones científicas interdisciplinarias de mediados del Siglo XX, las cuales se establecieron como un programa de investigación dirigido a conocer en detalle el funcionamiento fisiológico-orgánico del proceso fonatorio. En esta línea, el análisis de las condiciones evolutivas del instrumento y de la función primaria de las estructuras fisiológicas que se ensamblan al cantar, permitió comprender que la formación del cantante no se da de modo “natural” sino que debe entenderse como el entrenamiento de un esquema corporal-vocal diferente del que utilizamos para el habla, en el cual las estructuras intervinientes se articulan según los patrones más eficientes para cantar o, lo que es lo mismo, alcanzan el mayor grado posible de diferenciación funcional (Alessandroni, 2012b). De esta cuestión se desprende que en todo trabajo vocal debería existir una reflexión en torno a los aspectos que atañen a la dimensión corporal.

La inclusión de la dimensión corporal en la formación del músico en general (como parte de su desarrollo performativo y

auditivo básico) tiene implicancias significativas en otros campos disciplinares, desde los cuales se considera que la integración de la corporalidad en los procesos de aprendizaje, más allá de liberar estructuras anatómicas intervinientes en la fonación (en el caso específico de la clase de canto), podría favorecer el desarrollo técnico de los alumnos, cumpliendo un rol insoslayable en la circulación de contenidos que tiene lugar a partir de las interacciones docente-alumno (Rabine, 2002; Alessandrini et al, 2013). Estas perspectivas encuentran su fundamento en aportaciones recientes al campo de la Psicología de la Música y a las Teorías de la Cognición Corporeizada, las cuales sostienen que la comprensión y la significación de la realidad están fuertemente influidas por la experiencia corporal con el entorno. De acuerdo con ellas, la base de nuestro sistema conceptual se encuentra en la experiencia directa con los objetos del mundo exterior, y los modos en que usamos la mente para comprender la realidad emergen de un grupo de estructuras conceptuales básicas que se han formado a partir del conocimiento práctico del mundo (Martínez, 2008).

En línea con este planteo, el cuerpo, y particularmente el movimiento, resultarían cruciales para la resolución de tareas musicales de alta demanda cognitiva, no sólo contribuyendo, sino siendo parte del proceso mismo. De esta manera, tomando como base las categorías de movimiento metonímico -en el sentido que lo utilizan Lawless y Roth (2000) para designar acciones que representan una estructura previamente construida- y movimiento epistémico -acorde a la idea de Kirsh y Maglio (1994) por la cual califican las acciones que colaboran en la generación de nuevos conocimientos-, en el contexto de la clase de canto los movimientos corporales podrían ser entendidos como un indicador de superficie que da cuenta de ciertos procesos cognitivos del sujeto.

El presente trabajo parte de la hipótesis de que en la clase de canto la corporalidad y el movimiento están al servicio del proceso de aprendizaje y de la construcción de habilidades, debido a que involucran aspectos psicológicos y cognitivos que exceden

a las cuestiones exclusivamente fisiológicas. En este sentido, se propone profundizar sobre la manera en que se experimenta la corporalidad y el movimiento en el desarrollo de una clase de Técnica Vocal, y el rol que estos cumplen en el aprendizaje, a partir del (i) registro multimedia (audio/video) y microanálisis de segmentos de clases de canto de diferentes estilos musicales (académico/lírico, comedia musical), y de ensayos corales; (ii) de un análisis exploratorio, a través de entrevistas, sobre la concepción de corporalidad a actores vinculados con la formación en Técnica Vocal (alumnos); (iii) y del análisis de los datos a la luz de las aportaciones recientes en el campo de la Psicología Cognitiva de la Música de corte corporeizado, para favorecer la difusión de nuevos conocimientos acorde con la temática. Se hipotetiza que, en la clase de canto, la corporalidad y el movimiento están al servicio del proceso de aprendizaje y de la construcción de habilidades, involucrando aspectos psicológicos y cognitivos que exceden a las cuestiones exclusivamente fisiológicas.

BREVE HISTORIOGRAFÍA DE LOS PRINCIPALES PARADIGMAS DE LA PEDAGOGÍA VOCAL

El comienzo formal de la Pedagogía de la Voz Cantada se corresponde con la fundación del Conservatorio de Música Nacional de París en 1795, uno de los primeros establecimientos educativos para la enseñanza de la música y las artes dramáticas, que daba cuenta de la voluntad de la época de estructurar y sistematizar la enseñanza artística. Desde sus comienzos, esta disciplina ha sido la responsable del establecimiento, actualización y difusión de propuestas metodológicas para la formación de cantantes (Stark, 1999; Alessandroni, 2014b).

En lo que refiere a la consideración de la corporalidad en la clase de canto y en situaciones performativas, el corpus teórico de la Pedagogía Vocal circunscribió durante mucho tiempo la temática a la descripción de arquetipos posturales que debía adquirir el cantante para optimizar su rendimiento vocal. No fue hasta mediado el Siglo XX, que se comenzó a indagar sobre la manera en que el cuerpo influye en la actividad vocal, a partir de investigaciones interdisciplinarias que permitieron comprender que el instrumento vocal al estar integrado en el cuerpo humano, además de estar subordinado a los principios acústicos que rigen a todos los instrumentos, se ve afectado por las leyes fisiológicas que gobiernan nuestro cuerpo (Sataloff,

1992). En este sentido, el análisis de las condiciones evolutivas del instrumento y de la función primaria de las estructuras fisiológicas que se ensamblan al cantar permitió comprender que la formación del cantante no se da de modo “natural”, sino que debe entenderse como el entrenamiento de un esquema corporal-vocal diferente del que utilizamos para el habla, en el cual las estructuras intervinientes se articulan según los patrones más eficientes para cantar o, lo que es lo mismo, alcanzan el mayor grado posible de diferenciación funcional (Alessandroni, 2012b), cuestión de la cual se desprende que en todo trabajo vocal debe existir una reflexión en torno a los aspectos que atañen a la dimensión corporal.

Paralelamente a esta tendencia a integrar al cuerpo en el dispositivo pedagógico clase, tuvo lugar un notable aumento en el nivel de compromiso corporal que demandan las performances de las últimas décadas. Actualmente, resulta habitual observar cantantes en escena realizando una gran cantidad de acciones de alta demanda física (corriendo, saltando, bailando), o en posiciones que comprometen el rendimiento vocal (acostados, en posición fetal, colgados desde arriba del escenario, entre otras); cuestión que no sólo atañe al cantante solista, sino también a aquellos que forman parte del coro o ensamble. Esta exigencia corporal resultaba propia de los espectáculos de comedia musical, donde los intérpretes deben ser capaces de combinar el ejercicio del canto con el baile, para lo cual entrenan ambas habilidades a la par (y en conjunto) desde los inicios de su formación; situación que no sucede en el caso de los cantantes líricos, quienes dedican el mayor tiempo de su formación al estudio técnico de la voz.

Las diferentes concepciones sobre la corporalidad para la enseñanza y aprendizaje de la Técnica Vocal, se corresponden con los lineamientos propios de los dos períodos formales que es posible advertir en la historia de la Pedagogía Vocal: la Pedagogía Vocal Tradicional (1795-1950), y la Pedagogía Vocal Contemporánea (1950-hasta nuestros días). Los lineamientos estructurales de cada período se han constituido como paradigmas opuestos que, en tanto constructos teóricos, hoy en día siguen

vigentes y en tensión permanente, incluso en el contexto de una misma clase de canto (Mauleón, 2005).

En los apartados siguientes expondremos las principales características de cada período, haciendo hincapié en la forma en cada paradigma concibió la dimensión corporal en (y para) el aprendizaje de la Técnica Vocal, ya que consideramos que el estudio de la concepción de corporalidad para la Pedagogía Vocal actual demanda un análisis en retrospectiva de los principales lineamientos que han estructurado la disciplina, para comprender de forma más acabada cómo el cuerpo del cantante ha ido cobrando importancia a partir de las nuevas demandas de su profesión, y en función de los avances científicos que habilitaron a pensar la experiencia corporal como base para la comprensión y la significación de la realidad.

02. A. Pedagogía Vocal Tradicional

Se considera a la Pedagogía Vocal Tradicional como el primer período formal de la historia de la Pedagogía Vocal. Su inicio se corresponde con la fundación del Conservatorio Nacional de París en 1795, evento histórico que aceleró la cristalización de modelos hegemónicos para la formación de músicos profesionales (Hemsey de Gainza, 2002). Estos modelos educativos se constituyeron como el punto de referencia en cuanto a la calidad y el alcance de la educación musical, expandiéndose progresivamente a otras instituciones y países, consolidando el denominado Modelo Conservatorio (Hemsey de Gainza, 2002). En el caso específico de la Pedagogía Vocal, este fue el modelo pedagógico hegemónico que dominó la enseñanza del canto hasta mediados del Siglo XX.

Para la Pedagogía Vocal Tradicional, el pilar de la enseñanza de la Técnica Vocal es el aprendizaje por observación directa; es decir, que se considera que los alumnos deberán ser capaces de comprender y resolver las diferentes destrezas técnicas que exigen las obras vocales, a partir de la imitación del sonido de

sus maestros. De esta manera, en una clase tradicional de canto, el docente muestra cómo debería cantarse un pasaje o una escala y espera que el alumno lo haga de igual modo sin mediar explicación alguna (Mauleón, 2005). Lamperti (1864) hace un comentario al respecto al describir el perfil de alumno que podía aspirar a ser un buen cantante, en uno de los primeros manuales sobre el estudio del canto que se escribieron en la época:

"Es indispensable, además de la voz, tener una facilidad natural para repetir los sonidos que vienen a la oreja de otra voz, y de cualquier otro instrumento, comúnmente llamado "buena oreja", porque, faltando tal don, la voz más hermosa resultaría muy estéril." (Ibíd.: p. 1. La traducción es nuestra¹.)

En este modelo pedagógico imitativo los docentes transmiten a los alumnos su estilo personal formándolos a su imagen y semejanza, de manera que al escuchar a un joven estudiante de canto se puede precisar de inmediato con quien estudia (Hemsey de Gainza, 2002). En este punto resulta interesante destacar que, al momento de la elección del maestro, pesa la trayectoria y el éxito de su carrera artística del mismo que su formación y capacidades pedagógico-metodológicas. Desde esta perspectiva, "para ser un buen maestro de Técnica Vocal debe exhibirse un oído musical excelso, un gusto refinado, una personalidad ególatra, y una carrera exitosa como cantante profesional" (Alessandroni, 2013; p. 8).

Los fundamentos metodológicos de la Pedagogía Vocal Tradicional están sesgados en gran medida por el conocimiento disponible en la época referente a la configuración del instrumento vocal, su integración en el cuerpo, y las formas de aprendizaje del ser humano. Debe tenerse en cuenta que recién a partir de 1854 pudo tenerse una idea aproximada del aspecto físico de los pliegues vocales, gracias a la invención del laringoscopio del médico y profesor de canto español Manuel García. Aún así los

(1) (...) *"è indispensabile, oltre la voce, avere una naturale facilità di ripetere i suoni che ci giungono all'orechio sia da altre voci, che da qualsiasi strumento, detta volgarmente buon orecchio, poichè, mancando di tale dote, la piú bella voce sarebbe resa affatto sterile."* (Lamperti, 1864, p. 1)

mecanismos fisiológicos implicados en la producción de la voz y las leyes acústicas que gobiernan al instrumento vocal eran hasta entonces desconocidos. En consecuencia, y debido a que el cantante no puede ver la fuente sonora de su instrumento (los pliegues vocales), sumado al hecho de que gran parte del comportamiento de la voz no es directamente accesible a los procesos conscientes, la voz se configuró como un instrumento invisible del cual sólo se podía obtener información a partir de las propiocepciones del cantante (Mauleón, 2005). De esta manera, los fundamentos pedagógicos para la enseñanza del canto se basaron en las percepciones y apreciaciones individuales de cada maestro de canto y en la forma en que éstos las traducían en palabras a sus alumnos (Alessandroni, 2011; Mauleón, 2005); es decir, que el corpus pedagógico fue establecido a partir de la recopilación de experiencias y de la tradición oral de un saber hacer de docentes y alumnos.

Esta situación generó que cada maestro desarrollase una terminología personal para referirse a las cuestiones técnicas que enseñaban a sus alumnos (futuros maestros), quienes a su vez adaptaban su significado según sus propias experiencias. Consecuentemente, el sistema conceptual de la Técnica Vocal se volvió altamente entrópico, dado que un mismo término podía significar cosas radicalmente opuestas (Alessandroni, 2013). Distintos estudios (Alessandroni, 2010; Mauleón, 1998) demuestran que aún hoy es posible encontrar versiones diferentes y contradictorias entre sí de conceptos fundamentales para la Técnica Vocal como son los de registro, apoggio, resonancia, y colocación.

En lo que a la consideración de la dimensión corporal se refiere, en el corpus de la Pedagogía Vocal Tradicional las referencias a esta temática se encuentran ligadas únicamente a la postura ideal que debía adoptar el cantante para optimizar su rendimiento. Resulta posible encontrar en diferentes tratados de canto lírico tradicionales (Duprez, 1880; Lamperti y Griffith, 1863) referencias concretas a un arquetipo postural rígido de enorme divulgación institucional durante el Siglo XVIII, en el cual se inhibía todo movimiento que no se ajustara a esa posición (la

“posición del soldado”). En un trabajo anterior (Alessandroni, et al., 2013), hemos recopilado las principales referencias al uso y conceptualización del cuerpo que se hace en dichos tratados:

- Durante la ejecución cantada el intérprete no debe moverse, sino que debe mantenerse completamente erguido a la manera de un soldado: *“El estudiante deberá mantenerse recto, en la posición del soldado”* (Lamperti, 1864, p.1. La traducción es nuestra.)²

- Específicamente se indica que el torso debe permanecer derecho, el pecho expandiéndose hacia afuera, la espalda lo más vertical posible, y la cabeza ni muy alta ni muy baja. No se realizarán movimientos con los ojos ni con la cabeza en dirección horizontal para no modificar el punto fijo de visión elegido previamente (el cual facilita la concentración durante la ejecución).

- En cuanto a los pies, se remarca la necesidad de separarlos a un máximo de ancho de hombros, distancia que no deberá ser alterada durante la interpretación para no modificar el punto fijo de equilibrio sobre el cual se sostiene el “aliento” (haciendo referencia a la columna de aire que permite la fonación efectiva).

- La adopción de esta postura garantizaría un óptimo rendimiento del cantante ya que facilita el funcionamiento de la mecánica respiratoria, dado por la activación del apoggio de la voz.

Resulta interesante resaltar que estas referencias a la corporalidad no fueron características exclusivas del ámbito del canto y la Pedagogía Vocal, sino que resulta posible observar que las mismas indicaciones son dadas en diferentes clases de enseñanza instrumental, donde es habitual que los docentes atiendan al cuerpo vinculándolo casi exclusivamente a cuestiones de la técnica de ejecución. De esta manera, así como dentro de una clase tradicional de canto es frecuente advertir indicaciones que conllevan a una postura rígida y estática argumentando que esta permite un ópti-

(2) *“L’allievo dovrà tenersi dritto, nella posizione del soldato”* (Lamperti, 1864, p.1.).

mo rendimiento vocal, en las clases de instrumento académico es habitual que se eviten cualquier movimiento extra por el hecho de que, al ser innecesarios en términos de la producción sonora, podrían perturbar aspectos técnicos (López, Shifres y Vargas, 2011).

Entrado el Siglo XX, los avances científicos y tecnológicos permitieron investigar en detalle el funcionamiento fisiológico-orgánico del proceso fonatorio, y comprobaron que prácticamente todas las estructuras orgánicas colaboran de forma directa o indirecta en la producción vocal. Estos avances científicos fueron tomados por la Pedagogía Vocal Contemporánea que desarrolló un nuevo modelo pedagógico para el aprendizaje de la Técnica Vocal basado en el nuevo conocimiento científico disponible, hecho que revolucionó la escena de la enseñanza del canto hacia mediados del Siglo XX. En el apartado siguiente desarrollaremos los principales ejes que estructuraron este nuevo modelo pedagógico.

02. B. Pedagogía Vocal Contemporánea

La Pedagogía Vocal Contemporánea surge hacia 1950 como un modelo pedagógico alternativo al de la Pedagogía Vocal Tradicional (Hemsey de Gainza, 2002; Alessandrini, 2013), y como resultado de la integración de resultados de investigaciones con sustento científico provenientes de diferentes áreas del conocimiento, en las que participaron fonoaudiólogos, médicos, físicos, ingenieros acústicos, matemáticos, antropólogos, psicólogos de la música, y profesores de canto. El objetivo de este programa de investigación estuvo dirigido a conocer en detalle el funcionamiento fisiológico-orgánico del proceso fonatorio y analizar las condiciones evolutivas del instrumento vocal.

Uno de los aportes centrales de mismo consistió en describir por primera vez a la voz como un instrumento musical equivalente a los demás, desde las perspectivas funcional y acústica. Un instrumento musical es definido como aquel objeto capaz de producir sonidos a distintas frecuencias, intensidades y duraciones, para lo cual cuenta necesariamente con tres elementos: un gene-

rador, un vibrador, y un resonador. El generador es el elemento que otorga la energía necesaria para desencadenar el proceso de producción del sonido (por ejemplo, los dedos del guitarrista pulsando las cuerdas). El vibrador es quien transforma esta energía en ondas sonoras (en nuestro ejemplo, las cuerdas de la guitarra). Finalmente, el resonador es el elemento encargado de filtrar los parciales armónicos de la onda sonora, incrementando algunos y suprimiendo otros, otorgando las características particulares al sonido producido (la caja o cuerpo de la guitarra) (Mauléon, 1998; Sundberg, 1987). En el caso de la voz el generador está constituido por el cuerpo del cantante; siendo este desde un punto de vista estrictamente acústico la columna de aire generada debajo de la glotis (espacio entre las cuerdas vocales). El vibrador se ubica en la laringe, sede de los pliegues vocales, que por la acción ocasionada por la columna de aire que llega desde la tráquea, oscila produciendo los sonidos fundamentales de la voz humana. Por último, la resonancia vocal tiene lugar el vestíbulo laríngeo, la faringe, la boca y algunas estructuras óseas del cráneo y la cara. (Bunch Dayme, 2009; Pérez y Torres Gallardo, 2008; Mauleón, 1998).

El entendimiento de la voz como instrumento permitió, entre otras cuestiones, revalorizar el rol del cantante como músico; cuestión que hasta entonces era menospreciada:

"[...] parecería existir algún tipo de discriminación entre la voz y el resto de los instrumentos musicales, hecho observable por ejemplo en la terminología usada para distinguir entre composiciones que incluyen a la voz y las que no. [...] Esta diferenciación se ha manifestado a lo largo de la historia de la música - particularmente desde el Barroco tardío en adelante - en forma negativa hacia la figura de los cantantes, quienes han sido alternativa y a veces simultáneamente endiosados o descalificados. En el primer caso caracterizándolos como "magos, divos, artistas absolutísimos"; en fin, seres que a partir de alguna práctica misteriosa logran lo que ningún otro podría con estudio y dedicación. En el segundo caso, se los descalifica como personajes hipocondríacos o histéricos. [...] En ninguno de los dos casos se lo considera un músico como los demás." (Mauléon, 2009; p. 1).

De la definición de la voz como instrumento, se desprende la idea de que el cuerpo del cantante cumple en sí mismo un rol fundamental en la producción del sonido vocal, y se manifiesta que el mecanismo vocal compromete la acción coordinada de músculos, órganos y otras estructuras en el abdomen, el pecho, la garganta y la cabeza. Siguiendo a Titze, se puede afirmar que *“virtualmente todo el cuerpo influye al sonido vocal, directa o indirectamente”* (citado por Alessandroni, et al., 2014b, p. 78). De esta manera, comenzó a entenderse de que manera la resonancia y la articulación se vinculan con los movimientos de la columna vertebral, la cabeza y el cuello, la forma en que los músculos inspiratorios intervienen en la postura erecta y el movimiento, y el modo en que la musculatura laríngea tiene relaciones reflejas con varios movimientos y funciones corporales (Busquet, 2000; Germain, 2003).

En línea con este planteo, los estudios anatómicos sobre la configuración de los músculos y su relación con la producción vocal, revelaron también la incidencia de las envolturas tisulares (fascias) sobre todas las formas de movimiento del cuerpo (articulaciones de miembros, órganos, circulación de la sangre, entre otros). Las fascias, constituidas por tejido conjuntivo, revisten órganos y músculos dando soporte, protección, y forma al organismo. La fascia profunda, por ejemplo, une la columna cervical al esternón y al diafragma, forma parte de las envolturas del corazón, e inserta el diafragma en las vértebras lumbares; de manera que un acortamiento de la misma puede, por ejemplo, condicionar la respiración y la colocación de la columna vertebral (Germain, 1993), incidiendo directamente en la producción vocal. De este modo se piensa progresivamente el cuerpo del cantante más allá de la función única de soporte del aparato fonador que se describía en los tratados tradicionales del canto, y se busca comprender desde una perspectiva funcional la relación entre éste y el sonido que produce, a partir del estudio de la estructura anatómica-fisiológica del instrumento vocal, su integración en el cuerpo, y la funcionalidad de los músculos posturales (incluyendo su relación con la respiración) (Sundberg, 1991, 1987; Vennard 1968).

Al interior del corpus de la Pedagogía Vocal Contemporánea, es posible encontrar diferentes modelos pedagógicos. Uno de los más importantes fue el modelo anatomista, el cual comprendió a la voz como “*el resultado sonoro de una determinada macro-estructura, conformada por diferentes estructuras anatómicas (órganos, tejido conectivo, huesos). [Así, se sostiene que] conocer la estructura anatómica de la voz cantada permitirá a los docentes de canto enseñar sensiblemente mejor*” (Alessandroni, 2014a; pp. 25-26). La idea central de esta concepción es que al cantante le resulta accesible establecer modificaciones sobre las micro-estructuras que conforman su instrumento vocal. De esta manera, las indicaciones en el contexto de clase refieren a la realización de acciones sobre alguna parte específica de dicho instrumento; por ejemplo, ante un sonido engolado la indicación del docente sería “*bajá el lomo de la lengua*” (Alessandroni, 2014a; p. 26).

En un estudio anterior (Alessandroni, 2014a), se ha observado que en los últimos años han aparecido como una versión extremista del modelo anatomista, nuevos formatos de clase de canto en donde los maestros utilizan programas informáticos que se ofrecen como un “espejo de la voz” (*mirror of the voice*), ya que permiten la visualización del sonido vocal a través de gráficos y espectrogramas. Esta tecnología de retroalimentación visual (*visual feedback technology*) consiste en un análisis espectrográfico en tiempo real, que proporciona información en profundidad sobre la estructura armónica de la voz, y su cambio en relación con la ejecución de diferentes vocales en distintos rangos de alturas. En este formato de clase el maestro recurre a la utilización de indicaciones técnicas que, en teoría, se vuelven autoevidentes por medio del apoyo visual del programa. Son consecuencia de esto frases como, por ejemplo, “relaja la laringe para ajustar la frecuencia del primer formante”.

Ahora bien, al ver al instrumento vocal como plausible de ser explicado sólo en términos científicos, donde cada estructura es independiente de las otras y sensible de ser modificada sin afectar a las demás, el modelo anatomista relegó la propiedad corporeizada fundamental del instrumento vocal; esto es, que está

ligado a una función biológica (la fonación) (Rabine, 2002; Sataloff, 1992). Este hecho determina que cualquier perspectiva que intente explicar el fenómeno vocal (y eventualmente fundar una práctica pedagógica sobre esos conocimientos), deberá adoptar una visión holística, completa, del cuerpo en interrelación. Dice Alessandroni:

*“El análisis de las condiciones evolutivas del instrumento y de la función primaria de las estructuras fisiológicas que se ensamblan al cantar, permitió comprender que la formación del cantante no se da de modo “natural”, sino que debe entenderse **como el entrenamiento de un esquema corporal-vocal diferente del que utilizamos para el habla**, en el cual las estructuras intervinientes se ensamblan según los patrones más eficientes para cantar o, lo que es lo mismo, alcanzan el mayor grado posible de diferenciación funcional.”* (Alessandroni, 2012b; p. 9; el resaltado es nuestro).

Estas concepciones estructuraron una nueva línea pedagógica dentro de la Pedagogía Vocal Contemporánea: el modelo funcional. El mismo postula que el aprendizaje del canto es idéntico a la configuración de un nuevo *esquema corporal-vocal*, toda vez que la función vocal está directamente asociada a estructuras anatómicas cuya función biológica primaria no es la ejecución cantada (Rabine, 2002). Uno de los máximos exponentes de esta nueva línea fue el “Método Funcional”, diseñado por el Profesor Eugene Rabine. Este parte de la concepción de que todos los músculos del cuerpo están relacionados entre sí a través de las fascias y envolturas tisulares, de modo que sólo es posible lograr el crecimiento coordinado de un pequeño grupo si todos los músculos restantes quedan involucrados en el proceso de crecimiento. La innovación de este método consistió en diseñar un programa de estudio en el que se incorpora, por primera vez, el movimiento corporal durante los ejercicios vocales como una herramienta fundamental para el aprendizaje y autoconocimiento del alumno (Rabine, 2002).

En esta línea de pensamiento los métodos de autoconciencia por el movimiento (Feldenkrais, Eutonía, Técnica Alexander, entre otros) aportaron herramientas que permitieron re-elaborar la idea tradicional de clase de canto, en la que el alumno mantiene una posición rígida y estructurada, y en donde el cuerpo no es entendido como una totalidad integrada en la que mente y cuerpo interactúan en simultáneo (Liebowitz, y Connington, 1999; Feldenkrais, 1980). Estas técnicas, que muchas veces son presentadas como simples métodos de relajación, consisten en nuevos enfoques pedagógicos que hacen hincapié en la noción de aprendizaje del ser humano desde una perspectiva corporal-integral. Por ejemplo, el método Feldenkrais de Autoconciencia por el Movimiento (ACM) e Integración Funcional (IF), conduce a la creación de nuevos esquemas motores modificando las respuestas usuales del cuerpo en el campo de gravedad, en búsqueda de vías más eficaces desde el punto de vista de la movilidad y del gasto de energía. El mismo no consiste únicamente en un trabajo sobre el cuerpo, sino en una educación del sentido cinestésico que lleva a una conciencia más discriminativa del cuerpo, lo que a su vez afina el funcionamiento del sistema nervioso. El método funcional desarrollado por Rabine comparte con el método Feldenkrais, entre otras cosas, la idea de que se debe utilizar el mínimo de energía requerida para cada acción, de modo que la práctica mejore el instrumento (en este caso el cuerpo humano) en lugar de agotarlo o deteriorarlo.

Partiendo del entendimiento de estas cuestiones, muchos profesionales de la voz decidieron incursionar también en el modo en que el cuerpo, además de interactuar con los mecanismos de producción sonora, se desarrolla en el contexto de una puesta en escena (Barnes-Burroughs y Rodriguez, 2012). Este interés surge a partir de los nuevos desafíos que los cantantes deben enfrentar en las performances teatrales actuales, tanto en el ámbito de la ópera como en el de la comedia musical y obras populares. A partir de diversas investigaciones en la temática, se fue gestando un cuerpo bibliográfico que per-

mitió comprender que las puestas en escena requieren que el desarrollo de la corporalidad vaya de la mano del desarrollo técnico vocal del cantante (Melton, 2007; Mendes et. al., 2012; Sundberg, 1977).

El incremento del compromiso corporal en las producciones del teatro musical, responde también a un cambio en el rol de cantante. En relación con este tópico, el reconocido régie argentino Pablo Maritano expresa su opinión al respecto, en una entrevista realizada por M. Pollini para el diario *Ámbito* en 2013:

“La profesión del cantante ha cambiado mucho. La reaparición en escena y revalorización de los primeros 150 años de ópera obligó a los cantantes a involucrarse con la palabra de una manera total, y eso rebotó en todo el repertorio. (...) Esta carnalidad del texto hubiera sido impensable en la década del 50, donde los recitativos se pasaban como quien ve pasar postes por la ruta. Y también el hambre del mercado por producciones teatrales, el desplazamiento del CD en favor del DVD y el trabajo de régisseurs como Jorge Lavelli, que puso en valor el aspecto teatral de la ópera, todo eso hizo que el cantante tenga ahora otra exigencia.” (Maritano, 2013)

En un estudio anterior hemos analizado las nuevas exigencias que enfrentan los cantantes líricos, a partir del análisis de videos de performances actuales de diferentes óperas, en los cuales los cantantes demuestran sus capacidades para integrar sus habilidades técnico-vocales, y de expresión corporal. Dado lo ilustrativo de un ejemplo que se presenta en el trabajo, para lo que se viene argumentando, se eligió incluir una síntesis en la que se detalla el itinerario escénico que realiza la cantante Patricia Petibon durante la ejecución del final del aria “Una donna a quindici anni”, de la ópera *Così fan tutte* de A. Mozart, en el marco del Festival de Salzburgo durante el año 2009:

“Durante la frase “Col posso e voglio, farsi ubbidir, si”, la cantante, que sostiene en su mano derecha una prenda de ropa, rea-

liza con ese brazo estirado una rotación hacia atrás, marcando la negra del compás. Al mismo tiempo, realiza un movimiento circular con el torso hacia el lado izquierdo, manteniendo las rodillas levemente flexionadas. Posteriormente, suelta la prenda, y deja caer el brazo derecho, mientras con el brazo izquierdo realiza un movimiento hacia adelante y hacia atrás, para luego tomar el postizo que tenía puesto con la mano izquierda, y ejecutar una nueva rotación hacia atrás, ahora con el brazo izquierdo estirado. Luego toma el postizo con la mano derecha, lo lanza con fuerza hacia su lado izquierdo, retrae el brazo en posición flexionada hacia el costado del cuerpo y lo levanta hacia arriba, al mismo tiempo que apoya la mano izquierda sobre la cintura. En esa posición recibe los aplausos del público. Mientras la cantante sacude la peluca, aparece un figurante que camina hacia adelante, hasta quedar justo por detrás de ella. Antes de que finalicen los aplausos, apoya su mano izquierda sobre la cintura de la cantante y toma su mano derecha, imitando la posición de vals. Cuando retoma el allegretto, la cantante se desplaza junto con el figurante realizando pasos exagerados, en los que eleva la pierna flexionada llevando la rodilla hasta la altura de la cadera. Al momento de decir “Viva Despina, che sa servir”, se suelta del figurante y eleva ambos brazos hacia arriba en posición de “V”, realiza un giro sobre sí misma. Para el final, estira ambos brazos a la altura de los hombros, el figurante la toma desde la cintura y por debajo de las axilas, y la inclina hacia el lado izquierdo en un ángulo de 45°.” (Alessandroni et al., 2013).

A partir de lo expuesto, y habiéndose desarrollado nuevos puntos de vista respecto al lugar de la corporalidad, tanto en el aprendizaje de las destrezas técnicas por parte del alumno de canto como en la generación de puestas en escena (entre otros tópicos), resulta posible afirmar que hoy en día se ha abandonado la idea de una única postura ideal para cantar. Estas nuevas perspectivas habilitan también a pensar que la integración de la actividad corporal en la clase de canto podría, más allá de liberar estructuras anatómicas intervinientes en la fonación, favorecer el desarrollo técnico de los alumnos, cumpliendo un rol

insoslayable en la circulación de contenidos que tiene lugar a partir de las interacciones docente-alumno.

Llegado este punto resulta importante destacar que los cambios de paradigma en la enseñanza de la voz cantada, así como los avances en el conocimiento científico del instrumento vocal, no sólo impactan en el estudio técnico de actuales y futuros cantantes profesionales, sino también de cantantes amateurs que hacen del canto una actividad lúdica y recreativa. Quienes forman parte de un coro, una banda musical, o cualquier otro tipo de conjunto vocal, requieren muy a menudo apoyo técnico para resolver correctamente pasajes, frases y notas particulares de una obra. En este sentido resulta fundamental que los directores corales puedan dominar efectivamente su propio instrumento vocal, y que tengan un conocimiento actualizado sobre el funcionamiento del mismo, ya que esto le permitirá comprender las necesidades vocales de los coreutas y guiar a los mimos hacia niveles de ejecución más elevados, a partir del diseño de un plan de trabajo corporal-vocal (Miller, 1996; McKinney, 2005). En línea con lo establecido, Alessandrini y Etcheverry (2013) consideran que:

"Es indispensable un diálogo interdisciplinario entre la pedagogía de la práctica coral y los conocimientos teórico-prácticos de la Técnica Vocal para un despliegue de la actividad optimizado y efectivo."
(Ibíd: p. 28)

A pesar de los grandes avances en cuanto la comprensión del fenómeno vocal, el modelo de la Pedagogía Vocal Contemporánea ha encontrado limitaciones. En este sentido, una encuesta realizada en el año 2012 a 285 profesores de canto residentes en la República Argentina reveló que si bien el 90% de los profesores conocían los nuevos avances en Pedagogía Vocal, el 94% de los consultados persistían en la utilización de prácticas pedagógicas tradicionales, debido a que desconocían cómo trasladar el nuevo conocimiento científico disponible a ejercitaciones puntuales dentro del marco de una clase (Alessandrini, 2012a). De

los resultados de la encuesta, se desprende también que uno de los principales problemas que conlleva a una escasa adhesión de los docentes a la Pedagogía Vocal Contemporánea es relegado lugar que ocupan en este modelo la imaginación, la comunicación intersubjetiva, y los procesos cognitivos subyacentes en el proceso de aprendizaje. Esta situación genera que los docentes dispongan de escasos elementos al momento de impartir sus clases, por lo que deciden continuar modelo pedagógico tradicional donde encuentran recursos (como las metáforas) que les facilitan la transmisión de contenidos. Para Alessandroni (2014a):

*"[la exhaustiva fundamentación teórica de este paradigma] hace que este nuevo marco teórico se vuelva un paradigma altamente descriptivo que no aborda exhaustivamente los aspectos didácticos, (...) y que hace que lo que muchos autores han llamado Pedagogía Vocal Contemporánea bien pueda denominarse Teoría Vocal Contemporánea. [En este sentido], concluimos que este paradigma resulta un marco teórico interesante, en tanto que añade información valiosa y precisa para el profesional de la voz, **pero no se constituye como autosuficiente.**" (Ibíd.: p. 8. El resaltado es nuestro).*

En la actualidad se han desarrollado líneas teóricas que han permitido nuevas concepciones del fenómeno de la cognición musical y del aprendizaje de la Técnica Vocal. En este sentido, los aportes de la Teoría de la Cognición Corporeizada y la Psicología de la Música (que sostienen que la comprensión y la significación de la realidad están fuertemente influidas por la experiencia corporal con el entorno), de a poco están permitiendo comprender el fenómeno vocal y los procesos de aprendizaje del canto desde una perspectiva holística e integral, realizando la importancia de la corporalidad y el movimiento en la génesis de las habilidades performativas. En el siguiente apartado, desarrollaremos los postulados más importantes que estructuran esta teoría.

APORTES DE LAS TEORÍAS DE LA COGNICIÓN CORPOREIZADA A LA PEDAGOGÍA VOCAL

03. A. ¿En qué podría beneficiarse la Pedagogía Vocal de las Teorías de la Cognición Corporeizada?

En el apartado anterior hemos expuesto los principales postulados teóricos que han estructurado los dos modelos pedagógicos por excelencia de la historia de la Pedagogía Vocal: la Pedagogía Vocal Tradicional, la cual estableció las bases de su modelo de enseñanza en las propiocepciones del docente y el alumno, dando lugar a un sistema altamente entrópico; y la Pedagogía Vocal Contemporánea, la cual se estructuró a partir del nuevo conocimiento científico disponible, estableciendo métodos de enseñanza en donde el conocimiento de la configuración fisiológica y anatómica del instrumento es el soporte para el aprendizaje y la enseñanza del canto, dejando de lado la elaboración de estrategias y metodologías didácticas en las que participan la imaginación y las metáforas, entre otros recursos.

A partir de lo expuesto, resulta posible afirmar que en ninguno de los modelos pedagógicos descritos se ha reflexionado en profundidad sobre la manera en que se desarrollan los

procesos cognitivos en el transcurso del aprendizaje, y mucho menos aún sobre la forma en que la experiencia corporal incide en dicho proceso. Pareciera ser que ese tipo de estudio está reservado a otras disciplinas como la Psicología o la Filosofía, quienes desde sus orígenes tomaron el estudio del conocimiento como una de sus problemáticas centrales. En esta línea, y entendiendo al canto como una actividad sumamente compleja que atañe un sinnúmero de cuestiones, consideramos que los estudios sobre los procesos de aprendizaje de esta disciplina no tendrían que limitarse exclusivamente a los procesos anatómico-fisiológicos que atañen la tarea, sino que deberían abordarse desde una perspectiva integral que involucre tanto los aspectos técnico-vocales como los performativos, psicológicos, cognitivos, y culturales, entre otros que son intrínsecos a la actividad. En este sentido, Alessandroni (2014b) propone una revisión de los paradigmas de la Pedagogía Vocal en relación a ciertos parámetros jerárquicos:

"Una indagación de los aspectos filo y ontogenéticos que determinaron la aparición del fenómeno vocal (en sentido amplio) podría arrojar luz sobre algunos determinantes funcionales vinculados a la función vocal cantada, lo cual a su vez permitiría comprender la naturaleza de los procesos cognitivos involucrados en dicha actividad (ya sea en contexto pedagógico o performativo). Por último, un desarrollo de los aspectos estilísticos e interpretativos no debería considerar (solamente) aspectos estrictamente musicales, y podría incluir aspectos de la musicalidad entendida como capacidad humana compartida, y del desarrollo de la misma." (Alessandroni, 2014b; pp. 37-39)



Figura 1. Gráfico de las Líneas de Investigación a desarrollarse para un estudio integral de la Pedagogía Vocal. (Extraído de Alessandroni, 2014b, con el permiso del autor).

Del gráfico anterior se desprende la idea de que un estudio en profundidad sobre el aprendizaje de la Técnica Vocal demanda el establecimiento de lazos con otras disciplinas no artísticas (cómo la Neurociencia y la Lingüística, entre otras), de manera de poder comprender el fenómeno atendiendo a todas sus particularidades. Desde nuestra perspectiva, consideramos que este es el punto de partida que debería guiar en adelante las investigaciones en el campo de la Pedagogía Vocal, favoreciendo estudios interdisciplinarios entre el arte y las diferentes ramas de la ciencia, en pos de la generación de nuevos conocimientos.

03. B. Las Ciencias Cognitivas

Para poder explicar el fenómeno del aprendizaje de la Técnica Vocal desde una perspectiva integral, consideramos que resulta necesario adentrarnos en el campo de las llamadas Ciencias Cognitivas. Las mismas surgieron a mediados del Siglo XX como *“un empeño contemporáneo de base empírica por responder a interrogantes epistemológicos de antigua data, en particular aquellos vinculados a la naturaleza del conocimiento, sus elementos componentes, sus fuentes, evolución y difusión”* (Gardner, 2000, p. 21), y como resultado de intensos debates interdisciplinarios que tuvieron lugar en Europa y la costa este de Estados Unidos, y de los que formaron parte la Psicología, la Neurociencia, la Inteligencia Artificial, la Informática, la Lingüística, la Antropología, y la Filosofía. Desde su origen hasta la actualidad, se han desarrollado en el marco de esta disciplina diferentes líneas de investigación que intentaron dar cuenta de los procesos de la cognición desde diferentes ángulos.

La primera corriente formal en el campo de las Ciencias Cognitivas fue el Modelo Computacional-Representacional de la Cognición. Inspirados por el desarrollo de la Máquina de Turing, las primeras computadoras lógicas, y la filosofía de Descartes, los primeros trabajos publicados en 1950 describieron los procesos cognitivos estableciendo una analogía entre el cerebro

y los sistemas computacionales. En esta línea, uno de los trabajos más resonantes fue el de A. Newell y H. Simon (1961), el cual promueve la hipótesis de que los procesos de pensamiento humano son similares a aquellos que tienen lugar dentro de la computadora. La idea de que el funcionamiento del cerebro (en sus características esenciales) era análogo al de un ordenador, permitía definir la cognición como “*la computación de representaciones simbólicas*” (Varela, 1988; p. 37).

Para la hipótesis cognitivista, decir que la cognición es simbólica equivale a afirmar que la misma consiste en una manipulación de símbolos, definidos como “*aquellos objetos físicos discretos que se encuentran en una relación de representación con respecto a un estado de cosas del mundo*” (Garzón, 2007; p. 23). Estos pueden “significar” o “representar” cosas, y ser a su vez combinados de acuerdo con diversas reglas (por ejemplo reglas gramaticales) de manera de resultar en nuevos significados (Shapiro, 2011). Desde esta perspectiva, la corporalidad no tiene lugar en la cognición:

“(...) si un programa era capaz de funcionar de igual forma en diferentes máquinas o computadoras, entonces era posible pensar que esas operaciones lógicas (software) podían describirse de manera independiente del soporte material particular (hardware); de esta manera, los estados mentales que transcurrían en el cerebro (soporte material) podían describirse sin tener en cuenta la constitución del sistema nervioso”. (Gardner, 2000).

En oposición a las teorías que buscaron explicar la cognición humana a partir de procesos lógicos y matemáticos, surgió a finales del Siglo XX la Teoría de la Mente Corporeizada (o Embodiment), la cual entendió a la cognición como “*un fenómeno auto-organizado, emergente y extendido que ha de estudiarse, teniendo en cuenta su dimensión temporal, las interacciones continuas entre factores neuronales, corporales y medioambientales*” (Garzón, 2007; pp. 39-40). Según este enfoque no tiene sentido la separación entre el agen-

te cognitivo y el medio, que establecía el Modelo Computacional-Representacional. De acuerdo con ella, la base de nuestro sistema conceptual se encuentra en la experiencia directa con los objetos del mundo exterior, y los modos en que usamos la mente para comprender la realidad emergen de un grupo de estructuras conceptuales básicas que se han formado a partir del conocimiento práctico del mundo (Martínez, 2008).

En “*The Embodied Mind*” (Varela, Thompson y Rosch, 1991) se establecen los pilares sobre los que se desarrolla esta disciplina: la sospecha de que el modelo de la representación ha exagerado en las explicaciones sobre la cognición, la suposición de que la percepción y la cognición están vinculadas a la acción, y el rechazo a la idea de un mudo “pre-determinado” (Shapiro, 2011). En el libro, los autores especifican el significado del término “*Embodiment*”:

“Al utilizar el término *embodiment* estamos destacando dos puntos: primero, que la cognición depende de los tipos de experiencia que vienen de tener un cuerpo con varias capacidades sensoriomotoras, y segundo, que estos individuos capacidades sensoriomotoras están incrustados en un contexto biológico, psicológico y cultural. Al utilizar el término *embodiment* subrayamos una vez más que **los procesos sensoriales y motoras, percepción y la acción, son fundamentalmente inseparables en la cognición corporeizada.**”
(Citado por Shapiro, 2011; p. 52. El resaltado es nuestro.)

Desde la perspectiva del *Embodiment*, entonces, la cognición implica una profunda conexión entre la percepción y la acción, lo cual supone la idea de que los seres humanos hacen su mundo, en cierto sentido, como un resultado de las actividades que reflejan la idiosincrasia de sus cuerpos y de percepción sistemas (Shapiro, 2011).

Si bien en líneas generales se acuerda en que los procesos cognitivos y el conocimiento son inseparables de nuestra experiencia corporal con el entorno, al interior del corpus teórico del

Embodiment se han desarrollado diferentes interpretaciones del concepto de corporalidad, lo cual ha derivado en la elaboración de explicaciones diversas (y hasta opuestas) sobre los procesos cognitivos (Shapiro, 2011; Alessandroni, 2015). Nuestro trabajo se alinea con aquellas hipótesis que pretende demostrar que existe una relación fundamental entre el tipo de cuerpo de un organismo posee, y los tipos de conceptos que un organismo puede adquirir (cuerpo enactivo). De esta manera, el conocimiento que un organismo es capaz de adquirir se verá limitado o restringido por las propiedades de su cuerpo; por lo que organismos con cuerpos distintos diferirán en la conceptualización del mundo. Según Lakoff y Johnson “*la peculiar la naturaleza de nuestro cuerpo da forma a nuestras propias posibilidades de conceptualización y categorización*” (citado por Shapiro 2011; p. 86).

La idea de que los procesos cognitivos parten de nuestra experiencia corporal con el entorno tiene un antecedente directo en los estudios del biólogo y epistemólogo Jean Piaget (1896-1980), uno de los pioneros en estudiar el conocimiento desde una perspectiva en la que la actividad del cuerpo (o acción) cumple un rol fundamental para la cognición. Piaget elaboró una teoría en que la que afirma que el conocimiento en los seres humanos se produce a partir de la acción sobre el mundo, constituyéndose la acción como “*el elemento constitutivo de todo conocimiento*”. De esta manera, el sujeto construye a través de la acción las categorías a partir de las cuales estructura su universo. Siguiendo esta idea, para Ferreiro y García:

“El conocimiento es dependiente de la acción y la acción es productora de conocimiento, [de manera que] el sujeto no conoce más propiedades de las cosas que aquellas que su acción le permite conocer” (1975, p. 10).

En este sentido, el entendimiento de la “*acción*” como el elemento constitutivo de todo conocimiento sentó un importante precedente para la hipótesis de la Teoría de la Mente Corporalizada, que hipotetizó que los procesos psicológicos de orden su-

perior poseen una base corporeizada en la interacción del sujeto con el entorno, que define su naturaleza.

03. C. Teoría de la Mente Corporeizada y Cognición Musical

Si imagináramos por un momento la situación de un concierto en vivo, no podríamos negar que el hacer musical es una experiencia que implica un gran compromiso corporal. Basta con visualizar a los músicos ejecutar sus instrumentos, o al director de la orquesta mover sus brazos. Ahora bien, uno podría cuestionarse si otros aspectos que atañen a la producción musical, que no tienen respuestas motoras evidentes, tienen también un vínculo con la corporalidad.

¿De qué manera se experimenta, por ejemplo, la corporalidad durante la composición musical? ¿Y en la lectura a primera vista? ¿Influye de alguna manera en los procesos cognitivos musicales? ¿O se limita al aspecto kinético de la música?

Durante estas últimas décadas, diferentes investigadores han estudiado la incidencia de la experiencia corporal en las diferentes áreas que atañen al proceso musical (estancias de aprendizaje, performance, producción intelectual), desde la Teoría de la Mente Corporeizada. El movimiento y otras formas corporeizadas del pensamiento fueron *“revalorizados como fundamentales en la indagación no solamente del mundo de las emociones y los sentimientos sino también del campo del pensamiento, el razonamiento y el juicio”* (Shifres y Wagner, 2008; p. 25). En este sentido, y a partir de diversos estudios sobre la comprensión del significado musical y el aprendizaje, se propuso que el modo en que entendemos y construimos el significado musical está mediado por un proceso de índole metafórica en el cual usamos información proveniente de nuestras experiencias físicas para comprender la información del dominio musical (Martínez, 2008).

No obstante, desde sus orígenes la tradición occidental ha tendido a conceptualizar la música como una idea, confinando el aspecto corporal y kinético de la misma a vivir a la sombra de los sonidos:

“(…) la relación que se establece en el pensamiento occidental entre sonido musical, corporalidad y movimiento es sumamente ambigua, porque aunque **lo único considerado musical es lo sonoro -por lo que todo lo demás quedó destinado a habitar la enorme bolsa de lo extra musical-** la retórica musicológica y las prácticas musicales permanecieron plenas de alusiones somáticas y cinéticas. No es de extrañar que el dualismo cartesiano mente-cuerpo acentuara la escisión.” (Shifres, 2007; p. 1. El resaltado es nuestro.)

Estas concepciones acompañaron la evolución de la Historia de la Música, y continúan vigentes en la actualidad; aún hoy seguimos definiendo a la música como “*el arte de combinar los sonidos y silencios*”. Las mismas han influido diferentes aspectos del hacer musical, entre ellos aquellos que refieren al rol del intérprete en la performance musical. En el Siglo XIX, por ejemplo, el genio interpretativo era aquél que lograba “*hacer su propio cuerpo invisible, para transfigurarse en el espíritu del compositor*” (Hunter, citado en Shifres, 2007; p.1); situación que se vio exaltada por los compositores de las vanguardias de entreguerras, y en particular a partir de la posguerra, quienes desestimaron por completo el rol del intérprete. Desde esta perspectiva, comprendemos que los supuestos teóricos de la Pedagogía Vocal Tradicional (tendientes a limitar el movimiento corporal del cantante), no sólo apuntaban a optimizar el rendimiento vocal del mismo, sino también a formar a cantantes que se desempeñaran en escena de acuerdo a los cánones establecidos de la época. El cuerpo del cantante había de permanecer inmóvil, *invisible*, como un elemento únicamente necesario para la producción sonora, y al servicio de la transmisión de las ideas del compositor.

Entrado el Siglo XX, desde la Teoría de la Cognición Corporeizada comenzó a revalorizarse el rol de los gestos en la comunicación de significados, sentimientos, o intenciones intrínsecas en la música. En línea con esta perspectiva, Mark Johnson propone que somos capaces de comprender el significado de la música, porque ella se identifica con configuraciones análogas a

aquellas que experimentamos en nuestra vida cotidiana a través de nuestro cuerpo (Johnson, 2007). En tal sentido, el cuerpo no sería entonces una herramienta únicamente expresiva, como se ha conceptualizado muchas veces en la historia de la Pedagogía Vocal, sino una parte indispensable de los procesos musicales (Shifres y Pereira Ghiena, 2011).

En el campo de la Educación Musical, fue recién a partir de 1980 que empezó a estudiarse la incidencia de la experiencia corporal en el aprendizaje. Desde el marco teórico del Embodiment, fue posible *“comenzar a atender al rol del cuerpo y el movimiento en la comprensión musical y la formación de significado”* (Shifres y Ghiena, 2011; p. 1). Por su parte, la Psicología de la Música también ha atendido al rol del cuerpo como sustento *“de la complejidad cognitiva de la acción performativa, como soporte de la intencionalidad comunicativa en la performance, y también (en interacción con la filosofía, las neurociencias, y la lingüística) en el rol del mismo como constructor de significado en la interacción con el cerebro y el entorno”* (López et al., 2011; p. 577). En este sentido, dirigir nuestra atención a la actividad corporal de los alumnos podría arrojar información sobre el tipo de apropiación de contenidos que acontece en una clase de canto o de instrumento. Así, el cuerpo, y particularmente el movimiento, resultarían cruciales para la resolución de tareas musicales de alta demanda cognitiva, no sólo contribuyendo, sino siendo parte del proceso mismo.

Estudios como los de Lakoff y Johnson (1999) sobre la importancia de la metáfora en el desarrollo de conceptos y la expansión de la comprensión, permitieron comprender la experiencia del aprendizaje musical desde otra perspectiva. Para los autores *“la cognición corporeizada se origina en un conjunto de estructuras imaginativas pre-conceptuales que emergen de nuestra experiencia kinética, y que son esenciales en el desarrollo de nuestro sentido de la realidad”* (Martínez, 2008). Dicha experiencia kinética, entonces, favorece el desarrollo de los denominados esquemas-imagen (Johnson, 1987; Lakoff y Johnson, 1999), los cuales

"(...) son estructuras recurrentes que operan en nuestro sistema perceptivo. Se originan como resultado de la experiencia temporal de nuestra manipulación física de los objetos en el ambiente, y se desarrollan a consecuencia de nuestra manipulación física de los objetos en el ambiente. (...) Los esquemas-imagen representan estructuras de significado de la experiencia concreta que son mapeados en otros dominios más abstractos que no se experimentan de manera directa, con el objeto de estructurarlos" (Martínez, 2008; p. 36)

En este sentido, las metáforas resultan cruciales sobre todo para el entendimiento de conceptos abstractos (como el tiempo), funcionando como un link en la estructuración dichos conceptos abstractos (dominio meta), a partir de conocimientos provenientes de otro campo conceptual (dominio origen) vinculados a una experiencia concreta o cercano a la actividad física (mapeo trans-dominio). De esta manera, a través del pensamiento metafórico el sujeto dota de significado ciertos aspectos del mundo que de otra manera le resultarían imposibles de entender, por no ser directamente experienciables (Lakoff y Johnson, 1999). Para Lakoff y Johnson la comprensión, por ejemplo, de los conceptos “arriba” y “abajo” sólo resulta posible a partir de nuestra experiencia con el movimiento, a través del espacio. De la misma manera podemos pensar que, en el caso del aprendizaje musical,

"(...) los conceptos musicales se generan a partir de los patrones recurrentes de la orientación espacial de los movimientos de nuestro cuerpo y, en general, de nuestra experiencia sensorial, física y temporal en el ambiente. Se asume que tales patrones son activados al escuchar, componer, interpretar, o reflexionar acerca de la música." (Martínez, 2008; p. 39)

En línea con este planteo, y en relación a la Pedagogía Vocal, Alessandrini (2014b) estudió el rol de las expresiones metafóricas en la clase de canto. Este trabajo constituye una de las

primeras investigaciones que buscaron explicar el fenómeno del aprendizaje del canto desde las bases de la Teoría de la Cognición Corporeizada, y la Psicología Cognitiva de la Música. El mismo consistió en la observación y registro de de ocho clases de canto, dictadas por cuatro profesores diferentes, en el Conservatorio Provincial Gilardo Gilardi de la Ciudad de La Plata. A partir de una profundización sobre un caso específico, se elaboró una hipótesis sobre la manera en la que las expresiones metafóricas facilitan el aprendizaje del canto, sustentada en la “*Teoría de la Metáfora Conceptual*”. Para Alessandroni, el mapeo transdominio en el contexto de la clase de canto sería:

“(…) el proceso básico para acceder a un contenido en un dominio abstracto, el de las descripciones anátomo-fisiológicas implicadas en la fonación cantada, a partir de experiencias sensoriomotrices más vividas. [En este sentido] el uso de imágenes en la retórica del docente de canto propicia un mapeo transdominio que resulta central para una semántica de la experiencia, ya que nos permite dotar de significado la realidad que experimentamos a través de nuestra interacción corporal con el mundo.” (Alessandroni, 2014b; pp. 77-78)

Los estudios sobre el rol de la corporalidad en los procesos cognitivos y de aprendizaje, alentaron el desarrollo de investigaciones sobre la incidencia del movimiento corporal dichos procesos. En lo que refiere al estudio específico del gesto en la clase de canto, Julia Nafisi (2013) realizó un análisis sobre el uso del gesto y el movimiento corporal como herramientas pedagógicas para la enseñanza del canto, a partir de una encuesta realizada a profesores de canto lírico de Alemania. La nomenclatura de los gestos que aparece en la encuesta se basa en un estudio previo de la autora (Nafisi, 2008, 2010), en el cual se clasifican los gestos que aparecen en el contexto de clase según intención su pedagógica. De esta manera, se discierne entre *Gestos Técnicos* (aquellos empleados durante la vocalización para ayudar a la explicación de un mecanismo fisiológico, o un fenómeno

acústico); *Gestos Fisiológicos* (aquellos que refieren a cuestiones estrictamente fisiológicas); *Gestos relacionados con sensaciones* (aquellos en los que se utilizan las manos para dar forma visible a un pensamiento o sensación); *Gestos musicales* (aquellos utilizados por los profesores para comunicar elementos musicales como el fraseo, articulaciones, empleando las manos para dar “forma” a fenómenos musicales); y *Movimientos Corporales* (articulaciones del cuerpo realizadas sin intencionalidad expresiva, y que no dan cuenta de un contenido específico). A partir del relevamiento de la información proporcionada por la encuesta, Nafisi pudo comprobar que (i) varios de los gestos descriptos son utilizados por un número significativo de maestros de canto para mejorar explicaciones, y/o demostraciones; (ii) que un número significativo de profesores de canto animan a sus estudiantes para llevar a cabo gestos similares mientras cantan para mejorar su experiencia de aprendizaje; (iii) y que otro tipo de movimientos corporales esencialmente no-expresivos también estarían siendo alentado por un número importante de profesores, para facilitar el desarrollo vocal de los alumnos.

Más específicamente otras investigaciones han atendido al rol de la acción corporal en la cognición y la significación musical, a partir el estudio del movimiento corporal y los gestos. En línea con este planteo, y según los aportes de Lawless y Roth (2002), y David Kirsh y Paul Maglio (1994), la acción corporal parecería cumplir una doble función: *metonímica* y *epistémica*.

En este sentido, y a partir del microanálisis del movimiento de alumnos y docentes en clases de física y biología universitarias, Lawless y Roth (2002) estudiaron la importancia de los gestos en la génesis de conocimientos científicos. Se observó que, cuando profesores y alumnos explican fenómenos empíricos que vienen investigando desde algún tiempo antes, es posible observar movimientos metonímicos de diferentes partes del cuerpo (mano, brazo, cuerpo) que, de una manera abstracta, representan una acción (o serie de acciones). Por otro lado, se advirtió también que cuando los individuos están menos familiarizados con el tema en cuestión, se suceden varias representaciones de esque-

mas sensoriomotores antes de la aparición de explicaciones verbales, y que posteriormente se asocian con palabras y oraciones. No obstante, como los sujetos interactúan repetidamente para construir observaciones y explicaciones, los gestos prolongados tienden a acortarse, de modo que al final un movimiento simple de una mano es suficiente para representar una acción compleja o fenómeno. Es decir, que la posición de un mano significa una acción extendida de manera metonímica (Lawlees y Roth, 2002). Es en este sentido que las articulaciones corporales pueden ser entendidas como procesos de superficie, que dan cuenta de los procesos cognitivos subyacentes (*acciones metonímicas*).

Por otro lado, la actividad corporal cumple también un rol fundamental en la construcción misma de conocimientos, modificando las estructuras cognoscitivas previas de las que dispone el sujeto, y desarrollando una función *epistémica*. David Kirsh y Paul Maglio (1994) definieron a las *acciones epistémicas* como todas aquellas acciones realizadas en el mundo externo para mejorar aspectos de la cognición, modificando la naturaleza de las tareas mentales. Estas se distinguen de las acciones pragmáticas, que son aquellas que alteran el mundo con el fin de alcanzar alguna meta física; por ejemplo, si quiero ir a comprar un objeto determinado, debo realizar una acción pragmática que me conduzca al lugar, como caminar. Los autores consideran que las acciones epistémicas mejoran los procesos cognitivos básicamente de tres modos: (i) reduciendo la memoria involucrada en la tarea mental (flexibilidad espacial); (ii) reduciendo el número de pasos involucrados en el proceso mental (complejidad temporal); y (iii) reduciendo la posibilidad de error del proceso mental (inestabilidad) (Pereira Ghiena, 2014).

En esta línea, Shifres y Ghiena (2011) elaboraron un estudio para examinar el rol del movimiento en relación a la demanda cognitivo musical. Para tal fin, se grabaron y analizaron los movimientos realizados por diferentes estudiantes de música al leer una melodía a primera vista. En las sucesivas observaciones los autores pudieron notar que los alumnos desplegaron una serie de movimientos durante la ejecución cantada, la cuales en su

mayoría aparecían vinculados al aspecto temporal de la obra (coincidían, por ejemplo, con el ritmo de la melodía), o a las características morfológicas de la línea melódica (por ejemplo, algunos movimientos reflejaban los ascensos y descensos de la melodía). A partir del análisis de los segmentos analizados, se pudo comprobar que dichos movimientos (los cuales no cumplían ninguna función efectora del sonido, y que podrían pasar en una primera instancia por redundantes o innecesarios), mejoraban los procesos cognitivos desplegados para realizar la tarea; es decir, favorecían el desempeño de los alumnos. Se pudo precisar, por ejemplo, cómo en los momentos de mayor dificultad melódica los sujetos realizaban sucesivos señalamientos manuales de puntos en el espacio que coincidían con los ascensos y descensos melódicos. Se hipotetizó, entonces, que estos movimientos cumplían efectivamente una función epistémica en el sentido expuesto por Kirsh y Maglio (citado arriba), ya que le permitían a los sujetos “*exteriorizar los problemas cognitivos, disminuyendo la cantidad de pasos mentales, la memoria, y otorgando mayor fiabilidad a la tarea realizada.*” (Shifres y Ghiena, 2011; p. 6).

En continuación con las ideas planteadas, y desde el campo específico de la Pedagogía Vocal, consideramos que dirigir nuestra atención a la corporalidad de los alumnos podría arrojar información sobre los modos y estrategias de apropiación de contenidos que acontecen en una clase de canto, favoreciendo la elaboración y circulación de saberes a partir de las interacciones docente-alumno. Así, se refuerza la idea de que la inclusión de la dimensión corporal en el proceso formativo del músico en general tiene implicancias significativas en el campo de la pedagogía, ya que resulta crucial para la resolución de tareas musicales de alta demanda cognitiva. De este modo, tal experiencia corporal no está sólo contribuyendo al proceso cognoscitivo, sino que es parte del mismo.

En línea con lo establecido, en este trabajo nos propusimos contribuir a la temática describiendo instancias que abonen a la idea de qué la corporalidad influye de tal modo los procesos de aprendizaje de la Técnica Vocal. A tal efecto, se grabaron va-

rias horas de clases de Técnica Vocal y ensayos corales, y luego se seleccionaron momentos específicos que fueron sometidos a microanálisis, con el objeto de detallar aspectos de los procesos que tales casos ejemplifican. Además, esta aportación se complementa con un relevamiento por encuestas realizadas a alumnos de canto orientadas a indagar cómo conceptualizan los mismos la corporalidad, y de qué manera consideran que la experiencia durante la clase de canto y las performances musicales.

DESARROLLO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

En este trabajo se pretende avanzar en el estudio de la manera en la que se experimenta la corporalidad en el transcurso de una clase de canto, y en el rol que ésta cumple en el aprendizaje de la Técnica Vocal, y la resolución de tareas musicales de alta demanda cognitiva. Para tal fin, se toman como base los postulados que sostienen que el cuerpo y el movimiento no deberían considerarse solamente como una herramienta expresiva al momento de la performance, sino como parte indispensable de los procesos cognitivos-musicales.

Para el desarrollo de la investigación se propuso una metodología que aborda una perspectiva etnográfica, la cual reúne procedimientos que contemplan la mirada del observador (investigador), y su participación tanto en la recolección de los datos, como en su análisis e interpretación. Como unidades de análisis se tomaron dos tipos diferentes de información: (i) información visual registrada en video, obtenida de los contextos de clase de técnica vocal y de ensayo coral; (ii) e información escrita, relevada a partir de entrevistas y cuestionarios a alumnos destinatarios de la formación en Técnica Vocal.

Para la obtención registro audiovisual se documentaron cinco clases de canto de alumnos iniciales (de una hora reloj de du-

ración), en dos instituciones locales de comedia musical, y dos establecimientos particulares de profesores de canto lírico; y un ensayo de un coro amateur local. En esta instancia, se procuró que las condiciones del registro (colocación de las cámaras, presencia del investigador) no alteraran significativamente las condiciones normales del desarrollo de la clase habitual (metodología ecológicamente orientada). Para el análisis de este tipo de datos se utilizó una metodología directa, empleando criterios para la segmentación, apareamiento de imágenes y relatos, entre otros, de acuerdo con variables identificadas y definidas en el proceso mismo de observación (observación constante). A partir de la segmentación del material filmado, se seleccionaron las secuencias que se muestran en la sección siguiente y se las sometió a un microanálisis, para poder describir con mayor detalle las acciones corporales de los sujetos en un nivel microtemporal.

Finalmente, para la obtención de información escrita se realizaron encuestas a seis estudiantes de canto de diferentes edades, con las que se buscó indagar en profundidad sus conceptualizaciones en torno a la corporalidad y la experiencia que tienen en vinculación a ella en contextos educativos y performativos.

04. A. Análisis microanalítico de situaciones de clase

Del material audiovisual registrado se seleccionaron cuatro segmentos en los cuales se desarrollan situaciones que permiten inferir la manera en que la corporalidad se experimenta en las clases de canto, y de las ocasiones en las que tiene lugar en la para la resolución de tareas musicales de alta demanda cognitiva (como es el aprendizaje de las destrezas técnico-vocales). En los apartados siguientes expondremos los fragmentos de análisis más representativos. Sin embargo, se recomienda al lector ver los anexos contienen información que permite comprender más detalladamente el resultado de los microanálisis y sus conclusiones.

- La corporalidad desde una perspectiva anatómico-fisiológica

A continuación se describe un fragmento de video registrado en una clase de Técnica Vocal de estilo Lírico/ Académico, en el establecimiento particular del docente. La misma tuvo una duración de 50 minutos. En el ejemplo, se describe el caso de una alumna inicial con escasos conocimientos de técnica vocal y respiratoria, cuyo sonido vocal se advierte opaco (es decir, pobre en armónicos superiores a los 3000 Hz), engolado (como consecuencia de una posición alta del lomo de la lengua, y dificultades en cuanto al sostén del aire), y por momentos prensado (como resultado de una elevada presión subglótica). A lo largo de la clase, el docente busca mejorar la calidad del sonido a través de ejercicios que combinan movimientos físicos de distintas partes del cuerpo con vocalizaciones, realizados con el objeto de activar de manera indirecta diferentes estructuras que intervienen en la fonación de una manera inconsciente y no perceptible (como el diafragma).

En el segmento se observa a la alumna realizando la repetición de un ejercicio planteado al comienzo de la clase, el cual consiste en una inclinación del torso hacia adelante, hasta que las vértebras de la columna se alinean formando una línea horizontal (realizando un estiramiento isquiosural en disposición dedos-suelo). Desde esa posición se inicia un movimiento de ascensión del torso, el cual se combina con una elevación de los brazos estirados por los costados del cuerpo, y un descenso progresivo del maxilar que la da lugar a una apertura de la boca en forma de óvalo. Cuando los brazos alcanzan la altura de los hombros, formando un ángulo perpendicular con los mimos, el torso se inclina ligeramente hacia atrás, y se canta un glissando desde una nota al azar. El objetivo del ejercicio es descripto es lograr una coordinación entre la mecánica respiratoria y el comienzo de la fonación.

La repetición del ejercicio es guiada por el docente a partir de explicaciones de verbales: *“Bien, de nuevo entonces, desde abajo. Bien grande la boca cuando vas, y cuando descendemos sostenemos la aper-*

tura". No obstante, la fonación del *glissando* no se produce en el momento justo en que alcanza la elevación máxima de brazos, sino cuando estos llegan a la altura de la cadera, y se mantiene durante el final de la trayectoria de elevación y descenso de brazos. Es notable como, cuando las manos se juntan por encima de la cabeza, el maxilar comienza a elevarse hasta que la boca queda levemente entreabierta. Durante este proceso la alumna permanece con los ojos cerrados.

El *glissando* cantado por la alumna se percibe como un sonido saturado y estridente; características que dan cuenta de una fonación prensada, la, cual inferimos, podría ser consecuencia de una elevada presión subglótica. En consecuencia, el docente le explica, con movimientos amplios y elocuentes, los aspectos que debe mejorar del ejercicio. A continuación él mismo realiza el ejercicio propuesto, acompañando la demostración con explicaciones verbales que apuntan a describir en detalle la forma en que se debe colocar la cabeza durante la elevación del torso, y el momento preciso en que debe empezar a fonar. Desde la posición de estiramiento isquiosural, entonces, eleva los brazos, flexiona los codos, endereza la cabeza, y desciende el maxilar. En el mismo instante que los brazos alcanzan la forma de "v", el docente fija la mirada en la alumna y fona una [a] aguda y en *falsette*. En ese momento la alumna dice espontáneamente "¡ah!", en una entonación alta y con decisión, demostrando que había comprendido lo que se le pedía. En ese momento el docente mira a la alumna con expresión de conformidad, y vuelve a piano para dar conducir nuevamente el ejercicio.

Posteriormente, la alumna repite nuevamente el ejercicio. A diferencia de lo que sucedió la primera vez, comienza a fonar el *glissando* cuando los brazos alcanzan la altura de los hombros, formando un ángulo perpendicular con los mimos, y con el torso ligeramente inclinado hacia atrás. El sonido resultante se percibe con una mayor riqueza armónica, y da cuenta de una fonación más blanda. A continuación, la alumna observa al docente con expresión de alegría y satisfacción. Ha comprendido y mejorado el ejercicio.

La utilización de ejercicios como el descripto para la enseñanza de destrezas vocales es propia de metodologías pedagógicas como el “Método Funcional” de Eugene Rabine, las cuales, como ya hemos mencionado, parten de la idea de la relación directa entre las diferentes partes del cuerpo, a partir de las fascias y envolturas corporales. En este sentido, se espera que, por ejemplo, un movimiento de torso y brazos como el que se propone a alumna, facilite la realización de una correcta respiración, ya que activa de forma indirecta el descenso del diafragma. Desde esta perspectiva la idea de corporalidad es abordada desde una concepción anatómico fisiológica; es decir, que refiere a la coordinación del movimiento de diferentes partes del cuerpo con ejercicios vocales, en pos de la generación de un nuevo esquema corporal-vocal. En el Apartado 1 se pueden observar las tablas de microanálisis del segmento.

- La corporalidad como agente cognitivo

El caso del movimiento epistémico

Los siguientes fragmentos analizados fueron registrados en el estudio privado de un profesor de canto particular de estilo Lírico/Académico (Caso 1), y en la clase de Técnica Vocal de un curso de segundo año de una escuela de comedia musical (Caso 2).

En el Caso 1 se describe el ejemplo de una alumna inicial, que presenta dificultades en cuanto a la articulación y apertura de la mandíbula durante el canto. A lo largo del fragmento la docente da diversos ejemplos de cómo generar una apertura de boca amplia y en forma redonda, acompañando las explicaciones con una gran cantidad de movimientos que refuerzan visualmente las ideas que comunica. Por ejemplo, al pedirle a la alumna que realice un sonido cubierto y rico en armónicos (el cual define como “redondo”), eleva bruscamente los brazos flexionados, quedando los codos a la altura del pecho, las manos a la altura del mentón, y forma con las puntas de los dedos una especie de esfera. En este

caso no se está trabajando sobre un ejercicio determinado de vocalización, sino sobre un fragmento de una obra a cuatro voces que la alumna canta en la agrupación coral a la que pertenece, y en la que encuentra serias dificultades para mantener la afinación en las notas de larga duración (blancas con punto y redondas ligadas).

En el segmento seleccionado, la alumna canta por primera vez la primera frase de una obra coral. Se escucha una fonación blanda aunque ligeramente engolada hacia el final de la frase, inferimos que como consecuencia de una posición elevada del lomo de la lengua. Cuando la alumna comienza cantar, la docente hace comentarios de aprobación (*“Ah, por ahí”*), aunque luego realiza varias correcciones y comentarios al respecto de esa primera versión, en los cuales se propone cantar la línea vocal propuesta manteniendo el velo del paladar elevado y el lomo de la lengua relajado (*“es llevar la lengua hacia atrás”*).

Luego de las explicaciones, la alumna flexiona súbitamente los codos y apoya ambas manos sobre las mejillas, al mismo tiempo que desciende el maxilar en forma de óvalo, y vuelve a cantar la línea. Ese movimiento le permite mantener la boca abierta de la manera propuesta durante el canto de toda la frase, y producir el sonido sugerido por la docente: cubierto (“redondo”), como consecuencia de una elevación del velo del paladar elevado, aunque ligeramente engolado, debido a una posición elevada del lomo de la lengua. En el Anexo 2.a.i se pueden observar las tablas de microanálisis del segmento.

En el Caso 2 se describe el ejemplo de una alumna de un curso de segundo año de una escuela de Comedias Musicales, que encuentra dificultades en el manejo del sostén y dosificación del aire; situación que la lleva a cantar con una afinación poco precisa los agudos de la vocalización propuesta por la docente: arpeggio del acorde por grado conjunto partiendo de la quinta del mismo, en sentido descendente-ascendente-descendente, seguido por un glissando ascendente desde la tónica hasta la quinta, y descendente desde la quinta hasta la tónica. En el fragmento seleccionado la docente corrige el ejercicio a partir de indicaciones verbales como *“Sostén bien el aire”*, sin utilizar movimientos adicionales.



Figura 2: *Ejercicio vocal propuesto por la docente.*

La alumna realiza el ejercicio produciendo el sonido por medio de la vibración de los labios. Las primeras repeticiones del mismo denotan una fonación blanda y precisión en la entonación de las notas, aunque a medida que se asciende en el registro se hace evidente una pronunciada dificultad en la afinación de las notas, como consecuencia de dificultades en el sostén del aire (mecánica conocida en el corpus de la Pedagogía Vocal con el nombre técnico de *apoggio*).

En el momento en que la alumna tiene que cantar las notas de uno de sus pasajes (A#5), la misma realiza de manera espontánea un movimiento de flexión de codos, apoyando ambas manos sobre la cintura (“en jarras”). Este es un movimiento que usualmente realizan los alumnos para facilitar la respiración costo-diafragmática, utilizada generalmente en la técnica vocal cantada. El sonido resultante en esta oportunidad se advierte con mayor riqueza armónica, además de que se advierte un volumen superior y mayor precisión en la afinación, como consecuencia de un mejor control de la mecánica respiratoria. La alumna permanece en esa posición hasta el final del ejercicio, siendo posible escuchar nuevas mejoras en la afinación y volumen del sonido vocal.

En los dos casos descriptos se observa que las alumnas realizan un movimiento particular, de manera espontánea, vinculado a la resolución de una habilidad técnico-vocal: apertura del maxilar (en el Caso 1), y manejo de la respiración costo-diafragmática (en el Caso 2). A partir del microanálisis del segmento, es posible observar que dichos movimientos (los cuales no cumplen una función efectora del sonido vocal) facilitaron la realización de las habilidades técnico-vocales que proponía el docente o la obra

en cuestión, favoreciendo el desempeño de las estudiantes. Estas particularidades descriptas dan cuenta de que estos movimientos son realizados en pos de mejorar aspectos de la cognición modificando la naturaleza de las tareas mentales, por lo que son susceptibles de ser entendidos como movimientos epistémicos (Kirsh y Maglio, 1994). En el Anexo 2.a.ii se pueden observar las tablas de microanálisis del segmento.

El caso del movimiento metonímico

A continuación se describe un fragmento de video registrado en una clase de canto en el establecimiento particular de un docente de Técnica Vocal de estilo Lírico/Académico. La misma tuvo una duración de 50 minutos. En el ejemplo, se describe el caso de un alumno que presenta un sonido en armónicos superiores a los 3000Hz, inferimos que como consecuencia de una posición baja del velo del paladar, y ligeramente engolado, en principio como resultado de una posición alta del lomo de la lengua.

En el fragmento seleccionado se observa como la docente busca mejorar estas características del sonido, a partir de un ejercicio de vocalización que consiste en el canto de un intervalo de quinta justa, en sentido ascendente-descendente. Sobre la primer nota se debe articular la vocal “i”, sobre la segunda la vocal “o”, y sobre la tercera nuevamente la “i”. Durante el ejercicio, la docente busca mejorar la calidad del sonido a partir de explicaciones verbales que acompaña con movimientos corporales. En el transcurso del segmento, es posible observar dos momentos en los que el alumno mejora notablemente el sonido a partir de la observación de un movimiento corporal realizado por la docente.



Figura 3: *Ejercicio vocal propuesto por la docente.*

El primer caso sucede luego de la primera repetición del ejercicio, en el que la docente advierte las dificultades del alumno para cantar un sonido rico en armónicos superiores y no engolado. La misma da una corrección verbal (“Más brillante el agudo que va hacia el grave), que combina con un movimiento de brazo izquierdo. Este consiste en la elevación y flexión del codo hasta que este se apoya sobre el borde del teclado, quedando el antebrazo en posición vertical (en un ángulo de 90° con el brazo), al mismo tiempo que toca el intervalo de quinta justa con la mano derecha. Notamos, además, que en el momento en que eleva el brazo flexiona los dedos de la mano, excepto el dedo índice que permanece estirado. A continuación, eleva el brazo izquierdo hasta que este queda estirado a la altura del mentón. Durante el movimiento de elevación, el dedo índice se desplaza en una trayectoria en forma de semicírculo, en la que los demás dedos de la mano se van estirando progresivamente, hasta que la muñeca se quiebra y quedan todos los dedos estirados apuntando hacia abajo (momento que coincide con el punto de elongación máxima del brazo).

Resulta posible asociar la forma del movimiento de la docente a un movimiento de elevación del velo del paladar contra la faringe. A su vez, es notable como el movimiento curvo de la mano se produce justo en el momento en que el alumno (quien fija la mirada en la docente) realiza el intervalo ascendente. El sonido producido en esta oportunidad por el alumno resulta rico en armónicos, producto de una fonación blanda y un buen uso de los resonadores, con una entonación precisa de las notas. Es posible también percibir una correcta articulación de las vocales. Las características descriptas permanecen en las repeticiones siguientes.

El segundo caso se produce a partir de una repetición del ejercicio anterior, en la que el alumno presenta un sonido producido se escucha oscuro (es decir, pobre en armónicos superiores a los 3000hz), y prensado (con una elevada presión subglótica que hace aún más evidente en el canto del agudo), dando como consecuencia una afinación imprecisa de las notas. La docente pide

entonces que repita el ejercicio incorporando un glissando entre nota y nota. El alumno repite el ejercicio al mismo tiempo que la docente eleva el codo hasta que este llega a la altura del teclado, y desplaza el antebrazo en dirección al pecho hasta que este forma con el brazo un ángulo de 45° . Desde esa posición, lleva el antebrazo hacia adelante hasta que el brazo queda estirado. Continúa el movimiento con el brazo estirado hacia la izquierda, en una trayectoria de semicírculo, hasta que este queda relajado al costado del cuerpo. Mientras realiza estos movimientos con el brazo izquierdo, la docente toca con la mano derecha el arpeggio ascendente-descendente de quinta justa, sobre las notas D#3-A#3.

Tal como sucede en el caso anterior el alumno sigue atentamente con la mirada la trayectoria del movimiento, el cual es posible asociar con la función que la docente otorga al glissando: guiar la emisión de la nota para que, a pesar del intervalo las notas sean producidas con la misma calidad armónica y en el mismo punto de resonancia. Nuevamente es posible advertir una notable mejora en la ejecución vocal del alumno, cuyo sonido vuelve a ser rico en armónicos ya que se elimina el exceso de presión subglótica, se eleva el velo del paladar para el canto de la nota aguda, volviendo a ser precisa la entonación de las notas.

Los dos movimientos realizados de manera espontánea por la docente dan cuenta del grado de maestría de la misma en el dominio de la habilidad (en este caso el canto de notas agudas por intervalo ascendente), ya que les posible sintetizar en un único movimiento (en este caso, los movimientos del brazo) una serie de procesos cognitivos. Este tipo de movimientos surgen luego de un tiempo prolongado de estudio y aplicación de la habilidad, por lo cual no resulta posible observarlos en alumnos iniciales. Bajo las concepciones de Lawless y Roth (2002) estas articulaciones corporales son susceptibles de ser entendidos como movimientos metonímicos dado que dan cuenta de los procesos cognitivos subyacentes en el sujeto.

- El ensayo de coro

La corporalidad y el movimiento, además de constituirse como una parte indispensable en los procesos de aprendizaje, también resultan fundamentales para la comprensión de los patrones estructurales de una obra musical. Para Leman (2008), los patrones sonoros de las obras musicales son comprendidos por los intérpretes mediante un proceso de emulación (imitación) de la energía sonora, que manifestados corporalmente constituyen las bases de una apreciación de la música fundada en el movimiento corporal. Desde esta perspectiva, y a la luz de las Teorías de la Cognición Corporeizada y de la Psicología de la Música, la performance coral sería la explicitación del acto comunicativo donde el papel del cuerpo tiene un desempeño primordial en la transmisión de significado musical del director a los coreutas y viceversa, a través del movimiento (por ejemplo, de los brazos del director).

Es en este sentido que se eligió indagar sobre el rol de la corporalidad en la construcción y comunicación de significado a partir del microanálisis de un ensayo coral, en el cual se observaron distintos movimientos que dan cuenta de la forma en que los coreutas se relacionan con la obra en cuestión: “Tú no sabe inglés” de N. Guillén y P. Milanés, en un arreglo coral de O. Marín. A los fines de este trabajo, se consideraron los movimientos de las siete integrantes de la cuerda de soprano, sin hacer referencias a los miembros de la cuerda de tenor y bajo, dado que es posible observar de manera clara sus movimientos y acciones.

En el segmento seleccionado se observa a las siete coreutas sentadas en sillas en diferentes posturas, de frente al director y a la preparadora vocal. Durante el canto de la obra cada una de ellas realiza un movimiento particular, que repite a lo largo de la ejecución; algunos de los cuales están vinculados a la percepción de cuestiones estructurales de la pieza en cuestión, como el ritmo o la melodía. Por ejemplo, la Coreuta 5, realiza movimientos de inclinación del torso hacia adelante y hacia atrás, cada uno

de los cuales se corresponde con la duración del compás de la obra. Este movimiento se ve interrumpido únicamente cuando canta la frase “La americana te buca” (momento en el que pertenece inclinada hacia atrás el tiempo equivalente a duración de dos compases).

La Coreuta 4 también realiza desplazamientos regulares que se corresponden con aspectos rítmicos estructurales de la obra. La misma realiza un movimiento de rotación del cuerpo, en sentido derecha-izquierda, el cual, si bien presenta variaciones de velocidad, se corresponde proporcionalmente con la duración de un compás. Por otro lado, la Coreuta 1 desarrolla rotaciones del torso, en sentido izquierda-derecha, que se corresponden aproximadamente con la duración de dos compases (lo que equivale a una semi-frase de este primer segmento de la obra). Es notable como el movimiento sólo se suspende cuando el director marca una pausa entre las estrofas.

Otros movimientos dan cuenta de cuestiones vinculadas a aspectos expresivos del sonido producido. Por ejemplo, las tres articulaciones corporales de las coreutas 2 y 7 durante el canto de las sílabas “Decí ié”, aluden a la articulación de un sonido corto y preciso. En el caso de la Coreuta 2, es posible advertir tres rotaciones de cabeza (derecha-izquierda-derecha), las cuales se combinan con tres movimientos de rotación de muñeca izquierda, en la repetición del fragmento. En el caso de la Coreuta 7, también se es posible advertir se tres movimientos rápidos de cabeza en sentido derecha izquierda, que se corresponden con las sílabas del texto, aunque sólo en la repetición de la frase musical.

Es posible también advertir movimientos corporales que dan cuenta de la percepción de aspectos vinculados a la construcción melódica. En este sentido, la Coreuta 5, por ejemplo, inclina el torso hacia el costado izquierdo mientras dice “Vito Manuel” y luego hacia atrás, sobre la sílaba final de la frase (“nuel”), que coincide con la nota aguda de la melodía.

Del mismo modo, se observa también la coordinación espontánea de algunos movimientos entre los coreutas, lo cual denota un consenso entre los integrantes del coro en cuanto a la inten-

ción que se desea transmitir. Tal es el caso de la coordinación de las articulaciones de cabeza y muñeca entre las Coreutas 2 y 7 en la repetición de la sección, y de los movimientos de inclinación de torso de las Coreutas 5 y 6 durante el canto de la frases “Vito Manuel hasta la el final de la frase “y tú le quieré”, en la primera estrofa.

Finalmente, notamos también que una de las coreutas no realiza movimiento alguno durante la ejecución. Se trata de la Coreuta 3, quien permanece con los brazos flexionados, los codos apoyados sobre el torso a la altura de la cadera, y las manos juntas poyadas sobre las rodillas, el torso esta derecho, y el rostro con una expresión neutral y la mirada fija en el director.

Hasta aquí se han descrito diferentes movimientos que las integrantes del coro realizan al mismo tiempo que cantan, los cuáles permiten advertir el aspecto de la obra musical con el que se están relacionando (rítmico, métrico, melódico, fraseológico). A partir de lo referido arriba consideramos que, en estas situaciones, las acciones corporales de los integrantes del conjunto están funcionando como indicadores que demuestran el foco de atención exclusiva del intérprete, ya sea en el contenido narrativo o expresivo de la canción (Ordás y Blanco Fernández 2013). Es en este sentido que consideramos que la corporalidad desarrolla un rol fundamental en la construcción, ejecución y percepción de la performance musical, por parte del intérprete y del espectador (Davidson y Correia 2002). En el Anexo 3 se pueden observar las tablas de microanálisis del segmento.

04. B. Análisis cualitativo de entrevistas

Luego del microanálisis de los segmentos seleccionados de video, resultó como un paso metodológico necesario la realización de entrevistas para profundizar en la noción de corporalidad que tienen los actores vinculados con la formación en Técnica Vocal (alumnos). Para tal fin se recogieron los testimonios de seis estudiantes de canto (dos estudiantes de comedia musical, dos

estudiantes de canto lírico y dos coreutas), en los cuales se buscó indagar en profundidad sobre en las concepciones que cada una poseía sobre la definición de corporalidad, y la manera en que consideraban que la experimentaban en los contextos performativos y de clase. A continuación se expone el análisis cualitativo (Gibbs, 2012) de las respuestas de la entrevista. En el Anexo 4, se adjuntan las tablas con los testimonios transcritos de las personas entrevistadas.

- Eje 1: Concepción de Corporalidad

Pregunta genérica: *¿Qué significa para usted el término corporalidad?*

Al pedirles a los sujetos una definición corporalidad la mayoría vinculó el término al cuerpo físico, ya sea refiriéndose al uso específico del cuerpo en sí (Sujetos 2 y 5; en adelante S2 y S5), al movimiento consciente o inconsciente del cuerpo (S5 y Sujeto 4; en adelante S4), o a “algo” vinculado al cuerpo que era posible registrar a través de sensaciones (Sujetos 1 y 3; en adelante S1 y S3). El Sujeto 6 (en adelante S6), en particular, asoció el término corporalidad a la noción que él tenía de esquema corporal; es decir que, para S6 la corporalidad es el conocimiento que uno tiene de su propio cuerpo, desde una perspectiva biológica, funcional y emocional; al cual sólo es posible acceder a partir del uso del mismo.

En conclusión: para los sujetos el término corporalidad remite al uso del cuerpo, el cual puede ser consciente o inconsciente, y que registramos en gran medida a través de la introspección y las sensaciones personales que nos da el mismo nos da en respuesta a determinados estímulos. Desde su perspectiva, si bien el uso del cuerpo está ligado a la producción de acciones físicas, también está vinculado a la cognición. Con respecto a este último punto el S4 sostiene que, en el caso del canto, la corporalidad está vinculada a la necesidad de utilizar o no un determinado movimiento, y da como ejemplo el caso de los ejercicios de respiración: *“Cuando uno está haciendo ejercicios de respiración en la clase,*

uno de a poco va incorporando y de a poco toma esas herramientas para tener más resultados. En otra instancia del aprendizaje esos movimientos ya están automatizados, entonces no es necesario implementarlos tanto.”

Este testimonio ejemplifica, a su vez, los postulados teóricos en los que se describe el rol de la acción corporal en la cognición y la significación musical desde el estudio del movimiento corporal: la teoría de los movimientos metonímicos y epistémicos (Lawless y Roth 2002; Kirsh y Maglio, 1994). En este caso el S4 se está refiriendo a los movimientos epistémicos que son hechos en una etapa inicial del aprendizaje como una manera de facilitar la cognición, y que luego tienden a acortarse de modo que al final un movimiento simple representa una acción compleja (movimiento metonímico).

En el Anexo 4.a se pueden observar las tablas con fragmentos seleccionados de los testimonios.

- Eje 2: Experiencia de la Corporalidad en Contextos Educativos

Pregunta Genérica: ¿De qué manera considera que experimenta la corporalidad durante la clase de canto?

A partir de las respuestas brindadas por los sujetos en este punto hemos podido concluir que, para ellos, la corporalidad en la clase de canto se presenta como una “herramienta que brinda sensaciones” que les permiten determinar que sonidos o movimientos técnicos realizados son correctos o no, si les funcionan o no les funcionan, o si les son orgánicos o no (S1, S3, S6, S4). Nuevamente se menciona entonces a la corporalidad como un elemento que colabora en el aprendizaje de la Técnica Vocal (S2, S5) dado que facilita el registro de propiocepciones, y se recalca, a su vez, que el cuerpo debe estar en óptimas condiciones para poder cantar de manera eficiente (S4). Desde nuestra perspectiva, consideramos que estos testimonios están vinculados al hecho de que la voz no es un instrumento visible ni tangible, de manera que el único acceso al mismo es a través de las propiaciones experimentadas por el

alumno, y las de los docentes puestas en palabras para comunicárselas al estudiante.

En el Anexo 4.b se pueden observar las tablas con fragmentos seleccionados de los testimonios.

- Eje 3: Influencia de la Corporalidad en el Aprendizaje de la Técnica Vocal

Pregunta Genérica: ¿De qué manera considera que la corporalidad podría influir en el aprendizaje de la Técnica Vocal?

Para todos los sujetos encuestados la corporalidad influye en el aprendizaje del canto, aún para aquellos que no pueden especificar de qué manera (S2 y S3). En algunos testimonios, como el de S4, se sostiene que la corporalidad influye en la capacidad de ser conscientes de lo que uno está realizando internamente al momento de cantar; de manera que favorece el aprendizaje en la medida en la permite guiar el mismo a partir del registro de las sensaciones internas. Otros sujetos (S1, S5), en cambio, sostienen que la intervención de la corporalidad en el estudio de la Técnica Vocal atañe únicamente al correcto funcionamiento del cuerpo, ya que un desajuste del mismo genera cambios consecuentes en el sonido (cómo una mala postura). De destacado interés resulta la respuesta del S6, quien considera que la corporalidad es un fenómeno complejo que influye en la producción vocal desde diferentes aristas que abarcan desde un óptimo funcionamiento del cuerpo (biológicamente entendido), hasta aspectos psicológicos de la persona (cómo los miedos, o la personalidad).

En conclusión, para los sujetos la corporalidad influye en el aprendizaje de la Técnica Vocal desde una perspectiva biológica y funcional (el buen funcionamiento del cuerpo, una correcta postura, entre otros); posición que resulta vinculable a las concepciones del Método Funcional (Rabine, 2002) sobre el aprendizaje del canto. Tal como hemos mencionado en apartados anteriores, dicho método comprendió la función vocal desde

una perspectiva fisiológica y funcional, a partir del estudio de la estructura anatómica-fisiológica del instrumento vocal, su integración en el cuerpo, y la funcionalidad de los músculos posturales y su relación con la respiración.

En el Anexo 4.c se pueden observar las tablas con fragmentos seleccionados de los testimonios.

- Eje 4: Experiencia de la Corporalidad en Contextos Performativos

Pregunta Genérica: ¿De qué manera considera que experimenta la corporalidad durante las performances musicales?

Al interpellar a los sujetos sobre la manera en que experimentaban la corporalidad en el contexto de las performances, estos en su mayoría (S1, S3, S4, S6) respondieron que al abordar la interpretación de un determinado personaje se ven obligados a adoptar las características físicas del mismo, lo cual influye directamente en su forma de cantar habitual. El S4 hizo un comentario al respecto:

"Por ejemplo, en vacaciones de invierno ((cuando) yo siempre hago producciones infantiles), hicimos entre una de ellas Alicia en el país de las Maravillas. Alicia es una nena, y acá la hacíamos como una nena de no más de ocho años. Entonces tenías que buscar toda esa corporalidad de nena y sus expresiones desde lo físico y su forma de hablar también. Y su forma de cantar era aniñada, y quizás hasta un poco nasal, con una voz finita, bien aniñada."

Aquellos sujetos que se dedican al canto lírico diferenciaron, además, entre lo que es la performance de una ópera, y de un concierto (S1, S4, S6). Para ellos, en el formato de concierto la "corporalidad personal" no se ve afectada dado que no tienen que interpretar un personaje de manera constante cómo en la ópera. Por otro lado, S5 sostuvo que en las performances corales no está contemplado "el tema de la corporalidad", debido a

que no se quiere transmitir ningún mensaje con el cuerpo. Por último, S2 fue el único que sostuvo que en las performances la corporalidad se experimenta de igual manera que en las clases.

En conclusión, para los sujetos entrevistados el intentar adoptar la corporalidad imaginaria de un personaje cualquiera cambia la forma habitual que tienen de relacionarse con el mundo exterior, lo cual influye directamente en la forma de cantar (lo cual no sucede en situación de concierto). Los testimonios reflejan las Teorías del Embodiment, que sostienen que existe una relación fundamental entre el tipo de organismo que uno posee y la interacción con el entorno, lo cual influye directamente en las conceptualizaciones del mundo que tiene la persona.

En el Anexo 4.d se pueden observar las tablas con fragmentos seleccionados de los testimonios.

- Eje 5: Similitudes y diferencias en la experiencia de la Corporalidad en Contextos Performativos y Educativos

Pregunta genérica: *¿Consideras que la corporalidad se experimenta de manera igual o diferente en la clase de canto y en las performances musicales?*

Los sujetos mostraron opiniones diferentes en cuanto a si la corporalidad se experimenta de manera igual o diferente en la clase de canto que en las performances. Para S1 y S2 se experimenta de manera similar en ambos contextos, dando que “el cuerpo sigue estando”. No obstante, ambos reparan en que en las performances hay una exigencia física extra propia del espectáculo, a la cual se suma un estado psicológico particular previo a la presentación (nervios, ansiedad, angustia). Para S5, S4, S3 y S6, en cambio, la corporalidad se experimenta de manera diferente dado que, en la clase de canto, la misma está asociada a la búsqueda de sensaciones para el aprendizaje, mientras que en las performances está vinculada a la interpretación de un personaje o historia.

En esta pregunta, los sujetos sintetizan lo expuesto en los puntos anteriores: la corporalidad en el contexto de la clase de can-

to es concebida como una herramienta que permite registrar sensaciones que guían al alumno en el aprendizaje del funcionamiento de su instrumento, mientras que en la instancia de la performance musical la misma pasa a estar al servicio de las necesidades del personaje a interpretar. A su vez, pareciera que las características a interpretar del personaje modifican los aspectos técnico-vocales de los intérpretes, lo cual redundaría en una performance vocal de bajo rendimiento. Este punto deja en evidencia que los sujetos encuentran dificultades para vincular lo estudiado en la clase de canto con la interpretación de un rol; la interpretación y la Técnica Vocal corren por carriles diferentes, se asocian a corporalidades diferentes. En este sentido, entendemos que resulta necesaria la elaboración de estrategias pedagógicas que faciliten el nexo entre la clase y la puesta en escena, la instancia de aprendizaje y la performativa.

En el Anexo 4.e se pueden observar las tablas con fragmentos seleccionados de los testimonios.

• Eje 6: Alcance del Concepto de Corporalidad

Pregunta Genérica: Algunos participantes anteriores hablaron de la corporalidad como cuerpo físico (por ejemplo, estirar antes de cantar). ¿Te parece que esto es así? ¿Estás de acuerdo? ¿Qué pasa con lo expresivo? ¿Crees que propondrías algo diferente?

Se decidió incluir en el cuestionario una pregunta final que indujera a los sujetos a precisar su pensamiento, y para comprobar tanto si han entendido las preguntas del cuestionario, como si hemos comprendido sus respuestas. A pesar de que en las respuestas anteriores los sujetos anteriores la totalidad de los sujetos vinculó a la corporalidad al uso del cuerpo, al preguntarles si el término se atenía exclusivamente al uso del cuerpo físico la mayoría de los entrevistados (S1, S3; S4, S5, S6) respondió que el problema de la corporalidad va más allá de la parte física, salvo el S2. Al preguntarles porque algunos (S1, S3, S4, S5 y S6) respondieron que lo físico es una parte de la corporalidad que

ayuda a registrar sensaciones en las clases y que es fundamental para el buen desempeño vocal, pero que a la vez se combina con otros aspectos que también atañen a la persona como las cuestiones psicológicas (estados emocionales). Para S4, a su vez, la parte física es un componente inseparable de la corporalidad por el hecho de que es nuestro cuerpo nuestro instrumento; no obstante, la corporalidad no reside en el hecho físico sino en las sensaciones.

Queremos rescatar en este último punto el testimonio del S6, cuando especifica que la corporalidad no se limita sólo al aspecto físico debido a que su propio cuerpo es la base de la interacción con los demás, por lo que se van a poner en juego un sinnúmero de cuestiones que exceden las acciones físicas particulares:

“Mi cuerpo no termina dónde termino yo, podría decirse que es un punto de inicio de relación con todos los demás; entonces, siempre va a estar influido por el ambiente...hay una lógica como con todo el ambiente. Somos ecológicos.” (S6)

Nuevamente observamos en las palabras de los sujetos supuestos teóricos del Embodiment. Para los sujetos el cuerpo es la herramienta que les permite generar conocimiento, registrar sensaciones y avanzar en el estudio del instrumento. Lo ligan a cuestiones físicas en un principio, pero reconocen que otros aspectos de la vida cotidiana como la interacción con los demás y los estados psicológicos influyen de manera directa en la corporalidad, cuestiones que dan cuenta de un fenómeno más complejo y abstracto.

En el Anexo 4.f se pueden observar las tablas con fragmentos seleccionados de los testimonios.

DERIVACIONES DE LOS ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

El presente trabajo constituye una contribución al campo de la investigación en música, en el cual se aporta cierta evidencia para repensar el rol que los modelos hegemónicos en Pedagogía Vocal han otorgado a la corporalidad y el movimiento en el aprendizaje del canto, desde los conocimientos actuales en Psicología de la Música y las Teorías de la Cognición Corporeizada. En términos generales, podemos afirmar que se contribuyó al estudio de la temática a partir del aporte de evidencia empírica obtenida por medio del registro y observación de situaciones de clase de canto, y de ensayos corales; y de un análisis exploratorio sobre la concepción de corporalidad a personas particularmente implicadas en la formación en Técnica Vocal como alumnos.

En primer lugar, hemos revisado las diferentes concepciones de corporalidad y movimiento que se han desarrollado al interior del corpus de la Pedagogía Vocal Tradicional y Contemporánea. De esta manera, hemos podido sintetizar que, para la Pedagogía Vocal Tradicional, el concepto de corporalidad está referido únicamente a un arquetipo postural ideal que debe adoptar el cantante (“la posición del soldado”). En consecuencia, se considera que el cuerpo del intérprete debe permanecer estático y rígido durante el ejercicio del canto para garantizar

un óptimo rendimiento vocal, suspendiendo todos aquellos movimientos corporales que no respondan exclusivamente a la función de la fonación. Desde nuestra perspectiva consideramos que esta concepción, la cual responde a cuestiones estéticas y estilísticas musicales, anula el rol de la corporalidad en los procesos de aprendizaje y de construcción de sentido musical, otorgando incluso una connotación perjudicial al movimiento en lo que a la performance vocal se refiere.

Bajo el paradigma de la Pedagogía Vocal Contemporánea, el concepto de corporalidad adoptó nuevas connotaciones a partir de la definición del la voz como instrumento, nuevos estudios sobre la conformación biológica del cuerpo, la noción de fascias y de esquema corporal-vocal, entre otros avances científicos que revolucionaron la escena de la enseñanza del canto. En este modelo, la idea de corporalidad fue abordada desde una posición anatómico fisiológica; es decir, que el término refería a la coordinación de movimientos de diferentes partes del cuerpo relacionadas directa o indirectamente con la función vocal, en pos de la generación de un nuevo esquema corporal vocal (Rabine, 2002).

En el análisis del primer segmento de video (Capítulo 4, p. 20) se puede observar un claro ejemplo de esta metodología de clase, en donde se propone a la alumna la realización de movimientos físicos de distintas partes del cuerpo combinados con diferentes vocalizaciones, propuestos por el docente con el objeto de activar de manera indirecta diferentes estructuras que intervienen en la fonación de una manera inconsciente y no perceptible (como el diafragma). En el mismo se describe un ejercicio de inclinación y elevación del torso, el cual es realizado con el propósito de lograr una coordinación entre la mecánica respiratoria y el comienzo de la fonación.

Si bien los postulados de la Pedagogía Vocal Contemporánea han favorecido la integración progresiva del movimiento corporal en la clase de canto, consideramos que ha limitado la experimentación de la corporalidad en el proceso de aprendizaje de la Técnica Vocal al uso exclusivo de movimientos físicos conscientes e inconscientes que faciliten al alumno el registro de propiocepciones en

pos de un mejor conocimiento de su instrumento vocal. De esta manera, se inhiben todos aquellos movimientos que pudiesen resultar perjudiciales para la emisión vocal desde una perspectiva fisiológica, sin reparar en el hecho de que estos pueden resultar fundamentales en los procesos cognitivos del alumno y la construcción de sentido. En este punto, resulta ineludible notar que tanto para la Pedagogía Vocal Contemporánea como la Pedagogía Vocal Tradicional, los conceptos de corporalidad y movimiento estuvieron orientados a la búsqueda de arquetipos corporales (un arquetipo “*anatómico-funcional*” en el caso de la Pedagogía Vocal Contemporánea, y un arquetipo “*normativo*” en el caso de la Pedagogía Vocal Tradicional) que favorecieran el rendimiento y la emisión vocal de los cantantes, sin reparar en la manera en que otras articulaciones corporales fuera de los esquemas pre-establecidos podrían favorecer a los alumnos en las instancias de aprendizaje.

En este sentido, las Teorías de la Cognición Corporeizada y de la Psicología de la Música, han ofrecido una nueva perspectiva teórica que reviste de importancia al rol de la corporalidad en el desarrollo del sujeto, a partir de los postulados que sostienen que el proceso de la cognición implica una profunda conexión entre la percepción y la acción, formándose la estructuras conceptuales básicas a partir del conocimiento práctico del mundo (Martínez, 2008). Estas concepciones permiten afirmar que las articulaciones corporales de los sujetos en un contexto de clase son factibles de ser entendidas como indicadores de superficie que dan cuenta de los procesos cognitivos que tienen lugar en los mismos, a la vez que desarrollan un rol fundamental en el aprendizaje y transmisión de contenidos en una clase.

En línea con lo establecido, se eligió analizaron tres fragmentos de video seleccionados de grabaciones de clases de canto, (Capítulo 4) en donde se manifiestan movimientos en alumnas y docentes que no remiten a una función efectora del sonido, pero que a partir del análisis microgenético de los mismos resulta posible afirmar que están dando cuenta de los procesos cognitivos. Se recuperó para el estudio de los mismos las categorías de *movimiento metonímico* -en el sentido que lo utilizan Lawless y Roth

(2000) para designar acciones que representan una estructura previamente construida, y *movimiento epistémico* -acorde a la idea de Kirsh y Maglio (1994) por la cual califican las acciones que colaboran en la generación de nuevos conocimientos-

En los primeros dos fragmentos (Capítulo 4, pág. 21), se analizaron dos situaciones de clase en las que las alumnas realizan movimientos particulares, de manera espontánea, vinculados a la resolución de una habilidad técnico-vocal: la apertura del maxilar (en el Caso 1), y el manejo de la respiración costo-diafragmática (en el Caso 2). En el Caso 1 se observa como la alumna apoya súbitamente ambas manos sobre las mejillas; movimiento que le permite mantener la boca abierta de la manera propuesta durante el canto de toda la frase. En el caso 2, se observa como la alumna pone los brazos en “jarras” ante las dificultades que le presenta el manejo de la respiración.

Desde los lineamientos de la Pedagogía Vocal Contemporánea, estos movimientos hubieran sido considerados como “movimientos compensatorios” y en consecuencia evitados por el docente, ya que podrían haber incidido perjudicialmente sobre la emisión vocal (mantener las manos apoyadas sobre las mejillas podría dificultar el uso de los resonadores frontales, mientras que la posición de brazos en jarras podría generar tensiones musculares que dificulten la mecánica respiratoria, o bien promover un tipo de respiración clavicular). No obstante, a partir del análisis del resultado sonoro, es notable como estos movimientos facilitaron la realización de las habilidades técnico-vocales que proponía el docente, favoreciendo el desempeño de las estudiantes. Desde esta perspectiva, es posible dar cuenta de que las articulaciones corporales realizadas por las alumnas están colaborando en el proceso cognitivo que conduce al aprendizaje de la habilidad técnica; es decir que están funcionando como una exteriorización corporal de los problemas cognitivos que reduce la demanda cognitiva involucrada en resolución mental de la acción. Estas condiciones permiten afirmar que estamos en presencia de *movimientos epistémicos*, según la categoría elaborada por Kirsh y Maglio antes citada (Shifres y Ghiena, 2011; Kirsh y Maglio, 1994).

En el tercer fragmento (Capítulo 4, p. 22) se puso el foco del análisis en la corporalidad de la docente. En el mismo, es posible observar a la docente realizar, de manera espontánea, dos movimientos diferentes brazo en pos de facilitar al alumno la comprensión de la manera en que debe realizar la habilidad técnica propuesta. A su vez, es posible advertir una mejora en el sonido del alumno a partir de la observación de dichos movimientos, que sintetizan el contenido trabajado en la clase. Los mismos dan cuenta de cierto grado de maestría de la docente en el dominio de la habilidad (el canto de notas agudas), que le permite sintetizar en un único movimiento (en este caso, los movimientos del brazo) una serie de procesos (mecánica respiratoria, elevación del velo del paladar, uso de los resonadores móviles, entre otros). Este tipo de movimientos que dan cuenta de los procesos cognitivos subyacentes en el sujeto, se denominan *movimientos metonímicos* (Lawless y Roth, 2002). Los mismos aparecen de manera espontánea luego de un tiempo prolongado de estudio y aplicación de la habilidad, por lo cual no resultaría probable observar este tipo de movimientos en los alumnos, aunque sí en los docentes.

La corporalidad y el movimiento, además de ser parte indispensable de los procesos de aprendizaje técnico-vocales, resultan fundamentales en la construcción y la transmisión de significado musical. Según Leman (2008), los patrones sonoros son comprendidos mediante un proceso de emulación (imitación) de la energía sonora que manifestados corporalmente constituyen las bases de una apreciación de la música fundada en el movimiento corporal a través de articulaciones:

“Las formas sonoras hacen algo con nuestros cuerpos, y por lo tanto tienen una significación mediante la acción del cuerpo en lugar de a través del pensamiento. Por lo tanto, este tipo de significación podría denominarse significación corporal en oposición a significación cerebral”³ (Leman, 2008). (La traducción es nuestra).

(3) “Moving sonic forms do something with our bodies, and therefore have a signification through body action rather than through thinking. Therefore, this type of signification could be called corporeal signification, in contrast with cerebral signification.” (Leman, 2008).

En este sentido, se considera que los movimientos de los intérpretes en escena son susceptibles de ser entendidos en términos de una conducta motriz que simboliza el contenido intencional en el que el artista basa su interpretación (Mauleón, 2010). De esta manera, las acciones del mismo pueden concebirse como una “corporeización de la intencionalidad comunicativa que [el intérprete] adjudica a la obra”, las cuales están guiadas por aspectos conscientes e inconscientes que provienen de la interacción de su cuerpo con el entorno, y que son interpretadas por la audiencia a través de mecanismos neurales mediados sus propios esquemas sensorio-motrices y su experiencia corporal.

Bajo esta perspectiva se analizó un fragmento de ensayo coral (Capítulo 4, p. 23) en el que se observa cómo los coreutas realizan movimientos que reflejan la forma en que el individuo se relaciona la obra que está ejecutando. Por ejemplo, durante el canto del fragmento la Coreuta 5 realiza movimientos de inclinación del torso hacia adelante y hacia atrás, cada uno de los cuales se corresponde con la duración del compás de la obra, salvo cuando canta la frase “*La americana te buca*” (momento en el que pertenece inclinada hacia atrás el tiempo equivalente a duración de dos compases). A partir de lo expuesto, se sostiene que dichas articulaciones corporales se manifiestan como activaciones cerebrales, respuestas fisiológicas, respuestas conductuales manifiestas (movimientos observables) (Ordás y Blan Fernández, 2013), en las cuales se puede advertir la manera que otorgan intencionalidad a la obra musical y construyen un significado.

Luego del análisis teórico y descriptivo de videos, ha resultado como un paso metodológico necesario la realización de entrevistas a alumnos de canto y coreutas sobre su propia conceptualización de corporalidad y movimiento, para ampliar la óptica cualitativa del estudio (Capítulo 4, p. 24). En las encuestas hemos podido advertir que el término corporalidad involucra un concepto complejo y abstracto, que resulta difícil de explicar si no se lo vincula a una experiencia física concreta. De esta manera, la corporalidad en el contexto de la clase de canto es concebida por los alumnos entrevistados como una herramienta que

permite registrar sensaciones que los guían en el aprendizaje. Resulta sumamente notable el hecho de que a la corporalidad está vinculada al uso del cuerpo, al momento de interpretar un personaje, su forma de cantar habitual se ve afectada por las nuevas características de este cuerpo imaginario que le corresponde al personaje. Este punto deja en evidencia que los sujetos encuentran dificultades para vincular lo estudiado en la clase de canto con la interpretación de un rol; la interpretación y la técnica vocal correrían entonces por carriles diferentes, asociándose a corporalidades diferentes.

A partir de lo expuesto, concluimos que, en la clase de canto, la corporalidad y el movimiento están al servicio de los procesos de aprendizaje y de la construcción de habilidades, cuestión que va más allá de los aspectos anatómico-fisiológicos también vinculados a estos conceptos. En este sentido, los análisis de fragmentos de video nos permitieron comprobar 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. Consideramos que los alumnos son susceptibles de comprender la manera correcta de realizar la actividad propuesta a partir de las acciones corporales de los docentes, porque estas dan cuenta en sí mismas de los procesos cognitivos que conducen al dominio de la habilidad técnico-vocal.

Por otro lado, hemos observado también que, en el caso del ensayo coral, la corporalidad se manifiesta de manera similar a como lo hace al interior de una clase de canto, cuestión que podría atribuirse al hecho de que, en el contexto de ensayo de coros amateurs, resulta habitual que se establezca una situación de clase en la que el director o preparador/a vocal enseña a

los coreutas los lineamientos básicos del canto, para ayudarlos a sortear de manera efectiva los problemas técnicos que presentan las distintas líneas vocales. No obstante, también resulta posible observar otros movimientos que dan cuenta de la manera en que los miembros del coro comprenden la estructura de la obra musical a partir de la corporeización de los patrones sonoros de misma. Es decir, la corporalidad y el movimiento también resultarían fundamentales para la comprensión musical y construcción de sentido e intencionalidad.

En línea con lo expuesto consideramos que, en el ámbito de la Pedagogía Vocal, el concepto de corporalidad no debería limitarse exclusivamente al uso del cuerpo desde una perspectiva fisiológica, debido a que de esta manera se estaría limitando la actividad del canto a la mera coordinación de un número de estructuras anatómicas, en vez de entenderla como una actividad compleja que involucra aspectos performativos, psicológicos, cognitivos, y culturales, entre muchos otros. A su vez, una concepción restringida de estas características va en desmedro del análisis del rol del movimiento en el proceso de la construcción, ejecución y transmisión de significado musical en el intérprete (Davidson y Correia, 2002). En este sentido, las encuestas realizadas a estudiantes de canto nos han permitido comprobar que si la corporalidad en la clase fuera abordada desde una perspectiva más amplia que considerara los aspectos cognitivos que con ella se vinculan, los alumnos podrían, en primer lugar, encontrar en sus movimientos recursos personales que faciliten la comprensión y puesta en práctica de una habilidad determinada. En segundo lugar, la comprensión del rol fundamental que cumple la corporalidad en la construcción de significado musical favorecería el desarrollo de estrategias didácticas en pos de la construcción de un personaje desde la corporalidad del intérprete, facilitando el nexo entre la instancia de aprendizaje y la performativa.

Finalmente, consideramos que el planteo propuesto demanda, como desafío actual, una revisión de los paradigmas de la Pedagogía Vocal que incluya el aporte de otras disciplinas como la

Filosofía, la Lingüística, las Neurociencias, la Antropología, la Biología, y las Ciencias de la Cognición de corte Corporeizado, entre otras, para analizar desde una perspectiva integral de qué manera de producen las habilidades técnico-vocales, la forma en que se enseñan, y cuáles son las interrelaciones funcionales puestas en juego en la performance, de manera de repensar y revalorizar el rol de la corporalidad y el movimiento en los proceso de aprendizaje de la Técnica Vocal.

BIBLIOGRAFÍA

- Alessandroni, N. (2010). El apoggio: diferentes versiones y derivaciones del término. *Becas Nacionales para Proyectos Grupales-Investigaciones en Música*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Alessandroni, N. y Etcheverry, E. (2013). Dirección Coral-Técnica Vocal. Un Modelo integrado de trabajo. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 1(1), pp. 11-29.
- Alessandroni, N. (2012a). Difusión del paradigma de la Pedagogía Vocal Contemporánea entre docentes de canto en Argentina: estudio sobre 285 casos. *Becas Nacionales para Proyectos Grupales-Investigación en Música*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Alessandroni, N. (2012b). Pedagogía Vocal Contemporánea y profesionales prospectivos: hacia un modelo de diagnóstico en Técnica Vocal. *Boletín de Arte*, 13(13), pp. 72-76.
- Alessandroni, N. (2013). Pedagogía Vocal Comparada. Qué sabemos y qué no. *Arte e Investigación* (9), pp. 7-13.
- Alessandroni, N., Etcheverry, E., Agüero, G., Beltramone C., Sanguinetti, L., y Sarteschi, A. (2013). La investigación en Técnica Vocal como herramienta de actualización pedagógica. En *Actas de las 9nas Jornadas de Investigación en Arte en Argentina*. La Plata: Instituto de Historia de Arte Argentino y Americano- Facultad de Bellas Artes, UNLP.

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

- Alessandrini, N. (2014b). *Las expresiones metafóricas en Pedagogía Vocal: entre la didáctica y la significación cognitiva*. La Plata: GITEV.

- Alessandrini, N., Sanguinetti, L., Beltramone, C. (2014) Usos y Conceptualizaciones de la Voz en la Música del Siglo XX: entre la investigación científica y la composición musical. *Enseñar Música*, Año 2, pp. 75-84.

- Alessandrini, N., Agüero G., Beltramone, C. y Viñas, C. (2014). Precalentamiento vocal y calidad sonora: un estudio perceptual en cantantes y oyentes especializados. En *Actas de las III Jornadas de la Escuela de Música de la U.N.R.* Rosario: Escuela de Música, UNR.

- Alessandrini, N. (2015). Del cuerpo vivido a la Teoría de Sistemas Dinámicos: un análisis epistemológico multinivel del programa corporeizado en Ciencias Cognitivas. Mimeo.

- Barnes-Burroughs, K., y Rodriguez, M. C. (2012). The teaching performer: a survey of assets versus choices in voice use. *Journal of voice : official journal of the Voice Foundation*, 26(5), 642–55. doi:10.1016/j.jvoice.2011.10.005

- Bunch Dayme, M. (2009). *Dynamics of the Singing Voice*. New York: Springer-Verlag/Wien.

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

- Davidson, J. W., y Correia, J. S. (2002). Body movement. En Parncutt, R. and McPherson, G. E. *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, 237. Oxford University Press.

- Duprez, G. (1880). *Souvenirs d'un Chanteur*. Paris: Calmann Lévy

- Feldenkrais, M. (1980). Autoconciencia por el movimiento – Ejercicios para el desarrollo personal. Buenos Aires: Paidós.

- Gardner, H. (2000) *La Nueva Ciencia de la Mente: historia de la revolución cognitiva*. España: Ed. Paidós.

- Garzón, J. C. (2007). *Arquitecturas de la Cognición*. España: Ed. Quaderna.

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

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

-
- Ferreiro, E. y García, R. (1975). Presentación a la edición castellana. En J. Piaget. *Introducción a la epistemología genética* (pp. 9-23). Buenos Aires: Ed. Paidós
- Hemsy de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Johnson, M. L. (1987). *The Body in the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, M. L. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. London: The University of Chicago Press.
- Kirsh, D. y Maglio, P. (1994). On distinguishing epistemic from pragmatic action. *Cognitive Science*, 18, pp. 513-549.
- Lakoff, G. y Johnson, M. L. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York, USA: Basic Books-Preseus Books Group.
- Lamperti, F. (1864). *Guida teorico-pratica-elementare per lo studio del canto*. Milano-Napoli: R. Stabilimento. Tito di Gio. Ricordi.
- Lamperti, F. y Griiffith, J. C. (1863). *A treatise on the art of singing*. New York: G. Schirmer, Inc.
- Lavignac, A. (1950). *La educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Argentina.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Liebowitz, J., y Connington B. (1999). *The Alexander Technique*. Estados Unidos: Souvenir Press Ltd
- López, I., Shifres, F. y Vargas, G. (2011). Corporalidad y estilo musical en la formación instrumental. *Musicalidad humana: debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales*. La Plata: Facultad de Bellas Artes.
- Mckinney, J. (2005). *The diagnosis & correction of vocal faults: a manual for teachers of singing & for choir directors*. Illinois: Waveland Press.
- Martínez, I. C. (2008). Cognición enactiva y mente corporeizada: el componente imaginativo y metafórico de la audición musical. *Estudios de Psicología*, 29 (1), 31-48
- Mauleón, C. (1998). La pedagogía del canto. Aportes desde la investigación multidisciplinaria. *Orphetron.*,(4), 86-93.
- Mauleón, C. (2005). Arte y Ciencia. Hacer y Pensar la pedagogía Vocal. *Actas del 1º Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyección*.
-

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

- Mauleón, C. (2010). Intención e intencionalidad comunicativa. Reflexiones en Torno a la Gestualidad del Intérprete. En *Actas del II Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Projectual y V Jornada de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales*. La Plata: Facultad de Bellas Artes, UNLP.

- Melton, J. (2007). *Singing in Musical Theatre. The Training of Singers and Actors*. New York: Allworth Press.

- Mendes, A. P., Rodrigues, A. F., & Guerreiro, D. M. (2012). Acoustic and Phonatory Characterization of the Fado Voice. *Journal of Voice*, 1–7. doi:10.1016/j.jvoice.2012.10.008.

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

- Moorcroft, L., y Kenny, D. T. (2012). Singer and Listener Perception of Vocal Warm-Up. *Journal of Voice*, 27 (2), 258.e1-258.e13. doi:10.1016/j.jvoice.2012.12.001

- Morales Villar, M. del C. (2011). “La fuerza motriz de la voz”: la respiración en los tratados españoles de canto del Siglo XIX. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, (9), 1–11.

- Nafisi, J. (2008). *The use of Gestures as a pedagogic tool in the singing studio*. (Tesis de Maestría sin publicar). Sydney: Sydney Conservatorium of Music.

- Nafisi, J. (2010). Gestures as tool of communication in the teaching of singing. *Australian Journal of Music Education*. N°2, pp. 103-116.

- Nafisi, J. (2013). Gesture and Body-Movement as Teaching and Learning Tools in the Classical Voice Lesson. A survey into Current Practice. *British Journal of Music Education*. DOI: 10.1017/S0265051712000551

- Newell, A. and Simon, H. (1961). “Computer Simulation of Human Thinking.” *Science* 134: 2011–17.

- Ordás, A. y Blanco Fernández, A. (2013). Incidencia del movimiento corporal en la expresividad de la performance coral. En *Actas del Primer Congreso Coral Argentino*. Mar del Plata: OFADAC.

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

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

-
- Rosas, R., y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Sataloff, R. (1992). The human voice. *Scientific American*, 267(6), 108–115.
- Shapiro, L. (2011). *Embodied Cognition*. Estados Unidos, USA y Canadá: Routledge
- Shifres, F. (2007). Poniéndole el cuerpo a la música. Cognición corporeizada, movimiento, música y significado. *3° Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (JIDAP)*. La Plata: Facultad de Bellas Artes – UNLP.
- Shifres, F., y Wagner, V. (2008). Movimiento, intención y “sentido sentido” en la ejecución musical cantada. *Objetividad-Subjetividad y Música*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Shifres F. y Pereira Ghiena A. (2011). Cuerpo y Movimiento en el pensamiento musical. *10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP, La Plata.
- 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.
- Titze, I. R. (2008). The Human Instrument. *Scientific American*, (January), pp. 94-101.
- Varela, F. (1988). *Conocer*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Varela, F., Thompson, E., and Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.
- Vennard, W. (1968). *Singing: The Mechanism and the Technic*. New York: Carl Fischer.

07.

ANEXO DE TABLAS DE MICROANÁLISIS

• Anexo 1

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>La alumna mira al docente y escucha sus indicaciones. Está de pie la cabeza erguida en un ángulo de 90°. Las comisuras de los labios están levemente extendidas hacia los costados, formando una pequeña sonrisa. El brazo izquierdo permanece relajado y apoyado sobre el costado izquierdo del cuerpo. El brazo derecho permanece separado del torso, como consecuencia de un movimiento de flexión e inflexión del codo que lleva hacia adelante y hacia atrás la parte inferior del brazo.</p> <p>Inclina el torso hacia adelante y comienza a descender lentamente. Los brazos cuelgan a los costados del cuerpo.</p> <p>Cuando inicia el movimiento de descenso, inclina la cabeza hacia el costado derecho y mira al docente desde ese ángulo, al mismo tiempo que dice "abajo". Mueve la cabeza hacia la izquierda y la lleva a la posición original, formando una línea recta con la columna vertebral. La mirada apunta al suelo.</p> <p>Continúa con el movimiento de descenso hasta que el tor-</p>	<p>El docente no está dentro del encuadre de la cámara. No obstante, es posible escuchar las indicaciones que da a la alumna.</p> <p>Comienza diciendo <i>"Bien, de nuevo entonces, desde abajo"</i>, dando lugar a una repetición de un ejercicio anterior. Cuando pronuncia la palabra <i>"abajo"</i>, enfatiza la segunda <i>"a"</i> prologando su duración (ej. <i>"abaaajo"</i>).</p>	<p>Como el docente no está dentro del encuadre de la cámara, la interacción entre ambos sólo se puede inferir a partir de las reacciones y gestos de la alumna.</p> <p>Este es un momento de gran contacto ocular, en el que la alumna observa de manera atenta al docente atendiendo a sus explicaciones. La expresión del rostro denota amabilidad y concentración.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>so queda completamente inclinado hacia abajo, realizando un estiramiento isquiosural en disposición dedos-suelo. No es posible observar la disposición de las piernas y brazos ya que permaneces fuera del encuadre de la cámara. No obstante, por la disposición del torso, es posible asumir que las piernas se encuentran levemente flexionadas, y los brazos sueltos a los costados del cuerpo, con los dedos a escasos centímetros del suelo.</p> <p>La alumna permanece en esta posición 11 segundos. Durante este tiempo el torso realiza movimientos casi imperceptibles hacia arriba y hacia abajo centralizados en la zona lumbar, que podrían dar cuenta de respiraciones profundas localizadas en esa zona.</p> <p>La alumna comienza a elevar su torso a una velocidad moderada y constante. Los brazos estirados, con las palmas de las manos hacia abajo, también se elevan en un movimiento en espejo. La cabeza permanece inclinada hacia abajo, y comienza a enderezarse recién cuando los brazos llegan a la altura de las caderas, formando con el torso un ángulo de 45°. Se puede observar que la boca</p>	<p>Cuando la alumna culmina con el movimiento de descenso el docente retoma la explicación (<i>"Bien grande la boca cuando vas, y cuando descendemos sostenemos la apertura."</i>). Luego el docente permanece en silencio, a la espera de que la alumna realice el ejercicio.</p>	

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>está abierta en forma de óvalo, y que los ojos de la alumna están cerrados. En ese mismo momento la alumna comienza a fonar un glissando sobre la vocal "a", desde una altura aguda (la cual no previamente determinada por el docente).</p> <p>Continúa con el movimiento de elevación de los brazos hasta que las manos se juntan por encima de la cabeza. En ese momento los codos se flexionan levemente, de manera que los brazos al juntarse forman un óvalo. Durante el trayecto la alumna continúa fonando el glissando, con los ojos cerrados y la mandíbula abierta. Cuando los brazos se extienden formando una "v", pasando la altura de los hombros, se observa como la mandíbula hace un movimiento brusco hacia abajo, como si la alumna intentara mantener la postura original. Cuando las manos se juntan por encima de la cabeza el maxilar comienza a elevarse cerrando la boca, hasta que esta queda levemente entreabierta. Durante este proceso la alumna continúa fonando con los ojos cerrados. Cuando la boca alcanza el mínimo de apertura la alumna desciende bruscamente</p>		

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>los brazos estirados por adelante del cuerpo, al mismo tiempo que desciende el maxilar volviendo a abrir la boca en forma de óvalo. Durante el movimiento continua fonando y con los ojos cerrados.</p> <p>Continuando el movimiento de descenso lleva ambos brazos hacia atrás y luego hacia adelante. Cuando los brazos van hacia adelante la alumna termina de fonar el glissando y suelta con una expiración sonora lo que le quedaba de aire. En ese momento abre los ojos, inclina levemente la cabeza hacia el costado derecho, y mira al docente. Mueve los brazos en espejo hacia atrás, hacia adelante, y luego los deja firmes a los costados del cuerpo.</p> <p>El sonido resultante del glissando es opaco (pobre en armónicos superiores a los 3000 Hz), engolado (como consecuencia de una posición elevada del lomo de la lengua) y ahogado. El comienzo además se percibe muy estridente y punzante. A diferencia de lo que ocurre en otros ejemplos de este ejercicio, se desciende hasta sonidos más graves.</p>		

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>Flexiona el codo el izquierdo y comienza a elevar la parte inferior del mismo brazo por delante del torso, con la palma de la mano apoyada sobre el mismo. Realiza un movimiento en trayectoria de semicírculo, hasta que la palma de la mano llega a la cara y, tomando el flequillo, lo corre hacia el costado izquierdo. Acompaña ese movimiento con una inclinación de cabeza hacia la izquierda. Vuelve la cabeza a la posición original al mismo tiempo que desciende el brazo, realizando la trayectoria anterior pero en sentido inverso (de arriba hacia abajo). Vuelve a la posición original con los brazos a los costados, cabeza levemente inclinada hacia atrás, mirada fija en el docente.</p> <p>Flexiona los codos y lleva la parte inferior de los brazos hacia la espalda, en un movimiento en espejo. La parte superior de los brazos permanece apoyada a los costados del torso.</p> <p>Da dos pasos hacia atrás (primero con la pierna derecha y luego con la izquierda), al mismo tiempo que toma con ambas manos los bodes de la campera que lleva puesta. Durante estos movimientos</p>	<p>Cuando la alumna termina el ejercicio, el docente hace una crítica de lo que ha hecho: <i>"Bueno, vos hiciste así... necesito que lo hagas de una manera muy prolija, esto hay que ir puliéndolo, este ejercicio..."</i>.</p> <p>Al mismo tiempo que dice <i>"lo hagas"</i> aparece en el encuadre de la cámara. El docente da cinco pasos (izquierda-derecha-izquierda-derecha) en dirección a la alumna, que se encuentra en el centro del espacio que toma el ángulo de la cámara. Camina con el torso erguido, la cabeza inclinada hacia adelante con la mirada fija en el suelo, los hombros inclinados levemente hacia la espalda, las piernas juntas y estiradas, los codos flexionados, la parte inferior de los brazos elevada (formando un ángulo de 90° con el antebrazo) y apoyada en el torso a la altura del pecho, y las manos entrelazadas. Con los dos último pasos se posiciona de costado a alumna, y de tres cuarto de perfil a la cámara.</p> <p>Se queda quieto un instante en la posición descrita y dice <i>"de una manera"</i>. Conservando la posición de los codos flexionados y la</p>	<p>Alumna y docente restablecen el contacto visual. La alumna escucha las indicaciones del docente mientras realiza algunos movimientos para acomodarse luego de la realización del ejercicio.</p> <p>El docente aparece en el encuadre de la cámara, mientras continúa con la explicación del ejercicio. La explicación verbal es acompañada por una gran cantidad de gestos que refuerzan el significado de las palabras.</p> <p>A continuación muestra el ejercicio a la alumna con gestos amplios y elocuentes, que exageran los aspectos a mejorar por parte de la alumna. Esta lo observa atentamente.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>rota la cabeza hacia a la izquierda, siguiendo con la mirada los movimientos del docente.</p> <p>Lleva los brazos hacia atrás y comienza un breve movimiento de balanceo, llevando a ambos brazos hacia adelante y hacia atrás cuatro veces (atrás-adelante-atrás-adelante). La cabeza continúa rotada hacia el lado izquierdo, la mirada fija en el docente, y las piernas juntas sin movimiento. Mientras realiza el movimiento de balanceo mueve la cabeza hacia adelante y</p>	<p>parte inferior de los brazos a la altura del codo, sube la mano derecha semi-flexionada hasta la altura del hombro, con la palma de mano hacia adentro del cuerpo y los nudillos hacia afuera, al mismo tiempo que dice el monosílabo "eh...". La mano izquierda permanece estirada a la altura del pecho, con la palma hacia adentro del torso y los nudillos hacia afuera. La cabeza continúa inclinada hacia adelante, con la mirada en el suelo. Baja la mano derecha en la misma posición, al mismo tiempo que la mano izquierda se inclina levemente hacia adelante, permitiendo que la derecha se apoye sobre el dorso de la mano, al mismo tiempo que dice el monosílabo "muy".</p> <p>Conservando las manos en esa posición dice la palabra "prolija", al mismo tiempo que levanta la cabeza y establece contacto visual con la alumna. Vuelve a levantar la parte inferior del brazo derecho, llevando la mano derecha semi-flexionada a la altura del hombro, con la palma de la mano hacia adentro y los nudillos hacia afuera, al mismo tiempo que dice la palabra "esto". La mano</p>	<p>Los gestos faciales de la alumna demuestran extrema concentración en la explicación del docente. Sigue la trayectoria del torso de este con la mirada y leves movimientos del cuello. A partir de movimientos de la cabeza hacia adelante y hacia atrás (que interpretamos como gestos afirmativos), podemos inferir que comprende lo que se le está enseñando. El docente continúa hablan-</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>hacia atrás, en un gesto afirmativo.</p> <p>Suspende el movimiento del brazo derecho, que queda estirado con la mano apoyada sobre la pierna derecha, mientras que el brazo izquierdo continúa balanceándose hacia adelante y hacia atrás. La cabeza continúa rotada hacia el lado izquierdo, la mirada fija en el docente, y las piernas juntas sin movimiento.</p> <p>Rota los hombros y la cabeza (levemente inclinada hacia adelante) hacia el lado derecho, hasta que la cabeza queda que mentón llega a la altura del esternón. La mirada se fija en un punto en el suelo. Inclina la cabeza hacia adelante, y luego la sube hacia arriba al mismo tiempo que dice "sí".</p> <p>Rota los hombros y la cabeza (levemente inclinada) hacia el lado izquierdo, hasta que la oreja queda alineada con el hombro. Levanta la cabeza y mira al docente.</p> <p>Inclina la cabeza hacia adelante y vuelve a realizar una media rotación, junto con los hombros, hacia la izquierda. Cuando el mentón llega a la altura del esternón, suspende el movimiento de balan-</p>	<p>izquierda permanece estirada a la altura del pecho, la cabeza erguida en un ángulo de 90°, y la mirada fija en la alumna.</p> <p>En esa posición rota la muñeca derecha hacia la derecha. Cada movimiento corresponde a la articulación de una sílaba de la frase que dice mientras realiza el movimiento "<i>hay que ir puliéndolo</i>". Son en total 7 rotaciones de muñeca. Estas rotaciones se corresponden con leves movimientos de la cabeza hacia adelante y hacia atrás, que suceden al mismo tiempo.</p> <p>Suspende el movimiento de la muñeca. La parte inferior del brazo derecho queda elevada formando un ángulo de 45° con el antebrazo, la mano derecha semi-flexionada y levemente rotada hacia la derecha, la mano izquierda estirada a la altura del pecho, la cabeza levemente inclinada hacia adelante, y la mirada fija en la alumna.</p> <p>En esa posición dice "<i>este</i>". Pronuncia luego la palabra "<i>ejercicio</i>", al mismo tiempo que lleva la pierna derecha hacia adelante, dando un paso muy corto, al mismo tiempo que estira la parte</p>	<p>do de manera elocuente, con la mirada fija en la alumna.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>ceo que estaba realizando la mano izquierda, y deja el brazo suelto y relajado al costado del cuerpo.</p> <p>Flexiona el codo el derecho y eleva la parte inferior del mismo brazo por delante del torso, con la palma de la mano rozando el mismo. Realiza un movimiento en trayectoria de semicírculo, hasta que la palma de la mano se apoya en la cara, y se desplaza hasta que los dedos llegan hasta la coronilla. Al mismo tiempo que la mano se desplaza por la cara, la cabeza (que permanecía inclinada), se eleva y vuelve a la posición erguida con el mentón en un ángulo de 90°. Cuando los dedos llegan a la coronilla, el antebrazo desciende en línea recta por delante de la cara y el torso. Cuando llega a la altura de las costillas, el codo realiza una inflexión, y el brazo termina de descender y queda relajado al costado del cuerpo.</p> <p>Gira rápidamente la cabeza en dirección derecha-izquierda seis veces, al mismo tiempo que mira hacia adelante, abre la boca extendiendo las comisuras de los labios hacia los costados (mostrando los dientes su-</p>	<p>inferior del brazo hacia adelante rotando la muñeca, de manera que la palma de mano queda estirada apuntando hacia abajo. La mano izquierda permanece estirada, a la altura del pecho.</p> <p>Conservando la posición de los brazos rota la muñeca izquierda hacia el lado derecho, y la derecha hacia el izquierdo, quedando ambas manos con las palmas apuntando hacia adelante, con los dedos levemente flexionados y separados entre sí; todo al mismo tiempo que dice <i>"porque parece"</i>.</p> <p>Levanta la pierna derecha y da un paso hacia el costado, al mismo tiempo que dice <i>"una pavada"</i>. El torso se inclina levemente hacia el costado derecho y la parte inferior de los brazos se desplaza en la misma direc-</p>	<p>La alumna se ríe ante la broma del docente. Mira hacia a la cámara, buscando complicidad con el investigador.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>periores), y dice “no, no”.</p> <p>Mientras dice “no, no”, inclina y desciende el torso hacia adelante, con los brazos colgando por delante del torso. Cuando el torso se alinea con la cadera, flexiona las piernas. En ese momento eleva el tronco superior del cuerpo realizando una torsión desde el hombro izquierdo hacia la izquierda, en una trayectoria de semicírculo. Las piernas realizan una inflexión en conjunto desde las rodillas para impulsar el movimiento. Los brazos permanecen apoyados a los costados del cuerpo.</p> <p>La alumna entonces se incorpora, quedando de frente al docente y de espaldas a la cámara.</p> <p>Inclina la cabeza hacia adelante y hacia atrás tres veces (adelante-atrás-adelante), en un gesto afirmativo.</p> <p>Inclina la cabeza hacia adelante al mismo tiempo que la mueve rápidamente hacia los costados, sacudiéndola. Los hombros se mueven al mismo tiempo y en la misma dirección.</p> <p>Flexiona el codo derecho, al mismo tiempo que sube el antebrazo derecho hasta que forma un ángulo de 45° con</p>	<p>ción en un movimiento en espejo, quedando el brazo izquierdo apoyado en el torso a la altura de las costillas y brazo derecho fuera del torso. La cabeza permanece ligeramente inclinada hacia adelante, la mirada fija en la alumna, y las manos semi-flexionadas con las palmas hacia adelante.</p> <p>Levanta la pierna izquierda, da un paso hacia la derecha, y junta las piernas, mientras dice “pero”. Al mismo tiempo los antebrazos se desplazan hacia la izquierda, en un movimiento en espejo, quedando los brazos hacia adelante, rectos, con las palmas de las manos hacia adelante. Lleva las comisuras de los labios hacia los costados mostrando los dientes, en una sonrisa.</p> <p>Levanta la pierna derecha y da un paso hacia la derecha, conservando los brazos flexionados hacia adelante, “en bandeja”, con las palmas de las manos apuntando hacia adelante. Levanta la pierna izquierda, y da un paso hacia la derecha, juntando las piernas. La mirada continúa fija en la alumna.</p>	

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>el brazo, momento en el que la mano se apoya sobre el pecho, y los dedos se flexionan tomando un trozo de tela de la campera.</p> <p>Vuelve a inclinar la cabeza hacia adelante al mismo tiempo que la alumna dice "sí" y luego hacia atrás. Inclina la cabeza hacia adelante.</p> <p>Rota la cabeza hacia la derecha.</p> <p>Rota la cabeza hacia la izquierda e inclina la cabeza hacia abajo, siguiendo con la mirada lo que hace el docente.</p> <p>Lleva la cabeza hacia adelante.</p> <p>Inclina la cabeza hacia adelante siguiendo con la mirada al docente.</p> <p>Con la mirada fija en el docente, inclina la cabeza hacia adelante y luego la eleva, quedando esta levemente inclinada hacia atrás. Los brazos permanecen relajados a los costados del cuerpo, y las piernas juntas.</p>	<p>Baja los brazos mientras dice "entonces".</p> <p>Inclina la cabeza hacia adelante, baja la mirada y tensa los músculos de los brazos, al mismo tiempo que dice "mirá".</p> <p>Luego dice "mírame", y a continuación separa las piernas dando un paso hacia la derecha con la pierna derecha, y otro hacia la izquierda con la pierna izquierda.</p> <p>Lleva el torso hacia adelante, hasta que el queda completamente inclinado hacia abajo, realizando un estiramiento isquiosural en disposición dedos-suelo. Durante el descenso los brazos están relajados, y cuelgan por adelante del torso.</p> <p>En esa posición dice: "estoy acá abajo". Comienza a subir el torso, con los brazos relajados colgando por delante del mismo, y la cabeza inclinada hacia abajo, al mismo tiempo que dice "vos cuando recién cantaste hiciste".</p> <p>Cuando termina la frase el torso se encuentra incorpo-</p>	<p>La alumna atiende a las indicaciones del docente. Ante las indicaciones del mismo realiza respuestas afirmativas y negativas, que dan cuenta de la comprensión de la consigna. No permanece en una postura estática, sino que realiza diferentes movimientos corporales.</p> <p>El docente continúa la explicación ante la atenta mirada de alumna. Nuevamente utiliza varios gestos que refuerzan las palabras que utiliza. Cada vez que realiza una intervención verbal, busca la mirada de la alumna</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
	<p>rado, con los hombros inclinados hacia adelante, y los brazos estirados por delante del torso, elevados a la altura de las costillas. En ese momento redondea los labios. Hace una inspiración sonora por boca al mismo tiempo que termina de erguir el torso, continuando con la elevación de los brazos hasta la altura de los hombros, instante en el que los codos levemente se flexionan y las muñecas se quiebran, llevando los nudillos hacia abajo. En ese mismo momento, con la cabeza levemente inclinada hacia adelante, mira a la alumna y fona una "a" aguda. El sonido producido resulta engolado (como resultado de una posición alta del lomo de la lengua), ahogado.</p> <p>En esa posición dice <i>"empezaste desde acá a fonar"</i>. Rota la cabeza hacia la derecha mientras dice <i>"en esta"</i>. Rota la cabeza hacia la izquierda, llevando la cabeza a la posición de partida del movimiento, y con la mirada hacia abajo dice <i>"posición"</i>.</p> <p>Vuelve a rotar la cabeza hacia la derecha y lleva la mirada hacia a la alumna mientras dice <i>"con esta posición"</i>. Vuelve a rotar la cabeza hacia la izquierda y lleva la mirada</p>	

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
	<p>hacia a la alumna mientras dice <i>"y con esta posición de la cabeza"</i>.</p> <p>Lleva el torso hacia adelante, hasta que el queda completamente inclinado hacia abajo, realizando un estiramiento isquiosural en disposición dedos-suelo, al mismo tiempo que dice <i>"yo necesito que"</i>. Durante el descenso los brazos están relajados, y cuelgan por adelante del torso.</p> <p>Eleva el torso sin erguirlo completamente, al mismo tiempo que flexiona los codos elevando la parte inferior de los brazos en ángulo rectos y juntando las manos, al mismo tiempo que dice <i>"coordines"</i> (enfaticando la "o", pronunciándola más larga). En esa posición, y mientras pronuncia la "s" de la palabra <i>"coordines"</i> eleva el brazo izquierdo flexionado hasta que la mano alcanza la altura del hombro. El dedo pulgar está pegado al dedo índice, formando un círculo. Al mismo tiempo que la mano y brazo se elevan la cabeza rota hacia la derecha, y cuando llega a la altura del hombro el docente posa la mirada en la alumna. Lleva mano derecha hacia adelante y hacia atrás, al mismo tiempo que repite la palabra <i>"coordines"</i> y des-</p>	

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>Desciende el maxilar, abre la boca, e inspira al mismo tiempo que rota la muñeca izquierda dejando la palma de mano hacia arriba y lleva el brazo hacia adelante. Luego, flexiona el codo iz-</p>	<p>ciende nuevamente el torso. Cada movimiento se corresponde con una sílaba de la palabra. Durante el descenso el brazo derecho permanece flexionado, mientras el izquierdo desciende por delante del torso relajado. Cuando el torso se alinea con la columna, el docente frena el movimiento y dice "eh". Con el brazo derecho aún flexionado, rota el torso hacia la derecha, mientras dice "muy precisamente". Vuelve a descender el torso, esta vez con los dos brazos relajados por delante del mismo. Eleva el torso. Los brazos también se elevan por delante del mismo, en un movimiento en espejo, hasta que llegan a la altura de los hombros, los codos se flexionan y la parte inferior de los brazos se estira formando una "v". Cuando los codos se flexionan, la cabeza se endereza, el docente mira a la alumna y el maxilar desciende abriendo la boca en forma de óvalo.</p> <p>En el mismo instante que los brazos alcanzan la forma de "v", el docente fija la mirada en la alumna y fona una "a" aguda y en falsette. El sonido resulta engolado (como resultado de una posición</p>	<p>Cuando escucha al docente la alumna dice espontáneamente "jah!", en una entonación alta y con decisión, dando cuenta que había comprendido lo que se le pedía. En ese momento el</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>quiero llevando el antebrazo hacia adelante, al mismo tiempo que rota la muñeca llevando la palma nuevamente hacia abajo, y dice "¡ah!".</p> <p>Da un paso corto hacia adelante con la pierna derecha, y luego otro con la pierna izquierda al mismo tiempo que dice "desde ahí", bajando el brazo izquierdo.</p> <p>Queda de perfil, mirando al docente.</p> <p>La alumna da dos pasos hacia adelante (izquierda-derecha), luego un paso a la derecha y luego otro a la izquierda, pasando el peso del cuerpo. Mientras realiza esta caminata flexiona los codos y lleva los antebrazos por detrás de la espalda.</p> <p>Lleva los brazos hacia adelante y hacia atrás.</p> <p>Inclina el torso hacia adelante, juntando los brazos estirados por delante del mismo, al mismo tiempo que mira a la cámara y se sonríe, lle-</p>	<p>alta del lomo de la lengua) y opaco (pobre en armónicos superiores a 3000 Hz). Se queda en esa posición un instante.</p> <p>Flexiona los codos llevando la parte inferior de los brazos hacia adentro mientras dice "cuando estás acá".</p> <p>Vuelve a estirar los brazos, al mismo tiempo que da un paso hacia adelante con la pierna izquierda, y descien- de el maxilar abriendo la boca en forma de óvalo.</p> <p>Da un paso hacia adelante con la pierna derecha, al mismo tiempo que des- ciende los brazos y dice "te mandás".</p> <p>Da un paso hacia adelante con la pierna izquierda.</p> <p>Sale del encuadre de la cá- mara.</p> <p>El docente guía la repetición del ejercicio (<i>"Entonces coordi- namos bien esa subida. Rodillas semi-flexionadas, la cabeza bien suelta, la mandí- bula floja. Inspiro y siento la movilidad de las lumbares, y..."</i>)</p>	<p>docente mira a la alumna con expresión de conformi- dad, y vuelve a piano para dar conducir nuevamente el el ejercicio de la alumna.</p> <p>La alumna mira un instan- te al docente, y vuelve a realizar inmediatamente el ejercicio.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>vando las comisuras de los labios hacia los costados y exhibiendo los dientes. En esa posición se inclina hacia el costado izquierdo, y desde allí eleva el torso realizando un movimiento en trayectoria de semicírculo.</p> <p>Queda un instante con las piernas juntas, los brazos estirados y juntos por delante del torso, la cabeza inclinada hacia delante de manera que el mentón llega a la altura del esternón. Desde allí inclina el torso hacia adelante hasta que las vértebras de la columna se alinean formando una línea horizontal, realizando un estiramiento isquiosural en disposición dedos-suelo. Permanece en esta posición 7 segundos.</p> <p>Luego, comienza a elevar lentamente el torso. Los brazos ascienden estirados por los costados del cuerpo, al mismo tiempo que el maxilar desciende abriendo la boca en forma de óvalo. Los ojos permanecen cerrados.</p> <p>Cuando los brazos alcanzan la altura de los hombros, formando un ángulo perpendicular con los mimos, el torso se inclina hacia atrás. En ese momento la alumna, aún con los ojos cerrados, comienza a fonar un glissando con la boca en posición de óvalo. En esa posición per-</p>		

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>manece 3 segundos.</p> <p>Luego inclina el torso hacia adelante recuperando una postura derecha del cuerpo, al mismo tiempo que desciende los brazos estirados por adelante. Mientras tanto continúa fonando el glissando con los ojos cerrados, A medida que desciende los brazos el maxilar se va cerrando sutilmente.</p> <p>Lleva los brazos en espejo hacia atrás, luego hacia adelante, y luego estos se balancean dos veces más hacia adelante y hacia atrás hasta que quedan en reposo a los costados del cuerpo.</p> <p>Cuando los brazos se detienen, la alumna culmina de fonar el <i>glissando</i>. Abre los ojos y mira al docente.</p> <p>La voz se escuchó más timbrada, con mayor cantidad de armónicos y volumen.</p> <p>Dice "mejor".</p>	<p>Le pregunta cómo le resultó la repetición de ejercicio ("¿Cómo está?").</p> <p>Afirma: "Mejor".</p>	<p>La alumna observa al docente con expresión de alegría y satisfacción. Ha comprendido el ejercicio y mejorar el sonido vocal.</p>

• Anexo 2.a.i

Nota: Se resalta en negrita el momento en que se observa el movimiento epistémico.

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>La alumna escucha las indicaciones de la docente, mientras mira la partitura en el atril. Está sentada en una silla frente con las piernas flexionadas con los pies apoyados sobre las maderas inferiores del asiento, y el torso ligeramente encorvado hacia adelante. Los brazos están flexionados, los codos se apoyan sobre los cuádriceps, y las manos se juntan a la altura de la pelvis.</p> <p>La alumna desciende el maxilar y abre la boca en forma de óvalo. La mantiene abierta unos instantes. La vista permanece fija en la partitura.</p>	<p>La docente está sentada en una silla de frente al teclado. Mantiene una postura erguida y las piernas cruzadas (la derecha por sobre la izquierda). Dice <i>“boca de o”</i> al mismo tiempo que flexiona el codo y lleva la mano izquierda al teclado y toca un acorde, al mismo tiempo que dice la sílaba <i>“o”</i>. Cuando dice esa sílaba hace a su vez un marcado descenso del maxilar, abriendo la boca en forma de óvalo.</p> <p>Continúa diciendo <i>“porque si no”</i> al mismo tiempo que eleva el brazo izquierdo flexionado por delante del torso, llevando la mano con la palma estirada y hacia abajo a la altura del mentón. Flexiona el codo derecho y realiza el mismo movimiento con el brazo derecho al mismo tiempo que dice <i>“se hace así”</i>. Luego desplaza los brazos flexionados con las palmas estiradas hacia los laterales al mismo tiempo que estira las comisuras de los labios hacia los costados, formando una línea horizontal con los labios.</p> <p>Desciendo el brazo izquierdo por el costado del cuerpo y apoya la mano sobre la</p>	<p>Mientras la docente da las explicaciones la alumna permanece con la vista fija en la partitura, sin establecer contacto visual.</p> <p>Cuando la docente dice <i>“boca de o”</i>, la alumna desciende el maxilar y abre la boca en forma de óvalo imitando la forma de apertura que le muestra la docente al decir <i>“o”</i>.</p> <p>La alumna cierra la boca y establece contacto visual con la docente, en el mismo momento en que ella desplaza hacia adelante el brazo derecho hasta formar con el mismo una línea recta y dice <i>“Así”</i>. La alumna se sonríe en respuesta a ese gesto de aprobación del docente.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>La alumna cierra la boca y establece contacto visual con la docente. Lleva las comisuras de los labios hacia los costados, formando una sonrisa. La alumna vuelve a mirar la partitura, al mismo tiempo que saca la lengua y sonríe.</p>	<p>pierna izquierda, al mismo tiempo que desplaza hacia adelante el brazo derecho hasta formar con el mismo una línea recta; instante en el que dice "Así."</p> <p>La docente flexiona el codo y lleva el antebrazo hacia atrás y hacia adelante cuatro veces, al mismo tiempo que dice "Como tenías la boca abierta recién, así es". Cuando el antebrazo va hacia adelante genera un pequeño rebote, con el que se destacan las palabras y sílabas "nías" de "tenías", "boca", "bierta" de "abierta", "cien" de "recién", "sí" de "así" y "es".</p>	<p>Cuando la docente dice "Así es" la alumna saca la lengua y sonríe, al haberse dado cuenta de cómo tenía que resolver la dificultad técnica.</p>
<p>Desciende el maxilar y abre la boca en forma de "o". La cierra. La mirada permanece fija en la partitura.</p>	<p>La docente lleva el antebrazo hacia atrás, descende el brazo y lo apoya sobre la pierna. Flexiona los codos y apoya las manos en el teclado. Toca tres veces un mismo acorde plaqué.</p> <p>La docente dice "entonces", al mismo tiempo que flexiona el codo izquierdo y lleva el antebrazo por delante del torso superior y apoya los dedos de la mano en la oreja izquierda.</p> <p>Canta una "u" muy breve.</p> <p>Dice "sobre todo cuando tienes que sostener"; al mismo</p>	<p>Mientras la docente toca los tres acordes en el piano, la alumna abre la boca en forma de óvalo y la cierra. No se establece contacto visual entre ellas.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>La alumna levanta la mirada y mira la docente. Permanece inmóvil en la posición inicial ya descrita.</p>	<p>tiempo que desciende el antebrazo, quedando el mismo a la altura del pecho (el codo permanece flexionado). Mantiene el brazo izquierdo en esa posición, y realiza con el antebrazo una rotación en sentido anti-horario, al mismo tiempo que dice <i>"una nota larga"</i>.</p> <p>Desplaza el antebrazo hacia el costado izquierdo, al mismo tiempo que vuelve a realizar con el antebrazo una rotación en sentido anti-horario y dice: <i>"en cualquier obra"</i>.</p> <p>Desplaza desde el codo el brazo izquierdo hacia atrás, apoyando el mismo sobre el costado del cuerpo, al mismo tiempo que rota la muñeca y dice: <i>"sobre todo coral, digamos"</i>. Permanece en esa posición, mirando a la alumna y dice <i>"si estas cantando de solista, no corre eso"</i>. En el instante en que pronuncia la sílaba "no" mueve rápidamente la muñeca en sentido izquierda-derecha.</p> <p>La docente se inclina levemente hacia adelante, al mismo tiempo que rota la muñeca izquierda (quedando la palma de la mano estirada y exhibida en dirección a alumna), y rota ligeramente la cabeza desde cuello hacia la derecha. Mientras rea-</p>	<p>En el instante posterior al que la docente dice <i>"en cualquier obra"</i>, la alumna levanta la mirada y establece contacto visual con la docente. Mira a la docente con un gesto facial que denota concentración. La docente, no obstante, continúa su explicación sin establecer mucho contacto visual con la alumna.</p> <p>A partir de este momento la alumna va a mirar alternativamente a la partitura y la docente. No establece mucho contacto visual entre ellas, y tampoco se da una interacción verbal.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
	<p>liza estos movimientos dice <i>"no corre tanto"</i>. Permanece en esa posición un instante. Luego vuelve a enderezarse al mismo tiempo que flexiona el codo derecho dejando ambos brazos flexionados a la altura del pecho con las palmas de las manos estiradas y hacia adelante. En ese momento dice <i>"buscale"</i>. A continuación los antebrazos descienden al mismo tiempo hasta la altura del estómago, al mismo tiempo que rotan las muñecas quedando enfrentadas las palmas de las manos enfrentadas, y la docente dice <i>"el"</i>. Luego el antebrazo izquierdo desciende a la altura de la pelvis, al mismo tiempo que la muñeca rota, quedando la palma de las manos apuntando hacia arriba. Al mismo tiempo el brazo derecho flexionado se eleva desde el hombro, hasta que el codo llega a la altura de la cabeza. La palma de la mano derecha queda apuntando hacia abajo en línea recta de la palma izquierda. Durante este movimiento la docente dice la palabra <i>"lugar"</i>, enfatizando la pronunciación de la letra <i>"u"</i> (<i>"luugar"</i>). La docente permanece en esa posición y dice mirando su mano izquierda: <i>"donde"</i></p>	

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
	<p><i>tu voz suena mejor</i>".</p> <p>Gira la cabeza levemente hacia la derecha, mira la palma de la mano derecha y dice: "no importa si la vocal es alta". Luego mueve rápidamente la palma de la mano izquierda hacia adentro y hacia afuera unos instantes. Suspende el movimiento.</p> <p>Rota levemente la cabeza hacia la izquierda y mira a la alumna. Manteniendo los brazos en la posición descrita dice: "<i>Cantamos</i>". En ese momento abre la boca y la saca la lengua y produce un sonido grave sobre la letra "d" "<i>ddd</i>"). Cierra la boca, al mismo tiempo que encorva levemente la espalda hacia adentro, descendiendo en ese movimiento los brazos (que permanecen en la posición descrita anteriormente).</p> <p>Dice "y" al mismo tiempo que endereza su cuerpo y eleva ligeramente los brazos. Baja el antebrazo derecho, manteniendo el codo flexionado, y apoya la mano derecha en el teclado tocando una nota. Al mismo tiempo eleva el brazo izquierdo, manteniendo el codo flexionado, hasta que el antebrazo llega a la altura de la cara y la mano se apoya en la mejilla. Mientras realiza el movimiento dice "<i>y que sea</i>".</p>	

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>La alumna lleva los antebrazos hacia al pecho, manteniendo las manos juntas, al mismo tiempo que inclina la cabeza hacia abajo. Baja los antebrazos, al mismo tiempo que eleva la cabeza, y levanta la pierna izquierda. Apoya la pierna izquierda al lado de la pierna derecha, al mismo tiempo que vuelve a apoyar las manos sobre los muslos (a la altura de la pelvis).</p>	<p>Lleva el antebrazo hacia adelante, acompañando ese movimiento con una inclinación del torso en la misma dirección, y una ligera rotación de la muñeca que ubica la palma de la mano hacia adentro, estando los dedos ligeramente flexionados, al mismo tiempo que dice "un sonido".</p> <p>Endereza el torso al mismo tiempo que lleva el antebrazo hacia atrás, apoyándose el brazo sobre el costado del cuerpo. El codo permanece flexionado. Al mismo tiempo con la mano derecha pulsa tres veces la nota que había tocado anteriormente. Rota la muñeca hacia la izquierda, quedando la palma de la mano estirada y hacia arriba, al mismo tiempo que pulsa dos veces la misma tecla del piano y dice: "<i>que no sea una e</i>", enfatizando la pronunciación de la vocal e vocal "e" estirando las comisuras de los labios hacia los costados.</p> <p>Levanta la mano izquierda del teclado, y eleva bruscamente los brazos flexionados quedando los codos a la altura del pecho y las manos a la altura del mentón. Se unen las puntas de los dedos, que están ligeramente flexionados, formando una</p>	<p>Luego de que la docente dice "<i>un sonido</i>" la alumna juntas sus manos y cambia las piernas de posición. No obstante este movimiento no surge en respuesta a algo propuesto o dicho por la docente, sino que se trata de dos acciones simultáneas no relacionadas entre sí.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>Desciende el maxilar y entre abre la boca. Se observa una respiración por boca. Cierra la boca. Mira a la docente.</p> <p>Eleva el antebrazo hasta que el codo queda apoyado sobre el costado del torso a la altura del pecho, y la mano sobre el mentón. Desciende levemente la mandíbula y vuelve a fijar la vista en la partitura.</p> <p>Desplaza la mano sobre el mentón haciendo movimientos circulares durante unos instantes.</p> <p>Suspende el movimiento y descende el brazo, que vuelve a apoyarse sobre el muslo izquierdo.</p> <p>Mira la partitura.</p> <p>Desciende el maxilar. Se observa una respiración por boca.</p>	<p>especie de esfera. Al mismo tiempo que realiza el movimiento la docente dice "por eso yo termino".</p> <p>Manteniendo las manos en esa posición, lleva los antebrazos hacia atrás en un movimiento rápido y corto, al mismo tiempo que dice "cantando". Luego vuelve a llevar los antebrazos hacia adelante, a la posición original, al mismo tiempo que dice "así".</p> <p>Desciende los antebrazos y apoya las manos sobre el teclado. Mira el instrumento y arpeggia un acorde. Dice: "entonces". Vuelve a arpeggiar el acorde.</p> <p>Levante los antebrazos al mismo tiempo y los lleva hacia atrás y luego hacia adelante. Repite este movimiento cuatro veces al mismo tiempo que canta la línea melódica del coral que está enseñando a la alumna "dominus salvatus". Cuando los antebrazos se mueven hacia abajo realizan un pequeño rebote que resalta en el discurso cantado las sílabas: "do", "nus", "sal" y "tus". Termina el movimiento con los antebrazos bajos, formando un ángulo recto con los brazos. Desde la articulación del codo mueve ambos antebrazos hacia los costa-</p>	<p>Mientras la docente canta la alumna eleva la mano derecha y la apoya sobre el mentón. Fija la mirada en la partitura y observa la línea melódica escrita que está cantando la maestra; gesto que permite suponer que está intentando comprender lo que le sugiere la docente.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
	<p>dos al mismo tiempo. Al mismo tiempo mira a la alumna y dice <i>"acá hay mucho texto"</i>. Desciende los antebrazos, y apoya las manos en el teclado, al mismo tiempo que dice <i>"pero donde empiezan las notas largas"</i>. Luego vuelve a subir los antebrazos hasta que las puntas de los dedos se apoyan sobre la cara a la altura de las orejas, al mismo tiempo que descende el maxilar y abre la boca en forma de óvalo.</p> <p>Comienza a cantar nuevamente la melodía, al mismo tiempo que saca las manos de la cara y comienza un movimiento circular de rotación con ambos antebrazos hacia adentro y hacia afuera con una frecuencia que coincide con el pulso de la canción (una rotación=1 pulso aprox.). Realiza cuatro círculos, luego baja el antebrazo izquierdo y lo apoya sobre la pierna, mientras continúa cantando la línea. Termina de cantar, suspende el movimiento del antebrazo derecho y descende la mano, al mismo tiempo que eleva la mano izquierda, para terminar apoyando ambas sobre el piano. Toca un acorde.</p> <p>Saca la mano izquierda del teclado, al mismo tiempo que desplaza el antebrazo</p>	

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>Canta la primera frase de la melodía que anteriormente cantó la docente. Se escucha una fonación blanda, aunque ligeramente engolada hacia el final de la frase como consecuencia de una posición elevada del lomo de la lengua.</p> <p>La mira pasa alternativamente de la partitura a la docente. Eleva levemente los brazos y apoya las muñecas sobre las rodillas, mientras continúa</p>	<p>hacia a tras (manteniendo el brazo flexionado), y rota la cabeza ligeramente hacia la izquierda, mientras dice <i>“si no, no se puede cantar”</i>.</p> <p>Lleva nuevamente el antebrazo hacia adelante y apoya la mano izquierda sobre el teclado. Levanta ambas manos y toca el mismo acorde que venía tocando. Mirando la partitura en atril del piano dice: <i>“Va de nuevo, a ver”</i>.</p> <p>Levanta las manos y toca el acorde dos veces. Mira a la alumna y desciende el maxilar abriendo la boca en forma de óvalo. Luego dice: <i>“o, a o”</i>.</p> <p>Mantiene la boca abierta, mientras vuelve a tocar el acorde inicial. Cierra la boca, y continúa tocando acordes acompañando armónicamente el canto de la alumna.</p> <p>Suspende el acompañamiento. Inclina ligeramente la cabeza hacia atrás, y sin despegar la mirada de la partitura dice: <i>“Ah, por ahí”</i>.</p> <p>Vuelve a tocar el acompañamiento en el teclado por acordes plaqué.</p> <p>Mantiene el acompañamiento en la mano izquierda, al mismo tiempo que eleva el brazo derecho flexionado hasta que la palma de mano llega a la altura</p>	<p>La alumna comienza a cantar con la mirada fija en la partitura, leyendo las notas. Cuando la docente dice <i>“Ah, por ahí”</i>, la mira confirmando que lo que estaba haciendo es correcto.</p> <p>A partir de este momento nuevamente la alumna va a mirar alternativamente a la partitura y la docente. No establece mucho contacto visual entre ellas, y tampoco se da una interacción verbal.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>cantando. Suspende el canto. Mira a la docente mientras respira por boca y vuelve a cantar una nueva frase. Inclina ligeramente el torso hacia la derecha mientras canta. Termina de cantar y lleva el torso a la postura central original. Desplaza las manos por encima de los muslos hacia atrás, y luego hacia delante. Deja las manos en reposo sobre las rodillas.</p> <p>La alumna mira atenta a la docente. Permanece en la posición descrita.</p>	<p>de la frente. La palma de la mano permanece hacia abajo y los dedos ligeramente flexionados, formando una especie media esfera. Con el brazo en esa posición dice "o". Desciende el brazo y apoya la mano derecha sobre el teclado, sin ejecutar ninguna nota. Continúa el acompañamiento con la mano izquierda mientras mueve la cabeza hacia adelante y hacia atrás en un gesto afirmativo. Eleva la cabeza y al mismo tiempo levanta el brazo derecho flexionado hasta que la palma de mano llega a la altura del mentón. La palma de la mano permanece hacia adelante y los dedos ligeramente flexionados. Dice "ahí". Desciende el brazo y apoya la mano sobre el teclado al mismo tiempo que dice "cuando la e es larga". Toca un acorde. Canta la última nota que cantó la alumna sobre la vocal "e". Se escucha en sonido oscuro, muy cubierto y levemente engolado (como resultado de una posición alta del lomo de la lengua). Al mismo tiempo que eleva los brazos flexionados hasta que los codos llegan a la altura de los hombros, al mismo tiempo que rota las muñecas</p>	

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
	<p>de manera que las palmas de las manos quedan mirando hacia adelante. Desplaza las manos hacia adelante al mismo tiempo que canta la nota final que estaba cantando la alumna. Continúa cantando mientras vuelve a llevar los antebrazos hacia atrás hasta que los codos quedas a la altura del pecho, y los dedos de las manos se apoyan sobre las mejillas. Mantiene los codos en esa posición, y desplaza los antebrazos hacia adelante sacando las manos de las mejillas, mientras continúa fonando la "e". Permanece un instante en esa posición. Lleva las comisuras de los labios hacia los costados y modifica el sonido de la "e" que está cantando, el cual resulta más brillante, aunque levemente nasal y calante.</p> <p>Continúa cantando al mismo tiempo que desciende los codos a la altura de la cadera, quedando las manos con las palmas hacia arriba a la altura del pecho. En esa posición rota las muñecas en sentido anti-horario al mismo tiempo que dice <i>"ahí está la i"</i>.</p> <p>Inclina el torso ligeramente hacia adelante, apoyando las manos sobre el teclado. Junta los dedos índice y pulgar de la mano derecha, y luego sube y baja rápidamente el</p>	

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>Inclina el torso hacia adelante, al mismo tiempo que extiende las comisuras de los labios hacia los costados, formando con estos una línea recta. Fija la mirada en la partitura.</p>	<p>antebrazo derecho. A continuación entreabre la boca estirando las comisuras de los labios hacia los costados, y canta la misma nota que fonó anteriormente, ahora sobre la vocal "i". El sonido resultante es muy brillante, ligeramente nasal.</p> <p>Deja de cantar. Endereza el torso y dice: <i>"está bien, esta adelante."</i> Luego rota la muñeca derecha en sentido horario al mismo tiempo que dice <i>"ahora agregale lo de atrás"</i>.</p> <p>A continuación vuelve a inclinar el torso ligeramente hacia adelante, y apoya las manos sobre el teclado. Junta los dedos índice y pulgar de la mano derecha, y luego sube y baja rápidamente el antebrazo derecho. A continuación entreabre la boca estirando las comisuras de los labios hacia los costados, y canta la misma nota que fonó anteriormente, ahora sobre la vocal "i". El sonido resultante es opaco (pobre en armónicos superiores a 3000 Hz) con respecto al anterior, y levemente engogado (como resultado de una posición alta del lomo de la lengua).</p> <p>Deja de cantar. Estira el brazo derecho hacia adelante con la palma de la mano hacia arriba al mismo tiempo</p>	

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>En la posición descripta mira la docente. Eleva las mejillas y las cejas esbozando una sonrisa con los labios. Endereza al torso. Mira a la docente y se ríe.</p> <p>Desplaza la mano izquierda por el muslo hasta que esta llega a la altura de la cadera, al mismo tiempo que flexiona el codo derecho y levanta el antebrazo hasta que la mano se apoya sobre el ojo derecho. Desciende el antebrazo derecho, y desplaza ambas manos sobre los muslos hasta que vuelven a reposar sobre las rodillas.</p> <p>Bruscamente flexiona ambos codos y eleva los brazos, al mismo tiempo que descende el maxilar abriendo la boca en forma de óvalo. Los codos quedan a la altura del pecho, las palmas de las manos se</p>	<p>que dice: <i>"Ves lo que hago yo es"</i>. Con la mirada fija en la alumna, flexiona el codo derecho y desplaza el antebrazo hacia atrás al mismo tiempo que encorva los hombros, descende la cabeza y dice: <i>"es llevar la lengua hacia atrás"</i>. Mira a la alumna y se ríe.</p> <p>Endereza el torso y la cabeza, al mismo tiempo que apoya la mano derecha sobre el teclado. Mira hacia abajo y se ríe. Arpegia el acorde tónica de la obra que están trabajando, mientras mueve la cabeza hacia un costado y hacia otro (como negando) y continúa riendo. Suspende el arpegiado, y con la vista aún en el teclado dice: <i>"No se puede"</i>. Arpegia una vez más el acorde y mira a la alumna.</p> <p>Levanta al mismo tiempo ambos antebrazos, al mismo tiempo que descende el maxilar abriendo la boca en forma de "o". Baja los antebrazos y toca el acorde inicial del coral, en mismo momento que canta la primer nota</p>	<p>La docente se ríe, y alumna en respuesta eleva las mejillas y las cejas esbozando una sonrisa con los labios. La alumna responde con una sonrisa. Ambas se miran con complicidad.</p> <p>En el momento en que la docente canta la vocal "o"; la alumna flexiona ambos codos y eleva los brazos, al mismo tiempo que descende el maxilar abriendo la boca en forma de óvalo, y apoya las manos sobre</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>apoyan sobre las mejillas, y los dedos sobre la sien. En esa posición canta la primera frase de la línea melódica.</p> <p>Cierra la boca. Vuelve a descender el maxilar, abriendo la boca en forma de óvalo al mismo tiempo que inspira.</p> <p>Canta la línea completa. Logra producir el sonido propuesto por la docente: más cubierto ("redondo"), con el velo del paladar elevado, más opaco (pobre en armónicos superiores a 3000Hz) y ligeramente engolado (como resultado de una posición alta del lomo de la lengua).</p>	<p>sobre la vocal "o". Deja de cantar. Vuelve a tocar el acorde y luego dice "ominus". Levanta los antebrazos, quedando los codos a la altura de la cintura y las palmas de las manos enfrentadas. Con los dedos ligeramente flexionados. En esa posición dice: "pensá en la palabra". Extiende los brazos hacia los costados, quedando estos estirados y formando un ángulo paralelo con los hombros. Al mismo tiempo dice "ominus", abriendo muy grande la boca para la pronunciación de la vocal "o".</p> <p>Flexiona los codos llevando los antebrazos hacia el torso, de manera que las manos quedan a la altura del pecho, al mismo tiempo que dice: "tiene que ser amplio". Lleva las manos al teclado y vuelve a arpeggiar el acorde de tónica. Levanta ambas manos mientras desciende el maxilar, abriendo la boca en forma de óvalos, inspirando. Desciende las manos y toca el primer acorde plaqué del coral. En ese momento comienza a cantar la línea de soprano, acompañando a la alumna. El sonido resultante es opaco (pobre en armónicos superiores a los 3000Hz), y ligeramente en-</p>	<p>las mejillas para fijar esa posición. Alumna y docente cantan juntas el coral las líneas de mezzosoprano y soprano, respectivamente. Empastan perfectamente y mantienen la afinación.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
	<p>golado (como resultado de una posición alta del lomo de la lengua). Mientras canta continúa acompañando cada nota con la ejecución de un acorde plaqué con la mano derecha.</p>	

• Anexo 2.a.ii

Nota: Se resalta en negrita el momento en que se observa el movimiento epistémico.

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>La alumna está parada al lado derecho de la docente. Mantiene una postura erguida, con los pies abiertos un ancho de caderas, con los brazos relajados y apoyados sobre los costados del cuerpo. La cabeza está derecha, formando el mentón con el cuello un ángulo de 90°. La mirada se mantiene en un punto fijo que la alumna ubicó previamente en el espejo que tiene delante (este no se observa en la filmación).</p> <p>Flexiona el codo izquierdo, y a continuación desplaza por delante del torso el antebrazo hasta que la mano se apoya sobre la mejilla izquierda. Este movimiento es acompañado por una elevación del codo hasta la altura del pecho.</p> <p>La mano izquierda se desplaza por la cara, y tomando el flequillo lo corre hacia el costado izquierdo. Acompaña ese movimiento con una inclinación de cabeza hacia la izquierda. Vuelve la cabeza a la posición original al mismo tiempo que desciende el brazo, realizando la trayectoria anterior pero en sentido inverso (de arriba</p>	<p>La docente está sentada en una banqueta alta delante del teclado. Permanece con la espalda ligeramente encorvada, las piernas juntas con los pies apoyados sobre un caño del asiento, los codos flexionados, las manos apoyadas sobre el teclado y la cabeza erguida. La mirada de la docente está dirigida al espejo a través del cual observa a la alumna (el mismo no se observa en la filmación).</p> <p>Baja los antebrazos y se agarra con las manos de los costados de la banqueta, al mismo tiempo que inclina la cabeza hacia abajo y el cuerpo hacia el lado derecho. Al mismo tiempo, flexiona las rodillas, y desplaza ambos muslos en esa dirección, como buscando acomodar mejor el cuerpo en el asiento. Mientras realiza estos movimientos dice "Muy bien".</p> <p>Levanta los antebrazos y vuelve a apoyar las manos sobre el teclado. Toca un acorde plaqué de B Mayor 3, y a continuación la primera y la quinta del acorde.</p>	<p>La interacción entre la docente y la alumna se da a través del espejo que se encuentra frente a ellas, el cual no aparece en la filmación. En estos primeros instantes cada una realiza movimientos para acomodar mejor su cuerpo antes de abordar la tarea del canto. No se establece interacción entre ellas.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>hacia abajo). Cuando el antebrazo llega a la altura del pecho, mueve el mismo hacia el costados tres veces en el sentido derecha-izquierda, como intentando sacudirse algo. Luego desciende el antebrazo y vuelve a la posición original con los brazos a los costados, la cabeza derecha, y la mirada fija en el espejo.</p> <p>La alumna entreabre ligeramente la boca, inspirando. Luego la cierra juntando los labios, llevando el labio inferior ligeramente hacia adelante lo que le da a la boca una forma de medio arco. Canta la vocalización propuesta por la docente, produciendo el sonido por medio de la vibración de los labios. El sonido resultante es claro, y se escucha timbrado.</p>	<p>A continuación levanta la cabeza y realiza una rotación con la misma hacia el lado derecho. Permanece una instante en esa posición mirando a la alumna, y luego rota la cabeza hacia la izquierda hasta que queda mirando al frente, al mismo tiempo que vuelve a tocar el acorde plaqué de B Mayor 3 y dice "Y".</p>	<p>La interacción entre la alumna y la docente es escasa y relativa a la propuesta de ejercicio. Ambas mantienen una expresión neutra.</p>
<p>La alumna entreabre nuevamente la boca, inspirando. Vuelve a cantar la vocalización de manera descripta. Inclina ligeramente el cuerpo hacia el lado derecho en el momento en que realiza el glosando ascendente hasta la quinta del acorde, y luego vuelve a la posición original mientras canta el glissando descendente.</p>	<p>Eleva el torso, al mismo tiempo que inclina la cabeza ligeramente hacia atrás. Permanece en esa posición mientras dice: <i>"Respira y sostén bien el aire. ¡Y!"</i> A continuación lleva la cabeza hacia atrás, al mismo tiempo que entreabre la boca. Luego, lleva la cabeza hacia adelante, y en el momento en que el mentón llega a la posición original toca con la mano izquierda el</p>	<p>En el momento en que la docente lleva inspira abriendo la boca, la alumna realiza una respiración semejante, imitando el movimiento.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>La alumna entrea-bre nuevamente la boca, inspirando. Vuelve a cantar la vocalización de manera descripta.</p>	<p>acorde plaque de B Mayor 3, y con la mano derecha el dibujo melódico de la vocalización: arpeggio del acorde por grado conjunto partiendo de la quinta del mismo, en sentido descendente-ascendente-descendente, seguido por un glissando ascendente desde la tónica hasta la quinta, y descendente desde la quinta hasta la tónica.</p> <p>La docente dice <i>"Eso es, inhala"</i>. A continuación toca el acorde siguiente, un semi-tono por arriba del anterior (C Mayor 4). A lo largo del ejercicio de vocalización la docente irá cambiando de tonalidad, ascendiendo por semi-tonos. Mientras la alumna canta, la compañía tocando la melodía con la mano derecha.</p>	<p>En el momento en que la docente dice <i>"inhala"</i>, la alumna entrea-bre ligeramente la boca, respirando.</p>
<p>La alumna entrea-bre nuevamente la boca, inspirando. Vuelve a cantar la vocalización de manera descripta. Realiza lo mismo dos veces más.</p> <p>Las cualidades descriptas del sonido producido se mantienen, aunque a medida que ascienden las tonalidades los agudos se vuelven ligeramente calantes.</p>	<p>La docente dice <i>"¡Eso es! Todo bien ligado y sostén hasta el final"</i>. En el momento en que dice la palabra "bien" toca con ambas manos el acorde plaqué que da lugar a la siguiente tonalidad en que se realizará la vocalización (C#). Mientras la alumna canta, la compañía tocando la melodía con la mano derecha.</p>	<p>En el momento en que la docente dice la palabra <i>"final"</i>, la alumna entrea-bre ligeramente la boca, respirando.</p>
<p>La alumna entrea-bre nuevamente la boca, inspirando.</p>	<p>La docente toca el acorde plaqué que da lugar a</p>	<p>No se observa entre la docente y la alumna mayor</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>Vuelve a cantar la vocalización de manera descripta. Se escucha un sonido más timbrado, y brillante.</p> <p>La alumna flexiona ambos codos, y eleva los antebrazos desplazando las manos por los costados del cuerpo hasta que estas se apoyan sobre la cintura, en "jarras". Luego, entreabre nuevamente la boca inspirando, y canta la vocalización de manera descripta. A las cualidades del sonido adquiridas en la vocalización anterior (más brillo y timbre) se suma un volumen superior.</p> <p>La alumna permanece con los brazos en jarras. En esa posición entreabre ligera-</p>	<p>la próxima tonalidad (D). Mientras la alumna canta toca la melodía con la mano derecha. Realizará lo mismo dos veces más sin intervenciones.</p> <p>La docente dice: <i>"Eso, una vez más. A ver, sostiene"</i>. En el momento en que dice la palabra <i>"más"</i>, toca el acorde plaqué que da paso a la siguiente tonalidad (F Mayor 4). Mientras la alumna canta toca la melodía con la mano derecha.</p> <p>Dice <i>"¡Eso es! Sostén ahí"</i>. En el momento en que dice la palabra <i>"es"</i>, toca el acorde plaqué que da paso a la siguiente tonalidad (F# Mayor 4). Mientras la alumna canta toca la melodía con la mano derecha. Mientras la alumna realiza el glissando ascendente, la docente eleva el antebrazo izquierda con el puño cerrado y el pulgar hacia arriba. Desciende el antebrazo y apoya la mano en el teclado.</p> <p>La docente dice: <i>"Eso, el agudo bien sostenido"</i>, al mismo tiempo que toca el acorde</p>	<p>interacción que la correspondiente al ejercicio: la docente toca el acorde y la alumna realiza el ejercicio en la tonalidad propuesta.</p> <p>Mientras la docente de dice <i>"Eso es"</i>, la alumna flexiona los codos y apoya las manos sobre la cintura; un gesto que usualmente realizan los alumnos para facilitar la respiración costo-diafragmática utilizada generalmente en la técnica vocal cantada. El movimiento de la alumna surge de manera espontánea. A su vez la docente también levanta de manera espontánea la mano izquierda en puño y con el pulgar hacia arriba; un gesto con el que busca recordar a la alumna que mantenga la afinación en los agudos.</p> <p>Alumna y docente cantan juntas la vocalización.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>mente la boca, inspira, y canta la vocalización de la manera descripta.</p>	<p>que da lugar a la siguiente vocalización sobre la tonalidad de G Mayor 4. Entreabre ligeramente la boca, inspira, y realiza la vocalización junto a la alumna. Mientras la alumna canta toca la melodía con la mano derecha.</p>	
<p>Nuevamente, la alumna permanece con los brazos en jarras. En esa posición entreabre ligeramente la boca, inspira, y canta la vocalización de la manera descripta.</p>	<p>La docente dice: <i>“Eso es, y ya”</i>. Luego de que dice <i>“eso es”</i> toca el acorde que da lugar a la siguiente vocalización sobre la tonalidad de G# Mayor 4. Mientras la alumna canta toca la melodía con la mano derecha.</p>	<p>Alumna y docente se miran por el espejo y no establecen mayor interacción, a lo largo de las vocalizaciones siguientes.</p>
<p>Nuevamente, la alumna permanece con los brazos en jarras. En esa posición entreabre ligeramente la boca, inspira, y canta la vocalización de la manera descripta.</p>	<p>La docente toca el acorde que da lugar a la siguiente vocalización (A Mayor 4). Acompaña luego a la alumna tocando la melodía con la mano derecha.</p>	
<p>La alumna permanece con los brazos en jarras y de pie mientras escucha a la docente.</p>	<p>La docente dice: <i>“Así es. Ojo cuando pasemos ahora por la zona del pasaje, arriba”</i>.</p>	<p>La alumna mira a la docente a través del espejo, y escucha con atención.</p>

• Anexo 2.b.i

Nota: Se resalta en negrita el momento en que se observa el movimiento epistémico.

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>El alumno está de pie frente al docente, con los brazos extendidos y apoyados sobre los costados del cuerpo, las manos relajadas sobre los muslos, la cabeza levemente inclinada hacia adelante, y la mirada fija en la docente.</p> <p>Está cantando un ejercicio de vocalización que consiste en un intervalo de quinta justa ascendente-descendente. Sobre la primer nota tiene que articular la vocal "i", sobre la segunda la vocal "o", y sobre la tercera nuevamente la "i".</p> <p>Se observa un breve movimiento ascendente y descendente del pecho, que da cuenta de una inspiración. A continuación, canta el ejercicio. Cuando canta la vocal "o" se observa un descenso del maxilar que da lugar a una apertura de la boca en forma de óvalo. Posteriormente, el maxilar se eleva y la boca vuelve a quedar ligeramente entreabierta para la articulación de la segunda "i".</p> <p>El sonido producido resulta pobre en armónicos superiores a los 3000Hzt, como consecuencia de una posición</p>	<p>La docente está sentada en una silla de frente al teclado. Mantiene una postura erguida, con las piernas y brazos flexionados, los codos apoyados sobre el torso a la altura de la cintura, y las manos apoyadas sobre el instrumento. La mirada permanece fija en el alumno.</p> <p>En esa posición, rota la cabeza hacia el lado izquierdo y toca a con la mano derecha, un intervalo de quinta justa (ascendente y descendente) comprendido entre las notas Bb2 y F3.</p>	<p>El alumno permanece con la mirada fija en la docente.</p> <p>En este momento no hay gran contacto visual, debido a que la docente rota la cabeza en el momento en que el alumno realiza el ejercicio.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>baja del velo del paladar, y ligeramente engolado (como resultado de una posición alta del lomo de la lengua).</p> <p>Se observa un breve movimiento ascendente y descendente del pecho, que da cuenta de una inspiración.</p> <p>A continuación, canta el ejercicio. Cuando canta la vocal "o" se observa un descenso del maxilar que da lugar a una apertura de la boca en forma de óvalo. Posteriormente, el maxilar se eleva y la boca vuelve a quedar ligeramente entreabierta para la articulación de la segunda "i".</p> <p>El sonido producido resulta rico en armónicos, producto de una fonación blanda y un buen uso de los resonadores, con una entonación precisa de las notas. Es posible también percibir una correcta articulación de las vocales.</p>	<p>En la posición descrita toca con la mano derecha el dibujo melódico de la vocalización, cual consiste en el canto de un intervalo de quinta justa ascendente y descendente, comprendido entre las notas B2-F#3.</p> <p>Mientras toca el intervalo con la mano derecha, eleva el brazo izquierdo flexionado hasta que el codo se apoya sobre el borde del teclado, quedando el antebrazo en posición vertical (formando un ángulo de 90° con el brazo). En el momento en que eleva el brazo flexiona los dedos de la mano, excepto el dedo índice que permanece estirado. Al mismo tiempo que realiza estos movimientos, da una indicación al alumno sobre la realización del ejercicio: "Más brillante el agudo que va hacia el grave."</p> <p>A continuación, eleva el brazo izquierdo hasta que este queda estirado a la altura del mentón.</p>	<p>Este es un momento de gran contacto ocular entre ambos. La docente mira al alumno y explica cómo debe mejorar el ejercicio, acompañando la descripción verbal con un movimiento ascendente y curvo del brazo y la mano. Este movimiento curvo se produce justo en el momento en que el alumno realiza el glissando ascendente. El alumno sigue con la mirada el recorrido del brazo de la docente mientras canta, y logra generar notables mejoras en el sonido producido.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>Nuevamente se observa un breve movimiento ascendente y descendente del pecho, que da cuenta de una inspiración. A continuación, canta el ejercicio. Cuando canta la vocal "o" se observa un descenso del maxilar que da lugar a una apertura de la boca en forma de óvalo. Posteriormente, el maxilar se eleva y la boca vuelve a quedar ligeramente entreabierta para la articulación de la segunda "i".</p> <p>El sonido producido mantiene las cualidades descriptas.</p> <p>Se observa un nuevo movimiento ascendente y descendente del pecho, que da cuenta de una inspiración. A</p>	<p>Durante el movimiento de elevación, el dedo índice se desplaza en una trayectoria en forma de semicírculo, en la que los demás dedos de la mano se van estirando progresivamente, hasta que la muñeca se quiebra y quedan todos los dedos estirados apuntando hacia abajo (momento que coincide con el punto de elongación máxima del brazo).</p> <p>Luego vuelve a flexionar y descender el brazo izquierdo, hasta que el codo vuelve a apoyarse sobre el torso a la altura de la cintura, y la mano sobre el teclado. En ese momento toca con ambas manos un acorde plaqué de B Mayor y luego el de C Mayor, dando paso a la siguiente tonalidad en la que se realizará el ejercicio. Mientras toca los acordes, inclina el torso hacia la derecha, y dice "Eso. Vamos preparando el agudo". Vuelve el torso a la posición erguida original, y fija la mirada en el alumno.</p> <p>Toca con la mano derecha el intervalo de quinta justa (ascendente y descendente) comprendido entre las no-</p>	<p>Alumno y docente no establecen contacto visual, debido a que ella permanece con la vista fija en el piano. Lo mismo sucede en los casos siguientes.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>continuación, canta el ejercicio. Cuando canta la vocal "o" se observa un descenso del maxilar que da lugar a una apertura de la boca en forma de óvalo. Posteriormente, el maxilar se eleva y la boca vuelve a quedar ligeramente entreabierta para la articulación de la segunda "i". El sonido producido mantiene las cualidades descriptas. No obstante, es posible advertir que la "o" que coincide con la nota aguda se escuchó con menos armónicos y ligeramente prensada.</p> <p>Se observa un nuevo movimiento ascendente y descendente del pecho, que da cuenta de una inspiración. A continuación, canta el ejercicio. Cuando canta la vocal "o" se observa un descenso del maxilar que da lugar a una apertura de la boca en forma de óvalo. Posteriormente, el maxilar se eleva y la boca vuelve a quedar ligeramente entreabierta para la articulación de la segunda "i". En el sonido producido se advierte nuevamente que la "o" que coincide con la nota aguda se escuchó con menos armónicos y ligeramente prensada.</p> <p>Se observa un nuevo movimiento ascendente y des-</p>	<p>tas C3 y G3. Cuando toca la nota G3 desciende el maxilar abriendo la boca en forma de óvalo, formando una "o". Luego cuando toca por segunda vez la nota C3, eleva el maxilar dejando la boca levemente entreabierta formando una "i".</p> <p>A continuación toca con ambas manos un acorde plagado de C Mayor y luego el de C# Mayor, dando paso a la siguiente tonalidad en la que se realizará el ejercicio, al mismo tiempo que dice "¡Esa!".</p> <p>Rota la cabeza hacia el lado derecho, al mismo tiempo</p>	

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>cedente del pecho, que da cuenta de una inspiración. A continuación, canta el ejercicio. Cuando canta la vocal "o" se observa un descenso del maxilar que da lugar a una apertura de la boca en forma de óvalo. Posteriormente, el maxilar se eleva y la boca vuelve a quedar ligeramente entreabierta para la articulación de la segunda "i".</p> <p>Nuevamente inspira y canta el ejercicio.</p> <p>A continuación, vuelve a realizar un movimiento ascendente y descendente del pecho, que da cuenta de una inspiración. A continuación, canta el ejercicio. Cuando canta la vocal "o" se observa un descenso del maxilar que da lugar a una apertura de la boca en forma de óvalo. Posteriormente, el maxilar</p>	<p>que toca con la mano derecha el intervalo de quinta justa (ascendente y descendente) comprendido entre las notas C#3 y G#3.</p> <p>Con la cabeza en esa posición, inclina el torso hacia atrás y los apoya sobre el respaldo de la silla, al mismo tiempo que toca con ambas manos un acorde plaqué de C# Mayor y luego el de D Mayor, dando paso a la siguiente tonalidad en la que se realizará el ejercicio. En esa posición, toca a continuación con la mano derecha, un intervalo de quinta justa (ascendente y descendente) comprendido entre las notas D3 y A3.</p> <p>Rota la cabeza hacia la izquierda y fija la mirada en el teclado, al mismo tiempo que toca con ambas manos un acorde plaqué de D Mayor y luego el de D# Mayor, dando paso a la siguiente tonalidad en la que se realizará el ejercicio. En esa posición, toca a continuación con la mano dere-</p>	

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
<p>se eleva y la boca vuelve a quedar ligeramente entreabierta para la articulación de la segunda "i".</p> <p>En este caso el sonido producido se escucha pobre en armónicos superiores a los 3000hz, y prensado (es decir, con una elevada presión subglótica que hace aún más evidente en el canto del agudo). Las notas resultan calantes.</p> <p>Escucha la indicación de la docente.</p> <p>Nuevamente, realiza un movimiento ascendente y descendente del pecho, que da cuenta de una inspiración. A continuación, canta el ejercicio. Cuando canta la vocal "o" se observa un descenso del maxilar que da lugar a una apertura de la boca en forma de óvalo. Posteriormente, el maxilar se eleva y la boca vuelve a quedar ligeramente entreabierta para la articulación de la segunda "i".</p> <p>El sonido producido vuelve a ser rico en armónicos, se elimina el exceso de presión subglótica y se reemplaza por producto una fonación blanda. La entonación de las notas vuelve a ser precisa.</p>	<p>cha, un intervalo de quinta justa (ascendente y descendente) comprendido entre las notas D#3 y A#3.</p> <p>En la posición descripta, toca con ambas manos un acorde de D# Mayor. Con la mirada aún fija en el teclado dice: <i>"Bien, hacele glissando a esa"</i>.</p> <p>Toca nuevamente con ambas manos un acorde plaqué de D# Mayor.</p> <p>A continuación, eleva el codo hasta que este llega a la altura del teclado, al mismo tiempo que desplaza el antebrazo en dirección al pecho, hasta que este forma con el brazo un ángulo de 45°. Desde esa posición, desplaza el antebrazo hacia adelante hasta que el brazo queda estirado. Continúa el movimiento de desplazamiento con el brazo estirado hacia la</p>	<p>La docente pide al alumno que enfatice el glissando. A continuación, realiza un desplazamiento hacia adelante del antebrazo izquierdo que coincide con el momento en que el alumno realiza el <i>glissando</i>. Tal como en el caso anterior, el alumno sigue con la mirada la trayectoria del movimiento y logra notables mejoras en la fonación.</p>

ALUMNA	DOCENTE	INTERACCIÓN ALUMNO-DOCENTE
	<p>izquierda, en una trayectoria de semicírculo, hasta que este queda relajado al costado del cuerpo.</p> <p>Mientras realiza estos movimientos con el brazo izquierdo, la mano derecha toca el arpeggio ascendente-descendente de quinta justa, sobre las notas D#-A#.</p> <p>Vuelve a flexionar y ascender el brazo izquierdo, hasta que el codo vuelve a apoyarse sobre el torso a la altura de la cintura, y la mano sobre el teclado.</p> <p>Toca un acorde plaque de D# Mayor con ambas manos. Mira al alumno y dice: <i>“Eso es lo que tenemos que hacer”</i>.</p>	

• Anexo 3

Análisis Microgenético de Ensayo Coral. "Tú no sabe inglés" (N. Guillén-P. Milanés. Arr. O. Marín)

Las coreutas están sentadas en sillas en diferentes posturas corporales, de frente al director y a la preparadora vocal. En el segmento seleccionado se las observa cantando las dos primeras estrofas del arreglo coral de la "Tú no sabe inglés".

Durante el canto cada una de ellas realiza un movimiento particular que repite a lo largo de la ejecución, el cual describiremos a continuación. Para tal fin denominaremos a las coreutas con números del 1 al 7, comenzando de izquierda a derecha.

Coreuta 1	<p>La coreuta está sentada de perfil al director y de frente a las integrantes de la cuerda de mezzosopranos. Se puede observar sólo su perfil derecho. Durante el canto, permanece con el brazo izquierdo flexionado, el codo apoyado sobre el torso a la altura del pecho, y la palma de mano apoyada sobre el oído izquierdo. El brazo derecho también se encuentra flexionado, con el codo apoyado sobre el torso a la altura de la cadera, y la mano flexionada sosteniendo la partitura a la altura del abdomen. La cabeza se encuentra ligeramente inclinada hacia adelante, y la mirada pasa alternativamente de la partitura al director. En el rostro de la coreuta se observa una expresión amable y de alegría.</p> <p>En esta posición realiza una rotación del torso en sentido izquierda-derecha. En la pausa que se produce entre las estrofas, la coreuta suspende el movimiento y lo retoma cuando vuelve a empezar a cantar invirtiendo el sentido de la trayectoria (ahora derecha-izquierda). Cada rotación se corresponde aproximadamente con la duración de dos compases, lo cual equivale a una semi-frase de este primer segmento de la obra.</p>
Coreuta 2	<p>La coreuta está sentada de perfil al director y de frente a las integrantes de la cuerda de mezzosopranos. Se puede observar sólo su perfil derecho. Permanece con ambos brazos flexionados, los codos apoyados sobre el torso a la altura de las caderas, y las manos flexionadas sosteniendo los bordes de una carpeta a altura del abdomen. El torso está derecho, la cabeza se encuentra ligeramente inclinada hacia atrás, y la mirada siempre fija en el director. En el rostro de la coreuta se observa una expresión de alegría.</p> <p>Manteniendo esta posición realiza mientras canta un balanceo desde los hombros de la cintura escapular en sentido derecha izquierda. El movimiento de desplazamiento hacia uno de los lados tiene una duración que se corresponde con el pulso regular de la obra.</p>

Análisis Microgenético de Ensayo Coral. "Tú no sabe inglés"
(N. Guillén-P. Milanés. Arr. O. Marín)

	<p>Cuando canta la frase "Decí ié", suspende el movimiento y realiza tres rotaciones de cabeza (derecha-izquierda-derecha) que se corresponden con las articulaciones de las tres sílabas de la frase.</p> <p>En la posición descrita realiza un movimiento de rotación torso del cuerpo en sentido izquierda-delante-derecha. Tal como en el caso anterior, el movimiento de desplazamiento hacia uno de los lados tiene una duración que se corresponde con el pulso regular de la obra.</p> <p>Suspende todo movimiento corporal en la pausa entre estrofas. Vuelve a cantar y retoma el movimiento de balanceo de la cintura escapular en sentido derecha-izquierda (manteniendo las características de duración descritas), hasta que vuelve a decir la frase "Decí ié". En ese momento vuelve a realizar tres rotaciones de cabeza (derecha-izquierda-derecha), al mismo tiempo que levanta la mano izquierda y realiza tres movimientos de rotación de muñeca. Tanto el movimiento de rotación de cabeza como el de muñeca que se corresponden con las articulaciones de las tres sílabas de la frase.</p> <p>Mientras canta la frase "La americana te buca", inclina el torso hacia adelante y mueve rápidamente la cabeza hacia un lado y hacia otro en sentido derecha izquierda. Vuelve el torso hacia atrás y retoma el movimiento de balanceo de la cintura escapular en sentido derecha-izquierda hasta el final de la frase.</p>
<p style="text-align: center;">Coreuta 3</p>	<p>La coreuta está sentada de frente al director. Por el ángulo de encuadre de la cámara sólo se puede observar su perfil derecho. Permanece con los brazos flexionados, los codos apoyados sobre el torso a la altura de la cadera, y las manos juntas poyadas sobre las rodillas. El torso esta derecho y la cabeza erguida (formando el cuello con el mentón un ángulo de 90°). No se observan movimientos ni acciones corporales mientras canta, más allá de aquellas funcionales a la actividad (como la apertura del maxilar para fonación). Permanece con una expresión neutral y la mirada fija en el director.</p>
<p style="text-align: center;">Coreuta 4</p>	<p>La coreuta está sentada de frente al director. Por el ángulo de encuadre de la cámara sólo se puede observar su perfil derecho. Permanece con las rodillas y brazos flexionados, los codos apoyados sobre el torso a la altura de la cadera, y las manos sobre los muslos. El torso esta levemente inclinado hacia adelante, la cabeza erguida (formando el cuello con el mentón un ángulo de 90°), y la mirada permanece fija en el director. Se observa en el rostro una expresión de concentración.</p>

Análisis Microgenético de Ensayo Coral. "Tú no sabe inglés"
(N. Guillén-P. Milanés. Arr. O. Marín)

	<p>La silla en la que está sentada tiene un asiento giratorio. En la posición descrita realiza regularmente mientras canta un movimiento de rotación del cuerpo. El mismo se inicia desde los pies un impulso para girar el asiento, desplazando el cuerpo hacia los costados en sentido derecha-izquierda. Si bien este movimiento presenta variaciones de velocidad, proporcionalmente cada rotación se corresponde con la duración de un compás.</p>
<p style="text-align: center;">Coreuta 5</p>	<p>La coreuta está sentada de frente al director. Por el ángulo de encuadre de la cámara sólo se puede observar tres cuartos de perfil. Permanece con las rodillas y brazos flexionados, los codos apoyados sobre el toroso la altura de la cadera, y las manos sobre los muslos. La mano izquierda está flexionada y sostiene la partitura. El torso está levemente inclinado hacia adelante, la cabeza erguida (formando el cuello con el mentón un ángulo de 90°), y la mirada permanece fija en el director. Se observa en el rostro una expresión de concentración.</p> <p>En la posición descrita inclina ligeramente el torso hacia atrás mientras canta la frase "Con tanto inglés". Luego, inclina el torso hacia adelante y realiza una rotación en sentido izquierda-derecha mientras canta "que tu sabía". Inclina el torso hacia el costado izquierdo mientras dice "Vitomanuel" y luego hacia atrás, sobre la sílaba final de la frase ("nuel") que a su vez coincide con la nota aguda de la melodía.</p> <p>A continuación inclina el torso hacia adelante y hacia atrás. Cada movimiento que tiene una extensión que se corresponde con la duración del compás de la obra, salvo cuando canta la frase "La americana te buca" (momento en el que pertenece inclinada hacia atrás el tiempo equivalente a duración de dos compases).</p> <p>Suspende todo movimiento corporal en la pausa entre estrofas. Luego comienza un balanceo del torso en sentido derecha-izquierda que mantiene mientras canta la frase "Con tanto inglés que tú sabía, Vito Manuel". Cada movimiento que tiene una extensión que se corresponde aproximadamente con la duración del compás de la obra.</p> <p>A continuación, inclina el torso hacia atrás y luego hacia adelante mientras canta la frase "Con tanto inglés no sabe ahora, decí íé. La americana te buca". Como en el caso anterior, cada movimiento que tiene una extensión que se corresponde aproximadamente con la duración del compás de la obra.</p> <p>La coreuta suspende el movimiento anterior, y comienza un movimiento de hombros en sentido derecha-izquierda. El mismo no presenta velocidad constante, y no se corresponde con ningún patrón de la estructura métrica o melódica.</p>

Análisis Microgenético de Ensayo Coral. "Tú no sabe inglés"
(N. Guillén-P. Milanés. Arr. O. Marín)

Coreuta 6

La coreuta está sentada de frente al director. Permanece con los brazos flexionados, los codos apoyados sobre el torso a la altura de la cadera, y las manos flexionadas sosteniendo una carpeta apoyadas sobre las rodillas. El torso esta levemente inclinado hacia adelante, la cabeza ligeramente hacia atrás, y la mirada fija en el director. Las piernas se encuentran estiradas hacia adelante, apenas flexionadas, estando la derecha por encima de la izquierda. En el rostro de la coreuta se observa una expresión de felicidad. Mientras canta, inclina el torso hacia adelante y hacia atrás. Cada movimiento que tiene una extensión que se corresponde con la duración del compás de la obra, salvo cuando canta la frase "La americana te buca" (momento en el que pertenece inclinada hacia atrás el tiempo equivalente a duración de dos compases). Desde el canto de la última sílaba de la frase "Vito Manuel", los movimientos de inclinación del torso están coordinados con los de la coreuta cuatro hasta la el final de la frase "y tú le quieré". En ese momento, la coreuta suspende el movimiento, inclina la cabeza y mira la partitura. Se produce la pausa en el discurso musical y luego vuelve a cantar, retomando el movimiento de inclinación del torso hacia adelante y hacia atrás. Mientras canta la frase "Vito Manuel", inclina la cabeza hacia abajo, al mismo tiempo que suelta la carpeta de las manos (dejando está apoyada sobre los muslos) y las entrelaza a la altura del abdomen. En esa posición canta el resto de la frase sin realizar más movimientos que elevaciones de los hombros en conjunto, los cuales coinciden los momentos de inspiración.

Coreuta 7

La coreuta está sentada de frente al director. Permanece con los brazos flexionados, los codos apoyados sobre el torso a la altura de la cadera, la mano izquierda apoyada sobre los muslos, y la mano derecha flexionada sosteniendo la partitura a la altura del pecho. El torso esta derecho y la cabeza erguida (formando el cuello con el mentón un ángulo de 90°). Al igual que en el caso de la Coreuta 3, no se observan movimientos ni acciones corporales mientras canta la primer estrofa, más allá de aquellas funcionales a la actividad (como la apertura del maxilar para fonación). Permanece con una expresión neutral, y la mirada pasa alternativamente del director a la partitura. En el canto de la segunda estrofa sólo se observan tres movimientos rápidos de cabeza en sentido derecha izquierda mientras dice "Decí ié", los cuales se corresponden con las articulaciones de las tres sílabas de la frase (tal como en el caso de la Coreuta 2).

• Anexo 4

<p>• Eje 1: CONCEPCIÓN DE CORPORALIDAD</p> <p>Pregunta genérica: <i>¿Qué significa para usted el término corporalidad?</i></p>	
Sujeto 1	<p><i>“Serían los <u>elementos materiales</u> que nosotros disponemos a la técnica que están relacionados con nuestro cuerpo. La corporalidad se ve para mí tanto en la parte técnica como en la interpretativa para un cantante. (...), personalmente, <u>me la imagino desde el cuerpo. Separarla del cuerpo se me complica, porque ahí ya sería como una abstracción de esa corporalidad.</u> Cuando pienso en la técnica o en la interpretación, cuando estoy cantando o cuando estoy estudiando, siempre lo hago desde <u>las sensaciones que me da el cuerpo.</u>”</i></p>
Sujeto 2	<p><i>“<u>Utilizar el cuerpo.</u> En la comedia musical el cuerpo se usa todo el tiempo porque cuando uno canta tiene que mover el cuerpo constantemente en coreos y por eso tiene que. (...). <u>En la comedia musical sería bailando al mismo tiempo que cantando.</u>”</i></p>
Sujeto 3	<p><i>“<u>Lo veo como algo que tiene que ver con el cuerpo, algo que pasa por el cuerpo.</u> (...) Me lo imagino allegado a lo anatómico, como con las formas del cuerpo. Como que fluye con el cuerpo. No sé si al uso, pero <u>si a las formas del cuerpo.</u> Pero no formas como las formas de un brazo, sino como las partes redondeadas y sus cortes. Por ejemplo un movimiento que no se vea tan mecánico, tan cortado, y no orgánico llevaría a esa sensación. En realidad lo siento, bah...lo veo como una <u>sensación de fluidez.</u>”</i></p>
Sujeto 4	<p><i>“<u>Corporalidad sería el cuerpo, movimientos corporales que pueden ser conscientes o inconscientes.</u> Desplazamientos del cuerpo, o puede ser también interacción. (...) En el caso del canto lo pensaría más como si es una <u>necesidad el hecho de utilizar el movimiento corporal o no.</u> En respiración, por ejemplo. Hay un montón de ejercicios de respiración que uno puede hacer para tener más capacidad, y tener un fiato más largo, mantener una línea. Entonces, depende el ámbito en que uno lleva adelante ese movimiento corporal con una necesidad puntual cambia el cómo llevar adelante ese ejercicio. Cuando uno está haciendo ejercicios de respiración en la clase, uno de apoco va a incorporando y de a poco toma esas herramientas para tener más resultados. En otra instancia del aprendizaje esos movimientos ya están automatizados, entonces no es necesario implementarlos tanto.”</i></p>

Sujeto 5	<p><i>"Bueno podríamos...definamos a la corporalidad como la utilización del cuerpo, las diferentes utilizaciones del cuerpo. <u>La corporalidad cómo la forma en la que tenes que usar tu cuerpo para llevar a cabo una acción, o la corporalidad como una performance que tiene que cumplir tu cuerpo al momento de cantar o jugar al básquet. Algo impuesto, o algo que necesitas hacer con tu cuerpo para cumplir lo que queres hacer. Algo impuesto como la corporalidad en el ballet, en donde te imponen una coreografía en la que vos tenes que usar tu cuerpo para hacer una determinada cosa, y además de eso la corporalidad como todas las funciones que tiene que hacer el cuerpo para hacer todas las funciones que le están pidiendo.</u>"</i></p>
Sujeto 6	<p><i>"Bueno, <u>lo asocio con lo que yo estudié de esquema corporal que serían todos los conocimientos desde todo punto de vista que uno tiene del cuerpo, no solamente biológicos sino también funcionales de sensaciones y de las cargas emocionales que hay en cada cosa que uno hace, uno usa el cuerpo para todo. Es un concepto pesadito, da para muchas cosas. (...)</u> Yo creo que la corporalidad es una sola, lo que pasa que varía el rango de información que uno maneja según lo que esté utilizando, (...) un todo que tiene un montón de facetas y que uno las divide para entenderlas mejor, no porque están divididas."</i></p>
<p>• Eje2: EXPERIENCIA DE LA CORPORALIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS Pregunta Genérica: ¿De qué manera considera que experimenta la corporalidad durante la clase de canto?</p>	
Sujeto 1	<p><i>"Y desde el momento en que estoy vocalizando ya está presente el elemento corporal, porque uno está constantemente alerta a las señales que le da el cuerpo para saber si el trabajo que está haciendo está... cómo está encarando el trabajo si es correcto o no. Y el cuerpo nos va a permitir saber si tomamos bien el aire, a dónde llevamos el sonido y demás... todo eso es con el cuerpo. Así que ya desde el momento en que uno se para empezar la clase, digamos, la corporalidad para mí ya está funcionando."</i></p>
Sujeto 2	<p><i>"Bueno <u>con distintos ejercicios, por ejemplo o sólo con el diafragma o por ejemplo a veces me hacen hacer ejercicios caminando a tiempo, o saltando o corriendo. La mayoría de las veces me lo hacen hacer cuando tengo canciones muy movidas, así tipo corriendo en el lugar, trotando, esas cosas. (...)</u>en la comedia musical eso es re importante porque vos tenes que aprender a manejar el diafragma para no quedarte sin aire apenas empezas a cantar porque después se te hace muy difícil tomar aire todo el tiempo, más cuando bailas mientras cantas."</i></p>

Sujeto 3	<i>“Creo que en realidad desde el principio de la clase, al menos en lo que se refiere a mí, trato de buscar (según este concepto que yo tengo de corporalidad) que sea orgánico a lo que soy, a lo que me pide el cuerpo. Tratar de no seguir parámetros ajenos, tratar de buscar parámetros propios en cuanto a vocalizaciones, o ejercicios. O sea probar y encontrar lo que me sirve a mí.”</i>
Sujeto 4	<i>“Digamos que hoy en día es muchísimo más consciente que antes, pienso más y vocalizo más a la hora de cantar, el vocalizo digamos que es la base. El cuerpo tiene que estar 100% activo, sano y relajado. Pero yo creo que es fundamental el hecho de pensar que estamos cantando con el cuerpo.”</i>
Sujeto 5	<i>“Es como abstracto. A mí me funciona mucho el tema de la imitación; si no me muestran, como yo no lo puedo percibir porque son cosas que no percibo, no lo puedo hacer. Me dicen “pone la lengua cómo una cucharita”, bueno un montón de ejercicios se hacen frente al espejo para que uno se dé cuenta de lo que está haciendo y de lo que no está haciendo. <u>Estoy en mi clase aprendiendo cómo funciona el cuerpo, nada más.”</u></i>
Sujeto 6	<i>“Pienso mucho en lo que quiero decir en cuanto al significado de lo que estoy cantando, y por eso utilizo gestos que quizás intervienen...o trato que interfieran lo mínimo posible en la postura para que no perjudiquen la emisión, digamos. Y desde lo técnico mucha conciencia de tener el peso en los pies, en la respiración, la internalización de la respiración y de donde parto y hacia dónde voy, pero desde el sentido de la frase más que desde “Uy ahora viene el agudo, ahora viene tal cosa”. <u>Me muevo lo menos posible. Trabajo más con sensaciones internas de la boca, de las vibraciones, de la presión.”</u></i>
<p>• Eje 3: INFLUENCIA DE LA CORPORALIDAD EN EL APRENDIZAJE DE LA TÉCNICA VOCAL Pregunta Genérica: ¿De qué manera considera que la corporalidad podría influir (o no) en el aprendizaje de la Técnica Vocal?</p>	
Sujeto 1	<i>“Considero que tendría que ser un punto primordial, porque...yo, por ejemplo, soy una persona que no se para derecha, por ejemplo, y no tenía en mi cabeza eso de estar bien dispuesta antes de cantar cómo algo básico. Y con el aprendizaje del canto uno empieza a notar como cada mínimo movimiento que hace empieza a influir en el sonido, entonces es importantísimo que durante la formación se dé un espacio en el cual uno pueda experimentar con el propio cuerpo, porque en última instancia <u>nuestro instrumento es nuestro propio cuerpo</u>; entonces, conocer eso nos va a permitir un mejor desarrollo, un mejor conocimiento de nuestra voz</i>

	<p>y de las posibilidades que tenemos. Porque a veces me parece también que no se da un lugar para experimentar y saber hasta qué punto puedo exigirle a mi cuerpo algo y hasta qué punto va a empezar a ir en contra de la técnica, clásicamente concebida.”</p>
Sujeto 2	<p>“Sí. Si por ejemplo un ejercicio de vocalización donde al mismo tiempo tengo que caminar a tiempo, usar el diafragma y al mismo tiempo el arco lírico o voz hablada. <u>Y eso como que de alguna manera, no sé bien cómo, pero de alguna manera relaja y ayuda a que el cuerpo y las cuerdas se relajen, y llegar más cómoda a algunas notas.</u>”</p>
Sujeto 3	<p>“No sé si influir en el aprendizaje. Me parece que cuando arrancas estas en una nebulosa en la que no entiendes nada de lo que está pasando, hasta que llega un momento en que lo encuentras y decís “Ah, era por acá”. <u>Entonces, no sé si estaría influyendo en el aprendizaje pero sí que cuando logras alcanzar eso después es más fácil seguir ese camino.</u>”</p>
Sujeto 4	<p>“El aprendizaje sí. La corporalidad de la mano de la técnica vocal sí. <u>Yo creo que la vinculación es directa con el tema de percibir, o sea de conocer nuestro cuerpo y saber internamente cómo funciona e ir sabiendo qué tiene que pasar y en qué momento para que la técnica valla funcionando. Para mí tiene que ver con la conciencia. O sea con la necesidad de ser conscientes de lo que estamos buscando para que funcione correctamente.</u>”</p>
Sujeto 5	<p>“Depende para que lado estes tomando el concepto de corporalidad. <u>Si para el lado de lo funcional humano, digamos para que funcionen bien todas las partes del cuerpo (bajar la laringe, hacer la lengua cucharita), o al hecho de querer dar un mensaje cuando estamos cantando. Estamos parados de una determinada forma porque queremos transmitir tal cosa. Entonces depende de qué lado lo estes tomando, me parece que la corporalidad siempre es algo que tiene mucho para decir.</u>”</p>
Sujeto 6	<p>“Que se yo, yo lo veo en mis alumnos que cuando llega la parte más difícil de una obra (que generalmente coincide con el agudo), toman algunos una actitud que es...Tengo por ejemplo un alumno que es rugbier. Antes de cantar un agudo toma toda la actitud como sui fuera a hacer un strike; o sea, realmente adopta una actitud de defensa que viene desde otro ámbito que no tiene nada que ver con cantar, porque uno generalmente canta porque le gusta. A mí me pasa que empiezo a cogotear, a levantar la cabeza cómo si me estuviera ahogando, y eso también está inscripto de otro lugar. ...mi miedo más grande es morir ahogada. <u>Cómo que uno tiene mucha cosa mezclada, de lo que es la postura, la personalidad, hay mucho.</u>”</p>

• Eje 4: EXPERIENCIA DE LA CORPORALIDAD EN CONTEXTOS PERFORMÁTICOS

Pregunta Genérica: *¿De qué manera considera que experimenta la corporalidad durante las performances musicales?*

Sujeto 1	<p><i>“Y ahí me parece que va a variar. Porque si estamos en un concierto, donde obviamente está la puesta típica de un piano y un cantante, ahí por estamos... existe la tendencia, o por ahí la tengo yo, de estar más centrados, pensar por ahí en estos elementos de cómo estoy parada... obviamente el hecho de tener un registro previo de cómo funciona el cuerpo, cómo debería funcionar el aparato antes de cantar. Y me parece que cuando uno está en una performance, como es el caso este de una ópera, ahí la corporalidad va a tener otro juego en el que van a entrar a jugar otros elementos desde el momento en que hay una puesta escénica, por lo que mi corporalidad va estar un poco limitada (por decirlo de una forma), por lo que mi personaje tiene que hacer. Entonces, mi cuerpo de alguna forma ahí funciona como un canalizador del personaje; ya no es por ahí mi corporalidad diaria, el hecho de cómo yo me paro, si no es empezar a pensar cómo el personaje se va a empezar a parar; o cómo a ese personaje le van pasando cosas en el cuerpo.”</i></p>
Sujeto 2	<p><i>“Igual que en las clases. Primero obviamente antes de todas las obras se vocaliza y se hace una entrada en calor. Y dentro de las performances de comedia musical son muy exigidas, en el uso del cuerpo, sería en la corporalidad, porque hay muchas coreos y es como todo muy rápido.”</i></p>
Sujeto 3	<p><i>“Y por ejemplo en la comedia musical siempre tienes un personaje: o sea, siempre cantas desde un personaje, nunca sos vos. Entonces, creo que hay que encontrar esas características del personaje y su forma de hablar, su forma de cantar y de pararse, desde un lugar que sea orgánico para uno, para que te resulte cómodo y después no tengas que andar buscando todo el tiempo cómo interpretarlo. Y al momento de cantar pasa lo mismo, porque como tenes ese personaje seguramente ya no canta igual que vos (porque si no habla igual, no canta igual). Entonces hay que aplicar eso, y buscar algo que lo puedas hacer sin sentirlo incómodo, o tan incómodo (...) Por ejemplo, en vacaciones de invierno que yo siempre hago producciones infantiles, hicimos entre una de ellas Alicia en el país de las Maravillas. Y su forma de cantar era aniñada, y quizás hasta un poco nasal, con una voz finita, bien aniñada.”</i></p>
Sujeto 4	<p><i>“Depende de lo que lo que tengas que hacer, en qué posición estés (parada, sentada). Es diferente en un ámbito de concierto, uno está más predispuesto, más en eje, y puede llegar a concentrarse más que en una ópera, en dónde tenes la mente más ocupada en otras cosas. Es como una fusión</i></p>

	<i>entre esas dos corporalidades; el cuerpo ligado a la actuación y el cuerpo ligado a la técnica, a lo que uno tiene que hacer correctamente para cantar bien. Entonces, para mí en ese momento la idea es que ninguna de las dos se pierda, y halla un buen trabajo de las dos corporalidades. Porque es como muy fácil desligarse de la corporalidad de la técnica vocal al tratar de interpretar cierto personaje, y hacer movimientos para interpretar... es un gran trabajo tratar de no descuidar esa corporalidad técnica y fusionar las dos."</i>
Sujeto 5	<i>"No, normalmente no está muy contemplado. En los coros, como en el grupo en el canto, el cuerpo es simplemente el portador del instrumento, nada más. No está tomado en cuenta en el momento de la ejecución. Está tomado en cuenta desde lo funcional, no en lo que representa ese cuerpo en el espacio desde una cuestión artística, sino solamente que tu cuerpo funcione bien para cantar. O sea, no estás dando un mensaje con tu postura."</i>
Sujeto 6	<i>"Si tengo que actuar me meto mucho en el personaje y me resulta muy divertido, y me muevo mucho dentro del personaje, me divierto. He cantado haciéndome pasar por una bailarina clásica trucha... ahí por la ahí la performance vocal puede llegar a bajar. Pero si tengo que actuar por ahí primo el tema de quién es el personaje y con la voz meterme en el personaje, por ahí el personaje no tiene que cantar perfecto porque... siempre voy al sentido en definitiva, si me tengo que poner boca abajo me pongo boca abajo, en eso no tengo problema."</i>
<p>• Eje 5: EXPERIENCIA DE LA CORPORALIDAD EN CONTEXTOS PERFORMÁTICOS Y EDUCATIVOS. Similitudes y diferencias. Pregunta Genérica: ¿Consideras que la corporalidad se experimenta de manera igual o diferente en la clase de canto y en las performances musicales?</p>	
Sujeto 1	<i>"Sí, en algunos elementos sí, pero sigo creyendo de que a grandes rasgos es lo mismo. O sea, el cuerpo sigue estando. Lo que pasa es que me parece que la performance lo que le agrega es como un plus, es otras preocupaciones; pero eso no quita que la forma en la que venís trabajando igual se mantenga, es adosar algo más a aquello que ya venís experimentando. (...)Entonces, en la clase de canto la corporalidad es más relajada, con un objetivo distinto del que tiene en la performance."</i>
Sujeto 2	<i>"Se trata de que sea lo mismo, pero tampoco es que en la clase de canto me voy a poner a hacer la coreo entera. O sea hay similitudes, como estar en continuo movimiento y utilizar de manera igual el diafragma cuando bailas, porque por ejemplo si respiras por la boca te cansas rápido y todas esas cosas. Pero en las clases de canto no uso el cuerpo tan exigidamente"</i>

	<i>como cuando hago pasos de baile o piruets, como lo hago en las clases de danza. Que todo eso se une si en la puesta."</i>
Sujeto 3	<i>"Me parece que va a diferente en cuanto a que en la clase de canto quizás lo estas buscando, lo estas pensando, estas buscando encontrar esa sensación de que está bien, que es cómodo. Y ya cuando vas a una performance ya no estás buscando eso, porque la idea era conseguirlo en la clase de canto para que en ese momento no tengas que estar pensando en encontrar esa comodidad porque ya la tenes... ya la encontraste antes."</i>
Sujeto 4	<i>"Yo creo que hay una diferencia. Uno siempre trata de aplicar lo que aprendió, pero personalmente siempre me ha pasado de no estar dispuesta 100% a la técnica en una performance musical, porque uno está actuando, está moviendo el cuerpo, y no es muy consciente de lo que hace técnicamente."</i>
Sujeto 5	<i>"Si, igual una influye a la otra. No es lo mismo si te están pidiendo que te pidan que cantes acostado, parado o en cuatro patas. Ahí está el desafío cómo resolverlo correctamente para no dañarte el instrumento, y al mismo tiempo dar el mensaje."</i>
Sujeto 6	<i>"Y no, es distinto porque en la clase de canto vos estas más focalizado en lo que estás cantando, en cómo lo estás cantando; y ya en la performance la voz es un instrumento más de algo general, si bien es lo que tiene que ser es una cosa más dentro de una escena, dentro de la iluminación, del movimiento y las cosas que tengas que hacer... es una cosa instrumental no es el eje."</i>
<p>• Eje 6: ALCANCE DEL CONCEPTO DE CORPORALIDAD. Pregunta Genérica: <i>Algunos participantes anteriores hablaron de la corporalidad como cuerpo físico (por ejemplo, estirar antes de cantar). ¿Te parece que esto es así? ¿Estás de acuerdo? ¿Qué pasa con lo expresivo? ¿Crees que propondrías algo diferente?</i></p>	
Sujeto 1	<i>"No, para mí el problema...obviamente que la parte fuertemente física y directamente física como la del ejemplo que me acabas de dar es una parte del problema, lo que pasa es que me parece que <u>la corporalidad influye mucho más profundamente</u>, incide en otros elementos que por ahí no son tan tangibles como eso. Es decir, <u>el sonido que nosotros producimos (que es algo que uno lo percibe pero que no lo puede tocar, digamos) está fuertemente influenciado por la corporalidad</u>, entonces me parece que el problema de la corporalidad es mucho más fuerte. (...) <u>la corporalidad va a influir en eso, en cuanto aire dejamos entrar</u>, en cuanto aire mandamos, también en cuánto podemos mantener la colocación de la voz, porque si nosotros empezamos a tensionarnos y a ponernos nerviosos (que es algo si se quiere psicológico) va a influir directamente en que, por ejemplo, se</i>

	<i>nos cierre la garganta o la glotis se levante o lo que fuese, y eso ya se va a evidenciar claramente en el sonido. Entonces, si yo me quedo pensando solamente la corporalidad como "estiro antes de cantar" o "me relajo, no me relajo" es como que por ahí me parece que se acorta un poco el problema."</i>
Sujeto 2	<i>"Si, estirar y hacer muchos ejercicios de relajación. Y en el ámbito de la comedia musical en todo lo que sea la danza y en el canto en lo que ya dijimos, tanto en estirar como dijiste vos, como en el diafragma y otros ejercicios"</i>
Sujeto 3	<i>"Yo considero que es una sensación, que va ligado a lo físico por una razón de necesidad y de que este es nuestro envase. A mí me parece que va como una sensación de algo que tendría que ser, de una voz que tendría que resonar de cierta manera y a su vez ser orgánico para uno; pero que vas más ligado a una sensación que a una cosa física. (...) En comedia musical además tenes que poder unir el estar cantando con el estar moviéndote y tenes que encontrar la corporalidad en la fusión de estas dos. Tenes que practicar para que lo que estas cantando no modifique lo que estas bailando y viceversa. Es la misma sensación aplicada de diferentes maneras, pero que en el momento de llevarla a la práctica es la misma"</i>
Sujeto 4	<i>"Yo creo que eso es fundamental para el canto y para cantar correctamente el hecho de la relajación, ejercicios de respiración, todo aquello previo a la ejecución de canto (obra, aria, lo que sea). Es como que uno puede hablar de la corporalidad desde la parte externa y la interna. La parte externa hace que uno sea más consciente, por ejemplo abrimos los brazos y hacemos una respiración bien profunda ese movimiento nos va a ayudar a que abramos las costillas y concienticemos la respiración. O sea yo creo que sí, que esa corporalidad de lo físico ayuda y es fundamental para prepararnos para poder tener un buen desempeño vocal."</i>
Sujeto 5	<i>"Nuevamente, depende de la definición de corporalidad que estes tomando".</i>
Sujeto 6	<i>"No, es mucho más amplio porque además el cuerpo es la base de la interacción con los demás, entonces siempre va a estar en juego (muchas veces en mi propia postura) como me va a estar mirando el otro. Y entonces ya no es mi cuerpo solamente, es la actitud del otro, o mismo cómo estás hablando si vas a cambiar el tono de la voz o el volumen si alguien hace así (gesto de escucha) o se tapa los oídos (como me dice mi hijo "mamá estas gritando como una loca"), entonces cierro la puerta. Mi cuerpo no termina dónde termino yo, podría decirse que es un punto de inicio de relación con todos los demás; entonces, siempre va a estar influido por el ambiente... hay una lógica como con todo el ambiente. Somos ecológicos."</i>

ÍNDICE

<i>Agradecimientos</i>	05
00. Abstract	07
01. Introducción	09
02. Breve historiografía de los principales paradigmas de la Pedagogía Vocal	13
02. A. Pedagogía Vocal Tradicional	15
02. B. Pedagogía Vocal Contemporánea	19
03. Aportes de las Teorías de la Cognición Corporeizada a la Pedagogía Vocal	29
03. A. ¿En qué podría beneficiarse la Pedagogía Vocal de las Teorías de la Cognición Corporeizada?.....	29
03. B. Las Ciencias Cognitivas.....	32
03. C. Teoría de la Mente Corporizada y Cognición Musical.....	36
04. Desarrollo de nuestra investigación	45
04. A. Análisis microgenético de situaciones de clase	46
• La corporalidad desde una perspectiva anatómico-fisiológica	47
• La corporalidad como agente cognitivo.....	49

- El caso del movimiento epistémico	49
- El caso del movimiento metonímico.....	52
• El ensayo de coro	55
04.B. Análisis cualitativo de entrevistas.....	57
• Eje 1: Concepción de Corporalidad	58
• Eje 2: Experiencia de la Corporalidad en Contextos Educativos	59
• Eje 3: Influencia de la Corporalidad en el Aprendizaje de la Técnica Vocal	60
• Eje 4: Experiencia de la Corporalidad en Contextos Performativos	61
• Eje 5: Similitudes y diferencias en la experiencia de la Corpo- ralidad en Contextos Performativos y Educativos	62
• Eje 6: Alcance del Concepto de Corporalidad	63
05. Derivaciones de los Análisis y Conclusiones.....	65
06. Referencias Bibliográficas	75
07. Anexo de Tablas de Análisis Microgenético.....	81
• Anexo 1	82
• Anexo 2.a.i	98
Anexo 2.a.ii	112
Anexo 2.b.i	117
• Anexo 3	124
• Anexo 4	128

Se diagramó y se compuso en Editorial del GITEV
y se terminó de imprimir en Bibliográfica S.A.,
Buenos Aires, República Argentina. Diciembre de 2014.

RESUMEN

El presente libro parte de una indagación sobre la incidencia de la corporalidad y el movimiento en los procesos de conceptualización en la clase de canto. En relación a la temática, en los últimos años se han desarrollado numerosos estudios que analizaron la progresiva tendencia a integrar el movimiento corporal en el dispositivo clase. No obstante, estos en su mayoría se han basado en la consideración del cuerpo desde una perspectiva anatómico-fisiológica, y, por tanto no han profundizado en los aspectos psicológicos y cognitivos que atañen a la tarea del estudio.

Desde otro campo disciplinar, las Teorías de la Cognición Corporeizada y de la Psicología Cognitiva de la Música sostienen que la inclusión de la dimensión corporal en el proceso formativo del músico en general tiene implicancias significativas, constituyéndose la misma como una parte indispensable de los procesos cognitivos-musicales. En esta línea de pensamiento, nuestro trabajo se propone profundizar sobre la manera en que se experimentan la corporalidad y el movimiento durante una clase de Técnica Vocal, y el rol que estos cumplen en el proceso de aprendizaje, a partir del registro multimedia y microanálisis de segmentos de clases de canto de diferentes estilos musicales, y de un análisis exploratorio etnográfico sobre la concepción de corporalidad, a través de entrevistas a actores vinculados con la formación en Técnica Vocal (alumnos).

ISBN 978-987-46504-3-3



9 789874 1552433