

DIRECCIÓN CORAL-TÉCNICA VOCAL. UN MODELO INTEGRADO DE TRABAJO.

*Aplicación del paradigma de la Pedagogía Vocal
Contemporánea al ensayo coral.*

NICOLÁS ALESSANDRONI ^{1,2,3}
y ESTEBAN ETCHEVERRY ^{1,3}

¹ | Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (GITeV) - LEEM
Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata

² | Consejo Interuniversitario Nacional, ³ | Fondo Nacional de las Artes
nicolasalessandroni@fba.unlp.edu.ar // tebane@hotmail.com

PALABRAS CLAVE:

TÉCNICA VOCAL | DIRECCIÓN
CORAL | ENTRENAMIENTO VOCAL |
PEDAGOGÍA VOCAL
CONTEMPORÁNEA

INTRODUCCIÓN

En la didáctica coral tradicional las actividades pedagógicas, en relación con la voz, no poseían basamento científico alguno y eran aplicadas sin ser sometidas a reflexiones metodológicas. A partir de 1950, y como producto de la investigación interdisciplinaria, el corpus de conocimiento científico sobre la voz humana creció exponencialmente. En la actualidad, el conocimiento del instrumento vocal nos obliga a adoptar una nueva perspectiva. La práctica coral es práctica vocal y, por lo tanto, para el director coral resulta fundamental estar familiarizado con los nuevos conocimientos

del área de la Técnica Vocal y de la Pedagogía del Canto. Como parte de la realización de dos trabajos anteriores (Alessandroni, 2011, 2012), se realizaron relevamientos específicos que revelaron que muchos directores corales ignoran cómo está compuesto el instrumento vocal y cuáles son los procesos implicados en el proceso fonatorio; a esto se le suma el desconocimiento de los aportes realizados por la *Pedagogía Vocal Contemporánea*. Asimismo es importante destacar que coexisten en el medio musical infinidad de instrucciones acerca de cómo cantar; sin embargo, muchos de estos discursos no poseen validez académica dado que no están cimentados en un conocimiento científico, fisiológica y funcionalmente contrastado. Esta situación se presenta como un obstáculo para el desarrollo profesional de la actividad. El desafío que enfrentan los directores corales en el siglo XXI se encuentra vinculado a la posibilidad de instrumentalizar el conocimiento disponible en pos del perfeccionamiento y la mejora planificada del sonido coral. Este artículo presenta los conceptos nodales de la *Pedagogía Vocal Contemporánea*, delinea los entrecruzamientos de interés para los directores corales y expone una aplicación concreta de este nuevo paradigma al trabajo de una obra coral en el ensayo.

Dirección Coral y Técnica Vocal:

LA PERSPECTIVA TRADICIONAL

La Dirección Coral y la Técnica Vocal no son dos áreas de conocimiento que gocen de un vínculo muy estrecho o, al menos, así lo atestiguan cientos de publicaciones que tratan el tema (Heizzman, 2003; Jordan, 2009; Minnes Brandes & Parent Dionne, 2008; Ward-steinman, 2010; Woodruff, 2003). Parecería ser que, aunque la práctica coral es práctica vocal de hecho, las conceptualizaciones respecto de la producción vocal y de la pedagogía de la voz no resultan insoslayables para el director. Es frecuente encontrar textos específicos de Dirección Coral que abordan la temática vocal mediante la presentación de una batería fija de ejercicios usualmente agrupados bajo un título que designa la destreza a obtener o el obstáculo a sortear con dichos ejercicios, por ejemplo, “ejercicios que proporcionan agilidad” o “ejercicios para cambios rápidos de dinámica”. Estos se presentan como universales, es decir, útiles para cualquier sujeto y, generalmente, desprovistos de basamento científico y metodológico. Cabe destacar, además, que los ejercicios vocales encontrados difieren enormemente entre texto y texto y, por ende, anulan toda posibilidad de generalización conceptual. Muy por el contrario, aquellos aspectos que residen dentro de la esfera gestual o estilística sí son incluidos en todos los trabajos de la disciplina y, en líneas generales, podemos decir que existen acuerdos conceptuales entre los diferentes autores.

De modo análogo a lo que ocurre en la dimensión teórico-académica, en la práctica concreta la enseñanza de aspectos inherentes

a la Técnica Vocal suele estar relegada a los primeros 15 minutos de cada ensayo en los que se suelen realizar algunas vocalizaciones rápidas, dejando así, el tiempo restante para la enseñanza de las partes correspondientes a cada cuerda y al ensayo de las obras de repertorio (Garnett, 2005; Heizzman, 2003; Madeley Richardson, 1891). Existen también coros profesionales (o amateurs, según el caso) conformados por cantantes, estudiantes de canto o estudiantes de música con los cuales no se realiza preparación vocal previa por entender que sus integrantes ya poseen elementos técnicos adquiridos y que, por tanto, deberían asistir al ensayo en óptimas condiciones vocales. Ahora bien, cabe preguntarse qué factores motivan esta ausencia sostenida en el tiempo de la Técnica Vocal al interior de la Dirección Coral.

Existen características histórico-epistemológicas de la Pedagogía Vocal -entendida como la disciplina que se ha ocupado y se ocupa de establecer metodologías adecuadas para la enseñanza del canto, y que se basa en diferentes supuestos teóricos básicos- que determinaron que los conocimientos relativos a la enseñanza de las habilidades vocales se hayan organizado en torno a ejes semánticos difusos que dificultaron la constitución de un núcleo conceptual sistemático y organizado, y, por ello, es posible hablar de un sistema conceptual altamente entrópico (Alessandroni, 2013).

Entropía Conceptual - Vocal

En el campo de la Física, la entropía es definida como la medida del desorden de un sistema. Como consecuencia de las conceptualizaciones personales de cada maestro de canto y el escaso acuerdo terminológico, el sistema conceptual de la Técnica Vocal se volvió altamente entrópico; de este modo, un mismo término empezó a emplearse para designar cosas diametralmente opuestas (Mauleon, 1998).

Al tratar de explicar al estudiante lo que él o ella deben sentir (en los dominios aural, estético, expresivo o motor), los maestros se refieren primariamente a su propia experiencia, y no tienen acceso a la experiencia de sus aprendices. Aparecen serios problemas si los consejos verbales, las imágenes y las metáforas –típicas herramientas usadas para estimular la imaginación creativa– no funcionan para un estudiante en particular. (Miklaszweski, 2004)

Los teóricos matemáticos de la información definen, también, el término entropía como la medida de la incertidumbre existente ante un conjunto de mensajes de los cuales se va a recibir sólo uno. Dentro del conjunto de conceptos inherentes a la enseñanza del canto, existen aquellos que son más entrópicos, es decir, que sufrieron grandes y diversas deformaciones desde su formulación inicial. Por ejemplo, en un trabajo anterior (Alessandroni, 2010) se demostró que el concepto de *appoggio* (o ‘apoyo’, en español), central en la historia de la Pedagogía Vocal –por entenderse que permite una administración correcta del aire a partir del control muscular y, por tanto, una función vocal adecuada-, es uno de los más controvertidos. Los distintos enfoques sobre el término tenían como base la observación externa del comportamiento de la musculatura y sus correlatos propioceptivos y acústicos, cuestión que explica la vaguedad conceptual resultante. De este modo, es posible encontrar en la actualidad más de diez descripciones fisiológico-funcionales divergentes entre sí, parcial o totalmente.

Esta situación no pasa inadvertida para los alumnos de la disciplina, quienes, al cambiar de profesor, observan modificaciones esenciales en el significado de cada concepto utilizado en las clases:

Durante mis estudios vocales he recibido al menos una decena de imágenes diferentes usadas por mis profesores y colegas para explicarme qué es el apoyo. Éstas son algunas de ellas: en una oportunidad, una reconocida asesora de técnica vocal me dijo que para apoyar correctamente debía imaginar que tenía un balón en el estómago y que el apoyo consistía en empujar hacia abajo y hacia arriba a la vez ese balón.

Otra excelente profesora me dijo que se trata de empujar el estómago hacia abajo y afuera al mismo tiempo mientras emitía sonido. (iii) Un profesor me dijo que debía desinflarme hundiendo el abdomen hasta expulsar completamente el aire. La verdad es que todas estas son formas que sólo describen lo que cada una de esas personas sentía que estaba haciendo mientras cantaba, pero que no ataca la raíz del problema. (Carrillo, A., citado en Alessandroni, 2010)

Análogamente, conceptos como resonancia, registro y colocación de la voz se desarrollaron en la historia de la Pedagogía Vocal de modos confusos y poco claros. Así, por ejemplo, es posible encontrar textos que postulan que existen entre uno y siete registros vocales totalmente diferentes (sólo por citar algunos: registro de pecho, de cabeza, modal y mixto) (McKinney, 2005), que el pecho es un resonador importante (este es un postulado incorrecto, dado que el pecho no es una cavidad de aire y, por lo tanto, no es un resonador), y que un buen timbre vocal se logra dirigiendo el sonido hacia los senos nasales (lo cual resulta imposible, pues el aire ingresa a toda cavidad disponible sin ser posible colocarlo; esta idea es, además, falsa pues sabemos que la vibración de los senos no añade ningún componente acústico al sonido producido). Para una discusión en profundidad respecto de estos temas, se recomienda al lector dirigirse a la bibliografía citada al final del artículo.

Sobre el concepto de entrenamiento vocal

Así como ustedes piensan, así enseñan. Y de acuerdo a como piensan, así cantan. (Rabine, 2002)

De la mano del advenimiento de la *Pedagogía Vocal Contemporánea* (de 1950 a la fecha) y de su confluencia con las nuevas tecnologías emergió un marco teórico eficaz destinado a reemplazar a la enseñanza por imitación. Por primera vez se pudo comprender la estructura anatómica, fisiológica y funcional del instrumento vocal. La enseñanza por imitación quedó en el olvido para dar paso a un concepto mucho más preciso: el de *entrenamiento vocal* (Miller, 1986; Rabine, 2002). El análisis de las condiciones evolutivas del instrumento y de la función primaria de las estructuras fisiológicas que se ensamblan al cantar permitió comprender que la formación del cantante no se da de modo “natural”, sino que debe entenderse como el entrenamiento de un esquema corporal-vocal diferente del que utilizamos para el habla, en el cual las estructuras intervinientes en la producción del sonido se ensamblan según los patrones más eficientes para cantar o, lo que es lo mismo, alcanzan el mayor grado posible de diferenciación funcional. Aún más, los teóricos contemporáneos advierten que durante la producción vocal tienen lugar ciertos procesos no conscientes (como, por ejemplo, la actividad diafragmática o de ciertos músculos laríngeos) que deben ser reconfigurados de modo indirecto, puesto que actúan sobre otras estructuras que las afectan secundariamente.

Según Mark Johnson (1987), un esquema está constituido por patrones corporeizados de experiencia significativa organizada como estructuras de movimientos corporales e interacciones perceptuales; por consiguiente, para lograr construir el esquema corporal-vocal (propio del entrenamiento de la voz humana) será necesario contar con ciertos dispositivos pedagógicos que permitan organizar la experiencia sensorial (Blades-Zeller, 2002; De Alcantara, 2000; Heirich, 2011) de manera efectiva para el canto: estamos hablando de los *ejercicios*.

Un ejercicio es una herramienta que puede ser descripta, que requiere una actividad cuyo propósito es de aprendizaje y que, cuando es repetida en el tiempo, tiene un efecto de entrenamiento (Rabine, 2002). Así aplicado, un ejercicio tiene influencia sobre la conducta del cantante al modificar sus esquemas físicos y psíquicos, es eminentemente comunicativo en sí mismo y apoya también la comunicación hacia adentro. Durante la realización de un ejercicio, el alumno tiene la oportunidad de comparar su desempeño vocal previo con las nuevas sensaciones y resultados acústicos, de vivenciar y confrontar sus sensaciones fisio-acústicas momentáneas con su concepto

mental y su intención comunicativa. Como resultado, el individuo encontrará nuevas propiocepciones que deberán ser seleccionadas, ordenadas y, eventualmente, nombradas (Edwards, 2011; Kind, 2011). Los ejercicios, por lo tanto, permiten conceptualizar la práctica vocal para, luego, instrumentalizarla.

Se desprende de lo anterior que toda práctica profesional de enseñanza del canto debe contemplar un determinado tiempo de trabajo que permita el desarrollo de una estrategia didáctica conformada por secuencias de ejercicios direccionadas hacia un fin particular. Según cual sea el caso, el maestro de canto o director coral deberá encontrar un marco adecuado para trabajar, teniendo en cuenta los objetivos mediatos e inmediatos a cumplir (Parussel, 1999).

De esta manera, será posible planificar un entrenamiento vocal de larga duración cuyos objetivos principales contemplen la enseñanza del canto desde el equilibrio de la función vocal (sistema postural y de movimiento, respiración, emisión, resonancia y articulación), la maduración de nuevos conceptos mentales, el reconocimiento de la voz por parte del cantante y el desarrollo de un modo de producción vocal adecuado y eficiente para la comunicación artística. Por otra parte, cuando un cantante ha atravesado un proceso de entrenamiento, resulta conveniente el diseño de un precalentamiento vocal (Heizzman, 2003) cuyos objetivos principales serán la activación de la respiración, la evocación rápida de los patrones de coordinaciones corporales previamente ejercitados (incluida la postura general), el abordaje y resolución de las dificultades que presenten las obras a ejecutar y la vinculación comunicacional y emocional con el repertorio, previa performance pública.

Como veremos más adelante, la masterización de los recursos pedagógicos y metodológicos de la enseñanza del canto le permitirá al director coral delinear estrategias didácticas más adecuadas y eficientes para impulsar el desarrollo de un sonido coral funcionalmente más balanceado, tanto en el corto como en el largo plazo.

Es preciso preguntarse, entonces, cómo debería ser aplicado este paradigma al trabajo del director del coro con una obra puntual. En las próximas páginas nos abocaremos a responder esta pregunta.

Aplicación del paradigma de la Pedagogía Vocal Contemporánea al trabajo en el ensayo

Una de las herramientas que posee el director coral para planificar el trabajo vocal en el ensayo es el análisis de la obra coral que va a trabajar (Ward-Steinman, 2010). Una de las dimensiones de ese análisis estará relacionado necesariamente con ciertos aspectos de la estructura de la obra en términos técnico-vocales, es decir, que, además de evaluar, por ejemplo, el desarrollo armónico, el director coral debería poder analizar una línea melódica en relación con la dificultad de ejecución que plantea esa línea a los cantantes de su propio coro.

Este tipo de análisis debe atender a ciertas categorías y ejes sobre los cuales se sustenta la práctica vocal, como por ejemplo:

- a.** problemáticas asociadas a la respiración, tales como frases de largo fiato y preparación del gesto inspiratorio;
- b.** cuestiones de registro y tesitura;
- c.** saltos que presentan dificultad (aislados y en contexto armónico);
- d.** ritmo y textura;
- e.** dicción y articulación;
- f.** dinámica y resonancia;
- g.** dificultades de afinación derivadas de las problemáticas anteriores.

A partir del desarrollo y aplicación de estas categorías sobre los componentes estructurales de la obra, el director coral podrá diseñar estrategias de intervención que no se limiten a un precalentamiento vocal, sino que constituyan unidades de sentido encadenadas en un entrenamiento vocal a largo plazo. En ningún caso estas estrategias deben ser pensadas como estándares a aplicar para la solución de problemas vocales (como una receta universal) o, lo que es lo mismo, no pueden ser traspuestas a otras agrupaciones corales sin un análisis previo que contemple las características de este segundo grupo hipotético. Las intervenciones del director deben ser situadas, es decir, contextualizadas, para promover en los cantantes un aprendizaje significativo.

En este sentido es que Miller (1996, 2004) propone la figura de un profesional prospectivo definido principalmente por las capacidades de diagnosticar y prescribir. Estas capacidades se vuelven necesarias para el director coral tanto en el momento del análisis de las obras –en el sentido de diagnosticar a partir de los elementos estructurantes de la pieza y prescribir a priori estrategias de abordaje vocal- como en el de la escucha concreta de las voces que conforman su agrupación coral – debe prescribir posibles soluciones surgidas del diagnóstico perceptual del sonido del coro.

En este caso hemos seleccionado el *Magnificat RV 610/611*, de Antonio Vivaldi, y realizado, sobre dicha obra, un análisis de las dificultades más sobresalientes a partir de las categorías propuestas.

Esta pieza es conocida por situar el texto litúrgico del Magnificat (Lucas 1:46-55) durante los nueve movimientos musicales que conforman la obra. En este texto, el evangelista Lucas reproduce las palabras que María, madre de Jesús, dirige a Dios en ocasión de su visita a su prima Isabel, quien lleva en su seno a Juan El Bautista.

Cada uno de los versículos adquiere un diferente carácter musical, resultado de los recursos compositivos que el compositor utiliza durante toda la obra. Su tercer movimiento (“*Et Misericordia Eius*”), el cual hemos analizado, presenta una textura predominantemente contrapuntística. Las líneas de cada voz se encuentran colmadas de cromatismos y saltos, en pos de expresar el contenido semántico del texto. El desarrollo armónico, el tempo y el carácter sugerido por Vivaldi acompaña el significado de las palabras.

Problemáticas asociadas a la respiración

La obra presenta una gran complejidad en relación con esta categoría. Por un lado, la dificultad está dada por el tempo de la obra -indicado como *Andante Molto*-, lo cual genera que la ejecución vocal se vea comprometida en relación con la duración de cada frase, la cual, a su vez, estará supeditada a la expresión en términos prosódicos del texto. Existen dos puntos críticos que nos gustaría señalar.

El primero se extiende entre el último tiempo del compás 17 hasta la mitad del compás 22 (figura 1). En ese sector aparecen, por primera vez,

las palabras “*timentibus eum*” que completan el versículo presentado anteriormente por el autor. Este pasaje exige por parte de los cantantes un elevado compromiso de la mecánica respiratoria, ya que, para no cortar la palabra “*timentibus*” y su relación prosódica con la palabra “*eum*”, deben sostener la frase durante 15 tiempos o, lo que es equivalente en la ejecución del *Estonian Philarmonic Chamber Choir* (Carus Classics, 2012), a 17 segundos de emisión ininterrumpida.

c. 18

A pro - ge-ni-e in pro-ge-ni-e ti - men - - - ti-bus e-um

A pro - ge-ni-e in pro-ge-ni-e ti men - - - ti-bus e - um (...) —

A pro - ge-ni-e in pro-ge-ni-e ti - men - - - ti-bus e - um

A pro - ge-ni-e in pro-ge-ni-e ti - men - - - ti-bus e - um

Figura 1 *Et misericordia* (Vivaldi) - cc.17-22

El segundo se relaciona con el fragmento que se encuentra entre los compases 34 y 37 (figura 2). En este caso, la problemática textual es idéntica al pasaje anteriormente señalado y, debido al *rallentando* característico de la finalización de la ejecución, la extensión de la frase es considerable.

Ti - men - - ti-bus e - um

Ti - men - - ti-bus e - um

Ti - men - - ti-bus e - um

Ti - men - - ti-bus e - um

Figura 2 *Et misericordia* (Vivaldi) - Cc.34-37

La forma tradicional de abordar las problemáticas relacionadas con estos fragmentos estaría vinculada con el uso de la respiración alternada. En este artículo no se niega la utilidad de dicho recurso pero, entendiendo que el director coral actúa como garante del desarrollo sostenido de las habilidades vocales de los cantantes que conforman su grupo, resulta primordial incursionar en otras vías de abordaje.

La mecánica respiratoria compromete la acción de una serie de músculos interconectados y que están vinculados, dependiendo de cada caso, en el proceso inspiratorio o espiratorio. El aumento de la capacidad respiratoria es necesario para el canto artístico dado que la respiración normal propia de la vida sedentaria no alcanza a cubrir las exigencias de la ejecución vocal (Parussel, 1999). Este aumento será consecuencia del entrenamiento constante y gradual de la musculatura inspiratoria que permita coordinar las inspiraciones profundas con la actividad motora. Los músculos más importantes pertenecientes a este grupo son: 1- diafragma; 2- intercostales externos; 3- pectorales mayores y menores; 4- dorsal ancho. Siendo, además, que el diafragma no posee inervación nerviosa consciente, resulta necesario activar estructuras anatómicas que comprometan la acción diafragmática.

Se propone, entonces, un trabajo vocal (ejecución de los fragmentos señalados) articulado con determinados movimientos corporales que deben estar coordinados con el momento de la inspiración, a saber:

- levantamiento de ambos brazos con las palmas hacia arriba hasta formar un ángulo de 180° (es decir, que juntos formen una línea recta paralela al suelo);
- ascenso de una pierna flexionando la rodilla en un ángulo no menor a 90° ;
- elongación de los músculos intercostales estirando un brazo hacia el costado opuesto;
- elongación de los músculos pectorales apoyando la palma de una mano contra la pared y rotando el cuerpo hacia el lado contrario, de modo tal que se genere una palanca;
- realización de acciones que comprometan movimientos cruzados (por ejemplo: alcanzar el pie izquierdo con la mano derecha o a la inversa);
- descender a posición en cuclillas flexionando las rodillas (puede realizarse con los talones apoyados o en puntas de pie).

Estos ejercicios pueden repetirse tantas veces como sea necesario. Es conveniente presentar varios de estos a los cantantes para que cada uno de ellos logre percibir cuál es más efectivo en su caso particular. Resulta indispensable propiciar instancias de reflexión luego de cada caso; sólo a partir de la comparación propioceptiva, los cantantes logran conceptualizar, nombrar e instrumentalizar aquello que se puso en juego durante el ejercicio.

Cuestiones de registro, tesitura, y saltos que presentan dificultad

En relación con el registro desplegado en esta composición, la voz más comprometida es la de Tenor, por poseer en su línea las notas *Fa*₄, *Fa*_{#4} y *Sol*₄ (compases 8-9; 11-12; y 26-27) que, en muchos casos, aparecen repetidas, obligando al cantante a mantenerse en una tesitura alta (figura 3). Las voces restantes no presentan mayor dificultad.

Resulta interesante notar la utilización reiterada de intervalos complejos para la ejecución vocal: se destaca la presencia de 6tas menores ascendentes, 7mas mayores ascendentes y 8vas justas descendentes. Citamos algunos lugares donde se encuentran estos saltos melódicos: compases 5 (alto), 5-6 (bajo), 7-8 (soprano), 8 (tenor), 9 (tenor), 12 (alto), etc. La complejidad radica en la serie de ajustes musculares que tienen lugar a nivel laríngeo a la hora de realizar cambios grandes en la frecuencia fundamental cantada.



Figura 3 *Et misericordia* (Vivaldi) - Línea de Tenor, Cc. 8-10

A nivel laríngeo, la resolución de este tipo de saltos es posible gracias a la coordinación precisa de dos músculos: (1) músculo vocal y (2) músculo cricotiroideo (CT) (Gumm, 2009; Miller, 1986). El músculo vocal ocupa la mayor parte de los pliegues vocales, tiene un papel central en la aducción de los mismos y colabora en la estabilización registral de los cantantes. Cuando hablamos en la vida cotidiana o cantamos frecuencias graves y medias (en relación con cada voz), tiene lugar la activación predominante de este músculo.

El músculo CT es un músculo externo a la laringe que le permite a la misma inclinarse para modificar el ángulo de aducción cordal y, de esta manera, extender mecánicamente

el cuerpo de los pliegues vocales. Este músculo se activa de manera predominante cuando ejecutamos frecuencias agudas y, dado que en el habla cotidiana no es corriente hacer uso de dichas notas, suele estar subentrenado (Titze, 2008).

Por lo tanto, para colaborar con la mejor ejecución de estos pasajes señalados, se propone:

- trabajar con *glissandi* ascendentes y descendentes lentos, desde y hacia las notas agudas de cada salto melódico sólo con vocales (pueden ser las del texto, o bien con U, por ser esta una vocal que favorece la elongación del tracto vocal);

- incorporar a estos *glissandi* movimientos corporales que favorezcan la función respiratoria (ver apartado anterior) para lograr la acción coordinada entre inspiración-fonación;

- incorporar ejercicios corporales que propicien la liberación muscular y trabajo eutónico a nivel laríngeo, a saber:

- * Inspirar imitando la articulación de la vocal /a/.

- * Realizar alternadamente movimientos ascendentes con cada brazo imitando el gesto de agarrar algo que se encuentre alto (por ejemplo, como tomando una fruta de un árbol).

- * Acompañar el ejercicio anterior con movimiento lateral hacia un lado y hacia el otro desde la cadera;

- acelerar gradualmente (en uno o varios ensayos) la velocidad de los *glissandi* para favorecer mayores niveles de integración muscular entre músculos vocal y CT;

- incorporar al ejercicio anterior el texto, manteniendo los *glissandi*;

- realizar una ejecución sin *glissandi*.

Dificultades de dicción y articulación

La correcta pronunciación del idioma es un contenido específico de la Técnica Vocal y, por tanto, puede ser entrenada en el trabajo coral. En este caso se presenta un texto en latín, cuya transcripción fonética es:

Et misericordia eius a progenie in progenies timentibus eum

[et mizerikordia ejus a proɔɓenie
in proɔɓenies timentibus eum]

Es importante destacar que, si bien la mayoría de los sonidos del latín son encontrados, también, en nuestra lengua madre (el español rioplatense), este no es el caso de los sonidos /z/ y /dʒ/. Si bien es posible que el coro esté familiarizado con ellos por haber cantado anteriormente obras en Italiano, Inglés, Alemán o Francés, resulta provechoso plantear unos minutos de entrenamiento de estos fonemas explicando cómo se construyen en base a considerar Modo, Punto de Articulación y Sonoridad. El fonema /z/ representa un sonido fricativo, alveolar y sonoro (es decir que, para lograr la producción de este sonido que involucra la vibración de las cuerdas vocales, mientras la punta de la lengua permanece detrás de los dientes inferiores, el lomo de la misma contactará la zona alveolar)(IPA, 2007).

En el caso del fonema /dʒ/, que se trata de un sonido africado (que consta de un elemento oclusivo y un elemento fricativo que se pronuncian simultáneamente) y con punto de articulación alveolar, la lengua asciende hasta la zona alveolar para pronunciar el primer componente del sonido y luego desciende detrás de los dientes inferiores para producir el segundo componente del mismo.

Existe un último inconveniente que vincula la dicción con la producción vocal cantada. La consonante /k/ es un sonido oclusivo y con un punto de articulación velar logrado gracias al contacto de la parte posterior de la lengua con el paladar blando. Al articular este sonido e inmediatamente después ejecutar una vocal, suele suceder que esta última exhibe un alto nivel de tensión en el lomo de la lengua (dado por la retracción característica de la consonante) y por lo tanto, como interacción de esto con un alto estrechamiento del tracto vocal, se escuche prensada.

Un posible trabajo coral sobre estas temáticas involucraría:

- la enseñanza sistemática de los fonemas que presenta el texto de la obra;
- la inclusión de los fonemas problemáticos y/o ajenos a la lengua materna en ejercicios de vocalización; por ejemplo, trabajar con las sílabas /za/, /ze/, /zi/, /zo/, /zu/ y /dʒa/ /dʒe/ /dʒi/ /dʒo/ /dʒu/.
- añadir a las sílabas presentes en el texto que contengan el fonema /k/ otro sonido que colabore en el desplazamiento del punto de articulación inicial a uno que permita la relajación del lomo de la lengua y, en consecuencia, la apertura del tracto vocal: /kra/ /kre/ /kri/ /kro/ /kru/; /kla/ /kle/ /kli/ /klo/ /klu/;
- el trabajo puntual sobre grupos vocálicos que se suceden rápidamente en la obra, por ejemplo, en compás 11 de Tenor, el grupo /eieio/; el trabajo puede hacerse en diferentes tesituras para lograr la asimilación articulatoria de la serie y, luego, transportarla hasta arribar a la altura deseada.

Complicaciones vinculadas a la dinámica y la resonancia

Se observan en la obra diferentes complicaciones vinculadas a la resolución de variaciones dinámicas y a las configuraciones que adopta el tracto vocal para favorecer un tipo específico de resonancia:

- en Soprano: Compases 16-17, el retorno al Mi₅ desde un Re₅ y luego un Si₄ con diferentes

vocales y variaciones dinámicas; y compás 35, el sostén del Mi₅ con la vocal /ε/ durante todo el compás, mientras las otras voces modifican la armonía resultante;

- en Tenor: Compás 11, el sostén por tres tiempos de la nota Fa₄ con cambio de articulación de vocales;

- en Bajo: Compás 10, el sostén por tres tiempos de la nota Do₄ con cambio de articulación de vocales (figura 4).



de diferentes fonemas puede favorecer el cierre del tracto vocal, trabajando sobre las vocales conseguimos mantener la configuración espacial del tracto vocal mucho más fácilmente que cuando cantamos con consonantes.

- Transportar el ejercicio anterior a diferentes alturas para alcanzar un mayor grado de flexibilidad del tracto vocal.

- Coordinar los movimientos de la lengua, los labios y el maxilar consiste en cuatro movimientos muy simples. 1- Abrir la boca. 2- Sacar la lengua ancha, deslizándola desde la parte posterior hacia fuera. Al estar afuera, la lengua no debe hacer nada, sino quedarse quieta. Los labios tampoco hacen nada cuando la lengua sale, no se estiran, no se retraen, no hacen fuerza para abrir la boca o ayudar a que la lengua salga, permanecen abiertos pero tranquilos sin involucrarse en el movimiento de la lengua. 3- Entrar la lengua con un movimiento suave y corto, como si “la dejáramos volver a su lugar”; al entrar se ubica tranquila en el piso de la boca, cerca de los incisivos inferiores y, en ningún momento, se va hacia atrás; nuevamente los labios no intervienen. 4- Cerrar la boca. El objetivo del ejercicio es lograr los movimientos con total independencia y soltura y en cuatro pasos bien separados uno de otro.

- Trabajar la apertura del maxilar indicando lo siguiente: dejar caer el torso hacia delante, la cabeza colgando y estirar la columna (1). Abrir la boca y luego “soltarla” dejando que se cierre sola. Observar el movimiento que se produce en la nuca cada vez que la boca se abre. Repetir la acción unas 10 o 15 veces. Volver a la posición vertical con el torso (2) y realizar el mismo movimiento con la mandíbula. Volver a la posición (1) y repetir los movimientos con el maxilar inferior pero esta vez masajeando, además, la zona del cráneo que está encima y alrededor de las orejas, llegando por delante hasta la zona inmediatamente por encima de la articulación témporo-maxilar, esto es, aproximadamente, debajo y delante de las sienas. Mantener estos masajes durante 10 o 15 movimientos del maxilar, y sin dejar de abrir y cerrar la boca como antes; masajear ahora toda la zona media de la cabeza, desde donde nace el cabello en la zona frontal hasta la nuca.

Estos masajes deben ser movimientos cortos como si nos propusiéramos despegar el cuero cabelludo del cráneo. Mantener los masajes por aproximadamente 10 o más movimientos de la mandíbula. Volver a la posición (2) y controlar nuevamente la relación de movimiento entre la nuca y el maxilar inferior.

- Trabajar sobre la posición inicial del bostezo como una imagen útil para mejorar la resonancia global. La posición inicial del bostezo colabora en el proceso de fonación ya que: (1) permite la apertura del tracto vocal para un ingreso sin ruido y sin esfuerzo del aire; (2) posiciona la laringe en una posición baja y confortable sin tensionarla; (3) incrementa el tamaño del tracto vocal, especialmente en la dimensión vertical, al descender la laringe, elevar levemente el paladar blando y relajar los músculos constrictores de la pared faríngea; (4) relaja los músculos que controlan la articulación, liberándolos para la acción.

- Cantar antes y después de estos ejercicios para permitir la comparación, conceptualización e instrumentalización de las herramientas por parte de los cantantes.

Algunas conclusiones sobre la integración dirección coral-técnica vocal

El recorrido que hemos propuesto a lo largo de este artículo permite la reflexión respecto de las cualidades necesarias para los directores corales a la hora de desempeñarse efectivamente en el campo de la Técnica Vocal y plantea un modelo de trabajo sobre una obra específica atendiendo a los aportes en materia de fisiología, anatomía y pedagogía de la voz aportados por el paradigma de la *Pedagogía Vocal Contemporánea*.

En primer lugar, el director no sólo debe cantar bien, sino que debe conocer con qué instrumento tratará, para poder mejorar el sonido coral (Miller, 1996). Tener conocimiento de los procesos involucrados en el canto permitirá realizar un diagnóstico preciso de las necesidades vocales de los coreutas para

guiar a los mismos hacia niveles de ejecución más profesionales (McKinney, 2005). Brindarles conocimiento certero acerca de su instrumento los habilitará, también, para constituirse, a largo plazo, en cantantes independientes que puedan poseer cierto dominio de su instrumento a través de sus percepciones fisiológicas y acústicas.

En segundo lugar, los directores corales no deben limitar la evocación de los recursos técnico-vocales a los primeros minutos de cada ensayo, sino hacer uso de los ejercicios en tanto herramientas de construcción de competencias de ejecución cada vez más diferenciadas. Al igual que cualquier atleta necesita poner a punto sus músculos para realizar un deporte, antes de dar inicio a la ejecución cantada el coreuta precisa una rutina de precalentamiento de su instrumento. Pero, además, el director coral debe ser el garante del desarrollo vocal sostenido de los individuos que participan de su agrupación coral. Con esto queremos decir que se vuelve insoslayable el diseño de una estrategia de entrenamiento vocal a largo plazo que contemple todos los aspectos importantes de la ejecución cantada. A través de la proyección de este dispositivo pedagógico, al director le será posible establecer un plan de trabajo corporal-vocal que le permita subsanar las deficiencias encontradas en su coro y, a su vez, elegir un repertorio adecuado (uno en el que el nivel de dificultad vocal que las obras requieren se encuentre alineado con el nivel de experticia vocal de los coreutas).

Los cantantes corales necesitan, muy a menudo, apoyo técnico para resolver correctamente pasajes, frases y notas particulares de una obra. Aquellos directores que no poseen una correcta formación en el campo de la Técnica Vocal no tienen más opción que pasar por alto estas demandas sin brindarles el tratamiento necesario, lo cual produce inseguridad y frustraciones en los cantantes. Sin dudas, esta situación se reflejará posteriormente en el sonido coral resultante.

El repertorio debe ser abordado, primeramente, realizando un análisis sobre las categorías propuestas, detectando posibles dificultades técnico-vocales, de manera de anticipar, al trabajo del ensayo, una batería de ejercicios que constituya posibles vías de solución a estos problemas. Es necesario tomar en consideración que el proceso fonatorio no se da naturalmente como algo fragmentado, sino que se constituye como una unidad. Es probable que al trabajar al interior de alguna de las categorías propuestas, de manera indirecta se esté trabajando, también, sobre otra categoría. Es, también, requisito para el director poseer la habilidad de seleccionar los ejercicios que propone de manera significativa, en pos de arribar eficazmente al resultado sonoro deseado. Asimismo, la planificación de los ensayos, en el corto y el largo plazo, provee a los directores la posibilidad de programar el trabajo vocal y direccionarlo hacia el avance progresivo de la interpretación de la obra y el mejoramiento técnico del grupo.

En síntesis, consideramos 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. El desafío que enfrentan los directores corales en el siglo XXI se encuentra vinculado a la posibilidad de aprehender e instrumentalizar el conocimiento disponible en pos del perfeccionamiento constante y la mejora planificada del sonido vocal. Las capacidades de diagnóstico y prescripción de estrategias adecuadas y situadas constituyen la condición necesaria para el ejercicio de la profesión y el punto arquimédico a partir del cual reestructurar la actividad toda bajo el marco de un paradigma sólidamente fundamentado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alessandroni, N. (2010). *El appoggio: diferentes visiones y derivaciones del término*. Becas Nacionales para Proyectos Grupales - Investigaciones en Música. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Alessandroni, N. (2011). *Acercar del paradigma de la Pedagogía Vocal Contemporánea y su difusión entre Directores Corales*. Becas Nacionales para Proyectos Grupales - Investigaciones en Música. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Alessandroni, N. (2012). *Difusión del paradigma de la Pedagogía Vocal Contemporánea entre docentes de canto de Argentina*. Becas Nacionales para Proyectos Grupales - Investigaciones en Música. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Alessandroni, N. (2013). Pedagogía Vocal comparada. Qué sabemos y que no. *Arte e Investigación*, 9. La Plata: Facultad de Bellas Artes UNLP (en prensa)
- Austin, S. F. (1997). Movement of the velum during speech and singing in classically trained singers. *Journal of Voice*, 11(2), 212-211.
- Blades-Zeller, E. (2002). *Singing With Your Whole Self: The Feldenkrais Method and Voice*. Maryland: Scarecrow Press.
- Carus Classics (2012). *Antonio Vivaldi: Missae & Vesperae*. Estonian Philharmonic Chamber Choir. Tallin Chamber Orchestra. Dir. Tonu Kaljuste.
- De Alcantara, P. (2000). *Technique Alexander pour les Musiciens*. Montauban (Francia): Alexitère Editions.
- Edwards, W. H. (2011). *Motor Learning and Control. From Theory to Practice*. Belmont, CA (USA): Wadsworth.
- Garnett, L. (2005). Choral Singing as Bodily Regime. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 36(2), 249-269.
- Gumm, A. (2009). *Making More Sense of How to Sing*. Galesville: Meredith Music Publications.
- Heirich, J. R. (2011). *Voice and the Alexander Technique. Active explorations for speaking and singing*. Berkeley: Autumn Press.
- Heizman, K. (2003). *Vocal Warm-Ups: 200 Exercises for Choral and Solo Singers*. Mainz: Schott Music GmbH & Co.
- IPA. (2007). *Handbook of the International Phonetic Association. A guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Johnson, M. L. (1987). *The Body in the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jordan, J. (2009). *Evoking Sound. Fundamentals of Choir Conducting*. Chicago, IL: GIA Publications, Inc.
- Kind, E. (2011). *An Alexander Technique Approach to Singing (Singers') Technique*. New York: A.C.A.T//Am.S.A.T.
- Madeley Richardson, A. (1891). *Choir Training Based on Voice Production*. London: The Vincent Music Company.
- Mauleon, C. (1998). La pedagogía del canto. Aportes desde la investigación multidisciplinaria. *Orpheotron*, (4), 86-93.
- McCrea, C. R., & Morris, R. J. (2007). Effects of vocal training and phonatory task on voice onset time. *Journal of Voice*, 21(1), 54-63.
- McKinney, J. C. (2005). *The Diagnosis & Correction of Vocal Faults: a manual for teachers of singing & for choir directors*. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc.
- Miklaszweski, K. (2004). Music Psychology Research and Music Teaching. In J. Davidson (Ed.), *The Music Practitioner*. New York: Ashgate Publisher.
- Miller, R. (1986). *The Structure of Singing. System and Art in Vocal Technique*. New York: Schirmer Books.
- Miller, R. (1996). *On the Art of Singing*. New York: Oxford University Press.
- Miller, R. (2004). *Solutions for Singers: Tools for Performers and Teachers*. USA: Oxford University Press.
- Minnes Brandes, G., & Parent Dionne, K. (2008). In multiple voices: Alexander Technique in the high school choral rehearsal. *The B.C. Music Educator*, 51(3), 8-12.
- Parussel, R. (1999). *Querido maestro, querido alumno. La educación funcional del cantante*. El método Rabine. Buenos Aires: Ediciones GCC.
- Perna, N. K. (2008). *Effects of Nasalance on the Acoustics of the Tenor Passaggio and Head Voice*. University of Miami.
- Rabine, E. (2002). *Educación funcional de la voz. Método Rabine*. Buenos Aires: Centro de Trabajo Vocal.
- Stevens, K. N. (2000). *Acoustic Phonetics*. Massachusetts: The MIT Press.
- Titze, I. R. (2008). The Human Instrument. *Scientific American*, (January), 94-101.
- Ward-steinman, P. M. (2010). *Becoming a Choral Music Teacher. A Field Experience Workbook*. New York: Routledge.
- Woodruff, N. W. (2003). Contemporary Commercial Voice Pedagogy Applied to the Choral Ensemble: An Interview with Jeannette LoVetri. *Choral Journal*, 52(5), 39-53.