

ESTRUCTURA Y FUNCIÓN EN PEDAGOGÍA VOCAL CONTEMPORÁNEA

Tensiones y debates actuales para la conformación del campo.

NICOLÁS ALESSANDRONI ¹

Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (GITeV) – LEEM; Facultad de Bellas Artes - UNLP

nicolasalessandroni@fba.unlp.edu.ar

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Alessandroni, N. (2014). Estructura y función en Pedagogía Vocal Contemporánea. Tensiones y debates actuales para la conformación del campo. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, Año 2, nº2, pp. 23-33. La Plata: Facultad de Bellas Artes UNLP.

PALABRAS CLAVE:

PEDAGOGÍA VOCAL | TÉCNICA VOCAL | ESTRUCTURA-FUNCIÓN | PARADIGMAS.

Recibido: abril de 2014

Aceptado: junio de 2014

RESUMEN

La Pedagogía de la voz cantada entendida como la disciplina que se ocupa de establecer metodologías adecuadas para la enseñanza del canto basándose en diferentes supuestos teóricos básicos ha formado parte, en los últimos 25 años, de intensos debates referidos a la formación de los cantantes. Si bien todos los pedagogos contemporáneos acuerdan en

la necesidad de desarrollar un paradigma educativo diferente al de la Pedagogía Vocal Tradicional, no todos ellos acuerdan respecto de cuál es la forma más adecuada para desarrollar dicho paradigma. Así, encontramos unas posturas centradas en los conocimientos anatómicos disponibles, y otras que privilegian los saberes en materia de fisiología. Estas dos posiciones antagónicas forman parte de un debate más amplio que podemos enunciar como “estructura vs. función” que no es exclusivo de la Pedagogía Vocal, y que es posible encontrar, por ejemplo, en Filosofía, Psicología o Economía. En el presente artículo, se presentan los fundamentos epistemológicos de la Pedagogía Vocal Contemporánea, se diferencian las corrientes más importantes de la misma y se expone el problema que supone para la Pedagogía Vocal el debate “estructura vs. función” en relación a la imposibilidad vigente para constituir un campo epistemológicamente coherente. Asimismo, se presenta un resumen de las limitaciones actuales en materia de comprensión del intercambio pedagógico-didáctico que permite el desarrollo de las habilidades técnico-vocales y se proponen nuevas perspectivas de investigación en Técnica Vocal.

¹ Es Prof. y Lic. en Música con Orientación en Dirección Coral (FBA-UNLP). Maestrando en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO-UAM) y doctorando en Filosofía (FaHCE-UNLP). En dicha institución se desempeña además como Director del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (GITeV), como Ayudante Diplomado de las cátedras Técnica Vocal 1 y Metodología de la Investigación, y como integrante del Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical. Es Prof. de las asignaturas Canto Colectivo I y II en la Escuela de Arte de Berisso, y, además, Editor en Jefe de la Revista de Investigaciones en Técnica Vocal (ISSN 2347-0275). Sus intereses se vinculan al área de la Técnica Vocal y la Psicología Cognitiva de la Música. Desarrolla tareas de Extensión Universitaria en tanto Director y Co-Director de tres proyectos acreditados por la UNLP; y de Investigación, siendo Director por el FNA e integrante de equipos del Programa de Incentivos de la UNLP.

La Pedagogía Vocal Contemporánea como oposición a la Pedagogía Vocal Tradicional.

La Pedagogía Vocal Contemporánea surge entre los años 1950 y 1970 y se define como un modelo o paradigma pedagógico científicamente informado (Murry, 1969; Rosewall, 1961; Sundberg, 1987; Vennard, 1968). Los defensores de este paradigma argumentan que sólo es posible enseñar a cantar a partir de conocimientos empíricamente validados. De esta manera, direccionan una fuerte crítica a los pedagogos tradicionales que por no tener conocimientos de este tipo a disposición, fundaron su práctica pedagógica en la imitación, la observación directa y la utilización de un vocabulario subjetivo que usualmente adoptaba la forma de expresiones metafóricas (Hemsey de Gainza, 2002; Lavignac, 1950). La carencia de evidencia científica también determinó que los docentes se centraran en el sonido resultante (y no en las relaciones de ese sonido con los mecanismos que permiten su producción) para evaluar el estado real de desarrollo del alumno (para un desarrollo más detallado del paradigma tradicional, ver Alessandroni, 2013).

Estas cuestiones también determinaron que existiera alrededor de la voz humana una cierta aura mística que, combinada con las ideas de genio y talento, resultó devastadora para muchos estudiantes. Así consta en los primeros registros del Conservatorio Nacional de París y en publicaciones de la época: aquellos alumnos que no eran capaces de imitar el sonido de su maestro, eran considerados sordos, carentes de musicalidad y talento (Duprez, 1880; Lamperti y Griiffith, 1863; Lamperti, 1864). En tanto, los docentes de canto eran seleccionados atendiendo a la carrera artística que poseían, y por lo general, se presentaban como verdaderos divos de la música.

El paradigma científicista era más optimista para la mayoría de las personas. Permitía entender con precisión cuáles eran los mecanismos que subyacían a la producción vocal. Las explicaciones producidas por los pedagogos filiados a este movimiento fueron realmente revolucionarias, ya que daban cuenta como nunca antes de los procesos biológicos involucrados en la generación del sonido vocal, sacando de las sombras al instrumento vocal, hasta ahora invisible (no había forma de ver las cuerdas vocales en funcionamiento de manera sofisticada, ni de explicar con detalle el mecanismo respiratorio, entre otros).

De allí que muchos teóricos no acordaran con los conceptos de *musicalidad innata* o talento y propusieran que todo ser humano que exhibiera condiciones normales de salud podría aprender a cantar líricamente. Esto determinó, además, la proliferación en el mercado de muchos métodos que, exhibiendo un barniz pseudocientíficista, prometen enseñar canto en diez lecciones, e incluso presentar tan sencillamente los conceptos relativos a la voz humana que hasta un tonto o ignorante podría comprenderlos (una conocida editorial publica textos utilizando el título genérico *X for dummies*, entre los cuales se cuenta el célebre *Singing for Dummies*).

Volviendo al tema central de este apartado, diremos que la fundamentación extrema de las investigaciones interdisciplinarias y los aires optimistas que propició este paradigma determinaron que muy pronto, muchos docentes estuvieran hablando de él y se mostraran como adeptos del mismo.

Tensiones entre estructura y función al interior de la Pedagogía Vocal Contemporánea

La posición anatomista

El éxito primero del Paradigma Contemporáneo cuyo núcleo duro estuvo representado por la creencia en los conocimientos científicos validados empíricamente no permaneció intacto con el paso de los años. Ni el núcleo duro mencionado ni el conjunto de diferencias ideológicas entre los pedagogos contemporáneos y los tradicionales lograron escapar a los debates entre *estructura y función*, una dicotomía más general, que abarca el conocimiento sobre la voz humana entre otros conocimientos específicos, y que se ha constituido como eje de discusión al interior de la Filosofía, la Psicología, las Ciencias Naturales y la Economía, entre otros.

Las explicaciones sobre el fenómeno vocal de la segunda mitad del siglo XX involucraron conocimientos provenientes, fundamentalmente, de la Física, la Anatomía y la Fisiología. Por este motivo, nos interesará hacer un recorrido respecto de cómo se dio la dicotomía estructura-función al interior de la historia de las Ciencias Naturales.

En la historia de la ciencia, la fisiología no fue considerada una disciplina autónoma hasta la mitad del siglo XIX, sino que se la concebía como una compañera menor de la anatomía. En los diferentes sistemas universitarios, los conocimientos relacionados con los aspectos funcionales se impartían en los espacios curriculares de la asignatura Anatomía. Esto respondía a una concepción acerca del objeto de estudio de la fisiología, es decir, se consideraba que la función estaba subordinada a la estructura:

“El cuerpo era una jerarquía estática de órganos, cada uno con su función

característica. Así, las cuestiones sobre la función fisiológica sólo podían surgir después de que las estructuras, a las cuales pertenecían las funciones, habían sido establecidas anatómicamente. La unidad de investigación era el elemento anatómico visible, y el método preferido era la disección” (Danziger, 1990, p. 25; el resaltado es mío).

Esta posición parece haberse replicado al emerger el paradigma de la Pedagogía Vocal Contemporánea. La vorágine de la identificación y medición de estructuras anatómicas parece haber sido incentivada por el surgimiento de nuevos métodos de observación, por ejemplo la *fibroscopia*, surgida en 1964, que fue muy bien recibida como un producto innovador que abría las puertas a la sofisticación mejorada en el diagnóstico, ya que permitía realizar observaciones directas de los tejidos para un análisis dinámico; y la *estroboscopia*, que fue acoplada a los endoscopios rígidos en 1979 para la evaluación de las cuerdas vocales (Jackson-Menaldi y Arauz, 1992).

Así, muchos otorrinolaringólogos y docentes de canto esgrimieron el siguiente argumento, que constituye la base de una posición anatomista: conocer la estructura anatómica de la voz cantada permitirá a los docentes de canto enseñar sensiblemente mejor. Quienes adoptan esta visión ven al canto como el resultado sonoro de una determinada macroestructura conformada por diferentes estructuras anatómicas (órganos, tejido conectivo, huesos, etc.). Otra consecuencia que se deriva de esta posición, es la creencia de que las modificaciones sobre alguna

estructura anatómica son accesibles para el cantante, y pueden modificar el sonido resultante o resolver problemas específicos (a través de una alteración en la función específica de esa estructura). Por ejemplo, un sonido engolado puede ser resultado de una posición alta del lomo de la lengua, cercana al paladar blando. La solución al problema es descender la posición de la lengua (y así formar otra macroestructura) que permita un tipo de fonación más eutónica.

Una posición extremista respecto de este paradigma anatomista resulta en métodos de la enseñanza del canto que prescinden del formato clásico de clase de canto en el cual se da una interacción lingüística con el docente y proponen programas de entrenamiento asistido mediante un software informático (Callaghan, Thorpe, y Doorn, 2004; Thorpe, Callaghan, Wilson, van Doorn, y Cane, Jonathon, 2009). Esta modalidad promete la obtención de resultados concretos a partir de la observación en la pantalla de una computadora

de los gráficos acústicos (osciligramas, espectrogramas, entre otros) correspondientes al sonido vocal en tiempo real. Así, y a partir de instrucciones cortas y precisas por parte de los maestros de canto (como por ejemplo, “*bájala lengua*” o “*añadí más energía al tercer formante*”), el alumno debería comprender lo que está viendo en la pantalla como feedback visual inmediato de su producción vocal y corregir las falencias técnicas que exhiba en dicho momento.

La posición funcional

Hacia el final de la primera mitad del siglo XIX, la Fisiología logró independencia respecto de la Anatomía. Las funciones no se vieron más como propiedades de unidades anatómicas visibles, sino como objetos abstractos de investigación que podían involucrar muchos órganos así como procesos invisibles.

“De este modo, no se investigaba más la función de un órgano, como el estómago, sino el rol del estómago en una función como la nutrición” (Danziger, 1990, p. 25)

El mismo recorrido parece haber tenido lugar en Pedagogía Vocal. En efecto, algunos docentes adoptaron una mirada o posición **funcional**, privilegiando así la función de la fonación, y tomándola como unidad para la investigación. Los métodos de entrenamiento propioceptivo parecen funcionar en esta dirección, promoviendo mayores niveles de desarrollo de la percepción del propio cuerpo para lograr modificaciones en el nivel funcional (Blades-Zeller, 2002; Fort Vanmeerhaeghe et al., 2009; Heirich, 2011; Kind, 2011). Por ejemplo, una propiocepción más aguda de diferentes zonas del cuerpo podría habilitar configuraciones posturales resultantes óptimas, entendiendo por óptima a una postura que nos es funcional para la vida que llevamos. En este sentido, las indagaciones empezaron a ser formuladas

en términos de la contribución de varios factores a un efecto funcional particular. Retomando el ejemplo de la voz engolada, la resolución del problema procuraría no sólo la acción puntual sobre la lengua, sino también la detección de posibles vinculaciones funcionales que podrían producir ese ascenso indeseado de la lengua. Este análisis podría incluir, por ejemplo, las conexiones de la base de la lengua con el hueso hioides o con el tipo de inspiración que realiza el cantante (en tanto determina la posición final de la laringe antes de la fonación).

Cuando el funcionamiento de una estructura anatómica no responde al modelo óptimo para la fonación (modelo que emerge del corpus conceptual de la fisiología) y realiza funciones que corresponden a otra estructura (que por ejemplo no está entrenada para realizar su función), dicho funcionamiento se define como una compensación, es decir, una respuesta fisiológica a un desbalance funcional que, a pesar de no ser económica, garantiza la función. Por ejemplo, cuando un cantante utiliza una fonación prensada (con elevada presión subglótica) se estrecha el diámetro de la faringe, y se activan los músculos faciales, los del cuello y los de la nuca como un sistema compensatorio que colabora en la aducción de los pliegues vocales. Esta perspectiva permite analizar el comportamiento de una estructura particular como la resultante del estado general del cuerpo del sujeto y diagramar, a partir de ese análisis, las estrategias pedagógico-vocales.

Un exponente de esta visión es el Método Funcional, cuyo ideólogo es el Prof. Eugene Rabine. Este método se proclama como heredero de las experiencias de maestros de canto, pero también del conocimiento científico, *en tanto contribuye a comprender la función vocal*.

“La teoría sobre la función vocal integra los conocimientos científicos actuales, de tal modo que las relaciones anatómicas, fisiológicas, neurológicas y biológicas entre el instrumento humano y la voz –que es su producto– se hallan representadas con claridad”
(Rabine, E. Prólogo. En Parussel, 1999, pp. 5-7).

A diferencia de la posición anatomista, esta visión privilegia el concepto de entrenamiento vocal (Anderson, 2009; 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, pudo advertirse 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 (actuando sobre otras estructuras que las afectan secundariamente).

Según Mark Johnson (1990), un esquema está constituido por patrones corporeizados de experiencia significativa organizada como estructuras de movimientos corporales e interacciones perceptuales; por lo tanto, para lograr construir un esquema corporal-vocal, será necesario contar con dispositivos pedagógicos que permitan organizar la experiencia sensorial de manera efectiva para el canto: 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. 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, según este modelo, el individuo encontrará nuevas propiocepciones que deberán ser seleccionadas, ordenadas y, eventualmente, nombradas. Los ejercicios, por lo tanto, permitirán conceptualizar la práctica vocal para luego instrumentalizarla.

Modelos actuales de la enseñanza del canto: entre EEUU y Argentina.

En su texto *Basics of Vocal Pedagogy*, Clifton Ware (1998) desarrolla tres modelos actuales de la enseñanza del canto, que se vinculan además con los paradigmas que se desarrollan en este artículo. Estos modelos son abstracciones conceptuales que realiza el autor sobre la base de estudios cuantitativos y cualitativos con docentes de Estados Unidos. Se expondrán sucintamente los fundamentos de estos modelos:

a. Modelo de la Pedagogía Holística. Tiende a ser indirecto, y evita referencias anatómicas o fisiológicas del fenómeno vocal. Este modelo hace uso de expresiones metafóricas, en el mismo sentido en que lo hacían los docentes del Paradigma Tradicional, arriba mencionado. Hace foco además en las cuestiones emocionales de los alumnos, estableciendo metas y cumpliéndolas progresivamente en el tiempo (por ejemplo, en relación al repertorio).

b. Modelo de la Pedagogía Mecanicista. Sienta sus bases en referencias científicas, ya sean anatómicas o fisiológicas. Entiende el entrenamiento vocal como una posibilidad de generar circuitos reflejos en el tiempo. Así, entiende que los ejercicios utilizados repetidamente generan respuestas que se internalizan en niveles subconscientes. La asignación de los ejercicios correctos para cada falencia técnica la realiza el docente, a través de un fino proceso de diagnóstico y prescripción basado en el conocimiento científico más actualizado.

c. Modelo de la Pedagogía Ecléctica. Este tipo de pedagogía integra los dos modelos anteriores. La mayor cantidad de docentes consultados declaró trabajar bajo esta modalidad, es decir, yendo y viniendo de un paradigma a otro.

Es interesante notar que, aun cuando el Paradigma Contemporáneo científicista (en cualquiera de sus dos versiones, anatomista o

funcional) se presentó como una superación del Paradigma Tradicional, los docentes no logran diagramar sus intervenciones didácticas desde él de forma exclusiva. Refrendan esta apreciación los datos obtenidos en el ámbito local entre octubre de 2011 y mayo de 2012, período en el que llevé a cabo una encuesta entre 285 profesores de canto que residen en la actualidad en diferentes provincias de la República Argentina. Dicha encuesta estuvo direccionada a averiguar en qué medida el paradigma de la Pedagogía Vocal Contemporánea había logrado difusión y adhesión en nuestro país y cuáles eran las causas que hubieran motivado los resultados obtenidos. El detalle de esta encuesta puede encontrarse en un trabajo anterior (Alessandroni, 2012), por lo que me limitaré a resumir los resultados: el 90% de los profesores de canto que conocen los nuevos avances en Pedagogía Vocal y Técnica Vocal no consideran este nuevo marco teórico por desconocer el modo de utilizarlo pragmáticamente para una mejora planificada del sonido vocal (ver gráficos 1, 2 y 3).

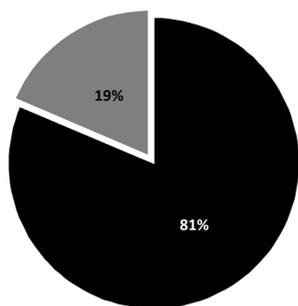


Gráfico 1. Conocimiento del marco teórico de la PVC sobre el total de encuestados.

- No conocen el marco teórico de la PVC
- Conocen el marco teórico de la PVC

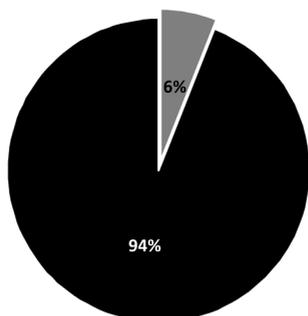


Gráfico 2. Consideración del marco teórico de la PVC a la hora de enseñar canto.

- Considera el marco teórico a la hora de enseñar canto
- No considera el marco teórico a la hora de enseñar canto

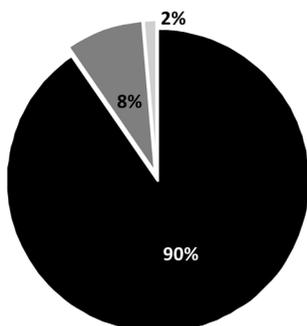


Gráfico 3. Motivos por los cuales quienes conocen el marco teórico de la PVC no lo consideran en sus prácticas docentes.

- No contesta
- Porque discrepa con los postulados teórico de la PVC
- Porque carece de herramientas específicas para llevar el marco a la práctica

Tensiones y conclusiones

El campo de la Pedagogía Vocal pareciera estar signado por una tensión permanente entre diferentes paradigmas que se centran en una práctica con escasa reflexión metodológica, o bien intentan dar cuenta del fenómeno vocal en tanto realidad anatómico-fisiológica. Al interior de estas disputas, la innovación pedagógico-didáctica no encuentra lugar. Al respecto, hemos dicho que:

“El problema radica en que (...) si bien al interior de este paradigma [el Contemporáneo] se incursiona en una fundamentación científico-teórica exhaustiva, en las funcionales que permiten la producción vocal, y en algunos aspectos psicológicos de la misma, también se denigra el lugar que ocupan en el proceso de enseñanza-aprendizaje la imaginación, la comunicación intersubjetiva y los procesos cognitivos subyacentes. Esto hace que este nuevo marco teórico se vuelva un paradigma altamente descriptivo que no aborda exhaustivamente los aspectos didácticos, cuestión que se refleja en los resultados de la encuesta y hace que lo que muchos autores han llamado Pedagogía Vocal Contemporánea bien pueda denominarse Teoría Vocal Contemporánea. Dicho esto, es importante concluir que la 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” (Alessandroni, et al., 2013, p. 8).

Por ese motivo, opino que es necesaria una revisión de los Paradigmas expuestos en relación a ciertos niveles jerárquicos que permiten la emergencia de la expresión vocal (y que por lo tanto deberían guiar una metodología de la investigación en técnica vocal), a saber:



De este modo, una indagación sobre los aspectos filo y ontogenéticos que determinaron la aparición del fenómeno vocal entendido en sentido amplio podría arrojar luz sobre algunos determinantes funcionales vinculadas 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 aspectos estrictamente musicales, y podría incluir aspectos de la musicalidad entendida como capacidad humana compartida, y del desarrollo de la misma.

Existe amplia evidencia empírica derivada de investigaciones de campo que nos permite afirmar que desde que somos bebés exhibimos la capacidad de reconocer e interactuar con diferentes contornos melódicos y tímbricos en términos de bucles de repetición y variación (Papoušek, 1996; Trehub, 2003). De hecho, esta habilidad parecería ser fundante de un tipo de vínculo mutuo que podemos denominar Ejecución Parental (Shifres, 2007). Se observa entonces que este tipo de estímulo que proveemos a los infantes, que involucra la producción vocal en todas sus dimensiones, el contorno gestual-corporal y el movimiento en el espacio; forma parte de una predisposición universal, del mismo modo que lo hace la capacidad de los infantes para interactuar con dichos elementos comunicativos. Este compromiso temprano de elementos musicales en la crianza permite situar a la música como una de las Funciones Críticas de la Humanización (Español, 2010; Rivière, 2003), como un punto de encuentro entre biología y cultura que facilita nuestro desarrollo como seres humanos. Así, existen autores que prefieren hablar de musicalidad comunicativa (Malloch, 2002) definida como la habilidad para congeniar con el ritmo y el contorno del gesto motor y sonoro, atribuyendo a la música características dialógicas en un sentido amplio. La continuidad entre el desarrollo primero de esa musicalidad y la performance de un cantante ejecutando un lied continúa siendo, sin embargo, un área de investigación vacante.

También existen nuevas áreas de desarrollo investigativo que atienden a algunos aspectos antes ignorados y que, por ejemplo, entienden la práctica vocal como una práctica instrumental corporeizada, es decir, como producto de la experiencia de nuestra acción e interacción corporal y mental en un contexto particular (Martínez, 2005). En esa dirección, en un trabajo anterior (Alessandroni, Burcet, y Shifres, 2013) se propuso que el uso de expresiones metafóricas en el contexto de clase de canto apela al mapeo transdominio como recurso para comprender el dominio de la función vocal en términos de dominios más tangibles experimentados por los alumnos. De este modo, el mapeo transdominio sería el recurso para posicionar al estudiante en un dominio abstracto de la experiencia (en particular vinculado a aquellas cuestiones de las que no se tiene un conocimiento experiencial directo, como es el de las descripciones anatómo-fisiológicas implicadas en la fonación cantada), a partir del conocimiento de dominios concretos vinculados a las experiencias sensoriomotrices más vividas. El proceso de mapeo transdominio desencadenado por las imágenes que utiliza el profesor de canto resulta así 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 (Johnson, 1990, 2007; Lakoff y Johnson, 1999).

El campo de la Pedagogía Vocal, como he resaltado, no se encuentra agotado, sino que por el contrario, requiere de la investigación interdisciplinaria en relación a los diferentes ejes propuestos en este trabajo. Resulta sin dudas un área apasionante y no menos promisorio, ya que la posibilidad de conformar un nuevo núcleo epistemológico duro de este campo se traducirá directamente sobre las experiencias individuales de los estudiantes y los profesores de canto, como así también de otros profesionales vinculados al a producción vocal, como directores corales y profesores de teatro. La invitación está abierta.

Referencias bibliográficas:

Alessandroni, N. (2012). *Difusión del paradigma de la Pedagogía Vocal Contemporánea entre docentes de canto de Argentina: estudio sobre 285 casos*. 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.

Alessandroni, N., Burcet, M. I., y Shifres, F. (2013). De libélulas, elefantes y olas marinas. La utilización de imágenes en Pedagogía Vocal: un problema de dominio. En F. Shifres, M. de la P. Jacquier, D. Gonnet, M. I. Burcet, y R. Herrera (Eds.), *Actas de ECCoM. Vol. 1 N°1*, "Nuestro Cuerpo en Nuestra Música (pp. 9-14). Presentado en 11vo Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música, Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM). Recuperado a partir de www.sacom.org.ar/actas_eccom/indice.html

Alessandroni, N., Etcheverry, E., Agüero, G., Beltramone, C., Sanguinetti, L., y Sarteschi, A. (2013). La investigación en Técnica Vocal como herramienta de actualización pedagógica. *Actas de las 9nas Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina*. La Plata: Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA) - Facultad de Bellas Artes UNLP.

Anderson, M. (2009). *When Singing Becomes Knowing: Developing Self-Knowledge Through Vocal Pedagogy* (Tesis de Maestría inédita). Ontario, Canada: Queen's University.

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

Callaghan, J., Thorpe, W., y Doorn, J. V. (2004). *The science of singing and seeing*. Presentado en Conference on Interdisciplinary Musicology, Sydney.

Danziger, K. (1990). *Historical Roots of the Psychological Laboratory. Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

- Español, S. (2010). El desarrollo como estrategia adaptativa: Características exclusivas de la infancia humana. *Revista de Psicología*, 11, 47-58.
- Fort Vanmeerhaeghe, A., de Antolín Ruiz, P., Costa Tutusaus, L., Massó I Ortigosa, N., Rueda Peláez, L., y Lloret I Riera, M. (2009). Efectos de un entrenamiento propioceptivo (TRAL) de tres meses sobre el control postural en jóvenes deportistas. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, (95), 49-56.
- Heirich, J. R. (2011). *Voice and the Alexander Technique. Active explorations for speaking and singing*. Berkeley: Autumn Press.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía vocal: dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Jackson-Menaldi, M. C. A., y Arauz, J. C. (1992). *La Voz Normal*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Johnson, M. L. (1990). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Johnson, M. L. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. London: The University of Chicago Press.
- Kind, E. (2011). *An Alexander Technique Approach to Singing (Singers') Technique*. USA: A.C.A.T//Am.S.A.T.
- Lakoff, G., y Johnson, M. L. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York, USA: Basic Books - Perseus Books Group.
- Lamperti, F. (1864). *Guida teorico-pratica-elementare per lo studio del canto*. Milano-Nápoli: 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 Americana.
- Martínez, I. C. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la Música. *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva* (pp. 47-72). La Plata: CEA-FBA, UNLP.
- Miller, R. (1986). *The Structure of Singing*. New York: Schirmer Books.
- Murry, T. (1969). *Subglottal Pressure Measures During Vocal Fry Phonation*. University of Florida.
- Papoušek, H. (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. En I. Deliegé y J. Sloboda (Eds.), V. Ospina (Trad.), *Musical Beginnings. Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press.
- Parussel, R. (1999). *Querido maestro, querido alumno. La educación funcional del cantante. El método Rabine*. Buenos Aires: Ediciones GCC.
- Rabine, E. (2002). *Educación funcional de la voz. Método Rabine*. Buenos Aires: CTV.
- Rivière, A. (2003). Interacción precoz. Una perspectiva vyotskiana a partir de los esquemas de Piaget. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo, y I. Marichalar (Eds.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas, Vol II*. Madrid: Panamericana.
- Rosewall, R. (1961). *Handbook of Singing*. Evanston, Illinois: Summy-Birchard Publishing Co.
- Sundberg, J. (1987). *The Science of the Singing Voice*. Illinois: Northern Illinois University Press.
- Thorpe, W., Callaghan, J., Wilson, P., van Doorn, J., y Cane, Jonathon. (2009). *Sing & See*. Nueva Zelanda: CantOvation.
- Trehub, S. (2003). Musical Predispositions in Infancy: an update. En I. Peretz y R. J. Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press.
- Vennard, W. (1968). *Singing: The Mechanism and the Technic*. New York: Carl Fischer.
- Ware, C. (1998). *Basics of Vocal Pedagogy: The Foundations and Process of Singing*. New York: McGraw-Hill.
- Ware, R. (2013). The Use of Science and Imagery in the Voice Studio—A Survey of Voice Teachers in the United States and Canada. *Journal of Singing*, 69(4), 413-417.