

NICOLÁS ALESSANDRONI

Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF-SADAF) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) - Facultad de Bellas Artes (FBA) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

n.alessandroni@conicet.gov.ar

Artículo de investigación

Desarrollo conceptual, metáfora y metonimia

Un modelo para comprender la trayectoria cognitiva del concepto 'appoggio'

Resumen

En el ámbito de la investigación psicológica vinculada a la pedagogía de la voz cantada, se ha demostrado la utilidad de la *Teoría de la Metáfora Conceptual* para la comprensión de ciertos fenómenos educativos que tienen lugar en situaciones de clase. Particularmente, se evidenció que la traslación que esta teoría propone respecto de la metáfora desde el *nivel del nombrar* al *nivel del pensar* permite comprender más cabalmente la utilización de lenguaje figurativo en la clase de canto como una herramienta para promover mayores grados de significación y conceptualización de la práctica vocal. No obstante, existe una cuestión que no ha sido suficientemente indagada: la relación entre el pensamiento metonímico y los conceptos asociados a la performance vocal. En este trabajo sostenemos que ciertas problemáticas pedagógico-vocales pueden repensarse a partir de una discusión sobre la naturaleza de los conceptos propios del campo en términos de las categorías *pensamiento metafórico* y *metonímico*. Apelando a datos provenientes de una encuesta realizada anteriormente, se propone y discute un modelo de desarrollo del concepto de *appoggio* basado en tres realizaciones conceptuales: *primaria*, *secundaria* y *terciaria*. Se sugiere que dicha discusión podría colaborar en la dilucidación de la naturaleza del desarrollo conceptual longitudinal técnico-vocal general.

Palabras Clave:

desarrollo conceptual, habilidades, metáfora, metonimia, canto, pedagogía vocal, appoggio.

Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. ISSN 1853-0494

<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>

Epistemus es una publicación de SACCoM (www.saccom.org.ar).

Vol. 3. Nº 2 (2015) | 69-87

Recibido: 15/08/2015. **Aceptado:** 15/10/2015

DOI (Digital Object Identifier): <http://dx.doi.org/10.21932/epistemus.3.2972.2>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada.

La licencia completa la puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



NICOLÁS ALESSANDRONI

Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF-SADAF) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) - Facultad de Bellas Artes (FBA) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

n.alessandroni@conicet.gov.ar

Research paper

Conceptual development, metaphor & metonymy

A model for understanding the cognitive trajectory of the 'appoggio' concept

Resumen

Within the research field of Psychology and Vocal Pedagogy, a set of studies has demonstrated the usefulness of the *Conceptual Metaphor Theory* to understand certain educational phenomena that take place in classroom situations. In particular, it was shown that the movement that this theory proposes regarding metaphor from the *level of naming* to the *level of thinking* allows us to better understand the use of figurative language in the singing class as a tool for promoting greater degrees of significance and conceptualization of vocal practice. However, there is an issue that has not been sufficiently inquired: the relationship between metonymic thought and the concepts associated with vocal performance. In this paper we argue that certain educational-vocal problems can be rethought from a discussion about the nature of the concepts of the field in terms of the categories of *metaphorical* and *metonymic thought*. Appealing to data from a survey carried out previously, we propose and discuss a developmental model of the *appoggio* concept, based on three conceptual instantiations: *primary*, *secondary* and *tertiary*. We suggest that such discussion could help in elucidating the nature of the technical and conceptual development in Vocal Technique.

Palabras Clave:

conceptual development abilities, metaphor, metonymy, singing, vocal pedagogy, appoggio.

Introducción

Antecedentes de la relación pensamiento metafórico-performance vocal

La labor historiográfica vinculada con las Pedagogías Vocales Tradicional y Contemporánea (Alessandroni, 2013; Miller, 1986; Stark, 1999; Ware, 1998; White, 1985) ha revelado el papel predominante de la utilización de un lenguaje no científico y subjetivo atravesado por la utilización de expresiones metafóricas (usualmente llamadas *imágenes*) como herramienta útil para comunicar sensaciones físicas y para describir características vocales que son parte del campo significativo del maestro de canto y resultan, muchas veces, imposibles de nominar de manera unívoca a través de un lenguaje conceptual objetivo (Elliot, 2006; Miller, 1996; Shewell, 2009). La utilización de expresiones metafóricas es destacada, así, como un recurso metodológico predominante en la enseñanza del canto, y se erige como un tópico de indagación insoslayable. Algunos autores señalan la importancia de las expresiones metafóricas como *facilitadores* lingüísticos del aprendizaje de los cuales puede prescindirse (Lamperti, 1864; Overby, 1990), mientras que otros sólo las conceptualizan como *imágenes en el sentido pictórico* del término, es decir, fotografías de la realidad que aportan elementos expresivos/interpretativos y no funcionales a la producción sonora. Para éstos últimos autores, las expresiones metafóricas entorpecen el proceso de aprendizaje del alumno, sobre todo en los estadios iniciales del entrenamiento vocal (Miller, 2004; Richardson, 1983). En función de la ubicuidad de la utilización de lenguaje figurado en la clase de canto es lícito preguntarse si las expresiones metafóricas no podrían estar cumpliendo un rol funcional.

Lakoff y Johnson (1980), en su formulación de la Teoría de la Metáfora Conceptual, propusieron comprender las expresiones metafóricas ya no como instancias de lenguaje poético donde una o más palabras se utilizan fuera de su contexto original, sino como una realización de superficie de procesos cognitivos subyacentes que nos permiten dar coherencia a las formas en que interactuamos con nuestros cuerpos en el mundo y organizan nuestra experiencia. Parte de nuestro pensamiento, nuestra forma de entender el mundo, es metafórica en cuanto a que implica proyectar patrones de un dominio cognitivo a otro: la metáfora, entendida en sentido amplio, no retórico, es un modo de comprender un fenómeno situado en un determinado dominio del conocimiento en términos de otro dominio que nos resulta más conocido (Lakoff y Johnson, 1980). Este entendimiento surge de una operación cognitiva llamada mapeo transdominio.

En línea con esta perspectiva teórica cognitiva, una serie trabajos anteriores (Alessandroni, 2014; Alessandroni, Burcet, y Shifres, 2012, 2013; Alessandroni y Shifres, 2014; Davis, 2010; Jestley, 2011; Moorcroft, 2007; Nafisi, 2013) propuso que, en el dispositivo clase, la utilización de expresiones metafóricas como herra-

mienta de generación conceptual ocupa un lugar fundamental. Así, se propuso que los procesos de MT serían los responsables de permitir a los alumnos acceder a contenidos del dominio abstracto de las descripciones fisiológicas y la coordinación motora a partir de experiencias sensoriomotrices más vividas:

“(…) el mapeo transdominio en el contexto de la clase de canto surge como el recurso por antonomasia para posicionar, en una primera instancia, al estudiante en un dominio no familiar de la experiencia (del que no tiene un conocimiento experiencial directo, como es el de las descripciones anátomo-fisiológicas implicadas en la fonación cantada) a partir del conocimiento de dominios concretos vinculados a las experiencias sensoriomotrices más vividas mediadas por sus proyecciones metafóricas, y es invocado intuitivamente –de forma no premeditada- por los maestros como estrategia didáctica” (Alessandroni, 2014, pp.52-53).

Esta hipótesis sustantiva dio lugar a una serie de emprendimientos de investigación tendientes a contrastarla empíricamente. En un estudio experimental anterior, por ejemplo, Alessandroni y Shifres (2014) solicitaron a doce cantantes que participaron de sesiones individuales que modificaran la emisión vocal al cantar patrones musicales simples a partir de lo que una serie de expresiones metafóricas les sugerían. Para estas instancias, se utilizó un ejercicio de vocalización sencillo, que siguió una estructura de ascenso hasta el quinto grado de una escala mayor y descenso hasta la nota inicial, con vocal /e/. Las secuencias fueron cantadas sobre una reproducción inicial por computadora de un acompañamiento acórdico de piano, con el objeto de fijar las alturas. Se determinó junto a cada cantante la zona registral más cómoda en cada caso, y se realizó una primera ejecución del ejercicio a modo de aprestamiento, sin indicación alguna más que la escucha del ejercicio (condición *neutra*).

En las subsiguientes veces, a cada ejecución se antecedió una de las siguientes expresiones metafóricas (condición *con consigna*): (i) ‘*Cantá como cuando le hacés caricias a alguien que querés mucho*’; (ii) ‘*Cuando inspiramos, es como que crecemos*’; (iii) ‘*Pensá en un sonido sólido, duro*’; (iv) ‘*Cantá como un elefante*’; (v) ‘*Cantá como una libélula*’; (vi) ‘*Cantá con un marmoto de sonido*’; (vii) ‘*Pensá que tenés una cadena ajustándote la panza de la cual tenés que liberarte en la inspiración*’; (viii) ‘*Pensá de dónde sale el sonido y adónde voy. No me detengo en cada nota como si fuera un pasito*’; (ix) ‘*Te pido un sonido liviano*’; (x) ‘*No pienses en cada nota. Pensá como si estuvieras diciendo algo largo*’; (xi) ‘*Tenemos que intentar que el canto sea lo más blando posible*’; (xii) ‘*Cantá con un sonido pesado*’; (xiii) ‘*Tu voz puede ser una ola marina o un chorríto de agua. Haceme el chorríto*’.

Las expresiones metafóricas fueron extraídas, en la mayoría de los casos, de instancias exploratorias previas sobre clases de canto de diferentes profesores. Un número menor de ellas fueron construidas *ad-hoc* por el equipo de investigación con el objeto de configurar, en algunos casos, pares de expresiones metafóricas antinómicas. Las ejecuciones fueron grabadas y posteriormente analizadas ente términos de sus cualidades acústicas, haciendo referencia a los *formantes vocálicos*,

que tanto definen tímbricamente al hablante/cantante, como caracterizan a los sonidos del habla (Boersma y Weenink, 2014). El análisis de varianza para la condición *con consigna* reveló que las expresiones metafóricas utilizadas como consigna en contexto experimental promovieron cambios acústicos estadísticamente significativos, sobre todo en lo atinente a la configuración vocálica.

A partir de la consideración de la posibilidad de que los procesos de proyección metafórica sean instanciados o realizados a través de medios de comunicación no lingüísticos, como por ejemplo imágenes, sonidos o gestos (Koller, 2006, 2009), en un estudio más reciente, Alessandrini y Martínez (2015) realizaron una indagación empírica para analizar la naturaleza de los procesos metafóricos no mediados lingüísticamente que operan en la construcción de la habilidad de ejecución vocal, atendiendo particularmente a las realizaciones metafóricas multimodales (Forceville y Urios-Aparisi, 2009). Particularmente, los autores buscaron evaluar en qué medida y de qué forma las diversas modalidades sensoriales pueden promover procesos diferenciales de proyección metafórica, y analizar las incidencias acústicas de dichas proyecciones sobre las producciones vocales de los cantantes participantes. Para ello, convocaron a 12 cantantes masculinos y 12 cantantes femeninas, estudiantes de canto, de la Ciudad de La Plata habiéndoles solicitado que aprendieran los primeros 60 segundos de la obra “*EllensGesang III*”, D. 839, Op. 52, No. 6 de F. Schubert (más conocido como “*Ave María*”), y que asistieran habiendo vocalizado como lo hacen habitualmente. Posteriormente, solicitaron a los sujetos que cantaran el fragmento *a capella* hasta que se sintieran cómodos.

Luego, a la mitad de los integrantes (grupo experimental, formado por 6 cantantes masculinos y 6 femeninas), se les requirió que volvieran a cantarlo bajo las siguientes condiciones, una vez por condición: (i) como lo harían normalmente (ejecución ecológica); (ii) tocando un trozo de algodón; (iii) frotando sus manos contra una lija; (iv) metiendo sus manos en un cubo con agua; (v) frotando sus manos contra una porción de tela aterciopelada; (vi) sosteniendo dos pesas de 1 kg.; (vii) pasando sus manos sobre una superficie revestida con cinta scotch bifaz; (viii) tocando 200 gr. de porotos rojos, y moviendo sus manos; (ix) moviendo sus manos dentro de un cubo con jabón líquido. El grupo control, formado por igual cantidad de integrantes (y del mismo género) que el grupo experimental, cantó la obra igual cantidad de veces, sin realizar las condiciones (ii)-(viii): sólo se les indicó que cantaran la obra una y otra vez.

Luego de la prueba, se procedió a realizar un análisis de datos cuali/cuantitativo centrado en las unidades de análisis. El mismo se efectuó mediante una comparación intrasujeto entre la ejecución ecológica y cada una de las ejecuciones posteriores. En lo atinente al análisis de la señal sonora correspondiente a la tarea de ejecución cantada, en el grupo control no se registraron diferencias importantes entre la ejecución ecológica y las demás. En cambio, sí se registraron diferencias al interior del grupo experimental, especialmente en relación con la composición acústica del sonido, el tipo de emisión vocal, el tipo y modo de articulación conso-

nántica, la regulación relativa de cada evento sonoro, la administración de la presión subglótica y la cantidad de respiraciones utilizadas, entre otros parámetros.

El lugar de la metonimia: un problema

No obstante, a pesar del reconocimiento del rol fundamental que poseen los procesos cognitivos metafóricos al interior de la semántica cognitiva de la experiencia musical, existe una cuestión que no ha sido suficientemente indagada en la literatura especializada: la relación entre el pensamiento ya no metafórico, sino *metonímico*, y la arquitectura de nuestro sistema conceptual. La figura de la metonimia -argumentan Lakoff y Johnson- tampoco debe ser comprendida como un adorno lingüístico, sino como un recurso que estructura nuestras actitudes y acciones y que está anclada en nuestra experiencia corporeizada, pero que, a diferencia de la metáfora y la extensión de *significado* que ella conlleva, involucra una extensión sistemática de la *referencia*.

Este trabajo propone que ciertas problemáticas pedagógico-vocales pueden ser repensadas a partir de una discusión sobre la naturaleza de los conceptos propios del campo en términos de las categorías *pensamiento metafórico* y *metonímico*. En relación con ello, y apelando a datos provenientes de una encuesta realizada anteriormente, se propone y discute un modelo de desarrollo del concepto de *appoggio* basado en tres realizaciones conceptuales: *primaria*, *secundaria* y *terciaria*. Se sugiere que dicha discusión podría colaborar en la dilucidación de la naturaleza del desarrollo conceptual longitudinal técnico-vocal general.

Metáfora y metonimia, similitudes y diferencias

El concepto de *metonimia* hace referencia, en los estudios lingüísticos clásicos, a un tropo diferente a la *metáfora* que se caracteriza por la utilización de una entidad para referir a una segunda entidad que está vinculada con la primera, erigiéndose así como dispositivo privilegiado para la realización de procesos de extensión de la referencia. Así, por ejemplo, cuando alguien dice a otra persona que “*está leyendo Shakespeare*”, lo que desea significar es, en realidad, *que está leyendo una obra de Shakespeare*. Del mismo modo, es posible afirmar proposiciones tales como “*Durante el clasicismo, el piano desplazó al clave*” refiriéndonos a que a partir de la creación del piano, su uso en tanto instrumento musical superó con creces al uso del clave. Un caso particular de metonimia, la *sinécdoque*, merece especial atención. Se trata de una instanciación metonímica en la cual una parte aparece en lugar de la totalidad a la que pertenece, como por ejemplo cuando decimos que “*en la Universidad X hay cabezas privilegiadas*” para referirnos a que en dicha universidad existen personas muy inteligentes que han realizado avances importantes en sus campos de conocimiento.

Aportes recientes en el campo de la Lingüística Cognitiva han aportado nue-

vos insights en relación con este tópico y resignificado el valor de la *metonimia*, postulando que:

Además de constituir un soporte lingüístico de extensión referencial, las metonimias funcionan como motivadores cognitivos de los procesos de comprensión, vinculándose directamente, entonces, con los procesos de configuración de nuestro sistema conceptual todo (Lakoff y Johnson, 1980/2003). Así, por ejemplo, cuando utilizamos una sinécdoque, la parte que seleccionamos como representativa del todo (entidad-vehículo) implica la sobreponderación de ciertas características de esa parte particular para caracterizar a la totalidad (entidad-meta) por sobre las características de otras partes: no comprenderíamos lo mismo ante las oraciones “En la Universidad X hay cabezas privilegiadas” y “En la Universidad X hay cabelleras privilegiadas”, aún cuando ambas involucran partes del cuerpo de personas inteligentes. Comprender una característica de la inteligencia de una población a partir de la invocación de sus cabezas como término metonímico involucra, en tanto acto, un modo particular de comprensión del fenómeno:

“(...) como las metáforas, los conceptos metonímicos estructuran no sólo nuestro lenguaje, sino también nuestros pensamientos, actitudes, y acciones. Como los conceptos metafóricos, los conceptos metonímicos están anclados en nuestra experiencia!” (Lakoff y Johnson, 1980/2003, p. 39; la traducción es nuestra).

La utilización de metonimias en el discurso no constituye un fenómeno inusual, sino que por el contrario constituye un recurso común. Las metonimias, además, suelen agruparse en unidades metonímicas de nivel superior que siguen una estructura jerárquica, tal como lo hacen las metáforas que estructuran nuestro sistema conceptual. Además, existen restricciones de significatividad metonímica: una entidad-vehículo sólo puede proveer acceso mental a una entidad-meta cuando ambas entidades pertenezcan al mismo dominio o Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) (Kövecses, 2010). Por ejemplo, Shakespeare y su obra pertenecen al MCI “Producción” que incluye a un autor, su obra, y el contexto de producción de la misma, entre otros.

Otro conjunto de aportes recientes (Barcelona, 2000; Barnden, 2010; Haser, 1973/2005; Stefanowitsch y Gries, 2006) se han ocupado de otros aspectos tales como la plausibilidad de postular la existencia de relaciones restrictivas interdominio en los procesos metonímicos, o las interrelaciones entre metáfora y metonimia en la gramática inglesa, tópicos centrales en las discusiones lingüísticas, pero que no serán retomados aquí por la naturaleza de nuestro trabajo.

1. *“(...) like metaphors, metonymic concepts structure not just our language but our thoughts, attitudes, and actions. And, like metaphoric concepts, metonymic concepts are grounded in our experience”* Lakoff y Johnson (1980/2003, p.39).

Objetivos y método de nuestro estudio

Nuestro escrito busca, de modo general, explicitar las relaciones entre conceptos estructurados metafóricamente y metonímicamente, y aportar elementos para desentrañar los procesos de génesis de los mismos, en el contexto del desarrollo de habilidades técnico-vocales. Específicamente, se muestra el modo en que se estructura cognitivamente el concepto de *appoggio*, concepto clave al interior de la Técnica Vocal que refiere a la habilidad del cantante para administrar el aire inspirado equilibrando las fuerzas opuestas generadas por los músculos inspiradores y espiradores en pos de la producción de un sonido vocal eutónico, con una presión equilibrada, y rico en armónicos superiores a los 2800 Hz. (Alessandroni, 2010; Furnó y Mauléon, 1996; Sonninen, Laukkanen, Karma y Hurme, 2005).

Para ello, el desarrollo teórico es complementado con datos provenientes de una encuesta exploratoria realizada recientemente a 134 docentes y estudiantes de canto de diferentes niveles de formación de diferentes localidades de la Provincia de Buenos Aires, que sólo buscan ejemplificar y enriquecer la línea argumental teórica.

La muestra de individuos que participaron en la entrevista mencionada (N=134) fue agrupada en las categorías “*Alumno de Canto*”, “*Cantante Profesional*” y “*Docente de Canto*”. A su vez, al interior de la categoría “*Alumno de canto*” resultó necesario subcategorizar apelando a las clases “*Alumno inicial*”, “*Alumno intermedio*” y “*Alumno avanzado*”, dependiendo esta subcategorización de la cantidad de años de estudio de los individuos. En la *tabla 1* y el gráfico de la *figura 1* pueden apreciarse con mayor grado de detalle las características de la muestra en relación con la variable “*años de estudio*” que es la que resulta más relevante a los fines de la presente indagación.

Análisis de distribución en relación con la variable “años de estudio”			
Categoría	Subcategoría	Media	Desv. Est.
Docentes de canto		20,70 años	5,67 años
Cantantes profesionales		14,89 años	3,77 años
Alumnos de canto	Avanzados (9 o más años de estudio)	10,53 años	1,45 años
	Intermedios (5 a 8 años de estudio)	6,50 años	1,30 años
	Iniciales (1 a 4 años de estudio)	1,62 años	0,83 años

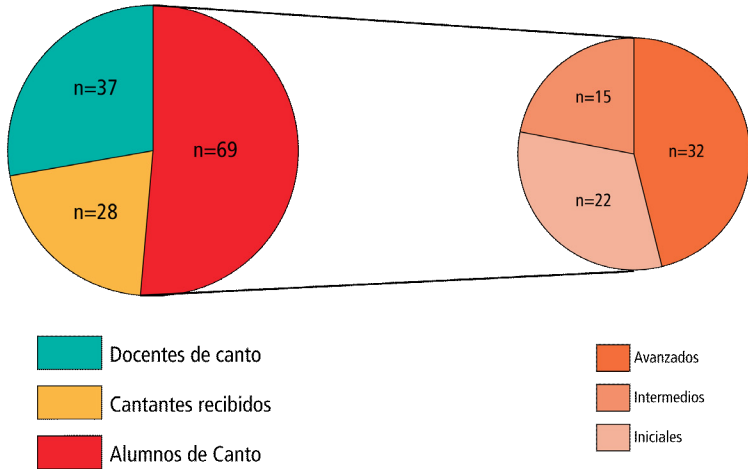


Tabla 1. Análisis de distribución de la muestra en relación con la variable “años de estudio”.

Figura 1. Gráfico de distribución de la muestra en categorías.

Las preguntas que estructuraron la encuesta fueron diseñadas en orden a realizar una cartografía general de las conceptualizaciones de los individuos sobre el *appoggio*, en tanto concepto técnico-vocal ampliamente difundido en contextos de clase. De esta forma, se preguntó a los sujetos acerca de cómo ellos conceptualizaban el término, qué tipo de procesos técnicos estaban asociados a él, qué estrategias prácticas debían desenvolverse para lograrlo, y qué sensaciones asociaban más frecuentemente con una ejecución “*apoyada*”.

Tres realizaciones conceptuales del “*appoggio*”

Una vez recopiladas las respuestas de los sujetos a la encuesta, se procedió al análisis y tratamiento de los datos. A partir de estrategias cualitativas de análisis de contenido (Frost, 2011) de diferentes fragmentos de la encuesta realizada, proponemos que el *appoggio* es un concepto complejo que involucra al menos tres niveles de procesos/realizaciones conceptuales:

1. Un *proceso de conceptualización primaria* de la noción, basado en la condensación de expresiones de tipo metafórico.
2. Un *proceso de conceptualización secundaria* en el cual el *appoggio* mismo es entendido a través de la metáfora ontológica EL APPOGGIO ES UNA SUSTANCIA, que permite comprender al mismo en términos de una entidad discreta o unidad de tipo uniforme.
3. Un *proceso de conceptualización terciaria* que consiste en la cristalización de

las expresiones metafóricas que dieron lugar a los *procesos de conceptualización primaria y secundaria*, y que constituye una realización metonímica del concepto, bajo la forma de la sinécdoque EL APPOGGIO POR LA TÉCNICA CORRECTA.

En los apartados que siguen se exponen algunos fragmentos de las respuestas de los sujetos, mostrando, en cada caso, las particularidades que permiten diferenciar los tres tipos de instanciaciones conceptuales del “*appoggio*”.

Proceso de conceptualización primaria

Lo que hemos dado en llamar *proceso de conceptualización primaria* refiere a una forma primigenia del concepto de *appoggio* en el curso del desarrollo de los conceptos técnico-vocales, y su enunciación se encuentra restringida al grupo de los estudiantes de canto iniciales e intermedios. Las respuestas clasificadas como pertenecientes a esta categoría proceden definiendo al *appoggio* a partir de conjuntos de expresiones metafóricas similares a las analizadas en trabajos anteriores a partir del registro multimedial de contextos ecológicos de clase (Alessandroni, 2014; Alessandroni et al., 2013).

De esta forma, se observa que aún luego de finalizada la clase de canto, los estudiantes recurren a procesos de mapeo transdominio que habilitan la utilización de ciertas características de los dominios en los que ellos poseen un gran bagaje de experiencias previas para hacer inteligibles ciertas características del concepto *appoggio*, ubicado en un dominio más abstracto:

A.Ini.472: “El appoggio es como un lugar donde encontrar la voz”.

A.Int.64: “El appoggio es el principio del sonido, de ahí sale todo”.

A partir de las respuestas registradas, es posible hipotetizar que, en los niveles inicial e intermedio de habilidad técnico-vocal, los sujetos no poseen recursos para definir lingüísticamente el concepto *appoggio* sin apelar a este recurso: pueden realizar una ejecución vocal intentando poner en juego el concepto de *appoggio* o bien definirlo mediante expresiones metafóricas. En muchos casos, para responder a la encuesta los estudiantes apelan a expresiones metafóricas proferidas por sus profesores de canto durante las clases de canto a las que asisten:

A.Ini.52: “Mi profesora me dijo que el appoggio es como un cinturón o un flotador de esos de la pileta, que cubre toda la cintura y te permite mantener el aire”.

Una característica fundamental de este tipo de conceptualización es que los

2. Para facilitar la lectura de los testimonios, hemos optado por nombrar los testimonios utilizando las siguientes abreviaciones: A.Ini. para “Alumnos iniciales”, A.Int. para “Alumnos intermedios”, A.Av. para “Alumnos Avanzados”, C.P. para “Cantantes Profesionales” y D.C. para “Docentes de Canto”.

estudiantes no recurren a una única proyección metafórica para comprender el concepto de *appoggio*, sino que agrupan diferentes proyecciones metafóricas en cadenas únicas de sentido (Kimmel, 2010; Xu y Wu, 2014), al interior de las que los diferentes mapeos aportan diversos elementos que contribuyen al establecimiento de un significado global. Así, por ejemplo, se registraron respuestas como:

A.Ini.47: “El appoggio es como un lugar para encontrar la voz, o un recipiente donde ponemos la energía para cantar”.

A.Int.94: “El appoggio es como una bomba o sostén que sirve para que el aire no se fugue. Es como un colchón de aire...cantar sobre un colchón de aire (...) o una palanca para levantar peso”.

A.Int.82: “Es tener una cadena en el abdomen y tener que romperla despacio y con consciencia (...) pero para todos los lados igual, em... con balance”.

Es insoslayable notar que la interacción entre los diferentes mapeos transdominio al interior de estos encadenamientos constituye un tópico de particular relevancia en el estudio de la relevancia cognitiva de la metáfora en contextos instruccionales técnico-vocales, sin embargo, no será desarrollado en este trabajo por ser un tópico de enorme complejidad, que escapa a los objetivos de este escrito.

Proceso de conceptualización secundaria

La segunda forma de conceptualizar el *appoggio* sólo se encuentra en nuestra muestra a partir del nivel intermedio del grupo de alumnos de canto, y está presente también en alumnos avanzados y algunos cantantes profesionales. No se halló ningún registro de este proceso en los docentes de canto. Durante el proceso de *conceptualización secundaria*, los estudiantes construyen, a partir de las condensaciones metafóricas, una única entidad denominada *appoggio*, que es pensada como un objeto discreto y uniforme (ver *figura 2*). Este paso lógico constituye un acto de entificación y está posibilitado por la existencia de una metáfora subyacente, a saber, EL APPOGGIO ES UNA SUSTANCIA:

C.P.33: “El appoggio es lo que hay que tener para cantar bien. Se logra vocalizando mucho antes de las actuaciones, y en las clases también. Es lo que te permite mantener la caja torácica abierta”.

A. Int.24: “A veces sentís el appoggio en los abdominales o en la pelvis, y a veces no, es como que va y viene, depende del día”.

A.Int.92: “Ahora que tengo el appoggio puedo cantar las notas más agudas. Lo veníamos trabajando con mi maestra y por fin apareció. Por eso los otros días canté en un concierto en el Instituto y pude llegar al pasaje por primera vez”

En este caso, la metáfora EL APPOGGIO ES UNA SUSTANCIA operaría como metáfora de segundo nivel, ya que contendría en su estructura la historia reconstructiva de las proyecciones metafóricas anteriores que el estudiante hubiera utilizado para conceptualizar primariamente el concepto de *appoggio*.

No es extraño que los estudiantes de canto recurran a este tipo de estrategia de conceptualización, dado que como lo mencionan Lakoff y Johnson,

*“[...] Comprender nuestras experiencias en términos de objetos y sustancias nos permite elegir ciertas partes de la experiencia y tratarlas como entidades discretas (...) Cuando las cosas no están circunscriptas con claridad, las categorizamos como si lo estuvieran, por ejemplo a las montañas, esquinas, bordes, etc. Esta forma de ver a los fenómenos como físicos es necesaria para satisfacer ciertos objetivos que tenemos” (Lakoff y Johnson, 1980/2003, p. 25, la traducción es nuestra)*³.

La objetivación del *appoggio*, parecería cumplir varias funciones, entre las que se destacan:

- La función referencial: Objetivar al *appoggio* nos permite referirnos rápidamente a él, como en el ejemplo mencionado anteriormente de C.P.33 “El *appoggio* es lo que hay que tener...”.
- La función de identificación de aspectos: Mediante la entificación es posible señalar características particulares del objeto/sustancia. Por ejemplo, A.Av.12 declaró que “Lo bueno del *appoggio* es que te permite proyectar el sonido sin cansarte”.
- La función de establecimiento de metas: Objetivar al *appoggio* permite erigirlo como meta del entrenamiento vocal, tal como aparece en el testimonio de A.Int.92, “Ahora que tengo el *appoggio*...”.

Proceso de conceptualización terciaria

Cuando los estudiantes adquieren maestría técnica en el dominio del canto, tienden a utilizar la sinécdoque el APPOGGIO POR LA TÉCNICA CORRECTA, estrategia que es compartida, además, por los docentes de canto para dar cuenta del desiderátum educativo (Coll et al., 1997) que ellos mismos ponen en juego en las clases que dictan. Así, nombrar el *appoggio* ya no implica referir a un conjunto de estrategias de administración del aire mediante expresiones metafóricas ni a una sustancia que condensa mapeos transdominios disímiles en una única entidad,

3. “Understanding our experiences in terms of objects and substances allows us to pick out parts of our experience and treat them as discrete entities (...) When things are not clearly discrete or bounded, we still categorize them as such, e.g. mountains, street corners, hedges, etc. Such ways of viewing physical phenomena are needed to satisfy certain purposes that we have” (Lakoff y Johnson, 1980/2003, p. 25).

sino a la técnica vocal en general. Tener *appoggio* es, aquí, equivalente a poseer una buena técnica:

D.C.2: “Lo que yo le digo a mis alumnos es que practiquen mucho, porque sin *appoggio* no se puede cantar nada bien. Para eso, saben que pueden grabarse la clase y repetir los ejercicios en su casa”.

D.C.14: “Existe un *appoggio* y un *appoggio* más refinado, que es el que tienen los cantantes profesionales. Yo siempre recomiendo que los alumnos escuchen a cantantes profesionales cantando las mismas obras que estudiamos en las clases”

A.Au.60: “Al principio hay días en los que cantás y *appoggio* anda un poco flojo, y no estás bien para cantar. Yo fui mejorando eso con el tiempo, y hoy tengo un buen *appoggio*”

Si bien al realizar una primera lectura podría pensarse que estos fragmentos responden a lo que hemos denominado *proceso de conceptualización secundaria*, existen diferencias sutiles que deben ser atendidas. Tanto en estos fragmentos como en los que hemos seleccionado para ilustrar el nivel anterior de conceptualización se tiene en cuenta al *appoggio* como una entidad en sí misma. Sin embargo, en estos casos se observa con claridad que la palabra *appoggio* refiere, en realidad, al nivel técnico-vocal integral del cantante y no sólo al dominio de los procesos respiratorios. Cuando se recurre a la palabra *appoggio* en este tercer nivel, pareciera que los sujetos hacen uso de un atajo conceptual para hablar de la habilidad de cantar como un todo indisoluble.

Que sea el término *appoggio* el que aparece comúnmente como entidad-vehículo de esta sinécdoque podría tener su fundamento en la sobrevaloración del término en los contextos de instrucción técnico-vocal: el *appoggio* fue uno de los primeros conceptos que fundaron la Pedagogía Vocal Tradicional y su transmisión, aunque entrópica, determinó que este concepto fuera incluido en todos los programas educativos, desde la fundación del Conservatorio Nacional de París hasta nuestros días (Gainza, 2002; Morales Villar, 2011; Stark, 1999).

Por ejemplo, en el caso de D.C.2, la indicación que solicita a los alumnos que repasen los ejercicios vistos en cada clase busca promover no sólo mayores niveles de habilidad técnica de administración del aire (no es lo único que se trabaja en una clase de canto estándar), sino de habilidad técnico-vocal en general, lo que incluiría habilidades respiratorias, pero también de emisión, articulación y resonancia del sonido vocal. Por otra parte, si no subyaciera la sinécdoque propuesta, no se podría comprender el sentido de la segunda parte de la respuesta que afirma que “*sin appoggio no se puede cantar nada bien*”: existen muchas composiciones que no requieren de un dominio excelso de la dinámica respiratoria y forman parte del corpus de obras básicas que los docentes asignan a sus estudiantes iniciales (Bunch Dayme, 2009).

Del mismo modo lo explicitan los otros dos fragmentos de respuesta, en los que se pone de manifiesto que el término *appoggio* puede designar al proceso mismo de entrenamiento vocal y de aprendizaje técnico: desde esta perspectiva, con el paso del tiempo y la experiencia, se irían adquiriendo mayores grados de *appoggio* que garantizan la realización de performances exitosas. Gracias a los avances de la Pedagogía Vocal Contemporánea, sabemos que la emisión vocal final es una propiedad emergente de un sinnúmero de procesos funcionales que interactúan entre sí como un sistema dinámico y flexible, lo cual excede ampliamente el dominio de la habilidad respiratoria (Rabine, 2002).

Flexibilidad conceptual

Cuando algunos docentes hicieron referencia al *appoggio*, pudo verificarse la coexistencia –en una misma respuesta- de diferentes niveles de conceptualización, acompañados por información proveniente de la investigación teórica en anatomía y fisiología de la voz humana (no metafórica ni metonímica):

D.C.106: “Un buen cantante tiene que tener el appoggio. Si no lo tiene, no puede cantar directamente. Yo le digo a mis chicos que lo primero que hay que hacer es cantar mucho para lograr el appoggio. Cuando lo tienen ya pueden presentarse a los concursos, y vienen a mi taller de repertorio operístico, y hacemos óperas (...) Es la contracción del piso pélvico, el ano y el periné que genera una presión negativa de abajo hacia arriba, lo que hace la función de sostén del soplo. Es como un empuje... bueno, yo uso muchas imágenes para entrenarlo, sino no se entiende. Yo suelo decir que es un soplo continuo, como una serpentina, o como un sonido que se sienta en una silla”.

Hipotetizamos, por ello, que los niveles de conceptualización del *appoggio* no se dan de manera simultánea, pero tampoco de forma aislada, sino que siguen un patrón secuencial de aparición que acompaña el desarrollo de las habilidades performativas técnico-vocales; y que una vez que los procesos de conceptualización han tenido lugar, es posible recurrir a cualquiera de las tres realizaciones de manera alternativa, dependiendo de los requerimientos de cada situación (de clase, performativa, informativa, etc.).

Conclusiones

En este trabajo hemos propuesto una posible secuenciación de los procesos de conceptualización del término *appoggio*, en orden a contribuir a la comprensión de los procesos de génesis y desarrollo de los conceptos técnico-vocales. Creemos, asimismo, que el conocimiento de la naturaleza estructural y dinámica de los conceptos propios del dominio técnico-vocal posee implicancias directas para el diseño de nuevas estrategias pedagógicas, y para el avance teórico del campo. Se estima que próximas investigaciones dirigidas en el mismo sentido que el

presente trabajo podrán aportar nueva evidencia acerca del modo en que circulan los contenidos procedimentales al interior de los intercambios docente-alumno en contextos de clases de canto, lo cual, a su vez, podría contribuir a la discusión acerca de la naturaleza de las habilidades performativas musicales en tanto casos particulares de *knou-hou*.

Por otra parte, en el terreno didáctico, el análisis de las diferentes formas de realización de un concepto resulta central para comprender el modo en que alumnos y expertos afrontan los problemas propios de una situación de aprendizaje y/o entrenamiento, apelando para ello a recursos cognitivos creativos como son el *pensamiento metafórico y metonímico*. Lo propuesto en este artículo busca, en ese sentido, proponer que entre los procesos cognitivos metafóricos y metonímicos existe una vinculación estrecha que, de ser considerada como unidad de análisis, podría constituirse en un heurístico potente para una interpretación longitudinal de los procesos de significación conceptual.

Por último, es importante considerar el valor exegético que estas disquisiciones podrían revestir para el estudio de la naturaleza y génesis conceptual al interior de otras habilidades performativas involucradas en la ejecución musical, la danza o el teatro.

Referencias

- Alessandroni, N. (2010). El *appoggio*: diferentes visiones y derivaciones del término. En *Becas Nacionales para Proyectos Grupales - Investigaciones en Música*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes (FNA).
- Alessandroni, N. (2013). Pedagogía Vocal comparada. Qué sabemos y que no. *Arte e Investigación*, 9(1), 7–13.
- Alessandroni, N. (2014). Las expresiones metafóricas en Pedagogía Vocal. Entre la didáctica y la significación cognitiva (1ra). *Cognición Musical: Vol. 1*. La Plata: GITEV - Editorial del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.
- Alessandroni, N., & Martínez, I. C. (2015). La comprensión de metáforas multimodales no mediadas lingüísticamente. Efectos acústicos sobre la ejecución vocal. En I. C. Martínez, A. Pereira Ghiena, M. Valles, y M. Tanco (Eds.), *Actas de ECCoM. Vol. 2 No 1, "La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de Nuestra Mente. 12o ECCoM"* (Vol. 2, pp. 17–22). Buenos Aires: SACCoM - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- Alessandroni, N., Burcet, M. I., y Shifres, F. (2012). Aplicaciones de la Teoría Contemporánea de la Metáfora a la Pedagogía Vocal. Un estudio preliminar sobre la utilización de metáforas vinculadas al lenguaje musical y la performance. En F. Shifres (Ed.), *Actas del II Seminario de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música* (pp. 97–107). Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM).

- Alessandróni, 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, Jacquier, María de la Paz, D. Gonnet, M. I. Burcet, y R. Herrera (Eds.), *Nuestro Cuerpo en Nuestra Música. Actas del 11º ECCoM* (pp. 9–14). Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM).
- Alessandróni, N., y Shifres, F. (2014). Aportes de la Cognición Musical a la construcción epistemológica de la Pedagogía Vocal: pensamiento metafórico y significación. En *Actas de las III Jornadas de la Escuela de Música 2014: "Música Latinoamericana, tradición e innovación"*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Barcelona, A. (Ed.). (2000). *Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Barnden, J. A. (2010). Metaphor and metonymy: Making their connections more slippery. *Cognitive Linguistics*, 21(1), 1–34. <http://dx.doi.org/10.1515/cogl.2010.001>.
- Boersma, P., y Weenink, D. (2014). *Praat: doing phonetics by computer*. Recuperado a partir de <http://www.praat.org>.
- Bunch Dayme, M. (2009). *Dynamics of the Singing Voice* (5th Editio). New York: Springer-Verlag/Wien.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Davis, S. G. (2010). Metaphorical process and the birth of meaningful musical rationality in beginning instrumentalists. *Research Studies in Music Education*, 32(1), 3–21. <http://dx.doi.org/10.1177/1321103X10373055>.
- Elliot, M. (2006). *Singing in Style*. New Haven y London: Yale University Press.
- Forceville, C., y Urios-Aparisi, E. (Eds.). (2009). *Applications of cognitive linguistics. Multimodal Metaphor*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Frost, N. (2011). *Qualitative research methods in psychology: Combining core approaches*. Maidenhead. New York: Open University Press.
- Furnó, S., y Mauléon, C. (1996). El “*appoggio*” en el canto: un estudio preliminar sobre posibles formas de medición. *Arte e Investigación*, 1(1), 80–85.
- Gainza, V. d. (2002). *Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Haser, V. (1973/2005). *Metaphor, Metonymy, and Experientialist Philosophy*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Jestley, J. A. (2011). *Metaphorical and Non-Metaphorical Imagery Use in Vocal Pedagogy: An Investigation of Underlying Cognitive Organisational Constructs*. University of British Columbia.
- Kimmel, M. (2010). Why we mix metaphors (and mix them well): Discourse coherence, conceptual metaphor, and beyond. *Journal of Pragmatics*, 42(1), 97–115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2009.05.017>.
- Koller, V. (2009). Brand images: Multimodal metaphor in corporate branding messages. En Forceville, C., y Urios-Aparisi, E. (Eds.). (2009). *Applications of cognitive linguistics. Multimodal Metaphor* (pp.45-72). Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Koller, Veronika (2006) Of critical importance: using corpora to study metaphor in business media discourse. En *Corpus-Based Approaches to Metaphor and Metonymy. Trends in linguistics. Studies and monographs* (171) (pp.229-257). Mouton de Gruyter, Berlin.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor. A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G., y Johnson, M. L. (1980/2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., y Johnson, M. L. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books - Perseus Books Group.
- Lamperti, F. (1864). *Guida teorico-pratica-elementare per lo studio del canto*. Milano-Napoli: R. Stabilimento. Tito di Gio. Ricordi.
- 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.
- Moorcroft, L. (2007). Directional imagery in voice production. In *Proceedings of the Inaugural International Conference on Music Communication Science* (pp. 103–106). Sydney, Australia.
- Morales Villar, M. 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. (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*, 30(3), 347–367. <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051712000551>.

- Overby, L. (1990). The use of imagery by dance teachers - Development and implementation of two research instruments. *Journal of Physical education, Recreation and Dance, February*, 24–27.
- Rabine, E. (2002). *Educación funcional de la voz; Método Rabine*. Buenos Aires: Centro de Trabajo Vocal.
- Richardson, A. (1983). *Imagery: Current theory, research, and application. Imagery: Current theory, research, and application*. USA: John Wiley y Sons.
- Shewell, C. (2009). *Voice Work. Art and Science in Changing Voices*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Sonninen, A., Laukkanen, A., Karma, K., y Hurme, P. (2005). Evaluation of Support in Singing. *Journal of Voice*, 19(2), 223–237.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvoice.2004.08.003>.
- Stark, J. A. (1999). *Bel Canto: A History of Vocal Pedagogy*. Toronto, Buffalo: University of Toronto Press. Recuperado desde <http://www.deslibris.ca/ID/418351>.
- Stefanowitsch, A., y Gries, S. T. (2006). *Corpus-based approaches to metaphor and metonymy. Trends in linguistics. Studies and monographs: Vol. 171*. Berlin, New York: M. de Gruyter.
- Vennard, W. (1968). *Singing: The Mechanism and the Technic*. New York: Carl Fischer.
- Ware, C. (1998). *Basics of Vocal Pedagogy: The Foundations and Process of Singing*. New York: McGraw-Hill.
- White, B. D. (1985). *Singing Techniques and Vocal Pedagogy. Volume I* (Tesis Doctoral). University of Surrey.
- Xu, C., y Wu, Y. (2014). Metaphors in the perspective of argumentation. *Journal of Pragmatics*, 62, 68–76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2013.12.004>.

Biografía del autor

Nicolás Alessandroni

n.alessandroni@conicet.gov.ar

Es Prof. y Lic. en Música con Orientación en Dirección Coral por la Facultad de Bellas Artes (UNLP), maestrando en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO-UAM) y doctorando en Filosofía (FaHCE-UNLP). Es Becario Doctoral Interno (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF) de la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico (SADAF). Es docente de la cátedra “Metodología de la Investigación” (FBA).

Es investigador del Programa de Incentivos de la UNLP en diferentes proyectos de I+D, con lugar de trabajo en el Laboratorio de Investigaciones en Psicoanálisis y Psicopatología (LIPPSI) y el Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM). Asimismo, se desempeña como director del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (GITEV-UNLP). Sus intereses de investigación se vinculan a las áreas de la Psicología Cognitiva, la Psicología del Desarrollo y la Filosofía de la Mente, y en especial a temas relacionados con el pensamiento metafórico y el desarrollo de habilidades.