

5.2. TALLER DE INICIACIÓN AL CANTO

LA VOZ COMO INSTRUMENTO BÁSICO EN LAS CONSIGNAS DE LAS CLASES CON INGRESANTES

Verónica Benassi - Julio Schinca

Cátedra de Introducción a la Producción y el Análisis musical. IPEAL. FBA. UNLP

Resumen

La utilización de la voz cantada como instrumento para las consignas de las clases masivas con ingresantes a las carreras de música en la FBA de la UNLP, es una herramienta que posibilita, en apariencia, un abordaje fácil y concreto, ya que cantar es considerado por muchos una actividad musical innata. Sin embargo no lo es y quien, por diversos motivos, no canta ve amenazado el aprendizaje de los contenidos en las cursadas ya que muchos de los trabajos prácticos son cantados. La cátedra Introducción a la producción y el análisis musical lleva adelante un taller de Iniciación al canto, opcional, para aquellos alumnos que necesitan apoyo para cantar. Los contenidos iniciales se construyen desde saberes previos ligados a lo gestual, lo racional y las primeras nociones técnico-musicales, utilizando la imitación como un modo válido en la enseñanza- aprendizaje del canto que involucra varias competencias a la vez. La exploración de aspectos constitutivos de la voz mediante diversas actividades permite una *construcción espacial vocal* desde donde comenzar a ubicarse y tener herramientas para las primeras experiencias vocales.

Palabras clave

Música; canto; espacio; voz; educación

La música es una experiencia y no los meros sonidos. Lo que vivimos cuando escuchamos música con todo el cuerpo. Cuando hablamos de experiencia (musical), encontramos que se halla en el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual (Jay, 2009:20).

La música es experiencia, es tiempo y espacio materializado en el devenir de los sonidos, en la delimitación de su propia forma. Al producirla -tocarla, cantarla- estamos en la música de una manera vital-experiencial, estamos siendo con ella. Este modo de aprendizaje e incorporación de contenidos teóricos, de la producción a la reflexión, constituye la propuesta metodológica sobre la cual la Cátedra Introducción a la Producción y el Análisis musical (materia que reemplazó a Apreciación Musical, tradicionalmente teórica, cuya casi

exclusiva actividad era la escucha y la lectura de textos) ha formulado su didáctica. Lo que no se experimenta musicalmente, lo que no pasa antes por el cuerpo, difícilmente pueda comprenderse en su totalidad porque omitirá su dimensión material. Alejandro Vainer - psicoanalista, músico y docente- afirma que “no hay procesos mentales sin cuerpo en juego”.

Intentar comprender a priori, desde la razón, las diferentes operaciones que intervienen en la poética del lenguaje musical siempre necesitará echar mano a situaciones provenientes de la intelectualización de otras experiencias humanas: sensoriales (como el tacto o la vista), espaciotemporales (traducidas al arte) o provenientes de otras disciplinas artísticas. En cambio un primer acercamiento al lenguaje mismo, al *hacer música*, nos pone en contacto con el material y con las operaciones que intervienen en la producción artística de una manera cruda e inefable, desde el hablar un mismo lenguaje, desde la vivencia y la coherencia de sus propias lógicas y sobre todo sin abandonar su morada ficcional. El Dr. Daniel Belinche -docente titular-, lo explica de esta manera en el programa de la materia:

El arte es difícil de comprender para quien no lo practica. Es necesario que los estudiantes toquen. El trabajo es una actividad intelectual aun cuando es manual. Si es cierto que el arte enseña conceptos, y, por lo tanto, estos conceptos moran en las entrañas de la música, su verdadera internalización no puede concretarse del todo si no es a través de su propia realización. (Belinche, 2017:3)

Por eso, nunca empieza sus clases con la presentación oral del tema a enseñar, sino que deja a la música el primer contacto con el objeto de estudio. De esta manera construye su propuesta metodológica comenzando con una actividad de producción musical, que exponga la competencia a enseñar y con la cual el alumno, luego de haberla aprehendido, podrá iniciar su recorrido de conceptualización y construcción de sentido.

Convencidos de iniciar la clase en este punto de partida experiencial, vimos la voz como el principal instrumento del cual disponíamos para las consignas de producción masivas en clases de hasta 400 alumnos, pero advertimos también que muchos de nuestros alumnos no sabían cantar. Por lo tanto, al proponerles trabajos de producción vocal, nos encontrábamos evaluando un contenido que no enseñábamos. La contradicción se hacía evidente en que el éxito de los trabajos prácticos dependía de la calidad musical de esos alumnos cantando. Al mismo tiempo, observamos un rasgo fundamental que, se constituyó en la hipótesis sobre la que basamos nuestra última investigación, y es que: la frustración provocada al no poder abordar la mayoría de los trabajos prácticos cantados, incidía en la deserción no solo de nuestra

materia sino de la mayoría del Ciclo de Formación Básica a las carreras de música de nuestra Facultad, pues la voz cantada es pilar en ellas también.

Por este motivo, hace ya cuatro años decidimos ofrecer un “taller de canto” optativo en apoyo a todos los estudiantes con inconvenientes para cantar. El resultado del trabajo en este nuevo espacio, es muy alentador; la participación mayoritaria y entusiasta favorece el abordaje de contenidos básicos generales, como también la individualización de dificultades particulares. A través del desarrollo sostenido de esta propuesta, logramos con satisfacción que el 80% de los alumnos (entre 70 y 90 alumnos, según la cursada) que participan de dicho taller de canto, aprueben la materia.

Este trabajo intenta exponer la propuesta didáctica que aborda el problema antes mencionado, ofreciendo diferentes estrategias iniciales de canto para los alumnos del primer año de formación básica universitaria de todas las carreras de música. El curso tiene una duración de 8 semanas, entre los meses de mayo y junio y consiste en una clase de canto grupal semanal de 2 hs.

El canto es movimiento

El concepto de melodía deriva de *melos* que significa canción. Y si observamos que también se define melodía como un *movimiento organizado de sonidos (sucesivos) a través de un continuo temporal*, cantar implicaría moverse y el concepto experiencial humano de movimiento está ligado a lo corporal y a lo espacial.

En este sentido, la noción de lo espacial, que en el canto involucra construir un repertorio de alturas ligado al accionar muscular dentro nuestro -en este caso del sistema vocal-, cobra una importancia fundamental. Piaget explica de esta manera cómo se produce la construcción del espacio en el niño:

El espacio es una organización de los movimientos tal que imprime a las percepciones formas cada vez más coherentes. (...) El espacio es pues el producto de una interacción entre el organismo y el medio, en la que no se podría disociar la organización del universo percibido y la de la propia actividad (Piaget, 1985:202)

O sea, la construcción del espacio es la construcción de la propia subjetividad y en analogía con la construcción subjetiva del espacio físico, podríamos concluir que la espacialidad vocal, podría constituirse a partir de las relaciones que se van generando entre los objetos (sonidos) que habitan ese espacio y mediante el movimiento que se produce en la interacción entre escuchar (lo percibido del entorno) e imitar lo escuchado cantando (la propia actividad).

Por consiguiente, retomamos la idea de que cantar es moverse o detenerse en el espacio realizando diversas calidades de movimiento, un espacio musical análogo al espacio físico. Ese movimiento que originariamente tuvo como punto de partida o material inicial a *la palabra*, se fue emancipando hacia una poética de los sonidos, esbozando una trayectoria desde lo concreto de *la palabra*, hacia lo abstracto de *las alturas*. Si bien la palabra sigue constituyendo la materialidad primordial para quien se inicia en el aprendizaje del canto, es en *la trama de relaciones* entre las alturas donde se construye esta espacialidad. Son las alturas las que constituyen los lugares donde ir o donde quedarse y la competencia de cantar implica ocupar cada lugar con decisión y claridad. La construcción de esa espacialidad vocal no solo es cultural (encontramos cantos tritónicos, sistema tonal o el canto mozárabe con cuartos de tono) sino que se constituye desde experiencias humanas diversas y arbitrarias, donde intervienen diferentes aspectos del entorno, la subjetividad, lo emocional. Concluimos en que cualquiera sean las prácticas o escuelas de canto, todas tienen algo en común en la construcción del espacio: en la quietud y el movimiento de la voz, en la idea de lo que se queda en un lugar o se desplaza hacia otro lado y de qué manera lo hace.

Por otra parte, la pedagogía vocal tradicional le otorga un rol fundamental a la posesión del denominado “oído musical”¹ en el proceso de aprendizaje del canto; esta cualidad consistiría en tener una construcción temporo-espacial del instrumento vocal precisa y su dominio a priori. Madeleine Mansion (1947:18) y Montserrat Caballé (1975:17) coinciden con otros autores, en que *son condiciones necesarias para poder avanzar en el estudio del canto el sentido musical, además del buen oído, una voz hablada bien timbrada y, si es posible, estudios de solfeo previo*. Pero estas concepciones y prácticas que provienen primordialmente de la tradición musical centroeuropea, nos interpelan como docentes y nos hacen re-preguntarnos ¿es posible que nuestros estudiantes de música actuales, muchos de los cuales no han tenido la experiencia de cantar, puedan construir esa espacialidad o sentido u “oído musical”? ¿Sigue siendo válido este enfoque tradicional del canto para alumnos desprovistos de oportunidades musicales previas? ¿Qué otras estrategias didácticas podemos ofrecerles para que desarrollen su capacidad de cantar?

Por último, José Jiménez (2002:1) nos advierte de la necesidad de atravesar un proceso de abstracción para poder percibir la espacialidad. Ligeti también define la forma musical como la abstracción de una configuración en el espacio. Entonces si coincidimos con Piaget en que la

¹ Cabe señalar en “Introducción a la Producción y el análisis musical” tenemos una posición crítica respecto del concepto de “oído musical”. Ciertamente es común escuchar frases tales como: “ese músico es autodidácta, toca de oído”, o “ese estudiante de música aprende con facilidad, tiene buen oído”, o lo contrario “yo no sirvo para la música, no tengo oído”. Sin embargo, el oído es un órgano corporal que sirve para oír, y oír no es lo mismo que *escuchar*. Nuestra tarea principal como profesores es enseñar a escuchar la música. La escucha es intencional y dirigida. Requiere concentración y disponer de herramientas conceptuales para analizar e interpretar lo escuchado. Por el contrario, quienes no tenemos algún impedimento físico oímos siempre. Hasta involuntariamente cuando dormimos, ya que no podemos *cerrar los oídos*. De hecho, *la contaminación sonora* es un problema contemporáneo urbano, que deviene de que oímos permanentemente los sonidos-ruídos del entorno producidos en niveles de intensidad sonora perjudiciales para nuestra salud. Finalmente, la escucha musical no es un “don innato” se enseña y se aprende, en un proceso de trabajo progresivo, y se construye mediante adecuadas estrategias de producción y análisis.

abstracción de la espacialidad se construye dialécticamente a través de las relaciones entre lo perceptual y la experiencia de las nociones de espacio y, desde nuestra cátedra Daniel Belinche (2015:33) *agrega que las formas materializadas dan cauce a los rudimentos simbólicos de lleno vacío, adelante atrás, arriba abajo, lejos cerca*, podemos formular la hipótesis de que atravesando esa experiencia del canto como movimiento en el espacio podríamos construir dicha abstracción de las formas cantadas.

Problemas y estrategias

Partiremos de esta última afirmación como primer desafío, pues este es uno de los problemas detectados en quien se inicia al canto y tiene que ver con la carencia de esa experiencia de abstracción del movimiento, por ejemplo al cantar una melodía el texto transcurre sin que haya movimiento en las alturas. El estudianteno puede reproducir el movimiento melódico cuando las distancias son grandes, se acerca más cuando las distancias son menores como grado conjunto o nota repetida. O sea, frente a una situación de saltos, de movimientos grandes, se quedarepitiendo las mismas notas o se mueve a una distancia errática en intervalos de segundas. mayores o menores Un primer trabajo consiste en ver cuáles son las alturas que se mueven y cuáles, en la repetición, se quedan quietas. Entender en lo melódico que el salto, como movimiento, implica una decisión gestual es otro de los temas de este escrito. Pero ya hablaremos de ello más adelante.

Advertir el movimiento en la melodía y ubicar los diversos diseños que la componen en los diferentes registros vocales, es otra de las estrategias utilizadas para comenzar a construir la espacialidad del canto. La vocalización es, además de una ejercitación sobre variadas aptitudes del desarrollo vocal, el método que utilizamos para que los alumnos conozcan cuales son los umbrales de su rango vocal y dentro de ellos cuáles son sus registros bajo, medio y agudo donde luego ubicaran estos diseños melódicos.

Aprender una melodía, desde la escucha o desde la lectura, colocarla en el espacio de nuestra vocalidad es un ejercicio que proponemos continuando el trabajo anterior. Basándonos en la repetición de la obra y yendo de lo general a lo particular, de lo más pregnante a los detalles, analizamos y reconstruimos las melodías desde la escucha y, por otro lado abordamos diversas obras desde la partitura intentando recorrer el camino inverso.

Un nivel de la fonación que comúnmente suelen confundir con la falta de construcción espacial-melódica, es la respiración. Los estudiantes manifiestan que no pueden cantar bien porque no aprendieron a respirar adecuadamente. Cuando les pedimos que canten, no escuchamos fiatos² que en su caída arrastran la afinación, ni gente que se queda sin aire en medio de la obra, sino diseños melódicos dudosos y falta de representación veraz de las formas melódicas. El control de la respiración es un mito que parece gobernar en su totalidad el buen canto. Creemos como Mansion (1947:35) que quien domina correctamente la respiración en el habla, no debería tener problemas para cantar y también coincidimos en que, a pesar de esto, el entrenamiento de la

² Líneas o curvas de respiración. Se denomina fiato al aire utilizado para la fonación de un grupo de sonidos.

respiración es un pilar para el estudio del canto. Estas dos ideas no se contradicen. Mientras el entrenamiento de la segmentación está garantizado en el habla y su consolidación ocurre allí, el canto necesita de un entrenamiento de la respiración debido a que hay una mayor exigencia en la utilización de la presión (la palabra se altera, se expande, se modifica, recorriendo y ampliando las cualidades del sonido) y esto arrastra al desarrollo de la capacidad respiratoria; y además la sanidad vocal depende de la calidad de la exhalación, de un soplo con suficiente presión subglótica y descenso de la laringe. Realizamos este entrenamiento desde ejercicios respiratorios pero sobre todo desde el *apoyo* (laríngeo y costo-abdominal) de la voz en las vocalizaciones, pues es una manera de practicar las diversas exigencias del soplo barriendo todas las alturas.

El canto popular se caracteriza por una voz abierta y franca. Además de tomar estas características del lenguaje hablado, toma también la forma predominantemente silábica: a cada sonido le corresponde una altura y si quiero mantenerme en una altura repito el sonido haciendo transcurrir el texto. El canto melismático, que agrega muchas notas a una sílaba, casi no está presente en la música popular, que es el tipo de música más frecuentada por nuestros ingresantes. Cuando las consignas contienen este tipo de canto, característico de obras corales u obras académicas de siglos pasados, notamos que existe una dificultad mayor, pues es la palabra la principal herramienta a priori del estudiante, y, si la utilización de la palabra también es diferente, se agrega una dificultad extra. Tratamos de abordar este tipo de canto observando que todos los diseños tienen notas reales, puntos de llegada internos sobre los que pueden apoyarse, y notas transicionales o de paso que solo los comunican entre sí.



En qué nos parecemos, popular español

La afinación es quizá la mayor preocupación de quien se inicia al canto. En principio vamos a decir que la afinación como ajuste o precisión de lo melódico sería a posteriori de esta construcción inicial o rústica de la espacialidad. Muchas veces los docentes advertimos que el alumno manifiesta problemas de afinación y en realidad no puede reproducir ni siquiera la direccionalidad de la melodía. Por lo tanto, observamos que muchas veces llaman falta de afinación a no tener estos elementos de la espacialidad aún incorporados. Otras veces desafinan al no poder cantar las notas inmediatamente después de escucharlas. Al respecto diremos dos cosas. La primera es que el proceso de aprendizaje de una melodía cantada tiene dos momentos: uno de escucha y otro de reproducción. Es muy raro que la primera instancia de escucha funcione mal. En general lo que ocurre es que la segunda instancia que consiste en reproducir con la laringe lo escuchado, no está entrenada, no ha habido una experiencia que registre el canto como acción muscular y lo que escucha no puede reproducirlo inmediatamente, requiere de un entrenamiento. Hemos comprobado que en la totalidad de los casos donde existe este problema el mismo desaparece cuando pedimos que escuchen varias veces el primer sonido antes de reproducirlo. El cien por ciento de los alumnos canta la nota

bien. La segunda cosa que diremos es que cada nota propone un “peso” a la laringe. El ejercicio consiste en hacer escuchar una nota a un alumno tratando de que advierta “qué peso” tiene ella en su laringe. Luego de esta ejercitación de escuchar y pensar el peso, se le pide que la cante. El sistema tonal es un sistema que se estructura a partir de relaciones de tensión entre las notas de la escala, entre los grados, por lo tanto todas establecen una tensión gravitando respecto de una tónica. La preocupación por la afinación deriva en que esta gravitación sea tergiversada al no tener cada nota cantada la frecuencia justa. Cuando proponemos que cada nota tenga un peso, le adjudicamos una imagen, un peso respecto del apoyo en la musculatura de la laringe. Al momento de emitirla, la laringe acciona respecto a la acción muscular que necesita para producir la nota y de esa manera ubicarla en el espacio del canto. Por eso también decimos que, entre muchísimos aspectos del canto, la vocalización entrena la afinación, pues recorre meticulosamente esta espacialidad del canto proponiéndole a la laringe todos los “pesos” posibles de emitir.

Creemos que breves tutoriales online podrían ayudar en la comprensión de cada práctica abordada en el taller de canto. Estamos trabajando en la realización de los mismos.

Las características de las configuraciones cantadas más pregnantes como la direccionalidad, la contigüidad, o los comportamientos como la repetición y la variación podrían constituirse como un rudimentario grupo de herramientas desde donde construir la espacialidad en el canto. Pero queda algo más por definir. La voz, el instrumento del canto, exige dirigirnos hacia espacios de registros a veces no explorados, no existentes en el universo de quien canta. Avanzar en estos espacios requiere, como ya vimos, de una técnica vocal, de la imitación de las formas y, como veremos a continuación, de crear una gestualidad para poder apropiarse de ellas.

En búsqueda del gesto

La imitación entreaña comprensión a fondo.
George Steiner

Un aspecto que consideramos fundamental en el aprendizaje del *canto*, consiste en un movimiento básico que es **la imitación**. Esto implica la activación de varios procesos de manera casi simultánea, como la búsqueda, la atención, la retención y la reproducción. La búsqueda de las referencias sonoras que se relacionen con los lugares en el propio cuerpo (en los diferentes registros agudo-medio-grave). Prestar atención, es lo que determina las características más relevantes del modelo. La retención de la información adquirida a través de la escucha es puesta en movimiento al momento de cantar (reproducir). Dentro del campo del aprendizaje de la lectoescritura, la investigadora Adriana Silvestri (2004:137) afirma:

El proceso de apropiarse de una herramienta social (por ejemplo, cantar) implica siempre dos fases: un momento de transmisión en el que se adopta el instrumento y la acción por él

mediada en la forma ya existente en la cultura de pertenencia, y -eventualmente- un momento de transformación en el que se generan nuevas formas de mediación que transforman a su vez la acción mediada (Valsiner, 1996).

Desde una perspectiva dialéctica, los procesos de transmisión/reproducción y los de transformación no son opuestos, ni el primero obstaculiza la generación del segundo, sino que el punto de partida necesario para la creación es una cantidad significativa de información transmitida y de dominio reproductivo del instrumento.

La imitación del modelo o “gesto” (síntesis de todos los parámetros del sonido más un plus cultural) en el lenguaje hablado y corporal es una de las conductas humanas primarias. Según Hanus Papoušek (1996:5), en la construcción de la musicalidad temprana la imitación juega un rol fundamental.

En el lenguaje dirigido al bebé, los padres intuitivamente guían las vocalizaciones del infante hacia modulaciones melódicas, desplegándoles modelos prominentes (Papoušek y Papoušek 1981; Fernald y Simon, 1984) y usan el perfil melódico del lenguaje infantil directo como la primera categoría de mensajes acerca de las circunstancias momentánea de los infantes. Así los padres sostienen el proceso de abstracción y preparan a los niños para el futuro uso de mensajes categóricos verbales (Papoušek et al. 1985). Sin embargo, el infante puede también usar modulaciones para juegos vocales y, más adelante, para el canto (Papoušek y Papoušek, 1981). Esta es tal vez la razón por la cual las modulaciones melódicas permanecen en el repertorio vocal infantil incluso después de la adquisición de palabras (Papoušek 1992). Los padres apoyan intuitivamente a los bebés en el uso de contornos melódicos para los juegos vocales también y a menudo cantan rimas infantiles o nanas. Bajo condiciones favorables el infante preverbal desarrolla una capacidad de imitación de las canciones infantiles o de improvisación de sus propias melodías, y comienza a aprender canciones con letra cuando pueden usar palabras y oraciones simples (Papoušek y Papoušek, 1981).

Hemos observado que, también en adultos, la construcción de las formas en el espacio de las imágenes melódicas, es eficiente a partir de la *imitación de un gesto*. Este ejercicio

posibilita la llegada a registros o “modos de accionar la voz” que de otra manera, por ejemplo desde la razón o la técnica, resultan más difíciles.

En la observación del canto de los niños, sobre todo los pre escolarizados, advertimos que el canto de los diseños melódicos ocurre a partir de una desinhibida imitación de los gestos del cantante. El niño imita y esa imitación desprejuiciada posibilita la llegada a registros o “modos de cantar” que de otra manera no se logran. No solo imitan la melodía, imitan el timbre, el modo de respirar, la articulación entre los sonidos, las intensidades, el fraseo. Llamamos *gesto* finalmente a esa *forma*, a ese conjunto de imitaciones condensado que determina el estilo de canto de un artista. Cuando un alumno imita la manera en la que canta algún artista o el profesor, se concentra fuertemente en el objeto de la imitación musical y no en las pautas técnicas para la emisión. Y tal vez el origen de esa imitación del gesto, sea la primitiva comunicación de los bebés con sus cuidadores a la que hace referencia Papousek, una práctica

habitual. El caso es que observamos que nuestros jóvenes ingresantes parecen haberla olvidado, su presente inmovilidad gestual se transforma además en inmovilidad de alturas.

El canto nos expone sobremanera, porque exhibe nuestro cuerpo y nuestro gesto, como si nos obligara a hablar con una gestualidad que no es habitualmente nuestra. En la medida en que desde niños avanzamos en la educación escolarizada, el énfasis está puesto en el desarrollo intelectual, dejando el cuerpo, olvidándolo y/o negándolo. Observamos que muchos jóvenes que han estudiado teatro, tienen mucho camino allanado y resuelven mejor lo melódico, porque tienen esta decisión de incorporar el gesto de la obra, un gesto que no es de ellos sino propuesto y que se hace con el propio cuerpo. El hecho de animarse a soltar la voz en el gesto, es una herramienta didáctica potente ya que los cantantes que poseen un gesto desinhibido o audaz, aunque la afinación sea rudimentaria y el modo de cantar más *afectado*, suelen resolver lo musical (aspectos del lenguaje y la poética) de una manera más efectiva. La observación e imitación del gesto de varios cantantes es, además de una forma didáctica muy divertida, un modo de que los jóvenes cantantes recuperen esa imitación del gesto de la niñez y se relacionen con una erótica del canto, que consideramos, que es parte de la misma erótica que los une a la música y la que en definitiva los trajo a nuestra Facultad, y que muchas veces vamos perdiendo peligrosamente en el afán de acercarnos solamente desde herramientas técnicas.

Finalmente queremos concluir este escrito con dos advertencias. Utilizamos estos elementos en la búsqueda de un gesto y en la recuperación del *encanto* o como solemos decir una “*erótica del canto*” (gestualidad pulsional primaria hacia la música). Para ello, partimos de elementos subjetivos, pre técnicos y emocionales previos al estudio universitario. Es sobre esas nociones primarias que comenzamos a construir conocimiento en relación al canto. Elegimos estas estrategias que estimulen los aprendizajes porque sabemos son procesos trabajosos, que requieren de tiempos prolongados. Escindir el aprendizaje de la razón, de la cultura y de la técnica, y solo construirlo desde esa búsqueda erótica, por supuesto, limitaría ese conocimiento. Es en la compleja interacción de todos estos elementos constitutivos del conocimiento musical, desde donde creemos posible abarcar la poética del arte.

La segunda advertencia es que no creemos que la formación artística deba basarse en la imitación de modelos. Bien conocemos la postura de muchos docentes de canto que

prefieren el acercamiento de los alumnos a las obras sin antes haberlas ni siquiera escuchado y comprendemos que reside en la búsqueda de que el alumno construya una voz propia. Enmarcamos esta propuesta en la necesidad de pensar algunas herramientas para alumnos que se aterran frente a la situación de tener que cantar; algunas estrategias con las que, aun imitando modelos, intenten dar los primeros pasos, escucharse por primera vez, reproducir una melodía frente a la consigna de una clase masiva, que recupere el placer lúdico por el canto mismo y les permita observar que cantar es un instrumento inmediato del músico, tanto como lo es un lápiz para que el matemático ensaye sus primeras ideas.

Bibliografía

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Belinche, Daniel. *Programa de la Materia: Introducción a la Producción y el Análisis musical*, <http://arteyanalisis.com.ar/programa-de-la-materia/>, 2017.

Belinche, Daniel y Ciafardo, Mariel (2015). "El espacio y el arte". *Revista METAL Memorias, escritos y trabajos desde América Latina*. La Plata: Papel Cosido.

Jay, Martin (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós. Pág. 20

Jimenez, José (2002). *Pensar el espacio*. [en línea]

<<http://fba.unlp.edu.ar/lenguajevisual2b/wp-content/uploads/2012/05/pensar-el-espacio-Jimenez.pdf>>

Mansión Madeleine (1947). *El estudio del canto*. Bs. As.: Ricordi.

Papoušek Hanus (1996). "Musicalidad en la Investigación en Infancia: Orígenes Biológicos y Culturales de la Musicalidad Temprana". En I. Deliégé I. y J. A. Sloboda (Eds.) *Musical Beginnings. Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press. Pp. 37-55 (Traducción: Daniela Nora González).

Perelló, Jorge, Monserrat Caballé, Enrique Guitart (1975) *Canto - Dicción (Foniatría Estética)*, Ed. Científico - Médica de Barcelona.

Piaget, Jean (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Editorial Critica.

Silvestri, Adriana (2004). "Reproducción y transformación en la práctica educativa: el caso del aprendizaje discursivo". En *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Cap. 7, pág 135

Vainer, Alejandro (2017). *Más que sonidos. La música como experiencia*. Buenos Aires: Topia Editorial. Pág. 27