

NICOLÁS ALESSANDRONI

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología,
Universidad Autónoma de Madrid (UAM, España)

nicolas.alessandroni@uam.es

Artículo de investigación

Pedagogía Vocal Holística

Una propuesta original para la enseñanza y el aprendizaje humanísticos del canto

Resumen

En este artículo presento, primero, una breve revisión de los estudios llevados a cabo desde el año 2013 al interior del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal del Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-UNLP). Luego de argumentar acerca de la insuficiencia de los paradigmas tradicional y cientificista en pedagogía vocal, propongo un modelo pedagógico novedoso y original: la Pedagogía Vocal Holística (PVH). Presento sus fundamentos epistemológicos y teóricos, y listo sus 13 principios rectores. Estos principios se refieren al objeto de estudio de la PVH, a su definición de “sujeto”/“persona”, a su área de intervención, a su concepción sobre el rol de “profesor” y el involucramiento que su trabajo presupone, y a los ejercicios vocales, obras musicales y performances públicas. Por último, sugiero direcciones innovadoras de investigación en pedagogía vocal. Estas direcciones emergen de considerar espacios epistemológicos que resultan de combinar los aportes sobre los que se basa la Pedagogía Vocal Holística.

Palabras Clave:

enseñanza, aprendizaje, canto, modelos pedagógicos, pedagogía vocal holística

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.sacom.org.ar).

Vol. 6. N° 1 (2018) | 7-29

Recibido: 17/12/2017. **Aceptado:** 21/03/2018.

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.6.5212.1

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

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología,
Universidad Autónoma de Madrid (UAM, España)

nicolas.alessandroni@uam.es

Research paper

Holistic Vocal Pedagogy

An original proposal for the humanistic teaching and learning of singing

Abstract

In this article I present, first, a brief review of the studies carried out since 2013 within the Vocal Technique Research Group of the Laboratory for the Study of Musical Experience (LEEM-UNLP). After arguing about the inadequacy of the traditional and scientific paradigms in vocal pedagogy, I propose a novel and original pedagogical model: Holistic Vocal Pedagogy (HVP). I present its epistemological and theoretical foundations, and I list its 13 guiding principles. These principles refer to the object of study of HVP, to its definition of "subject"/"person", to its area of intervention, to its conception about the role of the "professor" and the involvement that its work presupposes, and to vocal exercises, musical works and public performances. Finally, I suggest innovative research directions in vocal pedagogy. These directions emerge from considering epistemological spaces that result from combining the contributions on which the Holistic Vocal Pedagogy is based.

Key Words:

teaching, learning, singing, pedagogical models, holistic vocal pedagogy

1. Ni Pedagogía Vocal Tradicional ni Pedagogía Vocal Contemporánea. De la necesidad de una Pedagogía Vocal Holística

El campo de la pedagogía vocal es vasto y complejo. Demuestra esto el hecho de que exista una enorme cantidad de materiales escritos en relación con la voz cantada y su dominio con fines estético-musicales. Durante los últimos años, desde el Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (GITeV) perteneciente al Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-UNLP) hemos intentado sistematizar muchos de los aportes contenidos en estos escritos.

En una primera etapa, nos dedicamos a la historización de la pedagogía vocal. A través de un trabajo documental de envergadura, propusimos distinguir entre un período inaugural denominado Pedagogía Vocal Tradicional, y un período iniciado en 1950, signado por el interés de un conjunto heterogéneo de profesionales en los fundamentos científicos del funcionamiento de la voz, denominado Pedagogía Vocal Contemporánea (Alessandroni, 2012a, 2012b, 2013b). Debido a que ya hemos explorado en otros escritos los principios organizadores de estas dos grandes cosmovisiones sobre la voz cantada y su enseñanza no redundaremos en ello aquí¹.

Posteriormente, señalamos los beneficios didácticos de adoptar la perspectiva científicista que propone la Pedagogía Vocal Contemporánea (Alessandroni, 2013a; Alessandroni, Carranza, et al., 2013; Alessandroni y Etcheverry, 2011, 2013; Martínez et al., 2013) y diferenciamos al interior de la misma los aportes de dos vertientes: la anatomista y la funcionalista. En efecto, dependiendo del énfasis que los investigadores otorgan a la estructura o las funciones del aparato fonador, los datos que la ciencia provee pueden ser interpretados de muy diversa forma, y las consecuencias pedagógicas que de ellas se derivan ser diametralmente opuestas (véase Alessandroni, 2014).

El trabajo colaborativo surgido del entrecruzamiento entre nuestras indagaciones en pedagogía vocal y la investigación en los campos de la historia de la medicina y la historia de la música nos permitieron matizar la distinción tajante propuesta inicialmente entre Pedagogía Vocal Tradicional y Pedagogía Vocal Contemporánea. Así, en algunos artículos recientes hemos propuesto que la transición entre uno y otro paradigma siguió un curso gradual y entrópico, caracterizado por dinámicas diferenciales propias de cada contexto sociocultural (para profundizar en los avatares de estas dinámicas, véanse Alessandroni, 2015c; Alessandroni, Beltramone y Sanguinetti, 2017; Alessandroni, Sanguinetti y Beltramone, 2014; Torres Gallardo y Alessandroni, 2016).

Sin embargo, el avance más significativo en nuestras investigaciones fue, según

mi criterio, el haber señalado que la propuesta de la Pedagogía Vocal Contemporánea (con la cual muchos profesionales parecerían sentirse plenamente satisfechos) no es en modo alguno autosuficiente y que los principios pedagógicos y didácticos que de ella se derivan son falaces como causa de esta pretendida autosuficiencia. Lo que quiero decir con esto es que una práctica docente basada exclusivamente en el paradigma contemporáneo está destinada al fracaso, porque será, necesariamente, una práctica reduccionista, limitada, y centrada en aspectos minimalistas y no fundamentales del proceso vocal.

La Pedagogía Vocal Contemporánea, en su formulación pura, no considera las tradiciones pedagógicas e históricas asociadas a los usos de la voz humana (Alessandroni, Etcheverry, et al., 2013), no conoce (ni busca conocer) los procesos psicológicos afectivos, cognitivos ni del desarrollo que se ponen en marcha durante el aprendizaje del canto (Alessandroni, 2014b, 2014c, 2015a, 2015b; Alessandroni, Beltramone y Shifres, 2015; Alessandroni, Burcet y Shifres, 2012, 2013a, 2013b; Alessandroni y Martínez, 2015; Alessandroni y Shifres, 2014; Beltramone y Alessandroni, 2015; Garnett, 2005; Mauléon, 2008, 2010), anula los debates filosóficos acerca de la naturaleza del conocimiento habilidoso (Alessandroni, 2016a, 2016b; véanse también los aportes filosóficos de Bengson y Moffett, 2011; Hetherington, 2011; Stanley, 2011), no trabaja con las personas de manera integral (sino que las considera conglomerados anatómico-funcionales) (Alessandroni, 2014a), relega enfáticamente la importancia que la imaginación y la creatividad poseen en los contextos de enseñanza técnico-vocal (Alessandroni, 2017), sostiene una epistemología corporeizada demasiado estrecha que ignora los contextos socioculturales donde esta enseñanza tiene lugar y objetiviza al alumno considerándolo sede de compensaciones que deben ser eliminadas (Alessandroni, 2018; Beltramone, Vietri y Alessandroni, este volumen). Claramente, este no puede ser un buen punto de partida para una actividad marcadamente intersubjetiva y cultural como es la enseñanza del canto.

La “Pedagogía” Vocal Contemporánea se comporta, en verdad, como una *teoría vocal* acerca de los mecanismos anatómicos y fisiológicos que operan durante el canto. Pero desde allí hasta la conformación de un *marco pedagógico* para la enseñanza del canto existe un largo camino que aún debe recorrerse. Y creo, claro está, que ese camino no puede recorrerse sin atender cuidadosamente los puntos que he mencionado antes como carencias de la Pedagogía Vocal Contemporánea.

Pero, entonces, la labor investigativa de nuestro equipo tiene una deuda con nuestros lectores, y esta es proporcionar algunos principios o fundamentos epistemológico-pedagógicos para fundamentar una enseñanza del canto diferente, más comprensiva, que supere las limitaciones de la Pedagogía Vocal Contemporánea. Se trata de una cuestión que hemos debatido en profundidad todos estos años², sin haber llegado nunca, hasta ahora, a formalizar una propuesta sistemática y concreta. En este escrito presento una propuesta inicial, de elaboración personal,

que espero pueda continuar enriqueciéndose en el futuro. Se trata de un conjunto de principios rectores de lo que he denominado Pedagogía Vocal Holística.

Qué es la Pedagogía Vocal Holística, qué tiene de novedoso con respecto a otros paradigmas, y cómo puede informar la enseñanza del canto en el mundo de la práctica son cuestiones que deberían quedar claras al finalizar la lectura de los principios que presento a continuación. Que así no fuera indicaría que la propuesta es demasiado germinal. Sin embargo, debe notarse que ello no implica la necesidad de cambiar el enfoque epistemológico en el que la propuesta se sostiene. Dado que la necesidad de adoptar dicho enfoque proviene de la indagación teórica, de la labor experimental, y de mi propia experiencia como alumno y docente de canto, las bases epistemológicas de esta propuesta son las únicas que imagino como alternativa posible a los modelos pedagógicos ya cristalizados.

2. ¿De qué aportes debería nutrirse la Pedagogía Vocal Holística?

Si los aportes anatómicos y funcionales no resultan suficientes para orientar la práctica pedagógica, es necesario indicar de qué aportes debería nutrirse la Pedagogía Vocal Holística. Considero que existen cinco conjuntos de aportes (véase Figura 1) que este nuevo enfoque pedagógico debería tener en cuenta:



Figura 1. Conjuntos de aportes que nutren a la Pedagogía Vocal Holística

a. Las tradiciones pedagógicas. Ningún modelo pedagógico puede prescindir del análisis serio y riguroso de las tradiciones pedagógicas sobre las cuales se basa y a las cuales desea, a la vez, interpelar. Dicho de otro modo, ningún modelo pedagógico surge *ex nihilo*, ni es producto de un raptó de inspiración. Más bien, es el producto de una serie de debates y discusiones con otras propuestas pedagógicas y con las consecuencias prácticas de ellas. Por ello, resultará indispensable que la Pedagogía Vocal Holística adopte una perspectiva histórica que le permita analizar cuidadosamente los preceptos de otras escuelas pedagógicas, valorar las experiencias acumuladas dentro de estas escuelas, comparar los grados de sistematicidad que estos preceptos y experiencias han alcanzado en cada caso, y confrontar los modelos de clase que de los axiomas de estas escuelas se derivan.

b. Los aportes anatómicos y funcionales. Si de considerar los aportes realizados al campo se trata, no es posible obviar, bajo ningún punto de vista, los descubrimientos derivados de la adopción de la perspectiva científicista en pedagogía vocal. Quienes trabajaron y trabajan en las vertientes anatomista y funcional de la Pedagogía Vocal Contemporánea tienen mucho que decir respecto del instrumento vocal en tanto mecanismo. Pero la clave es esta: cada aporte debe ponderarse justamente. Con esto quiero decir que los aportes de las vertientes científicistas deben ser considerados como lo que son: descripciones valiosas y extremadamente precisas del mecanismo vocal, y, en algunos casos, del funcionamiento encadenado de diferentes estructuras anatómicas.

c. Los avances en psicología cognitiva. Tal como se deduce de las primeras palabras de este artículo, uno de mis intereses más marcados ha sido siempre conectar los campos de la pedagogía vocal y de la psicología cognitiva. Creo que en el análisis de los procesos y funciones cognitivas se pueden encontrar varias claves para desentrañar las particularidades de las construcciones conceptuales en pedagogía vocal (véase, por ejemplo, Alessandroni, 2015b). Ningún marco pedagógico puede prescindir de comprender qué procesos psicológicos se ponen en juego durante las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Y esto, que parece tan evidente, no ha sido expuesto con la suficiente notoriedad en la literatura académica sobre el canto. Solo unas pocas publicaciones se han preocupado por indagar las potentes relaciones entre técnica vocal, pedagogía vocal y psicología cognitiva. Entre los muchos aspectos que resta investigar, existe uno que reviste especial importancia, y que se refiere al modo exacto en que, a partir de lo que sucede en las clases de canto (utilización de instrucciones verbales, realización de demostraciones corporales y repetición de ejercicios, por ejemplo) los alumnos avanzan en la construcción de sus habilidades técnico-vocales y de conceptos asociados a ellas.

d. Los aportes de los enfoques culturales y del desarrollo. La enseñanza-aprendizaje del canto es algo que hacemos los sujetos humanos y, por lo tanto, es una actividad eminentemente sociocultural. Las clases de canto no son situaciones naturales en las que un docente corrige el mecanismo vocal de un alumno. Al contrario, son actividades artificiales, intersubjetivas, culturalmente determinadas, y atravesadas por principios normativos y valoraciones sociales. Y a su vez, como todas las demás actividades humanas, son producto de un desarrollo filogenético, y adoptan trayectorias onto y sociogenéticas determinadas (es decir, sufren varios tipos de alteraciones a lo largo del tiempo). En las clases de canto, además de modificaciones en la configuración anatómica promedio que los alumnos emplean para cantar, por ejemplo, el fonema /a/ tienen lugar modificaciones de otros órdenes, por ejemplo el orden sociocultural (ej. micro-variaciones del sonido derivadas del contexto social de uso o del grupo social de pertenencia, entre otras). De allí que los enfoques antropológicos, culturales y del desarrollo resulten indispensables para comprender al canto y a su enseñanza-aprendizaje.

e. Los aspectos estéticos, musicales e interpretativos. Por último, destacaré un aspecto que, en general, aparece como divorciado de las clases de técnica vocal. Se trata del aspecto estético, musical, interpretativo. Tal vez debido a la fuerte influencia del modelo conservatorio y su organización de los espacios pedagógicos, el aprendizaje técnico-vocal se ve separado del campo de la estética de la voz. En general, se sostiene que primero los alumnos deben volverse expertos en un tipo de ejecución vocal técnicamente perfecta y estilísticamente/interpretativamente impoluta, para, luego, poco a poco, agregar a su pulcritud técnica detalles expresivos. Primero viene la técnica, luego la expresión. Esta disociación propuesta por los dispositivos pedagógicos es insostenible desde cualquier punto de vista que considere que la enseñanza del canto es algo que transcurre entre sujetos humanos que tienen deseos, expectativas, estándares estéticos, gustos, etc... Y es que estos deseos, expectativas, estándares y gustos están allí desde el principio y, muchas veces son aquello que ha motivado a los alumnos a estudiar canto. Por lo tanto, ¿cómo eludirlos al interior de los dispositivos pedagógicos? Ellos deberían formar parte del bagaje de elementos del docente de canto, tanto como los demás elementos que hemos mencionado hasta ahora. De allí que sostengo que en la enseñanza-aprendizaje del canto, la estética de la voz, los aspectos interpretativos ligados a la ejecución vocal, el análisis musical, los afectos y emociones, y los parámetros estilísticos resultan insoslayables.

3. Una taxonomía de principios posibles para una Pedagogía Vocal Holística

Presento, a continuación, 13 principios rectores de la Pedagogía Vocal Holística (en adelante PVH), organizados de acuerdo a ciertos ejes temáticos, esperando que esta taxonomía favorezca el acercamiento de los lectores a mi propuesta. Luego de presentar los principios, presento un balance del estado actual de la pedagogía vocal y planteo algunas posibles directrices futuras para la investigación en el área.

3.1. Objeto de estudio, sujeto y área de intervención de la PVH

a. El objeto de estudio de la PVH queda constituido por lo que hemos denominado “vocalidades humanas”. El concepto de *vocalidades* excede ampliamente el concepto de voz en su acepción tradicional. Abarca tanto los fenómenos anatómico-fisiológicos como las connotaciones socioculturales que el uso de la voz presenta en diferentes contextos, el desarrollo histórico de las diferentes técnicas y procedimientos didácticos y el conjunto de apreciaciones fenomenológicas asociadas al acto de cantar, entre otras muchas dimensiones.

b. El sujeto de la PVH queda constituido por el estudiante como persona, esto es, entendido de modo holístico. Para la PVH, el sujeto que aprende a cantar, el “alumno”, no es equivalente a un alumno, es decir, a una materia prima que debe ser modelada proponiendo instancias de imitación (Pedagogía Vocal Tradicional) ni a un sistema anatómico-funcional a corregir (Pedagogía Vocal Contemporánea). El sujeto de la PVH es una persona, y como tal, es un subgado activo de relaciones multiespaciales y multitemporales entre elementos reales y simbólicos que se organizan al interior de un campo (Lewin, 1936; Vygotsky, 2018). Dicho de otro modo, el sujeto es un coagulado longitudinal de las situaciones que ha vivido; las estrategias subjetivas mediante las que ha podido atravesar dichas situaciones; la evolución de su corporalidad; la forma en la que ha significado esa misma corporalidad; la historia de sus pensamientos y conceptualizaciones; la trayectoria de las interacciones que ha entablado con objetos y otros sujetos; sus valores, deseos, expectativas y frustraciones, y muchas cosas más. El sujeto es tan complejo que no puede ser comprendido atendiendo a un conjunto reducido de elementos (Valsiner, 2012; Valsiner, Marsico, Chaudhary, Sato y Dazzani, 2016). Debe ser, por ello, comprendido como una red amplia de vínculos entre elementos heterogéneos operando simultáneamente.

c. La PVH interviene pedagógicamente sobre la vocalidad como totalidad holística. En otras palabras, interviene sobre la totalidad del campo del cual el sujeto es un emergente, partiendo para ello de una concepción compleja de vocalidad humana (es decir, la PVH se ocupa de transformar todas las dimensiones mencionadas en los principios anteriores).

d. La intervención de la PVH tiene lugar en un espacio que es un campo³. El espacio donde tiene lugar la intervención (que puede ser, por ejemplo, un dispositivo “clase” cualquiera) es un campo en el que concurren fuerzas muy diferentes cuya interrelación determina una dinámica resultante. Estas fuerzas son expresión de la potencia de los significados de los elementos del campo. Son elementos del campo en el que transcurre la intervención: los objetos y sus propiedades intensivas y extensivas (tanto inherentes como adherentes) (James, 1900), la disposición de los objetos, la ubicación física y simbólica del espacio y el contexto sociocultural donde el espacio se encuentra.

3.2. Del profesor/docente y el involucramiento que su trabajo presu- pone

e. El profesor de canto debe ser considerado, también, una persona (en el sentido antes descrito). Esto es, el docente también es el resultado de una trayectoria de desarrollo compleja, que integra elementos de muy diversa índole (biológicos, psicológicos, sociales y culturales, entre otros). Por lo tanto, considerar al profesor como un sujeto que ha dominado una técnica instrumental constituye una forma de reduccionismo.

f. El profesor de canto se involucra holísticamente en la enseñanza. Es decir, durante las instancias de enseñanza en las que él participa, el docente involucra todos los aspectos que lo constituyen como persona. Dicho de otro modo, el docente no sólo crea y facilita instancias de circulación de contenidos técnico-vocales, sino que, al hacer esto, se involucra por entero, poniendo en juego en el campo pedagógico vectores de otras índoles (emociones, disposiciones corporales, significados culturales, normas, principios éticos y morales, juicios psicológicos, expectativas, elaboraciones de experiencias, memorias, entre otros) (Bhatara, Laukka y Levitin, 2007; Brandt, 2011; Johnston y Malabou, 2013; McLaren, 1984).

g. La clase de canto es, ella misma, un metacampo vectorial. Dicho de otro modo, en la clase de canto entran en interacción, al menos, cuatro campos diferenciados: el estudiante como persona, el profesor como persona, el espacio donde la clase tiene lugar, y el contexto sociocultural/institucional que da sentido a la clase. Estos cuatro campos poseen, como hemos dicho, dinámicas internas. La metadinámica de la clase es la resultante de la interacción entre las dinámicas internas de cada uno de los campos y las microdinámicas que se establecen entre los elementos de cada uno de los campos. Esta metadinámica se organiza de acuerdo a los principios que ya han sido descriptos en otros marcos filosóficos y sociológicos (Bourdieu y Wacquant, 1995; Foucault, 1998).

b. La intervención sobre el sujeto no puede ocurrir sin el sujeto. Es decir, la PVH opera sobre el sujeto *con* el sujeto, considerado este una persona libre. Así, la enseñanza no es considerada como una instancia unidireccional, sino como una práctica dialógica que implica vínculos de involucramiento [engagement] (Daniels, 2016; Fusaroli, Gangopadhyay y Tylén, 2014; Rossmanith y Reddy, 2016) y retroalimentación entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, considerados estos personas.

3.3. De los ejercicios, las obras musicales y las performances públicas

i. Los ejercicios deben ser seleccionados entre el docente y el alumno. En congruencia con el último principio, queda claro que los ejercicios no pueden ser indicados por el docente sin contemplar las necesidades, gustos y expectativas de los alumnos (Andre, 2017). La selección de los ejercicios constituye un espacio de trabajo que docente y alumno deben asumir explícita y conjuntamente al interior de la clase. Esto no significa, bajo ningún punto de vista, que el alumno posee los mismos conocimientos que el docente en relación con los objetivos de cada ejercicio, su correcto diseño, y su adecuada incorporación al interior de una planificación pedagógica más amplia. Evidentemente, la relación docente-alumno es, cognitivamente hablando, asimétrica. Y ello es lo que permite que la situación de guía y mediación semiótica que reúne a docente y alumno impulse a este último hacia niveles de dominio y disfrute de la vocalidad cualitativamente superiores. Lo que quiero decir, en cambio, es que la participación del alumno en las clases de canto tiene las mismas consecuencias que cualquier otra participación en cualquier otra práctica cultural: el ingreso de los participantes novatos a espacios de conocimiento más próximos a aquellos de los maestros/expertos. Este ingreso o pasaje viene acompañado de responsabilidades pedagógicas (por ejemplo, a la hora de

consensuar los ejercicios) y socioculturales más amplias (por ejemplo, en la definición cultural y dinámica de las instancias de enseñanza del canto).

j. Un ejercicio es un instrumento de poder, cargado ideológica y estéticamente. Es sabido que no existe un único conjunto de ejercicios que sea adecuado para alcanzar junto con el alumno el mejoramiento de su vocalidad. Por ello es muy importante que tanto el docente como el alumno estén atentos a qué instrumentos co-seleccionan en el seno de una clase de canto. Como ya hemos insinuado, esta será una práctica eminentemente ideológica. Ejemplificaré esto recurriendo a dos dimensiones de análisis: la estética y la normativa. Los ejercicios implican lógicas estéticas que habrá que evaluar en qué medida son adecuadas (por ejemplo, buena parte de los ejercicios que se ponen en juego en el espacio de la clase de canto están organizando siguiendo una escala diatónica mayor, y contemplan secuencias de alturas estructuradas por grado conjunto o saltos de 3ra y 5ta). La estética a la que respondan los ejercicios debería ser congruente con los valores estéticos del alumno y facilitar, a la vez, el desarrollo musical-vocal del mismo (por ejemplo, sería deseable hacer corresponder la estética de los ejercicios vocales con aquella de las obras a abordar en la clase). Por otra parte, es muy fácil que los ejercicios se conviertan en instrumentos de poder. Con esto quiero decir que ellos se impregnan con facilidad de una normatividad unilateral que deja al alumno en la posición de un sujeto pasivo que asume la resolución del ejercicio como un reto propuesto por un maestro omnisciente. Desde esta perspectiva, resolver un ejercicio equivale a contentar al maestro y, por extensión, se supone que la técnica ha mejorado. Sin embargo, es obvio que este no es el caso. Es necesario tener en consideración de manera constante cuál es la utilidad pragmática real de un ejercicio, tanto a nivel funcional como a nivel *estético, ideológico y pedagógico* (Hicks y Routledge, 2013; Streek, 2009). Sin este aspecto, los ejercicios no podrán ser dotados de significado. Si el docente se percata de ello podrá proponer privilegiar una de estas cuatro dimensiones de utilidad pragmática fundamentando su propuesta con razones (por ejemplo, al inicio de la clase puede proponer al alumno realizar un ejercicio que ya domine muy bien para que el mismo se introduzca en la actividad cantada con cierta seguridad psicológica y, más adelante en la misma clase, puede proponer al alumno la realización de un ejercicio con el que no se sienta tan cómodo pero que sea muy relevante para el abordaje pedagógico de una obra). Esta definición nos distancia de la PVC, que considera al ejercicio como una instancia de entrenamiento vocal, es decir, de repetición consciente de patrones funcionales para afianzar un modo de funcionamiento estandarizado del aparato vocal (y de la totalidad del cuerpo) que se considera mejor que otros en función del conocimiento científico disponible en un momento dado.

k. Una obra musical es un terreno de significaciones psicológicas. Ver a una obra musical como un conjunto de notas a ser ejecutadas o, incluso, como un conjunto de notas a ser ejecutadas que están subsumidas en una estética determinada no es, evidentemente, suficiente. Una obra musical es un bien cultural y una oportunidad para que alumno y docente pongan en juego (y en diálogo) sus subjetividades (Gritten y King, 2011). En la clase de canto existe comunicación sobre y a través de la obra musical. Las obras musicales vocales evocan ciertas emociones y recuerdos variables, se vinculan más o menos con las personalidades del docente y el alumno o con sus proyectos vitales, suelen poseer un poema con una significación propia que es re-interpretado por el docente y el alumno de acuerdo con sus propias capacidades hermenéuticas, exhiben una gestualidad performativa singular (Bathara, Laukka y Levitin, 2007), pertenecen a un período determinado de la historia de la música con la que alumno y docente conectan mejor o peor, presentan ciertas dificultades técnicas que a la vez evocan sentimientos y sensaciones propioceptivas, y están sujetas a prejuicios culturales-musicales (suele ser compartida la opinión de que no es igual de “significativo” cantar “Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen” de “La flauta mágica” de Mozart que “Se tu m’ami” de Pergolesi). Todos estos elementos deben considerarse en el contexto de la clase de canto. No considerarlos implica reducir una obra musical a un conjunto de desafíos técnico-vocales a resolver para alcanzar el éxito.

l. Una performance pública (concierto, muestra, etc.) implica la actualización de la historia completa del desarrollo de una vocalidad. Esto es, una performance no es un evento que pueda ser considerado transversalmente, sino que debe considerarse longitudinalmente. La performance pública es resultado de una historia de formación de una vocalidad, y esto, como hemos dicho antes, implica un tejido intersubjetivo y cultural que no puede ser pasado por alto: una vocalidad puede existir porque ha sido precedida por otras vocalidades y, por ello, la primera lleva en su misma existencia a las segundas. Por lo tanto, a pesar de que, perceptualmente, una performance pública consiste en una cantidad determinada de minutos en los que un sujeto ejecuta notas musicales con una determinada calidad técnico-vocal, ella implica mucho más que eso. Es, en cambio, un evento que permite resignificar y actualizar la historia completa del desarrollo de una vocalidad. Y digo actualizar porque entiendo que una performance es, primordialmente, una zona de aprendizajes para una vocalidad. No se trata de un momento donde el alumno “vuelca” o “pone en práctica” lo aprendido con anterioridad (dicho sintéticamente, no constituye la contracara aplicada de la clase). Durante el transcurso de la performance tienen lugar procesos activos de resignificación de la vocalidad. Por lo tanto, la performance es ontológicamente constitutiva de la vocalidad.

m. Una performance pública es una actividad incierta. Por lo dicho anteriormente, una performance pública debe ser considerada como una actividad de carácter abierto. Esperar que ocurra tal o cual cosa choca con la naturaleza misma de la performance. Al interior de la performance existe cierto principio de incertidumbre que permite la emergencia de novedades, la rotación semiótica del significado de ciertas creencias y disposiciones para la acción (Jacob Lizska, 2016; Valsiner, 2001).

4. Direcciones para investigar en pedagogía vocal

Mi propuesta de una Pedagogía Vocal Holística deja a la investigación en pedagogía vocal en un terreno de incertidumbre, porque modifica sustancialmente el significado de algunos de sus conceptos clave. Así, alguien podría argumentar que no queda claro qué debería investigarse en el ámbito de la pedagogía vocal. En este último apartado quiero proponer algunas direcciones que, creo, ameritan ser exploradas.

Estas líneas de investigación provienen de la intersección de los conjuntos de aportes mencionados en el segundo apartado. Es decir, voy a defender que de las múltiples conjunciones posibles de dos conjuntos de aportes (por ejemplo, los “avances en psicología cognitiva” y los “enfoques culturales y del desarrollo”) emergen espacios epistemológicos novedosos, no suficientemente explorados. La indagación en estos espacios podría proveer, sin dudas, nuevos principios que nutran la Pedagogía Vocal Holística que he propuesto en estas páginas. A continuación, menciono muy rápidamente cuáles son las combinaciones de conjuntos de aportes que considero más fructíferas y cuáles son los espacios epistemológicos a los que ellas dan lugar (Véase Figura 2).

a. De la consideración conjunta de los aportes de las tradiciones pedagógicas y de los enfoques anatómicos y funcionales emerge el espacio epistemológico de la *pedagogía anatómicamente informada*. Como hemos sostenido en nuestros trabajos anteriores, debido al avance del conocimiento sobre la anatomía funcional de la voz, no es posible prescindir de las precisiones que el estudio de este campo de saberes brinda. Sin embargo, no está demás volver a señalar que este espacio no puede, bajo ningún punto de vista, constituirse en único fundamento de una pedagogía vocal comprensiva e integral.

b. De la consideración conjunta de los aportes de las tradiciones pedagógicas y de los aspectos musicales e interpretativos surge el espacio epistemológico conocido como *modelo conservatorio*, que ya hemos explorado con antelación.

En este escrito quiero sostener que es importante conocer sus fundamentos para poder llevar adelante las tareas de deconstrucción de paradigmas consolidados y creación de nuevas perspectivas que la definición y puesta en práctica de la pedagogía vocal holística demandan. Hay muchos elementos que no tienen que ver necesariamente con un enfoque histórico, sino con uno pedagógico, que restan ser dilucidados. No se conocen, aún, con suficiente detalle las características estructurales y dinámicas de las prácticas didácticas propias de este modelo. Su investigación constituye una tarea valiosa.

c. De la consideración conjunta de los aportes de las tradiciones pedagógicas y los enfoques culturales y del desarrollo emerge la *historia de la pedagogía vocal*. Como suele suceder en cualquier área de saberes, un abordaje histórico permite desnaturalizar prejuicios y desarrollar la capacidad de hacer coexistir diferentes puntos de vista sobre un mismo referente (en este caso, las prácticas pedagógico-vocales). Así, continuar con la labor de llenar las lagunas de conocimientos en torno a cómo se ha configurado la historia de la pedagogía vocal es una tarea indispensable que amerita la ejecución de emprendimientos investigativos nuevos.

d. De la consideración conjunta de los enfoques anatómicos-funcionales y los enfoques culturales y del desarrollo emerge el espacio epistemológico de la *antropología evolutiva de la voz*. Se trata de un espacio de conocimientos no explorado aún en la literatura académica. Cualquier que se interese por él debería indagar en las relaciones que existen entre las características anatómicas y funcionales de nuestro aparato vocal y el modo en que ha evolucionado el hombre en diferentes contextos culturales, tanto a nivel filogenético como ontogenético.

e. En sintonía con el espacio anterior, la consideración conjunta de los enfoques culturales y del desarrollo y los aspectos musicales e interpretativos da lugar a los espacios epistemológicos de la *estética evolutiva y la musicología cultural*. Se trata de áreas de investigación donde lo que está en juego es desentrañar, de diferentes maneras, el modo en que la cultura y los aspectos expresivos de la percepción y la performance musical se han co-construido. En el primer caso, el énfasis estará colocado, seguramente, en los aportes que los estudios filogenéticos pueden hacer a la estética (Dissanayake, 2009). En el segundo caso, el acento estará colocado en una lectura sociogenética y evolutiva del discurso musical, su comprensión y su ejecución.

f. La intersección entre la psicología cognitiva y los enfoques culturales y del desarrollo permite la emergencia del espacio de la *psicología cultural del de-*

sarrollo. Se trata de un área de crucial desarrollo en nuestros días. La pregunta central que debería abordarse desde el área (en lo que a la pedagogía vocal respecta) es de qué modo se desarrolla ontogenéticamente nuestra vocalidad. En otras palabras, se trata de describir y explicar en detalle la trayectoria evolutiva de las vocalidades humanas apelando a procesos socioculturales de construcción cognitiva.

g. La conjunción de los aportes anatómicos y funcionales y los aspectos musicales e interpretativos dan lugar a la emergencia de una **fisiología mecánica de la música**. Si bien no existen desarrollos concretos en este espacio epistemológico, él es congruente con algunas investigaciones que, desde los marcos de la cognición corporeizada y el enactivismo, han mostrado, por ejemplo, la importancia que los movimientos corporales poseen para la determinación de características clave de la percepción, la comprensión y la ejecución musicales (véanse, por ejemplo Alessandroni y Martínez, 2015; Beltramone, Alessandroni y Shifres, 2015; Garnett, 2005; Mauléon, 2010; Vickhoff et al., 2013; véase también Alessandroni y Burcet, 2018).

h. Por último, de la conjunción entre la psicología cognitiva y los aspectos musicales e interpretativos emerge la **psicología cognitiva de la música**, disciplina preocupada por la dilucidación de la naturaleza de los procesos cognitivos que ocurren cuando experimentamos la música. Separamos esta disciplina del espacio epistemológico anterior porque ella no requiere indagaciones necesariamente congruentes con el paradigma de la cognición corporeizada. Existen aportes en psicología cognitiva de la música que siguen modelos cognitivos representacionistas o que hacen uso de enfoques metodológicos propios de otras disciplinas (como la sociología o la comunicación social).

Para poder florecer completamente y aplicarse en la práctica, la Pedagogía Vocal Holística requiere nuevos desarrollos teóricos y datos empíricos asociados a cada uno de los espacios epistemológicos circunscriptos más arriba (véase Figura 3).

Y la tarea no culmina allí, en la investigación fragmentada en cada uno de estos espacios, sino que requiere, además, de un esfuerzo de integración y diálogo interdisciplinar. Será crucial, entonces, que en los próximos años los investigadores interesados en la pedagogía vocal encaren la labor investigativa con un espíritu interdisciplinario, que tenga en cuenta las características de los espacios epistemológicos, y que sea coherente con los principios rectores de la Pedagogía Vocal Holística. Sólo ello nos conducirá a la modificación sustantiva de lo que ocurre dentro de las aulas, los ensayos, los conciertos, las muestras, y en todos los espa-

cios donde la vocalidad se pone en juego. Porque, en definitiva, la pedagogía vocal se trata de eso: de encontrarnos con el modo en que nuestra voz se convierte en vocalidad para hacernos ser los humanos que somos.

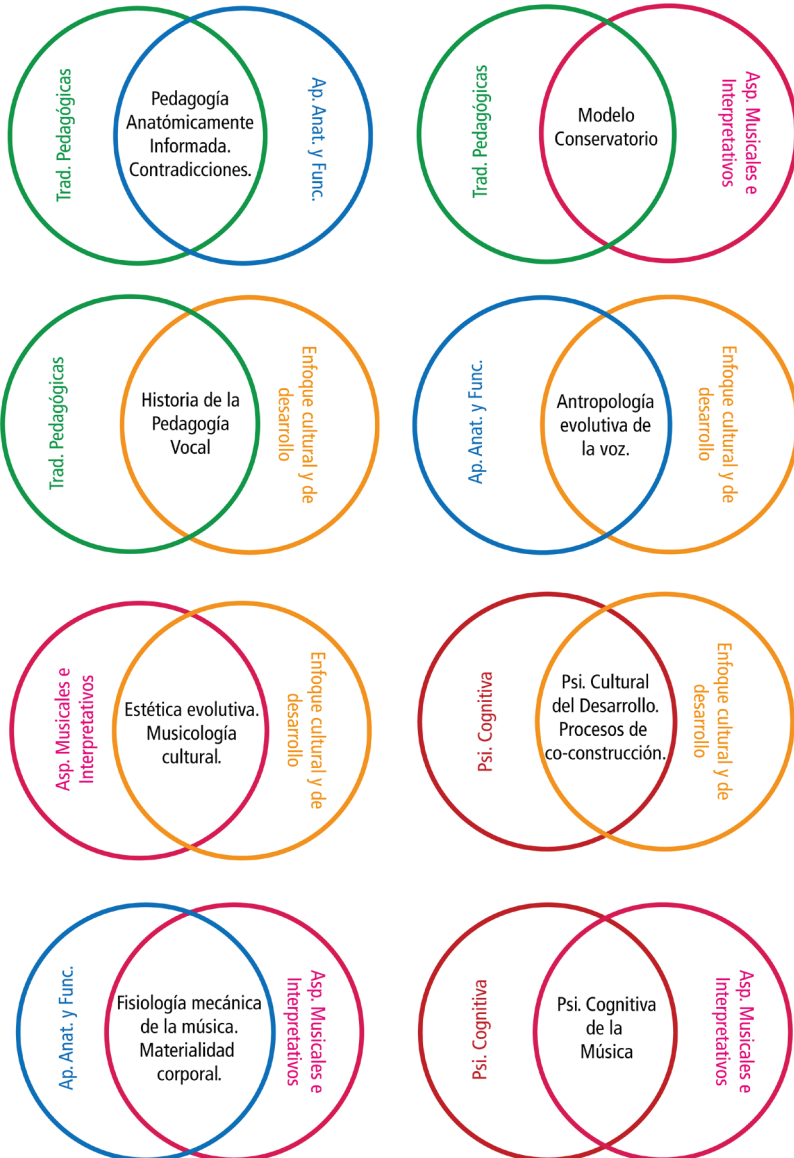


Figura 2. Combinaciones de conjuntos de aportes y campos epistemológicos a los que ellas dan lugar

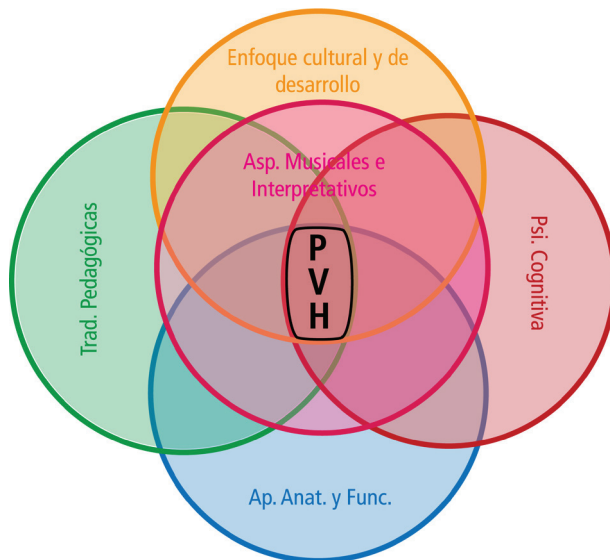


Figura 2. Modelo formal-relacional de la Pedagogía Vocal Holística

Notas

1. La Pedagogía Vocal Tradicional constituye el primero de los períodos formales que hemos distinguido al interior de la Pedagogía Vocal. Su surgimiento se sitúa en 1795, fecha de la fundación del Conservatorio Nacional de París. Este período está íntimamente relacionado con el Modelo Conservatorio, se basa en el principio del aprendizaje por imitación directa, trabaja con una noción pasiva del alumno, focaliza en el sonido desconociendo la importancia del cuerpo, y está enraizado en la noción de *talento*. La Pedagogía Vocal Contemporánea, en cambio, surge en 1950 como una respuesta científicista al modelo tradicional. Este segundo período puede verse como el resultado de una integración de saberes provenientes de diferentes campos de saberes (interdisciplina) que pone el énfasis en la evidencia empíricamente contrastable. Las investigaciones se centraron en obtener datos duros sobre la anatomía de la voz y sus aspectos funcionales. Ello permitió, entre otras cosas, una mejor comprensión de los mecanismos que subyacen a la función vocal y su dinámica biofisiológica. Son nociones centrales de este período *entrenamiento, diagnóstico y prescripción*.

2. Deseo agradecer profundamente los enriquecedores intercambios que hemos tenido con la Dra. Begoña Torres Gallardo (España), la Prof. Susana Caligaris (Argentina), el Mtro. Philip Salmon (Reino Unido), la Dra. Claudia Mauléon (Suiza), y la Prof. Camila Beltramone (Argentina). Sin sus pertinentes comentarios, esta propuesta no sería la misma.

3. Utilizo la noción de *campo* en el sentido en que la utiliza K. Lewin. Según él, el

comportamiento humano es el resultado de interacciones dinámicas entre elementos que forman parte de *situaciones*. El modo en que esas interacciones se organizan de acuerdo a los grados de fuerza que cada una de ellas posee es lo que el autor denomina campo. En un campo, las circunstancias dinámicas de un sector X del campo tienden a la auto-organización (*relaciones dinámicas autotólicas*), dependen de las circunstancias dinámicas de otros sectores (*relaciones intra-nivel*) y de las circunstancias dinámicas de la totalidad del campo (*relaciones de subordinación internivel*).

Referencias bibliográficas

- Alessandroni, N. (2012a). El paradigma del diagnóstico en la pedagogía vocal contemporánea: orígenes y aplicaciones en la enseñanza de la técnica vocal. En *Actas de las 6tas Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales (JIDAP)*. La Plata: Facultad de Bellas Artes (UNLP).
- Alessandroni, N. (2012b). Pedagogía vocal contemporánea y profesionales prospectivos: hacia un modelo de diagnóstico en técnica vocal. *Boletín de Arte*, 13(13), 72–76.
- Alessandroni, N. (2013a). Interacciones contemporáneas entre técnica vocal y dirección coral: el diseño de estrategias para un trabajo vocal eficiente en el ensayo. En *Actas del 1er Congreso Coral Argentino: Área Temática 3: Coros y Educación-Área Temática 3: Coros y Educación*. Buenos Aires: OFADAC.
- Alessandroni, N. (2013b). Pedagogía vocal comparada. Qué sabemos y que no. *Arte e Investigación*, 9, 7–13.
- Alessandroni, N. (2014a). Estructura y función en pedagogía vocal contemporánea. Tensiones y debates actuales para la conformación del campo. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 2, 23–33.
- Alessandroni, N. (2014b). *Las expresiones metafóricas en pedagogía vocal. Entre la didáctica y la significación cognitiva*. La Plata: GITEV - Editorial del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.
- Alessandroni, N. (2014c). Vocalidad humana, desarrollo y enacción. *ERAS - European Review of Artistic Studies*, 5(1), 1–16.
- Alessandroni, N. (2015a). Aplicaciones del paradigma corporeizado de la cognición en estudios psicológicos / El embodiment en jaque. Críticas, problemas y perspectivas actuales en el estudio de la cognición humana. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(1), 166–168.
- Alessandroni, N. (2015b). Desarrollo conceptual, metáfora y metonimia. Un modelo para comprender la trayectoria cognitiva del concepto «appoggio». *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(2), 69–87. <https://doi.org/10.21932/epistemus.3.2972.2>.

- Alessandroni, N. (2015c). Los antecedentes de la pedagogía vocal contemporánea: el caso del Dr. Ricardo Botey. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 3(1), 5–20.
- Alessandroni, N. (2016a). Discusiones contemporáneas en torno al conocimiento habilitado y su transmisión en pedagogía vocal. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 4(1), 67–73.
- Alessandroni, N. (2017). Imaginación, creatividad y fantasía en Lev S. Vygotski: una aproximación a su enfoque sociocultural. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 45–60. <https://doi.org/10.15517/ap.v31i122.26843>.
- Alessandroni, N. (Ed.). (2016b). *Las habilidades técnico-vocales. Reflexiones pedagógicas e institucionales sobre el canto y su enseñanza*. La Plata: GITEV - Editorial del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.
- Alessandroni, N. (2018). Varieties of embodiment in cognitive science. *Theory & Psychology*, 28(2), 227–248. <https://doi.org/10.1177/0959354317745589>
- Alessandroni, N., y Burcet, M. I. (Eds.). (2018). *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas*. Buenos Aires: SACCoM - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- Alessandroni, N. y Etcheverry, E. (2011). Dirección coral y técnica vocal, ¿un diálogo posible? Reflexiones metodológicas para un trabajo vocal eficiente. *ERAS - European Review of Artistic Studies*, 3(2), 1–11.
- Alessandroni, N. y Etcheverry, E. (2013). Dirección coral-técnica vocal: un modelo integrado de trabajo. Aplicación del paradigma de la pedagogía vocal contemporánea al ensayo coral. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 1, 11–29.
- Alessandroni, N. y 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"* (pp. 17–22). Buenos Aires: SACCoM - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- Alessandroni, 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.
- Alessandroni, N., Beltramone, C. y Sanguinetti, L. (2017). Singing pedagogy and contemporary vocal music: A troubled relationship. *ERAS - European Review of Artistic Studies*, 8(2), 1–16.

- Alessandroni, N., Beltramone, C. y Shifres, F. (2015). Los conceptos metafóricos y metonímicos en el desarrollo de las habilidades performativas técnico-vocales. 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"* (pp. 17–24). 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). Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM).
- Alessandroni, N., Burcet, M. I. y Shifres, F. (2013a). 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* (Vol. 1, pp. 9-14). Buenos Aires: SACCoM - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- Alessandroni, N., Burcet, M. I. y Shifres, F. (2013b). El pensamiento metafórico como instancia de generación de significado conceptual en el canto lírico. En *Actas del 4to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología*. La Plata: Facultad de Psicología (UNLP).
- Alessandroni, N., Carranza, R., Zangroniz, V., Lobos, M., Cap, E., Sánchez, J. A. y Giorgio, N. (2013). La demanda de asistencia técnica a los equipos de extensión. El caso del proyecto "Pedagogía vocal contemporánea, educación y comunidad". En *Actas del 1er Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo - Extensión y Sociedad*. Montevideo: AUGM.
- Alessandroni, N., Etcheverry, E., Agüero, G., Beltramone, C., Sanguinetti, L. y Sarteschi, A. (2013). La investigación en técnica vocal como herramienta de actualización pedagógica. En *Actas de las IX Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina*. La Plata: Facultad de Bellas Artes (UNLP). Recuperado a partir de http://www.fba.unlp.edu.ar/9jornada2013/mesa1/ponencia_alessandroni_otros.pdf
- Alessandroni, N., Sanguinetti, L. y Beltramone, C. (2014). Usos y conceptualizaciones de la voz en la música del siglo XX: entre la investigación científica y la composición musical. *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 2(2), 74–84.
- Andre, T. (Ed.). (2017). *Advances in human factors in training, education, and learning sciences*. Cham / Heidelberg: Springer.

- Beltramone, C. y Alessandrini, N. (2015). Los gestos epistémicos y metonímicos en la clase de canto: una aproximación al problema. 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"* (pp. 45–53). Buenos Aires: SACCoM - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- Beltramone, C., Alessandrini, N. y Shifres, F. (2015). Los gestos epistémicos y metonímicos en la clase de canto: una aproximación al problema. 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"* (pp. 45–53). Buenos Aires: SACCoM - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- Bengson, J. y Moffett, M. A. (Eds.). (2011). *Knowing how. Essays on knowledge, mind, and action*. Oxford / New York: Oxford University Press.
- Bhatara, A., Laukka, P. y Levitin, D. J. (Eds.). (2007). *Expression of emotion in music and vocal communication*. Lausanne: Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/978-2-88919-263-2>.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, D.F.: Grijalbo.
- Brandt, P. A. (2011). What is cognitive semiotics? A new paradigm in the study of meaning. *Signata. Annales des Sémiotiques*, 2, 49–60. <https://doi.org/10.4000/signata.526>.
- Daniels, H. (2016). Learning in cultures of social interaction. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 315–328. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.252801>.
- Dissanayake, E. (2009). Root, leaf, blossom, or bole: Concerning the origin and adaptive function of music. En S. Malloch y C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality* (pp. 17–29). New York: Oxford University Press.
- Foucault, M. (1998). My body, this paper, this fire. *Oxford Literary Review*, 4(1), 9–28.
- Fusaroli, R., Gangopadhyay, N. y Tylén, K. (2014). The dialogically extended mind: Language as skilful intersubjective engagement. *Cognitive Systems Research*, 29–30(1), 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2013.06.002>.
- Garnett, L. (2005). Choral singing as bodily regime. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 36(2), 249–269.
- Gritten, A. y King, E. (Eds.). (2011). *New perspectives on music and gesture*. Surrey / Burlington: Ashgate Publishing Co.
- Hetherington, S. (2011). *How to know. A practicalist conception of knowledge*. Malden / Oxford: Wiley-Blackwell.

- Hicks, J. A. y Routledge, C. (Eds.). (2013). *The experience of meaning in life. Classical perspectives, emerging themes, and controversies*. Heidelberg: Springer.
- Jakób Liszka, J. (2016). How signs convey information. *Chinese Semiotic Studies*, 12(1), 45–66.
- James, W. (1900). *Psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Johnston, A. y Malabou, C. (2013). *Self and emotional life*. New York: Columbia University Press.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York / London: McGraw Hill Book Company.
- Martínez, I. C., Alessandroni, N., Etcheverry, E., Sarteschi, A., Beltramone, C., Agüero, G. y Sanguinetti, L. (2013). Pedagogía vocal contemporánea, educación y comunidad: la extensión como herramienta de diagnóstico y cambio curricular. En *Actas del 1er Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo - Extensión y Sociedad*. Montevideo: AUGM.
- Mauléon, C. (2008). *Las bases psicológicas de la interpretación en el canto* (Tesis doctoral inédita). Université de Paris X, París.
- Mauléon, C. (2010). El gesto comunicativo del intérprete. En L. I. Fillottrano y A. P. Mansilla (Eds.), *Tradición y diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical. Actas de la IX Reunión de SACCóM* (pp. 98–106). Buenos Aires: SACCóM - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México / Argentina: Siglo XXI.
- Rossmannith, N. y Reddy, V. (2016). Structure and openness in the development of self in infancy. *Journal of Consciousness Studies*, 23(1-2), 237–257.
- Stanley, J. (2011). *Know how*. Oxford / New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199695362.001.0001>
- Streeck, J. (2009). *Gesturecraft. The manufacture of meaning*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Torres Gallardo, B. y Alessandroni, N. (2016). El Dr. Ricard Botey i la pedagogia del cant. *Gimbernat. Revista Catalana d'Història de la Medicina i de la Ciència*, 65, 229–248.
- Valsiner, J. (2001). Process structure of semiotic mediation in human development. *Human Development*, 44(2-3), 84–97. <https://doi.org/10.1159/000057048>.
- Valsiner, J. (Ed.). (2012). *The Oxford handbook of culture and psychology*. Oxford / New York: Oxford University Press.

- Valsiner, J., Marsico, G., Chaudhary, N., Sato, T. y Dazzani, V. (Eds.). (2016). *Psychology as the science of human being. The Yokohama Manifesto*. Heidelberg / Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-21094-0>.
- Vickhoff, B., Malmgren, H., Åström, R., Nyberg, G. F., Ekström, S. R., Engwall, M., ... Jörnsten, R. (2013). Erratum: Music structure determines heart rate variability of singers. *Frontiers in Psychology*, 4(SEP), 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00599>.
- Vygotsky, L. S. (2018). The semantic field: Sparring with Lewin. En E. Zavershneva y R. van der Veer (Eds.), *Vygotsky's notebooks. A selection* (pp. 403-417). Singapore: Springer.
- Quilis, A. (1993). *Tratado de Fonología y Fonética Españolas*. Madrid, España: Gredos.
- Stowell, D., y Plumbley, M. D. (2008). Characteristics of the beatboxing vocal style. *Technical Report, Centre for Digital Music C4DMTR-08-01*. Dept. of Electronic Engineering, Queen Mary, University of London. Recuperado de: <http://c4dm.eecs.qmul.ac.uk/papers/2008/Stowell08-beatboxvocalstyle-C4DM-TR-08-01.pdf>
- Sundberg, J. (1987). *The Science of the Singing Voice*. DeKalb, Estados Unidos: Northern Illinois University Press.

Biografía del autor

Nicolás Alessandroni

nicolas.alessandroni@uam.es

Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO Argentina - UAM, España), Profesor en Psicología y Licenciado/Profesor en Música con Orientación en Dirección Coral (UNLP, Argentina). Actualmente se desempeña como Personal Docente e Investigador en Formación del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Posee un contrato FPU (Formación de Profesorado Universitario) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España para investigar el desarrollo de los primeros conceptos en la Escuela Infantil 0-2 y el hogar. Es investigador del equipo DETEDUCA (Desarrollo Temprano y Educación), coordinado por la Dra. Cintia Rodríguez Garrido. Es Editor-en-Jefe de *Epistemus* (ISSN 1853-0494) y de la *Revista de Psicología* (ISSN 2422-572X), además de revisor en diferentes publicaciones. Ha investigado en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación (UNLP) y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF-SADAF), el Laboratorio de Investigaciones en Psicoanálisis y Psicopatología (LIPPSI-UNLP) y el Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-UNLP). Sus intereses de investigación están ligados al origen funcional de los primeros conceptos en la temprana infancia. [Perfil académico en RG](#).