

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

APORTACIONES DE RICHARD MILLER A LA ENSEÑANZA DEL BEL CANTO*

Contributions of Richard Miller to the teaching of bel canto
Contribuições de Richard Miller para o ensino do bel canto

Kaaren Mastache Martínez

Licenciada en Canto. Facultad de Música, Universidad Nacional Autónoma de México

kaaren@fam.unam.mx
<https://orcid.org/0009-0007-4721-0776>

Resumen

El canto clásico generalmente se percibe como un estilo vocal que fue el resultado de un proceso de varios siglos en la música tradicional occidental, el cual alcanzó un grado de mayor desarrollo estilístico a finales del siglo XVIII y se formaliza a mediados del siglo XIX. En este trabajo se plantea que el canto clásico es propenso a reconfigurarse —a lo largo de varios años—, a partir de dos procesos principales: la forma en que se enseña y el modo en que se recrea/interpreta. En consecuencia, el objetivo de este artículo es analizar las aportaciones que, en el contexto del siglo XX, Richard Miller hace a la caracterización y enseñanza del canto clásico, a partir de tres ejes principales: 1) la caracterización que el autor hace de los rasgos formales de este estilo de canto en articulación con investigaciones en fisiología y anatomía, 2) las adecuaciones “dialectales” de este canon a otros contextos socioculturales y 3) la práctica docente en la implementación de los principios estético-técnicos de este canon.

Palabras clave: bel canto, enseñanza musical, estilo vocal, Manuel García II, pedagogía vocal, Richard Miller.

* Este artículo se presenta como parte de la investigación “Aportaciones de Richard Miller a la enseñanza del bel canto”, tesis para obtener el grado de Licenciatura en Canto, por la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el periodo 2018-2021. Actualmente se encuentra disponible en línea en el repositorio de la Universidad. Véase Mastache (2021).

Abstract

Classical singing is generally perceived as a vocal style that was the result of a centuries-long process in traditional Western music, which reached a higher degree of stylistic development in the late eighteenth century and was formalized in the mid-nineteenth century. This paper argues that classical singing is prone to reconfigure itself -over the course of several years-, based on two main processes: the way it is taught and the way it is recreated/performed. Consequently, the aim of this article is to analyze the contributions that, in the context of the twentieth century, Richard Miller makes to the characterization and teaching of classical singing, from three main axes: 1) the characterization that the author makes of the formal features of this style of singing in articulation with research in physiology and anatomy, 2) the “dialectal” adaptations of this canon to other socio-cultural contexts and 3) the teaching practice in the implementation of the aesthetic-technical principles of this canon.

Key words: bel canto, music teaching, vocal style, Manuel García II, vocal pedagogy, Richard Miller.

Resumo

O canto clássico é geralmente percebido como um estilo vocal que foi o resultado de um processo de séculos na música ocidental tradicional, que atingiu um grau de desenvolvimento estilístico importante no final do século XVIII e se formalizou em meados do século XIX. Este artigo argumenta que o canto clássico é propenso a se reconfigurar—ao longo de vários anos—com base em dois processos principais: a maneira como é ensinado e a maneira como é recriado/executado. Consequentemente, o objetivo deste artigo é analisar as contribuições que, no contexto do século XX, Richard Miller faz para a caracterização e o ensino do canto erudito, com base em três eixos principais: 1) a caracterização que o autor faz das características formais desse estilo de canto em articulação com pesquisas em fisiologia e anatomia; 2) as adaptações “dialetais” desse cânone a outros contextos socioculturais; e 3) a prática docente na implementação dos princípios estético-técnicos desse cânone.

Palavras-chave: bel canto, ensino de música, estilo vocal, Manuel García II, pedagogia vocal, Richard Miller.

Introducción

El presente trabajo se fundamenta en que el canto clásico o *bel canto* funciona como *canon canoro*,¹ al ser el estilo de canto que se enseña prioritariamente en las escuelas de música a nivel superior. La adopción de este canon implica la utilidad de que se le atribuyen determinados rasgos formales que lo convierten en un fenómeno medible y objetivo que, además, claramente lo distingue de otros estilos vocales. Sin embargo, la adopción de este

1 Del lat. *canon*, en su tercera acepción en el diccionario de la Real Academia Española (2023), esta palabra indica que es un “modelo de características perfectas”. En este artículo se parte de la asociación del canto clásico con el canon canoro, como un *modelo de canto de características perfectas*.

modelo puede generar limitantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Al constituirse en un estilo que no admita variaciones, el aprendizaje del canto clásico puede fomentar una interacción unilateral alumno/aprendizaje y, por lo mismo, puede ser difícil de implementar en todos los alumnos, tendiendo a limitar el desarrollo creativo. Esto se observa cuando, en el proceso de enseñanza/aprendizaje, prevalece como objetivo primordial la reproducción de una sonoridad específica al cantar, soslayando el trasfondo expresivo, los mecanismos fisiológicos que se ponen en marcha, así como también el contexto sociocultural en que se originó ese estilo de canto.

Por consiguiente, en este artículo se propone enfatizar que el canon canoro se conformó en función de dos elementos: 1) en relación con el contexto sociocultural de su *performance*,² considerando el entorno en que surgió, en los que se desarrolló y a los que se ha ido adaptando y, 2) la forma en que se enseña. El propósito de observar estos dos aspectos, responde a la necesidad de mostrar al canto clásico como un modelo de canto propenso a modificarse y a integrar nuevas características en un proceso de desarrollo longitudinal.

Para lograr tal efecto, en la primera parte del artículo se da un panorama general sobre las circunstancias históricas, sociales y estilísticas que permitieron el desarrollo del estilo de canto clásico a inicios del siglo xvii, hasta su instauración como canon canoro hacia mediados del siglo xix. A partir de la teoría logocéntrica desarrollada por John Potter y en relación con el trabajo de James Stark se explica, además, el surgimiento de la terminología “clásico” y “bel canto”.

En la segunda parte del texto se da un panorama general sobre dos posturas antagónicas para la enseñanza del canto clásico: la pedagogía vocal tradicional y la pedagogía vocal contemporánea. Acorde con este planteamiento, se aborda el trabajo de Manuel García II en el siglo xix, quien, para efectos de este trabajo, es considerado precursor del planteamiento pedagógico de Richard Miller en el siglo xx.

Por último, se ofrece un panorama general sobre el modo en que Richard Miller, en el contexto del siglo xx en Estados Unidos, caracteriza al canto clásico, considerando las categorías —nuevas o reformuladas— que aporta para la práctica y la enseñanza de este estilo de canto.

2 En inglés, el término *performance* engloba varias acepciones, que en español involucran: rendimiento, desempeño, interpretación, actuación, ejecución, interpretación, realización e interpretación. La flexibilidad de significados que este término anglosajón ofrece ha fomentado que *performance* se adopte como un concepto en ciencias sociales y, por otro lado, que sea también un término utilizado en las artes interpretativas, por ejemplo, cuando se le utiliza para hacer referencia a la representación, presentación, interpretación y desempeño en la ejecución de obras musicales o de roles de actuación o representación dancística. En este trabajo, *performance* se referirá principalmente a la representación/interpretación de obras músico-vocales y, a la vez, al desempeño en la ejecución de estas.

John Potter: el modelo logocéntrico sobre los estilos vocales

Como un modo de explicar cómo los estilos vocales evolucionan, cambian y se relacionan con otros estilos vocales, John Potter, en *Vocal Authority* (1998), desarrolla una teoría logocéntrica sobre la evolución de los estilos vocales. Señala que una función arquetípica del canto ha sido facilitar que las palabras se comuniquen de una manera particular, y explica el éxito y predominio de un estilo vocal sobre otro a partir de la subordinación de la *forma* a la *función*. Es decir, el surgimiento de un nuevo estilo de canto tiene que ver con el desarrollo de una forma más efectiva (funcional) de comunicar un texto. Potter define el *estilo* como el signo externo de una variedad de canto, y a la *técnica*, como los medios para lograrlo. En este sentido, el *estilo* sería la *forma* específica que adquiere un tipo de canto. Además, Potter sostiene que la configuración de un estilo de canto no depende únicamente de las características formales del sonido, sino también de la retórica de su *performance*. Específicamente, destaca que la relación con el público (gestos y semiótica) así como el código de vestimenta son distintos entre, por ejemplo, un cantante clásico y un cantante de *rock* (Potter, 1998, pp. 1, 158).

A partir de la primordial *función logocéntrica* asignada al canto y la *forma* que este adquiere, Potter desarrolla un modelo en tres etapas sobre el ciclo que siguen los estilos vocales:

Históricamente, ha habido muchos momentos en los cuales es posible identificar un cambio estilístico significativo relacionado con [la forma de comunicar] el texto. A este cambio generalmente le sigue [...] un periodo de desarrollo durante el cual el estilo se convierte de cierta manera, más virtuoso o elaborado, llegando finalmente a una meseta más allá de la cual no es posible una mayor evolución, hasta que se desencadena otro cambio en relación con el texto. (Potter, 1998, p. xiii)

Potter (1998, p. 197) explica que, debido a la ausencia de fuentes escritas, este modelo de desarrollo estilístico en tres etapas puede verse más claramente a partir del periodo Barroco, en específico a partir de la publicación del tratado *Le nuove musiche* (1602), por Giulio Caccini (1551-1618). En este texto se plantea *una nueva forma* de “recitar cantando”, lo que reclama una nueva atención al texto. Esta corriente se desarrolla durante los siguientes siglos hasta que, gradualmente, hacia finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, se vuelve *decadente*, en el sentido de que comunicar el texto ya no es la consideración primordial, y el lucimiento o manifestación del estilo vocal se ha vuelto un fin en sí mismo.

Coincidimos con Holguín y Martínez (2017, p. 9) en que si bien la transmisión del conocimiento musical en Occidente responde a un proceso de

varios siglos, la concepción actual del músico responde en gran medida a cánones performativos y compositivos que se establecieron durante el siglo XVIII —a partir de la figura del músico virtuoso, con un alto desempeño en la ejecución instrumental y en la composición—, lo cual generó que para el siglo XIX se estableciera un ambiente con la necesidad cultural del virtuosismo en los ejecutantes, cuya enseñanza se institucionalizó con la emergencia de los conservatorios.

Dado este contexto, el siglo XIX se constituye en una época en la que coexisten dos estilos vocales contrastantes dentro de la tradición de la música occidental y que es posible apreciar a partir del contraste entre el estilo de canto virtuoso que requerían compositores como Rossini y aquel estilo que requería el canto dramático de Verdi. Potter señala que aunque existe cierta contemporaneidad entre Rossini (1792-1868) y Verdi (1813-1901), claramente se percibe una diferenciación musical, en tanto que “la razón de ser de la ópera en Verdi, es constituir un espacio para la expresión de ideas dramáticas; en vez de ser un vehículo para el *dolce cantare* de Rossini” (Potter, 1998, p. 59).

En este sentido, y dependiendo del sentido estético de quien juzgue, Rossini podría representar tanto la decadencia o la culminación de un estilo virtuoso de cantar, en donde las agilidades pueden opacar la principal función de *comunicar un texto*. Y es así como Potter nos indica un retorno a la función logocéntrica del canto, con el “nuevo estilo italianizado” que buscó Verdi a través de la ponderación de un estilo declamatorio del texto, el cual, posteriormente, sería retomado por Wagner.

El contexto decimonónico: “¡El rey ha muerto! ¡Viva el rey!”

El proceso de cristalización hacia un estilo de canto canónico que se estableció en el siglo XIX nos lleva a considerar diferentes factores que intervinieron en este proceso. Un factor clave fue el ascenso de la burguesía como la clase dominante, pues este impactó las creencias y prácticas en ámbitos de la ciencia, las diversas disciplinas artísticas e incluso la pedagogía.

Previo al siglo XIX, la mayoría de las subvenciones para componer e interpretar la música provenían de la aristocracia y el poder eclesiástico, de manera que los espacios y el acceso a las representaciones musicales estaban enmarcados o dentro del culto religioso, o en espacios privados dentro de la vivienda de los aristócratas. El surgimiento y ascenso de la clase burguesa al poder económico claramente modificó las condiciones para subvencionar la creación-producción musical, pues posibilitó que aparecieran salas de concierto de mayores dimensiones y comercialmente definidas para eso.

Además, la paulatina incorporación de nuevos instrumentos —algunos de ellos con mayor sonoridad— y mayores dotaciones instrumentales en las salas de concierto promovieron que la producción vocal se volviera más eficiente, en términos de la capacidad de los cantantes para generar una voz con mayor potencia e inteligibilidad.

Fue en este contexto que el canto solista adoptó una serie de rasgos técnico-estilísticos particulares, caracterizados por: 1) un manejo especializado del aire, en particular en la fase espiratoria (*appoggio*); 2) la necesidad de un cierre glotal enérgico (*onset*); 3) una configuración del tracto vocal, que fomentara la conformación del “formante del cantante” (*chiaroscuro*); 4) la uniformidad tímbrica a lo largo de todo el registro vocal (*voce mista*); 5) la presencia de *vibrato* durante toda la emisión, y 6) el manejo de ciertos elementos retórico-vocales del estilo, como la agilidad y floridez vocal, el *legato*,³ el *portamento*⁴ y la *messa di voce*⁵ (Stark 1999, pp. 154, 163). En este sentido, coincidimos con la visión de John Potter (*cf.* 1998, pp. 47, 52-55), quien señala que es a mediados del siglo XIX cuando se consolidan los rasgos estilísticos con que reconocemos al canto clásico hoy en día.

Potter explica la rearticulación de los conceptos *bel canto* y *clásico* como una necesidad de la burguesía emergente para conferirse una mayor legitimidad. Menciona que el uso del término “música clásica” apareció por primera vez hacia mediados del siglo XIX, y añade que la reminiscencia de este término a ecos ideológicos que abarcan desde Aristóteles, Platón y el Renacimiento sirvió para que el concepto de *clásico* distinguiera una forma legítima de cantar y hacer música, diferenciándola de otros estilos (*cf.* Potter, 1998, p. 65). En este sentido, James Stark (1999) menciona que el uso del término “bel canto” se generalizó hacia finales del siglo XIX, como un estandarte a favor del estilo italiano y en oposición al estilo declamatorio de Wagner. Potter menciona que es posible rastrear el rechazo que generó el “nuevo canto italianizado” a través de los relatos de cronistas como lord Mount Edgcumbe, quien llegó a mencionar lo estentóreo de las voces, que se volvía molesto cuando estos cantantes no podían hacer recitales en casas privadas (*cf.* Potter, 1998, pp. 60-61).

En un análisis realizado con mayor conciencia, Stark (1999, p. xvii) señala la maleabilidad de los criterios para identificar el bel canto, en función de parámetros estilísticos, históricos o pedagógicos. En este sentido, contrasta diferentes posturas respecto a la adecuación del término. Giulio Silva (1922) encuentra los inicios del arte del bel canto en la práctica de ornamentación

3 *Legato* (italiano) se refiere a cantar una frase melódica sin interrumpir los sonidos.

4 *Portamento* (italiano) es un adorno del canto por el cual se pasa de nota a otra, con la entonación intermedia.

5 *Messa di voce* (italiano). Maniobra vocal que consiste en que al cantar una nota, se pase gradualmente del pianísimo al fortísimo y nuevamente al pianísimo.

vocal florida a finales del siglo xvi e inicios del siglo xvii. Por su parte, Hugo Goldschmidt sostiene que *Le nuove musiche* de Giulio Caccini (1602) marcó el inicio de la primera escuela de buen canto. Además, Robert Hass y Manfred Bukofzer utilizan el término en referencia al estilo *cantabile* de las óperas y cantatas de Venecia y Roma de 1630 y 1640 (*cf.* Stark, 1999, p. xix).

En cuestiones de temporalidad, Stark señala, de igual manera, una diversidad de posturas al respecto: “hay quienes equiparan el Bel Canto con la ópera en el siglo xvii y, en particular con Mozart” (Stark, 1999, p. xix) o quienes trazan un desarrollo estilístico desde la ópera italiana del periodo Barroco, de Monteverdi a Handel, considerando a Rossini como el último exponente, y pasando por alto a Mozart (Rodolfo Celetti); o los hay también quienes incluyen los inicios del siglo xix con las formas composicionales de Rossini, Donizetti, Bellini, e incluso lo primero de Verdi (*cf.* Stark, 1999, p. xix).

Respecto a las posturas pedagógicas, Stark señala igualmente una coexistencia de opiniones, desde quienes claramente identifican una técnica-estilo diferenciado de acuerdo con cada época, o quienes, como Blanche Marchesi, sostienen que “todas las técnicas del Bel Canto eran igualmente útiles para todos los estilos de ópera, incluso el estilo declamatorio y de potencia vocal para cantar Wagner” (en Stark, 1999, p. xx).

La postura de este trabajo respecto al uso del término “bel canto” corresponderá con la de un concepto usado de forma generalizada para referirse al canto clásico solista virtuoso que abarca la música escrita desde inicios del Barroco hasta el presente, y bajo el cual se agrupan una serie de maniobras técnico-vocales irreductibles que pueden adaptarse a una amplia variedad de estilos musicales de distintas épocas históricas (*cf.* Stark, 1999, pp. xxi-xxv).

En este sentido, la frase “¡El rey ha muerto! ¡Viva el rey!” plasma esa contradicción entre la muerte/surgimiento de un nuevo estilo canoro durante el siglo xix, que en sus consecuencias formales llevó a la institucionalización de un estilo de canto claramente reconocible en la actualidad.

Caracterización de la pedagogía vocal tradicional y contemporánea

Como un modo de discutir los paradigmas predominantes de la formación musical a nivel superior, Holguín y Martínez (2017, p. 11) mencionan que tradicionalmente la epistemología del profesor en las instituciones de educación musical, a nivel superior, “se ha desarrollado con bases en el enfoque objetivista del texto y en la alienación subjetivista del modelo conservatorio”.

Este *enfoque objetivista del texto* lo enmarcan a partir del siglo XIX, en donde la transmisión de conocimiento se sostuvo por la relación directa entre texto musical y música, lo cual, como se mencionó anteriormente, fue resultado del desarrollo estilístico alcanzado durante el siglo XVIII. En esta transmisión de conocimiento se le dio preponderancia a la música como “objeto escrito”, un modelo que se afianzó en el siglo XX por medio de los conservatorios y con base en el cual se volvió imperativo que el virtuosismo en los intérpretes se desarrollara a partir de la técnica, misma que estaría mediada por la partitura.

Por otro lado, Holguín y Martínez (2017, p. 11) mencionan que generalmente la enseñanza de la técnica o la adquisición de habilidades para interpretar dichas partituras corresponde a un estadio de “conocimiento protodisciplinar”, el cual, precisan, se origina a partir de la atención a las prácticas que realizan otras personas con mayor experticia, lo que explica que la habilidad cognitiva de esta incipiente metodología educativa se origine en la imitación.

A partir de las crónicas recogidas, Potter (1998, p. 47) hipotetiza que, en el periodo previo al siglo XIX, la manera en que se formaban los cantantes sobresalientes era vinculándose a algún maestro que tuviera reputación como cantante practicante o como maestro de canto, ya fuera como alumno particular o como alumno de una *Accademia* privada, como las que prosperaron en Italia durante el Renacimiento tardío.

En cuanto a la metodología de enseñanza, Potter (1998, p. 47) refiere a los tratados publicados durante los siglos XVIII y XIX, y que dan cuenta de una metodología empírica, pragmática, que desplegaba los talentos latentes del alumno.

Este tipo de práctica basada en la imitación directa lo podríamos identificar con la metodología que Janet Mills (2005, p. 96) señala en el contexto de las ideas curriculares y de instrucción. Así, la autora sugiere un ciclo evolutivo de siete etapas, en el que una idea innovadora —en este contexto, sustitúyase “idea”, por “práctica”— se convierte en dogma:

[...] (1) una buena idea se desarrolla, esto es seguido por un periodo en que los discípulos observan, trabajan con, y aprenden de los creadores originarios; entonces (2) la idea crece, echa raíces y se expande. A partir de ese momento, los discípulos que aprendieron a partir de los creadores (3) transmiten la idea a una segunda generación de discípulos que pudieron o no haber trabajado con los creadores fundadores y, por lo tanto, aprenden a partir de una fuente secundaria. Al hacer esto, es probable que se concentren más en cómo deben hacer las cosas, que en preguntar por qué deberían estar haciendo eso. En este sentido, lo que en un inicio fue una idea brillante (4) comienza a desvanecerse y se convierte en dogma. Cuando (5) el dogma se

convierte en el centro de la atención, los gurús reemplazan a los discípulos; son ellos quienes entrenan a los maestros, dando recetas y creando una industria artesanal alrededor de la(s) idea(s) original(es). En este punto, los maestros pueden fracasar al preguntar o ni siquiera preguntarse por qué están haciendo lo que hacen porque parece “funcionar” o “entretener”. La práctica puede ir perdiendo su sentido y relevancia originales. Lo que, con el paso del tiempo, puede conducir al (6) fracaso y desuso del dogma, hasta que (7) otra nueva y brillante idea surge. (2005, p. 96)

Ciertamente, la práctica y la enseñanza del canto clásico distan de ser reducidas a una “idea innovadora”, y podrían comprenderse mejor bajo el cobijo de “una expresión artística de alto nivel”. Sin embargo, nos parece importante retomar el planteamiento de Mills, en cuanto al peligro de dogmatizar una práctica, lo que conlleva a una desarticulación entre la función que buscaba cumplir esa práctica en el contexto en que se desarrolló y que, al paso de los años, incide en que se convierta en una práctica desvinculada de sus principios originales.

En este contexto, Alessandrini (2013) se refiere a la *pedagogía vocal* como un campo de conocimiento cuyo “abordaje científico y sistemático es relativamente nuevo”, y distingue dos momentos emblemáticos en su desarrollo: al primero lo llama “pedagogía vocal tradicional” y lo identifica directamente con el “modelo conservatorio” de enseñanza y la fundación del Conservatorio Nacional de París (1795), pues, desde su visión, es “el evento que aceleró la cristalización de modelos hegemónicos para la formación de músicos profesionales” (Alessandrini, 2013). Esta corriente pedagógica la caracteriza por: el aprendizaje por imitación y observación directa —a partir de la diada maestro/alumno— y que, por lo tanto, promueve una concepción pasiva del alumno, en donde la evaluación del avance o de las habilidades adquiridas se elabora a partir del sonido que aquel produce. Además, señala que es una tradición pedagógica eminentemente oral, ya que el maestro transmite conocimiento y habilidades al alumno de manera unívoca, y existe una falta de profesionalización en la labor docente; es decir, una mayoría considerable de docentes de canto son reconocidos por su trayectoria artística, sin importar su formación pedagógico-metodológica. Y se resalta la noción de *talento* como un concepto que explica que un alumno avance más rápido que otro (*cf.* Alessandrini, 2013).

De acuerdo con Alessandrini (2013), estas prácticas originaron que, en general, la práctica en la pedagogía vocal estuviera plagada de conceptos que podían coincidir en el nombre, pero referirse a distintas maniobras vocales y corporales; o, por el contrario, que distintos términos refirieran a un mismo principio estético. En este sentido, señala que los conceptos como *registro*, *appoggio* y *colocación* puedan tener significados dispares. A este fenómeno lo denomina “entropía conceptual-vocal” (2013, p. 3).

Alessandroni (2014, p. 24) identifica otra propuesta que, a partir de 1950, surge como una respuesta científicista al modelo tradicional de enseñanza, la “pedagogía vocal contemporánea”, cuyo principal recurso será la integración de conocimientos desde los campos de la fisiología y la anatomía, con el énfasis en evidencias empíricamente contrastables, investigaciones centradas en obtener datos duros de anatomía de la voz y sus aspectos funcionales. A partir de este diálogo interdisciplinario, Alessandroni (2018, p. 23) menciona que aparecen las nociones de *entrenamiento*, *diagnóstico* y *prescripción* como elementos de importancia en la formación de un cantante.

Sin embargo, generalmente, este paradigma “denigra el lugar que ocupan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la imaginación, la comunicación intersubjetiva y los procesos cognitivos subyacentes” (Alessandroni *et al.*, 2013, p. 18), por lo que llega a volverse un marco pedagógico altamente descriptivo que no aborda de manera exhaustiva aspectos didácticos y que para algunos docentes constituye más una “teoría vocal contemporánea”. En este sentido, Alessandroni (2018, p. 10) concluye que el enfoque de la pedagogía vocal contemporánea, aun cuando añade información valiosa y precisa para el profesional de la voz, no se constituye como autosuficiente.

Desde una visión esquemática del desarrollo epistemológico, en la cual se distinguen cuatro formas básicas de conocer, podríamos decir que Alessandroni caracteriza a la pedagogía vocal tradicional desde el extremo del empirismo/realismo —los maestros hacen uso de experiencias propias en la adquisición de habilidades (empirismo) para describir una realidad interna a ellos mismos (idealismo)—, y a la pedagogía vocal contemporánea, justo en el extremo opuesto, del racionalismo-realismo. Entre tanto, los maestros dentro de esta corriente evitan hacer referencia a sensaciones e imágenes propias, aludiendo a una realidad externa o ajena a ellos (realismo), que responde a descripciones lógicas del funcionamiento y anatomía del aparato fonador (racionalismo).

Aunque quizás distintas en la instrumentación de estrategias para enseñar el canto, de acuerdo con Holguín y Martínez (2017), ambos tipos de pedagogía reflejarían un enfoque conductista de la educación, en donde el rol del maestro se define como quien presenta estímulos y espera una respuesta.

Por otro lado, en publicaciones recientes, Alessandroni (2018, p. 9) ha señalado la necesidad de matizar la distinción tajante inicialmente propuesta entre una y otra pedagogía, planteando que en realidad la transición entre uno y otro paradigma ha sido gradual y en relación con la dinámica específica de cada contexto sociocultural.

El siguiente apartado hace referencia al trabajo de dos pedagogos vocales a quienes, quizás con la ventaja de la distancia histórica, podríamos ubicar dentro de la pedagogía vocal contemporánea: el primero, Manuel García II (hijo), y el segundo, Richard Miller.

Manuel García II: el pedagogo contestatario del siglo XIX

En *Bel Canto. A History of Vocal Pedagogy*, James Stark (1999) desarrolla el pensamiento pedagógico de Manuel García II, a quien considera pionero en la articulación de conceptos de fisiología y acústica vocal con conceptos de pedagogía y estilo vocal. Comúnmente conocido por inventar el laringoscopio para observar el movimiento de las cuerdas vocales durante el canto, Manuel García II tuvo una corta carrera como cantante. Fue hijo de Manuel García, quien se convertiría en el tenor favorito de Rossini, y hermano mayor y maestro de los primeros años en formación de las famosas *mezzosopranos* Maria Malibrán y Pauline Viardot.

De acuerdo con Stark (1999, pp. xxi-xxii), el desarrollo pedagógico de Manuel García II permitió unificar la gran variedad de estilos y técnicas vocales que comprende el término “bel canto” con los elementos formales específicos anteriormente mencionados.

Stark (1999, p. 4) explica que dado que el Conservatorio de París contaba con una tradición de métodos exhaustivos sobre canto, la publicación del *École de García: Traité complet* (en 1841) constituyó una acción que afianzó la carrera docente y el prestigio de Manuel García II como profesor de canto. La primera parte del *Traité* de García se ocupa de asuntos de técnica vocal, mientras la segunda es un relato corto de las prácticas estilísticas del día.

Potter (1998, p. 56) alude al trabajo de Brent Jeffrey Monahan, quien señala que partir de las publicaciones de García, se pueden rastrear los inicios de una escuela “científica”. Mientras que en el periodo previo a 1840, la mayoría de los autores en estos temas eran cantantes practicantes o maestros de canto, para el año 1891, médicos o científicos que escribían en relación con la anatomía, la fisiología, la respiración, la fonación y la resonancia constituyeron la generalidad.

De esta manera, el aporte realmente significativo de Manuel García II al campo de la pedagogía vocal fue articular las maniobras técnicas y los conceptos estilísticos del canto con eventos acústicos y mecanismos de la fisiología vocal, lo que le permitió desarrollar una terminología más clara y la descripción de las maniobras vocales. Esto, en su tiempo, fue percibido como iconoclasta y desafiante a la pedagogía “tradicional”.

Como una referencia a la escuela más tradicional de esa época, Stark (1999, pp. 43-44) refiere a los trabajos de los Lamperti —Francesco (padre) y Giovanni Battista—, quienes en sus manuales y escritos sí incluyen referencias sobre anatomía vocal, pero no hicieron esa labor de clara articulación de conceptos transdominio.

Así, si bien algunos rasgos de lo que Alessandroni denomina “pedagogía vocal tradicional”, asociada con una pedagogía de “modelo conservatorio”, pueden rastrearse hacia la fundación y posterior labor docente del Conservatorio de París, lo cierto es que la labor de articulación entre distintas áreas del conocimiento y la práctica pedagógica vocal tiene orígenes más antiguos.

La propuesta pedagógica de Richard Miller

En el contexto del siglo xx, Richard Miller (1926-2009) fue de los primeros pedagogos vocales en impulsar el desarrollo de laboratorios acústicos para el análisis de la voz cantada y generar, de esta manera, otras herramientas para la evaluación del sonido emitido por los alumnos. Además, la labor de Miller se enfocó en desarrollar un “modelo” del bel canto clásico, comparándolo con las adaptaciones idiosincráticas de distintos países-culturas.

Otro eje fundamental en el trabajo de Miller consistió en criticar la práctica docente de cantantes de alto nivel, quienes, desde su postura, enseñan principalmente a partir de imágenes o metáforas que el cantante generó en el ejercicio profesional o que le fueron transmitidas por sus maestros, y que tienen una limitada o nula base en la fisiología del canto.

Nacido⁶ en Canton, Ohio, el 9 de abril de 1926, Richard Miller recibió su primera formación musical de su madre y comenzó a cantar públicamente con una voz de niño soprano. En 1944, fue reclutado por el ejército estadounidense y asignado al 7.º Cuerpo de Tanques de División Blindada. Al terminar la guerra, tomó lecciones de canto en el Conservatorio de Marsella, con el célebre barítono Edouard Tyrand.

Después de obtener los grados de licenciatura y, posteriormente, de maestría en Musicología por la Universidad de Michigan, en 1952 recibió una beca Fulbright para estudiar Voz, en Roma. Transcurrido el año de becario, cantó durante cuatro años como primer tenor lírico en la Casa de Ópera de Zúrich, Suiza.

En 1957 regresó a Estados Unidos y enseñó canto en la Universidad de Michigan durante cinco años.

En 1962, se integró a la planta docente del Conservatorio de Música de Oberlin, Ohio, donde impartió clases por más de 40 años, hasta su retiro a finales del ciclo escolar 2005-2006.

6 Reseña bibliográfica elaborada a partir de la información proporcionada en Oberlin College & Conservatory (2017; 2024).

En 1981 fundó, en ese conservatorio, el Institute of Vocal Pedagogy Performance. Más tarde, en 1989, y como un anexo al instituto ya existente, fundó el Otto B. Schoepfle Vocal Arts Center, un laboratorio acústico que analiza la producción vocal y provee retroalimentación visual y auditiva al cantante. Este centro fue el primero de su tipo en estar dentro de una escuela de música. La intención de Miller era que los estudiantes, al llevar la grabación de sus clases de canto para el análisis en el laboratorio, pudieran “aprender mucho más en un periodo de tiempo relativamente corto” (Holmes, 2007).

Analizando la labor pedagógica de Miller, esta coincide con un enfoque de la enseñanza denominado “tecnología educativa”, que surgió en los años cuarenta en Estados Unidos y se caracterizó por la búsqueda de un corpus de conocimiento científico que rompiera con una concepción y prácticas tradicionales y artesanales de enseñanza, a favor de alcanzar un proceso racionalizado y tecnologizado de la actividad instructiva, que incrementara la eficacia en el aprendizaje con procesos y maniobras que generaran la interacción con nuevos recursos tecnológicos (*cf.* Moreira, 2002).

El uso que Miller hace de aparatos para el análisis de la voz cantada, al igual que su intención de modificar la forma de enseñar el canto, partiendo de una concepción del canto como un instrumento físico y acústico que depende de la coordinación de la vibración de las cuerdas vocales, el flujo de aire y factores de resonancia, deja de lado una enseñanza más tradicional del canto que usualmente recurría al uso de imágenes y la imitación. Estos rasgos coinciden con lo que Moreira (2002) refiere a una primera etapa de la tecnología educativa.

Del mismo modo que Manuel García II es hoy en día principalmente evocado como el maestro pionero en el uso del espejo laringoscópico, Miller es asociado con la implementación de un *software* para analizar la voz cantada. Bajo esta óptica, para algunos maestros, tanto García II como Miller corresponderían a una tendencia de “profesores obsesionados a tal grado que utilizan o inventan aparatos mecánicos o electrónicos para tratar de corregir la mayoría de los problemas vocales” (Rodríguez, 2010, p. 30). Sin embargo, la postura de este trabajo es que la labor de ambos pedagogos trasciende el uso de instrumentos para la observación y el análisis de la voz cantada.

En este sentido, es nuestra opinión que la labor de conceptualización y sistematización de la enseñanza que Richard Miller realizó en el siglo xx es equiparable con la labor de Manuel García II en el siglo xix.

El enfoque innovador de Miller sobre la enseñanza del canto se puede documentar mediante su portentosa producción como erudito y el impacto que su práctica docente ha tenido en la pedagogía vocal, modelando los

currículos de maestros particulares y conservatorios alrededor del mundo. Impartió clases magistrales sobre la enseñanza sistemática de técnica vocal e interpretación en Estados Unidos, Europa, Australia y Nueva Zelanda. Durante 27 años fue profesor visitante en la Academia Internacional de Verano en el Conservatorio Mozarteum, en Salzburgo, Austria. Desde 1982 colaboró con el Ministerio de Cultura Francés como consultor pedagógico experto, ofreciendo cursos en pedagogía vocal para maestros y estudiantes del sistema nacional de conservatorios de Francia; y presentó conferencias y dictó clases en el Conservatoire Supérieure de París, en la Escuela Nacional de Ópera de Marsella y en el Centre Polyphonique. Esta labor culminó con la condecoración que recibió en 1990 por el mismo Ministerio de Cultura Francés, y de la mano de Mme. Regine Crespin, como Chevalier/Officier en L'Ordre des Arts et des Lettres, “en reconocimiento a sus contribuciones al arte del vocalismo en Francia y alrededor del mundo” (Oberlin College & Conservatory, 2024).

La reconfiguración del canon canoro desde Richard Miller

Potter explica la asociación que se hace del siglo XIX como una “época dorada” para el desarrollo del bel canto como un mecanismo para reforzar la legitimidad de la pedagogía vocal del canon canoro. De esta manera, se sostiene que con una dedicación y disciplina apropiadas, tal época de oro pueda ser recuperada (*cfr.* Potter, 1998, p. 63).

En contraste, Stark (1999, p. xxv) señala que la percepción del ocaso y pérdida de los “secretos de la vieja escuela italiana de canto” es una reacción cíclica a las adecuaciones técnicas que los cantantes deben hacer para enfrentar los desafíos de los nuevos estilos musicales. De manera que siempre y cuando un cantante emita con *chiaroscuro*, *appoggio*, registros equalizados, flexibilidad y un vibrato agradable, se le identificará con una formación en canto clásico (*cfr.* Stark, 1999, p. 225).

En este sentido, el planteamiento de este trabajo es destacar cuáles aspectos del desarrollo pedagógico de Miller serían susceptibles de integrarse al canon canoro.

Si bien la portentosa producción literaria de Richard Miller abarca un periodo mayor a 30 años, el universo elegido se centró tres libros. Uno de los criterios para escogerlos fue su publicación y edición espaciada —existen aproximadamente 10 años de distancia entre la publicación de cada libro—, lo que permite acceder a una visión retrospectiva y comparativa sobre los conceptos en pedagogía vocal que Miller formula. Además, a partir de una revisión general, fue posible identificar dos temáticas fundamentales en el

desarrollo del pensamiento de Richard Miller: 1) el desarrollo de un “modelo” del bel canto en una descripción comparativa con adaptaciones idiosincráticas en distintos países-culturas, y 2) la crítica a la profesionalización de los maestros en la práctica de la pedagogía vocal. De esta manera, el universo elegido se centró en los siguientes libros: *National Schools of Singing* (1977), *The Structure of Singing* (1986) y *On the art of Singing* (1996).

National Schools of Singing (1977) fue el primer libro que publicó e incluso lo reeditó 20 años después. En este describe las diferentes adaptaciones “nacionalistas” que se han hecho en el contexto cultural inglés, francés y alemán sobre la escuela tradicional de canto italiana.

Como se mencionó anteriormente, una de las características que en la actualidad se atribuyen a la música clásica es la preponderancia de considerar a “la música” en cuanto objeto escrito por encima de su cualidad oral en la interpretación. Stark y Potter coinciden en que esta consideración limita, hasta cierto punto, el análisis del fenómeno musical. En la musicología tradicional de la música occidental, la investigación se ha centrado principalmente en la relación nota-texto, y ha identificado como una de sus funciones el interpretar procesos subyacentes, de tal manera que las futuras interpretaciones de la música “ya escrita” sean mejores, y se puedan responder preguntas sobre cómo y por qué la música funciona.

En este sentido, Potter (1998, pp. 167-168, 197-198) contrasta lo que sucede en otros estilos músico-vocales y la música “clásica”: mientras que en otros géneros, como el *rock* y el *pop*, las variaciones y modificaciones que los cantantes-intérpretes hagan sobre una canción ya conocida son bien recibidas e incluso esperadas, en el canto clásico el terreno interpretativo acotado por la partitura no permite mayor cantidad de variación. Potter hace el ejercicio de imaginar un continuo entre dos extremos, la ópera, por un lado, y el *rock*, por el otro, en donde los patrones gestuales e interpretativos van desde un sistema cerrado, constreñido y formal hacia un sistema abierto e impredecible, a partir de lo cual el autor infiere que un sistema semióticamente cerrado es donde la expresión individual tiene poco lugar (*cfr.* Potter, 1998, pp. 158, 183).

Si establecemos una comparación entre la diversidad lingüística y la diversidad en “idiomas musicales”, quizás no estaremos lejos de advertir que una característica principal de las así llamadas “lenguas muertas” consiste en que el aprendizaje y uso de esta ya no admita modificaciones. A partir de este enunciado, es que el estudio monográfico de Miller sobre las variantes “dialectales” del bel canto cobra valor.

La postura inicial de Miller hacia la variación lingüística de la escuela tradicional de canto italiano es crítica, en tanto le es difícil renunciar al ideal

que articula sobre lo que debería ser el “canto tradicional a la italiana”. Sin embargo, sí admite que el mejor indicio de que una expresión artística está viva es la diversidad de formas en la expresión (Miller, 1977, p. 199).

Quizás el temor a herir susceptibilidades y generar mayor polémica incidió en que a la descripción pormenorizada —considerando concepciones sobre el manejo del aire, registros y tesituras vocales— que Richard Miller realiza sobre las diferentes escuelas nacionalistas de canto, le faltara un corpus elaborado en donde mencionara a los principales exponentes de cada estilo. Como resultado de una experiencia de campo a lo largo de varias decenas de años, Miller genera un perfil de cantante “nativo” asimilado a la tradición pedagógica determinada; pero, al carecer de nombres y apellidos, este perfil resulta difícil de identificar en la realidad inmediata.

Por otro lado, Richard Miller (1977, pp. 195-198) señala que en la escena del vocalismo actual de élite, en donde cantantes de varios contextos socioculturales coexisten, es posible para algunos oídos entrenados rastrear el origen del contexto sociocultural al que pertenecen, por lo que en realidad se proclama únicamente en contra de los “excesos” en que incurre cada escuela nacionalista, incluida la italiana, los cuales son fácilmente identificables, porque la búsqueda de un *sonido determinado* atenta contra los principios de eficacia vocal sobre los que, desde su perspectiva, está constituida la tradicional escuela italiana.

A partir de lo anteriormente expuesto, consideramos que el trabajo de Richard Miller en cuanto a identificar variantes “dialectales” en la implementación del bel canto a otros contextos socioculturales constituye una oportunidad para que el canon canoro se enriquezca en formas y estilos que pueden resultar más significativos de acuerdo con el contexto en que se está interpretando y, por lo tanto, contribuya a fomentar el sentido de vigencia en la interpretación y *performance* de este canon.

En *The Structure of Singing* (1986), Miller expone de forma detallada las características y los mecanismos vocales que componen la correcta emisión vocal en la escuela italiana, amparándolos bajo el concepto de *equilibrio dinámico*, término que acuña de Briess (Miller, 1986, p. 1) y a partir del cual explica que los músculos funcionan en un balance muscular que permite, también, lograr mayor elasticidad. Esto se erige en oposición a la rigidez muscular que en ocasiones es el resultado de una hiperfunción (la actividad excesiva) muscular, acompañada de una hipofunción (actividad deficiente) muscular en otro músculo o serie de músculos. Es decir, a partir del correcto funcionamiento de los mecanismos corporales que intervienen en la voz cantada, el fin es producir un sonido correcto en su emisión, proyección e inteligibilidad. Además, conceptualiza (*cf.* Miller, 1986, p. xx) el funcionamiento de la voz cantada a partir de tres mecanismos claramente

diferenciados: 1) la respiración, 2) la vibración de los ligamentos vocales y 3) la articulación y resonancia del tracto vocal.

Al igual que en el caso de Manuel García II, Richard Miller realiza la tarea de articular investigaciones en el campo de la fisiología y anatomía vocal con los conceptos estéticos que conforman el bel canto. En este sentido, la propuesta de Miller resulta actualizada al conocimiento generado en el siglo xx en estos campos y, además, en algunos casos, propone conceptos más adecuados para la implementación en la pedagogía vocal.

Un ejemplo de esto es el término *coup de la glotte* que Manuel García II menciona para referirse al inicio del sonido fonado, a partir de un cierre glotal firme y enérgico que no permita la salida del aire junto con la fonación —lo que en la audición se percibe como un sonido *velado* o con aire—. Sin embargo, el término *coup* se traduce de manera literal como “golpe”, lo que lo asemeja directamente al *golpe de glotis*, que constituye una forma *abrupta de comenzar el sonido*, similar a los sonidos que se producen al *toser* o al *pujar*.

A partir de la visión del equilibrio dinámico, Richard Miller explica la existencia del *hard attack*, o ataque duro, y el *soft onset*, o ataque blando, como dos extremos de un continuo, siendo el primero la muestra de una hiperfunción muscular, y el segundo, el extremo de una hipofuncionalidad.

Asimismo, menciona (1986, p. 2) la variedad de nombres que puede tener el *hard attack*: *glottal attack*, *glottal catch*, *glottal click*, *glottal plosive*, *stroke of the glottis*, *coup de la glotte*, *colpo di glottide o della glottide*, *Glottisschlag*, *Knacklaut*, *Spregeinsatz*.

A partir de la evidencia en los estudios de electromiografía, Miller señala que en este tipo de inicio del sonido, la glotis se encuentra firmemente cerrada previo a la fonación; de tal manera que cuando la fonación comienza, la brusquedad en la liberación de la presión produce un sonido glotal audible, similar a un pujido, que se puede representar en la forma fonética [ʔ].

Sobre el *soft onset*, menciona que en este tipo de inicio del sonido las cuerdas comienzan a vibrar en la fracción de segundo subsiguiente a que se escucha el sonido aspirado de las cuerdas vocales. Este tipo de configuración glotal es más parecida a lo que sucede en el susurro, en donde las cuerdas se oponen a una baja presión del aire, lo que resulta en una percepción mayor del flujo del aire. La simbología fonética que proporciona para identificar este sonido es la de [h].

En este sentido, su explicación del inicio balanceado, o *balanced onset*, se da en función de ser la condición intermedia que logra el mayor equilibrio muscular dinámico, entre los dos mecanismos que menciona anteriormente.

Señala que, a diferencia de los otros dos inicios del sonido, el inicio balanceado evita los patrones irregulares de onda relacionados con el sonido airoso o con el ataque plosivo glotal (1986, p. 4).

En torno al manejo de la respiración en el canto clásico, a principios del siglo XIX, Francesco Lamperti acuñaría dos términos: 1) *lotta vocale*, que hacía referencia al balance entre los músculos de inhalación/exhalación, la resistencia glotal a la presión del aire, el flujo del aire y la cualidad vocal resultante de la interacción; y 2) la voz *appoggiata*, como la capacidad del cantante para emitir todas las notas de su registro sobre *una columna de aire* (cfr. Stark, 1999, p. 101). Más adelante desaparecería el primero y únicamente habría referencias al *appoggio*, como concepto que englobaría el equilibrio muscular entre inspiración-exhalación, inicio de la fonación y cierre de las cuerdas, la posición del tracto vocal, el *legato* y el flujo del aire y la presión subglotal (Miller, 1986; Stark, 1999).

Hacia finales del siglo XX e inicios del siglo XXI podemos contrastar dos opiniones respecto a la concepto totalizador de *appoggio*. Para Stark, la concepción de *appoggio* como concepto totalizador resulta adecuada, en tanto comprende una forma de coordinación vocal que puede ser escuchada y percibida por el cantante de manera inconfundible (Stark, 1999, p. 120). Por otro lado, si bien Miller (1986) coincide en que el concepto de *appoggio* en la técnica italiana involucró aspectos del manejo del aire y de resonancia, sí señala que el concepto se torna problemático al implementarlo en su dimensión totalizadora (se explica más adelante cuando se habla de la obra *On the Art of Singing*).

Otra aportación valiosa de Miller (1986) en torno a la respiración es el cuestionamiento a los maestros que instruyen a los alumnos para tener un control directo sobre el diafragma, pues este es un músculo del que carecemos de sensación propioceptiva. De esta manera, señala que aunque aún no existe un acuerdo generalizado sobre el tipo de actividad muscular abdominal que resulta mejor para el canto, los músculos que tienen mayor participación en la técnica del *appoggio* son aquellos de la pared abdominal (cfr. Miller, 1986, pp. 262-263, 265, 278).

La cualidad tímbrica del *chiaroscuro* se relaciona con la impostación del sonido. Durante los siglos XVIII y XIX se adoptó el *chiaroscuro* como un ideal de timbre, haciendo referencia a un tono brillante-sombrío, en donde cada nota debía tener un borde brillante, a la vez de una cualidad de redondez dentro de una compleja textura de resonancias vocales (Stark, 1999, p. 33).

Aunque Manuel García II no recurrió al término *chiaroscuro*, sí menciona la *voix sombrée*: un timbre emitido con *éclat* y *rondeur* (cfr. Stark, 1999, pp. 40, 84). En cuanto a la implementación pedagógica para lograr el

chiaroscuro, Miller señala que aunque generalmente los maestros no buscan que el alumno “coloque” literalmente la voz, sus indicaciones están destinadas a que el alumno descubra el timbre vocal deseable a través de la sensación (1986, p. 60). En este sentido, recalca que la *impostación vocal* no indica un lugar determinado, sino que parte del balance entre los resonadores del tracto, e identifica dos tendencias en la *colocación vocal: hacia adelante y posterior*.

El planteamiento pedagógico respecto a cómo lograr el *chiaroscuro* recurre a varios estudios en acústica vocal, en donde desarrolla el impacto que tienen la posición de la boca, los labios, la lengua y el paladar en la impostación del sonido (Miller, 1986, p. 51). Miller menciona que existen dos posturas contrastantes respecto de la posición de la boca para cantar vocales. La primera señala que se debe mantener una mandíbula descendida para cantar todas las vocales, sin tomar en cuenta sus diferentes propiedades acústicas. La segunda, que todas las vocales deben poder ser articuladas en una estrecha apertura bucal, en la que solo entre un lápiz o unos palillos de comida entre los dientes. Menciona que ambas posturas resultan ineficaces para la articulación fonética, ya que cada vocal tiene su propio patrón de resonancia. De esta manera, Miller apunta que una técnica para lograr la uniformidad tímbrica es el *aaggiustamento* o la modificación de las vocales frontales (i, e), que cuando se emiten hacia el registro más agudo de la voz, generan una cualidad sonora que se percibe como “abierta” o “blanca”. De manera que, para contrarrestar la tendencia hacia un sonido “abierto”, estas vocales deben modificarse en los tonos ascendentes con forma hacia las vocales oscuras (u, o), con el efecto de lograr el *chiaroscuro* que se busca en la voz cantada (Miller, 1986, pp. 151, 156).

En este sentido, la labor de articulación que Miller hace entre conocimientos de fisiología y anatomía con principios estéticos estilísticos del bel canto contribuye a minimizar la “entropía vocal-conceptual” a la que Alessandroni se refería.

On the Art of Singing (1996) comprende una serie de ensayos que reflexionan sobre —y describen— los errores y las actitudes más frecuentes de los profesores al enfrentarse a la práctica docente en la pedagogía vocal. La gran aportación de este libro es que narra, a manera etnográfica, grandes errores en la implementación de los conceptos técnico-estilísticos en el aprendizaje del bel canto. Por ejemplo, subraya la tendencia de los profesores de canto a querer corregir cualquier deficiencia en la emisión vocal del alumno a partir del precepto “necesitas más *appoggio*”. Si bien en el libro anterior, *The Structure of Singing*, menciona (1986, pp. 23-24) que el concepto de *appoggio* para algunos profesores refiere tanto al manejo del aire a presión como la colocación de la voz emitida en los resonadores —primer y segundo mecanismo—, en este libro (1996, pp. 41-43) critica

que los maestros remitan a este concepto sin dar mayores explicaciones ni recursos al estudiante. De esta manera, narra una clase en la que un alumno emite una voz claramente nasalizada y la única indicación a la que el profesor puede recurrir es decir “te falta *appoggio*, necesitas apoyar más”, cuando la solución a ese tipo de emisión excesiva tiene que ver con elevar más la cavidad faríngea.

Conclusiones

Comprender el desarrollo del canto clásico en su dimensión sociomusical y a partir de la teoría logocéntrica esclarece que la función primigenia de determinadas maniobras técnicas y rasgos estilísticos en el canto clásico respondió a la necesidad de contar una historia o comunicar un “texto” de la forma más efectiva posible.

La reflexión y el análisis sobre la propia práctica docente que considere la dicotomía entre la *pedagogía vocal tradicional* y la *pedagogía vocal contemporánea* permitirá al docente y al estudiante de canto valorar su proceso de enseñanza/aprendizaje, en aras de lograr un equilibrio que enriquezca su formación. En este sentido, es importante señalar que si ambas propuestas se plantean como prácticas autosuficientes, corren el riesgo de caer en el dogmatismo. Un enfoque que únicamente considere la adecuación fisiológica de un estudiante para reproducir el canto, evitando aspectos sociales, emocionales, metafóricos y musicales, puede resultar igualmente dogmatizante que un enfoque solo centrado en reproducir un resultado sonoro a partir de metáforas o imágenes que el maestro provea al estudiante de canto.

La articulación de los rasgos estilísticos y las maniobras técnicas que caracterizan al bel canto con investigaciones en anatomía y fisiología vocal es una práctica que ha formado parte de la instauración del canto clásico como canon canoro. De esta manera, Manuel García II y Richard Miller coinciden en ser actores de esta necesidad de reconfigurar el canon a través de otras áreas del conocimiento. Richard Miller, en el contexto de finales del siglo xx e inicios del siglo xxi, ofrece una visión actualizada al conocimiento científico que se generó poco más de un siglo después del contexto de Manuel García II.

El recuento monográfico que Richard Miller elabora sobre las variantes dialectales del canto clásico nos permite considerar que este pueda permitir variaciones en su interpretación/enseñanza, lo cual contribuye a revestir con actualidad y vigencia en su *performance* al canon canoro.

Referencias

- Alessandroni, N. (2013). Pedagogía vocal comparada. Qué sabemos y qué no. *Arte e Investigación*, (9). https://www.researchgate.net/profile/Nicolas_Alessandroni/publication/260583968_Pedagogia_Vocal_comparada_Que_sabemos_y_que_no/links/00b495319f25f35f0f000000/Pedagogia-Vocal-comparada-Que-sabemos-y-que-no.pdf?origin=publication_detail
- Alessandroni, N. (2014). Estructura y función en pedagogía vocal contemporánea. Tensiones y debates actuales para la conformación del campo. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 2(2), 23-33. <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2085>
- Alessandroni, N. (2018). Pedagogía vocal holística. Una propuesta original para la enseñanza y el aprendizaje humanísticos del canto. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 6(1), 7-29. <https://doi.org/10.21932/epistemus.6.5212.1>
- Alessandroni, N., Etcheverry, E. F., Agüero, G., Beltramone, C. M., Sanguinetti, L. y Sarteschi, A. (2013). *La investigación en técnica vocal como herramienta de actualización pedagógica* [Conferencia]. En Actas de las IX Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina. Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano, Facultad de Bellas Artes Universidad Nacional de la Plata, La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42506>
- Holguín Tovar, P. J. y Martínez, I. C. (2017). La didáctica musical entre la primera y la tercera persona: hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales. *Pensamiento, Palabra y Obra*, (18), 6-15. <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n18/2011-804X-ppo-18-00006.pdf>
- Holmes, L. (2007). A conversation with Richard Miller. *Journal of Singing*, 63(3), 343-348. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA616-904261&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=10867732&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E20cf1c37&aty=open-web-entry>
- Mastache Martínez, K. (2021). *Aportaciones de Richard Miller a la enseñanza del bel canto* [tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000813607>
- Miller, R. (1977). *National schools of singing. English, French, German and Italian techniques of singing revisited*. The Scarecrow Press, Inc.

Miller, R. (1986). *The structure of singing. System and art in vocal technique*. Schirmer Thomson Learning.

Miller, R. (1996). *On the art of singing*. Oxford University Press.

Mills, J. (2005). *Music in the school*. Oxford University Press.

Moreira, M. A. (2002) *Tema 2: La tecnología Educativa como disciplina pedagógica*. <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TICs/T1%20SOC.INFORMACION/AREA%20Manual/tema2.pdf>

Oberlin College & Conservatory. (2017). *Richard Miller papers, 1964-2009*, n. d. <https://oberlinarchives.libraryhost.com/?p=collections/controlcard&id=410>

Oberlin College & Conservatory. (2024). *Vocal studies. About Richard Miller*. <https://www.oberlin.edu/conservatory/divisions/vocal-studies/richard-miller-classical-voice-competition/about-richard-miller>

Potter, J. (1998). *Vocal authority. Singing style and ideology*. Cambridge University Press.

Real Academia Española. (2023). *Canon*. <https://dle.rae.es/canon>

Rodríguez Torres, A. (2010) ¿Cómo elegir un maestro de canto? Parte dos. *ProÓpera*, año XVIII, (2), 30-34. https://proopera.org.mx/wp-content/uploads/2019/12/30-docencia-mzo-%E2%88%9A_compressed.pdf

Stark, J. (1999) *Bel canto. A history of vocal pedagogy*. University of Toronto Press.

Para citar este artículo: Mastache Martínez, K. (2022). Aportaciones de Richard Miller a la enseñanza del bel canto. *Artes La Revista*, 21(28), 16-37.