



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

EL CORO DE AFICIONADOS
COMO ESPACIO EDUCATIVO

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A

Saúl Iván López Arzate

Asesora

Dra. Teresita Durán Ramos



Ciudad Universitaria, CDMX

2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Gracias

A mi madre, por siempre apoyarme.

A Maru, por mostrarme el camino.

A la música, por nunca abandonar.

Índice

	Pág.
Introducción	5
1 Educación musical y coral en el ámbito no formal	8
Educación musical y pedagogía musical	9
Educación musical y animación sociocultural	11
Música coral	21
Evolución histórica de los grupos corales	22
Tipos de coros en la actualidad	26
Panorama actual general de los coros de aficionados en México y en países occidentalizados	28
2 Implicaciones antropológicas y sociales de la educación coral	33
El ser humano como ser musical	33
Música coral y sociedad	36
El grupo coral como agente socializador	37
Generación de identidades a través del grupo coral	42
El coro de aficionados como proyecto educativo	46
3 Procesos educativos dentro del coro	49
El coro visto como espacio educativo no formal	50
La figura de la o el director como docente	51
Las y los coralistas como educandos	67
La música como contenido	70
Los procesos de enseñanza y aprendizaje	77
El ensayo y las estrategias de enseñanza y montaje	78
Planeación del trabajo coral	83
El aprendizaje colaborativo y la colectividad	87
Procesos cognitivos y musicales en las y los coralistas	91

	Desarrollo de habilidades técnicas	92
	Desarrollo de habilidades emocionales y sociales	96
	Adquisición de conocimiento	98
	Desarrollo de la sensibilidad	102
4	Alcances y perspectiva de la educación coral	106
	Gestión de espacios educativos corales	106
	Formación de directoras y directores	112
	Transformación educativa a través del canto coral	118
	Conclusiones	130
	Obras consultadas	139

Introducción

Este trabajo es un acercamiento al coro de aficionados desde una perspectiva pedagógica, atendiendo a los aspectos principales que lo caracterizan como un espacio educativo no formal, de formación artística colectiva y de animación sociocultural. Así mismo, una vez establecidas las relaciones entre los distintos elementos educativos del coro de aficionados, la tesis amplía el análisis de los mismos como posibilitadores de procesos formativos tanto musicales como extra-musicales, buscando fundamentar el posicionamiento del coro de aficionados no solo como espacio de formación musical sino como un proyecto educativo colectivo.

La popularización de los grupos corales conformados por personas que no son consideradas profesionales de la música responde al carácter democrático del canto, en tanto que es una práctica musical no mediada por ningún instrumento musical externo más que la propia voz, que cuando es practicada de manera colectiva genera procesos de ejecución y aprendizaje musical distintos a los que una práctica individual implica, y que permite a cualquier persona participar de ella, sin necesidad de tener una preparación musical específica. El canto grupal *amateur*, además de ser una práctica musical en la que uno de los objetivos es la ejecución de textos musicales corales, es también generadora de procesos paralelos que se relacionan con el desarrollo de diversas habilidades en las personas que lo integran, no solamente musicales sino también de orden socioemocional; aunado a ello, ocurren otros procesos concernientes a los vínculos entre las personas integrantes, la construcción de sus identidades y el desarrollo de sus potencialidades creativas.

Los procesos que tienen lugar en el coro de aficionados involucran, a su vez, distintos elementos que intervienen en los mismos, y que bajo el análisis pedagógico no solamente puede observarse su carácter como participantes del proceso educativo, sino que sobresale el área de posibilidad de acción del coro en tanto proyecto que, respondiendo a un objetivo y un diseño, se posiciona como espacio de formación colectiva y de animación sociocultural.

Este trabajo tiene como finalidad el servir como punto de partida para futuras exploraciones tanto académicas como prácticas relacionadas con la implementación del coro de aficionados dentro de contextos educativos, o bien esfuerzos de fortalecimiento de los alcances educativos y sociales de coros de aficionados.

El análisis se llevará a cabo en este trabajo bajo la siguiente estructura: en primer lugar, el capítulo 1 expone los ejes conceptuales de los que parte este trabajo, principalmente aquellos relacionados con la música coral, la educación no formal y la animación sociocultural, brindando una plataforma teórica e histórica al análisis; posteriormente, en el capítulo 2 se plantea una exploración antropológica y sociológica del fenómeno del canto coral, entendido como acto humano, cultural, artístico y espiritual; enseguida, en el capítulo 3 se profundiza en el estudio pedagógico del coro, iniciando con la disección de cada uno de sus elementos bajo el esquema de la educación no formal, seguido por un análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo, y concluyendo con los procesos cognitivos que ocurren en las y los coralistas en estos espacios; finalmente, el capítulo 4 amplía el análisis al contexto que rodea al coro de aficionados como espacio educativo, contemplando la gestión de los espacios, la formación de

directoras y directores, y su visión como coadyuvante de procesos de transformación cultural y social.

Capítulo 1

Educación Musical y Coral en el Ámbito No Formal

Con el fin de establecer una plataforma conceptual sólida pero flexible sobre la cual se asentarán las ideas fundamentales para el desarrollo de este trabajo, a continuación se hará una serie de consideraciones que servirán como encuadre conceptual y teórico. Esto, además de brindar congruencia a lo que aquí se expone, intentará enmarcar una concepción amplia y adecuada de los elementos que lo conformarán.

Es también importante considerar lo esencial que es el establecimiento de vínculos entre varios de los elementos que aquí se estudian, pues la cantidad de trabajos teóricos interdisciplinarios que abordan la problemática de los coros como espacios educativos, no es tan copiosa como una persona interesada en la educación coral desearía.

Dado que la mayor relación que salta a la vista cuando se revisan los temas *canto coral y educación* es la educación musical, se revisarán algunos conceptos clave en cuanto a esta categoría, vista tanto desde el fenómeno en sí como desde la teoría (pedagogía musical). Posteriormente, se remitirá a centrar la atención en el campo específico que nos ocupa: la educación no formal. Por último, para terminar de enmarcar el objetivo de este trabajo, se hará una exploración conceptual e histórica del canto coral.

Educación musical y pedagogía musical

La música, como factor clave de la condición humana, y como objeto de especial significación para el género humano, es visible desde múltiples ángulos: histórico, físico, filosófico, estético, etcétera. Sin embargo, una perspectiva clave surge de la premisa de que la música es parte de la cultura; lo cual significa que trasciende generaciones; por lo tanto, se puede considerar que necesariamente existe un proceso de adquisición de conocimientos para la perpetuación de la música como legado cultural. La presencia de la música en la educación de las sociedades es tan antigua como el hacer música en sí, y esto implica que tanto como práctica ritual, artística o ética, el quehacer musical implica procesos educativos que pueden ser deliberados y sistematizados o emerger de manera natural en la cotidianidad colectiva.

El acto educativo en la música no se estableció como objeto de estudio sino hasta la modernidad, y ya en el siglo XX la necesidad de estudiarla a profundidad para su sistematización y mejoramiento llevó al nacimiento de la pedagogía musical (Frühauf, 2019).

Violeta Hemsy de Gainza (2002), eminente pedagoga musical y referente académico en América Latina, afirma que uno de los objetivos esenciales de la educación musical es “democratizar el acceso a la experiencia musical, ya sea ésta de carácter receptivo (audición musical) o expresivo (ejecución, composición, recursos y tecnologías musicales, etc.)” (p. 129). Tomando esta separación conceptual, se puede agregar que la educación musical busca, por un lado, dotar a las personas de herramientas intelectuales para la recepción sonora del mundo que les rodea,

creando conexiones con él a través de lo que Edgar Willems sistematizó en tres momentos: la receptividad sensorial, la sensibilidad afectiva y la conciencia mental (Valencia, 2015, p. 48); y, por otro lado, la formación de herramientas técnicas para la manipulación de los recursos sonoros a nuestro alcance, unida al fomento y desarrollo de la creatividad para otorgar a la persona una voz propia, así como una voz colectiva en el grupo social en el que se desenvuelve.

Más allá de la didáctica musical, que es el estudio de la práctica educativa desde el punto de vista de la enseñanza y las herramientas que la facilitan, la educación musical da lugar a un estudio teórico que busca incidir directamente en el acto educativo, dando así lugar a la pedagogía musical, la cual ha evolucionado notoriamente en occidente desde principios del siglo XX; pudiéndose resumir brevemente en tres etapas, a saber: la primera es la *revolución*, que abarca aproximadamente de la década de los treinta a los cincuenta de ese siglo, donde la educación musical recibió gran influencia de las ideas renovadoras de la escuela nueva, haciendo frente a la educación musical tradicional a partir de la libertad y actividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, se observa una etapa de *revisión*, que ocupa las décadas de los sesenta y setenta, en la que se amplían los criterios de creatividad en la enseñanza musical. Y, por último, un periodo de *integración* que inició en los ochenta, y que sigue en curso, caracterizado por la integración operativa de las diversas teorías y metodologías que surgen como consecuencia de los nuevos desarrollos artísticos, científicos y tecnológicos (Hemsey de Gainza, 2002, p. 131).

La pedagogía musical sistemática proporciona así las áreas prácticas y aplicadas con una base teórica para sus acciones y reflexiona sobre cuestiones

estéticas, psicológicas y sociológicas, sobre el significado y el efecto de la música y sobre la recepción del arte en las más diversas formas de música. Como tal, sirve a la práctica artística, académica y didáctica (Frühaufl, 2019).

Educación no formal y animación sociocultural

Una de las premisas más importantes de las que hay que partir al hablar de la educación como fenómeno social, es la definición del propio término dentro de un marco amplio y abierto, pensado antropológica e históricamente. Considerar a la educación como fenómeno que trasciende los muros escolares es esencial para llegar a poner la mirada pedagógica sobre los acontecimientos sociales que nos rodean; y es que no solo educación y escolarización no son sinónimos, sino que, como afirma John Dewey (citado por Bradley, 2016), las escuelas son un método importante para la transmisión de lo que los miembros de una sociedad tienen que saber, pero en realidad son un medio relativamente superficial en comparación con otras instancias.

En este trabajo se tendrá a la llamada educación no formal como referente teórico para el análisis de los coros de aficionados, lo que hace necesario encuadrar adecuadamente el término. Para eso, primeramente, se debe aclarar dónde exactamente es que nace la separación entre la educación que se considera formal y la que no lo es. Se considera un contexto formal, de acuerdo con un criterio estructural, como un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado (Coombs y Ahmed, citados por Rogers, 2004, p. 2); también se atribuye a los contextos educativos

formales el otorgamiento de credenciales o acreditaciones al término de los estudios realizados. Ahora bien, como ya se mencionó anteriormente, el fenómeno educativo trasciende estos sistemas escolarizados y es importante mirar más allá de ellos para comprenderlo mejor.

Estas afirmaciones, aunque ya hechas desde que existe la pedagogía, no fueron parte de la teorización pedagógica (ni de las políticas públicas) sino hasta la segunda mitad del siglo pasado, cuando distintos puntos de vista confluyeron en la necesidad de reconocer otros entornos que han servido para complementar la educación escolarizada, así como crear otros. Es así como, en la década de los sesenta, comenzó la discusión teórica acerca de cómo denominar y estudiar a todos los procesos educativos que ocurren fuera de la escuela, y la primera pauta para la popularidad de esta separación terminológica se dio en la *International Conference on World Crisis in Education* en 1967, donde P. H. Coombs afirma que la educación formal no constituía el medio más eficaz para satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de las sociedades en desarrollo, y que era necesario ver más allá del sistema escolar. Con esta base, se comenzaron a utilizar los términos *no formal* e *informal* de manera indistinta para referirse a todo el sector educativo no escolarizado, lo cual fue académicamente problemático debido a la excesiva amplitud del espectro que abarcaba.

Fue en 1974 que el mismo Coombs, junto con Ahmed, plantearon una distinción entre la educación informal y la educación no formal. Describieron a la educación informal como “un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio

ambiente”, mientras que, en cuanto a la educación no formal, puntualizaron que es “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Trilla, 1993, p. 19).

De esta manera, se puede observar que la educación formal y la educación no formal tienen entre sí un atributo común que no comparten con la educación informal, y éste es el de la organización y la sistematización, pues en el último contexto el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales; es decir, cuando está inmerso en otras realidades culturales (Trilla, 1993, p. 26).

Ahora bien, el mismo concepto de educación no formal es aún poco claro, pues la referencia de la que se desprende es la educación formal, y siendo este un concepto relativo histórica y políticamente hablando, el concepto no formal también lo es. Se hace necesaria una acotación más específica que establezca una base más firme sobre la cual pensar la realidad coral – educativa.

Jaume Trilla (1993), uno de los principales exponentes del estudio de los contextos no formales en los países de habla hispana, define a la educación no formal como “el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (p. 30).

Así mismo, Smitter (2006) agrega que “estas actividades se desarrollan por medio de cursos, talleres, congresos, entre otros, que asumen diversas modalidades, tales como la presencial, semipresencial y a distancia” (p. 253).

Con estas definiciones se puede aclarar mejor el concepto de educación no formal al que aquí se refiere. Una manera un poco más simplificada de concebir a la educación no formal es como cualquier espacio de enseñanza deliberada y planeada fuera de un sistema educativo. Ejemplo de esto pueden ser actividades orientadas a desarrollar las habilidades y conocimientos de las y los integrantes de la fuerza de trabajo, así como actividades que preparan para obtener empleo, que pueden plantearse como alternativas o como complementarias de la educación formal, actividades tendientes a desarrollar habilidades y conocimientos que no se relacionan específicamente con la participación en la fuerza de trabajo (programas de alfabetización, dispensarios de nutrición y salud, clases de economía doméstica, planificación familiar), actividades de capacitación a individuos y a grupos de comunidad, actividades de actualización de profesionales, entre otras (Smitter, 2006, p. 244).

Siguiendo la descripción de Jaume Trilla, se pueden resaltar las más importantes características de la educación no formal a partir de los principales elementos o partes del proceso educativo. Comenzando por los *objetivos*, puede decirse que, en la educación no formal, respecto a la formal, suelen ser mucho más específicos, sectoriales y delimitados, aunque en realidad pueden atender a cualquier tipo de objetivo: cognitivo, afectivo o psicomotor. Por lo general, estos objetivos son de corto a mediano plazo, y no están definidos por un agente externo.

Las *poblaciones* usuarias de los espacios educativos no formales generalmente son más heterogéneas que en la educación formal; se suele presentar disparidad en cuanto a edades y antecedentes educativos. Un aspecto muy importante a considerar es la decisión sobre la presencia y la permanencia de las

personas en estos espacios, pues son ellas evalúan si los programas en cuestión satisfacen o no sus expectativas.

En cuanto a las o los *educadores* o facilitadores, también hay una amplia diversidad de perfiles, y éstos dependen mucho de los contextos en los que se encuentran. Un factor importante en este aspecto es la preparación de las personas que fungen como facilitadoras, pues hay quienes han tenido una formación docente o profesional para llevar a cabo esas actividades, personal semi-profesionalizado, y también personas con poca, mínima o nula preparación pedagógica previa. La exigencia de credenciales académicas en la educación no formal es reducida, por lo que es visible la abundancia de personas voluntarias que podrían describirse como docentes aficionados.¹ Más adelante se ahondará en esta problemática de necesidad de profesionalización de las y los educadores en estos espacios.

Las *metodologías* empleadas tienden a presentar mucha flexibilidad y variabilidad, y dependen directamente de los contenidos, las funciones y la especificidad del resto de los elementos intervinientes en el proceso educativo. Así mismo, hay gran predominio de procedimientos individualizados, pues al estar ubicados estos programas en contextos específicos, se hace necesaria la adaptabilidad a las personas que acuden a ellos.

Dependiendo del contexto en el que se ubican los espacios educativos no formales, se generan los *contenidos*, los cuales suelen ser diversos. Generalmente éstos son seleccionados y adaptados a los sitios donde han de desarrollarse, y a las personas a quienes van destinados.

¹ Se usa el término aficionado en el mismo sentido que en el caso de aficionados, es decir, “Que cultiva o practica por gusto alguna actividad que otros desempeñan profesionalmente” (Diccionario del Español de México, s.f., definición 2)

La *duración* de estos programas suele ser corta y en función de necesidades puntuales, además de que hay mucha flexibilidad en la temporalización y horarios de las actividades. Los *espacios físicos* en donde se desarrollan son extraescolares y de ámbito local. Son promovidos en ámbitos institucionales (museos, casas de cultura, etc.), independientes o particulares.

Por último, respecto a la *evaluación*, puede decirse que, al no estar sujeta a estándares externos y al tener objetivos concretos pero contextualizados, es generalmente flexible. Así mismo, muchas veces la evaluación es sustituida por un proceso de auto-evaluación por parte de las personas usuarias; por ejemplo, valorando si se posee la suficiente formación para seguir eficazmente en el programa. Además, se valora la experiencia práctica y los conocimientos informalmente adquiridos.

Aquí es necesario hacer una anotación importante sobre la relevancia de la educación no formal respecto de la formal:

Las relaciones que se entablan entre ellas [la educación formal y educación no formal] pueden ser de distinta índole, pero dada la relevancia (justificada) que tiene la EF y nuestra tradición al respecto, corremos el riesgo de que la ENF quede signada por una relación de dependencia, que resulte deudora y se piense en función de aquello a lo que la EF no ha podido dar respuesta, a los problemas sin resolver. (Morales, en UNESCO, 2009, p. 93)

Siendo así, debe considerarse entonces que la educación no formal tiene un valor en sí misma, ya que el aprendizaje que promueve es útil en diversos ámbitos sociales. Trilla explica esto con la siguiente clasificación, en donde ubica los principales tipos de funciones que, con más frecuencia, asumen los espacios educativos no formales:

Tabla 1. *Funciones y ejemplos de espacios educativos no formales*

Funciones	Descripción	Ejemplos
Relacionadas con la educación formal en contextos no formales	Serían aquellas ofertas de actividades diseñadas para la escuela, pero provenientes de instancias ajenas al sistema formal.	Programas no formales de alfabetización para adultos, grupos de estudio, olimpiadas sobre alguna disciplina específica, etc.
Vinculadas con el trabajo	Se refieren a todas aquellas acciones dirigidas a la profesionalización de la acción y efecto de trabajar.	Formación ocupacional, programas de inserción laboral o reconversión profesional.
Enlazadas con otros aspectos de la vida cotidiana y social	Refieren a contextos donde se trabajan temas especiales y se orientan al aprendizaje de aspectos y cuestiones de la vida cotidiana.	Programas de educación para la salud, formación de padres, programas para educación del consumidor y similares.
Relacionadas con el ocio y la formación cultural	Refieren a actividades recreativas y relativas al tiempo libre de una persona.	Educación artística, formación físico-deportiva, formación intelectual, y todo aquello que engloba la pedagogía del ocio y la animación sociocultural.

Belén (2013, p. 8)

Teniendo esta clasificación como base, es importante observar que es la cuarta categoría (ocio y formación cultural) en donde el objeto de estudio de este trabajo podría ubicarse. Y es ahí justamente donde es posible establecer un puente entre la educación no formal y la animación sociocultural, que es un campo de la pedagogía social al que varios autores han aludido cuando se habla de educación no formal y sus contextos de implementación en cuanto a democratización de la cultura y uso del tiempo libre.

Se le ha llamado pedagogía social a la corriente teórica que enfatiza la importancia del ámbito social en los procesos educativos. Se describe como una disciplina que se centra en dos aspectos que se complementan entre sí: que las personas tengan una correcta socialización, y que en la sociedad existen múltiples necesidades humanas que la aquejan y la intervención pedagógica puede funcionar como remedio (Aguirre, 2017, p. 3). La animación sociocultural es una de las formas de intervención que pueden tomar las acciones planteadas por la pedagogía social, y no es más que una reactualización y reestructuración de los movimientos de cultura popular e iniciativas que se han puesto en práctica gracias al deseo de cambio social. Respecto al origen del término, Calvo (citado por Aguirre, 2017, p. 7) menciona que más allá de “dar vida”, se refiere al vocablo latino *animus*, que significa “poner en relación”, con un sentido de movimiento y de incitación a la acción.

Puede entonces retomarse la conceptualización que Trilla (1993) hace sobre la animación sociocultural, pues la describe como “el conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad o sector de la misma y en el marco de un territorio concreto, con la finalidad principal de favorecer la participación activa de sus integrantes en el proceso de su propio desarrollo social y

cultural” (p. 89). Merino (1997, citado por Aguirre, 2017) agrega que es una metodología activa, dinamizadora, comprometida con el propio grupo y que puede coincidir igualmente con otras metodologías (p. 10). Así mismo, insiste en el carácter concreto de los proyectos de animación sociocultural, pues deben responder a realidades específicas donde se van a desarrollar, con sus necesidades, posibilidades y alternativas.

Debido al origen sociopolítico del término y a la diversidad de perspectivas, no ha habido grandes consensos respecto de la conceptualización y los objetivos de la animación sociocultural. Sin embargo, Úcar (1992) plantea la siguiente lista de los objetivos en los que se generalmente se enmarcan los proyectos de animación sociocultural: “el desarrollo de la concientización y el sentido crítico, la participación, la integración social, la dinamización sociocultural, la innovación y la creación cultural, la utopía, el talante metodológico y la ideología y la tecnología” (p.63). Más adelante en este trabajo, se ubicarán estos objetivos en los espacios que son objeto de este estudio: los coros de aficionados.

En América Latina, Paulo Freire revisa paralelamente estos aspectos también desde la llamada educación popular. A partir de las propuestas de alfabetización enfatizó todas las ideas que ya se sucedían hasta el momento incluyendo la importancia del trabajo en grupo, el diálogo, la acción reflexiva, la concientización, el conocimiento local y el desarrollo comunitario en el proyecto de humanización, emancipación y transformación social (Aguirre, 2017, p. 3).

La animación sociocultural y la educación no formal están estrechamente vinculadas no solo por el hecho de que frecuentemente coinciden en aspectos de

“forma”,² sino porque fundamentalmente están dirigidas hacia la concientización de las personas respecto a sí mismas y al entorno en el que habitan. Lo que originó las ideas sobre educación no formal fue la necesidad de democratizar el conocimiento y promover la agencia y la autonomía de las comunidades relegadas o excluidas del ámbito formal, y es esto mismo lo que la animación sociocultural busca en las sociedades, especialmente dirigido hacia la liberación, la transformación social y el desarrollo de la capacidad crítica.

Para concluir este análisis, se hará una breve anotación sobre el *ocio*, que es otro concepto que vincula a la educación no formal y a la animación sociocultural. Dumazedier (1968, citado por Aguirre, 2017) define el tiempo libre como “un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su formación o formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales o sociales” (p. 16).

Los espacios dedicados a actividades de ocio pueden considerarse como potencialmente educativos pues promueven el desarrollo de la sociabilidad, posibilitan la autonomía individual o colectiva, y hacen énfasis en el descubrimiento y la participación de los sujetos en su entorno próximo (Trilla, 1993). Dentro de este importante rubro podemos encontrar a los espacios colectivos enfocados a la formación y ejecución musical como actividad de recreación o de ocio, y los coros de aficionados se ubican en esta categoría.

² Se encuentran fuera del sistema educativo formal, son gestionados por otras instituciones o sociedad civil, están enfocadas en poblaciones y territorios concretos, están sistematizadas pedagógica e intencionalmente, etcétera.

Enseguida se harán precisiones conceptuales sobre la música coral, se abundará en el origen y desarrollo de sus prácticas, y se enmarcará para su estudio pedagógico.

Música coral

La voz humana cuenta con múltiples características que la han hecho un elemento clave en la comunicación entre las personas, sociedades y culturas. La aplicación del intelecto a la mecánica del aparato fonador ha hecho posible explorar sus cualidades de altura, timbre, intensidad y expresividad, lo cual ha permitido su evolución a lo largo de la historia humana.

Ahora bien, la música, como elemento inherente de lo que llamamos humanidad, es una infinita red de ramificaciones que tienen como factor común el juego con el sonido como materia prima. Uno de los mayores pilares de la música en cuanto a su nacimiento es el instrumento primigenio: la voz; herramienta cuyas infinitas posibilidades hicieron posible su uso para la creación y recreación musical. Ese es el origen del canto. Después de todo, “el canto no es más que un ordenamiento lógico de las inflexiones de la voz” (Jaraba, 1989, p. 15).

El canto colectivo dio lugar al nacimiento de lo que hoy se conoce como música coral, que es toda aquella expresión musical que se realiza a partir de la conjunción de dos o más voces que cantan simultáneamente.³

El canto colectivo es tan antiguo como la organización grupal del ser humano, y la historia de la música coral es prácticamente paralela a la historia de la música

³ Definición del autor.

del mundo. No obstante, los grupos corales no han sido los mismos durante el transcurso de los siglos, y especialmente en la cultura occidentalizada, donde la música coral ha evolucionado de una manera no solo enorme, sino también muy diversa. En el siguiente apartado se hará un brevísimo recorrido por los momentos históricos más significativos relacionados con los grupos corales en occidente, partiendo desde la edad media, época de la cual se tienen los primeros registros históricos y musicales.⁴

Evolución histórica de los grupos corales

Como producto de un sincretismo cultural ocurrido en territorio ocupado por las ciudades del Imperio Romano durante los siglos I al V, las comunidades cristianas asentadas en este territorio comenzaron a incorporar a los ritos litúrgicos oraciones cantadas, lo que hoy se conoce como *canto llano*, a partir de finales del siglo IV. David Hiley (1993), al hablar del canto llano, menciona que los textos litúrgicos que eran cantados, ya sea en una manera monótona o en una melodía altamente melismática, eran considerados más solemnes, inspiradores e impresionantes, y como un vehículo más digno para la oración humana y la alabanza a Dios (p. 1). A partir de la difusión de un antifonario compilado por el Papa Gregorio I (540 – 604), el canto llano comenzó a ser conocido como canto gregoriano, más tarde institucionalizado a través de las *scholae cantorum*, en las que se enseñaba su

⁴ La decisión de incluir esta revisión histórica desde la edad media no responde a una invisibilización de la historia de la música coral anterior a esta, sino a la distancia conceptual entre las prácticas de canto colectivo anterior a esta etapa y la concepción moderna del coro. De la misma manera, las diferencias culturales con las prácticas musicales no occidentales en su mayoría resultan demasiado amplias tanto ideológica, filosófica como musicalmente, y es por eso que no se incluyen en este trabajo.

ejecución. Este canto era ejecutado por monjes y niños; se caracteriza por ser monódico⁵ y *a capella*;⁶ y era parte de la liturgia, es decir que no tenía una función en sí misma (musical), sino que era parte del ritual religioso.

En el siglo XII florece el refinamiento de la polifonía vocal, que consiste en una combinación simultánea de varias melodías cantadas, cuya complejidad dio paso a la proliferación de métodos y escuelas de enseñanza de la notación musical y de la ejecución de música polifónica. En el siglo XIII, con el nacimiento del *motete*,⁷ la polifonía incorpora textos sacros y profanos, causando que estos modos de composición, educación y ejecución comenzaran a salir de los monasterios para llegar a las clases con menos acceso a educación formal.

La música polifónica siguió complejizándose aún más entrado el siglo XIV, época en la que nacieron diversos géneros musicales tanto sacros como profanos, que requerían un virtuosismo de parte de los ejecutantes, siendo las capillas cortesanas los espacios en donde más se escuchaba esta música, ejecutada por cantores⁸ miembros del personal de las cortes. Es en este periodo en el que se consolidan las escolanías, instituciones corales educativas conformadas por niños que recibían formación musical especializada en canto sacro.

Aún en la transición al Renacimiento, hacia el siglo XV, los coros se encontraban en su mayoría en las grandes cortes europeas, a las cuales los jóvenes cantores aspiraban a pertenecer. También había coros en catedrales y abadías seculares menores, pero como menciona Trowell (2000), “las obligaciones eran

⁵ Monodia se refiere a un canto o composición instrumental formados por una sola línea melódica.

⁶ Sin ningún acompañamiento instrumental.

⁷ El **motete** (del francés *motet*, y este de *mot*: 'palabra, mote') es una composición polifónica nacida para ser cantada en las iglesias, y sus temas son comúnmente bíblicos.

⁸ En masculino, pues en general, estos grupos eran conformados por hombres.

pesadas, la cantidad de misas cantadas en memoria de pasados benefactores interminable y las perspectivas de obtener alguna recompensa financiera muy escasas. Por eso, la meta del cantor ambicioso era entrar al servicio de un príncipe o de algún noble” (p. 39).

Acerca del tamaño de los coros en el Renacimiento temprano, Trowell menciona: “el número de cantores, en la mayoría de los casos, da una media de diez. Un coro más numeroso hubiera tenido que cantar con varios libros de partes, que vinieron a usarse aproximadamente en 1460”⁹ (p. 91).

En el siglo XVI, ya entrado el Renacimiento, cuando la actividad musical de las ciudades se concentraba en las capillas, la música coral seguía siendo protagonista.

En la iglesia, el coro cantaba normalmente a voces solas o acompañado de un órgano. En cambio, en las celebraciones de tipo social no religioso, la música se interpretaba con profusión de instrumentos y como mucho, con una voz por parte, aunque en las grandes ocasiones el coro aumentaba considerablemente. De este periodo es originario el apelativo *da camera* –en castellano *de cámara*–, en referencia a las habitaciones palaciegas destinadas por los nobles para escuchar música en sesiones privadas. (Jaraba, 1989, p. 42)

El nacimiento del *madrigal* italiano, la *chanson* francesa, y otros géneros vocales profanos, fue un factor importante para que la música fuera de las capillas haya tenido un desarrollo mucho más marcado. El uso de la música vocal durante este siglo fue muy extendido, tanto en medios rurales y de clases bajas mediante la melodía acompañada, como en las grandes capillas y cortes, donde la polifonía tanto sacra como profana tuvo un gran esplendor.

Iniciando el siglo XVII, ya en el periodo musical barroco, la música coral *a capella* comenzó a perder protagonismo frente al gran crecimiento de las

⁹ Después de la invención de la imprenta.

agrupaciones instrumentales y al nacimiento del *stile moderno*¹⁰ que adoptaron muchos compositores, el cual tiene como una de sus características el uso del coro como un elemento más, que añade cierto dramatismo a la música, dando lugar al nacimiento del *oratorio*, género sacro que se extendió rápidamente por toda Europa y América. Esto significó que el tamaño de los coros fue creciendo, especialmente con la llegada de la *ópera*, lo que también trajo consigo el nacimiento de las ejecuciones musicales públicas. Es también aquí donde ocurre un trascendental cambio, pues la participación pública de las mujeres en los coros comienza a generalizarse, pero no fue sino hasta el siglo XVIII que llegaron a tener un papel en las agrupaciones religiosas (Stanfield, 2013).

La ilustración, en el siglo XVIII, mantuvo a los coros dentro de las casas de ópera, debido al gran desarrollo que tuvo la música instrumental. Pero fue al final de este siglo, después de la revolución francesa, que la música coral sufrió tres grandes cambios: 1) en la ópera, gracias a la llegada del romanticismo, las posibilidades expresivas que brindaba el uso de mayores grupos de voces agrandaron considerablemente el tamaño de los coros; 2) a principios del siglo XIX se comenzó a revisar literatura coral del barroco y anterior, por lo que creció el número de agrupaciones dedicadas a esta música; y 3) surgieron los *orfeones*, “agrupaciones de cantores no profesionales y de toda clase social, producto de la necesidad de acercar al pueblo llano el disfrute de la música por la vía más directa: la interpretación” (Jaraba, 1989, p. 62). Esto último es clave en el desarrollo de este trabajo, pues supone el nacimiento de los grupos corales conformados por personas aficionadas.

¹⁰ Estilo compositivo también conocido como *seconda pratica*, que se caracteriza por una mayor libertad armónica y contrapuntística. Esto en contraposición del *stile antico* o *prima pratica*, en la cual las restricciones eran mayores y el coro era protagonista.

La música coral siguió desarrollándose a gran velocidad a la par de la ópera durante todo el siglo XIX, y la cantidad de coros fue creciendo cada vez más.

El siglo XX se caracteriza por la inclusión del canto coral en la educación musical en los sistemas educativos de varios países, siendo Hungría un país pionero en este movimiento. Así mismo, ocurre una gran masificación y democratización de los grupos corales en muchos otros países, siendo mucho más evidente en la segunda mitad de este siglo (especialmente en América Latina, donde nunca antes había ocurrido un movimiento similar). En las últimas décadas ha tenido lugar una enorme expansión de los coros, especialmente de aquellos conformados por personas que, si bien no se dedican a la música, son aficionadas al canto coral.

Tipos de coros en la actualidad

En la mayoría de los países occidentalizados se puede encontrar una relativa generalidad en cuanto a los tipos de agrupaciones corales que existen. Debido a la gran diversidad que es posible observar, es conveniente categorizar respecto a distintos criterios, de los cuales se proponen los siguientes:

Por su combinación tímbrica. De acuerdo con la conformación de los timbres de las voces, es posible distinguir dos principales tipos de coros: *mixto*, formado por voces masculinas y femeninas,¹¹ y de *voces iguales*, formado por solo voces

¹¹ Las categorías *masculina* y *femenina* se toma aquí con base en la literatura coral tradicional, sin embargo, es importante agregar que dicha categorización supone una visión convencional del ser humano que responde al binarismo de género y atribuye a los hombres y a las mujeres cualidades físicas diferentes y determinadas, en este caso acotadas al rango vocal, lo cual omite la inclusión de otras voces que no responden a esta clasificación (hombres con voces graves y mujeres con voces agudas), tal como personas transgénero o no binarias. Se explicita aquí la necesidad de profundizar, extender y transformar el estudio de las categorías vocales.

masculinas o solo voces femeninas. En este último también se incluyen las “voces blancas” que son los coros de niñas y/o niños.

Por las edades de las y los coralistas. Tomando en cuenta este factor, pueden identificarse coros de *niñas y niños*, coros de *jóvenes*, coros de *personas adultas*, y una categoría de muy reciente estudio: coros de *personas adultas mayores*.

Por su tamaño. Las agrupaciones vocales pueden incluso cambiar de nombre por el número de sus integrantes. Cuando se trata de un grupo muy reducido de cantantes, se habla de *cuartetos* hasta *octetos*, y a partir de ocho cantantes y hasta veinte aproximadamente es que por lo general se conoce como *coro de cámara*. A un grupo conformado por entre veinte a cincuenta integrantes se le conoce simplemente como *coro*, y a los que sobrepasan este número llegan a denominarse *coro sinfónico* o *masa coral*.

Por el contexto musical de sus integrantes. Esta es quizá la categoría más definitoria para este trabajo pues se trata de la particularidad de las y los coralistas en cuanto a su participación en el coro. Por un lado, están los coros *profesionales*, agrupaciones diversas cuyo denominador común consiste en la remuneración que reciben sus integrantes por cantar; Alberto Grau (2005) los describe como “de distintos niveles y categorías, muchos de ellos formados por personas con una práctica coral bastante extensa, voces ya cultivadas y buenos conocimientos musicales” (p. 108). Y, por otro lado, están los coros *de aficionados*, también llamados *amateur*, no profesionales o vocacionales. Las personas integrantes de este tipo de coros no necesariamente tienen formación musical profesional; Nardi (2006) menciona que las y los coralistas aficionados participan “con prescindencia de toda finalidad lucrativa en el orden individual, y que puede integrarse tanto por

aficionados sin mayores conocimientos musicales, como también por personas con una formación musical completa” (p. 11).

Por su contexto. En cuanto a este punto puede decirse que depende si el coro pertenece a alguna institución o asociación específica. Por ejemplo, existen coros en iglesias, empresas, ONG's, asociados a una orquesta sinfónica, auspiciados por gobiernos locales, coros escolares, y por supuesto coros independientes.

Por el género musical que interpretan. Aunque gran parte de los coros intentan abarcar más de un género musical, existen coros cuya misión está enfocada en la interpretación de uno solo o de un periodo musical específico. Por ejemplo, existen coros dedicados a interpretar toda la música de J. S. Bach, coros de cámara de música antigua, de música tradicional, ensambles dedicados a la música contemporánea, “coros Jazz”, cuartetos *Barbershop*, etcétera.

En este trabajo, el centro del estudio se enfocará en los coros mixtos de aficionados, especialmente formados por personas jóvenes y/o adultas, independientemente del contexto institucional en el que se ubican y de la música que interpretan.

Panorama actual general de los coros de aficionados en México y en países occidentalizados

Los coros de aficionados han tenido un visible auge en las últimas décadas, en gran parte debido a que la difusión de la música vocal, en muchas de sus formas, a través de los principales medios de comunicación ha crecido de manera considerable. Así mismo, ha ganado mucha popularidad como actividad de ocio o de recreación.

Existe ya una larga tradición coral tanto profesional como *amateur* en muchos países de Europa, principalmente Alemania, Francia, Italia, Países Bajos y el Reino Unido. El investigador social Roman Bartel (2017), realizó un estudio en países europeos que mide la proporción de la población que canta en un coro de manera vocacional, es decir, sin ser profesional. Esta investigación reveló que los países con más coralistas respecto a su población son Austria (11%), Países Bajos (10.7%) y Eslovenia (8.3%), seguidos de países como Suiza, Suecia y Alemania, con menores porcentajes, pero aún muy significativos. En Estados Unidos, donde también ha habido una masificación del canto colectivo, 54 millones de personas (adultos y niños) cantan en uno o más coros, lo que representa el 17% de su población total, según muestran los resultados de la investigación realizada por la Asociación Chorus America (2019).

En el caso de América Latina, parece no haber hasta ahora estudios serios sobre la cantidad de coros y personas que cantan en coros. Sin embargo, es posible hacer una lectura del crecimiento del movimiento coral a través del estudio del surgimiento de instituciones y asociaciones nacionales e internacionales dedicadas a la organización, difusión y promoción del canto coral, así como de festivales nacionales e internacionales realizados en diversos países desde la década de los sesenta (Aránguiz, 2000); y fue en la década siguiente que comenzaron a constituirse asociaciones como la Asociación Interamericana de Directores de Coro (AIDC) y la Federación Internacional para la Música Coral (FIMC); y en los años noventa nacen la Asociación Latinoamericana de Canto Coral (ALAAC) y la Asociación Argentina *America Cantat* (AAMCANT), siendo esta última responsable de haber organizado

los más grandes festivales internacionales de coros en América Latina desde 1993 a la fecha.

Durante estos años proliferó la creación de coros de aficionados independientes en todo el territorio latinoamericano, además de que movimientos como los programas nacionales de orquestas y coros infantiles y juveniles comenzaron a surgir sobre todo en países como Venezuela, Argentina y México, mediante los cuales se ha buscado perpetuar la tradición coral y acercar estos espacios a contextos que anteriormente estaban reservados a círculos más privilegiados. Numerosos programas sociales han surgido a partir de la premisa de reforzar la cohesión social a través del canto coral.

La difusión y promoción de la música coral también ha estado impulsada por fundaciones y asociaciones privadas; en Venezuela, además del Sistema de Orquestas y Coros, existen fundaciones como la Fundación *Aequalis*, que fomenta el canto colectivo en centros en los que la música puede brindar herramientas para la reinserción social y la inclusión (Fundación *Aequalis*, 2020); en Colombia opera desde 2001 la Fundación *Sirenaica*, que promueve el canto coral en niñas, niños y jóvenes en comunidades vulnerables; por mencionar algunos ejemplos.

Así mismo, gracias a la influencia de una larga tradición de grupos corales en muchas universidades de Europa y Estados Unidos, en América Latina creció el movimiento de los coros universitarios, grupos representativos pertenecientes a universidades tanto públicas como privadas. Este movimiento, aunque también longevo, ha experimentado una gran expansión en las últimas dos décadas.

En México, actualmente convergen diversos generadores de espacios dedicados al canto coral vocacional. A continuación, se nombrarán algunos

programas oficiales que se han encargado de gestionar la creación de coros en distintos estados. El primero de ellos es el Sistema Nacional de Fomento Musical (SNFM), que desde 2013 cuenta con un programa de orquestas, coros bandas y ensambles en comunidades catalogadas como vulnerables. Según cifras del propio sistema (2019), cuenta con 38 coros formados por niñas, niños, jóvenes y personas adultas de todo el país.

Otro sistema nacional con presencia en la mayoría de los estados es lo que hasta 2019 era denominado *Esperanza Azteca*, programa social anteriormente privado, perteneciente a la Fundación Azteca de Grupo Salinas. Fue creado en 2010 y hasta 2019 contaba con 25 orquestas y 33 coros infantiles y juveniles, localizados en zonas desprotegidas. Los coros de este programa son adscritos a las orquestas sinfónicas de las mismas sedes en donde se encuentran, y por lo general actúan en conjunto. El programa *Esperanza Azteca* desapareció en 2019, pero las sedes, la planta docente, los instrumentos y los miles de niños y jóvenes pertenecientes a las orquestas y coros forman ahora parte del programa Orquestas Escolares Nueva Escuela Mexicana, de la Secretaría de Educación Pública, el cual opera de la misma manera que el anterior, pero ahora adscrito al programa de Escuelas de Tiempo Completo (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Así mismo, en la capital se ubica el Programa Orquestas Juveniles y Coros de la Ciudad de México “Fernando Lozano”, creado en 1989, del cual dependen los coros de las diferentes alcaldías de la ciudad, y están formados por niños, jóvenes y adultos (Secretaría de Cultura, 2018)

Por otro lado, como ya se ha mencionado antes, el movimiento de los coros universitarios está ya muy expandido, y en México esto es especialmente visible. Una

gran cantidad de universidades tanto públicas como privadas cuentan con uno o más grupos corales, conformados por estudiantes de las mismas universidades, así como trabajadores y externos. La gran mayoría de las y los coralistas que conforman estos grupos no son músicos o estudiantes de música, sino que, a la par de sus ocupaciones, han adoptado el canto coral como una actividad que forma parte de su cotidianidad.

Así mismo, múltiples asociaciones civiles, fundaciones, clubes y empresas cuentan con una agrupación coral que brinda la oportunidad a sus comunidades de participar de una actividad musical sin necesariamente tener conocimientos musicales previos o una preparación específica, además de que la cantidad de coros de aficionados independientes, en la experiencia del que escribe, es también grande.

Todo esto refleja una vida coral vocacional muy activa y creciente, que ha tenido un visible impacto en las comunidades en donde se ha podido desarrollar.

Capítulo 2

Implicaciones Antropológicas y Sociales de la Educación Coral

El canto no solo es el pilar de la evolución musical a través de la historia, sino que también es la razón por la cual la expresión a través de la música vocal tiene un trasfondo tan profundo en la naturaleza humana y en el entramado social. En este capítulo se abordará el canto coral desde la mirada humana y social, buscando aportar ideas de cómo la música coral puede ser la base de una educación que va más allá de la enseñanza musical como fin en sí misma, desde el abordaje de la incidencia social que pudiese implicar la conformación y actividad de los coros de aficionados, así como los procesos culturales en los que están inmersos y que a su vez desencadenan. Así mismo, se darán algunas pautas para el análisis pedagógico del objeto de estudio de este trabajo: los coros de aficionados.

El ser humano como ser musical

Si se toma en cuenta que la música no es más que la conjunción y organización de diversos elementos sonoros en el tiempo, surge la interrogante de cómo fue que se llegó a descubrir, inventar o practicar el hacer música en la historia de la humanidad. Estos elementos sonoros estuvieron siempre presentes rodeando al humano primitivo, y después de haber trascendido etapas de supervivencia y comunicación básica, debió existir un momento en el que los sonidos comenzaron a representar algo más. Todo permite creer que la música fue conocida y practicada por todos los pueblos primitivos (Orta, 1971, p. 53).

El humano, en un proceso de entender las causas de los fenómenos que le rodean en su realidad cotidiana, fabrica una teoría sencilla que lo explica todo: el *animismo*. Por ello, desplaza su propia personalidad hacia las cosas que le rodean y pronto creará que todos los fenómenos, cuya explicación ignora, son producidos por seres semejantes al humano, y dedica esfuerzos a hacerlos propicios o dominarlos (Orta, 1971, p. 54). Uno de los medios que usa para establecer una conexión con estas entidades o fuerzas es la música, con la cual se hace escuchar.

La música entre los humanos primitivos es fundamentalmente útil y práctica, de carácter religioso o mágico, lo que no quita la posibilidad de que exista también como medio de expresión individual y con otros fines. Es por esto que existen expresiones musicales relacionadas con las diversas circunstancias de la vida colectiva, pues mediante ellas los individuos exponen su voluntad y buscan imponerla, mediante un intento audaz de dominio sobre el medio que les rodea.

La búsqueda de vínculos con lo metafísico permitió el desarrollo de la música hasta el punto en que, como describe John Blacking (2003), la música crea un mundo virtual. Como ejemplo, después de haber realizado numerosas investigaciones de campo con comunidades en regiones rurales de Indonesia, Blacking (2003) relata que las y los balineses hablan de "la otra mente", refiriéndose al estado que podemos alcanzar a través de la danza y la música.

Hacen referencia a estados donde la gente se da agudamente cuenta de la verdadera naturaleza de su ser, del otro yo dentro de ellos mismos y los otros seres humanos, y su relación con el mundo que los rodea. El tiempo virtual de la música puede ayudar a generar experiencias intensas de vida y nos hace apreciar más la calidad de tiempo. (Blacking 2003, p. 161)

La música es un elemento esencial en la cultura pues es un instrumento de comunicación a través del cual se expresan valores, sentimientos, costumbres y

visiones particulares y temporales de la vida. Pero la música va más allá, supera los límites del convencional lenguaje hablado o escrito porque trasciende a lo más profundo del ser, quizá incluso a lo irracional y abstracto (Hormigos, 2008, p. 146).

El uso de los sonidos para la producción musical ha comenzado ante todo con el propio cuerpo. La generación de sonido mediante la activación de ciertas zonas del cuerpo como las manos y los pies, es parte primordial e intuitiva, pero antes de todo ello, el uso del propio aparato fonador como instrumento musical es y ha sido el pilar de la historia musical del ser humano. De hecho, si se considera la cantidad de matices y sonidos diferentes que la emisión de la voz produce en el transcurso de una frase, el lenguaje hablado es en cierto modo musical (Jaraba, 1989, p. 15).

El canto, según el Diccionario del Español de México (2020), consiste en “producir con la voz una serie de sonidos melódicos, generalmente con un texto”, y es una cualidad primaria del ser humano, inherente a su facultad para emitir sonidos mediante la conjunción de las funciones del aparato respiratorio, el aparato de fonación y los resonadores. Como ya se ha mencionado, el ser humano ha usado los sonidos que produce para cubrir la necesidad de expresar estados anímicos, pensamientos y convicciones, y para relacionarse de una forma metafísica con el medio que le rodea. Para esto, ha acudido al instrumento más natural y accesible que dispone, la propia voz; y al hacerlo echando mano de todos los recursos que posee: alturas, intensidades y duraciones, es que nace el canto.

El sonido cantado como materia prima para la creación musical del ser humano es parte fundamental para la construcción de las formas concretas que alcanza la producción sonora. Según María Teresa Linares (2007), esta construcción se hace mediante la racionalización de la producción y la comunicación, la cual

implica: a) fijar ciertos elementos sonoros dados por los instrumentos, b) patrones fijados por el canto, y c) encontrar la concreción de lo sonoro en relaciones de altura, duraciones e intensidades (p. 73). Todo esto lleva a la producción sonora a concretarse como lenguaje musical.

Música coral y sociedad

Es imposible pensar al canto como instrumento fundamental para la actividad musical sin su cualidad colectiva. Como ya se comentó en el primer capítulo, la conjunción de dos o más voces para la expresión musical da lugar a lo que se conoce como canto coral, el cual surgió como lenguaje a partir de enunciaciones ante hechos de interés colectivo, especialmente religiosos, pero a lo largo de la historia ha ido evolucionando para convertirse en un espacio a partir del cual se llevan a cabo múltiples procesos de diversas índoles.

La práctica musical colectiva, además, se posiciona como una herramienta que permite la persistencia de prácticas y valores. Como menciona Lévi-Strauss (citado por García, 2019), la música funge como metáfora cultural, que “permite expresar estructuras mentales comunes a quien la escucha y a quien la produce” (p. 11). La música, más allá de su aspecto simbólico y estético, coadyuva al proceso de construcción de sentidos de pertenencia social e histórica, y el cumplimiento de este conjunto de funciones depende de sus posibilidades de reproducción, para lo cual existen las instituciones encargadas de producirla, regularla y difundirla, entre las cuales podemos encontrar a los coros.

A continuación, se hará una revisión de algunas perspectivas sociales sobre los grupos corales, con la hipótesis de que es posible considerar al coro como un espacio que genera, construye y reconfigura relaciones sociales, así como de que posee la capacidad para forjar identidades y crear cultura, para finalmente llegar al análisis del coro de aficionados como potencial proyecto educativo.

El grupo coral como agente socializador

La actividad musical colectiva, así como cualquier acción que involucre la conjunción del trabajo de más de dos personas para la consecución de un objetivo, implica numerosos procesos entre las personas que integran al grupo que la lleva a cabo. El grupo musical, siendo además un agente reproductor y generador de cultura, tiene efectos en la estructura social que también pueden llegar a ser considerables.

Desde la experiencia del que escribe, ha sido posible observar que las personas que llegan a formar parte de un coro de aficionados lo hacen desde distintas motivaciones, desde querer iniciar o extender su formación vocal y musical individual, pasando por ampliar redes sociales y afectivas, hasta buscar la incidencia social o política desde el espacio musical; y todo esto confluye en un mismo espacio unido por la colectividad del canto, la unión de voces para la creación o recreación de una lectura simbólica de la realidad. El canto coral reúne en un mismo espacio a personas con procedencias y antecedentes distintos (en sus propias dimensiones), y esto en sí mismo ya es un hecho que podría considerarse significativo desde el punto de vista social, pues en cierta medida rompe con una homogeneidad históricamente

pretendida y procurada, especialmente en ciertos contextos socialmente excluyentes y elitistas, aunque no puede decirse que un coro está completamente exento de tales cualidades.

Este factor de heterogeneidad social genera una dinámica de integración al interior del coro de aficionados, pues es un espacio en el que todas las personas se encuentran en la misma posición de aprendices, uniéndose en la búsqueda de objetivos comunes, como lo es la acción artística colectiva. El canto coral, al dinamizar de esa manera las relaciones entre quienes participan de él, lucha contra la naturalización de la exclusión que hay en la sociedad (Frigotto, 1995).

El arte, como lenguaje simbólico que permite la lectura de la realidad desde las intersubjetividades, es un factor clave para pensar el quehacer musical grupal como un agente con un papel muy importante dentro de la dinámica social. La música, como lenguaje artístico, también tiene funciones ideológicas que desencadenan procesos sociales (García, 2019, p. 15) y, tanto en la producción como en el disfrute colectivos, es un factor para la socialización y la cohesión social. García ejemplifica con un estudio de Leopoldo Flores en poblados mestizos de Oaxaca, en los que la práctica vocal ritual de canto colectivo expresa un *ethos* que genera una estética socialmente construida a partir de funciones sociales/religiosas y musicales, por medio de las cuales se crea un sentido de comunidad; así como con el trabajo de Martínez de la Rosa, quien a partir de los *parabienes*,¹² describe funciones específicas que revelan la importancia de la música y el canto en los procesos de cohesión en diferentes regiones de México.

¹² Cantos para funerales de niños.

Cuando se canta en un coro, la música funge como una forma de abordar las conectividades con las otras personas que comparten el mismo espacio; y el arte, al considerarse como un esfuerzo filosófico y exploratorio que brinda un canal para la búsqueda humana cotidiana de sentido, se convierte en un acto colectivo de búsqueda cultural. Según John Dewey, el arte, como acción comunicativa, no solo se limita a expresar sentimientos y pensamientos “individuales”, sino que es generador de cultura al habilitar a quienes comparten la experiencia artística para convertir sus interacciones en formas deliberadas de vida compartida.

En el arte comunicamos aquellos aspectos de la vida en común que encontramos gratificantes inmediatamente: en lugar de centrarnos en ideas que nos ayuden a transformar una situación indeterminada en equilibrada (determinadas situaciones), estamos interesados en el propio estado de equilibrio, como articulado a través de materiales y medios de comunicación elegidos, y así compartir un acto de expresión artística. (Väkevä, 2016)

Siguiendo esta línea de ideas deweyanas, puede hacerse una conexión con su concepto de *democracia*, el cual comprende “más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (Dewey, 1995, p. 82). Dewey considera que la música es parte de la vida significativa de una comunidad organizada, y por lo tanto puede llegar a ser parte del proceso de construcción democrática como ideal ético de la vida en comunidad. El coro facilita la compartición de situaciones en las que se producen prácticas culturales y artísticas que fomentan interacciones humanas productivas; “las personas involucradas en este tipo de prácticas reconocen y aceptan las necesidades éticas que implican la deliberación de sus interacciones” (Väkevä, 2016, p. 95), llegan a tener en cuenta los intereses y aspiraciones de las personas con las que comparte esas prácticas, incluso cuando están atendiendo los propios.

De esta manera, se puede ver al coro de aficionados como un generador y reforzador de relaciones humanas, coadyuvando así a la construcción de un sentido democrático de comunidad; por lo que es también posible considerar al canto coral como una herramienta para establecer una red de configuraciones socioculturales con los enlaces de la valorización de la propia individualidad, la del otro y del respeto de las relaciones interpersonales, en un compromiso de solidaridad y cooperación (Fucci, 2007, p. 81).

Por otra parte, los encuentros que los coros llevan a cabo son ocasiones en las que se genera más allá de un ensayo musical, pues en general, la mayor parte de quienes asisten a este espacio son personas que lo han adoptado como parte de su tiempo libre o de ocio y tienen una visible actitud positiva hacia lo que significa para ellas el canto coral. Esto tiende a generar una suerte de eficiencia en las dinámicas interpersonales para el trabajo que se lleva a cabo, y permite que los procesos de socialización dentro del coro se faciliten.

Un estudio de Veronica Sichivitsa (2003) evidencia uno de los valores fundamentales que posee el canto coral: su capacidad inclusiva. Esta investigación fue llevada a cabo en un coro de una universidad pública de EEUU, en donde participaron 154 estudiantes, de los cuales, el 50% reportaron un alto nivel de integración social, misma que motiva a las y los integrantes a continuar en el grupo. La presencia, el trabajo y los esfuerzos de cada una de las personas que integran el coro son apreciados en el momento en que todo esto es conjuntado para la ejecución musical, en donde se hacen necesarias todas las voces de quienes la realizan.

Además, desde el punto de vista organizacional, el coro funciona como un equipo, cuya característica principal es “la interdependencia compleja que se genera

entre la tarea y los objetivos de esta, entendida como el nivel en el cual los miembros comparten, interactúan y dependen entre sí para el logro de su tarea y sus objetivos” (Bachrach, Powell, Collins y Richey, 2005, citados por O’Reilly y Duque, 2015, p. 94). Así lo demuestra otro estudio realizado por Mónica O’Reilly y Edison Duque, quienes después de analizar un cuestionario aplicado a un coro de aficionados cuyos integrantes oscilan entre los 20 y 30 años de edad, concluyeron que las personas perciben que la pertenencia a una agrupación coral ha favorecido sus habilidades, conocimientos y desempeños relacionados con el trabajo en equipo. Para la ejecución musical en el coro, existen mecanismos que dependen de la interacción explícita e implícita entre los integrantes, por ejemplo, la respiración coral, que consiste en que el coralista, durante una frase larga, respire en el momento que su vecino no esté respirando para así no interrumpir la frase; así mismo, para lograr un *empaste*¹³ en el sonido del coro, es necesario que las y los integrantes tengan un verdadero sentido de equipo, escuchándose entre sí y adaptando su propio sonido al del resto (O’Reilly y Duque, 2015).

Jaraba (1989) considera de gran importancia el elemento de la camaradería, la cual incide muy directamente en la creación de un clima colectivo adecuado y necesario para hacer frente a las exigencias y sacrificios que la actividad coral comporta (p. 109). De esa manera, se puede afirmar que la cohesión y cooperación entre las y los integrantes del coro son factores importantes para resolver con eficacia las dificultades técnicas que se puedan presentar, además de asegurar que se habrán

¹³ Término musical referido a la homogeneidad en el sonido producido por varios instrumentos o voces.

creado las condiciones idóneas para el disfrute de la participación en la actividad colectiva que es el canto coral.

Generación de identidades a través del grupo coral

Como ya se ha expuesto anteriormente, el arte funciona como código simbólico de representación de la realidad individual y social, y como tal permite no solo el conocimiento del medio que nos rodea, sino también el autoconocimiento. El lenguaje artístico recupera las visiones propias del ser humano, sus miedos, sus sueños, sus recuerdos, para ofrecerlos en forma de metáforas simbólicas (Morton, 2001, p. 16).

De la misma manera que el lenguaje hablado y escrito, la música ofrece al individuo un código a través del cual puede establecer relaciones entre el mundo en el que vive y su historia personal; Howard Gardner (2011) considera que el arte proporciona a las personas oportunidades para explorar su entorno, para inventar sus propias formas y para expresar las ideas, sensaciones y sentimientos que consideran importantes. El coro de aficionados resulta ser un espacio en el que las y los integrantes tienen contacto con este lenguaje, se apropian de él y lo utilizan para leer la realidad junto con las personas con las que comparte ese espacio, y se conocen a sí mismas a través de ello.

Entonces, la música, como lenguaje, posibilita la codificación y la decodificación de la realidad; la persona que forma parte de un proceso de creación o recreación musical está, al mismo tiempo, en el transcurso de la objetivación de su

mundo: el medio cultural que le rodea, las personas con las que vive ese mismo proceso, y su propia identidad.

Tomando como referencia el pensamiento de Paulo Freire sobre los códigos lingüísticos, y teniendo como punto de partida el hecho de que la música, como lenguaje artístico, es también un medio para objetivar al mundo, puede decirse que el canto colectivo representa una forma de escribir o expresar la historia propia. A través de los códigos que adopta, el individuo “se constituye a sí mismo y a la comunión humana en que él se constituye; instaura el mundo en que él se humaniza, humanizándolo” (Fiori, 2005, p. 17). Para Freire, las personas deben llevar a cabo un proceso de liberación, para el cual es necesario que el humano se reconozca como humano, en su vocación ontológica e histórica, lo cual implica decir la palabra “con la fuerza reflexiva que a su autonomía le da la fuerza ingénita que la hace instauradora del mundo de la conciencia, creadora de cultura” (Freire, 2005, p. 25).

En este análisis, ese lenguaje resulta ser la música coral, la cual es adoptada por las y los integrantes del grupo para realizar colectivamente una serie de decodificaciones e interpretaciones, lo cual llevaría a un proceso de descubrimiento o reconstrucción de una identidad cultural. Ahora bien, en el debate sobre la conformación de esta identidad cultural, es necesario distinguir entre dos posturas (o partes del proceso de construcción identitaria) sobre el concepto de *cultura* y la manera en que se pretende poner en juego en los espacios educativos, las cuales son frecuentemente abordadas en el estudio y práctica de la animación sociocultural (Trilla, 1993).

Por un lado, tenemos la idea de la *democratización de la cultura*, el cual parte de un concepto patrimonialista del consumo cultural, que implica básicamente

poner los bienes culturales (aún en las manos de sectores minoritarios del conjunto social) al alcance de todo el mundo; es decir, proporcionar conocimientos culturales y hacer participar de los beneficios de la élite cultural con el fin de cerrar la brecha que produce la desigual posesión de bienes culturales. Esta idea está muy relacionada con la concepción de la cultura como algo establecido *a priori* y que debe ser democratizada para elevar el “nivel cultural” de las masas, partiendo del hecho de que la producción de esa cultura está reservada a un sector de la población que cuenta con una legitimación (histórica, institucional, etc.), y quienes la consumen son partícipes pasivos de esa cultura en tanto estén iniciados para ello. El marco restrictivo que esta concepción supone en el contexto de los coros de aficionados, implica muchas veces perspectivas en las que la música clásica¹⁴ occidental es privilegiada como un conocimiento que vale la pena tener (Bradley, 2016, p. 176), lo cual puede ser perfectamente válido desde la legítima intención de democratizar un bien cultural; pero en este hecho, se está privilegiando un conocimiento sobre otro, al mismo tiempo que se omite o invisibiliza otro tipo de bienes culturales que podrían surgir o haber surgido en un proceso colectivo o social que no está legitimado por aquellas instancias elitistas.

Más allá de tomar a las personas y comunidades como meras receptoras o reproductoras de la cultura, pretender hacer de ellos agentes activos de la misma, sería lo que se denomina *democracia cultural*, que consiste en catalizar la potencialidad de la comunidad para generar cultura. Los programas de animación sociocultural se apegan a esta perspectiva, cuyo objetivo es asegurar a las personas

¹⁴ Se parte también de la idea de que tanto *clásica*, como *académica*, *culta* y *erudita*, son términos frecuentemente usados para referirse a determinado sector de la producción musical, y que en sí mismos lo legitiman como culturalmente valioso.

para que con libertad y responsabilidad puedan desarrollar su vida cultural, lo que facilita una toma de conciencia que dirige hacia la construcción de una identidad tanto individual como colectiva y, finalmente, al fortalecimiento de la autonomía del grupo social. A partir de la música coral que posee una cierta legitimidad, es posible hacer una relectura crítica y lograr que las personas tengan un proceso de autoconciencia y autoconocimiento a través de las obras musicales, y esto solamente es realizable cuando hay una resignificación de la obra, que va más allá de la sola reproducción; es decir, una verdadera interpretación. Así mismo, el coro debe estar en contacto con la música a la que está más ligado: territorial, histórica y socialmente hablando; las fronteras culturales deben desaparecer cuando se trata de un coro de aficionados que se encuentra en un medio donde ya existe una cultura popular, y por más que una agrupación enfoque esfuerzos en un sector específico de la oferta musical, nunca se debería perder esa conciencia.

Sumado a esto, la creación colectiva es también una posibilidad, en la que el coro, a través de las herramientas musicales, artísticas y creativas con las que cuenta, genera algo nuevo y propio, que podría comprender: narrativas, propuestas escénicas, espectáculos en otros formatos, e incluso obras musicales “originales”. De esta manera, las y los integrantes del coro profundizan en la lectura que hacen de la realidad en la que están inmersos, para tomar la palabra y “decir algo”, para nombrar al mundo y así transformarlo.

Ahora bien, es importante aclarar que la animación sociocultural no toma una postura dicotomizante respecto a la democratización de la cultura y la democracia cultural. La difusión y conservación de la cultura patrimonial no se opone necesariamente al cultivo y potenciación de la cultura popular, “la democracia

cultural no está reñida con la versión clásica de la democratización de la cultura; en todo caso, constituyen dos vertientes complementarias que deben integrarse en las políticas culturales” (Trilla, 1993, p. 91).

El coro de aficionados, como un espacio colectivo de educación musical que trasciende el ámbito formal, puede ser un factor catalizador de la agencia creativa de las personas. Así mismo, es un potencial impulsor de una reconfiguración cultural, bajo una perspectiva descolonizadora, que buscaría la construcción de la identidad de las y los coralistas.

El coro de aficionados como proyecto educativo

Como ya se revisó en el primer capítulo de este trabajo, los coros de aficionados son todos aquellos grupos de personas que, sin contar con una formación musical profesional o tener como ocupación la ejecución musical, se reúnen para cantar colectivamente sin ninguna finalidad lucrativa; y como tal, en las sociedades occidentalizadas, estos espacios tuvieron su origen a inicios del siglo XIX con el surgimiento de los *orfeones*, compuestos por cantores no profesionales y de todas las clases sociales. El canto coral vocacional se ha desarrollado notablemente hasta nuestros días, en los que es muy común encontrar este tipo de espacios en diversos contextos sociales, principalmente cuando dependen de programas culturales gubernamentales, pertenecientes a escuelas o universidades, o coros independientes.

A pesar de que la generación de estos espacios se da generalmente por motivos de ejecución musical escénica o simplemente como una actividad para el tiempo

libre, los coros de aficionados pueden constituir un instrumento de educación musical y desarrollo cultural de notable trascendencia y eficacia.

En el primer capítulo se comentó la perspectiva teórica desde la cual se mira a la educación como un fenómeno que se extiende más allá de la escolarización, propia de los sistemas formales que regulan prácticas llevadas a cabo en instituciones determinadas. John Dewey (1995) caracteriza al proceso educativo como una perpetuación de la vida social que es llevado a cabo mediante el proceso de vivir juntos en sociedad. Se ha descrito también a la educación no formal como “el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (Trilla, 1993, p. 30). Por tanto, y en principio, el coro de aficionados es necesariamente un espacio educativo desde una perspectiva antropológica y social, puesto que cumple con la condición fundamental de que en él se dan procesos de comunicación y convivencia a través de los cuales se realiza la renovación cultural, y esto ocurre a distintos niveles: la sola interacción entre las y los participantes, el encuentro con un modelo de grupo que ha sido generado gracias a distintas circunstancias culturales e históricas, la adopción y eventual adquisición de un código comunicativo (la música), la actividad bajo un liderazgo (directora o director coral) que busca la formación de determinadas habilidades de distintas naturalezas para la consecución de los objetivos del grupo –incluso no siendo explícito-, etcétera.

El coro de aficionados, dadas todas las características anteriormente mencionadas, puede ser considerado dentro de los contextos educativos informales.

Ahora bien, para su inclusión en la categoría de los escenarios no formales, es necesario considerar si cuenta con objetivos explícitos de formación, y si existe un diseño de los procesos y medios en función de ellos. La generalidad de los coros de aficionados es tan amplia y la diversidad de contextos es tan grande, que la posibilidad de que estas condiciones se cumplan es muy variable. Sin embargo, la potencialidad que un espacio como el coro de aficionados tiene para ser sistematizado hacia la conformación de un proyecto educativo, reside en sus cualidades formativas a distintos niveles y dimensiones (musical, social, psicológica). En los capítulos siguientes se abundará en las características educativas de los coros y su perfil como contexto educativo no formal.

Capítulo 3

Procesos Educativos Dentro del Coro

En este capítulo se ahondará en el análisis de los coros de aficionados desde la mirada teórica pedagógica, a la luz de las descripciones conceptuales sobre los espacios educativos no formales que se han hecho en el primer capítulo de este trabajo y revisando las implicaciones antropológicas y sociales expuestas en el segundo capítulo.

Se iniciará con el examen de los principales elementos del proceso educativo que pueden observarse en el grupo coral, a saber: la ubicación del papel de la directora o director coral como educador o facilitador del aprendizaje, la o el coralista como educando o alumno, y el conocimiento que funge como contenido educativo y sirve como enlace entre educador y educando, siendo en este caso, un conjunto de acervos culturales cuyo eje epistemológico es la música coral.

Posteriormente se analizarán los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo mediante la interacción de los elementos antes descritos, haciendo énfasis en las particularidades que supondría el proceso educativo en el coro de aficionados.

Finalmente, se estudiarán más profundamente los procesos cognitivos que lleva a cabo la o el coralista en la práctica musical colectiva, desde las habilidades técnicas que desarrolla, pasando por las habilidades sociales y emocionales, hasta el desarrollo de la sensibilidad artística y la adquisición de conocimientos musicales y extra musicales.

El coro visto como espacio educativo no formal

Como ya se revisó en el primer capítulo de este trabajo, el hacer musical por sí mismo implica un proceso educativo, y la actividad realizada por un conjunto coral puede clasificarse como un escenario en el que a la par de (y para llegar a) la interpretación musical, se llevan a cabo experiencias de formación, que son al mismo tiempo punta de lanza para la consecución de procesos educativos más complejos como adquisición de conocimientos y habilidades.

Violeta Hemsy (2002a) enfatiza la importancia de la experiencia en la educación musical, tomándola como el necesario punto de partida empírico para la ulterior intelectualización, y describe su propuesta educativa musical a través de la siguiente secuencia: “a) hacer música; b) nombrar, rotular los fenómenos sonoro – musicales constituyentes de la experiencia; c) representar gráfica o corporalmente; d) codificar, simbolizar” (p. 21). Los programas de educación musical generalmente cumplen con esta secuencia o coinciden a grandes rasgos; y en el caso de los coros, sería posible observar que, en cierta medida, pueden llegar a cubrir una o varias de estas acciones más allá del solo hecho de hacer música (cantar), haciéndolo además a través del mismo proceso que lleva a la ejecución musical. Más adelante en este capítulo se abundará en estos aspectos.

El objetivo fundamental de un coro de aficionados está más relacionado con la ejecución musical colectiva que con fines educativos o formativos; sin embargo, las características que poseen son fácilmente comparables con espacios explícitamente educativos, y más especialmente con lo descrito como propio de la educación no formal.

La figura de la o el director como docente

En la gran mayoría de los grupos corales, sean profesionales o de aficionados, sean infantiles o de personas adultas, sean sinfónicos o de cámara, la figura de la directora o director es de suma importancia a varios niveles, pues es la persona que está (tanto literal como figuradamente) frente al coro en muchos momentos, y es sobre ella que cae una gran cantidad de responsabilidades y funciones. La figura de la o el director se ha desarrollado históricamente desde finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, pues, como se revisó en el primer capítulo de este trabajo, es cuando los grupos corales (al igual que los grupos instrumentales) comienzan a ser más numerosos y se hace necesario que exista una “coordinación”. Actualmente, es sumamente difícil encontrar un grupo coral que no cuente con alguien designado para dirigirlo, pues la misma naturaleza del quehacer coral lo demanda.

Acotando a los coros de aficionados, es posible incluso afirmar que, basado en experiencia del que escribe, en muchas de las ocasiones la o el director es la persona que se encargó de la misma fundación del grupo coral como tal, y es quien se ha encargado de que éste siga existiendo gracias a su gestión y dirección. Cuando no es así, es probable que la dirección le haya sido cedida por una antigua directora o director, o que la institución de la que depende (si es que pertenece a una) le haya designado para dirigir el coro.

La diversidad de perfiles de las y los directores de coros de aficionados resulta ser muy grande si es comparada con el perfil promedio de las personas que dirigen coros profesionales. Por un lado, la o el director de coros profesionales por lo general

ha tenido una formación académica directamente relacionada con la dirección coral y/u orquestal, muchas veces cuenta con una acreditación institucional e incluso estudios de posgrado o especialización. Por otro lado, la formación académica de las y los directores de coros de aficionados no siempre es especializada en dirección de conjuntos corales o instrumentales, sino que se relacionan con otros campos de instrucción musical, como el canto solista, la educación, la composición, la ejecución instrumental, entre otras; siendo incluso usual que algunas directoras o directores no hayan tenido una educación musical formal, sino que ha sido producto de la experiencia.¹⁵

Esto último, por supuesto, no es regla generalizable ni dicotomizante, pues es también frecuente que las y los directores de coros profesionales se dediquen a la dirección de grupos de aficionados, ya que es un ámbito laboral muy amplio y, como se exploró en el primer capítulo, en actual expansión y diversificación. Las y los directores de coros de aficionados, a pesar de no tener generalmente un perfil académico uniforme, coinciden en haber transitado por una formación complementaria (no formal) que les ha permitido desarrollar competencias propias de la dirección coral, conocimientos y habilidades que consideran importantes para el ejercicio de dirigir un coro y que quizá no obtuvieron de manera suficiente durante su educación formal.

La distinción entre dirección de coros profesionales y dirección de coros de aficionados también establece una clara (pero no absoluta) diferencia de perfiles en cuanto a habilidades, conocimientos y actitudes, pues las poblaciones con las que

¹⁵ Información basada en la experiencia del que escribe, y en los datos obtenidos de una encuesta realizada a 52 directoras y directores de coros de aficionados en México.

normalmente trabajan suponen necesidades de distinta naturaleza; por lo tanto, las competencias requeridas para el trabajo, aunque están articuladas por un mismo hacer musical, contemplan orientaciones diferentes. Los elementos básicos de la profesión de la o el director de coros profesionales, según Alberto Grau (2005), son la gística, el análisis de partituras, conocimiento de la historia de la música y de repertorio de diferentes épocas, además de intuición, sensibilidad y poder creativo; sin embargo, es preciso afirmar que se hace necesaria toda otra serie de conocimientos y habilidades, especialmente cuando se habla de la dirección de coros de aficionados.

Para estudiar todo lo concerniente a estos conocimientos y habilidades que poseen o deben poseer los directores de coros de aficionados, a continuación, se hará una somera exploración de lo que algunos autores proponen respecto al perfil específico de esta figura, para posteriormente pasar a un análisis más profundo de lo que en este texto se propone como tal, rescatando lo propuesto por los mencionados autores.

En primer lugar, José Antonio Gallo (2006) considera que los elementos esenciales y mínimos que la o el director del coro vocacional debe poseer son: sano instinto musical, capacidad para discriminar auditivamente intervalos melódicos y armónicos, sentido rítmico y comunicatividad (instinto pedagógico),¹⁶ además de tener conocimientos musicales generales (p. 31). Se observa que los tres primeros elementos están relacionados con habilidades técnicas musicales, sin embargo, menciona también la “comunicatividad”, que puede relacionarse con todas las

¹⁶ Descripción del autor.

personas que, para el ejercicio de su profesión, precisan del trato con otras personas, y especialmente quienes están frente a un grupo. Dentro del quehacer musical, es el caso de las y los directores de conjuntos instrumentales y corales, quienes además de poseer formación técnica relacionada con la ejecución musical, echan mano de habilidades propias de la comunicación y el manejo de grupos.

De la misma manera, adicional a la solvencia musical, Brian Busch (1984) considera a la organización y a la enseñanza como dos aspectos fundamentales para cumplir con el papel de director o directora de coros vocacionales de una manera completa e integral (p. 237). Las habilidades organizativas de una o un músico al frente de un grupo se evidencian cuando se toman en cuenta todas las tareas de gestión (de ensayos, conciertos, horarios, etc.) que generalmente realiza adicionalmente al trabajo musical; así mismo, el aspecto de la enseñanza puede considerarse de gran importancia, y esto se analizará más adelante.

Por otro lado, Ricardo Rocha (2005, citado por Fucci, 2007) propone una serie de conocimientos y habilidades necesarios que debe poseer la o el director de coros de aficionados, y se pueden dividir en dos categorías:

- a) Propios: liderazgo, talento musical y aptitud física.
- b) Adquiridos: formación musical, formación intelectual (administrativo, psicológico, político, pedagógico, filosófico, entre otros) y formación física.

Es entonces que comienza a delinearse un perfil de director o directora de coros de aficionados, que llegaría a comprender elementos que, yendo más allá de las habilidades musicales y de dirección musical como tal, alcanza la esfera comunicativa y pedagógica. Y la distinción que de este perfil se hace en cuanto al director o directora de coros profesionales no es en vano, pues, como afirma Jaraba

(1989), “dirigir a un grupo de cantores donde la mayor parte no sabe música es un empeño para el que se necesitan ciertas dotes pedagógicas” (p. 112).

A continuación, se detallarán los aspectos centrales de los dos principales elementos del perfil del director o directora de coros de aficionados: primeramente, se revisará el aspecto musical, para después pasar a profundizar en las competencias docentes y todo lo relacionado con las figuras de liderazgo y animación que podría representar el director o directora coral en un ámbito educativo no formal.

Formación musical. Desde una aproximación en forma de analogía para clarificar el papel que tiene un director o directora al frente de un grupo de músicos, se podría decir que, al igual que un o una pianista o cualquier ejecutante instrumental, quien dirige es una o un músico que realiza una interpretación artística a través de un instrumento musical, teniendo este último la peculiaridad de ser un grupo humano del cual se echa mano para realizar esa interpretación. Esta reduccionista pero ilustrativa analogía ayuda a entender la importancia del papel de la o el director como músico, así como la relevancia que toma en el ámbito de los coros no profesionales, pues generalmente es la o el director quien más experiencia y conocimiento musical tiene, y muchas veces es la única persona en el grupo que ejerce la música como profesión u oficio.

Puesto que la música es un lenguaje susceptible de ser decodificado, la o el músico es quien posee las herramientas que le permiten un dominio sobre ese lenguaje para su uso, análisis y reflexión. El entrenamiento musical intelectual que la o el director de coro posee le da la posibilidad de examinar ampliamente lo que escucha, a nivel melódico, armónico, rítmico y textural, de manera que al estar frente

a un grupo de coralistas puede discernir adecuadamente las necesidades y posibilidades que darían pie a una estrategia de trabajo musical. El entrenamiento auditivo es la herramienta que la o el director como músico tiene para deconstruir la música que ha de ser interpretada por el coro, para completar ese rol de mediador entre lo que las y los coralistas pueden hacer y lo que potencialmente harán (la ejecución musical); este dominio del lenguaje musical se ve siempre reforzado con la lectura de partituras tanto corales como instrumentales y el adiestramiento auditivo. En general, la escucha activa y analítica del entorno sonoro es una habilidad que posibilita al director o directora para realizar acciones en beneficio del sonido del coro.

Por otro lado, el uso de un instrumento como el piano o la guitarra es una herramienta que contribuye al trabajo coral, pues el acompañamiento y apoyo de un instrumento armónico facilita la tarea de escuchar y formar relaciones sonoras para el coro, el que el director o directora pueda hacer uso de un instrumento de este tipo para la actividad del grupo, establece puntos de andamiaje musical para las y los coralistas. En general, las habilidades y conocimientos instrumentales del director o directora amplían las posibilidades educativas para con el coro ya que, además de dirigir sonoramente lo que el coro canta, también aumenta el espectro de opciones interpretativas de la música que se ejecuta, al tocar el o los instrumentos que puedan complementar mejor cada estilo, o bien asesorar a las y los integrantes en la ejecución de alguno de esos instrumentos.

En gran parte de los coros de aficionados, la o el director es la única persona encargada de la formación vocal de las y los coralistas (salvo cuando hay una persona parte del coro designada para esa labor específica o cuando eventualmente se invita

a alguien para que lo haga), por lo que el conocimiento y dominio de la voz para su enseñanza es esencial en la formación de quien busca dirigir un coro de aficionados. La técnica vocal coral, como más adelante se detallará, se distingue de la técnica vocal solista, por lo que la o el director tiene plena consciencia de los requerimientos físicos y teóricos necesarios para la adecuada ejecución de la voz como instrumento aplicado al canto coral, y este corpus de conocimientos generalmente se obtiene en la propia experiencia de cantar en coros; muchas de las y los directores de coros de aficionados han adquirido la mayor y más significativa experiencia en el canto coral como cantantes de coro.

Otro elemento destacable y que es un lugar común en los espacios académicos de formación de directores y directoras es la géstica, que es conformado por todo el conjunto de recursos no verbales útiles para la comunicación con el coro en el momento de la ejecución musical. El uso de las manos y los brazos resulta primordial (aunque la cara, los ojos y en general la gran parte del cuerpo también participan) en el diálogo entre directora y coro, y es un recurso de vital importancia en el momento de la interpretación musical pues facilita la comunicación con el coro en el mismo instante, creando una suerte de lenguaje no verbal que da vida a la música.

Finalmente, la o el director de coro precisa de una capacidad de escucha abierta mediante la cual pueda realizar una lectura crítica del universo sonoro y musical, con oídos y pensamiento amplios hacia la diversidad de lo existente y hacia la creación propia o con el coro. Esta escucha abierta puede ser producto del conocimiento de la historia, evolución y desarrollo de la música universal, de la experimentación y de la apertura hacia una filosofía crítica de la música.

Conocimientos y habilidades docentes. Alberto Grau (2005) menciona en su manual de formación de directoras y directores de coro que, paralelamente a toda la formación musical, es necesaria una educación que, según menciona, es generalmente descuidada por las instituciones de educación superior en música al momento de formar directoras y directores corales, y se refiere a todos los recursos extra-musicales que coadyuvan a “sacar el mayor provecho de una coral, tanto en el rendimiento final del montaje de una obra como en el modo de estimular a la agrupación para que en todo instante dé lo mejor de sí misma” (p. 86).

Estos recursos, en lenguaje pedagógico, pueden traducirse en herramientas docentes que, aplicadas en un contexto no formal, permiten al director o directora coral alcanzar los objetivos planteados como propios del coro de aficionados desde la mirada educativa. La o el director estaría entonces tomando el papel de educador(a) o docente dentro del proceso educativo que conformaría junto con el coralista en el coro de aficionados; de este modo, puede pensarse al director o directora como el mediador entre el conocimiento o los saberes culturales y la o el coralista.

Es posible hacer una comparación entre el coro de aficionados y la educación musical, pues en ambos es válida la afirmación de que la música funge como ese ingrediente de la cultura que habría de ser perpetuado mediante la educación. Podría decirse entonces que el canto coral constituye, aunque parcialmente, un proceso educativo musical. Respecto al papel del educador o educadora en la educación musical, Violeta Hemsy (2002b) afirma que él o ella:

...es la pieza clave en la concreción del proyecto educativo. Su función consiste en tender un puente eficaz entre el sujeto y el objeto del conocimiento musical. A través de la práctica pedagógica, el maestro integra los ámbitos fundamentales del conocimiento musical y el saber educativo. A semejanza del intérprete en el arte, el maestro trabaja para la

comunicación musical, develando para sí mismo y compartiendo luego con sus alumnos la naturaleza y el sentido profundo de la experiencia musical. (p. 129)

Más adelante en este capítulo se abundará y cuestionará sobre el papel de la música como contenido en este proceso educativo, pero por ahora, con el fin de continuar el análisis del perfil de la o el educador o docente, se mantendrá a la vista a un conjunto de saberes, tanto musicales como “extra-musicales”, en el papel de ese saber educativo organizado, del cual la o el docente representa una *posibilidad* respecto al alumno.

Parafraseando a John Dewey (1995), el educador es la figura del proceso educativo que toma de manera organizada los ingredientes esenciales de la cultura que han de perpetuarse y usa el conocimiento que tiene de las ideas que se han alcanzado sobre ellas para proporcionar los estímulos necesarios para dirigir las reacciones del educando hacia la adquisición de esos bienes culturales. Por lo tanto, para la consecución del objetivo del educador es necesario que se cumplan esencialmente dos cuestiones: “que el maestro conozca tanto la materia de estudio como las necesidades y capacidades características del alumno” (p. 161). Retomando este pensamiento, el hecho de que la o el director al frente de un coro de aficionados se reconozca como mediador entre el saber cultural y los coralistas es de gran importancia para comenzar a asumir este espacio como potencialmente educativo, y para, en palabras de Grau, sacar el mayor provecho de él.

En el apartado anterior, se hizo énfasis en la importancia del conocimiento y la solvencia que de la música debe tener la o el director coral, y con las últimas líneas se ha insistido en que ese dominio es necesario para el ejercicio de la dirección ante un coro no profesional. Sin embargo, es aún más importante considerar el carácter de este conocimiento, pues una mirada pedagógica de la música puede significar una

gran diferencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje musicales, ya que esto le permite a un director o directora coral conocer o escuchar la música en función de las personas a las que irá dirigida. Aquí, cabe hacer la conexión con lo que el mismo Dewey afirma sobre la necesidad de conocer tanto a la materia de estudio como las características de los estudiantes, pues la o el director del coro siempre se encontrará con ese punto de encuentro: estudiar la música que será objeto de estudio a la luz de las posibilidades de trabajo con el coro frente al que se encuentra.

El ejemplo más tangible de esta convergencia es la selección que del repertorio hace la o el director para su coro, y es quizá una de las destrezas más importantes y definitorias para el éxito del trabajo coral con personas aficionadas, pues en la medida en que los contenidos estén debidamente nivelados para la población a la que se dirige, mejor será la aprehensión de los mismos; y puesto que, además, en este caso implica un resultado sonoro, mejor será este último.

Al respecto de los criterios de selección del repertorio, Jaraba (1989) describe el siguiente procedimiento:

Como primer paso, ha de hacer un análisis estructural de la partitura: tonalidad, modalidad, ritmo, discurso melódico y armónico de las voces, frases y todo tipo de indicaciones de matiz y carácter, si las hay. Después debe entrar de lleno en el análisis técnico, prestando especial atención a los pasajes de la obra que presenten dificultades de ejecución. Por ejemplo, la abundancia de cromatismos, que tan directamente incide en el nivel de afinación del coro, la amplitud de extensión de las voces, el número de voces en que está compuesta la pieza, los cambios repentinos de ritmo, las modulaciones y cualquier otro aspecto que considere significativo y cuya ejecución pueda resultar complicada.

Si una vez analizada la partitura, el director decide incorporarla al repertorio, el siguiente paso es configurar cómo se va a interpretar. (p. 115)

Todo este necesario análisis se hace posible gracias al dominio que tiene la o el director sobre la música a la que se enfrenta, y al conocimiento que tiene sobre su coro. De acuerdo con Samuel Pascoe, una de las habilidades más importantes del director del coro de aficionados es poder conocer todas las posibilidades y

limitaciones del grupo para, de esa manera, hacer una adecuada elección del repertorio y saber cómo trabajarlo con ellos (S. Pascoe, comunicación personal, 27 de abril de 2020); esta información que la o el director tiene sobre las agrupaciones con las que trabaja, debido a su carácter infinitamente variable e impredecible, responde a otro tipo de conocimiento, el cual está más relacionado con la práctica profesional docente, referente a todo lo relacionado con la enseñanza.

Para clarificar esto último, es conveniente remitirse a lo que Marguerite Altet (2005) considera como el conjunto de saberes propios del maestro profesional, en tanto teóricos y prácticos:

- Los conocimientos teóricos pertenecen al orden declarativo, y entre ellos se puede distinguir entre *los que debe enseñar*, refiriéndose al contenido de las disciplinas presentados de forma didáctica para hacerlos adquirir a los alumnos; y *los necesarios para enseñar*, que son conocimientos pedagógicos sobre la gestión interactiva en clase, los didácticos sobre las distintas disciplinas, y los de la cultura docente.
- Los saberes prácticos son el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, y se distinguen: *los saberes sobre la práctica*, procedimentales sobre cómo hacer algo, y *los saberes de la práctica*, que corresponden a los de experiencia y que resultan de la praxis.

Aplicando este esquema al director o directora coral, puede decirse que, en primera instancia, “lo que debe enseñar” fue mencionado cuando se habló de la materia de estudio, que es la música; y en cuanto a los saberes “necesarios para enseñar”, se remite a todo el conjunto de conocimientos que la o el director aplica para establecer metas con su coro y a su vez diseñar estrategias para alcanzarlas, por

ejemplo: la estructura y funcionamiento del aparato fonador en función del aprendizaje del canto, psicología del desarrollo relacionada con el aprendizaje musical, diseño de objetivos y planeación de la enseñanza aplicados a los ensayos musicales, estrategias de motivación, y técnicas de enseñanza y creación de ambientes de aprendizaje.

Un ejemplo concreto que puede observarse en la realidad coral, y que hace evidente esa necesidad de herramientas educativas en el quehacer de la o el director, es el problema de la enseñanza del canto. En el segundo capítulo de este trabajo se mencionaron las particularidades de la voz como instrumento musical en relación a otros instrumentos, y puede afirmarse entonces que el canto es una práctica instrumental corporeizada, por lo que, como afirma Alessandroni (2013), es destacable la importancia del pensamiento metafórico para la comprensión y el desarrollo de las habilidades técnicas necesarias para el cantante (p. 12). Esto implica que la educadora o educador encargado del desarrollo vocal de las y los coralistas precisa de recursos y “dispositivos pedagógicos que permitan organizar la experiencia sensorial de manera efectiva para el canto” (Johnson, 1987, citado por Alessandroni, 2013, p. 9). Esta corriente disciplinaria, denominada en recientes décadas como pedagogía vocal contemporánea, ha servido como contraposición en relación con la práctica tradicional de la enseñanza del canto, en la que predomina la imitación por observación directa y el uso de recursos, estándares e instrucciones útiles para la o el maestro y que llegan a resultar incuestionables.

Estos paradigmas contrastantes de la enseñanza del canto, aunque provenientes de la formación profesional de cantantes líricos, son aplicables también al coro de aficionados, pues el entrenamiento vocal es un elemento básico y, en gran

medida, fundamental, pues muchas veces la o el director es el primer y único instructor de canto que tienen las y los coralistas; por lo tanto, es necesario que la o el director cuente con una preparación pedagógica suficiente que le permita diseñar estrategias de enseñanza del canto eficientes. Este ejemplo puede también aplicarse a la lectoescritura musical, la historia de la música, fonética, y cualquier otro conjunto disciplinar de conocimientos y habilidades que se considere útil como objetivo de aprendizaje en el coro; no es suficiente el dominio de lo que *se debe enseñar*, sino contar con el conocimiento *necesario para enseñar*, así como los saberes prácticos propios de la profesión, que se obtendrán antes y durante el ejercicio del oficio de dirigir.

En este punto del estudio, conviene recordar lo que se ha descrito en el primer capítulo de este trabajo respecto a las características de las y los educadores en los espacios educativos no formales, y es que resultan varias coincidencias no solo en cuanto a la figura del director o directora como docente en educación no formal, sino también si se le ve a la luz de la animación sociocultural. Si bien no es una situación que habría que conservar o perpetuar, el ejercicio de la dirección de coros de aficionados frecuentemente se lleva a cabo sin una profesionalización, académicamente hablando; y esto supone ya una relación con la educación no formal, pues es muy común que, aunque existen muchas personas educadoras profesionales a cargo de espacios no formales, también hay (en su mayoría) semiprofesionales o *amateur* (Trilla, 1993). El hecho de que la formación de coros de aficionados sea en su mayoría realizada de manera independiente o como parte de programas sociales, aunado a la escasez de oferta educativa superior en dirección coral, tiene como consecuencia la poca o nula exigencia de títulos o

credenciales académicas en este sector, con una concomitante mínima capacitación pedagógica previa. Más adelante, en el último capítulo de este trabajo, se harán consideraciones críticas sobre la formación de las y los directores corales y su hipotética necesidad de profesionalización.

El papel de animador(a) sociocultural. Volviendo a lo que propone Rocha (2005, citado por Fucci, 2007) sobre el perfil del director o directora del coro, también considera que otras habilidades esenciales con que debe contar para su ejercicio educativo/artístico/musical son: autoridad personal, autodomínio, claridad de objetivos y de expresión de pensamiento, capacidad de planeamiento, empatía y capacidad de movilización, poder de argumentación y sentido de reconocimiento. Puede notarse en estas características un perfil más cercano a lo que podría encontrarse en la figura de animador o animadora en el contexto de la animación sociocultural, y lo que en ese y otros contextos se considera como *líder*. Fucci (2007) reafirma esto al considerar que las principales características que le dan al director o directora el liderazgo necesario para ejercer su labor son: carisma, autoridad técnica y autoridad política, siendo esta última la conducción del grupo con establecimiento de metas y buen nivel de relación con el coro.

En la animación sociocultural, si bien se considera que el protagonista del proceso que implica la intervención no es el facilitador sino el grupo, el papel del líder es clave para la consecución del objetivo, que es la movilización social. A continuación, se hará una breve comparación entre lo que Gómez Acosta (2020) enlista como las funciones de la o el animador sociocultural y el perfil del director o directora del coro de aficionados:

- *Impulsa procesos de cambio, transformación y mejora de la calidad de vida.* Un director o directora coral incentiva la auto-transformación, la cual recorre desde el espectro físico (cambios en la respiración, fonación y demás dispositivos necesarios para el canto) hasta el afectivo y emocional (confianza al cantar, autoestima, etc.), con lo cual fomenta la transformación de la realidad concreta de las y los coralistas, teniendo también un impacto no solo individual sino también colectivo.
- *Promueve la participación, como método y objetivo.* La tarea de la o el director tiene un alcance que parte del desarrollo individual del coralista para dirigirlo hacia la participación grupal, con lo cual se completa la misión del canto coral: el canto colectivo, en el cual cada una de las voces que forman parte, y el trabajo de cada una de las personas que lo integran, se vuelven importante para la consecución de los objetivos comunes.
- *Impulsa el conocimiento y desvelamiento de la realidad.* El director o directora, como agente de intervención, conoce y analiza la realidad de su grupo y su territorio y, así mismo, conduce al coro a conocerla y analizarla colectivamente; el autoconocimiento y la mirada crítica al contenido cultural-musical son ejemplos de ello.
- *Educa en valores.* Todo el conjunto de cambios que propicia la o el director en las y los coralistas potencia el desarrollo de valores como solidaridad, respeto, interculturalidad, entre otros.

- *Motiva, moviliza, promueve la iniciativa, la acción, crea comunidad.* El director o directora “anima” la participación de los coralistas para la consecución de proyectos colectivos, los cuales no serían posibles sin el impulso de todas y cada una de las personas integrantes.
- *Media.* Una herramienta fundamental para el trabajo coral es la mediación, ya que, junto con la negociación, permite un desarrollo armónico del trabajo colectivo hacia fines comunes.
- *Trabaja con grupos, impulsa su organización, ayudando a asumir responsabilidades y a evaluar sus iniciativas.* El coro, como grupo de intervención sociocultural, es el protagonista del proceso, por lo cual busca tener autonomía; el director o directora está al servicio de este grupo, y como tal, promueve la responsabilidad de las personas que lo integran para con el colectivo.
- *Trabaja en un territorio.* El coro, necesariamente, se ubica en un contexto territorial, social y cultural, y el director o directora conoce todas sus características para conducir adecuadamente sus estrategias y objetivos.

La dirección de coros de aficionados conlleva la incentivación y transformación que caracterizan a un agente de cambio social que hacen al director un animador sociocultural, cuya motivación proviene de una explícita intención de incidir en su realidad cultural. En la aplicación de estos conceptos a contextos de educación de personas adultas, Freire (2005) menciona que es mediante la inserción lúcida en la realidad y en la situación histórica, que el líder se conduce a la crítica de esta misma situación y al ímpetu por transformarla (p. 71).

Las y los coralistas como educandos

En una orquesta sinfónica, se observa que, aunque hay una dirección a cargo de una persona al frente de la agrupación, quienes generan el sonido que finalmente se considera música son las personas integrantes de la orquesta, las y los músicos. Esto puede compararse incluso con el escenario escolar formal, en donde las y los educandos son los protagonistas del proceso educativo, siendo el docente un mediador o facilitador, como ya se exploró en el apartado anterior.

Así mismo, tomando estas dos últimas analogías, quienes conforman al grupo y son el centro de todos los procesos que se llevan a cabo en el coro, son sus integrantes, a quienes en este estudio se denominan como coralistas. En el coro de aficionados, el coralista es la persona que, sin necesariamente contar con estudios profesionales o experiencia previa en el canto o en la música en general, se incorpora al grupo como cantante y es ahí que obtiene la experiencia de cantar en coro, siendo frecuente que este sea su primer acercamiento al hacer musical.

La característica de *amateur*¹⁷ de las y los coralistas en estos espacios hace completamente explícita la motivación intrínseca que les ha hecho llegar ahí, y esto lleva a considerar el rasgo de “voluntariedad” de la pertenencia al coro: las y los coralistas llegan al coro por sí mismos y es su decisión consciente su permanencia en él. Por lo general, quienes lo integran llegan de manera individual, ya sea por convocatoria, por invitación, por interés específico en pertenecer, por curiosidad,

¹⁷ Se hace uso aquí del significado original de la palabra *amateur* en el sentido de su origen francés, traducido como “amador”, alguien que ama lo que está haciendo, haciendo especial énfasis en no caer en el sentido negativo con el cual puede llegarse a entender: como informal, sin experiencia o “mal hecho”.

etcétera; y muchas veces ellas y ellos son los mismos fundadores del coro; esto implica que la principal razón de que el coro exista, es la voluntad de sus mismos integrantes. Esto conforma una característica importante de los programas educativos no formales, pues en éstos, generalmente, las y los sujetos pueden evaluar personalmente si el programa en cuestión satisface o no sus expectativas (Trilla, 1993).

Otro rasgo común entre los coros de aficionados y los espacios educativos no formales es la heterogeneidad que puede encontrarse en los grupos, aplicándose tanto a rango etario como a antecedentes formativos. En cuanto al primer factor, es muy generalizado que en los coros de personas adultas se presente una disparidad en las edades de las y los integrantes, pudiendo convivir y trabajar juntas personas muy jóvenes con personas de edad más avanzada, exceptuando las agrupaciones que están explícitamente destinadas a conformarse por un sector etario específico, como coros de jóvenes o coros de personas adultas mayores. Llega incluso a suceder que, en algunos espacios, convivan y canten en el mismo grupo adultos y niños, aunque no es lo más común. El segundo factor de heterogeneidad se refiere a la diferencia que puede haber entre las y los integrantes del coro respecto a sus antecedentes educativo musicales y experiencia en general. Ésta, como característica de los espacios educativos no formales, representa una de las mayores complejidades de los coros de aficionados, pues en un mismo coro pueden encontrarse tanto personas con décadas de experiencia en el canto coral, con estudios particulares especializados, o incluso profesionales del canto, como personas aún no iniciadas en la música o con poca experiencia cantando en coros.

Esta diversidad en el coro representa dos principales situaciones: como un reto o dificultad para la o el director en cuanto a diseño de estrategias, planeación de ensayos, selección de repertorio y trabajo grupal en general; y también como un conjunto de oportunidades de aprendizaje derivadas de la convivencia entre distintos niveles de aproximación a la música, lo cual enriquece la dinámica grupal. El equilibrio entre estas dos cualidades es algo muy particular tanto de los coros de aficionados como de todos los espacios de formación con características similares, es decir, dedicados a la realización de una actividad grupal recreativa por parte de personas voluntarias.

La distancia entre lo que sabe o sabe hacer la persona facilitadora y/o las personas más experimentadas dentro del grupo y lo que quiere saber o saber hacer la persona no iniciada, representa una posibilidad de aprendizaje, con lo cual la o el coralista se convierte en el educando dentro del proceso educativo que representa el coro de aficionados, aunque en realidad el trabajo signifique un proceso de aprendizaje para todas las personas involucradas. La o el coralista se encuentra en un contexto en el que puede ser parte de experiencias tanto dirigidas desde fuera como autogeneradas, y con ello es que aprende a funcionar en los campos cognoscitivo, afectivo y psicomotriz dentro de su medio (La Belle, 1980, p. 40), que en este caso es el coro. Es entonces que, gracias a la pertenencia al grupo, la o el coralista está aprendiendo a confrontarse con ciertos contextos a través de experiencias autodirigidas y dirigidas por las otras personas en el coro, especialmente el director o directora.

Más allá de la experiencia de aprendizaje individual, también es importante hacer énfasis en una concepción colectiva del coro pues, finalmente, el resultado

musical es necesariamente grupal, producto del trabajo conjunto de todas las personas pertenecientes al coro, más que la suma del trabajo de cada una de ellas. Por lo tanto, se toma entonces al grupo como referente y protagonista en el coro, así como en los proyectos de animación sociocultural, en los que se tiene como uno de los objetivos el fortalecimiento del tejido asociativo. Si bien este último no suele ser un objetivo principal de la mayoría de los coros de aficionados, sí puede llegar a tomar esta función y coadyuvar al cumplimiento de otras metas relacionadas con los proyectos de animación, como se analizará más adelante en este trabajo.

Además de la heterogeneidad que se encuentra en los grupos corales, otra característica que también es propia de muchos espacios considerados como no formales, es que la población suele ser fluctuante, es decir que no siempre es fija. Esto se debe a diversas variables, por ejemplo: el ingreso de nuevos integrantes no se da necesariamente en fechas establecidas, las y los integrantes pueden no tener presencia en todas las sesiones de ensayos al no haber una rigidez en los requisitos de asistencia, y al no haber una conclusión de ciclo los integrantes pueden retirarse del coro en momentos distintos y por razones diversas, complejizando así los procesos de planeación tanto de proyectos musicales como de estrategias de trabajo y de enseñanza.

La música como contenido

En la educación, tanto en el ámbito formal como en el no formal, el tercer gran elemento que entra en juego dentro del proceso educativo es el contenido, el cual es transmitido de una generación a otra mediante una selección, formulación y

organización especiales (Dewey, 1995, p. 168). El contenido es el conocimiento que busca reproducirse o que se adquiere como consecuencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en un ámbito formal escolarizado, como lo describe Pasillas (2004), “el conocimiento socialmente disponible se constituirá así en la ‘materia prima’ con la que trabaja la educación, con la que trabajan maestros y alumnos, al convertirlo en contenidos, en disciplinas, materias o temas de enseñanza escolar” (p. 15). Trasladando esto al ámbito de la educación musical, se plantea a la música como objeto de conocimiento y como contenido primordial que ha de ser transmitido a la generación más joven, pudiéndose entonces aplicar también a los espacios considerados como no formales.

En un sistema educativo reglado, generalmente los contenidos son estandarizados y, aunque se busque la adaptabilidad a los diferentes contextos a los que se dirigen, no siempre atienden las particularidades de las poblaciones en las que está establecido el sistema. En cambio, una de las características de la educación no formal es la flexibilidad que puede adquirir ese conjunto de contenidos, cuya selección y adaptación se hace con base en las características, necesidades y posibilidades de los territorios y sujetos que han de seguir los programas educativos propuestos (Trilla, 1993). Esta cualidad es observable en los espacios musicales que no pertenecen a un programa educativo, formal, sino que están conformados por miembros de las comunidades en que están situados, que son parte de otro tipo de programas sociales, o grupos independientes; y el coro de aficionados es un ejemplo de ello.

Para aterrizar esta descripción, conviene mencionar un elemento concreto mediante el cual se observa la flexibilidad del contenido potencialmente educativo:

el repertorio musical. Como ya se mencionó anteriormente, la gran mayoría de las veces la selección del repertorio que ha de ejecutar el coro está a cargo del director o directora, quien toma en cuenta, entre otras cosas, las posibilidades técnicas y características generales del coro para que el repertorio sea pedagógicamente adecuado y permita el logro satisfactorio de los objetivos; lo que significa que la selección de la música que se ha de estudiar, preparar e interpretar siempre habrá de estar mediada por el previo análisis de la población a la que se dirige. Esto también implica que las personas fuera del coro son también parte de esta población, pues potencialmente constituyen la audiencia que acudirá a las presentaciones públicas del coro y que por lo tanto también son receptoras de este contenido, aunque de manera indirecta; de modo que la selección del repertorio también tendría entonces que tomar en cuenta a este sector como destinatario.

El repertorio musical constituye de esta manera una arista del conocimiento que busca perpetuarse por medio de las acciones llevadas a cabo en el coro como espacio educativo, lo cual implica que los recursos para llegar a la lectura, análisis y ejecución de los textos musicales también estaría considerados dentro de esos contenidos. Esto lleva a pensar a la música como código, como ya se analizó en el segundo capítulo, y como lenguaje simbólico, cuya comprensión y dominio requieren de una aprehensión que el quehacer dentro del coro facilitará. Este conocimiento del sistema de símbolos y la posesión de las herramientas para su lectura e interpretación y su uso con finalidades estéticas es lo que podría considerarse como habilidad artística, el cual sería uno de los fines de la educación artística (Gardner, 2011, p. 30).

Desde una perspectiva más amplia, puede considerarse no solo a este conjunto de símbolos y recursos artístico – musicales como el contenido educativo, sino también otro tipo de conocimientos, valores y actitudes que logran abarcarse en los procesos que toman lugar en estos espacios, y esto lleva a un importante cuestionamiento: si la música es en realidad el aspecto central del conocimiento en el coro de aficionados o es a través de ella que se busca llegar a otra especie de contenido. Respecto a esto, Morton (2001) describe dos orientaciones que, a grandes rasgos, es posible detectar en la educación artística; la primera es la educación *para el arte*, cuyo objetivo está centrado de manera más cercana al perfeccionamiento técnico artístico y, por tanto, el contenido tiende a enfocarse en recursos que coadyuvan al mejoramiento en el dominio del uso del lenguaje artístico y el desarrollo de habilidades técnicas pero que no necesariamente manifiestan un proceso creativo; por otro lado, la educación *por el arte* no tiene como objetivo principal la educación artística como tal, sino que es a través de ella que busca llegar a otro tipo de conocimiento, más orientado hacia un enfoque integral de la realidad. La educación por el arte ha sido descrita por Herbert Read (citado por Morton, 2001) más como una educación estética, es decir, “la educación de los sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humanos” (p. 51), y es en esta orientación que el coro de aficionados podría también tener un lugar por lo menos en el sentido de un contenido implícito pues, aunque la mayoría de las veces los contenidos programados son declarativos (historia de la música, lenguaje musical y fonética) y procedimentales (de nivel técnico como lectoescritura musical y técnica vocal), hay otros contenidos que no siempre son explícitos pero, al

no ser un espacio de formación musical específica, llegan a cobrar incluso más importancia que el contenido especializado.

Estos contenidos estarían ubicados en el orden actitudinal y de percepción de la realidad y autopercepción, y los contenidos declarativos y procedimentales no estarían descuidados o desatendidos, sino que son utilizados para establecer relaciones con el medio ambiente que difícilmente podrían darse en procesos descontextualizados, como lo puede llegar a ser una formación técnica que no atiende el desarrollo de la sensibilidad o la conciencia del otro. El coro constituye entonces un espacio de formación no sólo estética sino ética pues, como afirma Dewey (citado por Väkevä, 2016), la música cumpliría una función no solo de un sentido placer inmediato sino también de una práctica siempre socialmente mediada (p. 95).

Por otro lado, se puede apreciar otro rasgo tanto en los espacios educativos no formales en general como en el coro de aficionados específicamente, y éste es el de la poca rigidez en la secuenciación de los contenidos. Esto es atribuible en gran medida a dos grandes factores: 1) como ya se mencionó anteriormente en este capítulo, la población de los coros de aficionados suele ser fluctuante, característica que causa una inestabilidad para el trabajo secuenciado sobre todo cuando se hace a largo plazo; y 2) la metodología en muchos paradigmas de la educación artística sugiere un alejamiento de la fragmentación de los contenidos en dos sentidos: conceptual o disciplinario, y temporal; lo que implicaría, como afirma Gardner (2011) una visión más holística del conocimiento (p. 79), reforzando además la idea de que el aprendizaje musical más significativo es el que se realiza a través de la experiencia misma de hacer música.

Como ya se ha descrito, tanto las características del grupo y de la música como tal, como de la autonomía que puede llegar a tener un coro de aficionados, dan lugar a una flexibilidad y libertad en la elección de los contenidos, y esto es una condición necesaria en grupos formativos basados en una colectividad, y sobre todo en espacios de animación sociocultural, en donde los contenidos, lejos de ser impuestos, son producto de una organización sistematizada y acrecentada de los elementos del contexto en el que se encuentra la población (Freire, 2005, p. 113). La música, al ser el elemento central de los contenidos, ya sea como objetivo en sí mismo o como medio para cubrir otro contenido, es también susceptible de un análisis desde la animación sociocultural pues, al ser un componente cultural y al mismo tiempo un contenido educativo, tendría que ser seleccionado con base en las necesidades y características del contexto en el que se ubica el grupo, y no designado desde una postura impositiva.

Esto remite a la ya mencionada separación conceptual entre democratización de la cultura y democracia cultural, en la que la primera implica la difusión de lo que ha sido legitimado como la cultura que debe trascender, mientras que la segunda está dirigida hacia el desarrollo de herramientas para la creación colectiva de cultura. La traslación de esta disyuntiva paradigmática al ámbito educativo musical puede ejemplificarse con la elección de la música que ha de enseñarse para y mediante la ejecución, ya que ésta constituye un bien cultural que ha de ser considerado como elegible para su reproducción mediante la educación, y al mismo tiempo útil como medio de transmisión de otros conocimientos; es entonces que tendría que tener lugar un cuestionamiento de qué música es la que se quiere reproducir y por qué. La acción de democratización de la cultura comprendería bienes como la música clásica

occidental u otras expresiones que se consideran legítimamente trascendentales, mientras que la democracia cultural tendría como principio una educación musical implicada en la construcción de la identidad de los estudiantes (Bradley, 2016, p. 177), y por lo tanto tendría como material musical no solo aquel que se considera culturalmente legítimo sino también las expresiones musicales más cercanas al contexto de las y los estudiantes.

Una educación coral que busca la construcción colectiva de la identidad cultural de un grupo tendría entonces una orientación más inclinada hacia el paradigma de la democracia cultural, lo cual implicaría una atención acentuada a todo el contenido musical que contribuya a la constitución de una mirada amplia y crítica de la realidad, y con ello a una construcción identitaria tanto individual como colectiva. Y, sin embargo, una propuesta de esta naturaleza no tendría que aproximarse a radicalismos chauvinistas o nacionalistas, ni quedarse en idealismos democratizantes que puedan representar una invasión cultural. Paulo Freire (2005) concibe y describe el diseño de contenidos para la alfabetización a partir del contexto de la siguiente manera:

Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en “bancarias” o en una prédica en el desierto. (p. 117)

Se propone aquí que la acción llevada a cabo en el coro de aficionados es equiparable a la de la alfabetización en el sentido de la codificación y lectura de la realidad de los sujetos para el logro de la concientización, que en el coro de aficionados puede llegar a ser una concientización sonora, musical, cultural y humana.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje

Como se ha visto hasta ahora, los procesos educativos dentro del ámbito de lo no formal son bastante complejos, pues hay muchas variables que no son tan frecuentemente consideradas en la educación formal, como la variación en las edades de las y los educandos, la inestabilidad de la población, la necesidad de diseño y adaptación de los contenidos al contexto fluctuante, etcétera. Las formas en las que se detonan y se concretan las posibilidades de aprendizaje son muy variables, dependen totalmente de los contenidos, las funciones y la especificidad del resto de elementos intervinientes en el proceso educativo (Trilla, 1993). Como ya se expuso antes, la o el docente necesita hacer uso de diversas herramientas de adaptación a los diferentes niveles contextuales (tanto individual como colectivo y social) para trazar su acción educativa, pues cabe mencionar que, si bien en la educación formal esto es un punto muy importante a considerar para el diseño programático y de estrategias de enseñanza, en la educación no formal es (o debería ser) el punto de partida fundamental, no solo de la dimensión didáctica del proceso sino también epistemológica y teleológica.

La particularidad y complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los espacios no formales es ejemplificable en el coro de aficionados, en donde se llevan a cabo distintos modos de enseñar y de aprender, tanto explícitos como implícitos, y tanto de afuera hacia adentro como de adentro hacia afuera. Se ha descrito ya que, en sí misma, la experiencia de participar activamente en el coro es educativa en sí misma, y significa un detonador importante para el aprendizaje

musical; sin embargo, hay otros factores deliberados externos al individuo que incentivan y dan continuidad a ese proceso; el logro de los objetivos planteados para el coro supone también un conjunto de objetivos de aprendizaje, para lo cual existe una serie de estrategias que se han de seguir, siendo estas pensadas a corto, mediano o largo plazo.

El ensayo y las estrategias de enseñanza y montaje

En todo espacio de creación musical colectiva, en especial en aquellos conformados por personas aficionadas, la mayor parte del trabajo destinado a cumplir con los objetivos propuestos se lleva a cabo en un solo momento, que no solo es el tiempo destinado al refinamiento de la música que se ejecuta sino lugar de encuentros, reconocimientos y construcciones que llevan a la concreción del coro como espacio de aprendizaje: el ensayo.

Aunque no es adecuada una generalización, en la experiencia del que escribe, la normalidad de los coros responde a una frecuencia de ensayos entre una y dos veces a la semana,¹⁸ lo cual implica que la experiencia musical colectiva y el tiempo que se destina a la aplicación de las estrategias de trabajo para llegar a esos objetivos se reduce a pocos encuentros que suman entre dos y seis horas en promedio a la semana. Esto no descarta las posibilidades de continuidad del aprendizaje fuera del ensayo, pero sí es importante hacer énfasis en el protagonismo que éste toma en ese proceso debido a factores ya nombrados y otros por nombrar más adelante. El ensayo constituye entonces el espacio temporal de encuentro común que brinda la

¹⁸ Observación reforzada por la información obtenida en la encuesta realizada para este estudio.

oportunidad de trabajar, aprender y crear colectivamente, y a continuación se presenta una serie de consideraciones respecto a él, relacionadas con el considerar al ensayo como una sesión que es parte de un programa de educación no formal y de animación sociocultural.

Una de las variables que se atribuyen a los espacios no formales en cuanto a la metodología de trabajo está relacionada directamente con el carácter fluctuante de la población, pues esto genera que la secuenciación de los contenidos y de las estrategias de trabajo tenga que verse segmentada, pues al contrario de los programas educativos formales, la población no siempre es fija y es difícil que pueda llevarse a cabo un proceso de aprendizaje grupal secuenciado. Como también ya se mencionó anteriormente en este trabajo, una característica relacionada con esto es la disparidad de los individuos respecto a conocimientos previos y habilidades musicales específicamente, lo cual si bien puede significar un factor de oportunidades de aprendizaje como se analizará más adelante, también constituye una dificultad en el momento de diseñar estrategias de trabajo pedagógicamente adecuadas tanto para quienes no tienen experiencia previa como para quienes ya la han adquirido, ya sea en el mismo programa o fuera de él.

En respuesta a este contexto, en los coros de aficionados es usual encontrar formas de trabajo eclécticas y flexibles, que buscan atender las necesidades de la totalidad de las y los integrantes, quienes se dan cita generalmente en un mismo espacio físico y temporal. Es entonces que puede observarse esa flexibilidad propia de los espacios educativos no formales en el ensayo coral, así como la predominancia de la experiencia misma de hacer música como generadora y continuadora del aprendizaje. Uno de los principales grandes objetivos en el coro es la ejecución

musical colectiva, y el camino hacia ella implica la decodificación de una partitura, la escucha activa, elementos de técnica vocal, la memorización de un texto (tanto literario como musical), entre otros procesos; y el aprendizaje que lleva a la consecución de ellos muchas veces es producto de la práctica, del ensayo y error, y sobre todo de la imitación.

Violeta Hemsy (2002a), al hablar de lo que considera principios básicos de la educación musical, menciona a la imitación de modelos como un factor importante que debe considerarse en la enseñanza, pues “la capacidad de copiar –seguir a otro– se integra dialécticamente, en la vida cotidiana, con la de inventar, decidir y producir desde lo propio” (p. 23). En el coro la imitación se produce desde la o el director u otros corralistas más experimentados, y genera en las y los corralistas un proceso de aprendizaje orgánico, en el cual están involucrados diversos elementos de distintas naturalezas pedagógicas y musicales, a saber: melódicas, armónicas, rítmicas, lingüísticas, simbólicas, etcétera. Sobre las particularidades de los aprendizajes informales en el campo de la música, Estelle Jorgensen (2016) escribe:

En relación con el aprendizaje, los medios informales son en gran medida osmóticos, participativos, imitativos y orientados por la sensibilidad y sentidos otorgados a los aprendizajes, se basan en la iniciativa y la visión del alumno, en cómo captan el saber más allá de la forma en que les fue enseñado. Más aún, el conocimiento musical se aprende en el contexto de acción que no es necesariamente el diseñado con intencionalidad pedagógica. En medio de las diversas actividades, entre ellas las musicales, los estudiantes de los cuales recogen un conocimiento práctico a través de escuchar y participar en actividades musicales. También la imitación, usualmente vinculada con la ejecución e interpretación musical, constituye un importante modo de aprender. Los ejemplos se constituyen en paradigmas y se convierten en imperativos para los alumnos. Este aprendizaje es a menudo holístico, se enfoca en el evento como un todo en lugar de atomizarlo en el sentido de analizar sistemáticamente sus particularidades. (p. 183)

El papel de la o el director se reconfigura como un generador de situaciones prácticas de aprendizaje mediante las cuales los corralistas adquieren herramientas para la ejecución vocal colectiva. Las estrategias que ha de diseñar para la creación

de estas situaciones atienden a las particularidades individuales de las y los cantantes, a las características específicas del repertorio seleccionado, a las condiciones físicas del espacio en el que se encuentra el coro, entre otros factores que demandan flexibilidad de la metodología. Hemsy (2002a) propone como características de un proceso de enseñanza musical saludable: 1) abierto y creativo, pero al mismo tiempo integrador y promotor de procesos personales y grupales, focalizando tanto lo propio como lo ajeno; 2) desarrollarse de acuerdo con un ritmo óptimo, continuo y flexible; y 3) atiende a las múltiples motivaciones de los alumnos conectándose con ellas. Así mismo, Kater (2004, citado por Fucci, 2007) propone las siguientes prioridades que el proceso educativo musical exige en los proyectos socioculturales:

- 1) Importancia de establecimiento de vínculo afectivo.
- 2) Flexibilización del proceso didáctico pedagógico, sin pérdida de rigor.
- 3) Adecuación, organización y equilibrio entre espacio de libertad e instauración de referencias de límite.
- 4) Intensificación en el ejercicio de "nombrar" comportamientos, emociones y sentimientos.
- 5) Necesidad de valorización individual.

Aunado a esta serie de principios, a diferencia de algunos otros espacios de educación musical en programas socioculturales, como aquellos que están dedicados a la enseñanza de un instrumento o a la adquisición de herramientas específicas como la lectoescritura musical, el coro implica necesariamente procesos colectivos de trabajo que persiguen objetivos comunes, aunque los procesos individuales de aprendizaje sean diferentes entre sí en cuanto a naturaleza, nivel o desarrollo. Esto

significa que las estrategias de enseñanza que el director o directora ha de aplicar para la transmisión de los contenidos tendrían también que involucrar procesos que atiendan las necesidades de todas las y los integrantes del coro pero que al mismo tiempo no se distancien de los objetivos comunes, que bien podrían ser desde la memorización del texto de una pieza hasta la contextualización socio histórica de la o el compositor de una pieza, o técnicas avanzadas de respiración. Las técnicas de enseñanza tendrían que ser adecuadas y ofrecer oportunidades de aprendizaje a quienes están más experimentados en el contenido a tratar, y al mismo tiempo ofrecer el andamiaje requerido para quienes no están iniciados o son más ajenos a él.

Otro aspecto importante sobre la metodología de trabajo en el coro es el disfrute o placer que genera la actividad en sí misma y su relación con los procesos de aprendizaje que acompaña o desencadena. Respecto a esto, la pedagogía del ocio ha hecho aportes significativos en cuanto a la concepción del tiempo libre como pedagógicamente valioso, y enfatiza que es esencial potenciar lo que de educativo tiene el ocio en sí mismo, como objetivo y como medio. Trilla (1993), al teorizar sobre las características pedagógicas del ocio en los espacios educativos no formales, describe que estos ofrecen una dimensión de un ocio grupal y colectivo que promueve el desarrollo de la sociabilidad, con énfasis en aspectos educativos como la expresividad, sensibilidad y la creatividad. Además, ofrecen la posibilidad de realizar proyectos de actividad autónomamente generados de forma individual o colectiva, énfasis en el descubrimiento y participación del sujeto en su entorno próximo. El coro es un ambiente de aprendizaje que, por el carácter voluntario de la estancia de las y los participantes y por tener como objetivo la recreación artística,

está centrado fundamentalmente en el ocio; y al ser necesariamente de carácter colectivo, el ocio grupal se convierte en el medio predominante mediante el cual las y los coralistas obtienen experiencias significativas de aprendizaje. La responsabilidad de la dinamización y potenciación de estas posibilidades recae en la o el director quien, como Alberto Grau (2005) describe, a través del ensayo, es el encargado de usar la energía de los coralistas y que cada uno dé lo mejor de sí mismo.

Planeación del trabajo coral

La energía que puede caracterizar a una acción espontánea llevada a cabo por personas voluntarias, sobre todo cuando no hay un contexto institucional o un interés lucrativo de por medio, por lo general es gestora de esfuerzos colectivos remarcables con un gran potencial constructor y transformador, y es recomendable el aprovechamiento de esos impulsos para brindar un soporte de motivación y justificación a las acciones que buscan el logro de determinados objetivos. Sin embargo, una serie de acciones integradas en una estructura planeada y diseñada con base en principios teóricos y prácticos unificadores puede también dar solidez y continuidad al trabajo a realizar, así como ampliar los alcances que se buscan. A continuación, se harán consideraciones acerca de las características de la planeación del trabajo coral a dos niveles: primero a nivel macro, como programa educativo; y luego a nivel micro, la planeación del ensayo.

A lo largo de este trabajo se ha referido a la sustancial diferencia entre educación formal y educación no formal en cuanto a la sistematización de la enseñanza, mas no se ha enfatizado el antagonismo teórico que podría suponer. Un

programa educativo no formal, aunque idealmente se beneficia de ese impulso creador y voluntario de transformación, puede también enriquecerse con el carácter sistemático de la educación formal, sin que esto conlleve necesariamente una institucionalización o burocratización. Una visión planificadora y vinculadora a partir de consideraciones integradoras en el sector educativo no formal, lleva a un desarrollo armónico y eficaz, siendo aún respetuosa con la heterogeneidad metodológica que caracteriza a este sector (Trilla, 1993). Los programas que involucran la formación y desarrollo de uno o varios grupos corales con un alcance educativo, también tendrían entonces que incorporar principios estratégicos en el proceso de su planificación, pues el aislamiento respecto a otros programas, la poca solidez en los fundamentos de las acciones y la débil relación entre los objetivos y las necesidades de las poblaciones, son problemáticas que impiden un óptimo desarrollo de los programas.

Después de un análisis de propuestas estratégicas de Coombs, La Belle, Ward, Dettoni y McKinney, se proponen aquí algunos principios para la planificación de programas corales con alcances educativos no formales:

- 1) Reconocimiento del contexto cultural y valores sociales de las y los participantes, procurando que formen un vínculo con las metas educativas propuestas, y que no suponga la entrega de la conducción a agentes externos que decidan cuáles son las necesidades de las personas que lo integren. El formato coral, la música a interpretar, el lenguaje a usar, son elementos que tendrían que ser pensados y adaptados para convivir con las condiciones y necesidades de los grupos con los que se trabaja, y tendría que alejarse de posturas impositivas o paternalistas.

2) Hacer a las y los educandos partícipes de su propio aprendizaje, planificando estrategias que permitan adaptarse a la manera de aprender propia de cada persona y acompañar una concientización del propio proceso. Las y los coralistas, a medida que obtienen experiencia en el grupo, ganan independencia, solvencia y seguridad al ser conscientes de su aprendizaje, esto potencia el desarrollo colectivo.

3) Al mismo tiempo que se reconoce el contexto de la población, también se valora lo aprendido y adquirido en otros espacios, ya sea formales, no formales o informales. En las poblaciones heterogéneas que integran a los coros de aficionados es muy común el encuentro con habilidades, conocimientos y actitudes procedentes de otros entornos; el reconocer y valorar estos elementos enriquece el trabajo colectivo y fomenta un ambiente grupal de cooperación.

4) Implementación de un sistema de evaluación en el cual predomine la autoevaluación de las y los participantes.

Pasando al nivel micro, en el que usualmente el director o directora del coro tiene la tarea de planificar a más corto plazo, es posible hablar de la planeación de los ensayos. Como ya se expuso, el ensayo es el espacio en el que tiene lugar la mayor parte de la labor coral, pues es cuando el grupo o parte de él trabaja conjuntamente, y al contarse con un tiempo limitado y condiciones variables, la planificación efectiva de los ensayos es la estrategia que se ha de seguir para eficientar el uso del tiempo y los recursos hacia el logro de los objetivos propuestos. A pesar de que, como ya se sabe, los contenidos son poco susceptibles de secuenciación por las características del grupo, y tomando en cuenta todos los elementos que diferencian al coro de un

contexto formal, la planeación a consciencia de los ensayos es fundamental, así como la planificación de un programa de ensayos a mediano plazo.

Las dos principales secciones que normalmente comprende un ensayo pueden categorizarse de la siguiente manera: desarrollo vocal, considerando todas las actividades destinadas a la preparación de la voz para el canto, como el calentamiento, ejercicios de respiración y ejercicios de técnica vocal; y montaje de repertorio, que es el conjunto de estrategias dirigidas hacia la lectura, aprendizaje y ejecución de obras musicales. A estas secciones pueden agregarse: sesiones de lectoescritura musical, sesiones de escucha de grabaciones o interpretaciones en vivo, improvisación y creación colectiva, y actividades de integración grupal, entre otras. La planeación del ensayo comprende la secuenciación de estas actividades atendiendo a factores como el tiempo disponible, importancia o prioridad de las metas, las personas con las que se cuenta y la dinámica general de la sesión; así mismo, también considera factores psicológicos de los coralistas como son la motivación y los periodos de atención.

Es común que en algunas ocasiones se organicen sesiones que no incluyen a todas las personas que integran al coro, y lo más usual es que el criterio para esta selección es por las voces o secciones del coro, a lo que se le llama ensayo seccional, esto permite brindar una atención más personalizada a las necesidades de cada una de las secciones, además de que facilita a la o el director la escucha y análisis al poder diseccionar y estudiar más a detalle y por consiguiente diseñar estrategias más adecuadas. Otro criterio por el cual se suelen organizar ensayos parciales, es la solvencia o dominio de los integrantes respecto a técnica vocal, repertorio o

experiencia en general, y de esta manera puede trabajarse con recursos más apropiados para cada grupo o “nivel”.

Las diferentes configuraciones que se dan en el coro dan lugar a diversas dinámicas y ambientes de aprendizaje, y el rasgo común que los caracteriza es la colectividad. En el siguiente apartado se hará un análisis de los factores implicados en el aprendizaje situado en un contexto colectivo y las características del entorno educativo que constituye el coro de aficionados como comunidad.

El aprendizaje colaborativo y la colectividad

En el segundo capítulo se abordó la dimensión antropológica de la actividad musical y se enfatizaron el carácter colectivo que posee y el papel socializador que desempeña en la comunidad humana; de la misma manera, se abundó en el protagonismo que tiene la producción vocal en la práctica musical colectiva y su ubicación en el contexto de los coros de aficionados. Esta condición colectiva tiene una incidencia directa en los procesos educativos que pueden ubicarse en el coro, y es precisamente lo que lo caracteriza y lo que potencialmente lo configura como agente de transformación educativa.

Como ya se afirmó anteriormente, la metodología de trabajo que implícita o explícitamente se encuentra en los espacios educativos no formales, muchas de las veces, implica situaciones colectivas y, por lo tanto, tiene lugar el aprendizaje colaborativo, que se caracteriza por ser resultado de la interacción de los individuos que toman roles asimétricos. La dinámica de trabajo del coro, como recién se describió, es predominantemente grupal y toma lugar en el ensayo; y es ahí donde

ocurren interacciones simultáneas y “multi-estimulantes” que idealmente conducirían al aprendizaje guiado. Gardner (2011), al justificar la efectividad de la experiencia en la enseñanza artística y el papel principal que las interacciones en el dominio artístico toman en el proceso educativo, asegura que “si se quiere realzar la comprensión de un individuo, la trayectoria más verosímil es involucrarlo profundamente, durante un período de tiempo significativo, en el dominio simbólico en cuestión, alentarle para que interactúe regularmente con individuos que son un poco más (y no mucho más) sofisticados de lo que él es, y proporcionarle amplias oportunidades para reflexionar sobre su propia comprensión emergente de dominio” (p. 42).

Las situaciones de aprendizaje colaborativo que se suscitan en el coro están frecuentemente relacionadas con aspectos musicales directamente aplicados a la ejecución. Por ejemplo, un coralista puede escuchar repetida y atentamente la línea melódica que ha de cantar, pues otros coralistas, con quienes seguramente tiene una proximidad física, están cantando la misma línea, lo que ofrece un andamiaje entre la partitura y sus habilidades en desarrollo; la principal aportación que el coralista debe hacer en el ensayo grupal muchas veces consiste en cantar la parte que le corresponde para unirse a la de los demás coralistas, y la producción de esta voz, a su vez, está apoyada por todo el conjunto de voces (e instrumentos, como por ejemplo el acompañamiento de piano), de manera que el canto coral significa una red de andamios y apoyo mutuo para la ejecución musical. Esto está especialmente acentuado por la condición heterogénea de la población y por lo ya descrito por Gardner, la disparidad de dominio y experiencia en las personas integrantes del coro constituye un ambiente de aprendizaje para todas ellas.

Las y los coralistas menos experimentados son beneficiados del trabajo con coralistas más avanzados o más avezados en cuestiones técnicas o simbólicas, pues la interacción tiende a generar una experiencia dentro de la zona de desarrollo próximo del cantante con menos experiencia, lo que potencia el avance desde lo que ya sabe hacer hacia lo que aún no. Un ejemplo muy claro de esto es que el desarrollo técnico vocal de la o el coralista, además de ser detonado y fomentado por las sesiones o secciones del ensayo específicamente diseñadas para este fin, es constantemente alimentado o influenciado por el continuo hábito cotidiano de cantar en conjunto, pues el escuchar a los otros coralistas implica un proceso escalonado que incluye la familiarización, la imitación y la incorporación, la o el coralista gradualmente adquiere mayor independencia para la realización de ciertas tareas útiles para el trabajo coral colectivo.

Una de las estrategias que los coros suelen utilizar para organizar mejor el trabajo y optimizar el tiempo de ensayo, es la designación de jefas o jefes de cuerda, coralistas más experimentados y generalmente con conocimientos musicales y entrenamiento auditivo y vocal que se perciben por encima de la media del coro. Estos jefes o jefas de cuerda, cuando no son nombrados explícitamente, suele ocurrir que surgen orgánicamente por la notable aportación en campos específicos y por evidentes actitudes de liderazgo; por lo general hay una o un jefe de cuerda por cada una de las “voces” en el coro, es decir, una jefa de cuerda de sopranos, un jefe de cuerda de tenores, etcétera. Las funciones de las y los jefes de cuerda suelen ser la organización y dirección de ensayos seccionales, trabajo individual o con grupos pequeños de aspectos vocales o relacionados con dificultades específicas de una obra, entre otras que implican interacción pedagógica con otros coralistas con los

que generalmente comparte la misma sección del coro. La relación entre coralistas más experimentados y aquellos apenas iniciados beneficia no solo a quienes están siendo asistidos por los más avezados, sino que también estos últimos ven enriquecida su experiencia al compartir lo que saben, pues refuerzan esos conocimientos.

El canto coral es potenciador del desarrollo de habilidades de trabajo en equipo en el sentido del cumplimiento de roles específicos en varios niveles. La o el coralista tiene consciencia de su papel dentro de la ejecución de una obra en cuanto a la función que desempeña: melodía principal, acompañamiento rítmico, acompañamiento armónico, etcétera. También reconoce su rol en función de su ubicación en el salón de ensayos o en el escenario, pues esto responde a ciertas necesidades musicales o pedagógicas que contribuyen a la facilitación de una tarea. Estos factores, aunados a la consciencia de los aportes individuales que realiza el coralista desde sus fortalezas, generan un ambiente de trabajo en equipo en el que el conocimiento es compartido y se promueve el buen rendimiento y satisfacción de todos los integrantes (O'Reilly, 2015). Otro claro ejemplo de situación que coadyuva al desarrollo de habilidades de trabajo en equipo en el coro es el empaste, concepto que se refiere a la homogeneidad en el sonido que debe existir entre los cantores que conforman el coro (Méndez, 2003); para esto, las y los coralistas deben necesariamente escuchar al resto del coro (o al menos a quienes están más próximos) en cuanto a color, timbre y matiz, para de esa manera adaptarse a ese tipo de sonido y que la emisión vocal propia sea lo más parecida a la de los demás coralistas, lo cual genera un sonido “empastado”. Otros recursos como la respiración coral, en la cual las y los cantores deben repartir la respiración en distintos momentos de la frase sin

que la entrada o la salida sean perceptibles, al igual que el empaste, requieren de un fuerte sentido de la colectividad, reforzado por una concientización de la importancia de la participación en la misma.

La actividad coral como acción sociocultural tiene como principal herramienta la colectividad, y es precisamente como un colectivo que el coro es generador de identidades, incentiva la participación y forma redes que fungen como catalizadores de procesos de construcción de cultura que, a su vez, fortalece la autonomía de los grupos. La actividad musical colectiva facilita el proceso de encuentro con el otro a través del lenguaje simbólico que es la música, y el canto coral constituye uno de los medios más democráticos para la generación de cultura colectiva a través del arte.

Procesos cognitivos y musicales en las y los coralistas

Para una observación más clara y evidente de los efectos del aprendizaje en las personas que cantan en el coro, en este apartado se hará enunciación de lo que tanto diversas autoras y autores como el mismo autor de este trabajo consideran como los principales procesos cognitivos individuales que tienen las y los coralistas como consecuencia de formar parte activa de un coro de aficionados, así como un análisis de las maneras en que estos mismos suceden. Estos procesos serán categorizados de la siguiente manera: primero se ahondará en el desarrollo de habilidades técnicas útiles para la ejecución musical, primordialmente vocal, tanto auditivas como motoras; en segundo lugar, se hará mención de las habilidades emocionales y sociales que desarrollan las y los coralistas como resultado indirecto

de su participación en el coro; en tercer lugar, se analizará el proceso de adquisición de conocimientos musicales y extra-musicales; y, por último, se profundizará en la función del coro como agente desarrollador de la sensibilidad artística o musical.

Desarrollo de habilidades técnicas

Según teóricos de la educación no formal como Trilla (1993) y La Belle (1980), muchos de los espacios educativos considerados como no formales, en su mayoría, están destinados al desarrollo de habilidades específicas y delimitadas, como es el caso de los talleres. En la educación artística no formal, al igual que en los talleres, es usual que uno de los objetivos sea la obtención de un producto o una serie de productos que pongan en evidencia el aprendizaje adquirido, y en el coro este producto está representado por el concierto, la presentación o la grabación de un repertorio ejecutado por todas las personas integrantes del grupo, quienes han sido partícipes de un proceso de enseñanza y han adquirido determinadas habilidades técnicas musicales que les permiten esa ejecución. Aunque la conjunción de esfuerzos forma parte importante de este proceso, pues facilita a las y los coralistas menos experimentados formar parte de la ejecución, sí es requerido un mínimo de habilidades de distintas índoles que posibilite la participación, y este conjunto de destrezas, como ya se afirmó en el apartado anterior, es adquirido primordialmente a través de la experiencia, “la música se aprehende haciendo música, participando activamente en experiencias musicales” (Hemsey, 2002a, p. 20).

A continuación, se hará una lista de las que podrían considerarse como los principales grupos de habilidades técnicas y musicales que las y los coralistas pueden

adquirir como resultado de la experiencia de su participación en el coro, tomando en cuenta la categorización que realiza Rita Fucci Amato (2007):

- *Inteligencia vocal.* La voz, como instrumento primordial en la música coral, es entrenada para su uso en la ejecución. Para ello, es necesario el desarrollo de destrezas específicas relacionadas con la concientización y manejo intencional, ágil y eficiente del aparato fonador, el cual se compone por los órganos de respiración (pulmones, bronquios y tráquea), los órganos de fonación (laringe, cuerdas vocales y resonadores) y los órganos de articulación (paladar, lengua, dientes, labios y glotis) (Esalud, 2020), así como de músculos externos al aparato fonador como el diafragma. Además del fortalecimiento muscular y de la flexibilidad y agilidad de los órganos mencionados, la o el coralista desarrolla la capacidad de controlar el flujo de aire y la tensión, proyección de la voz, ampliación del rango vocal, estabilidad en la afinación, y agilidad vocal, entre otras habilidades más específicas y avanzadas. Así mismo, adquiere una concientización para un uso saludable de su voz. Estas habilidades son mayormente desarrolladas a través de ejercicios diseñados y dirigidos por la o el director del coro o la persona encargada de impartir técnica vocal, y se busca que se ponga en práctica durante los ensayos de las piezas a ejecutar. Así mismo, la observación, escucha e imitación juegan un papel muy importante en el aprendizaje de la técnica vocal.
- *Conciencia respiratoria.* Las y los coralistas adquieren las habilidades que les permiten un uso eficiente de su respiración, por ejemplo:

técnicas de inspiración para una mayor capacidad pulmonar, inspiración por la boca y por la nariz, apoyo diafragmático para el control de la columna de aire, entre otras. Los ejercicios de técnica vocal son también dirigidos hacia la conciencia y ejercitación de estas habilidades, aunque también los hay diseñados específicamente para la respiración; y es también reforzada por la constante imitación en la práctica cotidiana.

- *Conciencia auditiva.* El entrenamiento auditivo se convierte en la principal fuente de herramientas para las personas que crean y ejecutan música individual y colectivamente, y el canto coral implica un constante aprendizaje, reforzamiento y uso de habilidades que van desde lo más básico como identificación de altura, volumen, duración y timbre, hasta lo más específico, como la identificación de intervalos, análisis armónico, conciencia tonal, conciencia rítmica, etcétera. Todo esto genera la posibilidad de generar una conexión más directa entre lo que se escucha y lo que se produce, adaptando y mejorando así la manera en que se contribuye al trabajo grupal.

La misma autora hace mención de otras herramientas adquiridas por las y los coralistas, pero que, a consideración del autor de este trabajo, son resultantes de la aplicación de las ya mencionadas en contextos en donde también tienen una importante implicación los conocimientos adquiridos, los cuales se analizarán un poco más adelante. Estas herramientas son:

- *Práctica de interpretación:* Corrección de los problemas vocales (pasajes difíciles de la partitura).

- *Producción vocal en diferentes formaciones:* Desarrollo de un perfeccionamiento para la producción de repertorios en cuartetos, sextetos, octetos y otras formaciones vocales.
- *Apreciación:* Conocer repertorio por medio de la audición de piezas y estilos variados, comparar y discutir la música coral a partir del análisis de diferentes interpretaciones, así como evaluar el desarrollo del propio trabajo.
- *Sentido crítico:* Realización de investigación y debates sobre conceptos musicales aplicados a la música coral.

En el desarrollo de estas habilidades técnicas en las personas integrantes del coro se ven involucrados distintos procesos, mismos que coadyuvan al aprendizaje y reforzamiento mediante la experiencia misma de cantar en el grupo; uno de los más importantes es la concientización o percepción del cuerpo, también llamada propiocepción. El uso de este recurso es esencial para la adquisición de herramientas técnicas en el canto, pues constantemente es utilizado para el reconocimiento de una buena postura al cantar, la tensión o relajación de los músculos del cuerpo y de la cara, y la manera en que se usa el propio cuerpo para la interpretación escénica. Así mismo, mediante el uso de distintas partes del cuerpo es posible la formación de relaciones entre sensaciones propioceptivas y recursos técnicos vocales, por lo que es una manera de ejercitar y reforzar la formación de nuevas habilidades.

Desarrollo de habilidades emocionales y sociales

La experiencia musical, desde que supone la interacción con un lenguaje sonoro y artístico que trasciende la expresión hablada, escrita o visual cotidiana, posibilita el encuentro con uno mismo en tanto ser emocional. La educación artística se presenta como la construcción de un bagaje generativo del cual se apropia el individuo para enfrentarse al mundo. Al respecto de esta construcción en la educación infantil,¹⁹ Morton (2001) menciona:

...el lenguaje oral y escrito así como los distintos lenguajes y materiales de las distintas disciplinas artísticas (música, danza, teatro, artes plásticas) constituyen sistemas simbólicos culturales mediante los cuales el niño desarrolla su repertorio de recursos expresivos, críticos y explicativos del mundo que le rodea, y a la vez construye una visión reflexiva sobre sus experiencias. (p. 17)

La experiencia artística colectiva abre el camino para la construcción de posibilidades expresivas para describir, nombrar, analizar, explicar y narrar experiencias y emociones. Esto, además de alimentar los procesos intelectuales que componen al proceso creativo, es un espejo a través del cual las personas leen su realidad y crean una conexión con el otro.

Las habilidades emocionales son definidas por Salovey y Mayer (citados por Castillo, 2017), como “la capacidad de razonar acerca de las emociones para mejorar el pensamiento, lo que incluye la posibilidad de percibir con precisión la emoción, para regularla reflexivamente con el fin de promover el crecimiento emocional e intelectual”. Al respecto del desarrollo de herramientas para el fortalecimiento de estas habilidades a través de la práctica coral, la Asociación Chorus America, en un informe sobre el impacto social e individual del canto coral en adultos estadounidenses (2009), afirma que las personas que cantan en un coro se definen

¹⁹ Pero que también es aplicable en la edad adulta.

como personas altamente confiables con mucha más frecuencia que el adulto promedio. Además, agrega que la mayoría de las personas que pertenecen a un coro afirman que aceptan las críticas que reciben como justas y legítimas. Del mismo modo, Clift y Hancox (2001), a partir de un estudio llevado a cabo en coros universitarios, afirman que entre los efectos positivos que las personas integrantes de los grupos atribuyen a la práctica coral se encuentran el mejoramiento del estado anímico general y la reducción del estrés.

Para la o el coralista, el coro representa un grupo social al cual pertenece y que le brinda una valoración positiva, ya sea por parte del individuo mismo (mediante la comparación con otros grupos a los que pertenece) o las demás personas (Peris y Agut, 2007), lo cual tiene un fuerte efecto positivo en la autoestima. Fucci (2007) afirma que, tomando como base teórica la pirámide de necesidades de Maslow, el canto coral entraría en un escenario de calidad de vida y equilibrio social, y por lo tanto en un aumento del autoestima y sensación de autorrealización; también asocia al canto coral con la integración social, que se logra a través de la transmisión de conocimientos nuevos para todas las personas, independientemente del origen social, edad, o grado de instrucción, generando un proceso de construcción de sí mismos, la realización de una producción vocal en conjunto, culminando con el placer estético y la alegría de cada ejecución con calidad y reconocimiento mutuos.

Respecto a las habilidades sociales, Pereira y Vasconcelos (2007), a partir de lo considerado por Vygotsky como perteneciente a la dimensión social del aprendizaje y que posteriormente Mathias (1986) ubicaría en el contexto del canto coral, aseveran que la participación en un grupo coral coadyuva al desarrollo de la conciencia sobre el otro, lo cual ayuda a la formación de habilidades para las

relaciones interpersonales; los coralistas desarrollan potencialidades sociales que inclusive son replicadas en otras situaciones y contextos.

Carminatti y Krug (2010) enlistan algunas habilidades sociales que son potencialmente desarrolladas por las personas gracias a, o ayudadas por su participación en el coro: autoafirmación, enfrentarse a situaciones adversas, comunicación espontánea con personas o grupos de diferentes formas, actuar respetando límites, relacionamiento interpersonal y negociación.

En resumen, y como afirma Trilla (1993), el coro, como programa educativo no formal canalizado a través de una actividad de recreación colectiva, presenta una dimensión de ocio grupal que promueve el desarrollo de la sociabilidad.

Adquisición de conocimiento

A lo largo de este trabajo, al hablar sobre la principal fuente de elementos que contribuyen al proceso de aprendizaje en las personas que cantan en un coro de aficionados, se privilegia y enfatiza a la experiencia misma de participar de la actividad principal que se lleva a cabo en el grupo, que a grandes rasgos se describe como el proceso continuo de ensamblar las voces para la ejecución musical colectiva, lo que colocaría al canto coral como un medio no formal de enseñanza primordialmente musical.

Este proceso de aprendizaje mediante la experiencia tiene como uno de sus resultados la aprehensión de un contenido por parte del individuo, y puesto que el entorno se encuentra un tanto alejado de secuenciación rígida que podría representar un sistema formal, toma lugar una integración de distintas formas de

conocimiento (Gardner, 2011); tal es el caso de los saberes intuitivos que el individuo ya posee (por la música que ha escuchado a lo largo de su vida, las voces cantadas que conoce, el conocimiento del idioma, etc.), la experiencia sonora, sensorial y corporal que obtiene al cantar, y el conocimiento musical formal (que podría cristalizarse en la notación musical o en teoría de la armonía, por ejemplo).

El conocimiento musical pasa por distintos procesos de interacción con la realidad experiencial e intelectual, que pasan por formas de conciencia motriz, afectiva y mental, para devenir en una abstracción que se concreta en la adquisición de ese conocimiento. Al respecto, Hemsy (2002a) describe:

El conocimiento musical propiamente dicho tiene lugar a partir de una reflexión sobre la propia vivencia musical. La observación crítica del objeto musical, así como de la actividad o conducta humana que la origina, permite a la persona acceder al conocimiento como una fase o nivel superior respecto de la experiencia misma. Se actúa para conocer; se conoce para controlar la realidad sonora con mayor plenitud e independencia. (p.31)

De la misma manera, Silvia Furnó (2005) explica, desde una perspectiva ausubeliana, que para la adquisición de conocimiento musical, tanto primario como secundario, “es necesaria una experiencia empírico concreta genuina, aún en el caso de que el aprendiz sea un sujeto adulto. Por ello, tanto el proceso de conceptualización como los nuevos significados tienen lugar a un nivel bajo de abstracción. No podrían formarse o asimilarse a la manera de conceptos secundarios, esto es, sin entrar en contacto real con la experiencia empírica concreta” (p. 94). La experiencia inmediata de cantar una pieza provee elementos fundamentales para la comprensión de conceptos sobre la tonalidad de la pieza, el estilo en que está compuesta, la pronunciación del idioma en que se canta, la armonía que la compone, entre otros; pero el proceso de abstracción paralelo o posterior a esta exposición a la experiencia es lo que logra concretar la adquisición

de esos conocimientos, y es el conjunto de estímulos propiciado por el director del coro el que provee los elementos de andamiaje necesarios para que esto se lleve a cabo.

Algunos ejemplos de conocimientos que pueden adquirirse a partir de la experiencia del canto coral son:

- Los elementos básicos de la música. A través de la ejecución musical las y los coralistas entran en constante interacción con la duración, la altura, la intensidad y el timbre de los sonidos generados y percibidos, por lo que la concientización de ese juego sonoro puede conllevar a la comprensión de los conceptos abstractos.
- Fonética y dicción. La ejecución de piezas musicales vocales, tanto en la lengua materna como en otras distintas supone un entendimiento superior de la pronunciación adecuada para la comprensión por parte del oyente, así como un acercamiento a la gramática y características del idioma en el que se canta.
- Conocimiento del propio cuerpo. Al explorar, analizar y poner en práctica el instrumento musical que es la propia voz, la o el coralista aprende a reconocer su estructura y funcionamiento, y comprende las relaciones entre las partes en el canto que tienen como objetivo desarrollar las habilidades vocales necesarias para ello.
- La música como fenómeno sonoro. El entendimiento de la física del sonido y la manera en que el coro se relaciona con él en tanto receptores y productores de sonidos, hace posible la intelectualización sobre las implicaciones físicas de la música que se interpreta. Así

mismo, se adquiere una noción de los factores cognitivos y cerebrales que se ven involucrados en ello.

- Conocimiento histórico, social y antropológico. Para la interpretación de músicas, tanto locales como extranjeras, las y los integrantes de un coro pasan por un proceso de apropiación mediante su lectura o análisis. En este examen colectivo de la pieza a interpretar, que generalmente es llevado a cabo con la guía de la o el director o la persona más familiarizada con las características de la pieza, se suele explorar el contexto histórico en el que se ha originado la pieza misma y el género al que podría pertenecer, la persona que la ha compuesto y sus antecedentes, las implicaciones sociales o el impacto que tiene, entre otros factores que definen a la pieza como elemento parte de la cultura. Todo esto nutre a la o el coralista de diversos conocimientos que le son útiles para una observación más amplia de su realidad.
- Lectoescritura musical. La notación musical convencional, en tanto código que funge como representación gráfica del mundo sonoro, es el andamio de la memoria para la realización de operaciones musicales complejas y su consecuente proceso de interpretación artística. Quienes cantan en el coro (aquellas agrupaciones que, a pesar de no estar conformadas por profesionales, hacen uso de partituras) adquieren cierta familiaridad con ese código, lo que posibilita el desarrollo de la habilidad de decodificarlo y así hacer un uso fluido de la literatura musical coral. Es incluso común observar que hay coros de

aficionados que dedican tiempos específicos a lecciones y práctica del solfeo cantado, como parte de las actividades regulares.

En resumen, los conocimientos que las y los coralistas adquieren mediante sus participación en el coro son de amplio y diverso espectro, y son resultado de la constante exposición a la propia experimentación y interacción con los distintos elementos que entran en juego en el proceso de hacer música, así como de la guía para la concreción y aprehensión de estos conocimientos, llevada a cabo por el director o directora y por los mismos coralistas.

Desarrollo de la sensibilidad

Se ha descrito ya el conjunto de habilidades potenciadoras de la acción expresiva que genera la experiencia del canto coral, pero se requiere también hacer un énfasis en el papel que el coro de aficionados tiene en el proceso educativo relacionado con la percepción sonora o musical de sus integrantes.

Es claro que la participación de una actividad que involucra la escucha, ejecución e interpretación musical tiene una repercusión en las formas en que se escucha, produce y vive el sonido en tanto medio expresivo, lo cual cumple con una de las funciones que la educación musical cumpliría en su carácter de democratizadora del acceso a la experiencia musical: dotar al individuo de las herramientas intelectuales para la recepción sonora del mundo que le rodea. Hemsy (2002b) llama a esta tarea de la educación musical como proceso de *musicalización*, y sostiene que “la exposición reiterada a los fenómenos sonoros y musicales, dentro

de un contexto afectivo, provoca en los individuos una progresiva sensibilización respecto de aquellos” (p. 141).²⁰

Lo que brinda a la música el carácter de medio artístico de expresión es lo que podría configurarse como criterio estético del receptor (que lejos de referirse a la apreciación de lo *bello* clásico, se remite más a la atribución de cualidades de belleza desde lo afectivo), y es precisamente este factor lo que estaría desarrollándose en el proceso de sensibilización propio de la educación musical, así como la persona espectadora de la obra de arte confiere un valor a los objetos libremente creados mediante relaciones sonoras o visuales y es receptora de una experiencia estética (Morton, 2001).

El contacto directo y vivencial con la música en el coro sienta la base para que las y los coralistas construyan una apropiación estética del mundo sonoro que les rodea. La música, en tanto lenguaje, es susceptible de decodificación y representación; las y los coralistas, que comienzan una familiarización para su paralelo o posterior uso para la expresión o reproducción, pasan por un proceso de comprensión del lenguaje musical que implica la formación de representaciones de lo sonoro para su asimilación y ordenamiento (Furnó, 2005); el conjunto de guías brindado por el aprendizaje colaborativo, la interacción con el lenguaje, el director o directora del coro, y otros factores que pueden fungir como andamios cognitivos, gestiona una lectura sensible y comprensiva de la realidad.

²⁰ Cabe aquí hacer una aclaración conceptual, pues al hablar de sensibilización, el elemento al que podría hacerse referencia dentro del lenguaje tradicional de la educación musical es el de la *apreciación musical*; sin embargo, se ha optado por no usarlo debido a que, por un lado, puede quedar excluido todo lo considerado “no musical”, y por otro lado, se pretende evitar la concepción de apreciación como un proceso pasivo y optar por uno que implica interacción y apropiación.

La participación en el coro de aficionados cumple entonces una función muy importante dentro del paradigma receptivo de la educación musical, que además de perseguir la obtención de habilidades para la ejecución o creación sonoras, tendría como función primordial *abrir los oídos* de las personas, en terminología de Murray Schafer, pedagogo musical canadiense que acentúa el papel sensibilizador ante el sonido de la educación musical. La o el coralista realiza una escucha abierta, crítica y activa de su realidad y otras realidades, a través de una integración perceptual sensorial, cognitiva y afectiva.

El desarrollo de la sensibilidad constituye la posibilidad de realizar nuevas asociaciones tanto en el mundo externo como en la subjetividad propia, lo cual puede ser la base para el desencadenamiento del proceso creativo. Rosa Aurora Chávez (2005), al desarrollar las distintas fases de este proceso, considera el desarrollo de la sensibilidad como la primera de tres, la fase de *asociación-integración*, y describe que es cuando:

...la persona realiza asociaciones entre elementos del mundo externo y elementos de su subjetividad y *se percata* de ellas (...). Este asociar ocurre de forma sucesiva y durante un tiempo variable; la persona continúa incorporando elementos nuevos de su realidad externa y de su mundo interior, conectando ideas, imágenes, sensaciones, percepciones y emociones, algunas veces pudiendo haber periodos de aparente latencia. (p. 110)

Las siguientes fases del proceso creativo según Chávez (2005) son: la *elaboración*, cuando la persona trabaja con las asociaciones construyendo una obra; y la *comunicación*, la socialización y transmisión de la experiencia sensorial y afectiva. Aunque estos procesos salen del encuadre de este trabajo, sí puede mencionarse que en el coro de aficionados se presentan elementos para su desarrollo, como la improvisación y composición colectivas, ejercicios grupales que

producen auténticas creaciones emanadas de la conjunción de las capacidades y voluntades de las personas que integran al coro.

A manera de resumen, Trilla (1993) comenta que los espacios educativos no formales enfocados a la actividad artística “ofrecen valiosas alternativas para el desarrollo de la sensibilidad artística, del sentido estético y de la creatividad, aspectos éstos que a veces entran fácilmente en contradicción con la formalidad escolar”. (p. 120)

Capítulo 4

Alcances y Perspectiva de la Educación Coral

Habiendo articulado un análisis de los elementos de la educación no formal que se ubican en la práctica del canto coral vocacional en su dinámica interna, en este capítulo se abordarán algunos aspectos circundantes a los espacios corales y las implicaciones de los mismos en cuanto a impacto social. Primeramente, se hablará muy brevemente sobre algunas circunstancias que dan lugar a la formación de coros de aficionados o que pueden desencadenar procesos de creación de grupos artísticos o programas sociales o educativos que los comprendan como estrategias, así como de aspectos concernientes a la organización de los coros como espacios educativos. En segundo lugar, se analizará la necesidad de profesionalización de las y los directores de coro en cuanto a su papel como personas educadoras o mediadoras de la enseñanza, a la luz de distintas perspectivas formativas tanto pedagógicas como artísticas y humanas. Por último, se abundará en el alcance del canto coral como actividad colectiva que podría coadyuvar a la construcción colectiva de cultura y a la transformación social a través de la sensibilización artística y formación de pensamiento crítico.

Gestión de espacios educativos corales

De una manera muy general, en el capítulo anterior se afirmó que los contextos en que se crea y se mantiene una agrupación coral conformada por personas aficionadas son muy diversos, y las razones u objetivos de ello también.

La consulta sobre estos contextos de formación de coros realizada por el autor de este trabajo, en la cual se registraron respuestas de 52 directoras y directores de coros de aficionados en México, arrojó una serie de imágenes generales que, si bien no es posible tomar como muestra representativa, sirven como panorama descriptivo de un fragmento de la realidad coral local; en ella puede observarse que cerca de la cuarta parte de las y los directores (12 en total) describen a la agrupación a su cargo como independiente, es decir que su formación no se ha dado dentro de alguna institución o programa. Esto deja ver que 40 del total de las y los directores están frente a un coro que ha surgido en alguno de diversos contextos institucionales, entre los que se pueden citar: coros pertenecientes a un programa financiado por el gobierno (10), coros universitarios o afiliados a alguna dependencia de una universidad (6), coros escolares (5), coros afiliados a una iglesia o centro religioso (5), coros pertenecientes a una fundación (3), entre otros como coros empresariales, en casas de cultura o afiliados a instituciones privadas. Esta perspectiva proporcional permite observar que una gran parte de los coros de aficionados mexicanos son dependientes de un programa institucional, y la razón principal es visible también en la consulta realizada, pues prácticamente la totalidad de las y los directores de esas agrupaciones mencionan recibir una remuneración económica regular (como salario bajo contrato o por honorarios en su mayoría), mientras que quienes dirigen coros independientes no cuentan con ella, o la perciben pero a través de aportaciones de los integrantes, las cuales no llegan a ser suficientes para integrar un ingreso suficiente y fijo para quienes están a cargo de la dirección de los coros.

En ese contexto institucional en el que un centro de estudios, un centro religioso, una empresa o un programa estatal es el punto de partida para la formación de coros de aficionados, Jaraba (1989) menciona:

Quando una institución está interesada en formar un coro, lo normal es que dicha entidad busque y elija a la persona que será el responsable técnico del grupo. En otras ocasiones la idea parte en sentido contrario, y la persona que aspira a dirigir el coro es la que hace una propuesta a una entidad o a un grupo de amigos y conocidos. Tanto en uno como en otro caso, la formación del coro, y en buena medida su futuro, dependerán del interés por la música coral, la fuerza de voluntad y la claridad de ideas que se pongan al servicio de esa iniciativa. (p. 105)

Es importante aquí rescatar el carácter necesariamente voluntario de la participación de las personas que integran el coro de aficionados, especialmente cuando se enfoca la atención en grupos formados por personas adultas y jóvenes, como es el caso de los coros analizados en este trabajo. Esto establece al grupo, ya sea éste institucional o independiente, como una asociación que nace de la libertad individual, y que, según Nardi (2006), multiplica, extiende y fortifica las aspiraciones individuales, dando origen a una voluntad grupal. El mismo autor agrega que, independientemente del contexto del coro, “es evidente que para alcanzar los mismos [objetivos] debe disponer de los medios necesarios, que le posibiliten su consecución en forma continua y metódica, apoyándose en los resortes administrativos que garanticen su plena realización” (p. 15). Algunos aspectos que posibilitan o apoyan el trabajo grupal del coro como un local fijo para ensayos, uso de instrumentos, retribución económica de la persona a cargo, distribución de fotocopias u otros materiales, son muchas veces facilitados por la institución o programa al cual se adhiere el coro; y en el caso de los coros independientes, llegan a ser completamente autogestivos.

El respaldo institucional para la organización general del coro, como se ha visto, constituye una gran ventaja para la consecución de los objetivos del mismo, y

conforma una plataforma sobre la cual puede darse continuidad a un proyecto educativo basado en el trabajo coral. Es en este punto que ocurre un encuentro práctico entre el coro de aficionados y una problemática de la educación no formal, que puede describirse como una pobre articulación o integración en los programas muchas veces derivado del poco o nulo respaldo organizativo y económico por parte de instituciones educativas formales u organizaciones estatales o privadas (La Belle, 1980). La atención a objetivos educativos y sociales por parte de un programa no formal implica la obtención de resultados a largo plazo a través de la articulación de esfuerzos colectivos; esta articulación es en ocasiones trastocada por la colaboración con agencias externas o benefactoras del grupo o los grupos, pues puede significar la creación de ciertos compromisos en detrimento de los objetivos y procedimientos del proyecto. La Belle (1980), al describir esta problemática en la educación no formal para el cambio social en América Latina, asegura que estos “no se coordinarán con las intervenciones sociorganizativas y tecnológicas mientras las agencias que aportan los fondos, que comienzan a tomar la conducción, exijan que se provean modelos forzosos para los enfoques integrados del cambio social” (p. 253); esto arroja luz sobre la necesidad de la autonomía pedagógica y articulación ideológica en cuanto a los objetivos de los programas educativos que potencialmente constituirían los coros de aficionados.

Los objetivos de una educación no formal a través del canto coral, como ya se ha expuesto anteriormente, pueden tener un alcance que va más allá de la ejecución musical escénica por sí misma, sin restar importancia a esta última como parte importante del proceso artístico colectivo; sin embargo, se hace necesario el énfasis en los procedimientos que deben llevarse a cabo para la ampliación de esos objetivos,

pues como describe La Belle, se corre el peligro de que los compromisos con las agencias contribuyentes impongan un diseño evaluativo basado en resultados (musicales o performativos en este caso) cuantitativos a corto plazo, como una cantidad mínima de conciertos o de integrantes del programa, restando importancia a una mirada cualitativa al impacto social y personal del canto coral como programa educativo. Este choque ideológico parecería ser uno de los obstáculos para el diseño de programas educativos corales con respaldos institucionales que busquen la consecución de objetivos sociales a largo plazo.

La planificación en el sector no formal tendría que ser sumamente respetuosa con la heterogeneidad metodológica que caracteriza a este sector (Trilla, 1993), sin caer en procedimientos uniformizadores y centralizadores que apliquen esquemas tecnocráticos para elevar la eficacia de los programas. Ward, Dettoni y McKinney (citados por Trilla, 1993) proponen que una planificación adecuada en medios no formales debe partir de los siguientes factores: vincular las metas educativas proyectadas a los valores sociales de los educandos, adecuar las expectativas pedagógicas a las de los educandos, y adaptarse a la manera de aprender propia de los educandos.

La gestión y organización de los coros y la planificación del trabajo que se realiza en ellos se establecen como variables importantes en su resignificación como proyectos educativos; sin embargo, se subraya aquí la importancia de la autogestión interna del coro, pues ésta fundamenta su autonomía y potencial creativos, y potencia su capacidad para crear cultura y fortalecer a la comunidad. Es posible observar estos elementos en agrupaciones en las que las actividades organizativas son llevadas a cabo por los mismos coralistas, por ejemplo: el registro de los

miembros, la obtención de fotocopias, la organización de documentos, el control de la asistencia, la administración financiera, el contacto con instituciones y lugares de presentación, organización de la agenda de ensayos y conciertos, etcétera. En muchos coros, casi todas o la totalidad de estas tareas quedan a cargo del director o directora, quien además de su trabajo musical y educativo dedica parte de su tiempo a ellas; en cambio, cuando el trabajo administrativo es compartido con otros miembros del coro, éste se aligera y además contribuye al fortalecimiento del trabajo en equipo y a la formación de roles importantes para la dinámica del grupo como una comunidad. Las y los coralistas adquieren una serie de responsabilidades para con el coro, y al igual que en otros programas educativos no formales, se fomentan valores de pertenencia y participación.

Sin embargo, es importante recordar que un coro de aficionados, ya sea financiado por una institución privada, sostenido por una dependencia gubernamental, o patrocinado por particulares, se constituye como un programa educativo no formal por sus características pedagógicas. Éste puede ser una única agrupación o formar parte de una red de coros o grupos musicales en general, y como programa educativo, precisa de una planeación adecuada, que podría describirse a muy grandes rasgos a partir de las tareas que describe P. H. Coombs (citado por Trilla, 1993) para la planificación de proyectos de educación no formal: realización de un diagnóstico del contexto en el que se está trabajando, análisis de las prioridades de aprendizaje de las personas que participan, elaboración de estrategias adecuadas, pertinentes y adaptables de enseñanza y trabajo colectivo, y la implementación de un sistema evaluativo.

Formación de directoras y directores

En la consulta mencionada anteriormente, otro de los elementos que se exploraron fue el perfil general de las y los directores en cuanto a su preparación musical y pedagógica para llegar a tener a su cargo una o más agrupaciones corales de aficionados. El panorama parece amplio y muy diverso, desde personas que han obtenido una formación académica especializada y extensa hasta quienes han adquirido la mayoría de su experiencia de manera empírica. De los 52 directores y directoras de coros de aficionados encuestados, fueron solamente 17 quienes afirmaron haber cursado una carrera en dirección coral en una institución, lo cual representa menos de la tercera parte del total; si bien esta proporción no demuestra que las personas egresadas de carreras profesionales en dirección coral prefieren dedicarse a dirigir grupos profesionales, sí es posible inferir que la mayoría de las y los directores de coros de aficionados no necesariamente cuentan con esa certificación o han pasado por un programa académico especializado en dirección coral, y que más bien representan una porción menor las y los especialistas certificados al frente de un coro de aficionados.

A grandes rasgos, el resto de las y los directores encuestados menciona haber transitado o estar transitando por una educación musical formal, y entre los campos más comunes se encuentran: educación musical (11), canto clásico (10) y dirección orquestal (3); siendo otros ámbitos relacionados los mencionados por otros directores, como composición musical, piano, u otro instrumento. Fueron únicamente dos las personas que mencionaron no contar con ninguna formación académica relacionada con la música en general. Además de esto, las y los directores

en general, incluyendo a quienes estudiaron una carrera formal en dirección, cuentan entre sus antecedentes formativos otros espacios en los que han podido adquirir herramientas para la dirección coral o como medio de especialización actualización profesional: talleres (32), cursos (30), diplomados (24), clases privadas (17) e incluso posgrado (1). Este último dato refleja que en México, por lo general, la oferta formativa no formal en dirección coral tiene una presencia relativamente accesible para las personas interesadas en desarrollarse en ese ámbito, por lo menos en grandes ciudades. Sin embargo, la mayoría de estos espacios consisten en programas presenciales cortos con objetivos a corto plazo de pocas sesiones de duración como lo son los talleres y cursos, los cuales pueden llegar a ser insuficientes o poco profundos para las personas que no cuentan con antecedentes formativos sólidos y que buscan ampliar o perfeccionar su quehacer.

La problemática de la formación de las y los directores se hace presente al comparar esta realidad con el perfil idóneo ya descrito en el tercer capítulo de este trabajo, el cual contempla una preparación amplia que implica aspectos tanto técnicos musicales como prácticos pedagógicos; gran parte de las personas que dirigen coros de aficionados no cuentan con una preparación especializada, y las herramientas que utilizan en su quehacer cotidiano como directoras y directores corales han sido adquiridas en espacios de formación complementaria con poca continuidad y la propia experiencia de hacerlo.

No obstante, como sucede en muchos de los espacios educativos no formales y autogestivos, existe personal docente o facilitador que está profesionalizado, pero también, y en su mayoría, semiprofesionalizado o “amateur” (Trilla, 1993), lo cual imprime en el perfil del director o directora del coro de aficionados un carácter de

auténtica voluntad de desempeñar esa función y la fuerte convicción de llevar a cabo las actividades propias de ella. Este hecho es relevante en tanto que también responde al convencimiento que las y los coralistas tienen así mismo de pertenecer al grupo, situación que convierte al coro de aficionados en un conglomerado de personas con un fuerte deseo de “ser un coro”, lo que fortalece las redes creadas dentro del grupo y coadyuva a la consecución de los fines.

Es entonces que se llega a una coyuntura circunstancial propia de la educación no formal, que se ubica entre la poca o nula profesionalización de las y los facilitadores y la genuina iniciativa de los mismos; coyuntura que también puede encontrarse en programas de animación sociocultural, en donde las y los animadores generalmente surgen del mismo contexto comunitario al que se dirigen, pero tienden a carecer de herramientas técnicas, pedagógicas y críticas que coadyuvarían a la eficiencia del trabajo con los grupos. Se plantea entonces una hipotética necesidad de profesionalización de las y los facilitadores, animadores o, en este caso, directores corales; una formación que contribuya al fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y actitudes que pueden permitir un ejercicio con mayores alcances educativos, sociales y musicales. Los objetivos socioculturales y educativos del canto coral vocacional implican la aplicación de herramientas sólidas que posibilitan al director o directora desarrollar las diversas perspectivas del trabajo de educación musical con el coro en tanto contexto educativo no formal, por lo que es importante que las instituciones desarrollen proyectos de formación profesional que les habilite para un ejercicio de calidad que potencie todas las habilidades y competencias que ofrece el canto coral (Fucci, 2007), no solo como educadores sino como agentes sociales, sin que esto signifique el abandono o tergiversación de esas convicciones

objetivas y metodológicas genuinas enraizadas en los diversos contextos de actuación de los programas y comprometidas con los fines sociales que persigue. Trilla (1993) propone que “lo ideal sería la existencia de profesionales que aseguraran el aprovechamiento eficaz de las infraestructuras creadas, sin que ello supusiera en ningún caso, el monopolio de los mismos ni en la orientación general de la animación ni en la iniciativa y gestión de las actividades” (p. 93). La o el director coral como animador sociocultural profesional tendría que evitar convertirse en gestor burocrático de la cultura que, en lugar de impulsar, frene el dinamismo y la pluralidad de las iniciativas surgidas desde la base.

La búsqueda de una optimización de la práctica coral a través del desarrollo profesional de las y los directores tendría que apostar por paradigmas abiertos y críticos que contemplen diálogos entre los recursos intuitivos surgidos directamente en los contextos de trabajo colectivo y el conocimiento musical, pedagógico, social y científico que está al servicio del desarrollo educativo y artístico. Se llega entonces al planteamiento teórico de que la formación, preparación o experiencia de una persona que está a cargo de un coro de aficionados, sea o no profesionalizada en el sentido académico, tendría que abarcar un espectro disciplinario amplio que le permita una realización sólida del trabajo coral atendiendo a los contextos sociales, educativos y artísticos en los que éste se lleva a cabo.

Respecto a estas características, en el tercer capítulo de este trabajo se hizo ya una descripción detallada de los elementos que habrían de ser considerados en el perfil de la o el director coral en su papel como docente, facilitador o educador. Sin embargo, la problemática aquí planteada está centrada en el origen de esta formación y las formas en que ésta es efectuada pues, como se ha visto aquí, el

carácter informal y ecléctico de la mayoría de las y los directores no siempre logra ser constante y sistematizada para instrumentalizarles para el aprovechamiento óptimo de los alcances pedagógicos que un coro de aficionados tiene.

Los procesos de cambio para el mejoramiento de los programas no formales basados en el canto coral se verían muy beneficiados de una sistematización de las propuestas formativas de las y los directores corales, ya que esto supondría poner estos programas en manos de profesionales actualizados, lo que ayudaría a corregir el desequilibrio ocasionado en los procesos educativo-musicales integrales de la comunidad (Hemsey, 2002b) y contribuiría al uso eficiente de los espacios destinados al canto coral, logrando no solo la producción musical o artística por sí sola, sino la conformación de comunidades de aprendizaje y crecimiento colectivos y de reencuentro común a través de la música.

Es entonces que se llega al planteamiento del perfil del director o directora en tanto facilitador de procesos colectivos de reflexión y construcción cultural mediante la práctica vocal como elemento conductor y posibilitador de la expresión, lo cual expone a su vez la inclusión de estos atributos en la formación de quienes buscan el ejercicio de la dirección de coros de aficionados en esta línea de trabajo.

Así mismo, respecto a las cualidades que se consideran esenciales en esta tarea, Paulo Freire (1997) afirma que el educador o educadora, para el ejercicio de su práctica, debe apropiarse del conocimiento a través de la comprensión de su origen; así mismo, asegura que una de las tareas más importantes de la formación docente es que la o el maestro “cree y recree su práctica a través de la reflexión sobre su cotidiano” (p. 92). El reanálisis de la práctica pedagógica constituye uno de los mayores pilares para la construcción de un perfil docente que puede dirigir procesos

de construcción colectiva de conocimiento y de alfabetización en el sentido freiriano. Las propuestas formativas de dirección coral enfocada en grupos de personas aficionadas se verían también beneficiadas con la aplicación de este enfoque cuando se plantea una aplicación del canto coral no solo como fin en sí mismo sino también como medio para alcanzar objetivos relacionados con la educación emocional, cohesión social y democracia cultural.

Por otro lado, se reitera la importancia de la experiencia como fuente principal de las herramientas de trabajo y sobre todo de la motivación por la cual una persona decide comenzar un proceso de liderazgo de un grupo. En la experiencia del que escribe, es posible afirmar que muchas de las y los directores de coros de aficionados llegan a serlo después de una larga práctica de formar parte de uno o varios coros antes, y puede considerarse ese tránsito como un conjunto valioso de vivencias relacionadas con el trabajo coral que le han brindado conocimientos, habilidades y actitudes útiles para desarrollar herramientas de liderazgo, las cuales son esenciales para conformarse como directora o director de un coro. En este sentido, Hemsy (2002a) afirma que “el primer paso en la formación de maestros es ayudarlos para que emprendan su propia musicalización, es decir, su propio desarrollo musical y creativo”, y que “quienes han aprehendido y metabolizado la experiencia musical podrán nutrirse, inspirarse y hasta aprender del hacer de los otros” (p. 22). Quien ha cantado en un coro ha experimentado el hacer música con otras personas de una manera muy directa y cercana, ha vivido procesos colectivos en los cuales el trabajo en equipo es imprescindible, ha desarrollado herramientas técnicas de percepción y expresión a través del sonido, ha realizado procesos hermenéuticos de apropiación estética mediante el contacto directo con la música, ha sido parte de una colectividad

musical; la formación docente buscaría fertilizar esas experiencias para poder reproducirlas y dirigirlas, de la intuición hacia la profesionalización.

Transformación educativa a través del canto coral

A lo largo de este trabajo se han descrito las características de los coros de aficionados que consolidan a estos espacios como propios de considerarse educativos por los eventos que se llevan a cabo dentro y fuera de ellos, y se ha hecho especial énfasis en los procesos individuales y locales para acentuar el impacto directo que tiene el canto coral en las personas que participan de él. No obstante, en este apartado se volcará la atención a las potenciales repercusiones educativas y sociales que los programas no formales centrados en el canto coral vocacional tienen en los contextos en los que se ubican pues, como proyecto educativo, el coro de aficionados busca tener una proyección que va más allá de la formación de cantantes de coro o de la puesta escénica de presentaciones musicales; todo esto desde el paradigma de la educación por el arte, en el que la actividad artística no es un fin en sí mismo sino un medio para alcanzar ciertos objetivos que se ven altamente beneficiados e impulsados por el desenvolvimiento estético y, en este caso, musical.

En el capítulo segundo de este trabajo se hizo un análisis del papel de la música vocal en la sociedad, y a partir de él puede afirmarse que, basado en que una de las principales funciones de la música es reforzar ciertas experiencias que han resultado significativas para la vida social (Blacking, 2003), el canto coral es un instrumento de fortalecimiento de las experiencias colectivas al mismo tiempo que genera otras nuevas, a través de la práctica musical en conjunto, sirviendo como un

medio de encuentro con el otro y con la realidad del contexto que el grupo habita, reforzando así mismo estos vínculos. Puede verse entonces que la actividad musical del coro de aficionados, más allá de su aspecto simbólico y estético, participa en la construcción de sentidos de pertenencia social e histórica y es un importante factor de consolidación de cultura e identidad (García, 2019); como lo afirma Levi-Strauss (parafraseado por García, 2019), la música es una metáfora cultural que permite la persistencia de prácticas, valores y sentidos de pertenencia social. Adicionalmente, el canto coral interviene en la construcción de una identidad propia dentro del grupo, lo que aumenta la autoestima y refuerza la cohesión en él (Pérez-Aldeguer, 2014).

La identidad cultural y la pertenencia social se posicionan como fines implícitos dentro del campo del canto coral como medio de educación por el arte, y este alcance llega a trascender los límites de la agrupación, en tanto que las y los integrantes se convierten en agentes de cambio social y llevan a cabo una traslación de la experiencia a sus propios contextos cotidianos, al mismo tiempo que se generan y fortalecen redes que contribuyen a la cohesión social. El grupo coral se convierte en una herramienta poderosa para el cambio individual y social, ya que, como afirman Edgardo, Mesa, Piarpuzán y Mejía (2015) después de analizar diversas propuestas de educación por la música, se constituye como otra opción para “potenciar habilidades intelectuales, mejorar las interacciones con los otros y aportar a la construcción de sociedades más armoniosas” (p. 49).

Históricamente, la educación artística se ha posicionado como elitista y excluyente, condición fuertemente arraigada en una pedagogía tradicional en la que se privilegia a quienes tienen el “talento” para desarrollarse técnica y estéticamente de manera amplia y sobresaliente, además de que a través de estas costumbres se ha

perpetuado el consumo de ciertas músicas como propias de solo algunas clases sociales. Una pedagogía musical crítica en el ámbito no formal buscaría resistirse a mantener ese paradigma y abrir la perspectiva de la educación artística a espacios en los que el arte no es el fin en sí mismo sino un medio. La música se convertiría entonces en un instrumento democrático mediante el cual se busca transmitir ciertos valores y herramientas que contribuyen al mejoramiento de las relaciones entre las personas y a la concientización de la posición que las personas tienen en la sociedad.

Por otro lado, el paradigma freiriano pedagógico de la transformación puede ser así mismo aplicado al coro de aficionados por su carácter colectivo de lectura de la realidad a través del código representado por la música interpretada en conjunto, pues es a través de estos códigos simbólicos que se subjetiva el mundo, el otro y al individuo mismo. Las actividades de producción sonora y estética (tanto individual como colectiva), la escucha crítica y el encuentro con el mundo (interior y exterior) a través de la música, son elementos que coadyuvan al desarrollo de una musicalidad abierta y crítica mediante la cual se promueve la formación del sentido de transformación que puede trasladarse desde lo musical, emocional o artístico hasta las esferas interpersonal y social. La lectura del mundo desde una práctica colectiva de creación, expresión y auto-conocimiento, abre la puerta a una profunda problematización del mismo, siendo ésta detonada y guiada por el facilitador o facilitadora, papel que habría de tomar la o el director, quien guía al grupo en el proceso de apropiación de la música como código simbólico.

En este sentido, es preciso analizar el papel de la música como una herramienta para contribuir a ese proceso, pues constituiría uno de los pilares

instrumentales para la consecución del objetivo del coro de aficionados como espacio pedagógico crítico y transformador.

El arte toma la función de recuperar las visiones propias del ser humano para ofrecerlas en forma de metáforas estéticas, con lo cual detona en él un descubrimiento del mundo por medio de la sensibilidad obtenida gracias a la experiencia, y como tal, presenta una visión abierta de lo inefable. Morton (2001) explica que “una de las funciones que realiza la obra de arte es cuestionar a la sociedad en la cual ha sido creada y presentar así, ante nuestra atención, metáforas visuales que transmiten ciertos valores” (p. 16), con lo que estaría cimentándose la idea de la música como sistema simbólico mediante el cual las personas construyen visiones reflexivas y críticas sobre sus experiencias, su relación con el mundo y con las otras personas.

La apropiación estética del objeto artístico es generada a través de dispositivos intelectuales, pero sobre todo afectivos, desde los cuales el arte apela a distintos niveles de la conciencia (Hemsey, 2002d), abriendo la percepción a aspectos que sobrepasan la experiencia inmediata. La música, como experiencia artística, “permite una reflexión sobre aspectos internos menos racionales, es decir, de orden afectivo, lo cual desarrolla la percepción para apreciar aspectos de la realidad que antes de haber transitado dicha experiencia parecerían insignificantes” (Morton, p. 85), la sensibilidad afectiva que genera la música favorece la lectura deconstructiva del entorno. Cabe aquí el insistente recordatorio sobre lo que conformaría a grandes rasgos la misión de la educación musical no formal en un contexto donde las y los participantes no buscan una formación técnica musical, ya que, como señala Susana Dultzin (1987) al determinar acciones concretas para este ámbito educativo, “los

lenguajes artísticos se emplearán como medios de conocimiento y comprensión de sí mismos, de su comunidad y realidad circundante”. De esta manera, la naturaleza educativa no formal del coro de aficionados le confiere a éste la tarea de acrecentar ese sentido crítico, tanto hacia la música como hacia el mundo en general, y puesto que esto se realiza de una manera grupal con todas las personas que integran el coro, se hace desde la intersubjetividad mediada por la experiencia estética común. Rita Fucci Amato (2007) sostiene que el trabajo desarrollado en el coro desempeña un importante papel en la creación de una nueva lectura de la realidad musical, que se posiciona como diferente de lo que podría considerarse como otro tipo de lecturas generalmente promovidas por otros medios de comunicación como lo son la industria musical dominante o incluso la educación formal; la relación directa con la música por medio de la interpretación, funge como un importante impulso para la creación de nuevas relaciones hermenéuticas con el entorno, constituyéndose de esa manera como un instrumento de emancipación cultural.

Así como se produce una nueva lectura de la realidad, el encuentro con el lenguaje artístico supone también la apertura de un diálogo, en el que no solamente se asume la persona como receptora, sino también se posibilita su posición como emisora de un mensaje, de una palabra, de un sonido. Como se planteó en el tercer capítulo de este escrito, el desenvolvimiento de la sensibilidad frente a los fenómenos estéticos también conlleva el comienzo del desarrollo de la capacidad de crear, de poder emitir un mensaje hacia las otras personas a través del código artístico en el que se está desempeñando, pues se han adquirido herramientas y conocimientos para hacerlo. Esto conforma un proceso importante dentro de la pedagogía musical crítica, pues brinda a las personas la aptitud y la oportunidad de pronunciar en el

sentido freiriano, que implica una acción y una reflexión,²¹ una relación dialógica con el mundo (Freire, 2005); el canto coral significa una construcción colectiva de sentido en donde cantar en grupo es decir la palabra junto con otras personas y, en palabras de Freire, “decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación” (Freire, 2005, p. 107). Las y los coralistas comienzan un proceso de apropiación del lenguaje musical para establecer un diálogo sonoro con el mundo; la interpretación, el arreglo, la improvisación, la deconstrucción y la experimentación son las herramientas que el coro usa para pronunciar y transformar el entorno sonoro en el que se desenvuelve.

Por otro lado, la lectura crítica por medio del lenguaje es también un acto necesariamente colectivo que tiende un puente entre los miembros de un grupo social; la agrupación coral que pertenece a una comunidad es también un agente comunicador para esta última, ya que mediante las presentaciones públicas existe un trabajo de difusión de un mensaje que tiene la función de socializar un contenido musical que es producto de un proceso colectivo de apropiación cultural. Esto da cuenta de la dimensión comunitaria que tiene el coro de aficionados y de su relevancia como estructura de transmisión cultural, entendiendo a la cultura como una serie de valores históricos, estéticos y éticos, comunicados a través de conceptos, músicas, gestos, sonidos y voces (Pereira y Vasconcelos, 2007, p. 116). El coro se constituye como una institución social que está dirigida a ampliar la conciencia de sus participantes sobre la importancia que tiene el grupo con la comunidad en la que está inserto, con lo que se favorece el desarrollo de la sociabilidad. Dentro del coro

²¹ Lo cual comulga con el concepto marxista de *praxis*, en tanto son parte del mismo proceso.

se lleva a cabo una producción cultural considerada por Nanni (2000) como un *saber natural*, que es construido en sociedad y que lleva a las y los participantes a tomar conciencia de su lugar como agentes transmisores de un saber cultural valorado históricamente, impreso en la composición musical, el arreglo, el texto y todas las facetas subjetivas del grupo que se están exponiendo socialmente. Todo esto cobra sentido en tanto las y los coralistas se entienden y se asumen como un colectivo que comparte una visión, un código y una misión transformadora, y cuya unión es reforzada por las relaciones interpersonales que les llevan a tomar una mayor conciencia del otro y de su papel respecto a las demás personas, para replicarse después en el contacto con la comunidad en general. Esto convierte al coro de aficionados en un factor nuclear de socialización, cohesión y agitación cultural de la comunidad de la que primeramente surgió, puede fungir como un centro que estimula el desarrollo humano y cultural de la sociedad.

Todas estas atribuciones que aquí se hacen al canto coral como fenómeno social no solamente lo ubican como un espacio educativo no formal centrado en la práctica musical colectiva, sino que también responde a una configuración cercana a la animación sociocultural, que como ya se ha descrito anteriormente en este trabajo, es un “conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad o sector de la misma y en el marco de un territorio concreto, con la finalidad principal de favorecer la participación activa de sus integrantes en el proceso de su propio desarrollo social y cultural” (Trilla, 1993, p. 89), y esto se cumple con lo ya descrito respecto a las cualidades de los grupos corales como fuertes impulsores de estos procesos.

Un punto muy importante que se desprende de esta identificación con la animación sociocultural es el de la participación, que se posiciona como una acción esencial en el coro como grupo en el que todas y todos los integrantes tienen una función importante en el trabajo colectivo por medio de sus voces y sus cuerpos; la actividad coral no es nunca unidireccional por más autoritaria que pudiese llegar a ser una acción por parte del director o directora, la labor es siempre colectiva en tanto se construye con las voces de todas las personas que integran el grupo. En la medida en que se alejen de los autoritarismos las prácticas de liderazgo coral y se permita la participación activa de las y los coralistas en la agrupación, más se incentivará este importante factor de la animación sociocultural que, consecuentemente reflejado en la vida en sociedad, se acercará al desarrollo democrático de la misma; con lo cual, además de estimular la ampliación de un espacio de práctica musical a contextos menos elitistas y excluyentes, se fomenta una participación real en la vida en sociedad, y una concientización sobre la necesidad de “estar presentes en la historia y no simplemente estar representadas en ella” (Freire, 1997, p. 86).

La participación de las personas en la vida cultural de las comunidades en las que se desenvuelven tendría que ir más allá de la sola difusión o distribución de los que se consideran como bienes culturales legitimados para su transmisión y conservación, sean estos bienes obras musicales, literatura, gastronomía, obras de arte visual, etcétera; estas acciones pueden ser consideradas como parte de estrategias de democratización de la cultura, la cual es necesaria y valiosa en el sentido de la transmisión de la memoria histórica ante un patrimonio producto de la actividad intelectual y artística de las generaciones precedentes, y es un elemento

fundamental de la educación artística cuando su abordaje es desde una perspectiva crítica y abierta. Sin embargo, al hablar de la educación artística no formal en un contexto enmarcado en el paradigma de la animación sociocultural, es importante reconocer que:

...al interior de los procesos culturales permanentes de producción intelectual y artística, un aspecto esencial de la educación artística sería hacer participar a la sociedad activamente en dicho proceso equilibrando los aspectos productivos y de consumo artístico, así como los inherentes al proceso reflexivo y creativo, que promueve un continuo avance hacia niveles superiores de conciencia individual y colectiva, enriqueciendo así el patrimonio cultural de una sociedad. (Morton, 2002, p. 21)

Esta descripción se corresponde con una visión de educación por el arte que además se perfila como andamio para la construcción democrática (en el sentido deweyano) de una sociedad por medio de prácticas culturales que fomentan interacciones humanas productivas; “las personas involucradas en este tipo de prácticas reconocen y aceptan las necesidades éticas que implican la deliberación de sus interacciones” (Väkevä, 2016, p. 95). La música, que representa una parte importante de la constante búsqueda humana cotidiana de sentido, se convierte en una forma estética y accesible para abordar esa conectividad interpersonal, y que, además, “expresa de manera concentrada los choques y las inestabilidades, los conflictos y resoluciones, que son los cambios dramáticos promulgados en el fondo más perdurable de la naturaleza y la vida humana” (Dewey, citado por Väkevä, 2016). El arte, además de enriquecer las prácticas colectivas de búsqueda de sentido, fertiliza la construcción de la identidad de las y los participantes de la práctica a partir de vidas compartidas y su agencia creativa; el canto coral provee una posibilidad democrática de búsqueda colectiva de sentido por medio de la experiencia estética y creativa, en una relación hermenéutica con la música, pero

también dando lugar a un discurso nuevo, genuino y común, contribuyendo a la construcción de una identidad cultural.

Cabe aquí recordar la contraposición teórica que se plantea en la animación sociocultural entre democratización de la cultura y democracia cultural, en la que la primera se refiere a un concepto patrimonialista de cultura más relacionado con el consumo de la cultura legitimada, y la segunda alude a la catalización de la potencialidad de comunidad para generar cultura. Aunque en la práctica esta relación no es dicotómica, es posible afirmar que una concepción del canto coral como herramienta de transformación social estaría adscrita en un punto más cercano a la democracia cultural,²² pues se buscaría que a partir de la problematización de la realidad simbólica y a través de la práctica vocal colectiva se fortalezca la autonomía cultural del grupo brindando herramientas necesarias para la creación musical y se coadyuve a la conformación de una identidad cultural comunitaria, posicionando así a la música como dispositivo de desarrollo de la sensibilidad hacia el entorno y como instrumento simbólico de construcción de lo real, y al coro como espacio de encuentro y entretejido de subjetividades.

Desde la perspectiva freiriana, podría describirse ese proceso como el acto creador que consiste en el *pronunciamento* de la palabra auténtica mediante el encuentro dialógico con el otro, con quien problematiza y *pronuncia* el mundo para transformarlo, “decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esa transformación” (Freire, 2005). El sentido sensible y crítico con el que se *lee* la realidad sonora, el diálogo abierto que se

²² Concepto definido desde la animación sociocultural, abordado en el primer capítulo de este trabajo.

establece entre el entorno y las y los participantes, y la capacidad para crear, compartir y exponer un producto cultural a través de las voces de todas y todos, constituyen los pilares de un paradigma del canto coral como constructor de una democracia cultural.

Además de esta relación del canto coral vocacional con este paradigma de la dinamización y democracia cultural, se plantean otras características de los coros de aficionados que podrían referir a principios ideológicos y metodológicos vinculados a las acciones de animación sociocultural. A continuación, se enumerarán algunas de estas cualidades con base en distintos atributos propuestos por autores como Merino (1997), Trilla (1993) y Úcar (1992). Primera y esencialmente, el coro se configura como un trabajo necesariamente colectivo, en el cual se incentiva la participación de todas y todos los coralistas en el trabajo que se lleva a cabo, se privilegia un estilo activo de aprendizaje al estar profundamente anclado en la experiencia inmediata en el grupo, puede orientarse hacia la construcción de un sentido crítico en la lectura e interpretación de los textos y de la realidad, tiene alcances de creación cultural al dar herramientas a las y los coralistas para su producción, genera vínculos interpersonales que contribuyen a la integración social, provee herramientas para la autonomía tanto como individuos como grupo, desencadena procesos de dinamización cultural en las comunidades en las que se insertan, y finalmente, sienta las bases pedagógicas para el desarrollo de una transformación social.

Muchos de los aspectos mencionados coinciden en estar poco representados en la educación formal y, por tanto, retomados e impulsados por los espacios no formales, sobre todo aquellos que han surgido de manera autogestiva e

independiente, por lo que uno de sus alcances está directamente relacionado con la emancipación respecto a sistemas, estructuras o ideologías dominantes. El postulado de que la educación adquirida de manera no formal a través de la pertenencia a un coro de aficionados es potencialmente un factor para la transformación social nace de los supuestos freirianos que afirman que es a partir de la lectura crítica del mundo que las personas adquieren conciencia de su posición en la sociedad y la posibilidad de su empoderamiento. Tal y como describe La Belle (1980) al hablar de programas de educación no formal en el contexto del cambio social, “no sólo implica una modificación de la conducta del hombre y de la relación entre esta conducta y su medio humano y físico sino que, además, exige una modificación de las reglas y estructuras de la sociedad que permitan que se establezcan esas nuevas conductas y relaciones” (p. 245).

El canto coral como parte de un programa de educación no formal dentro del paradigma de la animación sociocultural tomaría la forma de un proyecto musical con alcances pedagógicos críticos. Así mismo, al realizarse a través de un trabajo colectivo mediado por la interacción con códigos simbólicos con un importante componente estético, expresivo y afectivo, se convierte en una herramienta extraordinaria para el desarrollo de valores fundamentales para la vida en sociedad, una posibilidad de pensar el mundo de otras formas, una micro utopía transformadora.

Conclusiones

En este trabajo se ha realizado un análisis de los elementos de los coros de aficionados que se relacionan con su carácter educativo, atendiendo a las distintas relaciones que entre ellos se dan, así como las múltiples implicaciones que este fenómeno tiene en los entornos en los que tiene lugar. A continuación, se plantea una serie de comentarios finales extraídos de los resultados y pensamientos derivados del análisis realizado a lo largo de este trabajo.

En primer lugar, se ha visto que uno de los atributos que posee el canto coral en tanto experiencia educativa es la calidad socializadora que supone la práctica musical colectiva, al posicionarse como una herramienta que permite la persistencia de prácticas, valores y sentidos de pertenencia social, al mismo tiempo que funge como agente transmisor de un sistema de bienes culturales y visiones particulares y temporales de la vida. Esto significa que no solo se constituye como un instrumento de reproducción cultural, sino que implica la generación o reforzamiento de sentidos democráticos de comunidad, así como de construcción de identidades individuales y colectivas. Esta última idea es fortalecida por la concepción de la música vocal como un lenguaje que posibilita la codificación y decodificación de la realidad, pues las personas que participan de esta práctica son parte de un proceso de objetivación de la realidad, siendo ésta una acción colectiva y compartida, coadyuvando a la búsqueda y reconfiguración de una identidad cultural. La música funge como sistema simbólico mediante el cual las personas construyen visiones reflexivas y críticas sobre su relación con el mundo y con las otras personas. Así mismo, el coro

se configura como una práctica social que estimula la iniciativa, la participación, y el fortalecimiento del mismo grupo como autónomo y dinámico.

Además de esto, como resultado de un análisis de las formas en que se relacionan las y los integrantes del coro para la consecución de los objetivos, se ha llegado a la conclusión de que existen rasgos en el coro de aficionados que ofrecen herramientas poderosas para el fortalecimiento del trabajo en equipo y de formación de redes que funcionan como catalizadores de procesos de construcción de cultura comunitaria, y que además coadyuva a la consolidación de la autonomía del propio grupo. Esto, además de modificar positivamente las dinámicas grupales, tiene un impacto en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales de cada una de las personas que integran el grupo, pues no solamente se tiene como efecto del trabajo en equipo una elevación de la autoestima, sino que la participación en el coro también coadyuva al desarrollo de una mayor conciencia del otro, lo cual fortalece el relacionamiento interpersonal y los procesos de negociación. La participación de la totalidad de integrantes en tareas musicales y extra-musicales que necesariamente implican la colaboración, la conciencia del otro, la escucha activa y la empatía, es un elemento clave para el fortalecimiento del trabajo en equipo y la formación de una comunidad.

En segundo término, se ha observado que un elemento importante del coro de aficionados en tanto ámbito educativo no formal es la presencia de una figura facilitadora de experiencias de aprendizaje, el director o directora del coro que, además de estar al frente del grupo durante la ejecución musical, está detrás de los procesos que las y los coralistas llevan a cabo para lograr llegar a los resultados esperados: la misma ejecución artística y lo que conlleva, incluyendo el desarrollo de

la técnica del canto, adquisición de habilidades de lectoescritura musical, conciencia vocal, etcétera.

Todo esto coloca al director o directora como una figura docente que funge como mediadora entre los saberes culturales y las y los coralistas, lo cual conlleva no solamente un profundo entendimiento de los contenidos, sino también un amplio conocimiento del grupo con el que trabaja, así como habilidades y conocimientos que le permiten generar ambientes de aprendizaje propicios para que las y los coralistas sean partícipes de los procesos que se llevan a cabo dentro del coro, en el cual se encuentran distintos niveles de experiencia, conocimientos y habilidades, representando así un reto para el diseño, ejecución y evaluación de la acción docente.

Del mismo modo, se encuentran en el director o directora del coro vocacional rasgos propios de las personas animadoras socioculturales, quienes se caracterizan principalmente por ser promotoras de un sentido de iniciativa y trabajo colectivo, pues son quienes se encargan de motivar y coordinar los esfuerzos de las y los coralistas hacia los objetivos en común, para lo cual es imprescindible no solo el desarrollo individual de cada una de las personas que integran al coro, sino la activación de una dinámica de participación grupal, tarea fundamentalmente impulsada por el director o directora.

Otra de las observaciones principales al respecto de la figura de las y los directores en los coros de aficionados es que, en contraste con lo anterior expresado, los antecedentes históricos y la literatura de referencia sobre la música coral tienden a privilegiar un papel más dominante del director de coro, dándole atributos más relacionados con un modelo tradicional tanto de docencia como de dirección musical, en donde hay una centralización de poder y unidireccionalidad pedagógica.

De este modo, la conclusión a la que se llega mediante el análisis del traslado del modelo de coro profesional al coro de aficionados, es que una de las características del grupo que tiene como objetivo principal la ejecución musical es el posicionamiento del director o directora como *centro* del coro, pues es quien tendría más experiencia o conocimiento respecto a la interpretación musical; este modelo, aunque en cierta medida puede observarse en coros de aficionados cuando prevalece la ejecución musical como objetivo primordial, también sufre una transformación en la medida en que quienes integran el coro, incluido el o la directora, asumen el espacio como posibilitador de otras circunstancias que trascienden la sola práctica o aprendizaje musical.

En un modelo abierto del coro de aficionados, en el que desde la figura de liderazgo de la o el director se antepone una intención formativa o de ocio, la dirección del coro pasa a tener un lugar más cercano al de una persona facilitadora en un contexto de animación sociocultural que, sin necesariamente descuidar los aspectos musicales de entrenamiento vocal, interpretación musical y ejecución coral, brinda especial importancia educativa a las implicaciones formativas extra-musicales que la experiencia de cantar en el coro tiene. De esta forma, se plantea aquí una serie de rasgos concernientes a los procesos de enseñanza y aprendizaje que brindarían al coro vocacional las condiciones ideales para considerarse un espacio educativo eficiente, cuya implementación o cuidado queda, en gran medida, en el director o directora del coro. Entre estos rasgos pueden destacarse: establecimiento de vínculos afectivos mediante los cuales se facilitan los procesos de apropiación del contenido, un proceso didáctico pedagógico flexible, valorización individual, reconocimiento de las experiencias previas y estrategias de andamiaje. Así mismo,

se hace necesario reconocer el contexto musical y cultural de las y los coralistas, hacerles partícipes de su propio aprendizaje, y privilegiar la autoevaluación.

Por otra parte, bajo la perspectiva de la animación sociocultural, el coro de aficionados funge como un espacio de promoción de la cultura en el que las personas que lo integran son las protagonistas de los procesos que se llevan a cabo, los cuales se caracterizan por contar con una metodología flexible y activa, que tienen como objetivo primordial la dinamización social vinculada a un territorio específico, y que posee como principal medio de acción el canto colectivo. En este contexto es que la cultura juega un papel protagónico dentro de la dinámica que genera el coro en el territorio en el que se ubica, pues no solo es una herramienta de reproducción de determinados elementos culturales a través de la ejecución de piezas corales, sino que también tienen lugar procesos de dinamización cultural.

Uno de los elementos sobre cultura que se observaron durante la realización de este trabajo, resulta especialmente significativo y se plantea como espacio abierto para futuras exploraciones. Este elemento proviene precisamente de la perspectiva de la animación sociocultural, y se refiere al concepto de *democracia cultural*, en oposición a la *democratización de la cultura* que, si bien no tienen una relación dicotómica, se proyectaría una mayor tendencia al primero cuando se habla del coro de aficionados como proyecto educativo y cultural. Como en muchos otros espacios de creación artística dirigidos a poblaciones no necesariamente profesionalizadas, en el coro de aficionados se presentan diversas condiciones para que las personas que lo integran sean partícipes de un proceso de desarrollo de la vida cultural propia, siendo creadores, productores y protagonistas de la misma, complementando y trascendiendo el hábito de consumo cultural en un papel más pasivo y receptor.

De este modo, en el coro como entorno educativo no formal, el contenido que busca transmitirse no se limita a un conjunto de saberes culturales y musicales ya legitimados, sino que plantea una búsqueda inteligente de la cultura consciente, aquella que “no es tanto un resultado, sino una decisión consciente de cómo se quiere ser, qué saberes se quieren desarrollar; una cultura que mira hacia el futuro, aun cuando se apoye en la cultura inconsciente, la cultura del pasado” (Gómez, 2020, p.3).

El último aspecto que se deriva como conclusión de este trabajo está ligado con el anterior y es en sí mismo multidimensional. El coro se configura como experiencia estética no solo para quien es espectador sino también, por supuesto, para quien participa de cantar en él, las y los coralistas adquieren a través de una experiencia directa, modos y herramientas para la apropiación estética del mundo sonoro que les rodea.

En un primer nivel de análisis, este hecho significa la atribución del coro como posibilitador del goce estético y resignificación de la realidad a través de los códigos pautados en el trabajo coral: las composiciones, la lírica, la interpretación, etcétera; es una experiencia estética individual mediada por una práctica colectiva. Por otro lado, ampliando el análisis, el mismo carácter grupal de la experiencia suma un elemento de complejidad al fenómeno estético que representa el canto coral, pues implica la exploración del mundo sonoro a través de las intersubjetividades colectivas, mismas que, así mismo, se transforman como resultado de la compartición de saberes, significados y sentidos. Es a través de este entramado de intersubjetividades que se configura una construcción colectiva de lo cultural que posibilita el desarrollo identitario y la transformación cultural.

El proceso de sensibilización y el desarrollo de la subjetividad, junto con las herramientas de codificación de la realidad, constituyen el punto de partida para el desenvolvimiento de la creatividad, concepto que, aunque no fue abordado en profundidad en este trabajo, se plantea como conclusión y como punta de lanza para futuras exploraciones. La capacidad de crear no se reduciría solamente a una capacidad individual de utilización de materiales sonoros para el desarrollo de propuestas artísticas, sino que también se conforma como la potencialidad del grupo para reafirmarse como creadores y transformadores de su realidad y de su contexto social.

Como resultado de las preguntas, exploraciones y análisis que se han llevado a cabo a lo largo de la realización de este trabajo, he obtenido una serie de certezas y planteamientos que me permiten tener una imagen pedagógica más clara de los coros de aficionados tanto en general como de los espacios que me son familiares dentro de mi práctica profesional y fuera de ella. La observación de todos los aspectos educativos en el canto coral *amateur* me posibilita no solamente el análisis de la realidad sino también tener una mirada hacia la necesidad de cuidar, promover y formar el camino que tienen los coros de aficionados como proyecto educativo, con el compromiso de seguir desarrollando, tanto teórica como prácticamente herramientas, para coadyuvar al crecimiento de plataformas sólidas para el florecimiento de proyectos basados en el canto coral.

Futuras exploraciones e investigaciones podrían tomar elementos de este y otros trabajos relacionados para continuar el desarrollo de tales herramientas y así contribuir a la construcción de las bases teóricas de la pedagogía coral. Es también

objetivo de este trabajo ser punto de partida o referencia para investigaciones de corte aplicado en contextos específicos, ya sea para la profundización del conocimiento de casos o territorios determinados o para el diseño o implementación de programas relacionados con el canto coral de aficionados.

Como comentario final, quisiera mencionar que este trabajo fue realizado en un momento coyuntural en la historia, no solo de la música sino de la humanidad en general, pues se enmarcó dentro del contexto de la pandemia mundial de COVID-19. Este hecho histórico, además de las múltiples implicaciones que ha tenido para la salud mundial, así como políticas y económicas, también ha significado un hito en la historia de la práctica musical colectiva, como es el caso de los coros, pues el compartir un espacio físico con otros cuerpos para la realización de estas actividades se ha vuelto prácticamente imposible por los peligros de contagio que conlleva (especialmente por la alta posibilidad de propagación de esporas al cantar), lo que ha implicado una transformación radical de las formas en que las personas que participan de estas actividades se relacionan y trabajan juntas.

Sobra decir que este hecho es y será objeto de múltiples investigaciones centradas en las prácticas musicales grupales en el contexto de la pandemia en este momento histórico y en el futuro, pero es mi intención cerrar estas páginas mencionando que los análisis que he realizado en cuanto a las características del coro de aficionados como espacio educativo que trasciende la ejecución vocal conjunta y que impacta tanto individual como socialmente a los individuos en diversos niveles, se han observado durante estos tiempos de una manera bastante particular, pues aunque muchos coros de aficionados han dejado de cantar en el mismo espacio, no

han dejado de existir, y sobre todo, y más allá de la producción artística, no han dejado de formar, integrar, impactar y transformar.

Obras consultadas

- Aguirre, A., Moliner, L. & Traver, J. (2017). La pedagogía social, la animación sociocultural y la educación no formal en el tiempo libre y de ocio de la ciudadanía. *Infancia contemporánea*, 17, 1-20.
- Alessandroni, N. (2013). Pedagogía vocal comparada: qué sabemos y qué no. *Arte e investigación*, 9, 7-13.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud, *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (pp. 33-54). México: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, M. (2016). La subjetividad e intersubjetividad: un camino en la comprensión de lo cultural. *Linhas*, 17 (34), 323-336.
- Aránguiz, W. (2000). Presencia coral de Chile en América Latina. *Revista musical chilena*, 54, 95-98.
- Bartel, R. (2017). *Singing Europe*. European Choral Association. Recuperado de https://europeanchoralassociation.org/wp-content/uploads/2019/01/singingeurope_report.pdf
- Belén, R. (2013). *Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de http://www.ehu.es/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf
- Blacking, J. (2003). ¿Qué tan musical es el hombre? *Desacatos*, 12, 149-162.

- Bradley, D. (2016). ¿Bueno para qué? ¿Bueno para quién? Hacia una descolonización de las filosofías en educación musical. En W. Bowman & A. L. Frega, *Manual Oxford de filosofía en educación musical* (pp. 175-178). Buenos Aires: SB.
- Busch, B. (1984). *El director de coro. Gestos y metodología de la dirección*. Madrid: Real Musical.
- Cadena, M. (2008). *Análisis del fenómeno del coro vocacional: como educación integral del tiempo libre*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carminatti, J. da S. & Krug, J.S. (2010). A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais. *Pensamiento Psicológico*, 7(14), 81-96.
- Castillo, N. (2017). El desarrollo de habilidades emocionales en educación básica. [Entrada en un blog] Recuperado el 30 de junio de 2020, de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=615>
- Chávez, R. (2005). La creatividad en la educación artística. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 2(6), 109-121.
- Chorus America (2009). The chorus impact study: How children, adults, and communities benefit from choruses. Recuperado de https://www.chorusamerica.org/sites/default/files/resources/ImpactStudy09_Report.pdf
- Clift, S. & Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society. *Journal of the royal society for the promotion of health*, 121(4), 248-256.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

- Diccionario del Español de México (DEM) <http://dem.colmex.mx>, El Colegio de México, A.C., consultado el 2 de marzo de 2020.
- Dultzin, S. (1987). Ideas y experiencias en torno a la educación musical infantil no formal. En Dultzin, S. (compiladora). *La educación musical infantil en México* (pp. 127-139). México: Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical Carlos Chávez.
- Edgardo, J., Mesa, M., Piarpuzán, L., & Mejía, M. (2015). La educación musical: alternativa pedagógica de transformación social. *Plumilla Educativa*, 15(1), 45-66.
- Esalud (2020). Aparato fonador. Recuperado el 21 de junio de 2020, de <https://www.esalud.com/aparato-fonador/>
- Fiori, E. (2005). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido* (pp. 11-27). México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI Editores.
- (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Frigotto, G. (1995). Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. En P. Gentili (Org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação* (pp. 77-108). Rio de Janeiro: Vozes.
- Frühaufl, T. (2019). *¿Qué es la pedagogía musical?* Recuperado el 14 de febrero de 2020, de <https://www.ebsco.com/e/latam/blog/que-es-la-pedagogia-musical>

- Fucci Amato, R. (2007). O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, 13(1), 75-96.
- Fundación Aequalis. (12 de febrero de 2020). Recuperado de <https://www.ciccag.org/fundacion-aequalis/>
- Fundación Sirenaica (12 de febrero de 2020). Nuestra historia. Recuperado de <https://fundacionsirenaica.org/home/nuestrahistoria/>
- Furnó, S. (2005). La formación de conceptos musicales. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 2(6), 81-108.
- Gallo, J. A. (2006). El director de coro. En: J.A. Gallo, G. Graetzer, H. Nardi & A. Russo, *El director de coro: Manual para la dirección de coros vocacionales* (pp. 29-101). Buenos Aires: Ricordi Americana.
- García, J. (2019). Introducción. Música y antropología. Notas acerca de una relación olvidada. *Cuicuilco*, 23, 11-23.
- García, N. (1990). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.
- Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gelabert, L. (2016). Música Viva: un proyecto integral a partir del canto colectivo. *Dedica, Revista de Educação e Humanidades*, 9, 247-261.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, F. (6 de mayo de 2020). La animación sociocultural. En *Manual Atalaya: Apoyo a la Gestión Cultural*. Recuperado de <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/herramientas/animacion-sociocultural>
- Grau, A. (2005). *Dirección coral, la forja del director*. Caracas: GGM Editores.

- Grunwald Associates LLC and Chorus America. (2019). *The chorus impact study: singing for a lifetime*. Recuperado de https://www.chorusamerica.org/sites/default/files/resources/ChorusImpactStudy_SingingforaLifetime.pdf
- Hemsey de Gainza, V. (2002a). Claves y estilos del “enseñaje” musical en la actualidad. En V. Hemsey de Gainza, *Pedagogía musical* (pp. 19-36). Buenos Aires: Lumen.
- (2002b). La transmisión y la enseñanza de la música. En V. Hemsey de Gainza, *Pedagogía musical* (pp. 129-151). Buenos Aires: Lumen.
- (2002c). La educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX. Realidad y perspectivas. En V. Hemsey de Gainza, *Pedagogía musical* (pp. 153-166). Buenos Aires: Lumen.
- (2002d). El arte en la escuela, ¿por qué no se legitima? En V. Hemsey de Gainza, *Pedagogía musical* (pp. 9-17). Buenos Aires: Lumen.
- Hernández, J. (2014). *Las orquestas infantiles y juveniles de México inspiradas por El Sistema*. Recuperado el 13 de febrero de 2020, de <https://www.joseherstrada.com/blog/blog/las-orquestas-infantiles-y-juveniles-de-mexico-inspiradas-por-el-sistema-legado-evolucion-y-desafios>
- Hiley, D. (1993). *Western plainchant: a handbook*. Nueva York: Oxford.
- Hormigos, J. (2008). *Música y sociedad: análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Madrid: Ediciones y Publicaciones Autor.
- Ibarretxe, G. (2007). Modelos de educación coral infantil: entre lo formal y lo no formal. *Educación y educadores*, 10(2), 35-50.

- Ibarretxe, G. & Díaz, M. (2008). La figura del director de coros infantiles: pasos hacia la profesionalización. *Revista da abem*, 19, 7-13.
- Jacquier, M. & Pereira, A. (2010). El rol del cuerpo en el aprendizaje del lenguaje musical: Reflexiones acerca del aporte de la cognición corporeizada. *Seminario Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*, 67-72.
- Jaraba, M. Á. (1989). *Teoría y práctica del canto coral*. Madrid: Istmo.
- Jorgensen, E. (2016). Sobre la educación informal en el campo de la música. En W. Bowman y A. Frega, *Manual Oxford de filosofía en educación musical* (pp. 182-184). Buenos Aires: SB.
- La Belle, T. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Linares, M. (2007). La materia prima de la creación musical. En I. Aretz, *América Latina en su música* (pp. 73-87). México: Siglo XXI Editores.
- Luque, P. (1997). Educación no formal: un acercamiento a otras instituciones educativas. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 15-16, 313-320.
- Mathias, N. (1986). *Coral um canto apaixonante*. Brasilia: Musimed.
- Medina, N. (2015). Aportaciones de las corales infantiles en el ámbito de la educación no formal. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, 2(3), 152-160.
- Méndez, J. (2003). *Dirección coral. Metodología y práctica*. La Habana: Adagio.
- Merino, J. (1997). *Programas de animación sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación*. Madrid: Narcea.

- Milner, A. (2000). El renacimiento tardío. En: A. Robertson & D. Stevens, *Historia general de la música II* (pp. 167-315). Madrid: Istmo.
- Morton, V. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nanni, F. (2000). Mass Media e socialização musical. *Revista em Pauta*, 11(16/17), 108-143.
- Nardi, H. (2006). El significado socio-cultural del canto vocacional. En: J.A. Gallo, G. Graetzer, H. Nardi & A. Russo, *El director de coro: Manual para la dirección de coros vocacionales* (pp. 7-12). Buenos Aires: Ricordi Americana.
- O'Reilly, M. & Duque, E. (2015). Las agrupaciones corales como estrategia de formación de competencias para trabajo en equipo en las organizaciones: una perspectiva comparativa. *Suma de negocios*, 6(13), 92-97.
- Orta, G. (1971). *Elementos de cultura musical*. México: Textos universitarios.
- Pasillas, M. Á. (2004). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. *Ethos educativo*, 31, 7-34.
- Pereira, E. & Vasconcelos, M. (2007). O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária. *Música Hodie*, 7(1), 99-120.
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 389-404.
- Peris, R & Agut, S. (2007). Evolución conceptual de la identidad social: El retorno de los procesos emocionales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10, 26-38.

- Puiggrós, A. (1988). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*. México: GV Editores.
- Reaney, G. (2000). Ars nova. En: A. Robertson & D. Stevens, *Historia general de la música I* (pp. 389-475). Madrid: Istmo.
- Robertson, A. (2000). El canto llano. En: A. Robertson & D. Stevens, *Historia general de la música I* (pp. 212-315). Madrid: Istmo.
- Rogers, A. (2004). Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm. Recuperado de www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm.
- Sánchez, D. (2016). *Psicología y música: El canto coral como apoyo en el desarrollo integral del ser humano*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schafer, M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Secretaría de Cultura (2018). Orquestas Juveniles y Coros de la Ciudad de México ofrecen Concierto Navideño. Recuperado de <https://cultura.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/1323-18>
- Secretaría de Educación Pública (17 de julio de 2019). Boletín No. 103 La música, pondrá la nota a la Nueva Escuela Mexicana. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-103-la-musica-pondra-la-nota-a-la-nueva-escuela-mexicana>
- Sichivitsa, V. (2003). College choir members' motivation to persist in music: application of the Tinto model. *Journal of research in music education*, 51(4), 330-341.

- Sistema Nacional de Fomento Musical (2019). Agrupaciones comunitarias. Recuperado de https://snfm.cultura.gob.mx/agrupaciones_comunitarias/
- Smutter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12(22), 241-256.
- Stanfield, L. (2013). What did women sing? A chronology concerning female choristers. *The Phenomenon of Singing International Symposium IX*, 9, 189-198.
- Stevens, D. (2000). Ars antiqua. En: A. Robertson & D. Stevens, *Historia general de la música I* (pp. 317-388). Madrid: Istmo.
- Trilla, J. (1988). Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educación*, 13, 17-41.
- (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.
- (1997). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Trowell, B. (2000). El renacimiento temprano. En: A. Robertson & D. Stevens, *Historia general de la música II* (pp. 11-165). Madrid: Istmo.
- Úcar, X. (1992). La animación sociocultural. Barcelona: CEAC.
- UNESCO (2009). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*, v. 3 Educación no formal.
- Väkevä, L. (2016). La filosofía de la educación musical como arte para la vida: una mirada desde John Dewey. En W. Bownman & A. L. Frega, *Manual Oxford de filosofía en educación musical* (pp. 92-97). Buenos Aires: SB.

Valencia, G. (2015). El legado de Edgar Willems a la educación musical de hoy.
Ricercare, 4, 46-52.

