

Aproximación a la dimensión pedagógica de la práctica coral

Ana Cristina Pontoriero

Gabinete de Estudios Musicales (GEM-FFHA-UNSJ) / CONICET. Argentina.

Esta investigación busca proporcionar elementos de reflexión teórica que aporten a la comprensión de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje vocal e iniciación a la armonía, y su vinculación con los procesos de enseñanza, en el ámbito del canto coral. En esta dirección, se toman conceptos de la Pedagogía Vocal Contemporánea y la Teoría de Desarrollo Cognitivo en función de crear un marco teórico para aproximarse al estudio de la dimensión pedagógica de la práctica coral. Se considerará la experiencia realizada por Aguilar (2000), como unidad de análisis de esa confluencia teórica. Finalmente, se ofrece en base al análisis, una aproximación a la definición de pedagogía coral entendida como el campo de estudio que aborda las estrategias de enseñanza del director y su equipo, en función de los *procesos cognitivos corporeizados* de sensibilización vocal y auditiva de los coreutas, y las metas socio-culturales propuestas por el coro. El proceso de aprendizaje contempla la singularidad de cada persona, pero es estudiado esencialmente como aprendizaje social y mediado caracterizado por el proceso de interacción entre coreutas y coreutas y director.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía coral, pedagogía vocal contemporánea, teoría de desarrollo cognitivo.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Ana C. Pontoriero
anacristinapontoriero@gmail.com

Sesión temática:

Práctica coral: Pedagogía y performance

~

Pontoriero, A. C. (2019). Aproximación a la dimensión pedagógica de la práctica coral. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 109-119). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

La presente ponencia está enmarcada en un proyecto de tesis doctoral, acerca de los aportes de Juan Argentino Petracchini a la actividad coral en San Juan a mediados del siglo XX. En la misma, se enfatiza el estudio de la dimensión pedagógica de la práctica coral. Se busca conocer y comprender los procesos cognitivos implicados en la adquisición de la técnica vocal e iniciación a la armonía, y su vinculación con los procesos de enseñanza, en el ámbito del canto coral. Por lo que cabe preguntarse: ¿Qué implica enseñar y aprender a cantar en un coro? Si en ciertas condiciones, la práctica coral es también práctica educativa, ¿cuáles son los factores que la definen y caracterizan como tal?, ¿qué se entiende, entonces, por Pedagogía Coral? Es destacable que, en los últimos años, se haya incursionado en este campo de estudio en búsqueda de la identificación de categorías teóricas que le otorguen fundamento cimentándola en conocimientos científicos y no únicamente en la *praxis* empírica del director.

Con la intención de promover un acercamiento a la Pedagogía Coral como campo de estudio, se presentan elementos de reflexión teórica en torno a dos ejes conceptuales. Estos son: El proceso educativo y la pedagogía de la voz, en la práctica coral. Sin embargo, en esta primera aproximación teórica, se han detectado dos problemáticas diferentes que se desarrollarán a continuación.

Sobre el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje del canto coral existen trabajos de investigación, como el de Restrepo Díaz (2015) con un marco teórico que incluye el conocido método del etnomusicólogo y pedagogo Zoltán Kodály. Santos Sousa (s.f.) incursiona sobre los conceptos claves del psicólogo Lev Vygotski en el coro de la escuela. Escalada (2009), toma de referencia a Edgar Willems y a Jean Piaget, mientras que Lautersztejn (2017) fundamenta su trabajo en la "pedagogía abierta" propuesta por Gainza (2002). Dichos trabajos constituyen en cierta medida la excepción. Ya que, gran parte de las fuentes bibliográficas consultada en idioma castellano que aborda la didáctica coral (Aguilar, 2000; Caroli, 1998; Caroprese, 2010; Ferreyra, 1999; Gallo, Graetzer, Nardi, y Russo, 1999; Gorini, 1984; Gustems y Elgström, 2008; Piñeros, 2004; Segarra, 1963) no alude a los enfoques vigentes en psicología educacional. Este análisis advierte la necesidad de extrapolar conocimientos generados en el campo educacional, tomados en préstamo para comprender la realidad musical propuesta y resolver

problemáticas que no sería posible desde una única área disciplinar (Dogan y Pahre, 1993; citado en Musri, 2009).

Se piensa que la Teoría de Desarrollo Cognitivo de Bruner (1995) ofrece un corpus teórico interesante para comprender el proceso de aprendizaje del coreuta en la adquisición de los componentes musicales empleados en función de la ejecución colectiva de una obra musical; aprendizaje mediado en gran parte por el director. Con este propósito de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el director y los coreutas, se aplicarán los conceptos de Bruner: *conversión, currículum espiralado, andamiaje*, entre otros.

Respecto al segundo eje temático: la educación de la voz en la práctica coral, se han encontrado investigaciones recientes que promueven el estudio de la enseñanza del canto en el contexto del canto coral (Alessandroni, 2013b; Alessandroni y Etcheverry, 2011; 2013), en el cual se expone una problemática (Alessandroni, 2011; 2012; citado en Alessandroni y Etcheverry 2013) que fue menester considerarla en este trabajo. Esta es, el desconocimiento (generalizado) de directores corales sobre la anatomía y fisiología de la voz y sobre las corrientes pedagógicas actuales como la Pedagogía Vocal Contemporánea, que contempla los avances de la ciencia del canto y de otras áreas implicadas. En consecuencia, se exponen las premisas básicas de la Pedagogía Vocal Contemporánea (Alessandroni, 2013a; 2013b; 2014; 2016; Alessandroni y Etcheverry, 2011; 2013). De ella, se han tomado dos conceptos: entrenamiento y diagnóstico. Luego, como transferencia al campo práctico, se propone analizar desde los postulados de dicho modelo pedagógico y desde la Teoría de Desarrollo Cognitivo, el plan de trabajo coral presentado por Aguilar (2000). Finalmente, en base a lo expuesto, se reflexiona sobre posibles factores incidentes en la dimensión pedagógica de la práctica coral y se ofrece una definición de Pedagogía Coral.

OBJETIVOS

Objetivos generales

- Proporcionar elementos de reflexión teórica que aporten a la comprensión de los *procesos cognitivos corporeizados* implicados en la adquisición de la técnica vocal e iniciación a la armonía, y su vinculación con los procesos de enseñanza, en el ámbito del canto coral.
- Proponer una definición de Pedagogía Coral.

Objetivos específicos

- Exponer las premisas básicas de la Pedagogía Vocal Contemporánea.
- Presentar conceptos claves de la Teoría de Desarrollo Cognitivo de Jerome Bruner.
- Generar un diálogo entre la Pedagogía Vocal Contemporánea y la Teoría de Desarrollo Cognitivo en la obra *El Taller Coral. Técnicas de armonización vocal para coros principiantes* de Aguilar (2000).

MÉTODO

Se han utilizado los siguientes recursos metodológicos para alcanzar los objetivos propuestos:

Para ofrecer un diagnóstico del estado de la cuestión, el relevamiento bibliográfico estuvo basado en el método *bola de nieve* (o cadena) (Patton, 1990; citado en Griland, 2005) es decir, en el proceso de creación de redes entre la bibliografía consultada y nuevas fuentes especializadas en el tema (material científico impreso y electrónico). En esta etapa se realizaron análisis meticolosos y lecturas críticas.

Para comprobar la congruencia entre la Pedagogía Vocal Comparada y la Teoría de Desarrollo Cognitivo, se seleccionó el plan de trabajo coral de Aguilar (2000) que muestra, de un modo práctico, la presencia de elementos de ambos modelos. Este plan fue analizado en base a los cuatro pasos abordados por Fernández (2006), es decir: obtener, transcribir, codificar e integrar la información.

EJES CONCEPTUALES

Por lo dicho se presenta un marco teórico que aborda primeramente la pedagogía del canto en la práctica coral y luego tratará sobre elementos característicos de la Teoría de Desarrollo Cognitivo de Jerome Bruner.

La pedagogía del canto en la práctica coral

La pedagogía vocal es definida por Alessandroni y Etcheverry (2013) como “la disciplina que se ha ocupado y ocupa de establecer metodologías adecuadas para la

enseñanza del canto, y que se basa en diferentes supuestos teóricos básicos” (p. 12).

El Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (GITEV)¹ ofrece actualmente el acceso a trabajos científicos en torno a la enseñanza del canto. Entre ellos, se destaca la labor de Alessandroni (2013; 2014; 2016) que, mediante relevamiento bibliográfico especializado, identificó dos períodos formales en el desarrollo de la pedagogía vocal: la Pedagogía Vocal Tradicional (1795) y la Pedagogía Vocal Contemporánea (1950 hasta la fecha).

En una breve descripción sobre la perspectiva tradicional de la enseñanza del canto, se observan modelos pedagógicos adheridos al *modelo conservatorio*²; esto es, el profesor como un estándar a copiar a través de la imitación y observación directa. Las estrategias metodológicas encuentran fundamento en las nociones individuales del profesor y sus propiocepciones acústicas y fisiológicas respecto al aparato vocal, por ser, entonces, la voz humana un instrumento *invisible* (Mauléon, 2005; citado en Alessandroni, 2013a, p. 8). El resultante es la repetición en forma *verticalista* y *no negociable* del saber musical:

La tarea del docente de canto se limita así, al descubrimiento de los sujetos talentosos, y a la activación de dichas disposiciones pre-existentes mediante la realización de ejercicios usualmente repetitivos. Habilidadoso se nace, y por ello, los errores vocales son considerados como índices de la ausencia de talento. (Alessandroni, 2016, p. 68).

Como respuesta a este posicionamiento surgió en 1950, junto a los avances científicos en la fonoaudiología, medicina, física, ingeniería acústica, antropología, psicología y educación musical, la llamada Pedagogía Vocal Contemporánea (en adelante PVC)³. Esta línea de investigación-acción propone establecer los conocimientos sobre los procesos vocales implicados en el canto sobre ejes semánticos claros, definidos, para derrocar una pedagogía vocal basada en un sistema conceptual *altamente entrópico* como el que desarrollaba la pedagogía

1 Perteneciente al Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Para mayor información, puede consultarse su sitio web: <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV>. En Alessandroni et al. (2013), también se describen sus actividades más relevantes. Ver referencias bibliográficas.

2 Ver Alessandroni (2013b).

3 Sobre los exponentes de este modelo, ver Alessandroni (2013a; 2014; 2016).

vocal tradicional (Alessandroni, 2013a; citado en Alessandroni y Etcheverry, 2013, p. 12). Su aporte más significativo es, quizás, promover una práctica docente fundada en el conocimiento fisiológico-orgánico del aparato fonador y en el análisis de las condiciones evolutivas del instrumento. Así, definido como un *paradigma pedagógico científicamente informado* (Alessandroni, 2014, p. 24) discute la habilidad para cantar inherente al talento y la asocia, más bien, a la construcción y desarrollo de un *esquema corporal-vocal*⁴ diferente al utilizado para el habla. Desarrollo factible mediante un trabajo de entrenamiento y diagnóstico propiciado por el profesor y fundamentado en el funcionamiento fisiológico y acústico del aparato vocal:

Según Mark Johnson (1987), un esquema está constituido por patrones corporeizados de experiencia significativa organizada como estructuras de movimientos corporales e interacciones perceptuales; por consiguiente, para lograr construir un esquema corporal-vocal (propio del entrenamiento de la voz humana) será necesario contar con ciertos dispositivos pedagógicos que permitan organizar la experiencia sensorial (Blades-Zeller, 2002; De Alcantara, 2000; Heirich, 2011) de manera efectiva para el canto: estamos hablando de los ejercicios. (Alessandroni y Etcheverry, 2013, p. 15)

Desde este modelo, los ejercicios son caracterizados como herramientas didácticas comunicativas que promueven el aprendizaje mediante actividades específicas y situadas, que pueden influir en la conducta del alumno al modificar sus esquemas físicos y psíquicos:

Durante la realización de un ejercicio, el alumno tiene la oportunidad de comparar su desempeño vocal previo con las nuevas sensaciones y resultados acústicos, de vivenciar y confrontar sus sensaciones fisio-acústicas momentáneas con su concepto mental y su intención comunicativa. Como resultado, el individuo encontrará nuevas propiocepciones que deberán ser seleccionadas, ordenadas y eventualmente, nombradas (Edwards, 2011; Kind, 2011). Los ejercicios, por lo tanto, permiten conceptualizar la práctica vocal para luego instrumentarla. (Alessandroni, 2013a, p. 10)

A partir de una revisión de las estrategias de enseñanza, de las herramientas y los conceptos básicos de la educación de la voz inherente al nuevo posicionamiento ideológico, la PVC arroja luz en la didáctica coral y abre a nuevas posibilidades al exponer que cualquier persona con buena salud puede adquirir la habilidad de cantar (Alessandroni, 2014, p. 24).

Elementos de la Teoría de Desarrollo Cognitivo de Jerome Bruner

Jerome Bruner (1915-2016) es considerado uno de los grandes psicólogos del siglo XX. En sus investigaciones ha desarrollado temas y conceptos que pertenecen a la médula de los planteamientos *vygotskianos* y que a su vez han abierto camino a una nueva visión del proceso cognitivo de aprendizaje.

Desde la perspectiva constructivista de Bruner el *desarrollo cognitivo* es concebido como un proceso condicionado por lo social, donde la cultura adquiere un rol protagónico, por ser quien, según el autor, amplifica u ensancha las capacidades del individuo proporcionándole elementos que están fuera de él: “Los límites del desarrollo dependen del modo en que una cultura contribuya a que el individuo utilice el potencial intelectual que posea” (Bruner, 1987, p. 64). En consecuencia, el sentido de la educación será primordialmente la apropiación de la cultura.

La presencia de un modelo y el cultivo personal

Como se ha anticipado, desarrollo y educación, en Bruner, están indisolublemente imbricados entre sí (Bruner, 1995, pp. 15-16). Al considerar el desarrollo cognitivo como un “proceso de fuera hacia adentro (de la cultura, de los otros, hacia el individuo, hacia el yo)” el papel del educador será alentarlos, mediarlos (Bruner, 1995, p. 17). Por lo que, el desarrollo es “entendido no como una progresión ineludible, sino como resultado de los procesos de interacción guiada” (Bruner, 1995, p.18).

Aprender es un proceso activo, en el que el alumno es incentivado por el educador a descubrir por sí mismo el mundo, y a construir sobre conocimientos ya incorporados,

4 Oscar Escalada citando los aportes del Dr. Raoul Husson, dirá que la noción del esquema corporal vocal incide en el aprendizaje del buen uso del aparato vocal (Escalada, 2009; p. 54). Alessandroni, et al. (2013) dirán que la dimensión del trabajo corporal en la formación de los cantantes es “relativamente nueva (a partir de 1980), y surge a partir de considerar la integración del instrumento vocal en el cuerpo humano”.

trascendiendo lo dado en formas nuevas. De esta manera, se aspiraría a alcanzar el objetivo general de la educación según este autor, es decir, *el cultivo de la excelencia* en la persona aprendiz. Las palabras dichas por Palacios en la introducción del libro de Bruner (1995), pueden esclarecer y profundizar esta idea:

[...] la excelencia a la que esa expresión se refiere no es una excelencia elitista, basada en la mera deseabilidad social o en criterios estandarizados; de lo que se trata es de contribuir con la educación a que cada alumno alcance el desarrollo óptimo de sus posibilidades en cada momento evolutivo, es decir, que logre la excelencia máxima que sus posibilidades de desarrollo permitan. Ello obliga a lo que Bruner denomina una *personalización del conocimiento* que considera rasgos diferenciales tan importantes como los sentimientos, valores, motivaciones, etc., de cada uno, o como su nivel de desarrollo real y potencial (Bruner, 1995, p. 18).

RESULTADOS

Congruencia en la sala de coro

Si bien, mediante la exposición abreviada de ambas teorías es posible detectar ciertos puntos de convergencia, se propone una transferencia práctica al campo musical de los conceptos claves que aborda Bruner en la Teoría de Desarrollo Cognitivo, y la PVC. Para un tratamiento científico de la información, se tomarán escenas del libro *El taller coral* de Aguilar (2000).

Este libro, con una doble intencionalidad (educativa y musical), expone un trabajo sistematizado de iniciación a la armonía vocal que parte de la experiencia cotidiana de cantar y propone el desarrollo de las habilidades necesarias para hacerlo *a voces*. Habilidades que incluyen la adquisición de conocimientos en torno a la percepción auditiva, recursos vocales, precisión rítmica y melódica. Se trata de una propuesta aplicable a diferentes ámbitos y edades: grupos de iniciación, estudiantes de instrumento y dirección coral, coros escolares (Aguilar, 2000, pp. 15-17) por lo que resulta una herramienta flexible para reflexionar sobre conceptos teóricos de la didáctica coral, desde una visión holística. Siguiendo la visión de la PVC, un aspecto será indispensable antes de comenzar el ensayo, es decir la etapa de diagnóstico.

Diagnóstico sobre el nivel de los coreutas.

La autora apunta a una prueba de diagnóstico que arroje luz sobre los procesos de aprendizaje de los coreutas y puede asociarse a uno de los supuestos básicos de la PVC, que tiene que ver con la formación de los coreutas y no con la selección de *talentos innatos o naturales*. Mediante la suma de tres pruebas sencillas⁵ sería posible: (i) apreciar la afinación, capacidad para memorizar, (ii) tomar conocimiento sobre aspectos de su personalidad, y (iii) conocer su registro vocal, posibles patologías vocales, entre otros aspectos (Aguilar, 2000, p.14).

El diagnóstico será para el director o profesor, una herramienta pedagógica que optimice y colabore con el proceso de aprendizaje de los coreutas. Por lo cual, citando a Alessandroni (2013, p. 10) deberá incluir un proceso de prescripción, entendida como “la planificación sistemática de los procedimientos que aspiran a una mejora o solución”. Y es que, según la PVC, “no existen dos instrumentos configurados de igual manera, ni fisonómicamente, ni funcionalmente (cada individuo desarrolla en el tiempo combinaciones de compensaciones personales), y mucho menos psicológicamente.” (Alessandroni, 2013a, p. 11). Por lo tanto, es importante que el educador, conozca a quien dirige su enseñanza y reconozca la potencialidad en la singularidad del mismo, como sostiene Bruner (1995).

La percepción musical cotidiana de los coreutas y la experiencia del canto previa a su ingreso al coro.

Que el punto de partida para el trabajo coral sea la música con la que se identifican los coreutas como estrategia de iniciación propuesta por Aguilar, es compartida por otros autores de trabajos más recientes como Escalada (2009) y Lautersztejn (2017). Sin embargo, un aspecto motiva a Aguilar (2000) a partir de la experiencia de los coreutas con la música. Sostiene que éstos la perciben como una *unidad indisoluble* y un *hecho global*, y que tal situación debe ser considerada por el director por dos razones. Por un lado, el director/educador en vez de dar sentada la discriminación de los diferentes componentes de la música, debe ocuparse de guiar a sus coreutas a percibirlos (p. 12). Por otro, que en este tipo de percepción se encierra una cualidad fundamental que es preciso preservar: la música como hecho estético y catalizador de emociones.

⁵ Para obtener mayor información sobre las pruebas propuestas y posibles respuestas, ver Aguilar (2000; pp. 12-14).

Las actividades que se propongan deben partir de este punto. Desde las teorías constructivistas, a las que pertenece el pensamiento de Bruner, se asegura que el alumno, o en este caso coreuta, no es un *recipiente vacío* a ser llenado, sino más bien se vuelve una premisa básica conocer qué conoce y cómo conoce:

Esto no significa que un coro deba trabajar sólo con las canciones populares que sus coristas conocen. Al contrario: una de las misiones del coro es mostrar- a sus integrantes y al público- la infinita riqueza que han ofrecido al mundo los compositores de todos los tiempos. Pero el proceso debe ser gradual: si se ofrece al corista la oportunidad de conocer más profundamente los aspectos técnicos de su propia música, sin dejar de lado los aspectos expresivos asociados, apreciará mejor las sutilezas de otros tipos de música y encarará su estudio con la misma actitud expresiva. (Aguilar, 2000, p. 12)

La etapa de diagnóstico contempla entonces, dos momentos: por un lado, la prueba individual al coreuta y el período de adaptación de las voces en conjunto, por otro. Este último comenzará a trabajar, desde la visión de Aguilar (2000), con actividades que respondan a la primera de las *etapas de aprendizaje de la armonía*.

Etapas de aprendizaje de la armonía.

La autora ha diferenciado ocho momentos en el proceso de aprendizaje de la armonía a considerar:

Canto al unísono con acompañamiento de guitarra (eventualmente piano o teclado). En esta etapa la armonía está exclusivamente a cargo del instrumento.

Reconocimiento auditivo de la existencia de la armonía. Producción de armonizaciones elementales: mientras una parte del grupo canta la melodía otros reproducen con la voz los bajos de los acordes con apoyo del instrumento.

Acompañamiento de la melodía cantando otros sonidos de los acordes, sumados al bajo.

Canto en terceras paralelas, acompañando con segunda

voz los movimientos melódicos de la línea principal.

Agregado del bajo al canto en terceras paralelas. El grupo produce aquí armonizaciones a tres voces utilizando los dos sistemas de armonización aprendidos.

Canto de cánones y *quodlibet*⁶. El grupo produce armonizaciones y puede identificar las líneas en terceras paralelas y la parte del bajo, distinguiéndola de otros movimientos melódicos.

Armonizaciones libres a dos o tres voces, elaboradas en clase. Conociendo el esquema armónico de la melodía se buscan las líneas melódicas más apropiadas para reproducirlo y/o se introducen modificaciones a partes de bajo o tercera paralela.

Interpretación de pequeños arreglos a dos y tres voces. En estos arreglos, un poco más elaborados que los que el grupo produce en clase, se pueden reconocer elementos de armonización estudiados y se prepara al grupo para la futura interpretación de obras corales más complejas (p.15)

El criterio utilizado por la autora para promover actividades graduadas que lleven a la comprensión y asimilación de lo que se percibe auditivamente y ordenarlas de acuerdo a la experiencia previa, podría basarse en lo que Bruner (1995) llama *conversión*. Para Bruner, en el problema de conversión: "cualquier cuerpo de teoría o destreza pueden traducirse (convertirse) a una forma de presentación que los haga asequibles para el individuo en función de sus posibilidades evolutivas actuales y potenciales" (p. 17).⁷

De esta manera un coro que ha comenzado a ensayar, dedicará tiempo al canto al unísono (de ser coro mixto, en su defecto en octavas) con acompañamiento instrumental; y desarrollará mediante ejercicios específicos la percepción de los componentes de una canción, comenzando por el análisis de la poesía, el fraseo, el ritmo y la línea melódica, hasta introducirse a los aspectos armónicos de la obra paulatinamente (Aguilar, 2000, p. 19)⁸.

En la escena N°1 propuesta por Aguilar (2000, p. 22), luego de asegurarse que los coreutas hayan cantado de

6 Llamados *sistemas automáticos de armonización* (Aguilar, 2000, p. 15)

7 Cuerpo de teorías que guardan relación con la maduración cognitiva del sujeto aprendiz, pero pueden no depender de ella. En este concepto, Bruner sostiene una teoría diferente a la de Piaget en su presentación de los estadios de desarrollo cognitivo. Ver Bruner (1995, p. 16); Ibarretxe (2011, pp. 40-42), y Posada (1993, pp. 50, 52).

8 Esta dedicación a la percepción y comprensión de los aspectos formales de la obra es justificada por la autora en la intención de que los coreutas así se apoderan de la obra y piensan la música como un *desarrollo temporal*.

memoria la canción, el profesor los induce a traducir la línea melódica al movimiento corporal (movimiento de mano) para finalmente lograr la confección de grafías analógicas que sirvan de apoyo visual (papel que ocupará más tarde la partitura). Así, utilizando recursos ya incorporados por los coreutas, desde la visión de Bruner, el director prioriza la profundidad que la abundancia de datos, retrasando quizás la presentación de nuevos desafíos musicales en pos de la seguridad y manejo de los coreutas en el terreno. Luego se dirigirá “progresivamente a formas de presentación cada vez más elaboradas, simbólicas, conceptuales” (Bruner, 1995, p. 17).

Nótese que esta forma de proceder propuesta por Aguilar podría estar basada en el Sistema de Codificación que propone Bruner. Sucintamente se trata del siguiente recorrido: Las experiencias adquiridas por el sujeto se traducen en su mente en representaciones (esquemas), que luego se organizan, y convierten en teorías, pudiéndolas relacionar. El conocimiento resultante es transferido, *trascendiendo la información o, yendo más allá de la información dada*, como también se le conoce.

Sobre el Modelo Representacional que incluye esta teoría, Bruner (1984, p. 122 citado en Curto, 2005, p. 190) se dirige de la siguiente manera:

[...] la representación –o sistema representacional– consiste en: (a) una construcción mental guiada por un *principio de selectividad* intencional, (b) que actúa como un *medium* a través del cual nos relacionamos con el mundo o con determinados rasgos de nuestra experiencia, (c) que opera *sintéticamente* mediante reglas establecidas, y por último (d) que se manifiesta fundamentalmente a través de tres modalidades posibles: la representación *enactiva* (por medio de la acción motora), la representación *icónica* (a través de dibujos, imágenes o demás formas perceptivas) y la representación *simbólica* (mediante determinadas formas signícas o lingüísticas).

Dichas modalidades suponen una evolución dialéctica guiada por el creciente dominio en el manejo de las tres formas de representación y por el acrecentamiento de la capacidad de traducirse entre sí. (Curto, 2005, pp. 192-193; citado en Ortega, 2014, p. 41).

Este sistema representacional concuerda con el criterio utilizado en los modelos de aprendizaje musical propuestos por Aguilar (2000, p. 22), Aronoff (1998, citado en Ortega, 2014; p. 43), y Gainza (2002, citada en Lautersztejn, 2017, pp. 25-26) como se mencionó anteriormente. Similitud que puede apreciarse a simple vista en la *Tabla 1*.

Tabla 1. Relación entre los *Modelos de Aprendizaje Musical* (MAM) desarrollados por Aguilar (2000), Aronoff (1998) y Gainza (2002) y el *Modelo Representacional* (MR) de Bruner.

MR Bruner (1984)	MAM Aguilar (2000)	MAM Aronoff (1998)	MAM Gainza (2002)
Representación Enactiva	<i>Canto y movimiento corporal.</i>	<i>Actividades motrices</i>	<i>Hacer música</i>
Representación Icónica	Confección grupal de grafías analógicas.	Respuestas corporales (incluido el canto) relacionadas a representaciones icónicas (de carácter metafórico y analógico).	Rótulo de los fenómenos sonoro-musicales constituyentes de la experiencia. Representaciones gráficas.
Representación Simbólica	Grafías analógicas reemplazadas por la partitura (en escritura convencional) de las obras corales.	Representaciones icónicas traducidas a notación tradicional o nuevas formas de escritura.	Codificación, simbolización.

Educar la voz en la sala de coro.

Como complemento al trabajo gradual de percepción auditiva de Aguilar, se propone considerar, las posibles dificultades de ejecución de la/s línea/s melódica/s y su resolución atendiendo a la técnica vocal. Si bien, la primera etapa para un coro inicial podría estar constituida por una aproximación al conocimiento del proceso de fonación, de los músculos y órganos que intervienen en él; el director coral podría “diseñar estrategias de intervención que no se limiten a un precalentamiento vocal, sino que constituyan unidades de sentido encadenadas en un entrenamiento vocal a largo plazo” (Alessandroni, 2013b, p. 17). Por lo que citando a Ward-Steinman (2010; en Alessandroni y Etcheverry, 2013, p. 17), los autores harán hincapié en el análisis de la obra coral como herramienta para planificar el ensayo desde la pedagogía de la voz. Análisis que podría contener las siguientes categorías:

- a. Problemáticas asociadas a la respiración (...);
- b. cuestiones de registro y tesitura;
- c. saltos que presentan dificultad (...)
- d. ritmo y textura;
- e. dicción y articulación;
- f. dinámica y resonancia;
- g. dificultades de afinación derivadas de las problemáticas anteriores (Alessandroni y Etcheverry, 2013, p. 17)

Lo resultante de esta transferencia constituida por la estructura fundamental del conjunto de teorías o destrezas que la persona ha de aprender es un “currículum recurrente no lineal sino en espiral, retomando constantemente y a niveles cada vez superiores los núcleos básicos de cada material” (Bruner, 1995, p.17).

Un aspecto interesante es que, si bien se constituye el aprendizaje por *invención* guiado por un modelo accesible, las consignas emitidas por el educador son limitadas. No es un monólogo, si no que el director “llena de contenidos los turnos que le tocan” (Bruner, 1995, p. 14). Como sostienen Alessandroni y Etcheverry (2013)

“Las intervenciones del director deben ser situadas, es decir, contextualizadas, para promover en los cantores un aprendizaje significativo” (p. 17). Luego, progresivamente los elementos musicales que están en la esfera de la interacción (interpersonal), forman parte de las capacidades del coreuta (intrapersonal), a tal punto que fuera del ensayo de coro, puede retrotraer lo aprendido, ejercitar e incluso aplicar la técnica en otras obras de su interés. En la teoría de Bruner, esto nos lleva a hablar del concepto de *andamiaje*.

En el *proceso de andamiaje*, que ilustra la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, el docente parte del punto en que el coreuta se encuentra (nivel de desarrollo actual) “y va “tirando”⁹ de sus competencias hacia arriba, moviéndole en el sentido de una mayor eficacia dentro de la zona de desarrollo que le es posible desde el punto del que parte (su zona de desarrollo próximo)” (Bruner, 1995, p. 14). Utilizando las habilidades motrices ya adquiridas por el coreuta: caminar, elevar los brazos, relajar los hombros, tomar aire; lo conduce a la adquisición de una correcta postura corporal, a la propiocepción de los músculos que intervienen en la fonación, etc.

En la escena N°4 planteada por Aguilar (2000, pp. 32-33) se observa un nuevo desafío: “Sobre la estructura básica formada por polos de tensión y reposo de la Dominante y la Tónica, se ha agregado una nueva sensación armónica (la subdominante), se le ha puesto nombre y se ha trabajado según las técnicas que el grupo ya conoce” (p. 33). Para lograr la comprensión e identificación de una nueva sensación armónica, el director lo que hace es modular del andamio sobre el que apoya los logros del coreuta. Así, para lograr el reconocimiento auditivo de la subdominante en la canción que les propone, parte del análisis de la obra utilizando las técnicas ya conocidas por ellos¹⁰; les pide que identifiquen los acordes que ya incorporaron auditiva y vocalmente y luego que reconozcan el nuevo elemento. Según ellos ganan competencias (comprensión y emisión de las fundamentales de los tres acordes: tónica, dominante y subdominante), el director aumenta las exigencias (el grupo se divide en dos:

⁹ Las comillas pertenecen al autor.

¹⁰ Estas son: análisis de la estructura del texto, estructura formal mediante gráficos; reconocimiento de cambios de acordes en guitarra y luego bajo el gráfico, identificación del acorde que no conocen.

un grupo canta la melodía de la canción y el otro las fundamentales de los acordes mencionados). El resultado es el “reconocimiento auditivo de la armonía y la producción de armonizaciones elementales”.

CONCLUSIONES

En el proceso educativo, en la sala de coro, director y coreutas son parte de un *movimiento dialéctico* que a su vez produce una transformación mutua (Flores, 2014, p. 93 citado en Pontoriero y Vega, en prensa). El coreuta aprende a construir conceptualmente su mundo musical con la ayuda, guía, *andamiaje* del docente/director y, de igual manera, las actividades del director no se reducen a la *coordinación* si no que él mismo es parte del proceso de aprendizaje y autoconocimiento¹¹. Por lo que el coro es en consecuencia, un organismo vivo sujeto a un intenso proceso comunicativo e interactivo (Ordás, 2013, p. 14).

A partir de lo expuesto, se propone reflexionar desde la pedagogía de la dirección coral, en los siguientes elementos que podrían influir en el desarrollo de la práctica profesional:

Metas: ¿Qué desea para su coro?

Las metas propuestas por el director podrían ser condicionantes en la conformación del coro y, a su vez, estar influenciadas por el contexto socio-cultural donde se desarrollan (Escalada, 2009, p. 74; Lautersztein, 2017, p. 31). Aguilar (2000, p. 12) apunta a un plan de trabajo que recibe a cualquier persona que quiera cantar y goce de buena salud vocal: “sólo es necesario reconocer las necesidades de cada nivel y planificar actividades apropiadas”, tal como sostiene la perspectiva bruneriana y la PVC.

Los coreutas: ¿Ocupan el centro de interés en la práctica coral? ¿qué debe conocer el director de sus coreutas?

Como se desarrolló a lo largo del trabajo, es preciso considerar a los coreutas en su contexto socio-cultural; conocer sus estilos de recepción: ¿cómo escuchan? ¿qué escuchan? Partir de sus conocimientos previos sin subestimarlos.

Metodología: ¿Qué implica enseñar a cantar a un coro? ¿desde qué posicionamiento ideológico/metodológico toma decisiones?

El uso de estrategias didácticas, las herramientas extra-musicales, el método o los métodos seleccionados, adquieren preponderancia en la planificación del ensayo. El director es invitado a ser creativo en sus formas de enseñar: “Las reacciones y respuestas de los cantantes ayudarán al director a decidir cuál de los nuevos métodos deben ser mantenidos para ser refinados, y cuáles deben ser descartados como inconsecuentes” (Decker y Herford, p. 91 citado en Rosabal-Coto, 2008).

Por ello, se incentiva al director a fundamentar su práctica en función del desarrollo cognitivo corporeizado de sus coreutas, y de una educación integral que potencie sus habilidades, lo conecte consigo mismo, con su contexto socio-cultural y con la música de una manera saludable y gozosa (Silva, Vega, Pontoriero, Villanueva, y Figueroa, 2018).

Finalmente se considera que, bajo los postulados básicos de la Pedagogía Vocal Contemporánea y la Teoría de Desarrollo Cognitivo de Bruner, es posible aproximarse a la comprensión de los procesos cognitivos del coreuta sensible al influjo educativo, y vinculado a las estrategias didácticas del director y a los procesos de aprendizaje de sus pares. Esta interacción deja entrever la necesidad de ahondar en el concepto de Pedagogía Coral: ¿qué es Pedagogía Coral? Sin duda, la construcción de su significado precisará de un estudio más profundo¹². Pero, en base a lo expuesto, puede tratarse del campo de estudio que aborda las estrategias de enseñanza coherentes del director y su equipo, en función de los *procesos cognitivos corporeizados* de sensibilización vocal y auditiva de los coreutas, y las metas socio-culturales propuestas por el coro. El proceso de aprendizaje contempla la singularidad de cada persona, pero es estudiado esencialmente como aprendizaje social y mediado caracterizado por el proceso de interacción entre coreutas y, coreutas y director.

11 Desde la cognición corporeizada el director es visto como el sujeto que comunica mediante su cuerpo los significados expresivos que le asigna a la música y que logra comprender dicha expresividad en comunicación con los coreutas. Ver Ordás (2013, pp. 13-15).

12 Se ha tomado conocimiento de la existencia de material bibliográfico en otros idiomas, que resultan pertinentes para su estudio. Ejemplo de ello son los trabajos de Abrahams y Head (2017), y Smith y Sataloff, (2013).

REFERENCIAS

- Abrahams, F. y Head, P. (Eds.) (2017). *The Oxford Handbook of Choral Pedagogy*. New York: Oxford University Press.
- Aguilar, M. C. (2000). *El Taller Coral. Técnicas de armonización vocal para coros principiantes*. Buenos Aires: MCA.
- Alessandroni, N. (2013a). Pedagogía Vocal comparada. Qué sabemos y qué no. *Arte e Investigación*, 9(1), 7-13.
- Alessandroni, N. (2013b). Interacciones Contemporáneas entre Técnica Vocal y Dirección Coral: El diseño de estrategias para un trabajo vocal eficiente en el ensayo. *1° Congreso Coral Argentino*, Mar del Plata. Recuperado de <http://www.ofadac.org/doc/AT3-14.pdf>.
- Alessandroni, N. (2014). Estructura y función en Pedagogía Vocal Contemporánea. Tensiones y debates actuales para la conformación del campo. *Revista de investigaciones en Técnica Vocal*, 2(2), 23-33.
- Alessandroni, N. (2016). Discusiones Contemporáneas en torno al conocimiento habilidoso y su transmisión en pedagogía vocal. *Revista de investigaciones en Técnica Vocal*, 4 (1), 67-73.
- Alessandroni, N. y Etcheverry E. (2011). Dirección Coral y Técnica Vocal, ¿un diálogo posible? Reflexiones metodológicas para un trabajo vocal eficiente. *ERAS- European Review of Artistic Studies*, 3(2), 1-11.
- Alessandroni, N. y Etcheverry, E. (2013). Dirección Coral-Técnica Vocal: un modelo integrado de trabajo. Aplicación del paradigma de la Pedagogía Vocal Contemporánea al ensayo coral. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 1(1), 11-29.
- Alessandroni, N., Etcheverry, E., Agüero, G., Beltramone, C. M., Sanguinetti, L., y Sarteschi, A. (2013). La investigación en técnica vocal como herramienta de actualización pedagógica. En *IX Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina*. La Plata: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata: Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42506>
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Caroli, A. M. (1998). *Hoy tenemos coro: propuesta pedagógica para coro escolar de niños y adolescentes*. Mendoza: Fondo de la cultura de Mendoza. Instituto provincial de la cultura. Gobierno de Mendoza.
- Caroprese, F. (2010). *La actividad musical y educativa del coro Aquiles Pedrolini - años 1945 y 1950* (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Juan) Tomo 1 y 2. San Juan: Editorial de la FFHA.
- Chaves-Cordero, C. y Escamilla-Fonseca, C. (2017). La formación académica del director coral y sus herramientas para el desarrollo de coros infantiles. Situación actual en Costa Rica y España. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 82-104. doi: 10.15359/ree.21-1.5
- De Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Domingo Curto, J. M. (2005). *La cultura en el laberinto de la mente. Aproximación filosófica a la "psicología cultural" de Jerome Bruner*. Colección Cultura y Mente. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Escalada, O. (2009). *Un coro en cada aula: Manual de Ayuda para el Docente de Música*. Buenos Aires: GCC.
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 6, ficha 7, 1-13, s/p.
- Ferreira, C. (1999). *Cuentos Corales*. Buenos Aires: GCC.
- Gallo, J. A., Graezer, G., Nardi, H., y Russo, A. (1999). *El Director de Coro. Manual para la dirección de coros vocacionales*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gorini, V. (1984). *El Coro de Niños*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Gustems, J. y Elgtröm, E. (2008). *Guía Práctica para la dirección de grupos vocales e instrumentos*. Barcelona: GRAÓ.
- Ibarretxe, G. (2011). Fundamentos psicopedagógicos. En M. E. Riaño Galán y M. Díaz Gómez (Coords.) *Fundamentos musicales y didácticos en Educación Infantil* (pp. 39-47). Santander: Ediciones Universidad de Cantabria.
- Lautersztejn, E. (2017). *El coro en la escuela: Actividades y juegos para el aula coral*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Musri, G. (2009). Notas para pensar una historia regional de la música. En D. Murad y M. I. Saavedra (coords.), *Artes en cruce: problemáticas teóricas actuales Buenos Aires*, (pp. 305-320). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ordás, M. A. (2013). La actividad coral como práctica de significado intersubjetiva. Un estudio acerca de las fuentes de información temporal de los coreutas y del director. *Boletín de SACCoM*, 5(2), 9-18.
- Ortega, G. (2014). *La comprensión de la Estructura Musical: La representación utilizada en niños entre 10 y 11 años*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado

de <http://hdl.handle.net/10915/39883>

- Piñeros Lara, M. O. (2004). *Introducción a la Pedagogía Vocal para Coros Infantiles* (Primera Edición). Bogotá: Imprenta Nacional. Ministerio de Colombia.
- Pontoriero, A. C. y Vega, M. S. (en prensa). ¿Vínculo pedagógico a través de la música? Una reflexión en torno a las prácticas docentes de educadores musicales. En *Actas de: I Congreso Binacional de Investigación Científica- V Encuentro de Jóvenes Investigadores*. San Juan.
- Posada, J. J. (1993). Jerome Bruner y la educación de adultos. *Proyecto Principal de Educación, Boletín 32*, 49-54. Recuperado de https://www.academia.edu/14678660/Jerome_Bruner_y_la_educaci%C3%B3n_de_adultos_Jorge_Jairo_Posada
- Restrepo Díaz, A. (2015). *Propuestas pedagógicas para el trabajo coral a través de tres obras colombianas*, (Trabajo de monografía, Universidad EAFIT, Medellín) Recuperado de https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/7427/Amalia_RestrepoDiaz_2015.pdf;sequence=2
- Rosabal-Coto, G. (2008). El director de coro como educador musical. *La Retreta*, 1(1). Recuperado de <http://laretreta.net/0101/articulos/eldirectorcoral.html>
- Segarra, I. (1963). *La voz del niño cantor: curso de canto según el método de la escolanía de Montserrat*. Barcelona: Polyphone CCC.
- Silva, C., Vega, M. S., Pontoriero, A. C., Villanueva, J. M., y Figueroa, M. F. (2018). Hacia una educación emocional en el trayecto de formación docente del Profesorado Universitario de Música. *Proyecto aprobado y financiado por CICITCA* (Res. N°: 021/18 – CS).
- Smith, B. y Sataloff, R. (2013). *Choral Pedagogy* (Third Edition). San Diego, CA: Plural Publishing, Inc.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2000). *Estrategias para la revisión de antecedentes. Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica e Investigación-Acción* (Segunda Edición). Córdoba: Brujas.