



Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas
Licenciatura en Ciencias de la Educación

TRABAJO FINAL
DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Título
“Modelos de formación coral y experiencias de formación de los directores de los coros vocacionales de la ciudad de San Luis.”
Estudiante: Escudero, Luciano Mario - Reg. 4026603 Directora: Celi, María Antonella.



San Luis - junio 2026

Agradecimientos

Antes todo, me gustaría dedicar este espacio para dedicar unas palabras de gratitud a quienes estuvieron presentes en esta nueva experiencia de formación, que es el acceso al grado de licenciado de mi preciada carrera: Ciencias de la Educación.

En primer lugar, quiero dar las gracias a la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), universidad pública de calidad, que constituye un espacio de formación privilegiado en estos tiempos actuales de incertidumbre que vivimos.

En segundo lugar, a todos los docentes que de alguna u otra manera, a través de sus enseñanzas, han nutrido en mí de los conocimientos necesarios para poder ser, hoy, el profesional que soy.

A mi familia y seres queridos, especialmente a mi abuelo Mario Gregorio Lucero, que durante años fue mi sostén y apostó por mí, para la realización de este trayecto formativo y mi gusto personal por la música. Hoy no está, pero esta instancia se realizó en homenaje a él.

A una querida y antigua amiga, que supo ser monja y me ayudó en el discernimiento de mi vocación docente.

A mi pareja Javier Eduardo Sánchez, que fue el apoyo incondicional e impulsor de este nuevo desafío que es la terminación de este trayecto profesional.

A mis amigos y compañeros que me acompañaron y apoyaron, para poder estudiar, rendir y recibirme; en especial a Gabriel Alejandro Zanabria que comparte la misma pasión por la música.

A los directores de los coros que accedieron con prontitud a participar de esta aventura, que es el mundo de las narrativas, compartiendo sus experiencias de formación. Cabe mencionar a la Lic. y prof. Hna. Cecilia López de Quero, al Lic. Ricardo Marino y al Mtro. Pablo Eggarter.

A mi directora de tesis, María Antonella Celi, que con gran paciencia, prontitud en las correcciones e incentivo constante, hizo que este trabajo también pudiera dar a luz.

A Dios y a la Virgen de Lourdes.

Resumen

El presente trabajo de investigación analiza los modelos de formación coral y su incidencia en las prácticas de los directivos de coros vocacionales de la ciudad de San Luis. El problema que orienta el estudio se centra en comprender de qué manera los modelos de formación coral configuran las prácticas pedagógicas y artísticas de dichos directores, atendiendo especialmente a sus experiencias biográficas de formación. Desde un enfoque cualitativo, se desarrolló un estudio de tipo interpretativo basado en narrativas y entrevistas en profundidad a directores locales, recuperando sus trayectorias formativas, concepciones sobre el oficio y modos de enseñanza del canto coral.

El marco teórico articula tres ejes principales: los modelos pedagógicos musicales (jesuita, de conservatorio y decolonial), el concepto de experiencia y formación desde una perspectiva hermenéutica, y la figura del director de coro vocacional como mediador cultural y pedagógico. El análisis permitió identificar categorías vinculadas a la construcción de identidad, las experiencias de formación como huellas biográficas, el director como “artesano de sentido” y las tensiones o “disonancias” entre modelos hegemónicos y perspectivas críticas.

Los resultados evidencian que las prácticas de dirección coral se configuran a partir de una trama compleja donde conviven herencias del modelo de conservatorio con búsquedas de apertura hacia enfoques decoloniales y comunitarios. Asimismo, el coro vocacional emerge como un espacio pedagógico no formal donde se articulan transmisión cultural, construcción colectiva de sentido e identidad. El estudio aporta una mirada pedagógica crítica sobre la formación coral en el contexto local, destacando la centralidad de la experiencia en la constitución del sujeto director y en la transformación de las prácticas musicales.

Abstract

This research examines choral training models and their influence on the practices of directors of amateur (vocational) choirs in the city of San Luis. The central problem guiding the study is to understand how different choral training models shape the pedagogical and artistic practices of these conductors, with particular attention to their formative biographical experiences. Adopting a qualitative and interpretative approach, the study draws on in-depth interviews and narrative accounts from local choir directors, reconstructing their training trajectories, conceptions of their professional role, and approaches to teaching choral singing.

The theoretical framework is structured around three main axes: musical pedagogical models (Jesuit, conservatory, and decolonial), the concept of experience and formation from a hermeneutic perspective, and the figure of the amateur choir director as a cultural and pedagogical mediator. The analysis identifies categories related to identity construction, formative experiences as biographical imprints, the conductor as an “artisan of meaning,” and the tensions or “dissonances” between hegemonic models and critical perspectives.

Findings reveal that choral conducting practices are shaped by a complex interplay in which conservatory traditions coexist with efforts to open toward decolonial and community-based approaches. Moreover, the amateur choir emerges as a non-formal pedagogical space where cultural transmission, collective meaning-making, and identity formation converge. This study contributes a critical pedagogical perspective on choral training within the local context, highlighting the centrality of lived experience in the constitution of the choral conductor as a subject and in the transformation of musical practices.

Índice

Parte I:	7
Construcción del Objeto - Problema	7
1- Título	8
2- Tema de Investigación	8
3- Problema de Investigación	8
4- Objetivos	8
4.1. Objetivos Generales	8
4.2. Objetivos Específicos	8
5- Fundamentación del problema de investigación - Situación Problemática	9
6- Antecedentes	10
7- Marco Teórico	13
7.1. Modelos de formación coral	13
7.1.1. El modelo pedagógico jesuita	15
7.1.2. El modelo pedagógico de conservatorio	19
7.1.3. El modelo pedagógico decolonial	24
7.2. Experiencia y formación	27
7.2.1. El concepto de experiencia	28
7.2.1.1. Principio de exterioridad, alteridad y alienación	30
7.2.1.2. Principios de reflexividad, subjetividad y transformación	31
7.2.1.3. Principios de pasaje y pasión	32
7.2.2. Experiencias de formación	33
7.2.2.1 La experiencia forma sujetos	33
7.2.2.2 La experiencia transforma	35
7.2.2.3 La experiencia como historia de la diferencia	37
7.3. El director del coro vocacional	38
7.3.1 El director de coro	38
7.3.2. Concepto de coro	42
7.3.3. El coro vocacional	46
Parte II	49
Construcción Metodológica	49
8- Metodología	50
8.1. Lógica de investigación en la que se enmarca el trabajo	50
8.2. Tipo de estudio	51
8.3. Escenario de investigación	53
8.4. Proceso de recolección de información	54
8.5. Estrategia de análisis de los datos	55
Parte III	58
Construcción de la Investigación	58
9- Análisis	59
9.1. Navegar entre sonidos	61
9.1.1. Construir una identidad	61

9.1.1.1. <i>Introducción al mundo de los pentagramas, figuras y notas</i>	61
9.1.1.2. <i>Desarrollo en ambientes musicales</i>	63
9.1.2. <i>Experiencias de formación</i>	64
9.1.2.1. <i>Estamos sobre los hombros de gigantes</i>	64
9.1.2.2. <i>Verdadera escuela coral</i>	68
9.1.2.3. <i>Didáctica musical</i>	70
9.1.2.4. <i>Creatividad educativa</i>	71
9.2. <i>Artesano del sentido</i>	74
9.2.1. <i>Mediador imprescindible</i>	74
9.2.1.1. <i>Ser instrumento</i>	74
9.2.2. <i>Dialéctica musical</i>	76
9.2.2.1. <i>Transmitir un mensaje</i>	76
9.2.2.1.1. <i>Portador de un contenido musical</i>	76
9.2.2.1.2. <i>Mediador emocional</i>	78
9.2.2.1.3. <i>Transmisor de una identidad colectiva</i>	79
9.2.2.1.4. <i>Constructor de una comunidad</i>	81
9.2.2.1.5. <i>Testigo cultural y social</i>	82
9.2.2.1.6. <i>Intérprete y transformador</i>	84
9.2.3. <i>Resistencia a encapsularse</i>	86
9.2.3.1. <i>Tener claro el objetivo que buscamos</i>	86
9.2.3.2. <i>Darle el verdadero valor a las cosas</i>	87
9.2.3.3. <i>Crear lazos</i>	89
9.3. <i>Disonancias necesarias</i>	91
9.3.1. <i>Fisuras</i>	91
9.3.1.1. <i>Romper la estructura</i>	91
9.3.1.1.1. <i>Modelo pedagógico de conservatorio vs. modelo pedagógico decolonial.</i>	92
9.3.1.1.2. <i>“No era la liturgia esperada”</i>	94
9.3.1.1.3. <i>Música sacra vs. música profana</i>	96
9.3.2. <i>Momentos dramáticos - desafíos inevitables</i>	99
9.3.2.1. <i>La dirección como el arte de combinar los horarios</i>	99
9.3.2.2. <i>Falta de apoyo económico</i>	100
9.3.2.3. <i>La formación del coreuta</i>	102
9.3.2.4. <i>Selección del repertorio y estrategia de trabajo</i>	103
9.3.2.5. <i>Selección de las voces según el tipo de coro vocacional</i>	104
9.3.2.6. <i>Requisitos de ingreso para un coro vocacional</i>	105
9.3.2.7. <i>Mutación de la experiencia mediada</i>	105
9.4. <i>Modulación estética</i>	108
9.4.1. <i>¿Quién resistirá cuando el arte ataque?</i>	108
9.4.1.1. <i>La música como camino hacia lo trascendente</i>	109
9.4.1.2. <i>La música como experiencia afectiva compartida</i>	109
9.4.1.3. <i>La música como búsqueda identitaria y emocional</i>	110
9.5. <i>Resonancia creadora</i>	112
9.5.1. <i>Un mensaje esperanzador - proyección a futuro de la música coral</i>	112
9.6. <i>Mapa conceptual de las categorías de análisis</i>	114

10. Lo emergente	115
10.1. La propiocepción	116
10.2. Aportes teóricos desde una mirada pedagógica	117
11. Conclusiones	120
Parte IV	123
Bibliografía	123
12. Bibliografía	124
Parte V	127
Anexo	127
13 - Anexo	128
13.1. Guía de narrativas	128
13.2. Protocolo de entrevista	129
13.3 Narrativas de los directores	130
13.3.1 Narrativa director/a 1 (ND1)	130
13.3.2 Narrativa de director/a 2 (ND2)	134
13.3.3 Narrativa de director/a (ND3)	141
13.4. Entrevistas a los directores	147
13.4.1. Entrevista informal previa a la narrativa a director/a 1 (EID1)	147
13.4.2. Entrevista a director/a 1 (ED1)	152
13.4.3. Entrevista a director/a 2 (ED2)	171
13.4.4. Entrevista a director/a 3 (ED3)	182



Parte I:

Construcción del Objeto - Problema



1- Título

Modelos de formación coral y experiencia de formación de los directores de coros vocacionales de la ciudad de San Luis.

2- Tema de Investigación

Modelos de formación coral y experiencia de formación de los directores de coros vocacionales de la ciudad de San Luis.

3- Problema de Investigación

¿De qué manera los modelos de formación coral configuran las prácticas de los directores de coros vocacionales de la Ciudad de San Luis?

4- Objetivos

4.1. Objetivos Generales

- Comprender cuáles han sido los modelos de formación coral de los directores de los coros vocacionales a partir de sus propias experiencias de formación.
- Analizar cómo llevan a cabo sus propias experiencias de formación en la enseñanza del canto coral.

4.2. Objetivos Específicos

- Indagar en los relatos de los directores de coro de qué manera se manifiestan indicios de los modelos de formación coral.
- Analizar en las narrativas de los directores de coro, cómo interpretan el oficio de dirección coral.
- Explorar la manera en que las experiencias de formación coral confluyen en la formación de su propia identidad.

- Comprender en la propia biografía, las huellas de formación en el canto coral.

5- Fundamentación del problema de investigación - Situación Problemática

La temática de interés se originó principalmente por mi pasión por la música coral. Mi trayecto formativo lo realicé en el Conservatorio “Escuela de Arte de San Luis” ubicado en la zona centro de la Ciudad de San Luis. El título obtenido fue de Profesor de Teoría y Solfeo, Profesor Elemental de Piano y Profesor Superior de Piano. Como docente me he desempeñado en el ámbito de la música por más de veinticuatro años, participando en distintas instituciones de manera activa como organista, pianista y coreuta, tanto en el ámbito religioso, como en el ámbito secular. Mi experiencia de formación estuvo complementada con el Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación brindándome las herramientas pedagógicas necesarias para la enseñanza de esta disciplina y otras áreas del saber.

He participado como coreuta invitado en distintas agrupaciones corales lo que posibilitó la apertura, el diálogo y el conocimiento permanente de las distintas agrupaciones, directores y coreutas de nuestro ámbito local. Mi relación con estos espacios aún continúa, mi vínculo como organista, asistente de dirección y coreuta hacen que me nutra de nuevas relaciones y conocimientos.

Mi indagación y estudio parte también de la importancia que tiene el canto coral en nuestra ciudad, ya que la actividad coral en nuestro contexto local es relativamente reciente. A finales del siglo pasado, hace más de veinticinco años, existían pocas agrupaciones que se dedicaran al canto coral, algunas de ellas existían en instituciones formales como la escuela, la Iglesia y otras experiencias que se daban en el marco de lo no formal con fines y objetivos específicos.

Para ello, cabe mencionar la indiscutible labor del Maestro Augusto Müller¹, que en materia coral marcó una época de nuestra historia, creando y dirigiendo casi en simultáneo cinco coros, fundando el coro de la Catedral, de la Escuela Normal de mujeres, de la Escuela Normal de varones, de la Escuela Normal Mixta y el famoso “Orfeón Puntano” (coro masculino), constituyéndose así en un gran semillero para las generaciones venideras. Otra

¹ Se menciona al Mtro. Augusto Müller y a la prof. Alicia Rotondó de Aman a partir de los datos aportados por uno de los directores de coro en la entrevista informal realizada previo a las narrativa y entrevista formal.

figura a destacar de nuestro medio es la profesora Alicia Rotondó de Aman quien dirigió el Coro de la Provincia, el Coro de la Sociedad Italiana, el Coral del Alma y la fundación del Coro Estable de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles.

Con el pasar de los años las instituciones corales fueron proliferando exponencialmente, preferentemente en el ámbito de lo no formal, encontrándonos con diferentes agrupaciones con las más variadas formas y estilos, brindando un espacio específico a la música clásica, la música sacra y la música popular. En este sentido, existen personas (directores) que se han transformado en referentes locales, que apuestan por la visibilización del canto coral y la promoción del saber musical como legado para las generaciones venideras.

De esta manera se pretendió realizar un estudio sobre la actividad coral en nuestra ciudad, conocerla y resaltar la importancia que tiene en nuestro contexto y el rol fundamental que cumplen los directores de los coros como mediadores de un saber que circula (modelos de formación). Conocer cuáles han sido sus experiencias de formación y cómo la llevan a cabo constituyó uno de los grandes interrogantes de este trabajo.

6- Antecedentes

Haciendo referencia a las investigaciones que preceden a la actual existen trabajos de investigación que dan cuenta de la formación académica de los músicos y de las actividades que realizan en los distintos ámbitos. En algunos casos, algunos autores, los denominan métodos, en otros modelos de formación o simplemente teorías que corresponden a diferentes paradigmas o enfoques que tienen una determinada visión de la realidad, de las instituciones y de las actividades que en ella se realizan.

Uno de los antecedentes seleccionado para este trabajo lo constituye Jorquera Jaramillo (2004) titulado “Métodos históricos o activos en educación musical” quien al mencionar a Gairín (1999) cita tres enfoques o paradigmas que son frecuentemente usados en la pedagogía musical y que a modo de herramienta, nos permite clasificar la complejidad de la realidad educativa: el enfoque tecnológico o científico racional, el enfoque práctico o interpretativo-simbólico y el enfoque político o socio-crítico que configuran distintos modelos didácticos usados en la educación musical.

Otro antecedente importante, siguiendo la lógica de los modelos de formación en educación musical, constituye los aportes de Shifres y Gonnet (2015), titulado “Problematizando la herencia colonial en la enseñanza musical”, donde se revisa las ontologías y epistemologías involucradas en los modelos de educación musical formal como resultado de la cristalización institucional del pensamiento colonial operando durante siglos a través de dos modelos educativos productos de la modernidad: el modelo jesuita y el modelo conservatorio, afirmando que la cosmovisión colonial pervive en la educación musical actual. Se describen ambas pedagogías y se propone las bases para una pedagogía musical decolonial.

Por otro lado, Zgainer (2018) “Hacia una mirada decolonial de la formación del director de coro”, brinda valiosos aportes a través de un trabajo de investigación realizado en el campo de la formación musical a partir de las narrativas de los directores de coro, dando cuenta de sus propias experiencias de formación y su aplicación práctica como dirigentes en la actividad coral, en el contexto de la Ciudad de la Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina.

En nuestro contexto local, adquiere también importancia los aportes realizados por los profesores Sanz García y Sanz Ferramola (2022), docentes pertenecientes a las carreras de música de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), en su publicación titulada “El patrimonio cultural inmaterial musical latinoamericano en su dimensión pedagógico-política” donde se afirma que el paradigma educativo hegemónico en nuestras universidades sigue atendiendo exclusivamente al patrimonio centro-europeo y cuya visión está presente en las instituciones educativas atravesadas por una colonialidad académica, proporcionando una manera de comprender y representar el mundo, estableciendo los cánones que indican qué es válido de ser enseñado. Se menciona que existe un modelo hegemónico, como lo es el de conservatorio (que pervive aún en la actualidad) y otro que pertenece a una matriz más crítica, más decolonial, que propone la valoración de nuestros patrimonios musicales, visibilizando algunos aspectos claves para la enseñanza y práctica coral en consonancia con las necesidades y demandas de la realidad musical actual.

A partir de esta selección intencional de los antecedentes que preceden, en la actualidad existe un movimiento creciente de valoración de los modelos pedagógicos decoloniales, que se han incorporado en la enseñanza formal, cobrando una creciente inclusión en la oferta educativa, aunque aún acotada, en el ámbito de la enseñanza superior.

En este sentido, cabe destacar que la provincia de San Luis, fue pionera de las carreras universitarias de música popular en Argentina; la primer carrera la constituyó la Tecnicatura

Universitaria en Producción Musical, creada en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), en el año 1994, luego en 1997, se creó la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba y circunscribiéndonos solamente a nuestra región cuyana: en el año 2003, se crea la “Licenciatura en Música Popular” de la Facultad de Arte y Diseño Universidad Nacional de Cuyo, y en el 2017, el “Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis y el “Profesorado de Música con Orientación en Música Popular” de la Universidad Nacional de San Juan, Delegación Valles Sanjuaninos en la ciudad de Jáchal. (Sanz García C. y Sanz Ferramola, R. 2022, p. 25).

En orden a ello, investigadores pertenecientes a proyectos de investigación de las carreras de Producción Musical y del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, de la UNSL, (PROIPRO 04-2023) presentan en la Segunda Jornada de Música, Educación y Decolonialidad un relevamiento realizado a más de doscientas veinticinco carreras de universidades nacionales que se dedican a la enseñanza musical, realizando un relevamiento y mapeo de las carreras de música de nuestro país. Los primeros resultados obtenidos mostraron que: ciento setenta y cinco carreras se dedican a la enseñanza de la música académica; veintitrés, a la enseñanza de la música académica con mención a lo popular; cinco, con enseñanza de la música académica y popular; cuatro, con enseñanza a la música popular con mención a lo académico y dieciocho con la enseñanza de la música popular.

Por tanto, se concluyó que el 77, 8 % de las Universidades Nacionales, se dedican a la enseñanza de la música académica en contraste con el 8 % dedicadas a la enseñanza de la música popular. Además, dicho relevamiento, permitió observar que las carreras de música, se ubican en el centro del país en su totalidad, dejando de lado las provincias del norte y del sur, quedando excluidas de esta oferta educativa. La mayoría de ellas se encuentran principalmente en las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Mendoza, San Juan y San Luis.

Estos antecedentes constituyeron la base de este trabajo, los cuales cobraron relevancia en orden a qué modelos de formación subyacen en nuestro contexto local, específicamente en las instituciones que se dedican a la tarea coral, a partir del aporte narrativo de los directores de los coros vocacionales.

7- Marco Teórico

El presente trabajo tomó como marco de referencia para la profundización teórica los conceptos de “Modelos de formación coral”, “Experiencia de formación coral” y “los directores de los coros vocacionales”.

7.1. Modelos de formación coral

La reflexión sobre los modelos de formación coral exige hoy una revisión crítica de los supuestos epistemológicos y pedagógicos que la sostienen. En este sentido Shifres y Gonnet (2015) al problematizar la herencia colonial en la enseñanza musical, permiten interrogar los modos en que históricamente se ha concebido el conocimiento musical y, por extensión, la formación coral. Lejos de ser neutros, muchos modelos de formación han privilegiado una comprensión única del hacer musical (centrada en la lectoescritura, la homogeneización sonora y la autoridad técnica) que responde a tradiciones eurocéntricas y modernas. Desde esta perspectiva, la educación musical heredada de la colonialidad ha privilegiado un modo específico de conocer: racional, abstracto, eurocéntrico y descontextualizado, presentándolo como universal. Esto ha invisibilizado otras maneras legítimas de entender y habitar el mundo y comprenderlo desde una experiencia plural, donde el sonido y la música no son solo objetos a analizar, sino prácticas vividas que articulan cuerpo, emoción, cultura e historia.

Según Shifres y Gonnet (2015), en su artículo de investigación: “Problematizando la herencia colonial en la enseñanza musical” afirman que:

La educación artística en general, y la música en particular, está apoyada en el principio de que el arte proporciona al ser humano formas de comprender, entender al mundo y de representarlo, al mismo tiempo que brinda los medios para comunicar experiencias vitales y expresar sus sentimientos, ideas y actitudes. (pág. 53).

En este sentido, el saber musical se constituye en un puente de transmisión de conocimientos, experiencias, sentimientos y actitudes que se ajustan a un sistema de creencias y valores culturalmente compartidos. Según estos autores, los modos actuales de producción y circulación del conocimiento musical en general se centran en “uno propio” de nuestra cultura, de las experiencias vitales de ese ambiente “sobre ese suelo” y en el “uno representativo” de los centros hegemónicos de producción de conocimientos. Por tanto, a lo

largo del siglo XX se ha propuesto superar un tipo de mirada (etnocéntrica) reivindicando el arte musical originario y popular dando lugar a nuevos desarrollos teóricos y abriendo las posibilidades de construcción de un nuevo campo de estudio sistemático. (Shifres y Gonnet, 2015).

Para su estudio, se recuperaron los modelos vigentes en la enseñanza musical, a saber: el modelo pedagógico jesuita, el modelo pedagógico de conservatorio y se asientan las bases de una pedagogía musical decolonial.

A continuación, presentamos el cuadro comparativo² de los modelos pedagógicos musicales vigentes:

Aspecto /Modelo	Modelo pedagógico Jesuita	Modelo pedagógico de conservatorio	Modelo pedagógico decolonial
Origen - Contexto histórico	Tradición educativa de la Compañía de Jesús (S. XVI en adelante). Educación católica humanista.	Europa (S. XVII en adelante) Mirada centrada en la formación profesional clásica en la música occidental.	Reacción crítica a los modelos pedagógicos eurocentristas. (Finales S. XX -XXI) Influencia de estudios post - coloniales y saberes indígenas, afrodiaspóricos.
Características pedagógico -musicales generales	Sustento en cuatro pilares (Shifres y Gonnet (2015) - Disciplina del instrumento musical. - Conocimiento musical. - Aprendizaje de la notación musical (partitura). - Lineamientos	Características (Musumeci, 2002). - Estructura de conocimiento rígida y restringida. - Ejecución técnica habilidosa a partir de la partitura. - Aprendizaje de la teoría musical. - Sistema cultural	Tres ejes para pensar la educación musical decolonial (Shifres y Gonnet (2015) - Restitución del vínculo entre experiencia musical y la naturaleza. - Reconstrucción de la noción de lo colectivo como condición de

² Cuadro comparativo de elaboración personal.

	eclesiásticos .	particular. - Método de instrucción de espíritu draconiano.	posibilidad de la música. - Revisión de los modos de circulación del conocimiento musical.
Repertorio	Repertorio amplio, con inclusión de la música sacra y repertorios culturales variados, pero dentro del canon humanista.	Canon clásico occidental: Barroco, Clasicismo, Romanticismo, música contemporánea académica.	Diverso y contextual: Músicas populares, tradicionales, indígenas, afrodiáspóricas e híbridas.
Crítica principal	Pueden incorporar visiones hegemónicas si no se problematiza el canon cultural.	Percibido como rígido, eurocéntrico y limitado a un repertorio clásico.	Debate sobre cómo equilibrar contextualización local con competencias técnicas reconocidas globalmente.

7.1.1. El modelo pedagógico jesuita

La modernidad trajo aparejada un conjunto de cambios en las colonias americanas. Una de ellas es la noción de unidad (religiosa, lingüística, política, etc.) que implicó la supresión de la identidad del otro y contra todo aquello que diera cuenta de lo diverso, excluyendo aquellas antologías preexistentes. Los cánones impuestos establecieron que el arte conquistado fuera confinado a la categoría de “arte menor” quedando las diversas formas expresivas, y con ella la música precolombina, ignoradas o relegadas al olvido. Por tanto, el arte del conquistador se transformará en el arte válido o el “arte mayor”, estableciendo así los nuevos cánones valorativos.

La música cumplió un papel fundamental en la conquista y en la evangelización, a partir de los trabajos realizados por las órdenes religiosas misioneras, específicamente por los jesuitas. Es por ello que este modelo según Shifres F. y Gonnet D. (2015) se lo denomina “Modelo Jesuita”. Según estos autores este modelo tuvo su impacto “a partir de nuevas prácticas

musicales, como la imposición de la cultura musical alfabetizada como sinónimo de saber musical” (pág. 59), con características propias al modo de entender la música en ese contexto.

De esta manera, reproduciendo el arte musical medieval europeo, privilegió el modo de circulación de la música, a través de la notación musical (partitura) y la ejecución a través de la participación de eventos presenciales, provocando una brecha, antes inexistente, entre lo que se considera “músico” y “no músico”; “músico alfabetizado” y “músico no alfabetizado”, estableciendo los límites como mencionan Shifres F. y Gonnet D. (2015), entre lo “musical” y “extramusical”, afectando los modos de pensar, escuchar y hacer música; “determinando que la música es el texto, es decir el conjunto de marcas en la partitura, y que el músico es el que conoce el texto” (pág. 60). La instalación de estas nuevas categorías son naturalizadas como correctas, superadoras, “superiores”, ya que el modo en que se procesa y se hace la música se da a través de la notación musical: “la partitura”, brindando la materialidad necesaria para que sea considerada objeto de arte, por tanto, la música en sí misma - concepción sostenida por las Bellas Artes del siglo XVIII - (pág. 59 - 60).

Según Shifres F. y Gonnet D. (2015), el modelo jesuita se sustenta en cuatro pilares pedagógico-musicales:

En primer lugar, la disciplina del instrumento musical. De acuerdo con este precepto, la educación musical es el proceso de desarrollo de una destreza especial para la ejecución de un instrumento musical. En segundo lugar, el soporte del conocimiento musical es la alfabetización musical. Como se ha mostrado (Burcet 2014), el pensamiento musical alfabetizado hace uso de las categorías de la notación musical en la producción y comprensión de la música. (...) Por otro lado, la cualidad de material que la partitura le brinda a la música define el tercer pilar. (...) La circulación de esta música (concebida como mercancía para abastecer las misiones) permite acomodar las funciones musicales a los dictámenes del Concilio de Trento. El cuarto pilar del modelo jesuita. Entre otras cuestiones importantes, los lineamientos derivados del Concilio, establecieron que la música ocuparía ciertos momentos de la liturgia (y de la vida cotidiana) (...) Esto dio lugar a un cambio profundo en la relación entre la música, la divinidad y la naturaleza para el hombre americano” (pág. 56-57).

Este modelo reflejó una forma de entender el mundo y la música, ya que estaba relegada a una función específicamente ministerial y misional, cumpliendo un rol muy importante para la Iglesia Católica y sus celebraciones litúrgicas, con el objetivo de expresar la fe y constituirse en una herramienta clave para la evangelización.

Según Areas y Rigueiro García (2005) en el documento: “La música colonial americana (siglos XVII y XVIII): Un espacio para el encuentro de dos mundos”, afirman que:

a través de la obra de maestros europeos y más tarde, las nuevas generaciones de creadores criollos, el castellano, el latín y los diversos dialectos misionales generaron una producción de relieve, ausente en las grandes colecciones de Historia de la Música, pero que escribieron memorables páginas de arte barroco (pág. 2),

aludiendo sobre la importante influencia que tuvo este modelo a pesar de la expulsión de los jesuitas y la posterior extinción del orden colonial, dejando un legado con “una riqueza maravillosa, lo que, aunque no preservó la integridad del patrimonio prehispánico, conservó esencias importantes, que acabaron por definir un perfil propio para América” (Areas y Rigueiro García, 2005, pág. 2).

Lo que luego se denominaría la música barroca americana o misional, fue un claro ejemplo del trabajo realizado, preferentemente por los jesuitas en las llamadas reducciones. Según estos autores (2005): “El plan de la Orden Jesuítica institucionalizaba el uso de la música como mecanismo transculturador y de gran ayuda en el proceso de evangelización donde se instalaron a misionar” (Pág. 5).

Con respecto a las celebraciones litúrgicas, sonaba el barroco misional en base a estéticas europeas con una creatividad y contribución enorme del pueblo mismo, sobre todo en sus danzas frente al altar; el resonar de instrumentos autóctonos en las procesiones al salir del templo, logrando una convivencia pacífica y fructífera entre los dos mundos. (Areas y Rigueiro García, 2005, pág. 9).

Según las crónicas de la época, recopiladas por el profesor Claudio Ferrer Lafuente (2017) en su trabajo de investigación denominado: “La música cotidiana en las misiones. Referencias sobre la música en las misiones jesuíticas de América del Sur en fondos antiguos de la Biblioteca Nacional de España” cita la descripción que realiza el Presbítero Pierre François-Xavier de Charlevoix, sobre el trabajo musical realizado por parte de los jesuitas:

Enseñase a tocar toda clase de instrumentos cuyo uso es permitido en las iglesias: y causa pasmo el advertir que con sólo ver los instrumentos venidos de España, han aprendido a fabricarlos ellos mismos con perfección, habiéndoles costado poco el llegar a tocarlos como sus Maestros. Aprenden a cantar leyendo la música de las piezas más difíciles, y casi se podría decir que son cantores por instinto, como los pájaros. Estos músicos, mientras inspiran devoción a los demás (pág. 225).

El desarrollo musical en las reducciones fue principalmente de carácter hispánico, según Areas y Rigueiro García (2005):

respecto de las composiciones que se interpretaban, eran inicialmente traídas de Europa por los misioneros haciéndose luego arreglos locales, pero desde finales del S. XVII y durante todo el XVIII, músicos criollos e indígenas las más de las veces, componían piezas religiosas y algunas profanas, que en muchos casos, no se diferencian en cuanto a estilo y calidad compositiva respecto del barroco español. (pág.12),

componiendo himnos sacros hasta en la lengua propia de los locales, inclusive llegando hasta nuestros días composiciones, como por ejemplo “varios villancicos con melodía europea cantados en mapuche, aymará o guaraní (...) en chiquitano o en maxo, verdaderas lenguas francas regionales” (pág. 12), que gracias a muchos copistas indígenas, que celosamente protegieron esas producciones, pudieron llegar hasta nuestros días.

Cabe destacar también, como dicen estos autores:

mucho aprendieron estas culturas y mucho aportaron a la producción y sensibilidad artística que hicieron florecer un Barroco dentro del Barroco. Un barroco con el rococó de la selva y la luminosidad de los Andes. Un barroco sin Bach pero en modo alguno “mestizo” que entregó melodías y sensibilidad a los europeos que se sirvieron de ellas para retroalimentar un fenómeno cultural en constante expansión y transformación (pág. 13 - 14).

En este sentido, la música cumplió un rol preponderante para la catequización de los indígenas, transmitiendo los principios de la fe católica y la integración cultural, promoviendo la transculturación y la apropiación cultural.

Desde una postura crítica y decolonial, la música funcionó como un dispositivo de control social que ayudó a mantener el orden social dentro de las reducciones.

Por otro lado, cabe destacar la particular importancia que la Iglesia Católica da a la música dedicada a la liturgia, bajo el nombre de “música sacra” en contraste con la “música profana”; estableciendo una diferenciación o separación entre un contexto y otro, entre lo reservado a lo sagrado de aquello que no lo es. Los documentos eclesiales, establecen los cánones de la música sacra y según los mismos la música reservada para la celebración de los sagrados ritos debe poseer determinadas cualidades: Según los documentos eclesiales, específicamente el Motu Proprio "Tra le Sollecitudini" (1903) de San Pío X, en los Principios Generales, punto 1 y 2, las cualidades o notas que la música sacra debe poseer son: sacralidad, belleza o bondad de formas y universalidad, teniendo como modelo de inspiración para las composiciones futuras, el canto oficial de la Iglesia, “el canto gregoriano” (Parte II, Géneros de música sagrada, punto 3).

Actualmente se sigue considerando el canto gregoriano y al latín como canto y lengua oficial de la Iglesia.

En síntesis, este modelo sienta las bases del modelo pedagógico de conservatorio, por lo que el músico debe desarrollar con destreza la ejecución instrumental, poseer los conocimientos técnicos musicales necesarios, manejar a la perfección la notación musical (partitura) y seguir los lineamientos y normas eclesiásticas.

7.1.2. El modelo pedagógico de conservatorio

Antes de la Revolución Francesa, la formación musical dependía de las instituciones religiosas y reales y con ella se impulsaba la idea de una educación pública y laica, accesible a todos los ciudadanos. Según Shifres F. y Gonnet D. (2015), el modelo de conservatorio surge en el contexto de la sustitución imperial hacia finales del siglo XVII:

con el consecuente relevo de la cosmovisión católica por la protestante, y las formas institucionales adoptadas por los estados en relación al funcionamiento político y

económico de los territorios de ultramar y la resignación del poder colonial, trajo aparejado cambios importantes en las concepciones del arte y de la formación de los artistas. (pág.57).

En este sentido, Sanz García, C. y Sanz Ferramola, R. (2022) retomando a Musumeci (2002) y Kingsbury (1988) sostienen que el modelo de conservatorio se extiende hasta nuestros días y en nuestros contextos latinoamericanos estableciendo un canon hegemónico de la educación musical que responde al modelo de Conservatorio de París desde 1795, lo que en la jerga musical educativa se la conoce como “escuela francesa”. (pág. 26).

La escuela francesa marcó un antes y un después en la enseñanza musical occidental, al establecer un modelo institucional, pedagógico y estético que influyó en gran parte del mundo. El Conservatorio de París constituye un claro ejemplo del modelo pedagógico de conservatorio, el cual retomó algunos pilares del modelo jesuita, tales como la perfección de la alfabetización musical, el desarrollo instrumental y la enseñanza basada en un esquema diádico centrado principalmente en desempeños individuales y privados, con el propósito de que el sujeto pudiera intercambiar su producción en el mercado artístico. No obstante, a diferencia del modelo jesuita, el proceso de secularización de la educación musical propició la aparición de la figura del músico profesional altamente especializado y virtuoso (Shifres & Gonnet, 2015, pp. 57–58).

El modelo de conservatorio sigue estando presente mayoritariamente en las prácticas educativas musicales y corales actuales, bajo el nombre de “música académica”. Las características que presenta este modelo, según Musumeci (2002) son:

1. Una estructura de conocimiento rígida y restringida a un rango de música histórica y estilísticamente limitado (Nettl 1995, Tafuri 2001)
2. Una tendencia dominante hacia el desarrollo de la ejecución técnicamente habilidosa a partir de una partitura (Jankowski y Miklaszewski 2001)
3. Una teoría musical cuya particular hermenéutica muestra una clara influencia de la tradición positivista (Butler 1997; Covington y Lord 1994, Musumeci 1998a)
4. Un sistema cultural particular – transmitido oralmente – que venera a “la música” como algo más allá del hacer música humano (Kingsbury 1988, Nettl 1995)

5. Métodos de instrucción de espíritu draconiano, basados principalmente en interacciones sociales estrictamente normativas, típicamente las díadas maestro-discípulo (Kingsbury 1988, Musumeci 2001, Nettl 1995)” (pág. 3).

Este modelo y forma de concebir la enseñanza musical, desde el aporte de Jorquera Jaramillo (2004) constituye un “método activo” que perdura actualmente en el ambiente musical y funciona a modo de “recetario”, entendiendo a la música como objeto o producto, lo cual a través de un método (que ayuda a facilitar el aprendizaje) mediante ejercicios técnicos ordenados en orden de dificultad creciente (de tipo sumativo) ayuda a la adquisición de ciertas habilidades indispensables para la comprensión musical.

Otro aspecto importante, en cuanto a la educación musical, es la “sacralización” del texto musical, según Shifres, F. y Gonnet D. (2015):

no solamente se fundamenta en el dominio de la notación, sino que, además, sacraliza el texto musical como albergue de todo conocimiento. Durante el siglo XIX, los conservatorios desarrollaron textos musicales (métodos para el aprendizaje instrumental, para el solfeo, partituras corregidas y anotadas, entre otros) que se convirtieron en oficiales, y a cuyo resguardo, el conocimiento acuñado y acumulado por los maestros se conservada (pág. 60).

Los términos “conservatorio y conservar” están íntimamente relacionados ya que significan “guardar”, “preservar”, por tanto, la música que “se conserva” es aquella que debe resguardar con el paso del tiempo, aquella que se considera digna de ser transmitida, de ser reproducida. En este sentido, Bourdieu, en “La distinción. Criterio y bases sociales del gusto”, habla sobre el concepto del gusto legítimo vinculando la educación y la formación cultural, aludiendo que el gusto legítimo, es decir el gusto por las obras legítimas se impone como universalmente válido, aunque esté ligado a una posición particular en el espacio social: la de los detentores del capital cultural. (Bourdieu Pierre., 1979, pág.13).

Por su lado, Sanz García, C. y Sanz Ferramola, R. (2002) plantean desde una perspectiva decolonial que:

el modelo de conservatorio promovió la valoración de la grafía musical, proponiendo incluso a la partitura como condición necesaria para realizar cualquier tipo de práctica musical y, por ende, de cualquier tipo de práctica educativa-musical. Esta práctica perdura en la actualidad y es tan fuerte que algunos autores como Agawu hablan del “partiturismo” (pág. 61).

Este modo de entender, enseñar y practicar la música centrada en la partitura escrita como fuente principal y a menudo exclusiva del saber musical, Shifres y Gonnet (2015) afirman que:

Sobre la base del partiturismo, la valoración de la destreza técnica eximia como un rasgo que permite diferenciar a un sujeto individual por encima de otros, y el encuadre pedagógico diádico en el que el vínculo intersubjetivo siempre es vertical (discípulo que aprende del maestro) descartando la posibilidad de otros vínculos de producción y aprendizaje musical. Este modelo logró ontologías de música y de músico que se extienden mucho más allá de las prácticas musicales que involucran las sonoridades identificadas con el canon occidental. (pág. 61).

Es así que este nuevo modo de concebir la música como objeto a contemplar, deja de lado la relación entre los cuerpos y las subjetividades, los sentidos por fuera del oído y la vista, (excepto solo para escuchar la música y leer partitura), el entorno natural y cultural, así como también establece la diferenciación entre compositor, ejecutante y audiencia, instaurando una relación jerarquizada y por ende, una circulación del conocimiento musical diferenciada. Se valora el talento, el genio artístico, la formación de músicos especializados y por otro lado a la formación de oyentes receptivos y pasivos. (pág 61-62). Por tanto se estima “la destreza técnica eximia como un rasgo que permite diferenciar a un sujeto individual por encima de otros” (pág. 61); produciendo una fuerte clasificación y valorización entre quién es músico y quien no, de quién es talentoso o un genio de quien no, entre qué música es la más adecuada y aceptada (género consagrado) de la que no lo es, entre otras dicotomías que se desprende de la mirada eurocentrista, producto de la misma colonialidad. Por ejemplo, la música clásica es la que define las fronteras del arte y con esto define las condiciones para que una pieza pueda ser considerada música o no.

En este sentido es que este modelo posee un canon, es decir, un repertorio de músicas específicas sobre el cual se estructura gran parte del trabajo en las instituciones que se dedican a su enseñanza, con ellas a la enseñanza de la dirección coral, según Sanz García, C. y Sanz Ferramola, R. (2022)

Este canon está centrado principalmente en el arte burgués centro-europeo, delimitado geográfica y temporalmente: Alemania, Austria, Inglaterra, Italia y Francia, entre los siglos XVIII y XIX. Los autores más trabajados del canon son: Beethoven, Bach y Mozart. En una segunda línea podrían estar: Chopin, Chaikovski, Brahms, Haydn, Vivaldi, Schubert, Schumann, Verdi, Wagner, Liszt, Händel. Podríamos sumar también a Mendelssohn, a Paganini, y también algunos que desarrollaron buena parte de sus trabajos a fines del siglo XIX y en la primera mitad del XX como: Schönberg, Ravel, Debussy, Strauss, Stravinski, Rajmáninov y Bartók, aunque estos últimos son frecuentemente considerados como artistas modernos o bien cómo compositores de movimientos nacionalistas. (pág. 27).

Cabe destacar que este canon responde a una determinada época, donde la actividad musical estaba reservada sólo para varones. Sólo algunas privilegiadas, “autorizadas” o solapadas, podían participar en algunas actividades, pero muchas veces estaban condicionadas por las determinaciones del contexto o simplemente ignoradas, y otras olvidadas, por las consecuencias de la sociedad patriarcal.

Es así qué, bajo una matriz eurocentrista, según Carabetta (2008) ha legitimado “la música clásica como género consagrado” (pág. 32), como verdadero arte, validado universalmente para ser enseñado en todas las instituciones educativas. Según él:

la imposición de una visión que define las fronteras del arte, y con esto, la definición misma de las condiciones para que una pieza pueda ser considerada Música, así, con mayúscula, traza la frontera entre lo sagrado y lo profano, lo distinguido y lo vulgar, lo puro y lo impuro; en definitiva, lo clásico y lo popular. (pág. 32).

Para Sanz García, C. y Sanz Ferramola, R. (2002), “la colonialidad del saber nos atraviesa y atraviesa nuestras instituciones, nuestras prácticas educativas y nuestros conocimientos” (pág. 31), organizando el canon en las instituciones educativas (Tagg, 2023). Esto no es un dato menor ya que en el campo de la música popular, al igual que el de la música académica (que es el más dominante), “también ha construido sus propios cánones” (pág. 31), pero que es necesario olvidarla ya que “esta metodología mecaniza y aliena” (pág. 31), y constituye un elemento organizador de la actividad educativa. En consecuencia:

con esta mirada dinámica de nuestros bienes culturales patrimoniales, sostenemos la necesidad de plantear un currículum dinámico que no se limite a buscar la reproducción de cánones musicales. Debemos darle el lugar que se merece a nuestros patrimonios musicales y también debemos darle lugar a la fase propositiva de la educación: la creatividad. (pág. 32).

En base a ello se han generado nuevos dispositivos didácticos atendiendo a las necesidades contextuales que presentan muchas instituciones educativas, aludiendo que: “Las músicas europeas estarán en nuestras currículas pero no seguirán ocupando el lugar central. Debemos construir una propuesta que se ocupe principalmente de la riqueza de nuestras músicas regionales, nacionales, latinoamericanas”. (Sanz García, C. y Sanz Ferramola, R. 2002, pág. 33).

7.1.3. El modelo pedagógico decolonial

La propuesta decolonial constituye una crítica a todas aquellas antologías y cánones impuestos por la colonialidad, por ende, de los modelos pedagógicos actuales que dominan la educación musical heredados principalmente de los modelos jesuita y de conservatorio.

Shifres, F. y Gonnet D. (2015), proponen tres ejes para pensar en una educación musical decolonial: “la restitución del vínculo entre experiencia musical y la naturaleza”; “la reconstrucción de la noción de lo colectivo como condición de posibilidad de la música”; “la revisión de los modos de circulación del conocimiento musical”.

El primer eje que plantea la restitución del vínculo entre la experiencia musical y la naturaleza, incluye el propio cuerpo y el medio ambiente en el que esa experiencia se desarrolla:

La restitución de este vínculo implica romper con el escenario como único ámbito de hacer musical, de modo que el objetivo de hacer música pueda superar la idea de hacer algo que los demás puedan escuchar para hacer algo que nos permita escucharnos “a nosotros en el mundo que nos rodea”. (pág. 64).

Por tanto es necesario:

Entender la musicalidad del mundo que nos rodea, así como la de nuestros cuerpos y sus movimientos, podrá generar un nuevo círculo de retroalimentación musical que rompa con la exclusividad del círculo músico-audiencia en el entorno de la sala de concierto (...) y permita encontrar las fuentes del hacer musical en la naturaleza misma y para la naturaleza misma. (pág. 64).

En este sentido, la naturaleza puede constituirse tanto en fuente de inspiración como en un marco teórico desde el cual reflexionar acerca de la propia manera de organizar los sonidos y el movimiento. En esta línea, se sostiene que “es posible pensar en categorías para pensar la música, y por lo tanto enseñar y aprender, que abandonen las abstracciones teóricas derivadas de los sistemas de notación musical e incorporen descripciones del vínculo del hombre con la naturaleza” (Shifres & Gonnet, 2015, pág. 64).

El segundo eje plantea la reconstrucción de la noción de lo colectivo como condición de posibilidad de la música. Así, los autores afirman que “el canto no es un privilegio; el canto es patrimonio de todos los seres humanos, y encuentra un ámbito de realización natural en el organismo colectivo” (Shifres & Gonnet, 2015, págs. 63–65).

En consecuencia, entender lo colectivo implica la aceptación de las “diferencias entre los sujetos” y reconocer que “el destinatario mismo del encuentro musical es el propio colectivo, y no una audiencia por fuera de este” (Shifres & Gonnet, 2015, pág. 65). Asimismo, el modelo pedagógico decolonial “desafía a repensar la idea siempre presente en la educación musical de mostrar lo que se aprendió, de dar a escuchar”, con la intención de recuperar “el encuentro en el festejo, en la celebración común, en la alegría compartida (...) como un espacio privilegiado para potenciar la conformación del colectivo musical” (Shifres & Gonnet, 2015, pág. 65).

El tercer eje, implica la revisión de los modos de circulación del conocimiento musical, que implica repensar los encuadres de enseñanza revalorizando las experiencias musicales más íntimas (como aquellas que tienen lugar en el seno de la familia, con los padres, en el encuentro entre hermanos, etc.) y los abordajes multimodales (como los que involucran el cuerpo, el movimiento y todos los sentidos). (pág. 65).

En el plano formativo, se plantea la necesidad de “pensar (las) relaciones pedagógicas que rompan la díada maestro-discípulo basándose en la experiencia compartida del conocimiento co-construido” (Shifres & Gonnet, 2015, p. 65). Asimismo, se propone pensar la música de manera no lineal y por fuera de las lógicas formales propias de las estructuras musicales occidentales, con el objetivo de “repensar la lógica didáctica de los desempeños graduados y organizados en secuencias didácticas que obedecen a concepciones lineales del tiempo y de la experiencia” (Shifres & Gonnet, 2015, p. 65).

El modelo pedagógico decolonial nos invita a repensar en la revalorización de nuestros patrimonios musicales y cuestionar la mirada “egocéntrica” y “etnocentrista” con el propósito de superarlas. Según Sanz García, C. y Sanz Ferramola, R. (2022), plantean la necesidad de generar nuevos enfoques epistemológicos provenientes de la didáctica musical para atender a las diferentes necesidades que plantea la educación musical popular con respecto a las tradiciones de enseñanza de la música académica (pág. 32), con el propósito de incluir nuevos modelos de enseñanza y no basarnos en cánones universales impuestos, sino abogar por una “universalidad que sea respetuosa de las singularidades y diversidades culturales” (pág. 32).

Por su lado Zgainer G. (2018), citando a Restrepo y Rojas (2010) en igual sentido, nos dice que:

la perspectiva decolonial propone descolonizar el saber y también hacer posibles otras formas, esto es, con un nuevo proyecto político descolonizar el poder, el saber, el ser y la naturaleza, y para esto la perspectiva decolonial propone una ética y una política pluriversal, para contrarrestar el totalitarismo global del eurocentrismo universal. En palabras del Foro Social Mundial la pluriversalidad es la posibilidad de que muchos mundos quepan en este mundo. (pág. 22).

La música popular, por tanto, busca reivindicarse ante el canon establecido del modelo de conservatorio y de las valorizaciones jerarquizadas, descalificantes y negativas que la oponen a la música académica. Hoy en día existen estudios que tratan sobre la otredad, la diferencia, lo oculto, lo excluido, lo relegado al olvido, producto de la exclusión histórica de estos temas en la curricula de la educación musical formal.

Los trayectos formativos de los músicos populares se han desarrollado principalmente en ámbitos de educación informal; sin embargo, en las últimas décadas la incorporación de las músicas populares a distintas curricula ha impulsado la construcción de modelos de enseñanza en el sistema formal, como ocurre en la Universidad Nacional de San Luis desde 1994. Este proceso plantea desafíos epistemológicos y estéticos, al concebir la música como patrimonio cultural inmaterial vinculado a la identidad de los pueblos y a la diversidad cultural (Sanz García & Sanz Ferramola, 2002, p. 34).

En definitiva, este modelo insta a posicionarse de manera crítica frente a la realidad, priorizando las necesidades del contexto y el modo de entenderlo, apuntando a conocer y reconocer las múltiples problemáticas particulares de los que se dedican a la enseñanza musical, con el propósito de transformar y constituirse en verdaderos espacios de formación.

7.2. Experiencia y formación

Explorar la “experiencia” constituye una alternativa al pensamiento educativo elaborado desde el par ciencia/técnica del positivismo y desde el par teoría/práctica de la crítica, para poder pensar la educación y la formación de otro modo. En este sentido, Jorge Larrosa (2009), propone recuperar el concepto de “experiencia” como categoría central para pensar los procesos formativos más allá de la mera transmisión de contenidos, y remitirnos a aquello que *nos* pasa, *nos* afecta y *nos* transforma subjetivamente.

Por tanto, la experiencia, implica una apertura hacia lo inesperado, hacia la alteridad, la otredad. Por tanto, desde esta perspectiva, la educación se constituye en un espacio de encuentro y transformación, donde el aprendizaje adquiere sentido en relación con la subjetividad y la construcción de la propia identidad.

Indagar sobre las experiencias de formación de los directores de los coros vocacionales, tiene un potencial formativo, en orden a lo que nos transmiten y enseñan..

7.2.1. El concepto de experiencia

Desde el aporte de Larrosa (2011), la experiencia es entendida como “un paso, un pasaje, un recorrido” (pág. 17), mientras que el término “ex-per-ien-tia” remite a la idea de “salir hacia afuera y pasar a través” (pág. 17). El autor afirma que esta palabra alude a un movimiento de transformación que implica atravesar algo y, en ese tránsito, verse afectado por ello:

tiene el *ex* de lo exterior, tiene también ese *per* que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, hacia ese *ex* del que hablábamos antes, hacia *eso* de “eso que me pasa”. Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo me viene o me ad/viene (pág.17).

Por tanto, ese paso o ese movimiento es un saber y esa experiencia externa que acontece, sin ser esperada, *nos* interpela y se convierte en algo significativamente irreductible, único y singular y transforma la condición de estar presente.

Según el autor, la experiencia tiene tres dimensiones, las cuales están conformadas con lo que él denomina principios: la dimensión de la exterioridad, alteridad y alienación; la dimensión de reflexividad, subjetividad y transformación y la dimensión de pasaje y pasión.³

Principios	Principio de exterioridad, alteridad y alienación	Principio de reflexividad, subjetivación y transformación	Principio de pasaje y pasión
Características generales	Estos conceptos vinculan la experiencia con el sujeto y la relación que éste establece con el mundo y los otros.	Estos conceptos constituyen los núcleos centrales de la experiencia, ya que son los movimientos que realiza el sujeto cuando algo le acontece, le toca.	Estos conceptos son claves para pensar la experiencia como algo que le sucede al sujeto, lo atraviesa o lo transforma.

³ Cuadro comparativo de elaboración personal.

Características específicas	Principio de exterioridad La exterioridad implica siempre un encuentro con algo que viene de afuera del sujeto. Es algo que no se puede controlar, solo nos acontece y nos afecta.	Principio de reflexividad No es solo “pensar sobre lo que pasó” sino volver sobre sí, a partir de lo vivido, entendiendo que no hay experiencia sin reflexividad, porque la experiencia deja huella.	Principio de pasaje El pasaje nombra al tránsito que realiza el sujeto cuando vive su experiencia. En el pasaje el sujeto se expone a lo que no domina y se deja afectar.
	Principio de alteridad La alteridad es la experiencia del otro como diferente, irreducible y no asimilable completamente al yo.	Principio de subjetividad La subjetividad es el proceso por el cual el sujeto se constituye a sí mismo en y a través de la experiencia. La experiencia FORMA sujetos.	Principio de pasión La pasión remite a su sentido etimológico: padecer, ser afectado.
	Principio de alienación La alienación aparece cuando el sujeto pierde su relación viva con la experiencia, con los otros o consigo mismo.	Principio de transformación Es el efecto posible, no obligatorio de la experiencia sobre el sujeto. Sin la reflexividad no hay subjetividad, sin la subjetividad no hay transformación.	“No hay pasaje sin pasión”, pasar por una experiencia implica ser afectado.

7.2.1.1. Principio de exterioridad, alteridad y alienación

La primera dimensión, constituida por los principios de exterioridad, alteridad y alienación, se refiere, en palabras de Larrosa (2011), a “lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el qué de la experiencia, el «eso que me pasa»” (pág. 18).

Estos conceptos se vinculan con su reflexión sobre la experiencia, el sujeto y la relación que establece él con el mundo y los otros.

Según Larrosa J. (2011):

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. Llamaremos a eso el “principio de alteridad”, también el “principio de exterioridad”, o incluso, el “principio de alienación”. (pág.14-15).

El principio de exterioridad implica siempre un encuentro con algo que viene de afuera del sujeto. Es aquello que no controlamos, es lo que nos acontece y lo que nos afecta. Aparece cuando el sujeto se encuentra con otros saberes, otros sujetos, textos, músicas o determinadas situaciones que no domina y que lo interpelan. Por tanto no hay experiencia, sin la aparición de un alguien o algo, o como dice Larrosa “de un *eso*”, el fin de un acontecimiento que es exterior, extranjero, o extraño a mí. En cambio, el principio de alteridad, concepto que se vincula con el principio anterior, es la experiencia del otro como diferente, irreductible y no asimilable completamente al yo. Por tanto, la misma, aparece en ese encuentro con los otros, con otros sujetos (estudiantes, docentes, culturas, tradiciones) que no pueden ser reducidos a lo que el sujeto ya sabe. Según Larrosa, J. (2011), hace referencia a eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo, es decir algo completamente otro.. Y el principio de alienación aparece cuando el sujeto pierde su relación viva con la experiencia, con los otros y consigo mismo. Se

produce cuando un aprendizaje se vuelve mecánico, instrumental, sin experiencias significativas, ni encuentro con la alteridad.

La experiencia, en palabras de Larrosa, J. (2011), es:

esa exterioridad del acontecimiento no debe ser interiorizada sino que se mantiene como exterioridad, que esa alteridad no debe ser identificada sino que se mantiene como alteridad, y que esa alienación no debe ser apropiada, sino que se mantiene como alienación. La experiencia no reduce el acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible. (pág. 15).

Por tanto, la exterioridad es lo que viene de afuera y nos afecta, la alteridad es lo otro como diferente e irreductible y la alienación es la ruptura del vínculo con la experiencia y el sentido.

7.2.1.2. Principios de reflexividad, subjetividad y transformación

La segunda dimensión, está constituida por la reflexividad, la subjetividad y la transformación y “es lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el *quién* de la experiencia, con el *me* de «eso que *me* pasa»”. (pág.18). Estos tres principios constituyen los núcleos centrales del pensamiento de Larrosa sobre la experiencia, ya que son los movimientos que se producen en el sujeto cuando algo le acontece o le toca.

Según Larrosa J. (2011) es: :

algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa. Pero supone también, en segundo lugar, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de transformación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. (pág. 17).

El principio de la reflexividad no es sólo “pensar sobre lo que pasó”, sino volver sobre sí a partir de lo vivido, entendiendo que no hay experiencia sin reflexividad, porque la experiencia deja huella y aparece cuando el sujeto se pregunta: ¿Qué me pasó con esto?; ¿Qué dice de mí lo que sentí, pensé o resistí? En cambio, la subjetivación es el proceso por el cual el sujeto se

constituye a sí mismo en y a través de la experiencia, considerando que la experiencia forma sujetos. En este caso la subjetivación ocurre cuando el aprendizaje, no solo transmite saberes, sino que afecta la manera de ser, sentir y estar en el mundo, y en el caso de la transformación, sería el efecto posible de la experiencia sobre el sujeto, ya que la experiencia transforma, porque nos desarma y nos vuelve a armar de otra manera. Esta aparece cuando algo aprendido modifica la mirada, reconfigura el sentido y desplaza las certezas previas.

7.2.1.3. Principios de pasaje y pasión

La tercera dimensión está compuesta por los principios de pasaje y pasión y “es lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el *pasar* de «eso que me *pasa*»”. (pág. 18).

Los conceptos de pasaje y pasión son claves para pensar la experiencia como algo que le sucede al sujeto, lo atraviesa o lo transforma.

Larrosa J. (2011) plantea que:

Si la experiencia es “eso que me *pasa*”, el sujeto de la experiencia es como el territorio de paso (...) al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia existencia, sino un sujeto paciente, pasional. O dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece. A este segundo sentido de pasar, de “eso que me *pasa*” lo podríamos llamar el “principio de pasión”. (pág. 17-18).

El principio de pasaje hace referencia al tránsito que realiza el sujeto cuando vive su experiencia, éste se expone a lo que no domina y se deja afectar, así ocurre el aprendizaje. En cambio, el principio de pasión es cuando el sujeto se ve afectado por la experiencia, el sujeto no es dueño de lo que le ocurre, pero efectivamente se ve afectado (ya sea cuando se deja tocar por un texto, una voz, una música, o una situación determinada). Por tanto, pasaje es el movimiento o el tránsito por lo que le acontece al sujeto y pasión es el modo en que ese tránsito se vive. No hay pasaje sin pasión e ineludiblemente pasar por una experiencia implica ser afectado.

Además de presentar esta diversidad de atributos, la experiencia es singular o subjetiva, irrepetible y plural, ya que la lectura de una misma situación, puede ser interpretada de diferentes maneras, de allí la riqueza de la experiencia como saber subjetivo. Es un modo de estar en el mundo, un modo de habitarlo como sujetos de la experiencia: “abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y huesos”, como lo es “la vida misma”, porque la experiencia tiene que ver con el “no saber” con el límite de lo que ya sabemos, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que ya sabemos”. Por tanto, pensar en la experiencia y la formación es saber que las palabras producen sentido, crean realidades y a veces funcionan como potentes mecanismos de subjetivación.

7.2.2. Experiencias de formación

El presente apartado propone una reflexión teórica en torno a la noción de experiencia como eje central en los procesos de formación, entendida como acumulación de vivencias, y como instancia constitutiva de la subjetividad y la transformación. Desde esta perspectiva, se recuperan aportes de diversos autores que problematizan la relación entre experiencia, formación y construcción del sujeto; en el contexto de las crisis contemporáneas de los modelos tradicionales de conocimiento y educación. En este marco, se aborda la experiencia como un proceso que forma, transforma y constituye identidades, destacando su carácter histórico, relacional y situado. Asimismo, se busca poner en tensión las concepciones prescriptivas de la formación, abriendo paso a una mirada que reconoce el valor de las trayectorias singulares, las mediaciones y las narrativas como fuentes legítimas de conocimiento y sentido. De este modo, se sientan las bases conceptuales para comprender la formación como un proceso dinámico, atravesado por la alteridad, la reflexividad y la posibilidad de transformación personal y colectiva.

7.2.2.1 La experiencia forma sujetos

Hablar de experiencia, es hablar de formación y hablar de formación, es hablar de transformación. Larrosa, J. (2011) decía que el resultado de la experiencia es la formación (pág. 17), por ende, la experiencia, nos ubica en el plano de la subjetividad, o sea del sujeto y todo lo relacionado con él, y esto no es casual, es producto de lo que muchos autores hablan, de la crisis de la modernidad.

Según Porta (2017): “apuesta por un retorno del actor y la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales” (pág. 203) ya que la pérdida de fe en los “grandes relatos” ha provocado “refugiarnos en las pequeñas, pero auténticas narrativas personales que tienen un potencial para representar la vida vivida” (Porta 2017, pág. 203); y generar situaciones de aprendizaje y formación significativas. La intención radica en repensar las experiencias de formación, apostando por un sujeto que sea protagonista de su propia historia y pueda dar cuenta de lo vivido y aprendido en su proceso de formación. Scott, J. (1992) citando a Teresa de Laurentis, afirma que:

la experiencia es el proceso por el cual se construye la subjetividad para todos los seres sociales. A través de ese proceso uno se ubica o es ubicado en la realidad social y de ese modo percibe y comprende como subjetivas (referidas a y originadas en uno mismo) esas relaciones - materiales, económicas e interpersonales - que de hecho son sociales y, en una perspectiva más amplia, históricas. (pág. 53).

En la actualidad, nos encontramos que tanto las instituciones como los sujetos están en crisis, y como consecuencia deviene un campo lleno de conflictos, tensiones y contradicciones. Estas crisis responden a que no se están dando las condiciones necesarias para que los sujetos se vean transformados, quedando en muchos de los casos, librado a sí mismo y al azar, en constantes procesos de subjetivación y re-subjetivación. Por ende, surge la necesidad de pensar en las problemáticas emergentes para comprender, entender y actuar de manera acertada, y entender que la noción de sujeto no puede ser entendida desde el aislamiento, sino con y entre otros. Por tanto, es condición necesaria fomentar espacios de interacción, de formación donde se puedan instituir procesos de cambios, introducir la diferencia y darle importancia a lo ajeno y lo distinto.

Desde el aporte de Larrosa, J. (2003) el conocimiento tecnocientífico dejó de lado lo subjetivo, lo irreal, lo ficticio, el delirio, la fantasía, la alucinación, el sueño; provocando la separación entre lo imaginario y lo real, entre el conocimiento y el sujeto cognoscente, y como resultado tenemos un sujeto fragmentado, dividido, alienado, producto de las consecuencias de los paradigmas dominantes y hegemónicos donde el conocimiento parece hasta ajeno a la realidad del ser humano mismo, vacíos de humanidad al parecer. Esta fragmentación ha llevado a repensar en la necesidad de provocar los cambios necesarios, para verlo desde toda su integridad. El sujeto no es sólo producto de la sociedad actual, un objeto

de mercancía, por ejemplo, sino que es un sujeto que necesita ser valorado dándole otro sentido a su existencia. Esto es posible gracias al valor que se le puede dar a la experiencia, pensada en lo “que nos pasa” y no “en lo que pasa”. El poder de la subjetividad y la experiencia son fundamentales para entender la realidad y escribir la historia de otra manera y desde otras lógicas de pensamiento, problematizando la lectura fuera de los cánones habituales y dominantes (pág. 31).

Larrosa J. (2003) al criticar los modelos ideales que llevan al hombre a la conformidad, afirma:

Mi apuesta sería pensar la formación sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado. (pág. 32).

En este sentido, nos invita a reflexionar sobre la experiencia de la lectura (lectura que hacemos del mundo) y a repensar no sólo cómo se enseña y se aprende a leer, sino también cómo se vive y se siente promoviendo una visión como un acto profundamente humano que tiene el potencial de transformar vidas y generar nuevas formas de conocimiento y comprensión del mundo, por tanto de nuevas posibilidades de “darnos nuevas formas”. Esta lectura se convierte en un verdadero acto de libertad y creatividad que permite al individuo explorar su propia subjetividad y la realidad que lo rodea, transformándose así en una verdadera experiencia formativa. Por tanto,

pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos). (Larrosa 2003, pág. 29).

7.2.2.2 La experiencia transforma

En la pedagogía de la formación desarrollada por Gilles Ferry (1997), la formación la concibe como un proceso complejo de transformación del sujeto, ya que al formarse (darse forma) implica un trabajo sobre sí mismo en relación con otros, otros saberes, la influencia de las instituciones y situaciones concretas que se dan en la práctica misma. Por ende, la formación

es entendida como un proceso de subjetivación, en el que el sujeto se constituye activamente al apropiarse de experiencias, saberes y sentidos que no le pertenecen de antemano, y esto ocurre a través de las mediaciones, que no son más que los dispositivos de formación, prácticas reflexivas, relatos de experiencias y análisis de situaciones; permitiendo al sujeto crear sus propias condiciones de posibilidad para que sea capaz de pensar, anticipar, diseñar, evaluar y provocar futuras situaciones de cambio. En palabras de Ferry, G. (1997):

La formación es, entonces, desde el lugar de quién “forma”, ayudar a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo. Para lograrlo se requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. (pág. 13).

En este sentido Larrosa (2003) afirma que: “La formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos (...) lo importante no es el texto sino la relación con el texto (...) en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe” (pág. 30). En orden a ello la escucha (lectura), debería ser tenida como potencial de formación y transformación. Leer para formarnos, formarnos para leer constituye una instancia recursiva, dialéctica, por tanto, una praxis transformadora. La educación no es una mera cuestión de transmisión de conocimientos, sino que es necesario incorporar aquellos saberes que tengan efectos en la subjetividad, que constituyan verdaderas experiencias significativas, para ir más allá de la lectura de un texto y otorgarle un sentido. Como dice Scott (1992) citando a Heidegger, para “ser transformados por tales experiencias” (pág. 31).

Por su lado, Souto M. (2017) afirma que “la formación en tanto transformación es un proceso de cambio desde el sujeto en sí mismo, es este sentido es autoformación (...) esta autoformación es posible desde las interacciones con otros y las mediaciones donde “lo externo” opera como mediación para esa transformación” (pág. 197 -198).

Por tanto, retomando a la Larrosa, J. (2009) leer para que las palabras de otros nos ayuden a encontrar nuestras propias palabras, las que aún no tenemos o las que, por tenerlas demasiado, nos suenan demasiado falsas, demasiado confortables, demasiado ajenas. Hay que leer para que las ideas de los otros nos ayuden a encontrar nuestras propias ideas, para que nos ayuden a separarnos de lo que ya pensamos, para que nos ayuden a pensar lo que aún no somos capaces de pensar, “Se trata también, y sobre todo, de leer a aquellos que pueden ayudarnos a elaborar mejor el sentido de los que nos pasa y que pueden ayudarnos a ser más

sensibles y más receptivos a esa alteridad cuya presencia nos desafía, nos incomoda y, a veces, nos exige una respuesta” (Larrosa 2009, pág. 192).

Sintetizando, la experiencia constituye el punto de partida de la formación; la formación como aquel proceso que convierte esa experiencia en conocimiento significativo y que por tanto contribuye a la transformación personal del sujeto.

7.7.7.3 La experiencia como historia de la diferencia

La experiencia como “historia de la diferencia” es un concepto trabajado por Scott, J. W. (1992), quien propone una crítica muy fuerte al uso del concepto de experiencia, entendiendo que los sujetos no tienen experiencias “puras”, sino que viven, comprenden y narran sus experiencias a través de categorías históricas, culturales y políticas. Por tanto, al plantear “escribir la historia de la diferencia” (pág. 43), lo realiza con el propósito de “documentar la existencia de esas instituciones en toda su variedad y multiplicidad, escribir acerca de eso y convertir así en histórico lo que hasta entonces había sido ocultado de la historia” (pág. 45). Por tanto, sostiene que la experiencia puede considerarse como una forma de evidencia, ya que los relatos que un sujeto hace de lo que ha vivido proporcionan información valiosa y directa sobre su realidad (pág. 47). La experiencia, por tanto, se presenta como un punto de partida fundamental para la explicación y el análisis, constituyéndose en el origen del conocimiento, dado que la perspectiva del sujeto individual se convierte en la base sobre la cual se construye la evidencia y la interpretación (pág. 48). Asimismo, Scott destaca que no es simplemente que los individuos tengan experiencias, sino que los sujetos se constituyen a través de ellas, otorgando historicidad tanto a la experiencia misma como a las identidades que esta genera (pág. 50).

Los sujetos, por ende, se constituyen en las “fuentes confiables de un conocimiento que viene del acceso a lo real por medio de su experiencia” (pág. 53). Es por ello que indagar sobre las experiencias de formación de los directores de los coros vocacionales, adquiere importancia, como dice Delory Monberger (2020), dando cuenta de los procesos de formación mediante las historias de vidas y el acceso a la dimensión experiencial de los procesos de aprendizaje. Según ella, “toda trayectoria de vida es una trayectoria de formación”. (pág. 11), por tanto, aprender implica transformar las vivencias y circunstancias experimentadas en conocimiento adquirido, es decir, convertir lo que nos acontece en un aprendizaje de la vida que permite comprender tanto la propia experiencia como la de los demás en los contextos vitales. En consecuencia, “se aprende en la vida, la vida es una escuela, la vida es un aprendizaje”

(Monberger 2020, pág 7) y las experiencias adquiridas constituyen los “recursos biográficos” organizados que estructuran la percepción del mundo circundante y dan forma a la comprensión del presente y el futuro”. (Monberger 2020, pág 8).

7.3. El director del coro vocacional

7.3.1 El director de coro

El director de coro, desde una aproximación técnica, según Rodríguez Palacios, Ricardo (2013) “es, ante todo, un intérprete de la música, un puente entre el compositor y el público (...) y que necesita de la colaboración de otras personas para ejercer su función interpretativa” (pág.17). El coro para el director constituye el instrumento que está compuesto por “personas con inteligencia, sentimientos, alma en definitiva” (Rodríguez Palacios 2013, pág. 17) ejerciendo una relación instrumental y de servicio en el primer caso, y humana y de colaboración en el segundo.

El director de un coro es la figura que aparece como centro de estos conjuntos y capta enseguida la atención del público que asiste a un concierto. Desde afuera da la impresión que es una persona que manda y organiza el grupo musical, pero él es el responsable último, el intérprete definitivo de la música que produce un conjunto de personas, cada una de las cuales es, a su vez, no un instrumento, sino un intérprete también, aunque parcialmente. Para ello el director está dotado de determinadas cualidades físicas, intelectuales, musicales y humanas, y práctica una peculiar forma de comunicarse silenciosa pero eficazmente con los demás agentes del sonido. (pág. 17).

“Dirigir es, ante todo, transmitir órdenes. Pero es también guiar, prever el obstáculo y pararse, si es posible (...). Dirigir es vigilar constantemente el mecanismo complicado de una máquina” (pág. 17) y este es indispensable siempre que se interprete música de conjunto o en conjunto, aunque su persona no siempre se destaque o sea visible.

El director de coro, según Rodríguez Palacios, R (2013):

es el heredero directo del maestro de capilla eclesiástico- prácticamente especializado en la música vocal-polifónica (...) Es en este sentido que queremos presentar la figura

grande del director de coro como una síntesis del profesional perfectamente preparado para un determinado campo de la interpretación musical, maestro de otros intérpretes- a veces, también profesionales-, constructor de un instrumento que no se requiere en comercios y muchas veces no se le da hecho, y líder carismático de personas vinculadas libremente con él y con el coro. (pág. 18).

Cabe destacar, además que:

El director de coro necesita una formación musical específica; un lenguaje gestual (...), una preparación pedagógica para formar técnica y musicalmente a sus colaboradores cantores, y unas cualidades humanas especiales para convocar y trabajar con unas personas no obligadas profesionalmente a tal trabajo (pág. 18-19).

Siguiendo en esta línea el director de coro debe presentar determinadas cualidades, según Rodríguez Palacios, R (2013) serían:

- Vocación: qué tenga una “inclinación innata a dirigir”, haciendo referencia a las cualidades musicales que se le exige en este terreno. (pág. 19).
- Formación musical perfecta: necesita de una sólida y amplia formación musical por medio del estudio, lo que requiere abarcar el “Lenguaje musical”, “la Armonía”, “la Historia de la música”, “Formas musicales” y de “Composición”. (pág. 19).
- Oído musical fino: “el buen oído es un don natural, pero también se perfecciona” (pág. 21).
- Buena voz: “Al buen oído debe acompañar una buena voz convenientemente buena para el ejercicio de la dirección de coro” (...) y debe estar formado en canto y técnica vocal aplicada, “por lo que es totalmente aconsejable (...) que

el director se plantee hacer cursos o cursillos de Canto y Técnica Vocal aplicada”. (pág. 21).

- Asimilación de la obra: “consiste en tener la capacidad de tener la obra en la cabeza” (pág. 22). citando a H. Scherchen “El director debe tener una audición interna de la obra tan perfecta como la tuvo su autor”. (pág.22). Y esto comprenderá “los aspectos técnicos fundamentales, estudio melódico de cada voz, estudio armónico - polifónico del conjunto de las voces, estudio contrapuntístico, estudio rítmico del conjunto polifónico, estudio del texto, estudio de la expresión, estudio formal, estudio estilístico e histórico, estudio de la gran forma o globalidad de la gran forma obra como entidad con un ciclo vital completo y propio” (pág. 22).
- Memoria musical: como cualidad, “para llegar a la memorización de la partituras a través del único medio posible: su profundo estudio (...) para ciertos momentos difíciles o, simplemente, por motivo psicológico de confianza”. (pág. 22-23).
- Estudio de la técnica de la dirección: “la dirección de coro y de orquesta es un arte de la comunicación y transmisión de órdenes e intenciones con vistas a ir obteniendo momento a momento la puesta en acto sonoro de la obra musical. Como toda comunicación y transmisión de ideas, es un lenguaje (...) sino que necesariamente tiene que ser articulado en el silencio, y es el lenguaje amplio, rico y expresivo del gesto”. (pág. 23).
- Práctica: es necesaria “para que un director llegue a la perfección en su oficio. Mejor es pensar con Schumann que «nunca se termina de aprender»” (pág. 24).

El director de coro, además de presentar estas cualidades musicales debe poseer otras que llama este mismo autor como *cualidades no musicales* para que pueda desempeñar bien su

rol: simpatía, autoridad, amabilidad y cordialidad, firmeza, que ayudarán al liderazgo de su tarea. Es así que, además de cultivar ambas cualidades, el director debe ser responsable con la tarea y el ejercicio que la dirección implica, a saber: “la personalidad y responsabilidad, por una parte, con los elementos que se han de dirigir” (pág. 31); “con las obras que se han de interpretar” (pág. 32); “con la importancia musical y social de un concierto determinado, o del escenario en que se celebra” (pág. 32).

Por otro lado, desde una perspectiva crítica, Zgainer G. y Burcet, M. (2020), afirman que la dirección coral responde a una determinada propuesta formativa donde el énfasis está puesto “en el dominio y la comunicación de la gestualidad, la adquisición de técnicas de ensayo y ensamble, el conocimiento acerca de la correcta dicción idiomática, el estudio de la técnica vocal y la adquisición de habilidades auditivas” (pág. 102), que en la mayoría de nuestras carreras responde a un determinado modelo de formación, donde el director coral “debe abordar durante su formación estrategias conceptuales, técnicas y gestuales vinculadas con las necesidades de un amplio repertorio musical que va del canto gregoriano a la música coral contemporánea” (Zgainer y Burcet 2020, pág. 103). Estos mismos autores señalan que “el modelo de formación que se imparte en la mayoría de las instituciones universitarias que forman directores de coro, comprenden muchas de las características que diferentes autores han asignado al denominado modelo conservatorio (Gainza, 2002; Kingsbury, 1988; Musumeci, 2002)” (pág. 104), que surge “en Europa como espacio de formación para los músicos de orquesta, a partir de la creación del Conservatorio de París (1795) y luego se extiende a toda América constituyéndose como paradigma único para la formación musical profesional” (Zgainer y Burcet 2020, pág. 104).

Citando a Lavignac (1950) quien describe la práctica de enseñanza de los conservatorios de la siguiente manera:

“El profesor es considerado impecable e infalible, lo que diga debe ser aceptado como artículo de fe, y el ejemplo que da debe ser imitado servilmente. Si es cantante o instrumentista, enseña a sus alumnos a tocar o cantar como él, a respirar, a pronunciar, a sostener el arco como él; les comunica algo de su propio estilo, los forma a su imagen, tan bien que, cuando se los escucha, se puede decir sin vacilar: éste es alumno de tal profesor. Es lo que se llama formar escuela. [...] Cuando el maestro es realmente

un gran artista, sabe dejar a cada uno lo que le es necesario para constituir su individualidad, y se consagra especialmente a desarrollar las cualidades innatas. (Lavignac, 1950, p. 366)”. (pág. 104).

Este modelo se consolidó en la mayoría de las carreras de música y de dirección coral, así como en numerosos conservatorios, convirtiéndose en el continuador de aquellas prácticas que, en la actualidad, se encuentran institucionalizadas.

Como resultado, nos encontramos que “El estado de la música coral está en relación directa con la preparación de los directores de los coros; esto es lo que quiere decir el conocido axioma: “un coro es el reflejo de su director” (Rodríguez Palacios 2013, pág. 19), reproduciendo así los modelos de formación de aquellos.

7.3.2. Concepto de coro

Según Rodríguez Palacios, R (2013), citando a Nardi H. (1979) proponen una definición de coro cómo:

una entidad musical constituida por un conjunto de personas reunidas para cantar en común, teniendo como objetivo la interpretación y la difusión del repertorio coral, 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 que poseen una formación musical completa (pág.221).

En relación a esta definición el autor desglosa y explica de manera sistemática cada una de esas afirmaciones, asegurando que el coro se configura como una entidad musical compuesta por un grupo de personas reunidas para cantar en conjunto, siendo su finalidad principal la ejecución de música vocal colectiva (Rodríguez Palacios 2013). La agrupación existe esencialmente para hacer música coral, y su objetivo fundamental es la interpretación del repertorio específico de esta modalidad, generalmente polifónica (Rodríguez Palacios 2013).

Además de interpretar, el coro busca difundir su repertorio, siendo los conciertos el medio habitual de divulgación musical y, a la vez, un estímulo constante para la práctica y mejora del conjunto (Rodríguez Palacios 2013). Los integrantes del coro, los cantores, participan de manera voluntaria y sin fines lucrativos individuales, dado que no reciben remuneración por su participación (Rodríguez Palacios 2013).

En algunos casos, los coros se conforman por aficionados sin formación musical formal o por personas con preparación completa, lo que determina los distintos niveles de calidad del conjunto. Una mayor preparación vocal y musical permite alcanzar una sonoridad más lograda, repertorios más complejos, rapidez en la preparación de nuevos programas y capacidad de asumir encargos específicos o poco convencionales (Rodríguez Palacios 2013). En este contexto, el director debe fomentar su formación en lectura y técnica musical a través de los ensayos, con el fin de que, con el tiempo, el coro alcance un nivel musical sólido y consistente (Rodríguez Palacios 2013).

Cabe destacar, además, sobre los beneficios individuales y sociales que brinda la actividad coral y la importancia del desarrollo armónico de la personalidad de quien forma parte de estas agrupaciones.

Según Rodríguez Palacios (2013), la participación en un coro ofrece múltiples beneficios individuales. Entre ellos se encuentra una vivencia estética única, ya que ser agente activo de la música puede generar emociones profundas (Rodríguez Palacios 2013). Además, el trabajo coral fomenta un comportamiento social humanista, promoviendo valores como el esfuerzo personal, el compromiso con la actividad colectiva y la valoración del anonimato frente a la exposición individual (Rodríguez Palacios 2013). También contribuye a una autoevaluación equilibrada, siguiendo el principio de que “en el coro todos y cada uno de los cantores son necesarios, pero ninguno es imprescindible”, lo que excluye el divismo y favorece la colaboración (Rodríguez Palacios 2013, pág. 224).

La experiencia coral fortalece sentimientos de compañerismo, solidaridad, respeto, tolerancia y pluralismo, al reunir personas de distintos sexos, edades, condiciones sociales, creencias religiosas o políticas y profesiones (Rodríguez Palacios 2013). Asimismo, desarrolla hábitos de orden, disciplina y constancia, así como una sólida formación musical que abarca la práctica de la polifonía, el contrapunto, la dinámica, el uso del silencio y la preparación completa de una obra desde sus primeros ensayos hasta la presentación en concierto (Rodríguez Palacios 2013).

Finalmente, el coro también brinda una formación cultural, histórica y geográfica, ya que interpretar obras de diferentes épocas, compositores y contextos permite al cantante conectarse con culturas y situaciones diversas, comprendiendo la dimensión social, política y religiosa de la obra interpretada. Para que esto sea efectivo, es fundamental que el cantor entienda lo que interpreta y que el director le transmita la información necesaria (Rodríguez Palacios 2013).

Los beneficios sociales de la actividad coral debe estar basada sobre el respeto y la neutralidad del director, sobre toda ideología, religión, entre otros, según Rodríguez Palacios R. (2013): “lo que importa a los cantores es la magia del canto colectivo, hacer bien la música” (pág. 225). Por otro lado el coro debe ser:

“un elemento de pacificación social y de penetración cultural, debe formar e interpretar un repertorio comodato artísticamente a las posibilidades de recepción de la comunidad en la que ha nacido y desarrolla ordinariamente su actividad. Así es posible la asimilación y comprensión del repertorio para el coro, y la transmisión del mensaje artístico al auditorio”. (pág. 226).

Otro aspecto importante a tener en cuenta, es que el coro se convierte en un

instrumento de educación musical y cultural de su medio (...) el director de coro abandonará frecuentemente el formalismo del concierto, para convertir dicho concierto en un acto didáctico, en el que los oyentes, a la vez que escuchan y gustan la música, conozcan el significado del texto, aprendan algo nuevo sobre la naturaleza de la obra, autor, época costumbre interpretativa, etc. (pág. 226).

Por otro lado, también se menciona otros beneficios que el coro aporta a la sociedad:

transmite mensajes de fraternidad y pacificación, comunica humanidad y sensibilidad de espíritu, altruismo frente a la competitividad, solidaridad frente al egoísmo, espíritu de equipo frente al de lucha. (Rodríguez Palacios 2013, pág. 226).

Desde una mirada más crítica y contextualizada, tanto la forma de concebir un coro, la figura y el rol del director, las cualidades que éste debe poseer, la relación que debe establecer con el público y los beneficios individuales y sociales que este provoca, el modelo de formación del director de coro con el tipo de coros que existen en la actualidad, no se encuentra alejado de todo lo teorizado ya que la formación musical-coral responde a determinadas lógicas, modelos o paradigmas que se reproduce en nuestros contextos locales, en los cuales los directores procuran traspasar los ideales planteados tanto en la formación como la bibliografía existente sobre el tema.

Según Zgainer y otra (2020), cuando hablan sobre este tema afirman que:

La carrera de Dirección Coral forma parte de la propuesta académica de diferentes universidades en Latinoamérica. En estos espacios de formación, los planes de estudio suelen poner el énfasis en el dominio y la comunicación de la gestualidad, la adquisición de técnicas de ensayo y ensamble, el conocimiento acerca de la correcta dicción idiomática, el estudio de la técnica vocal y la adquisición de habilidades auditivas. El director de coro debe abordar durante su formación estrategias conceptuales, técnicas y gestuales vinculadas con las necesidades de un amplio repertorio musical que va del canto gregoriano a la música coral contemporánea (pág. 103).

En orden a ello, se afirma la importancia que tiene el director, su asistente y el uso de las partituras:

permitirá a los coreutas acceder a sus líneas vocales a partir de la lectura de la partitura, en algunos casos con apoyo de un asistente del coro, y durante los ensayos el trabajo con el director estará centrado en el abordaje interpretativo del repertorio” (pág. 104).

Cabe aclarar que la formación académica profesional de los directores responde, en la mayoría de los casos, al paradigma llamado: “modelo conservatorio” y que constituye “el modelo” para la formación del director. Según la mirada de la pedagogía decolonial, este

modelo de formación, responde a la conformación del coro polifónico profesional, caracterizado por:

tener conocimiento en la notación musical, desarrollo de una determinada técnica vocal, experiencia en cantar piezas polifónicas, familiaridad con el repertorio de gestos que utilizan los directores, entre otras habilidades. A su vez, en tanto agrupación suelen presentar una distribución equilibrada de integrantes por cuerda, cierta frecuencia y modalidad de ensayos, presentaciones pautadas, instituciones que los financian, etc. Los recursos y estrategias que desarrollan los directores de coro en las universidades suelen estar orientados especialmente (y por lo general, únicamente) a este tipo de agrupaciones vocales que tienen su origen en las sociedades europeas. (pág.112).

7.3.3. El coro vocacional

La formación académica del director de coro está orientada hacia un tipo particular de agrupamiento: el coro polifónico profesional, cuyo modelo de formación, según Gainza y otros (2002) es el que “se imparte en la mayoría de las instituciones universitarias que forman directores de coro, comprende muchas de las características que diferentes autores han asignado al denominado modelo conservatorio” (pág.104).

Según Zgainer G y otros (2020) la práctica coral en nuestros contextos locales dista de aquel modelo, ya que los directores se encuentran sumergidos en realidades totalmente diferentes, habitando una gran heterogeneidad de situaciones con relación a:

- las expectativas y búsquedas de los coreutas, que van desde encontrar un espacio que los motive a cantar o conocer música hasta la posibilidad de encontrar un espacio para establecer relaciones sociales;

- la diversidad en la participación de los integrantes del coro, quienes en algunos casos se sienten motivados a cantar, pero en muchos otros sienten inseguridad;
- la conformación del grupo, donde por lo general resulta poco posible equilibrar la cantidad de voces femeninas y masculinas, mantener un número estable de integrantes o incluso sus integrantes cambian permanentemente;
- el modo en que utilizan una partitura (pág. 105).

Es por ello que los integrantes de los coros vocacionales se acercan a participar motivados por los más variados intereses; algunos de los casos porque les gusta cantar y disfrutan al hacerlo, otros buscan un espacio donde establecer vínculos sociales, otros quieren desarrollar sus posibilidades vocales, como así aquellos que buscan en el coro un espacio de esparcimiento. Los recorridos también son muy variados con relación a la experiencia en la práctica vocal o en el desempeño en la lectura de partituras ya que habitualmente estas agrupaciones vocales surgen de la propia iniciativa del director, quien acerca la propuesta a una institución determinada, sea un club, una iglesia, un centro de jubilados, un colegio profesional, una escuela, entre otros. (Zgainer G y otros 2020).

Las problemáticas más comunes de los coros vocacionales según estos autores y los estudios realizados con profesionales en el campo de trabajo mencionan que suelen ser grupos muy heterogéneos en los cuales hay integrantes que no conocen su propia voz y tampoco su registro vocal o que les da vergüenza cantar; o coros donde suelen haber muchas mujeres y pocos hombres, o personas con edades muy diferentes; o grupos que requieren la necesidad de adaptar los arreglos incluso durante el mismo armado de la pieza, ya sea porque encuentran dificultades o porque los integrantes no permanecen, etc. Otro aspecto que señalan los directores es la constante preocupación por la retención de los integrantes y por la ampliación y la permanencia del grupo mencionando las diferentes estrategias que realizan los directores tendientes a motivar a los coreutas, ya sea a través de viajes, reuniones sociales y una cantidad mínima de presentaciones. Finalmente, los mismos coinciden en destacar que la formación debería contemplar el abordaje de diversas problemáticas vinculadas con los grupos vocacionales. (Zgainer G y otros 2020).

Es por ello que se plantea una formación integral del director, dejando de lado el tecnicismo propio del modelo hegemónico, estableciendo un vínculo más cercano con el coreuta, con el

propósito de poder resolver las distintas situaciones que van surgiendo del interior de los coros y estableciendo espacios de retroalimentación donde se brinde un lugar para discutir y estar atentos a las distintas necesidades y poder consensuar, si es necesario, hasta el repertorio mismo.

De esta manera, según Zgainer G. (2018):

para repensar la práctica profesional es necesario deconstruir la universalidad de la perspectiva académica tradicional que está profundamente arraigada, para poder visibilizar e incorporar una pluriversidad de formas y maneras de cantar, hacer, saber y sentir en grupo; formas y maneras de pensar la actividad coral, las relaciones en el coro, la práctica de canto colectiva, el rol del conductor, director o guía (pág. 31).

Por otro lado, estos autores plantean la necesidad de incorporar en la formación universitaria otras formas y maneras de pensar y sentir la actividad coral más allá del occidentalismo, proponiendo comprender la actividad coral como una práctica social situada, cuya producción y análisis deben realizarse en función de su contexto específico. Asimismo, se plantea la necesidad de abordar las diversas problemáticas asociadas a los grupos vocacionales, atendiendo especialmente al estudio de las relaciones interpersonales y a las dinámicas grupales que se configuran en su interior. Finalmente, se sugiere impulsar estrategias orientadas a ampliar y adecuar el repertorio, así como a revisar los criterios empleados para su selección (Zgainer G y otros 2020).



Parte II

Construcción Metodológica



8- Metodología

8.1. Lógica de investigación en la que se enmarca el trabajo

La investigación se realizó dentro de la lógica cualitativa, entendida como un enfoque que privilegia la comprensión de los significados que los sujetos atribuyen a sus propias experiencias. En este marco, se asumió que la realidad social no es un dato objetivo e inmutable, sino una construcción simbólica situada, atravesada por las trayectorias, los contextos y las interpretaciones que estos realizan.

Desde esta perspectiva, se utilizó la hermenéutica como actividad interpretativa, ya que el objetivo fue comprender la realidad de los directores de coros vocacionales a partir de las narrativas de sus propias experiencias de formación. La hermenéutica no se limita a descifrar textos, sino que implica un proceso dialógico entre quien narra y quien interpreta, entre pasado y presente, entre experiencia y significado.

En este sentido, Arraez y otros (2006) sostienen que:

“como el carácter óntico de la vida humana, con esta visión se analiza concretamente un texto, con su autor, con su propia historia de vida, sus contenidos y sus significados en el contexto del mundo histórico del que procede, en donde el intérprete establece un diálogo con el texto que involucra multiplicidad de significados, puntos de vista, concepciones dadas por su momento circundante diferente al del texto y al del autor mismo” (pág. 1).

Esta afirmación permite comprender que el análisis no se redujo a una lectura literal de los discursos, sino que implicó considerar al sujeto en su historicidad, en su trayectoria biográfica y en el entramado cultural del cual forma parte. El texto, en este caso, las narrativas y las entrevistas, no se interpretaron como un objeto aislado, sino como expresión de una experiencia situada. Asimismo, cabe destacar, que el investigador no es un observador neutral, sino que participa activamente en la construcción del sentido, estableciendo un diálogo con los relatos.

La intención del estudio radicó, en la posibilidad de interpretar, detectar nuevas direcciones y extraer conclusiones en horizontes de comprensión más amplios. No se buscó solo describir lo dicho por los directores, sino comprender cómo construyen sentido acerca de su formación, su práctica coral y su posicionamiento pedagógico y estético.

El uso de este enfoque tuvo como propósito la reflexión sistemática para describir y clarificar de qué manera son vividas esas experiencias. En este marco, comprender implicó adentrarse en las tensiones, en las contradicciones, en las búsquedas y en las resignificaciones presentes en los relatos, reconociendo que el significado no es fijo ni unívoco, sino dinámico y abierto.

De esta manera, se asumió que interpretar es también un acto de responsabilidad ética y epistemológica: supone escuchar, contextualizar y otorgar valor a la palabra del otro, entendiendo que en esa palabra se manifiestan no solo vivencias individuales, sino también tramas institucionales, culturales y sociales que configuran el campo coral del coro vocacional.

8.2. Tipo de estudio

En este marco, la investigación se inscribió en el enfoque narrativo-biográfico, perspectiva que reconoce a la experiencia vivida y narrada como fuente legítima de producción de conocimiento. Este enfoque desplaza la mirada desde los hechos entendidos como datos objetivos hacia los significados que los sujetos construyen sobre esos hechos, considerando que la realidad social es inseparable de las interpretaciones que los actores realizan acerca de ella.

Desde esta perspectiva, adquiere centralidad la recuperación de las voces de los sujetos, no como meros testimonios ilustrativos, sino como espacios donde se configuran sentidos, identidades y posicionamientos. En este sentido, Porta L. (2010) “apuesta por un retorno del acto y la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales” (pág. 203), reconociendo que la comprensión de lo social requiere atender a las narrativas a través de las cuales los sujetos interpretan su experiencia.

La narración escrita y los testimonios recogidos en las entrevistas constituyeron el “texto final” de la investigación, no en el sentido de una mera transcripción, sino como resultado de un proceso interpretativo. Dicho texto se configuró como producto analítico que permitió conocer y comprender las diversas experiencias formativas de los directores corales,

identificando sentidos, tensiones, rupturas y continuidades en sus trayectorias. Asimismo, estas narrativas se constituyen en motor de nuevos interrogantes, abriendo líneas de investigación futuras que profundicen en las dimensiones pedagógicas, estéticas, identitarias y sociales de la práctica coral.

En consonancia con este posicionamiento teórico, White y otros (1993) afirman que “para entender nuestras vidas y expresarnos a nosotros mismos la experiencia debe relatarse y que es precisamente el hecho de relatar, lo que determina el significado que se atribuirá a la experiencia” (pág. 27). Esta afirmación resulta clave, ya que cuestiona la idea de que la experiencia sea un dato previo, estable y acabado. Por el contrario, la experiencia se configura en el acto mismo de narrarse. El relato no es un simple reflejo de lo vivido, sino una operación de selección, organización y atribución de sentido.

En muchas ocasiones, los relatos sobre la identidad no solo describen la realidad, sino que la producen. Las narrativas personales y colectivas configuran modos de comprender el pasado, de habitar el presente y de proyectar el futuro. Por tanto, las palabras no se limitan a nombrar lo vivido, sino que dotan de significado las realidades experimentadas, construyendo una trama simbólica que articula memoria, subjetividad y pertenencia.

Para Porta L. (2010) se trata de “contar las propias experiencias y leer (es decir interpretar) dichos, hechos y acciones a la luz de las historias que los agentes narran” (pág. 204). Esta afirmación subraya el carácter hermenéutico del enfoque narrativo: no se trata únicamente de recopilar relatos, sino de interpretarlos en su contexto, atendiendo a las condiciones históricas, culturales e institucionales en las que se producen. La narrativa se convierte así en un espacio donde confluyen biografía e historia, experiencia individual y entramado social.

De este modo, la investigación otorgó relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, considerando que los sujetos vivencian y significan el “mundo de la vida” a través del lenguaje (Porta, 2010). La subjetividad no es entendida como un elemento accesorio, sino como condición constitutiva del conocimiento social. Los directores entrevistados no fueron meros informantes que aportaron datos, sino protagonistas que, al narrar su trayectoria, pusieron en juego su identidad profesional, sus posicionamientos pedagógicos y sus concepciones estéticas.

De esta manera, el enfoque narrativo-biográfico permite comprender que las experiencias formativas no pueden reducirse a un itinerario curricular o institucional, sino que se

configuran en la articulación entre vivencias, decisiones, rupturas, influencias y búsquedas personales. El relato se convierte así en un espacio privilegiado para acceder a la complejidad de la experiencia humana y para reconocer que el conocimiento social se construye en diálogo con las voces que lo protagonizan.

8.3. Escenario de investigación

El muestreo adoptado fue de tipo intencional o deliberado, en coherencia con la lógica cualitativa del estudio. Este tipo de selección no persiguió representatividad estadística, sino relevancia teórica y riqueza interpretativa. Se buscó elegir casos que permitieran comprender en profundidad la diversidad de experiencias formativas y modelos de práctica presentes en el ámbito coral vocacional de la ciudad de San Luis.

En función de este criterio, se seleccionaron directores pertenecientes a distintos tipos de agrupaciones corales. Del ámbito religioso se eligió un coro cuya finalidad principal se vincula con el apostolado y la música sacra; y del ámbito de los coros de cámara, orientados a propuestas artísticas, populares y escénicas, se seleccionaron dos agrupaciones. Esta decisión respondió al propósito de contar con casos que dieran cuenta de la pluralidad de prácticas, estéticas y concepciones pedagógicas que coexisten en el campo coral local.

La intención no fue comparar jerárquicamente los modelos, sino visibilizar sus particularidades, tensiones y posicionamientos. Cada director seleccionado representó un modo singular de concebir la formación, el repertorio, la relación con el público y el sentido de la actividad coral. De este modo, el muestreo permitió abarcar experiencias vinculadas a distintos marcos institucionales, finalidades (religiosas, artísticas, sociales), y trayectorias formativas.

Una vez definidos los casos, se estableció el contacto con cada uno de los directores a fin de indagar en profundidad en sus experiencias de formación, sus recorridos profesionales y las características de las agrupaciones que conducen. Las entrevistas y las narrativas permitieron registrar la información relativa a las experiencias de formación, los modelos pedagógicos adoptados, las actividades desarrolladas, los fines y objetivos institucionales, así como las tensiones y desafíos que atraviesan en su práctica cotidiana.

De esta manera, el muestreo intencional posibilitó construir un corpus significativo que no busca generalizar resultados, sino comprender en profundidad configuraciones particulares del quehacer coral vocacional en su diversidad y complejidad.

8.4. Proceso de recolección de información

El proceso de recolección de información constituyó un elemento central en el desarrollo de la investigación, en tanto permitió acceder a los significados, intenciones y posicionamientos que los directores construyen en sus contextos de actuación. Tal como señalan Rodríguez Gómez y otros (1996), la recolección de información en el enfoque cualitativo resulta clave porque posibilita comprender e interpretar los significados que se desarrollan en el contexto de referencia. No se trató únicamente de obtener datos, sino de generar instancias de encuentro que habilitaran la emergencia de sentidos.

En coherencia con el enfoque narrativo-biográfico adoptado, y retomando las palabras de Porta L.(2010), la investigación narrativa comenzó con la recogida de relatos autobiográficos, en una situación de diálogo interactivo, en algunas dimensiones, a requerimiento del investigador; y –posteriormente, una vez transcrita– analizada para dar significado al relato. Este proceso implicó reconocer que la narrativa no surge de manera espontánea y aislada, sino que se configura en un espacio dialógico donde entrevistador y entrevistado co-construyen el relato.

La instancia de entrevista fue concebida como un espacio de escucha activa, abierto a la reconstrucción reflexiva de trayectorias personales y profesionales. En particular, resultó relevante recuperar la historia personal y profesional de cada director en relación con los contextos musical-corales en los que se han formado y desempeñado. Para ello, además de las entrevistas semiestructuradas, se consideraron documentos, memorias institucionales y otros artefactos personales que contribuyeran a evocar recuerdos y reconstruir experiencias significativas.

En este sentido, como afirma Porta (2010), “Narrar a sí mismo o a otros (...) es una estrategia para construir una identidad” (pág. 25). De allí que el relato autobiográfico permita acceder no solo a acontecimientos, sino a modos de comprender y significar la propia trayectoria.

Si bien la investigación biográfica no se identifica plenamente con la investigación narrativa, una parte sustancial de los estudios biográficos adoptan una metodología narrativa, en tanto reconocen que la experiencia humana se organiza temporalmente a través del relato.

La presente investigación buscó, por tanto, recuperar esas experiencias de formación de los directores de coros vocacionales —esas historias singulares— a través de las narraciones y su posterior análisis interpretativo. Este proceso implicó una lectura comprensiva que incorporó también mi propia interpretación, situada en mi experiencia de formación y trayectoria dentro de diferentes instituciones corales. Lejos de concebir esta implicación como un sesgo, se la entendió como parte constitutiva del enfoque hermenéutico, donde el investigador participa en la construcción del sentido a partir del diálogo entre su propio horizonte y el de los sujetos investigados.

De este modo, la recolección de información se configuró como un proceso dinámico, reflexivo y dialógico, orientado a comprender en profundidad las experiencias formativas y las concepciones que sostienen la práctica coral en el ámbito vocacional.

8.5. Estrategia de análisis de los datos

Las estrategias de análisis de datos se vincularon estrechamente con las decisiones relativas a la resolución del problema de investigación, en tanto no constituyeron una etapa meramente técnica, sino una instancia fundamental de construcción teórica. Tal como señalan Sautu y otros (2005), “El modelo de análisis constituyó el armazón argumentativo de un marco teórico” (pág. 69). Esto implica que el análisis no fue un procedimiento aislado posterior a la recolección, sino una dimensión constitutiva del proceso investigativo, articulada con los supuestos epistemológicos y el enfoque adoptado.

En este sentido, el enfoque biográfico-narrativo no fue entendido como una técnica más de recogida y análisis de datos, sino como una perspectiva epistemológica y metodológica que orientó la totalidad del proceso. Como afirma Porta L. (2010):

el enfoque biográfico-narrativo no cabe limitarlo a una metodología más de recogida/análisis de datos (...) Una metodología hermenéutica que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Se trató de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la

individualidad, a los modos en cómo los humanos vivencian y dan significado al ‘mundo de la vida’ mediante el lenguaje. La subjetividad se convirtió en una condición necesaria del conocimiento social. (pág. 204).

Desde esta perspectiva, el análisis supuso reconocer que los relatos no son simples descripciones de hechos, sino configuraciones discursivas donde se articulan pensamiento, emoción y acción. La subjetividad no fue considerada un obstáculo, sino el núcleo mismo del conocimiento social. En consonancia con ello, Porta L. (2010) sostiene que: “Este giro hermenéutico ha dado lugar a que los fenómenos sociales se puedan entender como textos, cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación que de ellos dan los actores” (pág. 204). De este modo, los discursos de los directores fueron abordados como textos cargados de sentido, cuya interpretación requirió atender a su contexto, su historicidad y su intencionalidad.

Por su parte, Rodríguez Gómez y otros (1996) definen el análisis de datos como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”. (pág. 200). Esta definición subraya el carácter activo y reflexivo del análisis, entendiendo que el investigador no se limita a organizar información, sino que transforma y resignifica los datos en función del problema planteado.

Asimismo, el proceso de análisis fue concebido como dinámico y no lineal. En palabras de Rodríguez Gómez y otros (1996) este proceso: “es concebido como un proceso intuitivo, flexible, orientado a encontrar sentido a los datos sin que para ello sea necesario seguir un proceso de separación en elementos y reconstrucción del todo a partir de las relaciones entre los elementos” (pág. 200). Esta concepción permitió abordar los relatos de manera integral, evitando fragmentarlos excesivamente y procurando mantener la coherencia narrativa de cada trayectoria.

En la presente investigación, la narrativa como estrategia de abordaje, según Blanco M. (2011) permitió “considerar la temporalidad, la ubicación histórica y geográfica; mirar los acontecimientos como parte de un proceso y la intersección entre lo microsocio y lo macroestructural” (pág. 141). De este modo, las experiencias individuales de los directores fueron comprendidas en relación con procesos institucionales, culturales y sociales más amplios.

Asimismo, como afirman Clandinin y Connelly en Blanco M. (2011): “la investigación narrativa está dirigida al entendimiento y al hacer sentido de la experiencia” (pág. 139), lo cual reafirma que el objetivo del análisis no fue establecer generalizaciones universales, sino comprender cómo los sujetos organizan y significan su experiencia formativa y profesional.

Finalmente, se entendió que el relato constituye una puerta de entrada al mundo vivido, un dispositivo a través del cual el sujeto interpreta su experiencia y la transforma en personalmente significativa. En consecuencia, el análisis narrativo permitió reconocer que cada historia no solo describe una trayectoria, sino que construye una identidad, articula un posicionamiento y revela una concepción particular del quehacer coral. Interpretar estos relatos implicó, entonces, un ejercicio hermenéutico orientado a comprender cómo los directores configuran sentido acerca de su formación, su práctica y su lugar en el campo coral vocacional.



Parte III

Construcción de la Investigación



9- Análisis

El presente marco analítico se estructura en torno a un conjunto de categorías que permiten comprender la formación coral como un proceso complejo, experiencial y profundamente identitario. Lejos de concebirse como una mera adquisición de técnicas de dirección o saberes musicales, la formación del director de coro se entiende aquí como una trayectoria vital en la que confluyen experiencias, tensiones, búsquedas estéticas y posicionamientos ético-políticos. Cada categoría propuesta habilita una lectura situada del quehacer coral y de la construcción progresiva de la identidad profesional del director.

Cada categoría se divide en subcategorías; a su vez cada una de ellas se subdivide en otras, que son puntuales y aportan nuevos elementos que enriquecen lo narrado por parte de los directores, tanto en las narrativas, como de las entrevistas personales.

A continuación, presentamos un cuadro comparativo de las categorías trabajadas.⁴

Categoría de análisis	Ejes / subcategorías	Núcleo de sentido	Relación con la formación coral	Aportes a la identidad del director
Navegar entre sonidos	- Construir una identidad - Introducción al mundo musical. - Desarrollo en ambientes musicales. - Experiencias de formación.	La música como espacio inicial de socialización, aprendizaje y pertenencia.	Visibiliza trayectorias formativas diversas (formales y no formales) y el peso de la experiencia vivida en el aprendizaje musical.	Construcción progresiva de una identidad musical atravesada por el hacer, el entorno y los diferentes referentes significativos.
Artesano de sentido	- Mediador imprescindible. - Dialéctica musical. - Resistencia a	El director como creador de sentidos, mediador pedagógico y cultural.	El acto coral como práctica situada, cargada de significados estéticos, emocionales y sociales.	Configura una identidad docente -artesanal: sensible, reflexiva, ética y comprometida

⁴ Cuadro comparativo de elaboración personal.

	encapsularse.			con lo colectivo.
Disonancias necesarias	- Fisuras. - Rupturas de modelos. - Momentos dramáticos - Desafíos y tensiones del quehacer musical.	El conflicto como motor formativo y transformador.	Pone en tensión los modelos hegemónicos (conservatorio) frente a prácticas más situadas y decoloniales.	El director se construye desde la crítica, la resistencia y la resignificación de su práctica.
Modulación estética	- ¿Quién resistirá cuando el arte ataque?	La experiencia estética como experiencia formativa profunda.	El canto coral como vivencia emocional, espiritual y colectiva que trasciende lo técnico.	Fortalece una identidad sensible y humanizante, donde la música es vehículo de transformación subjetiva.
Resonancia creadora	- Proyección al futuro / Mensaje esperanzador.	La música como potencia de cambio y continuidad.	La práctica coral como espacio de proyección pedagógica, social y cultural.	El director se asume como agente de transformación y transmisor de horizontes posibles.
Categoría emergente	- La propiocepción	El cuerpo como dimensión del conocimiento musical.	Revaloriza lo corporal como mediación pedagógica en la dirección coral.	Amplía la identidad profesional incorporando el cuerpo como herramienta expresiva y cognitiva.

9.1. Navegar entre sonidos

Esta categoría permite pensar la música como estructura técnica, como travesía de sentido, aprendizaje en movimiento y escucha activa del entorno. En ella se integra la relación conocimiento-director/a - conocimiento, en orden a los modelos de formación.

9.1.1. Construir una identidad

Esta subcategoría nos permite ver la trayectoria y la formación musical de los directores de los coros vocacionales, en orden a los modelos de formación musical. La construcción de una identidad coral implica un proceso dinámico donde confluyen la historia, las prácticas formativas, las estéticas sonoras y las propias experiencias. Estas identidades no se dan de manera espontánea, sino que se configuran y se van construyendo en el tiempo, a partir de decisiones pedagógicas, artísticas y sociales.

9.1.1.1. Introducción al mundo de los pentagramas, figuras y notas

Una característica común entre todos los directores de coro es que sus primeras experiencias de formación se dieron a muy temprana edad, en el rango etario de 4 a 9 años.

En la ND1⁵, se evidencia la incidencia de un entorno familiar fuertemente vinculado a la práctica musical en los primeros procesos de socialización artística. La presencia de un conservatorio de piano en el ámbito doméstico y la figura materna —en su rol de docente de piano— configuraron un espacio propicio para su temprana iniciación musical. Tal como señala la propia narradora, “a la edad escolar me introdujeron en el mundo de los pentagramas, notas y figuras”, dando cuenta de un ingreso precoz al lenguaje formal de la música, mediado por el capital cultural familiar.

En la ED1⁶, se advierte esta iniciación musical temprana, ya que desde los cuatro años la entrevistada ejecutaba el piano y cantaba predominantemente de oído, lo que da cuenta de ese desarrollo auditivo precoz y de una apropiación intuitiva del lenguaje musical. Con cierto matiz humorístico, señala: “mi mamá tocaba y yo molestaba”, expresión que, lejos de restar relevancia a la

⁵ Narrativa de director de coro.

⁶ Entrevista con director de coro.

experiencia, evidencia un entorno doméstico atravesado por la práctica musical cotidiana.

La narrativa (ND1), también describe un hogar configurado como espacio sonoro permanente: “Viví en una casa con tres pianos que, en distintas habitaciones, sonaban en simultáneo”, situación que —según refiere— favoreció el aguzamiento de su discriminación auditiva, permitiéndole distinguir afinación, errores y matices de ejecución. Asimismo, menciona instancias lúdico-pedagógicas junto a su madre, como ejercicios de identificación auditiva de uno o más sonidos simultáneos sin apoyo visual, prácticas que consolidaron su formación perceptiva desde muy temprana edad. Por otra parte, resulta significativo su sostenido vínculo con la actividad coral, “estuve en un coro de niños y en mi adolescencia formé parte de conjuntos vocales” (ND1), lo que evidencia una temprana inserción en prácticas musicales colectivas. En la entrevista también amplía su acercamiento a otros instrumentos, particularmente al órgano de tubos, experiencia que contribuyó a diversificar y profundizar su formación musical integral.

En el caso de la ND2, se observa una iniciación musical temprana y sostenida, cuando afirma: “Mi acercamiento a la música tuvo lugar a muy temprana edad. Desde los 5 años tomé clases de flauta dulce y comencé a cantar en las clases de música de la escuela primaria”. Esta referencia permite advertir la confluencia de espacios formativos escolares y extraescolares como mediadores de su socialización musical inicial.

Por su parte, la ND3 señala: “Mi formación musical comenzó a los 9 años de edad estudiando piano y lectura musical en un instituto privado”. Esta afirmación da cuenta de un inicio estructurado en el estudio sistemático del instrumento y en la alfabetización musical, configurando una base técnica y teórica que orientó su trayectoria posterior.

En estos relatos, se pone de manifiesto la relevancia de la iniciación temprana en la construcción de capital musical y en la consolidación de itinerarios formativos que, aunque desarrollados en contextos diversos, comparten la presencia de instituciones como espacios legitimadores del aprendizaje.

9.1.1.2. Desarrollo en ambientes musicales

La mayoría de los directores de coro coinciden en señalar que la actividad musical ha constituido una dimensión central de sus trayectorias vitales, desarrollándose en entornos donde la música ocupó un lugar protagónico. En la narrativa, por ejemplo, se afirma: “Siempre he vivido en ambientes musicales” (ND1) experiencia que, con el tiempo, se consolidó como “la base musical que se grabó a fuego” (ND1), permitiéndole posteriormente “estudiar las carreras de piano, órgano y dirección coral”.(ND1) La metáfora utilizada pone de relieve la fuerza estructurante de esa socialización temprana en la configuración de su identidad profesional.

En el caso de la ND2, sostiene que “la música coral ha formado siempre parte de mi vida”, destacando una trayectoria atravesada por múltiples experiencias formativas e institucionales. En este sentido, refiere: “Viajaba a diferentes puntos del país a tomar capacitaciones”, así como también que “Mi vida ha estado colmada de maravillosas experiencias dentro de los coros (...) y actuar con músicos talentosísimos”. Estas expresiones dan cuenta de un itinerario dinámico, caracterizado por la formación continua y la participación activa en diversos espacios corales.

Por su parte, la ND3 sitúa el inicio de su recorrido musical “estudiando piano y lectura musical”, hasta alcanzar una formación académica sistemática en la Universidad Nacional de Cuyo, donde señala que “A los 15 años empecé los cursos preparatorios en la Facultad de Artes (...). A los 18 años ingresé a las carreras de dirección coral y piano”, completando posteriormente el “Profesorado en Didáctica Musical” y el título de grado de “Licenciado en Creatividad Educativa”. Este trayecto evidencia un tránsito progresivo desde la iniciación instrumental hacia una profesionalización académica consolidada.

En este universo de “pentagramas, figuras y notas”, la ED2⁷ aporta una dimensión simbólica al expresar: “Para mí la música es como el teatro, lo único que con notas”, metáfora que resalta la centralidad del lenguaje musical

⁷ Entrevista al director n° 2.

como sistema codificado y universal, materializado en la partitura como soporte para la ejecución, la interpretación y la creación.

En este contexto, el modelo de conservatorio mantiene plena vigencia. Parafraseando a Jorquera Jaramillo (2004), puede comprenderse como un “método activo” que opera a modo de “recetario” o “producto”, puede ser transmitido mediante ejercicios técnicos organizados en un orden de dificultad creciente, orientados a la adquisición progresiva de habilidades consideradas indispensables para la comprensión musical. En las experiencias formativas relatadas por los directores, este modelo se hace evidente y se constituye, precisamente, en aquella “base musical grabada a fuego” que sustenta sus posteriores prácticas profesionales.

9.1.2. Experiencias de formación

Esta subcategoría nos permite indagar sobre la forma en que los directores de los coros vocacionales interpretan y ponen en práctica su labor. La formación del director de coro no solo se limita a la adquisición de técnicas de dirección, sino que se construye como un proceso integral de construcción de saberes, donde la experiencia -vivida, reflexionada y aplicada-cumple un papel central.

Esta subcategoría nos permite indagar sobre los modelos pedagógicos y estéticos.

9.1.2.1. Estamos sobre los hombros de gigantes

Esta subcategoría no solo puede comprenderse en relación con los grandes referentes de la música occidental —tradicionalmente identificados como compositores canónicos—, sino también a partir del lugar que ocupan los propios directores como mediadores, transmisores y recreadores de ese legado. En este sentido, ellos mismos devienen en esos “gigantes” que sostienen, transforman y proyectan la música a través de la enseñanza, la difusión, la composición o la resignificación de las experiencias formativas recibidas.

La denominación de la subcategoría surge a partir de la ED1, quien afirma que los directores y músicos en general: “Estamos sobre los hombros de gigantes”, explicitando: “Sí, porque estás arriba del hombro de Bach, de Max Reger, de

Beethoven”. En la misma línea, insiste: “Que se alimenten, que se alimenten bien, de todos los gigantes que tenemos, en la música”, otorgando a estos referentes un claro estatuto de autoridad. Al rememorar su experiencia universitaria, señala que “en la universidad se daba especialmente clásico. Y para algunos profesorados se daba una parte argentina, una parte más folclórica”, subrayando además que “tenían que aprender sí o sí lo que el programa oficial estuviera dando”. De este modo, emerge la dimensión curricular como dispositivo regulador de saberes legítimos y repertorios autorizados.

En la ED2 se refuerza esta idea de herencia formativa al sostener:

Sí, sí, siempre uno, digamos, orienta su enseñanza y las cosas que uno hace de acuerdo a la formación que uno ha tenido (...) de distintos maestros, de distintos coros (...). Uno se va nutriendo de un montón de cosas y una de las más importantes, si, por supuesto, es la formación que uno tiene y todos los cursos y talleres que ha hecho que le van dando a uno, le van moldeando la forma de trabajar y la forma de transmitir las cosas.

Asimismo, reconoce que “la verdad es que todos los cursos y cosas que he hecho me han dejado una impronta (...) pero después, bueno, uno tiene que poner todo el condimento, todo el sentimiento, el fraseo, la musicalidad”. Entre los referentes que menciona como formativos señala a “la Hna Cecilia López, Alequita Luco, Néstor Andrenacci”, agregando que “cada uno de los directores y de los maestros con los que he hecho cursos, de las escuelas con las que he participado, siempre van aportando alguna cosa, uno siempre aprende algo nuevo. Y bueno, eso es lo interesante que tiene”. En esta línea destaca que “Está bueno reforzar conocimientos, aprender cosas nuevas”, ejemplificando con una experiencia reciente:

Hace poquito estuve en Córdoba haciendo un curso donde trabajamos con el método Alexander, que es todo un método que tiene muy en

cuenta no sólo la técnica y el gesto coral, sino la propia propiocepción del cuerpo, lo que pasa por dentro de uno también, no sólo hacia fuera. Y también te abre la cabeza a mundos y a cosas nuevas y diferentes.

Respecto de los modelos de formación, en la ED2 afirma:

“A mí siempre me gustó un poco más la música académica, lo más formal (...) Pero siempre mi orientación ha sido un poquito más hacia lo académico, aunque me gusta lo popular, he tenido muchos grupos solamente y exclusivamente de música popular y todo, pero el corazón por ahí me tira un poquito más a lo académico”.

Entre los referentes de su formación menciona que “desde siempre Mozart y Bach han sido los pilares”, junto con repertorios del renacimiento como “Palestrina, Victoria”, y autores del romanticismo: “me encanta Schumann, Mendelssohn, Brahms”. También alude a un período de “música muy experimental, digamos, con lo dodecafónicos, con sonidos”, señalando que “he hecho algunas cosas de ese estilo”. En la actualidad observa “un volver a lo más simple, a lo más emocional, a lo que transmite más (...) la música contemporánea”, destacando “muchos compositores nuevos”, como “Eric Esenwald, Ola Gjeilo, Dan Forrest”.

En contraste, con los directores anteriores, la ED3 formula una crítica explícita a los modelos tradicionales de formación coral. Señala que “en esa época todavía no existía una carrera de música popular, existía la carrera de música docta, académica, clásica, como quieras llamarle”, relatando experiencias de tensión cuando improvisaba o creaba y recibía

la reprimenda de profesores diciendo qué es lo que estoy haciendo, que estoy perdiendo el tiempo haciendo eso y no estudiando lo que me correspondía: Bach, Beethoven, Mozart, Chopin, etc., que son

grandiosos, son maravillosos, y han dejado en mí un fondo, una
background de conocimiento enorme a nivel pianístico, y a nivel coral.

Reconoce que notaba fisuras en su formación y que culminó su trayecto de manera asistemática, realizando un profesorado en didáctica musical y posteriormente una licenciatura en creatividad educativa para complementar todo este bagaje cognitivo. Se pregunta: “¿Por qué me resistí a una educación absolutamente sistemática, clásica, rígida, académica? La encaré desde distintos lugares”, destacando la influencia de Oscar Castro y el aprendizaje de “ese tema de la gestualidad, ese tema del movimiento, ese tema del colocarse en una situación casi de éxtasis”. Asimismo, cuestiona que “desde la formación ya se estaba creando un brete, modificando o, marcándote una línea a seguir, de la cual, si te salís de esa línea, no estás bien, no está bien visto. ¿Pero no está bien visto por quién? Por quienes siguen cultivando esa línea”.

En coherencia con esta postura, afirma:

Mirá, he hecho en general, mucha música latinoamericana, mucha música argentina, también rock argentino (...), un abanico enorme, pero generalmente todo llevado para ese lado, o sea, música popular y música popular contemporánea, lo más contemporáneo y dentro de lo posible que genere una resonancia identitaria con el público, y eso tiene que ver con cantar temas actuales (...) que estén reflejando el mundo actual, o la problemática del mundo actual.

Y sintetiza con contundencia: “Esta es mi vida, mi vida (...) nadie podía decirme mirá, tendrías que hacer esto, tendrías que hacer lo otro”, enfatizando la necesidad de poner en cuestión el canon establecido.

La expresión “estamos sobre los hombros de gigantes” condensa así una determinada concepción de la música asociada a un canon específico, propio del modelo de conservatorio. Según Sanz García y Sanz Ferramolla (2002), este modelo se proyecta más allá de las prácticas musicales identificables con

el canon occidental, consolidando rasgos como el “partiturismo” —la centralidad de la partitura como condición de legitimidad—, el “encuadre diádico” —basado en una enseñanza personalizada y verticalista— y la configuración de un canon predominantemente centroeuropeo. En las experiencias relatadas, aparecen Beethoven, Bach y Mozart como autores privilegiados, junto a Palestrina, Victoria, Guerrero y compositores contemporáneos como Eric Esenwald, Ola Gjeilo y Dan Forrest, que continúan esa tradición.

No obstante, la ED3 introduce una perspectiva crítica que tensiona este modelo, proponiendo una apertura hacia repertorios populares, latinoamericanos y contemporáneos, orientados a generar una “resonancia identitaria” con el público. De este modo, se advierte una disputa simbólica entre la reafirmación del canon y su cuestionamiento, entre la continuidad de los “gigantes” y la emergencia de nuevas voces que buscan ampliar los horizontes estéticos y comunicativos de la práctica coral.

9.1.2.2. Verdadera escuela coral

En relación con las modalidades concretas en que se desarrollan las experiencias de formación, esta subcategoría pone de relieve el carácter instituyente de la práctica coral como espacio pedagógico en sí mismo. Tal como se expresa en la EID1⁸, la actividad “constituye una verdadera escuela coral”, en tanto no solo organiza un ámbito de interpretación colectiva, sino que habilita procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje. En consonancia, la ND1 afirma que: “A través de la acción coral, se ha incentivado la formación de nuevos cantores y organistas”, destacando además que ello constituye “una de las satisfacciones más grandes” como director, al observar “cómo a partir del grupo que hemos tenido se van formando otros organismos corales y así el bien continúa difundiéndose”. Se evidencia aquí una concepción expansiva de la formación, entendida como proceso multiplicador que trasciende al grupo inicial y genera nuevas experiencias corales.

⁸ Entrevista informal de director n° 1.

En el caso de la ND2, se reconoce explícitamente el aprendizaje situado en vínculo con otros directores, señalando que: “Con ella aprendí con más profundidad las primeras nociones de dirección coral”, lo que pone en relieve la importancia del modelo referencial y del aprendizaje por observación e imitación. Asimismo, destaca la dimensión vocacional y proyectiva de la tarea formativa al afirmar:

También es hermoso ver que varios de los niños que formé en la música y el canto coral, decidan dedicarse a la música cuando crecen. Eso da la pauta de que uno ha hecho un buen trabajo en transmitirles conocimientos y en lograr que les guste y se apasionen por la actividad.

De este modo, la práctica coral se configura como espacio de transmisión no solo de saberes técnicos, sino también de entusiasmo, compromiso y pertenencia.

En este marco, puede advertirse cómo el denominado “método activo” continúa reproduciéndose en las prácticas formativas concretas, configurando nuevas experiencias que se transmiten de generación en generación. En la ED1 lo expresa con matiz humorístico al señalar: “Ahora ya, a mi edad, voy por la parte de los nietos”, aludiendo a la continuidad intergeneracional de su influencia pedagógica.

En este sentido, Zgainer y Burcet (2020), retomando a Lavignac (1950), sostienen que en numerosas ocasiones el profesor es concebido como una figura casi impecable e infalible, cuya palabra debe ser aceptada como “artículo de fe”, y cuyo ejemplo ha de ser imitado, en tanto comunica algo de su propio estilo y forma a sus discípulos a su imagen. Es lo que se denomina “formar escuela”. En las narrativas analizadas se permite reconocer esta lógica en la formación coral: el director no es sólo el que transmite contenidos, sino el que encarna un modelo estético, gestual y pedagógico que se prolonga en las generaciones siguientes, consolidando tradiciones y configurando identidades musicales compartidas.

9.1.2.3. Didáctica musical

Esta subcategoría se desprende de la anterior en tanto que los modelos de formación coral y las trayectorias formativas de los directores se constituyen en verdaderas escuelas de formación, con lógicas pedagógicas propias. En este sentido, la didáctica musical se presenta como un campo privilegiado para comprender los modos en que los saberes musicales se transmiten, organizan y transforman al interior de cada coro. Su análisis no se limita a las técnicas y estrategias pedagógicas empleadas, sino que implica considerar los valores, tradiciones, gestos y prácticas que se sostienen en el tiempo y que, consecuentemente, se reproducen.

En la ED1, esta dimensión aparece de manera explícita cuando sostiene que:

uno de los objetivos (del coro) es familiarizar, introducir, hacer, ¿cómo se dice? hacer, profundizar, según en qué estado esté la gente, la situación, por eso te digo, mostrar, conocer, profundizar (...) primero lo tengo que saber yo bien (...) y no solo en las notas, tengo que ver cómo lo transmito, que ahí está todo el arte pedagógico (...) porque estamos tratando con personas.

En este fragmento se advierte una concepción de la enseñanza coral que trasciende la mera transmisión técnica y enfatiza el carácter relacional, situado y progresivo del proceso formativo.

Por su parte, la ED2 describe su trabajo didáctico en términos de un abordaje integral de la obra musical: “la forma del análisis de la obra, de cómo encarar una obra (...) leerla (...) el análisis del texto, del contexto histórico (...) matices”, destacando además que “según el nivel del coro, uno va eligiendo también el repertorio y siempre proponiéndole cosas que puedan hacer, pero que representen a su vez un desafío también para que tenga un crecimiento”. Aquí se evidencia una planificación pedagógica que articula análisis musical, contextualización histórica y selección estratégica del repertorio en función del desarrollo progresivo del grupo.

En el caso de la ND3, la propuesta didáctica adquiere un carácter más performativo e integrador. Afirma que: “A lo largo de los años fui desarrollando mi propia estrategia de trabajo que consistió básicamente en elegir un tema que tenga actualidad y que me permitiera desplegar la exploración técnica y expresiva más a fondo”. Describe un proceso que incluye “un torbellino de ideas”, la construcción de “un hilo dramático”, la elaboración de arreglos vocales y el posterior “montaje de la obra”, entendido como la enseñanza de las partituras distribuidas por cuerdas, de modo que “lo vocal y lo gestual-dramático iban creciendo juntos”. Asimismo, señala que “en general los ensayos consistían en un segmento de aprendizaje de partes vocales y luego la transferencia de la puesta escénica con previos ejercicios de desinhibición y momentos de improvisación dirigidos a tomar contacto con el tema y la factura dramática”. En relación con el trabajo en un coro vocacional, enfatiza: “Para poder abordar todo esto que yo te digo, digamos, esta cuestión de lo comunicacional, emotiva, tenés que buscar una forma diferente”, marcando una ruptura con la enseñanza coral “tradicional” y la adopción de metodologías acordes a los objetivos expresivos y comunicacionales propuestos.

En este sentido, esta subcategoría se vincula con las anteriores en tanto que los modelos pedagógicos que cada director asume influyen directamente en la manera en que se configuran las experiencias formativas. Así, cada práctica coral deviene en una escuela con improntas didácticas propias, donde se articulan concepciones sobre la música, el repertorio, el cuerpo, la comunicación y el vínculo pedagógico, consolidando estilos de enseñanza que, a su vez, proyectan determinadas formas de entender y vivir la experiencia coral.

9.1.2.4. Creatividad educativa

Uno de los directores entrevistados, en la ED3, configura su perfil profesional a partir de lo que denomina sus “prácticas estéticas”, vinculadas al desarrollo del “coro escénico”. En coherencia con esta orientación, se desempeñó como creador y coordinador de las carreras de Técnico Universitario en Producción Musical y del Profesorado en Música Popular Latinoamericana, contribuyendo a la institucionalización académica de la música popular y latinoamericana tanto en la provincia como en el país. Este hecho reviste especial relevancia en

el contexto de la Universidad Nacional de San Luis, donde la incorporación de estas propuestas formativas implica la apertura de nuevos caminos que difieren de los cánones tradicionales y promueven la valoración de los contextos locales y de las formas propias de expresión artística.

En este sentido, el director sostiene:

Mis ejes de formación tuvieron que ver con eso, con el contacto con la creatividad educativa, la didáctica musical y, por otro lado, también el hecho de tener contacto con otros directores, incluso también con directores de teatro (...). Entonces todos ellos, yo fui armando todo este paquete estético que me identifica y que no solamente me identifica a mí, sino que fue desperdigado, digamos, o llevado en muchos lugares donde he estado, donde he ido con mi coro.

Se autodefine además como “un ser humano en búsqueda, en exploración”, enfatizando la dimensión procesual y abierta de su identidad profesional. Desde esta perspectiva, promueve que quienes “quieran estudiar dirección coral, también que aprendan a hacer sus propios arreglos”, alentando “la necesaria actitud creativa (...) que no sean solamente vasijas que vos llenás y le das, sino que también haya un feedback, que haya una respuesta mucho más creativa, mucho más contundente a la hora de crear un espectáculo”, con el propósito de que “el futuro de la música coral se vaya abriendo a estas experiencias”.

De este modo, la subcategoría remite a una concepción ampliada de la formación coral, entendida no solo como capacidad de reproducir o interpretar materiales sonoros preexistentes, sino como posibilidad de transformarlos, reorganizarlos y resignificarlos. La creatividad educativa ejercida en este ámbito abarca la composición, la improvisación, la interpretación y la escucha activa, promoviendo la participación del estudiante o coreuta en la construcción de saberes desde la propia experiencia. Tal como afirma en ED3, se trata de no dejarse “embaucar por ese bucle que va tejiendo la academia”,

sino de habilitar espacios donde la creación, la reflexión crítica y la contextualización estética se constituyan en ejes centrales del quehacer coral.

“Navegar entre sonidos” implica transitar por las múltiples formas en que el saber musical se configura, circula y se resignifica en los distintos contextos de formación. En este sentido, Shifres y Gonnet (2015) sostienen que la música “está apoyada en el principio de que el arte proporciona al ser humano formas de comprender, entender el mundo y de representarlo” (pág. 53), brindando al mismo tiempo “los modos para comunicar experiencias vitales y expresar sentimientos, ideas y actitudes” (pág. 53). Desde esta perspectiva, el conocimiento musical no se reduce a un dominio técnico, sino que involucra dimensiones simbólicas, expresivas, sociales y culturales que atraviesan la experiencia humana.

En nuestro contexto local, prevalecen modelos de formación musical vinculados al paradigma pedagógico de conservatorio; no obstante, se advierte con creciente fuerza la emergencia de enfoques pedagógicos decoloniales que proponen comprender el arte y la música desde una mirada crítica y situada. Estos últimos reivindican saberes históricamente relegados o desestimados por un modelo hegemónico que privilegiaba determinadas estéticas y repertorios considerados acordes al canon academicista, es decir, al sistema de creencias y valores culturalmente legitimados por la academia, aun cuando otras prácticas musicales continuarán circulando y produciendo sentido en la cultura.

“Navegar entre sonidos” se constituye así en la propuesta central de este trabajo: reconocer y explorar el amplio abanico de posibilidades que el arte y la música ofrecen, particularmente en el ámbito del canto coral, entendido como práctica comunitaria y colectiva. En esta diversidad, conocer, reflexionar, cuestionar y proponer no solo resulta legítimo, sino también necesario para enriquecer y expandir las formas de vivir y significar la experiencia musical.

Cerrando esta primera categoría de análisis, me permito esta hermosa frase de Daniel Barenboim.⁹:

“La música es una prueba de que las diferencias pueden coexistir en armonía”.

⁹ Daniel Barenboim (1942-) es un pianista y director de orquesta argentino-israelí, nacido en Buenos Aires y es considerado como una de las figuras musicales más influyentes en el mundo contemporáneo.

9.2. Artesano del sentido

En este espacio situamos al director como creador paciente y sensible, alguien que no impone significados sino que teje, modela y transmite a través del arte sonoro.

Buscamos integrar la relación dialógica entre Obra - Director -coro - público.

9.2.1. Mediador imprescindible

El director como mediador, moldeador, transmisor e instrumento permite profundizar en la dimensión pedagógica, estética y humana de la dirección coral. El director de coro constituye un eslabón necesario en esta práctica, es el puente entre saberes, donde confluyen la técnica, la sensibilidad y la ética del trabajo compartido.

Esta subcategoría considera al director de coro no sólo como mediador o guía, sino como un instrumento vivo, cuya corporalidad, gestualidad, presencia sonora y simbólica modelan el sonido coral y el proceso formativo de los coreutas y el público a quien va dirigido.

9.2.1.1. Ser instrumento

En la ND1, el director afirma que “mi tarea es unir la obra, el autor de la obra, con el público (...); Pero la obra tiene que pasar por el coro, para llegar al público”, reflexionando sobre el rol mediador que desempeña: “¿Qué es el público?, la gente que viene a buscar algo, y yo se lo puedo dar”. Señala además que “descubrí la importancia de la relación que vibra entre el autor de una obra, el director de coro, el conjunto de personas que cantan y el público como destinatario último”, consolidando la figura del director como un eslabón imprescindible en la actividad coral, cuyo objetivo es articular, integrar y dotar de sentido a todos los elementos que conforman la práctica musical. Se convierte, de esta manera, en un puente entre la obra, los intérpretes y la experiencia artística compartida, afirmando que “uno de los objetivos es familiarizar, introducir, hacer (...) tengo que ver cómo lo transmito, que ahí está todo el arte pedagógico también”, asumiendo así el papel de un verdadero artesano del vínculo sonoro.

En este sentido, la pedagogía del director trasciende el trabajo interno con los coreutas, incorporando la planificación y construcción de la relación con el público como parte integral de su función. En la ED2 se refuerza esta perspectiva al señalar que “tiene que haber una conexión muy grande con el coro y del coro con el público en las actuaciones” y que “es super interesante tratar de llegar al público (...) a través de la música”. Asimismo, subraya la importancia de la conexión recíproca entre director, coro y audiencia: “Hay una conexión doble, uno se conecta con el público a través del coro”; y compara al coro con un instrumento vivo: “El coro es como un instrumento (...) en vez de un instrumento físico, digamos, son personas, son almas”. En la ED1, también resalta “la importancia del público, a quién va dirigido”, recordando que “estamos tratando con personas”. De este modo, la relación con la audiencia se concibe como un acto dialógico que, aun cuando no se manifieste verbalmente, permite que la energía, atención y presencia del público retroalimenten la interpretación. La pedagogía del director, en este contexto, se convierte en una práctica de sensibilidad, enseñando al coro no solo a ofrecer la música, sino también a percibir la devolución silenciosa de quienes escuchan: “uno sabe también el instrumento que tiene, hasta dónde puede llegar y qué cosas se pueden hacer (...), la gente está muy conforme, los coreutas contentos con el repertorio que hacemos, las presentaciones, los lugares”.

En la ND3, se observa una perspectiva congruente con estas ideas, enfatizando que siempre le ha importado “buscar la manera de estar lo más cerca posible” del público, con el objetivo de construir “un espectáculo con una serie de canciones que fueran identitarias”, y teniendo claramente definida la situación comunicativa: “lo que yo quiero comunicar”, resumido en su intención de “entenderme con el público”. En conjunto, estas narrativas evidencian que la función del director coral se proyecta más allá de la técnica y la interpretación, incorporando dimensiones pedagógicas, comunicativas y relacionales que transforman la práctica coral en un espacio de mediación y de construcción compartida de sentido.

9.2.2. Dialéctica musical

La función de un coro no solo es transmitir de manera lineal y unidireccional un determinado saber, sino que permite entender al mismo, no sólo como un espacio sonoro, sino como un espacio de pensamiento y transformación. El coro se constituye como un espacio donde el conocimiento se construye a partir de la interacción, la escucha, la reflexión compartida y la experiencia estética viva. El coro enseña a pensar, convivir y crear en diálogo. Aprenden, se forman y se retroalimentan entre todos: constituyen una relación dialéctica entre obra, director, coro, público.

Esta subcategoría nos permite pensar sobre la forma de concebir un coro, cuál es su función, qué objetivos tiene, cuáles son sus propósitos.

9.2.2.1. Transmitir un mensaje

Una de las funciones más esenciales de un coro es el poder transmitir un mensaje, ya que se constituye en un verdadero vehículo colectivo de sentido, no solo es portador de un contenido musical y poético, sino que también se convierte en un mediador emocional, en un transmisor de una identidad colectiva, en un constructor de comunidad, en un testigo cultural y social y en un intérprete y transformador.

9.2.2.1.1. Portador de un contenido musical

El coro se constituye como vehículo del mensaje que propone la obra, integrando su texto, sus ideas y su poética, de manera que la palabra cantada adquiere densidad, proyección y fuerza comunitaria. En la ED1, el director hace referencia a su experiencia formativa al afirmar: “menos mal que estudié todo, (...) si no me hubiera faltado. Osea, se aplica todo, se aplica a la vida”, y agrega que “lo que yo podía dar y lo que sentía como lo más importante”, lo iba transmitiendo: “vamos recibiendo y de ahí podemos seguir en la misma línea, trabajando, pensando”. La ND1 complementa esta perspectiva al señalar: “Pude enseñar y dar mucho, pero también tuve el regalo de recibir y aprender muchísimo”. En este marco, enfatiza que “el coro debe saber siempre lo que significan los textos de las canciones para transmitir un mensaje”, evitando la repetición mecánica de sílabas “sin comprender

lo que dicen”. Por lo tanto, la tarea del director se articula como puente entre autor, obra y público: “es unir al autor de la obra con el público por intermedio del coro”. Como portador del contenido musical, el director afirma que “dirigir un grupo coral exige motivar, preparar a cada integrante, dándole no solo conocimientos teóricos para afrontar la obra sino también sacando lo que el coreuta lleva dentro de sí”.

La ND2 enfatiza los beneficios cognitivos y formativos del canto coral: “Cantar en grupo implica la memorización de letras y partituras, lo cual no solo mejora la capacidad de retención, sino que también ejercita la atención sostenida”, contribuyendo “en el desarrollo intelectual general” y a la “formación integral”; de este modo, “el canto coral no solo forma músicos, sino seres humanos más completos y equilibrados, preparados para enfrentarse a los retos del mundo con una visión colectiva y cooperativa”.

En la ND3, se profundiza la dimensión física y emotiva de la práctica coral, afirmando que esta “implicaba una suerte de entrenamiento físico-emotivo de los coreutas”. El director señala:

Así descubrí qué resulta más atractivo al público el hecho de que haya un hilo conductor en las canciones donde aparecen sencillas dramatizaciones o bien pequeños relatos que las preludian. Esto ayudó enormemente a contextualizar el ‘mensaje’. Lo que en realidad procuraba era darle al espectador pistas que promuevan cierta permeabilidad o apertura para percibir la esencia lírica de las canciones, y no me refiero solo a la letra de ésta sino a la intencionalidad del autor de transmitir sensaciones bien definidas.

Desde las estrategias implementadas, en la ND3, señala que: “en general los ensayos consistían en un segmento de aprendizaje de partes vocales y luego la transferencia de la puesta escénica con previos

ejercicios de desinhibición y momentos de improvisación dirigidos a tomar contacto con el tema y la factura dramática”, con el objetivo de “optimizar tiempo y energía”, manteniendo siempre “las antenas puestas en lo comunicacional”.

En conjunto, estas narrativas permiten apreciar cómo la práctica coral integra dimensiones cognitivas, expresivas, pedagógicas y comunicacionales, consolidando al director como mediador entre la obra, los intérpretes y la experiencia estética del público.

9.2.2.1.2. Mediador emocional

La agrupación coral actúa como vehículo para traducir emociones en sonidos, transmitiendo alegría, dolor, esperanza, súplica o celebración. La conjunción de múltiples voces amplifica la emoción, permitiendo que el mensaje llegue al público con una intensidad que una voz individual difícilmente puede alcanzar.

En la ND1, el director afirma que “dirigir un coro exige motivar y preparar a cada integrante, dándole no solo conocimientos teóricos para afrontar una obra sino también sacando lo que el coreuta lleva dentro de sí”, complementando que su labor incluye “(...) y ayudarlo a expresar su interior”. Esta perspectiva resalta el rol del director como mediador emocional y pedagógico, capaz de guiar a los cantores en la expresión de su mundo interno a través del sonido colectivo.

De manera similar, la ND2 enfatiza la dimensión afectiva de la interpretación coral: “En cada actuación uno experimenta la increíble satisfacción de interpretar cada obra en la que tanto se trabaja durante los ensayos y poder transmitir las emociones que uno siente al público”. En la ED2, amplía esta idea al afirmar: “tratar de llegar al público con eso y muchas veces, sin que entienda la letra, sin que entienda el texto, porque cantamos en francés, en alemán, en latín, lo que sea, igual a través de la música se pueden transmitir todas las emociones y eso es fantástico”, subrayando que la música trasciende el significado literal de las palabras y se constituye en un lenguaje universal de emociones.

La ND3 también pone el acento en la dimensión comunicativa y emotiva del coro, mencionando la necesidad de “una suerte de entrenamiento físico-emotivo de los coreutas” para brindar

al espectador pistas que promuevan cierta permeabilidad o apertura para percibir la esencia lírica de las canciones, y no me refiero solo a la letra de ésta sino a la intencionalidad del autor de transmitir sensaciones bien definidas que se logran con una atmósfera sonora específica.

En este sentido, en la ED3 enfatiza: “Si no hay emoción, si los cantantes no están cantando con emoción, no va a llegar la emoción al público”, y se pregunta:

¿Cómo hago yo para emocionar a la gente con un trabajo que sea también afinado, empastado, pero que los mismos integrantes estén comprometidos a fuego de una manera tal... que se emocionen con lo que están haciendo, para que esa energía llegue a la gente?

respondiendo que su objetivo es “que la gente se vaya movilizada, con un hilo de emoción en su corazón”.

Estas narrativas evidencian que la emoción constituye un eje central de la práctica coral, donde la coordinación técnica, la sensibilidad interpretativa y la comunicación con el público se articulan para generar experiencias colectivas intensamente significativas.

9.2.2.1.3. Transmisor de una identidad colectiva

El coro no solo tiene la capacidad de producir música, sino también de expresar, encarnar y comunicar la identidad de la agrupación. La unidad de las voces amplifica el impacto del mensaje que se desea

transmitir, convirtiendo a la agrupación en un espacio de representación colectiva.

En la ND1, el director afirma que “el que dirige un coro, no sólo trabaja con sonidos y pentagramas sino más bien con personas vivas, con seres que entienden y quieren, aman y también desean darse”, indicando que el trabajo coral involucra dimensiones humanas, afectivas y comunitarias. La función de su agrupación se centra en “embellecer el Culto Divino”, participando no solo en las misas dominicales, sino también en parroquias de la ciudad y del interior de la provincia, así como en ceremonias religiosas especiales, visitas episcopales y audiciones en hospitales, cárceles, asilos y orfanatos, “a fin de honrar al Señor en cada uno de los hermanos más necesitados”. Además, “promueve el tesoro de la Música Sacra en presentaciones, que como verdaderos momentos de oración preparan a los fieles a vivir cada uno de los Tiempos o Fiestas litúrgicas”. La identidad de esta agrupación está claramente definida, representando a un colectivo religioso específico —la Iglesia Católica, Apostólica y Romana— con un fuerte sentido apostólico y misionero, reflejando características análogas al modelo pedagógico jesuita, que responde a las directrices del Magisterio eclesiástico.

En contraste, la ND2 describe un enfoque diferente: “El hacer música coral junto a un grupo de personas que comparten la misma pasión por la música es una sensación incomparable”, donde la música constituye el principal motivo de encuentro. Respecto a los requisitos de ingreso, señala que existen coros “con una función más bien social y que son pocos los requisitos para entrar” y otros que “apuntan más a lo musical, a la excelencia musical y todo, y para esos coros sí hay que hacer una selección de las voces que ingresan”, evidenciando distintos tipos de agrupación según objetivos y exigencias. En cuanto al repertorio, indica que “uno va proponiendo y se van presentando nuevos desafíos” y muestra una clara inclinación por “la música académica, lo más formal”.

Por su parte, la ED3 propone una concepción de coro innovadora y escénica: “siempre existía en mí una resistencia a encapsularse en cuanto a la modalidad de presentación”, resistiéndose a una educación absolutamente sistemática, clásica y académica y elaborando un paquete estético que integrara el trabajo emocional, comunicacional a través de la exploración y la creatividad. Este enfoque se materializa en el denominado “coro escénico”, que vincula la técnica vocal con el movimiento y gestualidad corporales, incorporando expresiones provenientes de la música popular de vanguardia argentina y latinoamericana para ampliar las posibilidades comunicativas y favorecer un contacto más directo con el público. En este marco, afirma que: “Así descubrí que resulta más atractivo al público el hecho de que hay un hilo conductor en las canciones donde aparecen sencillas dramatizaciones o bien pequeños relatos que las preludian. Esto ayudó enormemente a contextualizar el ‘mensaje’”. Desde la UNSL, como coro institucional, los objetivos se orientaron a transmitir un mensaje identitario y contestatario, reivindicando la música popular y planteando un fuerte posicionamiento crítico frente a la realidad, las instituciones más tradicionales y los cánones impuestos por la lógica y pensamiento dominante.

Estas narrativas evidencian cómo los coros construyen su identidad no solo a partir del sonido, sino de la articulación de objetivos, repertorios y prácticas performativas que refuerzan su función comunicativa, pedagógica y social, distinguiéndose según la orientación religiosa, académica o creativa que los caracteriza.

9.2.2.1.4. Constructor de una comunidad

En este nivel, la agrupación coral no solo comunica un mensaje hacia el exterior, sino que también transmite significados internamente, generando un sentido de pertenencia, cooperación, escucha y responsabilidad compartida entre sus integrantes.

En la ND1, el director enfatiza esta dimensión relacional al afirmar: “Unidad de voces, unidad de corazones”, subrayando que a través del

coro se busca transmitir “esta unión al público”, de modo que la cohesión interna se refleja en la experiencia estética externa.

La ND2 amplía esta perspectiva desde un enfoque formativo e integral, señalando que “la práctica coral contribuye al desarrollo de habilidades fundamentales para el crecimiento personal”; a través del canto en grupo, los participantes “experimentan el valor del trabajo en equipo y la importancia de la responsabilidad”, y aprenden que “el hecho de ser parte de un coro les enseña que el éxito colectivo depende de la participación activa y comprometida de cada uno, fomentando así la autonomía y el sentido de pertenencia, (...) el aprendizaje de la crítica constructiva, (...) la capacidad de empatía, autorregulación y socialización”. Esta declaración evidencia que la práctica coral constituye un espacio educativo que trasciende la música, promoviendo competencias socioemocionales y colaborativas esenciales.

En la ED3, se introduce el concepto de “canto comunitario”, que si bien no se define formalmente, resalta una concepción ampliada de la agrupación coral: todos los participantes, tanto cantantes como público, pueden involucrarse activamente en el repertorio propuesto, no solo escuchando, sino generando “un feedback” que retroalimenta la experiencia colectiva. De este modo, la agrupación se concibe como un espacio participativo, donde la comunicación y la interacción se producen de manera bidireccional, fortaleciendo la dimensión comunitaria y transformando la práctica musical en un acto de construcción compartida de sentido.

En conjunto, estas narrativas evidencian que el coro actúa simultáneamente como espacio de socialización interna y de proyección hacia el exterior, articulando cohesión grupal, responsabilidad compartida y comunicación estética con el público, integrando dimensiones pedagógicas, sociales y expresivas.

9.2.2.1.5. Testigo cultural y social

Un coro posee la capacidad de transmitir mensajes que trascienden épocas y contextos, abordando dimensiones tan diversas como la

tradición y la memoria, la resistencia y la denuncia, la espiritualidad y la diversidad cultural. Esta subcategoría resulta fundamental para comprender a las instituciones corales en su contexto histórico y social: cada agrupación aporta a la comunidad de manera particular, persiguiendo objetivos distintos y presentando matices únicos que reflejan su identidad. La interacción con los directores permite reconocer la diversidad de enfoques y metodologías de trabajo; algunos coros apelan a la tradición, la memoria y la espiritualidad, otros incorporan la diversidad cultural, y hay quienes se constituyen como portavoces de quienes no tienen voz, promoviendo la reivindicación, la resistencia, la denuncia o la reflexión crítica a través de su práctica vocal.

El trabajo que desarrollan estas instituciones son muy valiosos en múltiples dimensiones: ya sea desde lo religioso, lo cultural y lo social, transmitiendo mensajes de fe, armonía, unión, paz, esperanza, cambio y transformación. En la ND1, el director plantea:

En un mundo que vive apurado, enloquecido por tantas tensiones y reclamos, es algo precioso detenerse un momento y respirar aire puro. Y esa es la tarea de un Coro: elevar a los que cantan y a los que escuchan a una dimensión superior, trascendente.

Añade que “El bien que puede hacer un coro en nuestra sociedad es realmente inmenso”, resaltando la función ética y espiritual de la práctica coral.

La ED2 enfatiza los beneficios educativos y sociales del canto coral, afirmando que “el canto coral, como práctica educativa y musical, ofrece una serie de beneficios que van mucho más allá de lo meramente artístico. En primer lugar, fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los participantes, especialmente en contextos de grupos heterogéneos”. Señala además que “Al cantar juntos los

miembros de un coro aprenden a trabajar en equipo, a desarrollar empatía y a entender la importancia de la cooperación”, y que “La música, en su naturaleza, es un lenguaje universal que, al ser compartido de manera colectiva, permite a los individuos superar barreras culturales, sociales e incluso lingüísticas, creando un espacio de inclusión y pertenencia”.

En la ED3 se propone una perspectiva orientada hacia la comunicación y la movilización emocional, afirmando la necesidad de “pensar en un coro como un instrumento de movilización emotiva y comunicacional”, lo que evidencia un enfoque estratégico sobre la música coral como herramienta para la construcción de sentido, la participación social y la transmisión de valores colectivos.

En conjunto, estas narrativas evidencian que los coros funcionan simultáneamente como espacios de cohesión social, expresión estética y transmisión de mensajes éticos, culturales y emocionales, contribuyendo a la formación integral de sus integrantes y a la creación de experiencias significativas para la comunidad receptora.

9.2.2.1.6. Intérprete y transformador

El coro no solo reproduce una obra, sino que la reinterpreta, comunicando una lectura particular del mensaje que está mediada por el director, su estética y el contexto histórico en el que se realiza la ejecución.

En la ED1, refiriéndose a la fundación de un coro sacro, el director sostiene que el proceso de dirección está guiado por “lo que yo podía dar y lo que yo sentía como lo más importante”. Al hablar de los “gigantes de la música”, agrega que uno va recibiendo y de ahí “podemos seguir en la misma línea, trabajando, pensando”, adaptándose a los hechos y a las necesidades del rol ministerial del coro, buscando reflejar con la música “esa belleza de Dios”. Explica que “nosotros, como lo hacemos por apostolado, quiero decir, sin otro fin que hacer conocer a Dios, sabemos, no buscamos otra cosa”. Asimismo, señala que la interpretación exige una conexión profunda

con la intención del autor: “Si el autor no reza no le va a salir la obra. Si yo no lo veo como lo que recibo del autor y me ayuda a rezar, tampoco me va a salir”.

En la ED2, el director destaca la influencia de la formación recibida en la manera de trabajar y transmitir la música:

Uno se va nutriendo de un montón de cosas y una de las más importantes, sí, por supuesto, es la formación que uno tiene y todos los cursos y talleres que ha hecho, que le van dando a uno, le van moldeando su forma de trabajar y la forma de transmitir las cosas.

Aquí se evidencia la articulación entre la trayectoria formativa, los referentes musicales y la construcción de un estilo interpretativo propio.

La ED3 introduce una perspectiva centrada en el cuerpo y la experiencia del intérprete como instrumento musical:

eso es el instrumento, la persona. ¿Por qué? Porque la voz es simplemente, es el último eslabón de algo que está vibrando y que es una idea, un concepto, una necesidad comunicacional, una necesidad, vuelvo a repetirte esto, lo comunicativo, lo comunicacional, lo emotivo, como objetivo último. De hecho, lo que yo postulo es que todo mi ser, mi yo, mi mente, mi emoción y mi cuerpo son el instrumento.

Asimismo, enfatiza la integración de la energía corporal en la interpretación: “trabajar todo el cuerpo, con la energía de todo el cuerpo, esa energía vibrante que nosotros tenemos y que

excede lo que nosotros podemos ver, pero que está, que existe”,
con el propósito de que “el público vibre como vibra el coro.

En conjunto, estas narrativas evidencian que la relectura de la obra coral no solo depende de la partitura, sino de la formación, la estética, la intención comunicativa y la energía de los intérpretes, posicionando al director como mediador entre la obra, los intérpretes y la experiencia del público.

9.2.3. Resistencia a encapsularse

Esta idea apunta a una visión dinámica, abierta y crítica del quehacer coral, que se opone a la rigidez institucional, estética o pedagógica. “Resistirse a encapsularse” significa evitar la clausura de sentidos, la rigidez de modelos, y el aislamiento de la experiencia musical respecto de su contexto vital, social y estético. El coro debe mantener su potencia formativa, debe sostener una apertura permanente a la transformación.

Esta subcategoría está en plena conexión con los objetivos, proyecciones y recompensas, en su relación con la búsqueda de un cambio o la necesidad de “aggiornarse” frente a las vicisitudes que plantea la realidad coral, en el acontecer cotidiano.

9.2.3.1. Tener claro el objetivo que buscamos

La subcategoría “tener claro el objetivo que buscamos” surge en la ED3, donde el director afirma que “siempre existía en mí una resistencia a encapsularme en cuanto a la modalidad de presentación, la modalidad escénica”, señalando que esta reflexión es necesaria para poder acercarse al público de manera diferente, saliendo de los patrones o cánones tradicionales impuestos. Esta idea, si bien se origina en una experiencia de innovación escénica, es aplicable a toda la actividad coral, ya que implica definir con claridad los objetivos que se persiguen en la práctica musical.

En la ED1, refiriéndose a la música coral de un coro sacro, sostiene que “la música tiene que reflejar esa belleza de Dios”. La finalidad de este

tipo de agrupación se centra, según la ND1, “en primer lugar el culto a Dios, porque de ahí es, de la liturgia”, con el objetivo de “ayudar a la gente a rezar, a conocer la belleza”, aunque también puede “trasladarse a otros ambientes y generar esa apreciación”. En relación con los consejos para quienes deseen dedicarse a la dirección coral, el director enfatiza: “Primero, tener muy en claro el objetivo que buscamos”.

De manera complementaria, en la ED2, el director aborda la formación coral en la ciudad y la provincia, aconsejando: “Primero que estudien, que se capaciten, que busquen más allá de la carrera que están haciendo”, y propone que “me gustaría también que en San Luis fuera progresando”. Además, invita “también a las instituciones a que formen sus propios coros”, especialmente en el ámbito escolar: “Las escuelas sobre todo”, ya que

sería muy interesante armar un programa de coro en las escuelas, capacitar por ahí a los docentes de música. Porque los niños son el semillero de todo. Si todas las escuelas o muchas escuelas tuvieran coros infantiles, después es muy fácil continuar. Cuando esa gente crezca, armar coros juveniles, coros de adultos y formar toda una cadena. Sería genial tener.

En conjunto, estas narrativas evidencian que definir objetivos claros constituye un principio orientador de la práctica coral, tanto para la planificación estética y pedagógica de los directores como para el desarrollo sostenido de la actividad coral en la comunidad y las instituciones educativas.

9.2.3.2. Darle el verdadero valor a las cosas

La subcategoría “darle el verdadero valor a las cosas” remite a la necesidad de reflexionar críticamente sobre los criterios de selección, jerarquización y legitimación del arte y, en particular, de la música coral. En la ED1, al referirse al proceso de elección del repertorio y a la búsqueda de excelencia musical, el director sostiene que es preciso

darle el verdadero valor, entonces vos tenés del uno al diez, diez cosas para elegir, diez piezas. Te van a parecer que son más o menos parecidas, o etc. y van cayendo, las cosas que no sea verdadera calidad, y van cayendo, y te queda...

poniendo de relieve la importancia del discernimiento estético y de la valoración cualitativa por sobre la mera acumulación de obras.

En una línea reflexiva similar, la ED3 se interroga: “¿Qué función cumple el arte en la vida de la sociedad?, como eso todavía no está visibilizado, no se apuesta”. Esta afirmación permite vincular la problemática con la lógica utilitarista dominante, que privilegia el rédito económico inmediato por sobre el valor simbólico, expresivo y formativo del arte. Tal como señala la ND1, “En un mundo que vive apurado, enloquecido (...) es bueno detenerse un momento”, sugiriendo que la música coral ofrece un espacio de pausa, contemplación y trascendencia en una sociedad atravesada por la aceleración y la productividad constante.

En este contexto, el arte y la música —cuyo valor no siempre puede medirse en términos de rentabilidad económica— suelen quedar relegados frente a otros criterios de legitimación. A ello se suma la tendencia a reducir el arte a mero entretenimiento. En la ED3 se menciona el desafío que implica la falta de espectacularidad en comparación con los avances tecnológicos y la necesidad de “competir con todo ese bagaje de dispositivos que hay”, aunque aclara “no sé si es la palabra exacta competir”. Esta tensión pone de manifiesto la dificultad de sostener el arte como lenguaje de pensamiento, construcción de sentido e identidad colectiva, más allá de su dimensión recreativa.

Asimismo, la ED2 alude a la insuficiencia de políticas educativas y culturales que promuevan la actividad coral, destacando que el debilitamiento del arte en la educación formal y su reducción en los

espacios curriculares contribuyen a su invisibilización. En este sentido, afirma que “una política cultural más fuerte (...) se podrían hacer muchas más cosas”, e invita “también a las instituciones a que formen sus propios coros. Las escuelas sobre todo. Sería muy interesante armar un programa de coros en las escuelas, capacitar...”.

En consecuencia, la falta de reconocimiento institucional y social repercute en la pérdida de espacios de encuentro, expresión y construcción comunitaria que la práctica coral posibilita. Revalorizar el arte implica, entonces, no solo seleccionar con criterio de calidad, sino también restituirle su dimensión formativa, simbólica y transformadora en el entramado social.

9.2.3.3. Crear lazos

Visibilizar el arte y la música como una necesidad humana y social, capaz de generar vínculos significativos y de sostener redes comunitarias que trascienden el mero hecho artístico. La práctica coral, en particular, se presenta como un espacio privilegiado para la construcción de lazos interpersonales y sociales duraderos.

En la ND2, el director afirma que “he creado lazos de amistad con muchos de mis compañeros, que han sido de los más fuertes que he tenido”, destacando que estos vínculos se proyectan “mucho más allá de lo musical”. En la misma línea, sostiene que “el mundo coral me ha permitido crear redes humanas y sociales de gran profundidad que me han acompañado a lo largo de toda mi vida”. Asimismo, resalta el valor del intercambio entre agrupaciones: “Es muy lindo también el intercambio entre coros, cuando uno tiene la posibilidad de viajar, de escuchar a otra gente, de cantar juntos (...) son experiencias muy enriquecedoras”, aconsejando “siempre buscar por ese lado”. Estas afirmaciones evidencian que la experiencia coral no se agota en la producción sonora, sino que configura una trama relacional que fortalece la identidad colectiva y el sentido de pertenencia.

Por su parte, en la ED3 se enfatiza la dimensión comunicacional de la práctica coral, señalando que esta “trasciende incluso lo estético, sino

que va más allá, va hacia lo comunicacional”. Desde esta concepción, la comunicación no se reduce a un proceso lineal de emisión y recepción, ni a la mera escucha pasiva, sino que implica reconocimiento del otro, interlocución y construcción compartida de sentido.

En conjunto, estas narrativas permiten comprender al coro como un espacio de encuentro y de tejido social, donde la música actúa como mediadora de vínculos, favoreciendo la creación de comunidades sensibles y participativas. Visibilizar esta dimensión supone reconocer que el arte no es un complemento accesorio de la vida social, sino un componente constitutivo de la experiencia humana y colectiva.

La tarea del director como “artesano de sentidos” se configura como un rol complejo que va más allá de la mera mediación técnica. No solo actúa como un instrumento, sino también como referente que posibilita la transmisión de los saberes musicales, traduciéndolos en experiencias significativas mediante criterios de selección, exclusión o legitimación de determinados contenidos, siempre en consonancia con la función social, los fines y los objetivos del coro.

Los directores de coros vocacionales deben transitar múltiples caminos y sortear diversas dificultades, adaptándose permanentemente al contexto en el que se inscriben sus prácticas. De este modo, los coros se constituyen en verdaderos espacios de formación. Como se ha señalado a lo largo de este trabajo, la experiencia de formación de cada director responde a determinadas lógicas y modelos de enseñanza; sin embargo, al conocerlas, cada uno se ha posicionado de manera crítica y fundamentada frente a la realidad en la que se insertó.

Cabe destacar que estas experiencias de formación, reflejadas en las narrativas y entrevistas, son singulares, subjetivas, irrepetibles y plurales, constituyendo el modo de habitar, estar en el mundo y representarlo. Como señala Scott J. M. (1992): “plantea escribir la historia de la diferencia” (pág. 43), evidenciando la existencia de estas instituciones en toda su diversidad y multiplicidad. El director, como sujeto protagonista de su historia y de la historia de cada institución, da cuenta de lo vivido, aprendido y enseñado en sus procesos formativos, confiriendo sentido a la tarea realizada. Este sujeto —que piensa, siente, habla y vive— teje, moldea y transmite conocimiento y saber musical a través de su arte sonoro.

Estas cuestiones permiten situar la labor del director dentro de un entramado complejo que combina dimensiones formativas, expresivas, sociales y culturales, evidenciando la centralidad de su rol en la construcción de sentido dentro y fuera del coro.

Por tanto, Robert Shaw¹⁰, afirma:

“El verdadero arte de dirigir consiste en enseñar a los cantores a escucharse entre ellos”.

9.3. Disonancias necesarias

Poner en discusión las problemáticas actuales de los coros: diversidad, tensiones generacionales, cambios en las formas de participación, nuevas estéticas, desigualdades institucionales, etc. posibilitando la transformación, la reflexión y la renovación a través de procesos de cambio, cuestionamiento y crecimiento colectivo; fue uno de los puntos centrales en las narrativas de los directores.

Se puede visualizar las problemáticas que enfrenta el director de coro en orden al conocimiento (modelos de formación), a la relación director-coro y los desafíos actuales frente a las TIC.

9.3.1. Fisuras

Esta subcategoría permite abordar el quehacer coral desde su complejidad humana, pedagógica y artística. Las fisuras no deben entenderse sólo como debilidades, sino como espacios de posibilidad y reflexión.

9.3.1.1. Romper la estructura

En este apartado se abordarán las dicotomías que se presentan en relación a los modelos de formación coral y a su aplicación práctica en el coro vocacional.

¹⁰ Robert Shaw (1916-1999) fue uno de los directores corales más influyentes del siglo XX, especialmente en Estados Unidos. Aunque no fue compositor en sentido estricto, su pensamiento, pedagogía y práctica coral marcaron profundamente la forma de concebir el coro como experiencia humana y colectiva.

9.3.1.1.1. Modelo pedagógico de conservatorio vs. modelo pedagógico decolonial.

El contraste entre el modelo pedagógico de conservatorio y el modelo pedagógico decolonial evidencia distintas concepciones sobre el repertorio, el canon y la función social de la música. Mientras que el primero reivindica la música académica y establece un canon de autores y géneros jerarquizados, el segundo otorga relevancia a la música popular, a expresiones culturales históricamente marginadas y a prácticas que cuestionan la hegemonía del canon establecido.

Esta dicotomía se hace especialmente evidente en la ND3, cuando el director reflexiona sobre su experiencia formativa y su posterior labor en la dirección de coros: “empecé a percibir fisuras entre lo que habitualmente se espera de un coro y lo que empezaba a vislumbrar como lo que finalmente dio rumbo a mis prácticas estéticas: el coro escénico”. En relación con esta visión innovadora, relata que:

Comencé a realizar mis propios arreglos corales y mis primeras incursiones en lo que denomino ‘gestualidad escénica’ (...) empecé a profundizar mis ideas sobre la manera en que el cuerpo y su actitud y gestualidad refuerzan el mensaje lírico de las obras. Siempre buscando sorprender y captar la atención del público.

El director describe cómo fue elaborando criterios propios respecto a la relación músicos-cantantes-público:

yo fui tomando algunos puntos que me parecían importantes respecto a la relación músicos-cantantes-público. Y fui advirtiendo determinadas fisuras en la comunicación (...) y dije, el día en que yo haga un coro, si es que yo hago un coro, voy a

pensar muy seriamente a ver cómo manejo la formación de mis coreutas, a ver cómo las manejo para que no sea solamente una experiencia separada, diferida, de la situación escenario - público.

Interroga también la rigidez tradicional: “¿Por qué tengo que estar rígido? ¿Por qué tengo que estar durito así con la partitura o sin la partitura? (...) ¿Me permiten algún movimiento así? ¿por qué? ¿por qué? Si vos ves Gospel (...) transmiten emoción. O sea, ellos se emocionan y transmiten emoción”. Además, afirma que “si yo no lograba que mis coreutas se emocionaran también, que no vibraran con ese shock estético, jamás iba a lograr que el público se emocionara, que tampoco vibrara”.

A partir de esta reflexión, el director establece un modelo estético distinto al conservador:

la música coral tiene 500 años o más, 600 años de desarrollo, y hay cosas maravillosas, cosas sublimes, pero romper con la estructura que tiene que ver con el trabajo emocional, comunicacional, que implica estar parado arriba de un escenario, para mí fue clave. Esa es la clave.

Su propuesta implica no solo la creación de arreglos, sino la construcción de “un modelo de trabajo, un modelo estético diferente (...) En ese sentido, claro, este tema de la fisura, imagínate, en la universidad jamás me enseñaron o ni siquiera mencionaron, excepto que estudiara, por ejemplo, que me especializara en ópera, donde sí hay teatro”, evidenciando la falta de referencias académicas para este enfoque.

Romper con la estructura y el canon impuesto constituyó uno de los desafíos centrales del director, quien concluye que su trabajo no se

ajusta a lo tradicional: “no era la liturgia esperada”, sino que buscaba un resultado “no solo para oír sino también para ver”. Este caso ilustra cómo la adopción de un modelo pedagógico decolonial puede generar prácticas que articulan creatividad, corporeidad, gestualidad y comunicación, expandiendo los límites del repertorio y del rol del director más allá de los cánones académicos tradicionales.

9.3.1.1.2. “No era la liturgia esperada”

La expresión “no era la liturgia esperada” sintetiza el proceso de búsqueda de un modelo propio que identificara al director en la ND3 y que se tradujo en la concepción de espectáculos innovadores. El director relata que

fueron momentos de incertidumbre y también de nuevos aciertos. Allí surgieron espectáculos como ‘MUJERES’¹¹ que incluían un grupo de danza e inspirado en el texto homónimo de Eduardo Galeano. UN ESPECTÁCULO DE PELÍCULA dedicado a la música de cine y donde los coreutas interactuaban con los segmentos de proyección de películas. Luego vinieron ‘LA RESISTENCIA’ y ‘CIELO E INFIERNO’, más comprometidos con lo social y existencial y con mayor carga en lo dramático, intentando una vez más un equilibrio y homogeneidad entre los ingredientes musicales y teatrales”.

El director describe su estrategia de trabajo y la concepción de cada espectáculo:

A lo largo de estos años fui desarrollando mi propia estrategia de trabajo que consistió básicamente en elegir un tema que tenga actualidad y que me permitiera desplegar la exploración

¹¹ El narrador coloca en mayúscula los títulos de sus presentaciones.

técnica y expresiva más a fondo. Elegía canciones apropiadas haciendo un torbellino de ideas con algunos colaboradores y filtrando luego las más afines, las que me permitieran crear un hilo dramático. Luego venía el proceso de elaboración de los arreglos vocales y eventualmente los del acompañamiento cuando la canción no fuera ‘a capella’. Ya en esta parte del proceso empezaba a concebir un bosquejo del contenido escénico para lograr fluidez y homogeneidad con la atmósfera sonora. A esto le sigue lo que se denomina ‘montaje de la obra’ y que consiste en la enseñanza de las partituras vocales distribuidas por ‘cuerdas’ (...) Visto así comencé a elaborar una estrategia en la que apenas se aprendía o hilvanaba la parte vocal comenzaba a transferir la puesta. De esta forma lo vocal y lo gestual-dramático iban creciendo juntos y además me permitía ir corrigiendo el rumbo de los aspectos más finos de la expresión vocal. El resultado fue muy positivo y me permitió optimizar tiempo y energía de concentración a la vez que resultados más homogéneos.

En este sentido, en la ND3, el director contrasta su enfoque con los diseños tradicionales de concierto, donde “se suele armar el repertorio siguiendo una línea histórica: renacimiento, barroco, clásico, romántico y siglo 20 con algo de música popular”, señalando que su propuesta también “promovía situaciones o más bien ambientaciones de carácter teatral de manera rudimentaria”. Por ello, afirma que “los conceptos a que hago referencia contenían expresiones nacidas de la música popular de vanguardia argentina y latinoamericana, ya que me

permitían un abanico de posibilidades comunicativas que redundaron en un contacto más directo con el público”.

Esta postura implica una crítica al canon centroeuropeo dominante en la música académica. En la ED3 sostiene que “hay una desconexión entre lo que están diciendo hace 500, 400 años y lo que vos estás viviendo como público, como realidad hoy”, buscando “estar lo más cerca posible” del público y de su realidad contemporánea. En consecuencia, el objetivo de su propuesta era “construir un espectáculo con una serie de canciones que fueran identitarias”, incorporando arreglos propios: “¿Por qué? Porque mis arreglos (...) estaba la factura de lo que yo quiero comunicar, de lo que quiero decir, de lo que quiero poner en relieve. Entonces, eso también escapa al modelo tradicional de formación que recibí”.

Como titular de la cátedra de canto coral en la Universidad Nacional de San Luis, se preocupó por transmitir su modo de concebir la música y el canto coral, sin conformarse con los modelos o coros tradicionales que responden a una lógica académica específica, con el propósito de superar las fisuras detectadas. A pesar de reconocer que “son cosas sublimes”, evidencia que existe “una desconexión”; sin embargo, subraya que “existe una manera más directa de comunicarme con el público, de entenderme con el público”, reflejando la centralidad de la comunicación y la conexión emocional en su práctica coral.

9.3.1.1.3. Música sacra vs. música profana

La dicotomía entre música sacra y música profana constituye un eje relevante, especialmente en el ámbito religioso, aunque sus implicancias pueden extenderse a otros contextos. Además de esta distinción básica, se reconocen diferenciaciones más finas entre música sacra, música litúrgica y música religiosa, que permiten delimitar ámbitos de ejecución, función y finalidad estética y espiritual.

En la EID1, el director aborda la situación actual de la música sacra en la Iglesia y sus diferencias con la música profana. Señala que, si bien existen movimientos como la “Renovación Carismática” que

incorporan cantos populares o profanos, la práctica musical en el ámbito litúrgico debe guiarse por criterios de corrección y por las directrices del Magisterio Eclesiástico. Para ello, elaboró un documento de análisis solicitado por la Conferencia Episcopal Argentina, en el que sostiene que la música sacra, como género distintivo, debe sostenerse en la liturgia y poseer cualidades esenciales: santidad, belleza y universalidad, tendiendo a elevar las almas hacia Dios y expresar lo divino. Por el contrario, la música profana responde a otros criterios y funciones.

En la ED1, el director precisa estos principios afirmando:

la Iglesia siempre ha pedido tres puntos fundamentales. Que es la sacralidad, o sea que sea propio de ese ámbito de lo distinto, de lo sagrado. Lo sagrado es un mundo al cual entramos en la liturgia. Entonces tiene que ser algo separado. No es lo mismo cantar una chacarera que ir a cantar un motete de Bach, por ejemplo. Belleza, porque si decimos que es arte sacro, bueno estamos diciendo que es sagrado, pero por favor que sea arte. Que no sea una mezcla de cosas. Y universalidad. Universalidad que en todo el mundo, el que escuche eso, aunque sea de otro idioma y no lo entienda, sepa que estamos rezando. Y se ponga a rezar también él. Bien. Sepa que estamos rezando.

Asimismo, aclara que “la liturgia tampoco es un concierto. Y eso hay que tenerlo en cuenta”.

El director sostiene además que “la música está dentro del rango de lo bello. Por lo menos tiene que estar”, y que debe “reflejar esa belleza de Dios”, ya que la finalidad de la música sacra es, “en primer lugar el culto a Dios (...) es un coro que está para ayudar a la gente a rezar, a

conocer la belleza”. En la ND1 amplía este enfoque al indicar que la música sacra debe promoverse también fuera de la iglesia, generando momentos de oración y preparando a los fieles para vivir los tiempos y fiestas litúrgicas.

Asimismo, la comunidad coral busca trabajar intensamente en el aspecto misionero de la música sacra, coincidiendo con las pautas del modelo pedagógico jesuita en relación con la función misional de la música. La ejecución de la música sacra puede realizarse en la iglesia, salas de concierto u otros espacios, pero no toda composición es apta para la liturgia. En la ED1, el director aclara:

Te quería aclarar algo. Vos me dijiste una misa de Mozart para ponerla en la liturgia. Yo creo que se puede poner porque es sagrado, bello y universal, pero no como en la forma, en la composición, en misa, sino como motetes en algunos momentos de la liturgia. ¿Por qué? Supongamos que yo escucho la misa de Bach, que son dos CD. No puedo tener a la gente sentada para que escuche el Kyrie Eleison. O sea, lo voy a escuchar, pero la misa duraría cuatro horas, cinco. No estaría. Tenemos que estar, porque la liturgia tampoco es un concierto. Y eso hay que tenerlo en cuenta.

De este modo, se establece una distinción clara entre música sacra y profana, reconociendo que la música profana dentro del ámbito eclesiástico responde a criterios más progresistas y menos definidos, y que en muchos casos ha sido objeto de debate. Cada Conferencia Episcopal regula en su territorio las normativas litúrgicas, los géneros musicales y los instrumentos permitidos, asegurando la coherencia con la función litúrgica y los principios estéticos y espirituales de la música sacra.

9.3.2. Momentos dramáticos - desafíos inevitables

Los directores de coro plasman diferentes problemáticas que a su criterio son comunes, puntualmente desde su dimensión emocional, simbólica y pedagógica.

Los coros vocacionales en general presentan instancias de crisis, de confrontación o de quiebre que revelan tensiones propias de la convivencia artística y humana. Estos momentos no son solo meros obstáculos, sino puntos de inflexión donde el grupo se redefine, reelabora su identidad y resignifica su práctica constantemente.

9.3.2.1. La dirección como el arte de combinar los horarios

Abordamos los desafíos que para los directores entrevistados son frecuentes, entre los cuales destacan la disponibilidad de los integrantes, las exigencias propias de un grupo coral y la falta de apoyo institucional o estatal.

La mayoría de los directores coinciden en que la falta de perseverancia, de tiempo y de compromiso de los coreutas constituye un obstáculo recurrente. En la ED1, el director afirma que: “Uno de los obstáculos que creo que lo deben tener todos los directores es la falta de perseverancia (...) de la posibilidad de la seriedad en tomar la tarea”, señalando además que, en el caso de los coros vocacionales sin fines de lucro, “son más cumplidores o abrazan el objetivo, los coros sin fines de lucro, de que los coros pagos, porque lo hacen verdaderamente”.

La ED2 enfatiza la dificultad de coordinar horarios en un grupo grande, afirmando: “Hay gente que dice que la dirección coral es el arte de combinar los horarios, porque todos tienen muchísimas ganas de hacer cosas o vamos a hacer tal proyecto, buenísimo, ¿Cuándo nos juntamos? (...) es difícil lograr y coordinar un grupo grande de gente”, evidenciando que la organización temporal se convierte en un desafío estructural para la actividad coral vocacional.

De manera similar, en la ED3 se señala que “una de las problemáticas más grandes siempre es la disponibilidad de la gente, de los integrantes

(...) siempre (es) gente que trabaja y estudia. Entonces la disponibilidad es siempre exigua”. El director agrega que “la mayor dificultad sí ha sido la disponibilidad, porque como es una actividad vocacional, es una actividad donde incluso si tenés que hacer un viaje, tenés que bancártelo vos, porque no te banca nadie”, destacando la implicancia personal y el compromiso individual que exige la práctica coral vocacional.

En conjunto, estas narrativas muestran que la gestión de la disponibilidad y el compromiso de los participantes constituye un elemento crítico en la dirección coral, influyendo directamente en la planificación, ejecución y continuidad de los proyectos musicales.

9.3.2.2. Falta de apoyo económico

Esta subcategoría aborda la falta de apoyo institucional y económico como uno de los desafíos más significativos en la gestión de los coros vocacionales. Los directores 2 y 3 coinciden en señalar que la ausencia de recursos limita considerablemente las posibilidades de desarrollo de proyectos musicales y escénicos.

En la ED2, el director afirma que

el tema de la falta de apoyo económico, digamos, por parte del organismo público, limita un montón, (...) uno podría hacer muchísimas más cosas si hubiera apoyo económico para hacer proyectos, digamos, cada vez que uno hace un sinfónico coral, representa un gasto, si uno trae una orquesta, trae músico de afuera o contratan la orquesta de acá de San Luis, es un gasto bastante grande.

Señala que la producción de conciertos implica asumir múltiples costos, ya que “se hace todo a pulmón, hay que hacer la publicidad, hay que imprimir las entradas, hay montones de gastos”, concluyendo que “si hubiera más apoyo, una política cultural más fuerte, digamos, se

podrían hacer muchas más cosas. Sería super interesante tener, por ejemplo, un coro rentado, como hay en Mendoza”.

El mismo director enfatiza que, ante estas limitaciones, el rol del director trasciende lo técnico y profesional, asumiendo funciones múltiples:

los directores tenemos que hacer de todo. Tenemos que ser el manager, vender, preparar el concierto, llevar las luces el día del concierto, imprimir los programas, las cosas que en otros lados y en otros elencos más profesionalizados, el director se dedica a dirigir”, agregando que esta labor se realiza “ad-honorem prácticamente.

En la ND3, el director subraya la complejidad de producir un coro escénico, señalando que “la parte ‘teatral’ consumía gran parte de la energía disponible para los ensayos y momentos previos a las funciones; por la misma complejidad escénica y escasa preparación actuaral”. Además, la carga económica incrementa la presión sobre el director: “Mi incomodidad aumentó en la misma proporción que los gastos de producción ya que el montaje de una obra de esas características requiere de una infraestructura técnica (sonido, iluminación, maquillaje, vestuario) que sólo se sostenía con el dinero que ingresaba por la taquilla”. En relación con la institución, afirma que

el apoyo que me dio siempre fue el mínimo, el mínimo a nivel económico, ¿no? O sea, pagaban mi sueldo, eventualmente pagaban un auxiliar, un asistente de dirección, pero eso era todo, ¿viste? (...) había que ponerle, buscar la forma de financiar todo eso ya que tiene que salir de algún lugar,

evidenciando que la sostenibilidad de la actividad depende del esfuerzo individual y de estrategias de gestión paralelas a la dirección artística.

En conjunto, estas experiencias muestran que la dirección coral en contextos vocacionales requiere no solo habilidades musicales y pedagógicas, sino también capacidades de gestión, administración y resiliencia frente a la escasez de recursos, constituyendo un desafío estructural que afecta tanto la planificación como la ejecución de los proyectos musicales y escénicos.

9.3.2.3. La formación del coreuta

Otra cuestión relevante en la dirección de coros vocacionales es la complejidad de formar a los coreutas, muchos de los cuales requieren capacitación desde niveles básicos. Esta tarea exige que los directores asuman un rol pedagógico, transmitiendo conocimientos musicales elementales y gestionando las dificultades propias de un grupo heterogéneo.

En la ND3, el director relata que

el producto se fue enriqueciendo a medida que se fueron incorporando otros ingredientes a la escena tales como vestuario, maquillaje, escenografía y utilería (...). Esta situación que en principio me deslumbró comenzó a inquietarme ya que los coreutas en realidad no eran cantantes profesionales y mucho menos actores y el trabajo a partir de cierto momento comenzó a resultar demasiado exigente para un grupo vocacional. A pesar de ello continuamos la labor con muchas dificultades ya que el tiempo de ensayo siempre resultaba exiguo en relación a las necesidades expresivas propuestas.

Ante esta situación, el director identifica la necesidad de “simplificar y reconfigurar el diseño escénico poniendo más énfasis en lo musical que

en lo teatral”, priorizando la viabilidad pedagógica y expresiva del grupo.

De manera complementaria, en la ED2 se subraya la naturaleza dinámica de estos desafíos: “Constantemente uno va proponiendo y se van presentando nuevos desafíos”, reconociendo que quien asume la dirección de un coro vocacional enfrenta una aventura constante de adaptación y resolución de problemas, pero también recibe la gratificación derivada de los logros alcanzados, tanto a nivel personal y grupal como en términos educativos, sociales y culturales.

En conjunto, estas experiencias evidencian que la formación de coreutas en contextos vocacionales implica un equilibrio entre exigencias artísticas, limitaciones de tiempo y recursos, y estrategias pedagógicas, consolidando al director como mediador, guía y facilitador de la construcción colectiva del conocimiento musical.

9.3.2.4. Selección del repertorio y estrategia de trabajo

Una de las estrategias centrales que los directores de coros vocacionales desarrollan es la selección del repertorio en función de las capacidades musicales de los coreutas. Esta práctica permite equilibrar el nivel técnico del grupo con la posibilidad de crecimiento y aprendizaje progresivo.

En la ED2, el director sostiene que “según el nivel del coro, uno va eligiendo también el repertorio y siempre proponiéndole cosas que puedan hacer, pero que representen a su vez un desafío también para que tengan un crecimiento (...)”. Esta planificación intencional busca evitar que el coro se estanque en un mismo nivel y, por ello, se procura “siempre mejorar”. Para alcanzar este objetivo, se implementa “todo el trabajo vocal, de afinación y se hacen algunas obras más simples y otras más complejas que le cuesten al coro”, con el propósito de “subir el nivel y que después sea más fácil abordar otras obras de ese estilo también”.

Estas estrategias evidencian que la dirección coral vocacional requiere de una planificación didáctica consciente, que combine la evaluación de las habilidades del grupo con la selección de repertorio progresivo, promoviendo la mejora continua y el desarrollo técnico y expresivo de los integrantes.

9.3.2.5. Selección de las voces según el tipo de coro vocacional

En la ED2, el director aborda la diferenciación existente entre distintos tipos de coros vocacionales, destacando que

hay coros que tienen una función más bien social y que son pocos los requisitos para entrar y no es tan importante que puedan cantar una obra disonante, contemporánea, super afinada no nada, sino que puedan cantar obras a dos voces, a tres voces, con acompañamiento y que cumplan un rol más bien social en la gente, aunque se busca lo mejor que pueda hacer musicalmente con el grupo que se tiene, pero tiene sus limitaciones técnicas y todo.

Por otro lado, el director señala que existen coros que priorizan “lo musical, la excelencia musical y todo, y para esos coros sí hay que hacer una selección de las voces que ingresan, lo más importante es el oído musical porque la base para todo es la afinación”.

Esta diferenciación evidencia que los coros vocacionales se organizan en función de objetivos distintos: unos orientados al fortalecimiento social y la participación comunitaria, con un nivel técnico flexible, y otros centrados en la excelencia musical, que requieren criterios de selección más estrictos y una formación técnica más avanzada, especialmente en términos de afinación y capacidad auditiva.

9.3.2.6. Requisitos de ingreso para un coro vocacional

En la ED2, el director especifica los requisitos fundamentales que debe cumplir un coreuta para integrarse a un coro vocacional orientado a la excelencia musical:

lo más importante es el oído musical, porque la base para todo es la afinación (...) Y después la otra cosa importante es la salud vocal, porque hay gente que tiene problemas en la voz y canta mucho y puede ser perjudicial para ellos pero después cosas que también se buscan son la experiencia musical, la experiencia en coro, si pueden leer música mejor o por lo menos guiarse con las partituras, todo eso suma a que se pueda avanzar y trabajar más rápido, pero la base, lo más importante es una voz sana y afinada.

Esta declaración evidencia que, si bien aspectos como la experiencia coral o la capacidad de leer partituras facilitan la progresión técnica y la eficiencia en el trabajo del grupo, los elementos esenciales para el ingreso son la afinación y la salud vocal, constituyendo la base sobre la cual se construye el aprendizaje y la ejecución colectiva.

9.3.2.7. Mutación de la experiencia mediada

Esta subcategoría se centra en el cambio cualitativo y profundo en la manera en que los sujetos perciben, construyen y comparten sentido cuando la experiencia musical se encuentra mediada por tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Permite problematizar y reflexionar sobre el uso de las TIC, la adaptación a nuevas herramientas y la necesidad de incorporar elementos de espectacularidad frente a los desafíos de la posmodernidad.

En la ED1, el director señala que las tecnologías facilitan el aprendizaje del repertorio y funcionan como un medio de estudio, asesoramiento y acompañamiento:

¿Cómo puedo hacer para ponerme al día? Entonces, decí mirá, ahora por ejemplo: en los tiempos aquellos, hace más de cuarenta años, no existía, pero ahora vos ponés, supongamos Gloria de Vivaldi, Domine Filii, contralto, y te sale, en la computadora, la voz de contralto acompañada de fondo suavecita, las otras tres voces.

Esta declaración evidencia cómo la mediación tecnológica permite replicar o simular experiencias que antes requerían acceso presencial o la participación de múltiples músicos.

De manera similar, en la ED2, el director resalta que “en cambio, ahora con toda la tecnología, las facilidades que hay, la cantidad de coros de orquesta, han ido evolucionando también las técnicas de canto, las técnicas de instrumentos, también se pueden hacer muchas cosas que en otras épocas”. Destaca además que

ahora tenemos la ventaja, cuando yo era más chico, uno se encontraba con una partitura y no sabía qué era. Ahora cualquier cosa que uno escucha, uno va, la busca en YouTube, escucha siete versiones distintas. ¿Cómo consigo la partitura de esto? La busco y la encuentro en dos segundos,

subrayando la rapidez y accesibilidad que las TIC ofrecen para la adquisición y comparación de repertorio.

Finalmente, en la ED3 se propone una reflexión más amplia sobre la relación entre tecnología, público y espectacularidad:

porque las redes, la inteligencia artificial, todas las herramientas que están a disposición, la espectacularidad que la tenemos a diario, que la vivimos y la evidenciamos permanentemente,

entonces hay que aggiornarse, hay que darse cuenta que si vos te subís arriba de un escenario, tenés que poder expresar y movilizar, o sea casi te diría competir con todo ese bagaje de dispositivos que hay.

Añade que:

el público de hoy necesita espectacularidad (...) pero en el ámbito estrictamente coral, sino se aggiorna, si no buscan por ese lado, yo creo que cada vez el público va a ser más reducido, más exclusivo, y lo que hay que buscar es que sean lo más inclusivos posibles.

Por tanto, se puede vislumbrar que la mediación tecnológica no solo transforma los modos de aprendizaje y ejecución musical, sino que también redefine las expectativas del público y la planificación escénica, imponiendo la necesidad de actualización constante y de adaptación a nuevas formas de comunicación y espectacularidad en la práctica coral.

La categoría de las “disonancias necesarias” se refiere a los momentos de tensión, fisuras y desafíos que atraviesan los coros vocacionales y que constituyen verdaderos retos para el director. Estas situaciones implican una adaptación constante a las circunstancias, la resolución de las problemáticas y la superación de los obstáculos que surgen en la vida cotidiana del grupo.

En consonancia con Zgainer y otros (2020), los coros se desarrollan en contextos de gran heterogeneidad, marcada por la diversidad de expectativas y motivaciones de los coreutas, la variabilidad en la participación de los integrantes, la composición del grupo y el modo en que se utiliza la partitura. Además, las narrativas enfatizan la importancia de la formación de los coreutas, el autofinanciamiento, la perseverancia y la permanencia como factores determinantes para el funcionamiento del coro.

Respecto a la heterogeneidad, se observan diferencias significativas en la lectura musical, la técnica vocal y la experiencia previa en la práctica coral, mientras que las expectativas de los coreutas varían: algunos buscan formación, otros permanencia, y otros simplemente disfrute. La continuidad y el compromiso dependen de múltiples factores, incluyendo las tensiones entre la vida cotidiana (trabajo, familia, estudio) y las exigencias del coro, la apropiación simbólica del proyecto coral, la dimensión afectiva y vincular, así como la selección del repertorio.

Por tanto:

“En un coro, el error de uno es el fracaso de todos, pero el acierto de todos es el triunfo de la música”.¹²

9.4. Modulación estética

Designa al proceso de transición, desplazamiento o transformación de los lenguajes artísticos. Categoría en tono académico pero con sentido poético y filosófico, vinculando al arte como fuerza transformadora.

Esta categoría integra la relación Obra-director-coro-público de manera recursiva.

9.4.1. ¿Quién resistirá cuando el arte ataque?¹³

El arte, la música, son imprescindibles para la vida. Esta frase condensa una visión revolucionaria del arte como fuerza transformadora, desestabilizadora y profundamente humana. Es un irrumpir en la comodidad, de cuestionar lo establecido, de abrir nuevas formas de percepción. El arte ataca cuando el sonido se vuelve experiencia compartida; el coro es un espacio donde el arte se manifiesta colectivamente, atravesando lo emocional y lo social. La intención radica en dejarse

¹² Frase que es un proverbio o aforismo del ámbito coral cuya autoría es anónima.

¹³ La frase "¿quién resistirá cuando el arte ataque?" Pertenece al reconocido músico argentino Luis Alberto Spinetta. Es parte de la letra de la canción del mismo nombre, compuesta por Spinetta y lanzada en el álbum colaborativo *La la la* (1986) junto a Fito Páez.

transformar por la música, a permitir que el arte nos atravesara y nos cambiara. El coro, más que un conjunto de voces, se vuelve una comunidad de sentido, un espacio de sensibilidad y de resistencia poética frente al ruido del mundo.

En la ED3 surge el nombre de esta subcategoría: “¿quién resistirá cuando el arte ataque?”, con el propósito de que el arte y la música “impregne en la vida de las personas de tal manera que las haga vibrar, que las emocione, que saque a flor de piel sus emociones”.

En este sentido se propone la revolución del arte, como medio para poder expresar, transmitir un mensaje y dejarse llevar por lo que se propone.

Las siguientes subcategorías constituyen un resumen de los aportes que cada uno de los directores de coro sostiene con su tarea coral, de acuerdo a los fines, objetivos que busca lograr con su agrupación.

9.4.1.1. La música como camino hacia lo trascendente

En el caso de uno de los directores de coro, cuya agrupación se dedica al apostolado a través de la música sacra, se evidencia que la práctica musical trasciende lo estético y técnico, constituyéndose como un umbral entre lo humano y lo sagrado. Esta experiencia permite suspender lo cotidiano y orientar la escucha y el espíritu hacia una dimensión que excede lo visible. Cantar en un coro religioso implica, además, un acto de comunión, como afirma en la ND1: “Unidad de voces, unidad de corazones”. En este sentido, en la ED1, destaca que gracias a la música sacra “conocemos cosas tan bellas, tan hermosas, tan verdaderas, que por ahí nos abre un pequeño ventanal a todo lo que vamos a ver en la eternidad”, subrayando la dimensión trascendente de la práctica coral. Añade que “esa es una de las tareas del Coro: elevar a los que cantan y a los que escuchan a una dimensión superior, trascendente”, enfatizando el papel formativo y espiritual de la música sacra en la vida de los intérpretes y de la comunidad receptora.

9.4.1.2. La música como experiencia afectiva compartida

La afirmación de uno de los directores, “la música como experiencia afectiva compartida”, permite comprender el hecho musical no como resultado de la

obligación o del mero rendimiento técnico, sino como una vivencia que emerge del deseo de estar, decir y sentir con otros. En este sentido, la práctica coral se configura como un espacio donde las emociones circulan, se contagian y se transforman en lazos afectivos que fortalecen la cohesión grupal.

En la ND2, el director sostiene que en la actividad coral “hay innumerables momentos emotivos y de grandes satisfacciones”, y destaca que “el canto coral tiene un impacto significativo en el desarrollo de la disciplina y la perseverancia”. Afirmar además que “la práctica constante, la memorización de las partituras y la preparación de conciertos requieren de compromiso continuo”, valores que se transfieren a otros ámbitos de la vida, “enseñando a los individuos a manejar la frustración, a perseverar ante los desafíos y a valorar tanto el proceso como el resultado”.

Desde esta perspectiva, el canto coral trasciende la formación estrictamente musical, ya que “no solo forma músicos, sino seres humanos más completos y equilibrados, preparados para enfrentarse a los retos del mundo con una visión colectiva y cooperativa”. Asimismo, subraya que

el canto coral, como práctica educativa y musical (...) ofrece una serie de beneficios que van mucho más allá de lo meramente artístico. (...) Al cantar juntos, los miembros de un coro aprenden a trabajar en equipo, a desarrollar empatía y a entender la importancia de la cooperación.

Finalmente, el director enfatiza que “la música, en su naturaleza, es un lenguaje universal que, al ser compartido de manera colectiva, permite a los individuos superar barreras culturales, sociales e incluso lingüísticas, creando un espacio de inclusión y pertenencia”. De este modo, la experiencia coral se configura como un ámbito privilegiado de formación humana, afectiva y social, donde la construcción colectiva de sentido se articula con el desarrollo personal y comunitario.

9.4.1.3. La música como búsqueda identitaria y emocional

La afirmación del director del coro 3 permite comprender la música como una búsqueda identitaria y emocional en la que se articulan simultáneamente la voz

individual y la voz colectiva. Desde esta perspectiva, la identidad no se concibe como un atributo dado, sino como una construcción que se configura en el quehacer musical compartido.

En este marco, la música se transforma en una herramienta de reflexión identitaria y de posicionamiento colectivo: no solo se canta, sino que también se toma la palabra. En la ED3, el director sostiene que la “música popular contemporánea” debe generar, en la medida de lo posible, “una resonancia identitaria con el público”, procurando que sus producciones e interpretaciones musicales “estén reflejando el mundo actual”.

Esta postura implica una apelación a la recuperación de voces históricamente silenciadas u olvidadas, resignificando el canto como un acto político y cultural. De este modo, la práctica coral habilita la construcción de una conciencia crítica compartida, en la que cantar no solo supone interpretar una obra, sino también pensar, pensarse y pensarnos colectivamente en relación con la realidad social y cultural que se habita.

La expresión “¿Quién resistirá cuando el arte ataque?” no debe interpretarse en clave de amenaza, tal como señala el director 3, sino como una metáfora de revelación. El arte —y en particular la música— no irrumpe para destruir, sino para desarticular certezas, desarmar defensas y volver permeables aquellas zonas que creíamos clausuradas. En este sentido, su “ataque” consiste en una interpelación que conmueve estructuras internas y habilita nuevas formas de percepción y comprensión.

La música se configura como camino hacia lo trascendente cuando logra sustraer al sujeto de la pura inmediatez. En el sonido que se eleva se insinúa una dimensión de misterio que no necesariamente se explica, sino que se experimenta. La vivencia del canto, especialmente en su dimensión colectiva, conduce más allá de la individualidad, hacia un otro que no siempre se nombra, pero que se habita en la experiencia compartida. De este modo, la música recuerda al sujeto que su existencia no se reduce a la función, la utilidad o el rendimiento, sino que se inscribe en un horizonte más amplio de sentido.

Asimismo, el arte no se agota en una vivencia solitaria. La música es, ante todo, una experiencia afectiva compartida. En un concierto o en una interpretación colectiva, los cuerpos se sincronizan, las respiraciones se enlazan y las emociones encuentran un cauce

común. El sonido crea comunidad: iguala pulsos, articula sensibilidades y teje un “nosotros” que amplifica el sentir individual. Lo que conmueve a uno resuena en el otro, configurando una experiencia que transforma tanto al sujeto como al grupo.

Paralelamente, la música constituye una búsqueda identitaria y emocional. Se canta para explorar quiénes somos, para expresar aquello que excede el lenguaje verbal o para ordenar la complejidad interior. En cada repertorio, estilo o timbre se construye memoria y pertenencia; la música nombra heridas, celebra resistencias y modela identidades dinámicas, en permanente devenir.

En este marco, cuando el arte “ataca”, lo hace por resonancia, no por imposición. No vence por la fuerza, sino porque toca, atraviesa y conmueve, generando transformaciones íntimas y colectivas que acercan al sujeto a lo más profundo de su humanidad.

Como decía Víctor Jara¹⁴:

“La música no puede cambiar el mundo, pero puede cambiar a las personas que van a cambiar el mundo”.

9.5. Resonancia creadora

La resonancia creadora es una categoría que describe el proceso por el cual el sonido, el gesto musical o la experiencia estética no solo repercute en el o los sujetos, sino que despierta en él o en ellos una respuesta transformadora, productora de nuevos significados, nuevas músicas y formas de sentir. No es una actividad pasiva, sino un rebote que crea, que amplifica, que transmuta lo recibido.

9.5.1. Un mensaje esperanzador - proyección a futuro de la música coral

En relación con las recomendaciones dirigidas a quienes desean emprender la tarea de la dirección coral, los tres directores coinciden en señalar la importancia de la

¹⁴ Víctor Jara (1932-1973), cantautor, poeta, actor y director de teatro chileno, una de las figuras más emblemáticas de la Nueva Canción Chilena y de la música latinoamericana.

formación constante, la apertura estética y el compromiso con el sentido profundo de la práctica musical.

En la ED1, el director reconoce que iniciar y sostener un proyecto coral “no es tarea fácil”, “pero no imposible”, alentando a nutrirse “de todos los gigantes que tenemos, en la música”, en referencia a la tradición y al legado musical como fuente de inspiración y aprendizaje.

De manera convergente, el director 2 sostiene que quienes deseen dedicarse a esta actividad deben “estudiar, capacitarse, buscar más allá de la carrera que están haciendo”, ampliando el horizonte mediante cursos y formaciones complementarias. Asimismo, incentiva a que asuman una actitud proactiva y emprendedora, invitándolos a que “formen sus propios coros”, promoviendo la expansión del movimiento coral en el ámbito local.

Por su parte, en la ED3 se enfatiza la dimensión creativa y expresiva de la dirección coral. Recomienda que quienes estudien o deseen estudiar dirección “aprendan a hacer sus propios arreglos”, otorgando un lugar central a la composición como herramienta de construcción identitaria y discursiva. Afirma que “el acto de subirse arriba de un escenario es para decir algo, (y) no solamente para cantar bonito y para que lo aplaudan, sino para que la gente se vaya movilizada, con un hilo de emoción en su corazón”. En este sentido, sostiene que “la idea sería que el futuro de la música coral se vaya abriendo a estas experiencias”, subrayando que el director debe ser capaz de “expresar y movilizar”. Por tanto, aconseja: “Formate, formate académicamente todo lo mejor que puedas”.¹⁵

Pensar en esta categoría nos proyecta a futuro y como dicen los directores de los coros, la formación constituye un pilar fundamental para poder implicarse en la tarea de una manera más consciente y crítica, asumiendo esta actividad como un espacio vivo, sensible y en permanente cambio y transformación.

La importancia de resonar, va más allá del “arte de los sonidos”, sino de poder generar un espacio de vínculo capaz de resonar con las experiencias reales de quienes cantan y de quienes escuchan, como un espacio de sentido compartido y diálogo con nuestro contexto.

¹⁵ Consejo del director 3 a todos los que estén en proceso de formación y quieran dedicarse a la enseñanza o tarea músico -coral.

Cerrando este análisis, comparto la frase de Brian Eno¹⁶:

“La música del futuro no será algo que se escuche solamente, sino algo que se experimente”.

9.6. Mapa conceptual de las categorías de análisis

El siguiente mapa conceptual¹⁷ representa los tres modelos pedagógicos de formación músico - coral de los directores de los coros vocacionales de la ciudad de San Luis, los cuales comparten similitudes con el coro 1, coro 2 y coro 3, con sus relaciones y matices.

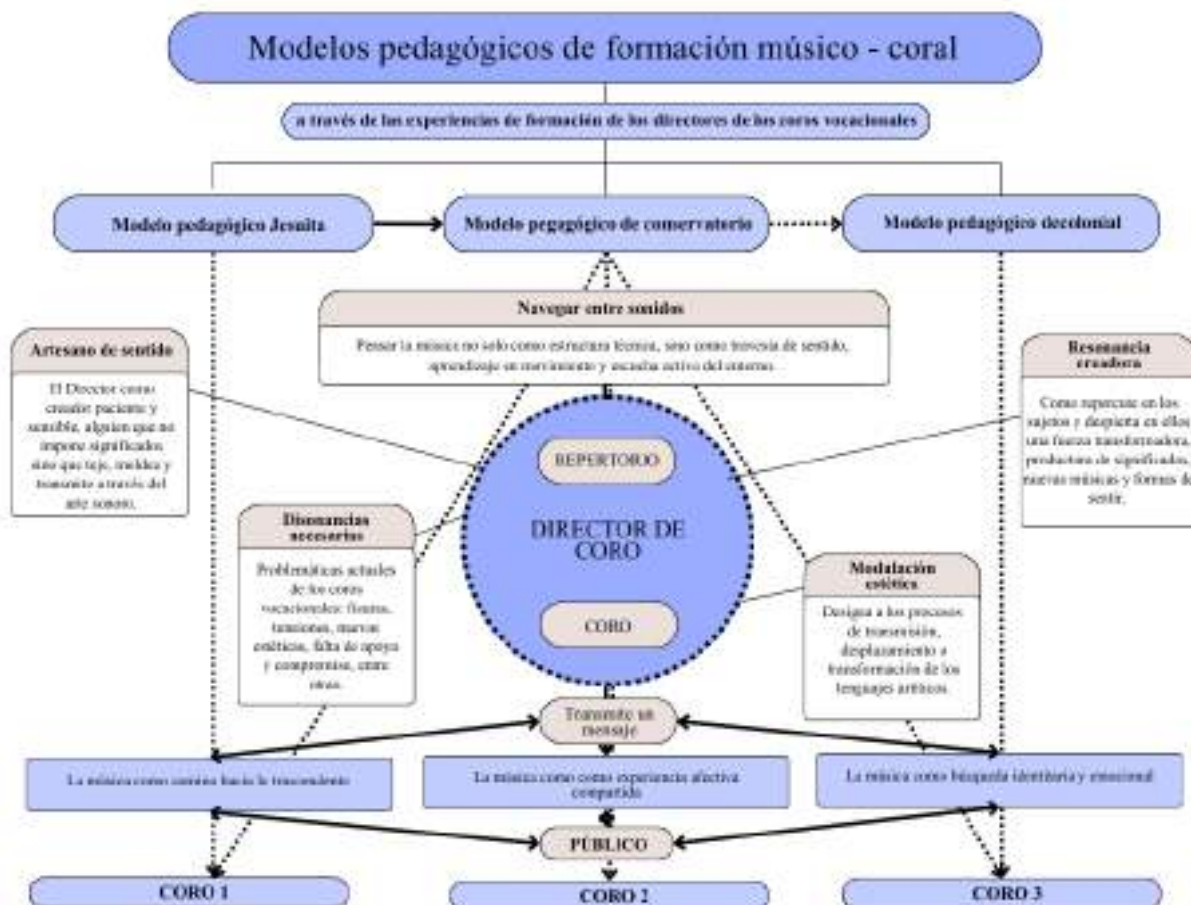
La formación músico-coral del director de coro está en relación directa con la selección del repertorio, la constitución de su agrupación y con el vínculo que establece éste con los integrantes del coro y el público a quién va destinado.

En algunos de los casos, como lo muestra el cuadro, un coro pondrá el énfasis en lo espiritual: “la música como camino hacia lo trascendente”, otro, en su pasión por compartir la música y generar espacios afectivos, y el último generar un espacio más reflexivo y crítico a través de la búsqueda identitaria y emocional, utilizando como recurso el uso de la creatividad.

El director del coro vocacional navegará entre sonidos, será artesano de sentidos, modulará estéticamente, producirá y será atravesado por algunas disonancias y provocará situaciones de cambio y transformación a partir de un mensaje claro y directo.

¹⁶ Brian Eno (1948-) Músico, compositor, productor y pensador artístico británico, reconocido como una de las figuras más influyentes de la música contemporánea.

¹⁷ Mapa conceptual de elaboración personal.



10. Lo emergente

En el marco del presente trabajo de investigación, la propiocepción se configura como una categoría emergente que surge del análisis de los discursos y experiencias relevadas. Su aparición no responde a una categoría predefinida, sino a la recurrencia y relevancia que adquiere en las prácticas y reflexiones de los sujetos participantes, lo que permite reconocerla como un eje significativo para la comprensión del fenómeno estudiado. Por tanto, la propiocepción, emerge como una categoría clave para comprender la práctica del canto coral desde una perspectiva integral del cuerpo. A partir de los aportes de los directores, se reconoce que la voz no puede pensarse de manera aislada, sino como parte de una corporalidad que siente, percibe y expresa de manera unificada. En este sentido, la propiocepción refiere a la conciencia interna del cuerpo que permite al cantante regular su instrumento vocal, articulando sensaciones físicas, emociones y producción sonora dentro de una experiencia colectiva.

10.1. La propiocepción

La propiocepción se configura como una categoría emergente a partir de los aportes de los directores entrevistados, especialmente del director 2 y 3, quienes destacan la centralidad del cuerpo como instrumento en el canto coral y la necesidad de integrar la expresión vocal con la totalidad corporal. En sus discursos se evidencia que la voz no puede comprenderse de manera aislada del cuerpo, sino como parte de una experiencia sensible en la que intervienen percepciones internas, emociones y ajustes corporales constantes. En este marco, la propiocepción se entiende como la conciencia corporal interna que permite al cantante percibir, regular y afinar su instrumento vocal en el contexto de una práctica colectiva.

Desde una perspectiva teórica, se reconoce que la experiencia musical implica una participación corporal profunda, muchas veces no visible. En este sentido, Peñalba Acitores (2009) señala que “las sensaciones físicas, como bloqueos, suspensiones, caídas y tensiones, se perciben en la audición musical” y que esta participación corporal, aunque interna y difícil de estudiar objetivamente, resulta “crucial en nuestra forma de percibir y de conceptualizar la música” (pág. 656). A partir de ello, la autora propone una distinción fundamental entre actividad motora manifiesta y actividad motora encubierta.

La actividad motora manifiesta refiere a los gestos visibles en la práctica musical, los cuales se clasifican en movimientos instrumentales, directamente ligados a la producción del sonido, movimientos ancillares que acompañan la ejecución, movimientos estéticos y expresivos que potencian la dimensión comunicativa de la interpretación y movimientos comunicativos, que median las relaciones entre intérpretes y con la audiencia. Estos últimos evidencian el carácter social y colectivo de la música, especialmente relevante en el canto coral.

Por otro lado, la actividad motora encubierta remite a procesos internos no observables, como la programación motora y los esquemas encarnados. La primera permite organizar y anticipar los movimientos, integrando la imagen y el esquema corporal, lo que posibilita la automatización de ciertas acciones. En tanto, los esquemas encarnados explican cómo el cuerpo interviene en la comprensión musical a través de patrones perceptivos y experiencias básicas, proyectadas metafóricamente en fenómenos sonoros.

En este marco, la propiocepción se comprende como un sistema de autorregulación sensorial que articula estas dimensiones, permitiendo el control del movimiento y la postura corporal. Tal como señala Peñalba Acitores (2009), retomando a Sherrington, “el sistema propioceptivo

proporciona una retroalimentación (...) que nos permite tener conocimiento real de la postura corporal y el movimiento” (pág. 661).

Aplicada al canto coral, la propiocepción adquiere un papel central al posibilitar la integración de aspectos técnicos y expresivos: favorece la conciencia de la respiración, el equilibrio postural, la regulación de tensiones, la percepción de la resonancia y el ajuste de la afinación y el timbre. Asimismo, permite dosificar el esfuerzo vocal y evitar el forzamiento, especialmente en contextos grupales o de alta exigencia. De este modo, la propiocepción no solo contribuye a la calidad interpretativa, sino también al desarrollo de una mayor conciencia corporal y al cuidado de la salud vocal, consolidándose como un eje articulador entre cuerpo, percepción y producción sonora en la experiencia coral.

10.2. Aportes teóricos desde una mirada pedagógica

Desde el rol de pedagogo, los modelos de formación coral se piensan como las mediaciones que articulan el arte del saber musical, las experiencias de formación de cada director y la construcción colectiva que le dan sentido a la actividad.

Propongo algunos ejes claves para pensar:

Los modelos de formación coral como dispositivos pedagógicos

Desde una lectura pedagógica de los modelos de formación musical, al conceptualizarlos no son vistos como meras tradiciones técnicas, sino como dispositivos que producen subjetividades. Al analizar el modelo pedagógico jesuita, el modelo pedagógico de conservatorio y el modelo pedagógico decolonial, se puede evidenciar que cada uno:

- Define qué se entiende por *saber musical*.
- Regula quién puede ser considerado *músico*.
- Establece relaciones pedagógicas específicas (verticales, disciplinarias o colectivas).

Este es un aporte clave porque desnaturaliza la enseñanza coral, evidenciando que no es neutral ni meramente técnica, sino histórica, política y cultural.

Articulación entre experiencia y formación

Uno de los aportes pedagógicos más potentes de este estudio fue la integración del concepto de experiencia como categoría central para pensar la formación de los directores de coro. Gracias a los aportes de Larrosa, J. se puede decir que la formación:

- No se reduce a una mera acumulación de saberes técnicos.
- Se produce una articulación entre biografía, práctica y afectación.
- Implica una transformación subjetiva y no solo la adquisición de competencias.

Desde esta perspectiva, el director de coro aparece como un sujeto de la experiencia, atravesado por pasajes, huellas y marcas que configuran su identidad pedagógica y profesional.

La narrativa como herramienta pedagógica y metodológica

La narrativa no sólo se constituye como una herramienta técnica de recolección de datos, sino como:

- Espacio de reflexión pedagógica.
- Modo de producción de sentido sobre la propia práctica.
- Herramienta de formación en sí misma.

Esto constituye un aporte relevante a la pedagogía de la formación, ya que posiciona al relato como un dispositivo de mediación entre experiencia, saber y subjetivación, en línea con los enfoques interpretativos y hermenéuticos.

Crítica pedagógica a la colonialidad del saber musical

Desde una mirada pedagógica crítica se buscó contribuir en la visibilización de la colonialidad presente en la educación musical, especialmente en:

- La centralidad de la partitura.
- El canon eurocéntrico.
- La jerarquización entre música académica y popular.

El aporte fue un diagnóstico y una proposición, con la intención de recuperar los aportes del modelo pedagógico decolonial, como horizonte para pensar prácticas formativas más situadas, inclusivas y culturalmente significativas para los coros vocacionales.

El coro vocacional como espacio pedagógico no formal

Finalmente, este trabajo de investigación aporta una revalorización del coro vocacional como:

- Espacio legítimo de formación
- Ámbito de construcción identitaria
- Territorio pedagógico donde se articulan saberes técnicos, afectivos y comunitarios

Desde esta perspectiva, el director de coro deja de ser solo un técnico musical para convertirse en un mediador pedagógico, constructor de experiencias formativas significativas.

11. Conclusiones

El presente trabajo se propuso indagar sobre las experiencias de formación de los directores de coros vocacionales de la ciudad de San Luis y en función a los objetivos planteados, el presente trabajo permitió arribar a una conclusión integral que articula los distintos niveles de análisis abordados.

En relación al primer objetivo general, comprender cuáles han sido los modelos de formación coral de los directores de coros vocacionales a partir de sus propias experiencias, se evidencia que dichos modelos no se presentan como estructuras únicas, estables ni homogéneas, sino que emergen como configuraciones híbridas y dinámicas, atravesadas por diversas trayectorias formativas en las que confluyen instancias formales (muchas veces ligadas al modelo de conservatorio), aprendizajes informales, experiencias colectivas y vínculos significativos. En este sentido, los relatos permiten identificar indicios de los modelos tradicionales aún vigentes, pero también procesos de resignificación que tensionan esas matrices. Esto permitió interrogar críticamente si los “gigantes” referentes son incuestionables, si las propuestas formativas reproducen lógicas conservatoristas o si, por el contrario, se abren a configuraciones mixtas que integran dimensiones técnicas, expresivas, sociales, simbólicas y corporales. Asimismo, se pone en cuestión la centralidad excluyente del lenguaje musical tradicional como única vía de acceso legítimo al saber, dando lugar a formas más amplias y situadas de construcción del conocimiento musical.

Respecto al segundo objetivo general, analizar cómo los directores llevan adelante sus propias experiencias de formación en la enseñanza del canto coral, esta investigación evidencia que sus prácticas pedagógicas no se limitan solo a una mera transmisión técnica, sino que se configuran como experiencias integrales donde se articulan los distintos saberes musicales, la importancia de los vínculos humanos y los diversos sentidos que se le da a la práctica coral. En este marco, el coro deja de ser únicamente un espacio de reproducción de repertorios para constituirse en un ámbito de construcción colectiva, donde la creatividad, la escucha y la participación de todos adquiere un lugar central.

Con respecto a los interrogantes emergentes del análisis —tales como si el director se concibe como formador, intérprete, mediador cultural o gestor de resultados artísticos; qué idea de “sujeto coral” orienta su práctica; desde qué posicionamiento (vertical, horizontal o dialógico) se sitúa en los procesos de enseñanza y aprendizaje; cómo se articulan la técnica vocal, la musicalidad y la dimensión afectiva en los ensayos; si el error es entendido como falla o como

instancia constitutiva del aprendizaje; y qué lugar ocupan la conciencia corporal, la propiocepción y la escucha del otro—, junto con aquellos vinculados a la relación que establece con el público, permiten profundizar la comprensión del campo coral. En conjunto, estas preguntas evidencian que la enseñanza del canto coral se configura como un espacio pedagógico complejo, en el que convergen y se tensionan dimensiones éticas, didácticas y relacionales, poniendo de manifiesto la multiplicidad de sentidos que atraviesan el quehacer del director.

En cuanto a los objetivos específicos, el análisis de las narrativas permitió identificar cómo los modelos de formación coral se manifiestan de manera implícita en las prácticas y discursos de los directores. Lejos de reproducirse de manera lineal, estos modelos son reinterpretados en función de los contextos, las experiencias y las necesidades de cada grupo, lo que evidencia procesos de apropiación crítica y de resistencia a la homogeneización.

Asimismo, el estudio del oficio de la dirección coral revela que los directores se perciben a sí mismos no solo como conductores musicales, sino como formadores, mediadores culturales y, en muchos casos, como “artesanos de sentido”. Esta concepción amplía el campo de la dirección hacia dimensiones humanas, afectivas y comunitarias, donde el vínculo con los coreutas y con el público adquiere una relevancia central. En este sentido, preguntas como ¿para quién canta el coro?, ¿qué lugar ocupa el público?, o ¿el coro es un acto artístico, pedagógico o político?, permiten comprender la profundidad y complejidad del quehacer coral.

Por otra parte, la exploración de las experiencias de formación en la construcción de la identidad muestra que los directores configuran su ser profesional a partir de un entramado de vivencias que los transforman. En línea con la perspectiva de la experiencia, estas trayectorias no solo aportan conocimientos, sino que dejan huellas que inciden en sus modos de sentir, pensar y actuar en la práctica coral. Así, la identidad del director se construye en un proceso continuo de articulación entre pasado y presente, entre lo aprendido y lo resignificado.

Finalmente, comprender las huellas de formación en la propia biografía permitió reconocer que estas no se reducen a saberes técnicos, sino que incluyen dimensiones corporales, emocionales, sociales y simbólicas. La propiocepción, la escucha del otro, la vivencia del cuerpo en la música y los vínculos afectivos emergen como elementos fundamentales en la formación coral. En este marco, el coro vocacional se configura como un espacio de

transformación subjetiva y colectiva, donde se construyen sentidos de pertenencia, se tramitan tensiones y se generan experiencias significativas.

En síntesis, este trabajo permitió afirmar que la formación de los directores de coros vocacionales, así como sus prácticas pedagógicas, deben comprenderse desde una perspectiva situada, experiencial y abierta. Los interrogantes planteados no solo acompañan este proceso, sino que lo potencian, al habilitar una mirada crítica sobre los modelos heredados y al abrir nuevas posibilidades para pensar la educación coral como un espacio de encuentro, creación y transformación. En última instancia, la pregunta por las huellas que se dejan en quienes participan del hecho coral se erige como un horizonte ético fundamental que orienta y resignifica el sentido de la práctica.

Como sostiene Larrosa (2009), se trata de leer —y de vivir— experiencias que nos ayuden a elaborar mejor el sentido de lo que nos pasa y a ser más sensibles a esa alteridad que nos desafía y nos transforma.



Parte IV

Bibliografía



12. Bibliografía

- Areas Eduardo y Rigueiro García Jorge (2005). *La música colonial americana (siglos XVII y XVIII): Un espacio para el encuentro de dos mundos*. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.
- Blanco Mercedes (2011). *Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos*. Editorial Nueva Época, año 24, número 67. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Bourdieu, Pierre. (2015). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus. 2º ed. ISBN: 978-84-306-0911-6.
- De Laurentis, Teresa (1984). *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema*. Indiana University Press (Bloomington). Capítulo 6: "Semiotics and Experience" (Semiótica y experiencia). ISBN: 978-0-253-20316-8.
- Delory-Momberger, C (2009). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada en su: Recorridos de vida, transiciones y aprendizaje biográfico*. París: Tétraedre. Trad. Alba Fede.
- Delory-Momberger, C (2020). *Aprendizaje biográfico y formación*. Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1(3), 6-15).
- Gallo, J. A. Graetzer, G. Nardi, H. y Russo, A. (1979) "El director de coro: Manual para la dirección de coros vocacionales". Ricordi Americana, Buenos Aires. ISBN: 950-22-0123-X.
- Gonnet, H. D. (2015). *Aprendiendo música en el encuentro. La construcción de conocimientos musicales a través de la práctica comunitaria y situada*. Tesis de Maestría, inédita. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Universidad Autónoma de Madrid (UA).
- Jorquera, María Cecilia (2004). *Modelos históricos o activos en educación musical*. Revista electrónica Léeme. (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación).

- Fernández D'Andrea; López Cañizares, K. (2018). *El enfoque narrativo como nuevo paradigma en el Trabajo Social. Una propuesta para superar la indefensión aprendida en los sectores excluidos*. Universidad Complutense de Madrid.
- Ferrer Lafuente, Claudio (2017). *La música cotidiana en las misiones. Referencias sobre la música en las misiones jesuíticas de América del Sur en fondos antiguos de la Biblioteca Nacional de España*. (Portal digital) https://cvc.cervantes.es/lengua/escritor_misionero/vol_04/14_ferrer.pdf
- Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas. Universidad Nacional de Buenos Aires. ISBN. N° 987-9191-14-5.
- La Belle, T. (1982). *Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective in Lifelong Learning, International Review of Education*. International review of education. UNESCO (portal digital).
- Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura*. Colección Espacios para la lectura Fondo de Cultura Económica. México.
- Morella, Arráez y otros (2006). *La Hermenéutica: Una actividad interpretativa*. UPEL Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa.
- Musumeci, Orlando (2002). *Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible*. Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM. Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- Peñalba Acitores, Alicia (2009). *Cuerpo, música, propiocepciones y experiencia*” Etno- Folk: revista galega de etnomusicología. 0(14):655675.
- Porta, L Y Ramallo, F (2017). *Lo vivido, el trayecto biográfico*. Entrevista con Gabriel Jaime Murillo. Revista de Educación. UNMdP.
- Porta, Luis (2010). *La investigación biográfico narrativa en educación*. Entrevista a Antonio Bolívar. Revista de Educación. UNMdP. ISSN 1853-1318.
- Rodríguez, Palacios, Ricardo (2013) *Dirección de coro*. De la edición Junta de Andalucía. Consejería de Cultura y Deporte. ISBN 978-84-9959-137-7.
- San Pío X, Motu proprio *Tra le sollecitudini* sobre la música sagrada (22 de noviembre de 1903), 1: AAS 36 (1903-4) 329-339. (Portal digital)

https://www.vatican.va/content/pius-x/es/motu_proprio/documents/hf_p-x_motu-proprio_19031122_sollecitudini.html

- Sanz García, Cándido y Sanz Ferramola, Ramón (2022). *El patrimonio cultural inmaterial musical latinoamericano en su dimensión pedagógico-política*. Revista Argonautas. Vol. 12. N.º 19. noviembre 2022/abril 2023. San Luis, Argentina.
- Scott, Joan W. (1992). “*Experiencia*”. *Feminists Theorize the Political*.
- Shifres, Falvio y Gonnet, Daniel (2015). *Problematizando la herencia colonial en la enseñanza musical*. Epistemus.
- Skliar, Carlos y Larrosa Jorge (comp.) (2009) *Experiencia y alteridad en Educación*. Homo sapiens ediciones. ISBN 978-950-808-586-3.
- White Michael y Epston David (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Zgainer, Gustavo (2018) *Hacia una mirada decolonial de la formación del director de coro*. Tesis de Licenciatura en Dirección coral. UNLP. Facultad de Bellas Artes.
- Zgainer Gustavo; Burcet María I. (2020). *La formación del director de coro desde una perspectiva decolonial*. Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. ISSN 1853-0494.



Parte V

Anexo



13 - Anexo

13.1. Guía de narrativas

Las narrativas no son solo relatos, sino dispositivos de construcción de conocimiento pedagógico. A través de ellas los actores educativos reconstruyen su experiencia, resignifican su práctica y generan saber pedagógico propio. Funcionan como un modo de comprender la realidad desde dentro de las instituciones, reconociendo la voz y subjetividad de quienes la habitan. Se constituyen como un espacio de formación, ya que permite reflexionar sobre las propias trayectorias, identificar sentidos y recrear horizontes de acción.

En palabras de Porta L (2010) una narrativa “*apuesta por un retorno del acto y la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales*” (pág. 203).

Propósito: Reconocer la experiencia coral como espacio de formación y construcción de sentidos a través de la escritura narrativa.

Consigna:

Te invito a relatar cómo ha sido tu experiencia de formación en el canto coral (como directivo) y cómo llevas a cabo su enseñanza en la actualidad.

Sugerencias a tener en cuenta:

- Podrás describir las situaciones que consideres pertinentes, explicar lo que has sentido en esos momentos, compartir emociones, reflexionar sobre la enseñanza de la educación musical y coral, considerar el sentido que se le da al canto coral y/o a la dirección coral y cómo esas vivencias marcaron tu manera de vivir hoy la música coral.

Bibliografía

- Porta, Luis (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. Revista de Educación. UNMdP. ISSN 1853-1318.

13.2. Protocolo de entrevista

En orden a los modelos y trayectos de formación de los directivos de los coros vocacionales y su aplicación en la enseñanza de la tarea coral.

- Formación general

Según lo descrito en las narrativas, en relación a sus propias experiencias de formación: ¿existe una relación o una correspondencia entre la formación obtenida y la enseñanza del canto coral?

- Modelos de formación

Haciendo referencia a la interiorización de los modelos pedagógicos: ¿Cuál ha sido el modelo que determinó su formación? ¿Es academicista o popular? ¿Cuáles son sus autores de referencia? ¿Qué repertorio prefiere? ¿Por qué los considera importantes?

- Experiencia de formación

Para indagar sobre lo que piensa de su formación en orden a la experiencias vividas: ¿Cuál ha sido su mayor reto en la actividad coral? ¿Cuáles han sido las problemáticas más comunes con las que se ha encontrado? ¿Cómo las ha resuelto? ¿Qué consejos daría a quienes podrían dedicarse a la tarea de la dirección coral?

A modo de cierre me gustaría que compartiera una reflexión sobre lo que piensa sobre el futuro de la música coral en nuestro contexto local.

13.3 Narrativas de los directores

13.3.1 Narrativa director/a 1 (ND1)

Siempre he vivido en "ambientes musicales". Desde niña (4 años) tocaba el piano y cantaba sólo de oído.

A la edad escolar me introdujeron en el mundo de los pentagramas, notas y figuras. Me enseñó mi madre que era profesora.

Viví en una casa con 3 pianos que, en distintas habitaciones (gracias a Dios) sonaban simultáneamente y me brindaban la posibilidad de agudizar la discriminación auditiva: lo que estaba bien, lo equivocado, lo bueno, etc.

Con mamá jugábamos a decir el nombre de la o las notas sin mirar ya sea 1 sonido, 2, ó 3 simultáneos. Estuve en un coro de niños y en mi adolescencia formé parte en conjuntos vocales.

A los 15 años continué mis estudios con un profesor de Buenos Aires y luego de terminar el colegio ingresé en la Universidad Nacional de Cuyo donde pude estudiar las carreras de piano, órgano y dirección coral.

He escrito todo esto porque creo que fue la base musical que se grabó a fuego en mi mente y mi corazón, es decir en la inteligencia y también en la voluntad, los afectos, los deseos y todo lo que un hombre es capaz de contemplar, gozar y también producir.

En 1984 fundamos el Coro Polifónico Santa Cecilia y desde ese entonces hasta este momento hemos seguido cantando .

Pude enseñar y dar mucho, pero también tuve el regalo de recibir y aprender muchísimo.

Confirmé lo que ya me habían enseñado: el que dirige un coro, no sólo trabaja con sonidos y pentagramas sino más aún con personas vivas, con seres que entienden y quieren, aman y también desean darse.

Aprendí que debía respetar a cada uno y a ayudarlo a expresar su interior. Descubrí la importancia de la relación que vibra entre el autor de una obra, el director del coro, el

conjunto de personas que cantan y el público como destinatario último. Vi que tenía que hacer de puente entre estos hombres y mujeres que perciben la realidad, que sienten y aman y crecen espiritualmente cuando se les presenta la belleza.

Es preciso comprender que cada integrante llega al Coro con su historia, sus problemas, sus intereses, sus temores, etc. Por eso de cada uno, se debe tener cuidado, por cada uno hay que tener respeto y así, con las diferencias personales, se ha de obtener la unión de todos ellos. Unidad de voces, unidad de corazones y hacer también que por medio de ellos llegue esta unión al público, que también se presenta esperando el mensaje que les será transmitido en unidad de pensamientos y de corazones.

En un mundo que vive apurado, enloquecido por tantas tensiones y reclamos, es algo precioso detenerse un momento y respirar aire puro. Y esa es una de las tareas del Coro: elevar a los que cantan y a los que escuchan a una dimensión superior, trascendente.

Dirigir un grupo coral exige motivar y preparar a cada integrante, dándole no solo conocimientos teóricos para afrontar una obra sino también sacando lo que el coreuta lleva dentro de sí.

El bien que puede hacer un coro en nuestra sociedad es realmente inmenso. Por eso hay que cuidar siempre la concordia y la unidad. Muchas veces hay coros que por descuidar este aspecto se desarman y pasan como una estrella fugaz que no retorna.

Pongo una situación a modo de ejemplo: EL Coro debe saber siempre lo que significan los textos de las canciones para transmitir su mensaje. He visto coros que repiten automáticamente sílabas sin comprender lo que dicen. Así se pierde la relación del director con el organismo, y más aún con el público, como decía más arriba la tarea del director es unir al autor de la obra con el público por intermedio del coro.

Cierro este breve informe destacando que una de las satisfacciones más grandes es ver cómo a partir del grupo que hemos tenido se van formando otros organismos corales y así el bien continúa difundiéndose.

Es de desear que la actividad coral siga siempre adelante, creciendo en cantidad y calidad.

Coro Polifónico Diocesano Santa Cecilia¹⁸.

El Coro Polifónico Diocesano Santa Cecilia fue fundado en el año 1984.

Es un grupo constituido por más de cincuenta miembros, principalmente jóvenes cuya principal función es la de embellecer el Culto Divino, siguiendo las directivas del Concilio Vaticano Segundo que en su Constitución Sacrosanctum Concilium pide expresamente que se fomenten con diligencia las “Scholae Cantorum”, sobre todo en las Iglesias Catedrales, que se dé el primer lugar al Canto Gregoriano en las celebraciones, que particularmente se tenga en cuenta la Polifonía y se fomente con empeño el canto religioso popular.

Las actividades del Coro Santa Cecilia, pueden resumirse en dos ensayos semanales y la participación en una de las Misas Dominicales de la Iglesia Catedral.

También está presente en las Parroquias que así lo soliciten tanto en la ciudad como en el interior de la Provincia, embelleciendo las Fiestas Patronales, ceremonias de administración de Sacramentos, Visitas Episcopales etc.

Además de cantar en nuestra Provincia, ha participado en Celebraciones y Conciertos en Tucumán, Santiago del Estero y Santa Rosa de la Pampa, General Alvear y Real del Padre de Mendoza.

El Coro Santa Cecilia realiza Audiciones en Hospitales, Cárceles, Asilos, Orfanatos, etc. a fin de honrar al Señor en cada uno de los hermanos más necesitados.

Promueve además el tesoro de la Música Sacra en presentaciones, que como verdaderos momentos de oración preparan a los fieles a vivir cada uno de los Tiempos o Fiestas Litúrgicas.

El 22 de Noviembre del Año Jubilar 2000, fue erigido como Institución Diocesana bajo el Patrocinio de Santa Cecilia y San Pío X.

En los últimos años, es gratificante ver que de los miembros formados por el Coro han surgido nuevas agrupaciones corales en las Parroquias y Colegios de ésta y otras Diócesis.

¹⁸ Se incluye en la narrativa, las actividades del Coro polifónico diocesano Santa Cecilia del cual ella fue fundadora (D1). Cabe destacar la función que tiene como directora, por su trayectoria y experiencia de formación, transformándose en un gran referente para la ciudad, provincia y provincia vecinas, a través de sus actividades y aportes realizados en nuestro contexto. Por ende, se resalta el papel que tuvo y tiene esta mujer como directora de coro.

Se trabaja en acción conjunta con el Coro de Niños a nivel inicial y con los Coros de distintas Parroquias de la Ciudad, del interior de la Diócesis y de la Provincia de Mendoza

A través de la acción coral, se ha incentivado la formación de nuevos cantores y organistas para las parroquias, y por medio de la informática, ha sido posible asesorar técnicamente a quienes no tenían fácil acceso a partituras, grabaciones, etc. y también con estos medios se han realizado fuera de las Iglesias eventos religiosos formativos con técnicas visuales.

Además de asumir la extensión de la formación en talleres corales, se ha implementado el apostolado en las celebración de la Liturgia del Matrimonio a fin de solemnizar el compromiso y apoyar las familias cristianas en una sociedad tan adversa.

La Comunidad Coral, desde su piedad litúrgico-eucarística, quiere también, trabajar más intensamente en el aspecto misionero de la música sagrada.

13.3.2 Narrativa de director/a 2 (ND2)

Soy Pablo Eggarter, director de coros de la ciudad de San Luis. En esta narrativa contaré primero cómo ha sido mi experiencia en la música coral desde los inicios de mi participación en coros hasta la actualidad y cómo eso ha influenciado mi vida. Luego relataré mi experiencia como formador y director, lo que ha generado en mí y lo que veo que ha generado en las personas a las cuales he tenido el placer de dirigir y de transmitir mis conocimientos. Presentaré también un resumen de los beneficios del canto coral en lo cognitivo y en lo social, tanto en las etapas infantiles como de adultez.

Mi acercamiento a la música tuvo lugar a muy temprana edad. Desde los 5 años tomé clases de flauta dulce y comencé a cantar en las clases de música de la escuela primaria. En la escuela secundaria me inscribí para participar del coro de mi colegio, la escuela normal mixta Juan Pascual Pringles, y desde entonces la música coral ha formado siempre parte de mi vida. Al comenzar la universidad ingresé en el coro de la UNSL. También forme parte del coro polifónico Santa Cecilia, el octeto vocal de música antigua, renacentista y barroca Gymel y del coro polifónico de la provincia de San Luis. También he participado en numerosos grupos vocales tanto masculinos como mixtos. Entre ellos puedo mencionar a Octobolus (el octeto de la UNSL), con el que tuvimos oportunidad de compartir escenario, interpretando juntos alguna de sus obras, con León Gieco, Jorge Marziali, Adrián Abonizio y Jorge Fandermole y a Bocca Chiusa, con el que llegamos a ser semifinalistas de Talento Argentino. Fuera de nuestra provincia estuve 12 años como integrante y sub director del Estudio Vocal Universitario de Mendoza que dirige el maestro Guido Vacca, con el que hemos participado de numerosas giras internacionales y con el que hemos obtenido en 2012 tres primeros premios en el concurso internacional de Malgrat de Mar en España. También he participado como coreuta invitado en el Estudio Coral Meridies de Santa Fe, que dirige la maestra Virginia Bono. Con ellos participé del Simposio Internacional de Música Coral de 2011 donde participamos como coro piloto de las Masterclass de dirección coral. También con Meridies en 2014 formé parte de la gira que hicimos por Reino Unido y España, en la cual obtuvimos el primer puesto en la categoría coro mixto y el premio mayor Luciano Pavarotti del concurso internacional Llangollen International Music Eisteddfod de Gales. También obtuvimos premios en los concursos de Habaneras de Torre Vieja y de Cantonigros, España.

Mi vida ha estado colmada de maravillosas experiencias dentro de los coros. Por un lado, en lo musical me ha permitido conocer e interpretar una enorme cantidad de música extraordinaria y actuar junto a músicos talentosísimos. El hacer música coral junto a un grupo de personas que comparten la misma pasión es una sensación incomparable. En cada actuación uno experimenta la increíble satisfacción de interpretar cada obra en la que tanto se trabaja durante los ensayos y poder transmitir las emociones que uno siente al público, que las valida con su aplauso y con todos los comentarios posteriores al concierto que nos hacen llegar. En cada uno de los coros y agrupaciones en las que he participado he creado lazos de amistad con muchos de mis compañeros, que han sido de los más fuertes que he tenido. Esto se traslada mucho más allá de lo musical. El mundo coral me ha permitido crear redes humanas y sociales de gran profundidad que me han acompañado a lo largo de toda mi vida. La mayoría de mis mejores recuerdos siempre están asociados a los coros, a sus experiencias y a sus integrantes. Esta actividad también me ha permitido conocer hermosos lugares por todo el mundo y personas maravillosas de otros coros con las que siempre sigo en contacto. He tenido el placer de cantar por ejemplo en la Sagrada Familia en Barcelona y en numerosos auditorios, iglesias y salas de concierto de una belleza increíble tanto en Europa como en América.

En cuanto a mi experiencia como director y formador, puedo decir que comienza cuando tengo 17 años. Por entonces formaba parte del coro universitario que estaba dirigido por el maestro chileno Don Mario Baeza que viajaba cada 15 días a San Luis para trabajar con el coro. En alguna oportunidad en la que él no podía estar y le pidieron una breve actuación del coro, me preguntó si yo me animaba a dirigirlo. Yo le respondí que me gustaría mucho hacerlo y fue allí donde recibí mis primeras instrucciones básicas para dirigir y debuté en público como director. Luego en el coro Santa Cecilia que dirige la hermana Cecilia López también tuve el placer de dirigir varias obras en las cuales la hermana Cecilia tocaba el acompañamiento de teclado y no podía estar al frente del coro al mismo tiempo. Con ella aprendí con más profundidad las primeras nociones de dirección coral.

En 1992 asistí a mi primer curso formal en la ciudad de Mendoza impartido por el reconocidísimo maestro argentino Néstor Andrenacci. A los pocos días de regresar de ese curso me convocaron de la municipalidad de Juana Koslay con el objetivo de conformar un coro de niños del municipio. Ese fue mi primer trabajo dentro del mundo de la dirección coral. Luego cada vez que podía viajaba a diferentes puntos del país a tomar capacitaciones con destacados maestros tanto de Argentina como internacionales. Entre los docentes de los

cursos y masterclass que he tomado se encuentran además del mencionado Néstor Andrenacci, los maestros argentinos Carlos López Puccio, Antonio Russo, María del Carmen Aguilar, Ariel Alonso, Juan Manuel Brarda, Germán Valenti y Natalia Vartanian, y los maestros internacionales, Josep Prats, Josep Vila, Beatriz Corona, Werner Pfaff, Markus Detterbeck y Robert Sund, entre otros.

He tenido el placer de dirigir a numerosas agrupaciones corales de niños, adolescentes y adultos de nuestra provincia, así como también varios grupos vocales. Algunos de ellos son el coro Voces Infantiles de Juana Koslay, el coro de niños de la UNSL, el coro de niños de la ENJPP, el coro de jóvenes del centro de formación artística (CFA), el coro juvenil Maestro Augusto Müller de la ENJPP, la Camerata de la Luna de Villa Mercedes y el grupo vocal Octobolus de la UNSL. Además, he sido fundador y director de tres coros en nuestra ciudad. Entre 1996 y 2007 Coral San Luis, con el que tuvimos el placer de actuar en el auditorio Victoria de la ciudad de San Juan, junto a la orquesta nacional juvenil de Dinamarca y el EVU (Mendoza). De 2017 hasta la actualidad la Camerata Vocal Da Capo con la que estamos haciendo gran cantidad de actuaciones tanto de coro solo, como sinfónico-corales y presentaciones junto a otros coros, destacándose varios sinfónico-corales en el Cine Teatro San Luis y en la Catedral, así como también actuaciones en la vecina provincia de Mendoza. También formé y dirigí el coro femenino Stabat Mater en 2024, con el que presentamos la obra homónima de Pergolesi tanto en la iglesia Catedral como en el Cine Teatro San Luis.

Dentro de mi carrera como director de coros hay innumerables momentos emotivos y de grandes satisfacciones. Entre ellos me gustaría destacar el trabajo con los coros de niños. Es increíble la velocidad con la que aprenden y se adaptan dentro de las actividades. En muy poco tiempo aprenden a cantar, a afinar, a trabajar en equipo y a construir la armonía musical. Al estar en general más libres de prejuicios, construcciones previas y miedo a lo que puedan decir o pensar sus compañeros, son una verdadera esponja a la hora de adquirir conocimientos y habilidades. Es difícil describir la enorme satisfacción de lograr en muy poco tiempo que los niños se transformen en verdaderos y talentosos cantantes. La otra cara de la moneda es que la permanencia en el coro es mucho menor que en los coros de adultos, por ejemplo. Cuando los niños crecen ya se tienen que ir del coro y pasar a otros elencos juveniles, estando así poco tiempo en el coro de niños. En cambio, los adultos pueden cantar en el mismo coro durante muchísimos años.

Quisiera contar una experiencia que tuve junto a un par de docentes colegas como para resaltar la velocidad de aprendizaje y adaptación de los niños. En unas vacaciones de invierno junto a quienes eran mis asistentes en el coro de niños de la Universidad Nacional de San Luis organizamos un taller de coro teatro para niños. Durante las dos semanas de vacaciones propusimos un trabajo intensivo de unas 6 horas diarias, 3 a la mañana y 3 a la tarde. Recibimos el primer día de taller cerca de 25 o 30 niños la mayoría de los cuales nunca había cantado en un coro ni actuado en ningún grupo teatral. Eran 25 o 30 personitas muy tímidas que solamente se animaban a cantar muy bajito y tenían bastante vergüenza de actuar e interactuar con sus compañeritos también. Al cabo de 15 días de trabajar juntos tanto la parte musical como la parte teatral junto a mis compañeros docentes hicimos una presentación final del taller con 25 niños que se animaron a cantar y actuar delante del público con una soltura y solvencia increíbles. Cantaron a dos o tres voces sin problemas y pudieron interactuar con el público como si lo hubieran hecho ya durante mucho tiempo. ¡Parecía que habían pasado varios años entre el primer día y el día 15! En tan solo dos semanas se convirtieron en niños súper desenvueltos en el escenario y habían vencido prácticamente todos sus miedos y la timidez o vergüenza de actuar en público. Lo mismo pasa en los grupos permanentes de niños solo que al no ser tan intensivo el trabajo se nota a lo largo de algunos meses o un año ese mismo desenvolvimiento.

Más allá de la velocidad del aprendizaje, también es un placer y trae muchas satisfacciones porque la práctica coral en los niños ofrece beneficios cognitivos excepcionales que van más allá del desarrollo musical. Uno de los aspectos más destacados es su impacto en el desarrollo de la memoria y la atención. Cantar en grupo implica la memorización de letras y partituras, lo cual no solo mejora la capacidad de retención, sino que también ejercita la atención sostenida. Los niños deben estar atentos tanto a su propia voz como a la de los demás, lo que potencia su habilidad para concentrarse y seguir instrucciones de manera efectiva. Esta capacidad de escuchar y procesar información simultáneamente también refuerza las conexiones neuronales relacionadas con la cognición auditiva y la percepción del ritmo, fundamentales en el desarrollo intelectual general.

A nivel cognitivo, el canto coral ayuda a los niños a desarrollar su inteligencia emocional y social, al estar constantemente expuestos a la interacción grupal. Al cantar juntos, los niños aprenden a compartir espacios, respetar turnos y coordinarse con otros, habilidades que se trasladan a situaciones fuera del contexto musical. Este tipo de aprendizaje social refuerza la toma de decisiones y la resolución de problemas, ya que cada miembro debe estar consciente

de su papel dentro del grupo y cómo su voz interactúa con las demás. La capacidad de adaptarse al flujo musical y ajustarse al ritmo y la armonía exige una atención a los detalles y una conciencia espacial que no solo beneficia la música, sino que también impacta otras áreas cognitivas, como las matemáticas o el razonamiento lógico.

Desde una perspectiva de formación integral, la práctica coral contribuye al desarrollo de habilidades fundamentales para el crecimiento personal de los niños. A través del canto en grupo, los niños experimentan el valor del trabajo en equipo y la importancia de la responsabilidad. El hecho de ser parte de un coro les enseña que el éxito colectivo depende de la participación activa y comprometida de cada uno, fomentando así la autonomía y el sentido de pertenencia. Al mismo tiempo, la constante búsqueda de la perfección vocal, el ensayo de obras complejas y la preparación para presentaciones les enseña perseverancia, disciplina y manejo del tiempo, herramientas cruciales en su formación académica y personal.

Finalmente, el canto coral tiene un impacto positivo en el desarrollo de la autoestima de los niños. El hecho de ser parte de una actividad grupal que genera un producto artístico, como un concierto o una actuación, les permite experimentar la satisfacción del trabajo bien hecho y el reconocimiento colectivo. La aceptación de los demás y el aprendizaje de la crítica constructiva también son componentes esenciales en la construcción de una identidad sana y segura. Este tipo de formación integral no solo produce niños con habilidades musicales, sino también individuos emocionalmente equilibrados, con una fuerte capacidad de empatía, autorregulación y socialización.

También es hermoso ver que varios de los niños que uno formó en la música y el canto coral, decidan dedicarse a la música cuando crecen. Eso da la pauta de que uno ha hecho un buen trabajo en transmitirle sus conocimientos y en lograr que les guste y se apasionen por la actividad.

Por otro lado, está el trabajo con adolescentes y adultos. Con ellos es más fácil transmitir algunos conceptos e ideas ya que tienen un vocabulario más amplio y una formación y madurez que permite más abstracción y más precisión. Muchos de ellos también tienen experiencia previa como coreutas, cantantes o instrumentistas. Pueden guiarse o leer partituras. Por todo esto se puede abordar un repertorio más complejo y a más voces (los niños tienen en general menor registro vocal y sólo cantan en el registro equivalente a las voces femeninas del coro). Luego del cambio de voz, las voces masculinas adultas logran cantar notas mucho más graves y esto permite una riqueza de tesitura y armónica mucho

mayor. Sin embargo, al tener ya más edad es más difícil y lleva más tiempo lograr algunos cambios, que se desinhiban, que modifiquen vicios vocales que arrastran de años, y a veces son menos dúctiles que los niños. Cada tipo de elenco y cada elenco en particular tiene algunos puntos a favor y otros que cuestan un poco más y eso también hace más interesante a nuestra profesión. Uno no se aburre nunca, cada experiencia es un nuevo desafío. Cada obra nueva es un mundo diferente. El director de coro tiene uno de los trabajos menos rutinarios que existen. Incluso cada vez que se interpreta la misma obra, aunque sea con el mismo coro, el producto artístico es diferente, dependiendo de muchos factores, como pueden ser el lugar y la acústica de donde se interpreta, el ánimo del director, la conexión entre coro y director, el estado vocal de los integrantes, la respuesta del público durante el concierto y muchas otras cosas que pueden modificar la interpretación. Por ello es tan lindo e interesante el rol de director de coros.

También quisiera destacar que el canto coral, como práctica educativa y musical, ofrece una serie de beneficios que van mucho más allá de lo meramente artístico. En primer lugar, fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los participantes, especialmente en contextos de grupos heterogéneos. Al cantar juntos, los miembros de un coro aprenden a trabajar en equipo, a desarrollar empatía y a entender la importancia de la cooperación. La música, en su naturaleza, es un lenguaje universal que, al ser compartido de manera colectiva, permite a los individuos superar barreras culturales, sociales e incluso lingüísticas, creando un espacio de inclusión y pertenencia.

Además, el canto coral promueve el desarrollo cognitivo. La práctica vocal, que requiere concentración y memoria, estimula el cerebro en áreas como la atención, la coordinación motora y la capacidad de resolución de problemas. El aprendizaje de una obra coral implica procesar de manera simultánea múltiples elementos musicales: ritmo, armonía, entonación y, sobre todo, la capacidad de escuchar al otro. Esto desarrolla una agudeza auditiva que refuerza la habilidad de escuchar no solo la música, sino también al resto de las personas dentro de un grupo. Este entrenamiento auditivo tiene efectos directos en el desarrollo del oído musical, mejorando la percepción del tono y la capacidad para entonar correctamente.

El canto en conjunto también tiene efectos terapéuticos. La liberación de endorfinas, que se produce al cantar, genera un bienestar emocional que no solo alivia el estrés, sino que también fortalece la autoestima y la seguridad personal de los participantes. Además, el hecho de formar parte de un grupo coral refuerza la identidad personal al mismo tiempo que se cultiva

el sentido de responsabilidad colectiva. Cada miembro se siente parte de algo más grande, lo que genera un sentido de propósito y contribución social que es fundamental en la formación integral de los individuos.

Por último, el canto coral tiene un impacto significativo en el desarrollo de la disciplina y la perseverancia. La práctica constante, la memorización de partituras y la preparación de conciertos requieren un compromiso continuo. Estos valores se transfieren a otras áreas de la vida, enseñando a los individuos a manejar la frustración, a perseverar ante los desafíos y a valorar el proceso tanto como el resultado. En este sentido, el canto coral no solo forma músicos, sino seres humanos más completos y equilibrados, preparados para enfrentarse a los retos del mundo con una visión colectiva y cooperativa.

13.3.3 Narrativa de director/a (ND3)

Mi formación musical comenzó a los 9 años de edad estudiando piano y lectura musical en un instituto privado. A los 15 años empecé los cursos preparatorios en la Facultad de Artes de la UN Cuyo. A los 18 años ingresé a las carreras de dirección coral y piano de la UN Cuyo. También a esa edad ingresé al prestigioso Coro Universitario de Mendoza bajo la dirección de mi mentor Felipe Vallesi. Con este Coro hicimos la primera gira por Europa y además ganamos importantes premios en el Concurso Polifónico Guido D' Arezzo en Italia. En 1978 viví en Bs As haciendo diferentes cursos de piano y dirección coral con Daniel Elía en piano y con Oscar Castro en dirección coral ; y en 1979 en España con el mismo objetivo. Regresé a la Argentina en 1980 y terminé mis estudios, pero no los de piano y dirección coral sino el Profesorado en Didáctica Musical. Ya desde entonces empecé a percibir fisuras entre lo que habitualmente se espera de un Coro y lo que empezaba a vislumbrar como lo que finalmente dio el rumbo a mis prácticas estéticas: El CORO ESCÉNICO. En 1982 comencé a dirigir el Coro de Niños Víctor Volpe en la Municipalidad de Godoy Cruz (Mendoza) y allí comenzó mi verdadero viaje: Comencé a realizar mis propios arreglos corales y mis primeras incursiones en lo que denomino “gestualidad escénica” Entre 1982 y 1987 dirigí el coro de niños y además di vida a un coro mixto de jóvenes al que bauticé Coro Latinomúsica, también con arreglos propios y la misma modalidad gestual. En 1987 me ofrecieron dirigir el Coro Universitario de San Luis y allí empecé a profundizar mis ideas sobre la manera en que el cuerpo y su actitud y gestualidad refuerzan el mensaje lírico de las obras. Siempre buscando sorprender y captar la atención del público proponía sorpresas y pequeñas actuaciones teatrales, previas a la interpretación de las obras, y también más adelante durante la interpretación. Así se fueron sucediendo diferentes Espectáculos - y lo denomino así ya que lo que ocurría en el escenario no era la liturgia esperada de todos los coros con la rigidez corporal y las carpetas sino algo no solo para oír sino también para ver- En 2003 concebí junto a Daniela Pereyra Jamenson el primer y hasta hoy único Musical (del género Musical atribuido a Broadway) en la ciudad de San Luis. Con Daniela, como responsable de la parte “teatral” y bajo mi dirección musical y artística hicimos funciones en San Luis y Mendoza hasta 2005. En este mismo año formé el quinteto vocal masculino PUNTO Y COMA, también con mis propios arreglos actuando en varios lugares del país. También entre 2009 y 2011 formé el sexteto femenino DESBOCADAS. De igual forma seguí con el Coro del UNSL y allí hasta 2013 se sucedieron diferentes espectáculos, entre ellos: 40 Años de Rock Nacional; El Amor en los tiempos difíciles; Mujeres (espectáculo coreográfico- coral); Un

Espectáculo de Película (homenaje a las canciones más resonantes de películas) En 2013 volvía trabajar con D P Jamenson en uno de los principales trabajos que marcaron rumbo: LA RESISTENCIA. Fue presentada en distintos lugares del país y en Colombia en un importante festival internacional de Coros. Luego siguieron CIELO E INFIERNO mixturando filmaciones actorales de los integrantes del coro con las canciones en vivo. Le siguió POSTALES EN BLANCO Y NEGRO que fue llevada a Ecuador y Colombia y por último CELEBRACIÓN DEL TRABAJO. En 2017 presenté mi tesina para la Licenciatura en Creatividad Educativa de la UNCuyo denominada: “Aplicación de Técnicas de Creatividad en los ensayos de un “Coro Escénico”

Me he desempeñado como creador y Coordinador de las carreras Técnico Universitario en Producción Musical y el Profesorado en Música Popular Latinoamericana desde 1994 hasta 2024. En estos espacios académicos también he vertido toda mi experiencia sobre el canto coral, siempre vinculando la técnica vocal con el movimiento y gestualidad corporales. A continuación, y para ilustrar más mi trabajo como director e investigador de la problemática coral te transcribo mis reflexiones volcadas en la tesina mencionada anteriormente:

A finales de 1983 y por sugerencia de las autoridades municipales di nacimiento a un coro de jóvenes denominado LATINOMÚSICA y allí comenzó el embrión de lo que se denomina actualmente “Coro Escénico”

En Latinomúsica no solo creaba los arreglos en función de conceptos estéticos definidos, (en contraposición con el diseño de concierto de los coros tradicionales donde se suele armar el repertorio siguiendo una línea histórica: renacimiento, barroco, clásico, romántico y siglo 20 con algo de música popular) sino que también promovía situaciones o más bien ambientaciones de carácter teatral de manera rudimentaria.

Los conceptos estéticos a que hago referencia contenían expresiones nacidas de la música popular de vanguardia argentina y latinoamericana ya que me permitían un abanico de posibilidades comunicativas que redundaron en un contacto más directo con el público.

De esta forma fueron surgiendo algunos momentos “dramáticos” (utilizo este término haciendo referencia a la acción teatral) muy sencillos pero efectivos en cuanto a intención comunicativa.

De este modo también descubrí que con pequeños gestos, pero replicados por una masa de personas cantando tenían un efecto multiplicador; desde luego este emprendimiento no fue

sencillo ya que implicaba una suerte de entrenamiento físico-emotivo de los coreutas para el cual yo no tenía más formación que la experiencia en grupos de teatro independiente donde participé en mi adolescencia. Así las cosas, empecé a procurar información con algunos amigos actores y algunas entrevistas con directores de teatro que me orientaron en cuanto a la preparación mínima de un “actor.”

SEGUNDO MOMENTO

A principios de 1987 me propusieron crear y dirigir el Coro de la Universidad Nacional de San Luis. Yo venía con todo el ímpetu de la rica experiencia del Coral Latinomúsica pero al comenzar los ensayos me di cuenta de que mi propuesta estética iba a costar que fuera interpretada por los coreutas. Sin embargo, accedieron a sumarse con algunas reticencias hasta que ocurrió la primera presentación y vieron la entusiasta recepción del público.

A partir de allí comenzó un tiempo de exploración de posibilidades escénicas tendiendo a encontrar homogeneidad en el tratamiento de las canciones que contenían los espectáculos. Así descubrí que resulta más atractivo al público el hecho de que haya un hilo conductor en las canciones donde aparecen sencillas dramatizaciones o bien pequeños relatos que las preludian. Esto ayudó enormemente a contextualizar el “mensaje.” Lo que en realidad procuraba era darle al espectador pistas que promuevan cierta permeabilidad o apertura para percibir la esencia lírica de las canciones, y no me refiero solo a la letra de ésta sino a la intencionalidad del autor de transmitir sensaciones bien definidas que se logran con una atmósfera sonora específica.

Fue allí entonces cuando empecé a hacer algunos ajustes en cuanto a la estética de los arreglos ya que se hacía necesario crearlos pensando en el contenido escénico. Fue allí también donde empecé a componer obras corales ya que así podía desplegar mayor libertad en la concepción de un guion.

Luego de varios espectáculos donde seguía incluyendo pequeñas dramatizaciones previas y algunas ya dentro de la canción conocí a una directora de teatro que me propuso realizar un musical (al estilo Broadway) con mi coro con música compuesta especialmente.

El musical se llamó AMORES IMPOSIBLES y el guion fue elaborado a partir de textos de Shakespeare; García Márquez y Alejandro Dolina. Este nuevo planteo exigía la co dirección del elenco ya que las puestas escénicas fueron concebidas por la directora de actores y en general compartíamos todo lo referente a ajustar lo “musical” a lo teatral y viceversa. El

proceso me pareció fascinante ya que estaba componiendo y arreglando a mis anchas y además no debía ocuparme de diseñar puestas escénicas.

En general los ensayos consistían en un segmento de aprendizaje de partes vocales y luego la transferencia de la puesta escénica con previos ejercicios de desinhibición y momentos de improvisación dirigidos a tomar contacto con el tema y la factura dramática.

El producto se fue enriqueciendo a medida que se fueron incorporando otros ingredientes a la escena tales como vestuario, maquillaje, escenografía y utilería, todos elementos propios del teatro que redundaron también en la materialización de un lenguaje escénico único y donde la música tomó mayor envergadura.

Esta situación que en principio me deslumbró comenzó a inquietarme ya que los coreutas en realidad no eran cantantes profesionales y mucho menos actores y el trabajo a partir de cierto momento comenzó a resultar demasiado exigente para un grupo vocacional. A pesar de ello continuamos la labor con muchas dificultades ya que el tiempo de ensayo siempre resultaba exiguo en relación a las necesidades expresivas propuestas.

Finalmente ocurrió el estreno y le siguieron alrededor de 20 funciones que confirmaron el hecho de que había valido la pena tanto esfuerzo. No obstante, mi inquietud fue creciendo al ver que la parte “teatral” consumía gran parte de la energía disponible para los ensayos y momentos previos a las funciones por la misma complejidad escénica y la escasa preparación actoral. Mi incomodidad aumentó en la misma proporción que los gastos de producción ya que el montaje de una obra de esas características requiere de una infraestructura técnica (sonido, iluminación, maquillaje, vestuario) que sólo se sostenía con el dinero que ingresaba por la taquilla. (referencia al Musical)

TERCER MOMENTO

La experiencia del musical AMORES IMPOSIBLES me dejó un bagaje riquísimo de aprendizaje en muchos aspectos, me mostró un sinnúmero de posibilidades tanto en lo estrictamente musical y vocal como en la operatoria de concebir puestas escénicas más complejas que las que venía desarrollando. Pero en mi fuero íntimo se me hizo clara la necesidad de simplificar y reconfigurar el diseño de lo escénico poniendo más énfasis en lo musical que en lo teatral.

También empezó a surgir en mí la idea de apelar a situaciones gestuales más simbólicas en contraste con la concepción estrictamente teatral en donde los personajes interactúan con parlamentos que aseguran la interpretación del contenido dramático por parte del público.

Sin abandonar la idea de trabajar en base a un programa, o más bien una matriz conceptual o idea orientadora empecé a crear espectáculos en donde me encontré nuevamente solo haciendo frente al diseño tanto musical como escénico. Fueron momentos de incertidumbre y también de nuevos aciertos. Allí surgieron espectáculos como “MUJERES “que incluían un grupo de danza e inspirado en el texto homónimo de Eduardo Galeano. UN ESPECTÁCULO DE PELÍCULA dedicado a la música del cine y donde los coreutas interactuaban con los segmentos de proyección de películas. Luego vinieron “LA RESISTENCIA” y “CIELO E INFIERNO” más comprometidos con lo social y existencial y con mayor carga en lo dramático, intentando una vez más un equilibrio y homogeneidad entre los ingredientes musicales y teatrales. (referencia a Artaud y a Brecht)

A lo largo de estos años fui desarrollando mi propia estrategia de trabajo que consistió básicamente en elegir un tema que tenga actualidad y que me permitiera desplegar la exploración técnica y expresiva más a fondo. Elegía las canciones apropiadas haciendo un torbellino de ideas con algunos colaboradores y filtrando luego las más afines, las que me permitieran crear un hilo dramático. Luego venía el proceso de elaboración de los arreglos vocales y eventualmente los del acompañamiento cuando la canción no fuera “a capella.” Ya en esta parte del proceso empezaba a concebir un bosquejo del contenido escénico para lograr fluidez y homogeneidad con la atmósfera sonora. A esto le sigue lo que se denomina “montaje de la obra” y que consiste en la enseñanza de las partituras vocales distribuidas por “cuerdas” (así se denomina a los diferentes registros de voces femeninas y masculinas) Aquí debo hacer mención a algo que descubrí gracias a la observación y reflexión permanentes de las operatorias de trabajo. Ocurre que en la agenda de ensayos me proponía encontrar primero los logros musicales, es decir pulir la parte vocal al máximo y luego transferir la puesta escénica en donde los coreutas se veían exigidos a poner su foco de atención. En esa coyuntura los resultados musicales obtenidos a lo largo de muchos ensayos se caían abruptamente creando una pugna entre los focos de atención. Visto así comencé a elaborar una estrategia en la que apenas se aprendía o hilvanaba la parte vocal comenzaba a transferir la puesta. De ésta forma lo vocal y lo gestual-dramático iban creciendo juntos y además me permitía ir corrigiendo el rumbo de los aspectos más finos de la expresión vocal. El resultado fue muy positivo y me

permitió optimizar tiempo y energía de concentración a la vez que resultados más homogéneos.

13.4. Entrevistas a los directores

13.4.1. Entrevista informal previa a la narrativa a director/a 1 (EID1)¹⁹

En el proceso de investigación de mi trabajo final, al invitar a la Hna. Cecilia López del Instituto Mater Dei (Convento) como directora del Coro Polifónico Santa Cecilia, tuve la posibilidad de un encuentro informal el cual, al invitarla a ser parte de mi trabajo, ella accede sin ningún problema.

En ese encuentro se dio una charla inesperada, en el cual le comento, entre otras cosas, mi experiencia como estudiante y lo referente a mi instancia final de la Licenciatura. Es así que ella comienza a contar también su experiencia en la Universidad (UNC) y su instancia final en las carreras que realizó: Profesorado y Licenciatura en Piano, Prof. de Órgano y Prof. en Dirección Coral.

Primera experiencia: la formación

Una de las experiencias que comenta es la situación en su etapa de finalización de las carreras estudiadas, lo cual al tener que rendir 16 finales, constituyó para ella un momento difícil de atravesar ya que en tres años se había propuesto aprobarlas, mientras transcurría su formación en el Instituto Mater Dei como religiosa.

Una de las anécdotas recordadas fue cuando tenía que rendir uno de los finales que ella consideró como los más difíciles, y que no sentía estar a la altura de las circunstancias. Esa materia pertenecía al tercer año de la carrera de piano, lo cual al rendirla pide disculpas a los profesores, antes y después de su interpretación, contando que, si no la rendía, dejaba prácticamente la carrera por el grado de estrés que conllevaba tantos finales y obligaciones dentro y fuera de la facultad, entendiendo que ya como religiosa la situación se volvía más compleja.

También hablamos sobre su cursaba, especialmente sobre aquellas materias donde se necesitaba componer y realizar arreglos musicales, lo cual me comenta sobre la realización de

¹⁹ Esta entrevista informal recupera la charla informal que tuvo lugar al establecer mi contacto con el entrevistado/a al ser seleccionado/a para la realización de este trabajo.

algunas producciones (de las que no recuerdo sus nombres), pero que contaba cómo las realizaba y exponía en conciertos donde eran evaluados.

Paralelamente, íbamos y veníamos en el tiempo hablando sobre sus comienzos en la música, recordando y recordándole algunas anécdotas brindadas en su tiempo por su mamá (ya fallecida) Myriam López de Quero (profesora de piano del Conservatorio D Andrea), cual fue motivo de charla, curiosidad y risas concierto grado de complicidad y confianza.

Una de los recuerdos más significativos fue sobre sus primeras incursiones en el órgano de la catedral donde ella ansiaba tocar los pedales, el cual no llegaba, por ser una niña de corta edad.

Otro recuerdo fue sobre la foto que se encontraba en su casa, una niña con su piano pequeño, donde ya, por recuerdo de su madre, decía que ejecutaba el Himno Nacional a oído.

Así también se recuerda la anécdota de que cuando tenía que rendir una obra para piano, en un final, al olvidarse de su partitura en la vecina ciudad de Mendoza, tuvo que aprendérsela de memoria, escuchando solamente un disco. Ella asombrada asentía con una sonrisa y recordaba esos tiempos con cierto grado de nostalgia.

Segunda experiencia: como fundadora del Coro Polifónico Santa Cecilia y su relación con la música sacra.

En el año 1984, cuanta sobre la fundación del Coro Polifónico Santa Cecilia que luego se constituyó en el coro diocesano, aludiendo que, gracias a ello, fue el semillero para la formación de varios coros posteriores. Más allá de ser un coro que sigue con sus actividades y participación en la Misa dominical en Catedral, constituye una verdadera escuela coral. Después de 40 años sigue con la actividad, a pesar de las dificultades de salud con la que cuenta y las diferentes problemáticas que hubo en el camino.

También recuerda la importancia que tuvo en su momento el “Orfeón Puntano” creado por Augusto Müller y la influencia positiva que tuvo el Coro de la provincia, recordando a Alicia Rotondó de Aman, como predecesores de la música coral en San Luis y la importancia que tuvo en la cultura de San Luis en esta disciplina.

La música sacra: su pasión.

Uno de los objetivos de la institución que creó, es la promoción de la música sacra en la liturgia siguiendo los lineamientos de la Iglesia y la importancia que tiene en la liturgia, aludiendo sobre lo que dicen los documentos de la Iglesia sobre el canto sagrado en la celebración de los sagrados misterios. Alude sobre la importancia del canto gregoriano, la polifonía sacra y el canto litúrgico popular, y sus mayores referentes, especialmente de aquellos compositores que corresponden al periodo Barroco de la música, lo cual nombra la influencia de Bach (el cual admira). También hablamos de Buxtehude, otro compositor de la época.

Otro de los temas hablados es la situación actual de la música sacra en la Iglesia y las diferencias que existe entre la música más tradicional y las que propone la Renovación Carismática. Se alude a que si bien existen este tipo de movimientos que promueve cantos profanos, la caridad llama a la verdad de lo que es realizar lo correcto, según la guía del Magisterio Eclesiástico, invitando a que lea algunos documentos sugeridos por ella que hablan sobre la música sacra, y especialmente sobre un estudio que realizó ante la consulta de la Conferencia Episcopal Argentina, titulado: “Valoración de la Música utilizada en las celebraciones litúrgicas de la Iglesia en la República Argentina”, así como otros documentos que compartió vía mail:

- “Música sagrada. Principios y normas fundamentales” de la Hna. Cecilia López.
- “El uso de las lenguas vernáculas en la edición de los libros de la liturgia romana” de la Congregación para el Culto Divino y la Disciplina de los Sacramentos.
- “La música sacra se debe inspirar en el criterio de una belleza que invite a la oración”.
Discurso a los profesores y alumnos del Instituto pontificio de música sacra de Miserachs Grau, en la sala Clementina.
- “Trabajo práctico del Instituto de formación católica sobre liturgia”.
- “El canto gregoriano tendría que regresar” Entrevista a Miserachs Grau.
- “Conciertos en las Iglesias” de la Congregación para el Culto Divino.

- “La música sagrada” Cap. V del Concilio Vaticano II.
- “Chirografo del Sommo Pontefice Giovanni Paolo II per il centenario del motu proprio “tra le sollecitudini” sulla musica sacra”.
- “Messaggio del Santo Padre Benedetto XVI” ai partecipanti alla giornata di studio promossa dalla congregazione per il culto divino e la disciplina dei sacramenti sul tema musica sacra: una sfida liturgica e pastorale; de venerato fratello signor cardinale Francis arinze prefetto della congregazione per il culto divino e la Disciplina dei Sacramenti.
- “El auténtica liturgia en el uso de idiomas vernáculos en la publicación de los libros de la liturgia romana” de la congregación para el culto divino y la disciplina de los sacramentos. (Sacrosanctum Concilium, el arte. 36).
- “Participación de los coros en los Templos”. Orientaciones del Arzobispado de Lima, Perú.

Tercera experiencia: Debate sobre la situación actual de la música en la liturgia.

Ante la situación actual de la música en la liturgia, una de mis preguntas fue entre la distinción entre la música religiosa popular y la música propuesta por el Movimiento de la Renovación Carismática y lo que dice la Iglesia, la Conferencia Episcopal, hoy y lo sostenido por ella, en relación a la música sacra como género distintivo, aludiendo que por tradición la música sacra debe sostenerse en la liturgia y para que ella sea sacra debe poseer las cualidades propias de ella: la santidad, la belleza y la universalidad.

Sostiene que, ante situación actual, la importancia de la formación es fundamental y que debe ir acompañada de la caridad y la verdad por sobre las diferencias suscitadas en la actualidad, lo cual requiere un estudio serio sobre el tema y un discernimiento que procure reivindicar la música sacra. Así como también, explica, como sostiene el coro en la actualidad a pesar de las vicisitudes que encuentra en Catedral y las nuevas formas y maneras de concebir la música, afirmando que continúa su actividad como organista y directora del coro en la Santa Misa de 20 hs. (horario correspondiente al coro), afirmando que seguirá con la actividad hasta que se le diga lo contrario.

También se habló sobre el poder propio que posee la música sacra en lo referente a elevar las almas a Dios y expresar lo divino, frente de la música profana.

De paso escuchamos un poco del Encuentro coral realizado en Mendoza (I Festival de música sacra del país), donde se pudo disfrutar de algunas piezas interpretadas (facilitadas por mi persona), lo cual escuchamos y prestamos suma atención. Pude observar en ella como se concentró y escuchó con atención, por ejemplo: el coro de niños de la Universidad Nacional de Cuyo, el cual dijo: bellísimo...

Hablamos sobre lo que produce la música sacra en el alma y el buen momento de meditación que genera al finalizar de ver algunos fragmentos del concierto antes mencionado.

13.4.2. Entrevista a director/a 1 (ED1)

Entrevistador:

- Bueno, buenas tardes. Acá estoy con la hermana Cecilia López, la directora del coro polifónico diocesano Santa Cecilia. Así que bueno, muchas gracias por este espacio que usted me da.

Entrevistado/a:

- Al contrario.

Entrevistador:

- Para poder trabajar sobre los modelos de formación coral de los directivos de los coros de la Ciudad de San Luis, bueno, estuve leyendo su narrativa, me pareció muy interesante, me gustó mucho. Y en orden a ello, vamos a indagar un poquito más sobre la formación en general, los modelos de formación y su experiencia en la formación. Según lo descrito en las narrativas en relación a su propia experiencia de formación, le pregunto, ¿existe una relación o una correspondencia entre la formación obtenida y la enseñanza del canto coral que usted hoy en día se dedica?

Entrevistado/a:

- Sí, existe y ayuda muchísimo. Existe, por ejemplo, te voy a dar un ejemplo: cuando yo estudié en la universidad, yo me inscribí en tres carreras, era el piano, el órgano y la de dirección coral. Todos me decían que dejara alguna, que me quedara con una y yo nunca quería decir que iba a dejar algo. Y después, esto por un lado, ¿no? Y después, cuando llegué y tuve el coro acá, me di cuenta que estaba usando conocimientos de las tres carreras. Y yo, esto que les estoy pidiendo me lo aprendí en piano, y estas otras en órgano, y esto, menos mal que estudié todo, digo yo, si no me hubiera faltado. O sea, se aplica todo, se aplica la vida.

Entrevistador:

- Exactamente.

- Bueno, y en algunas cuestiones más bien puntuales, usted, con respecto a la fundación del coro, ¿por qué eligió, no sé, hacer un coro religioso?

Entrevistado/a:

- En ese momento yo acababa de hacer mis primeros votos, los votos temporales, y todavía, sí, todavía me faltaban algunas materias. O sea, yo había entrado al convento debiendo, entre las tres carreras, diez materias. Entonces, tenía que ir sacando un año, otro año, otro año y así. Entonces, ya era consagrada. Por eso, me pareció que era lo que yo podía dar. Lo que yo podía dar y lo que yo sentía como lo más importante.

Entrevistador:

- Habías contado que ya antes habías sido ya organista en la Iglesia Catedral.

Entrevistado/a:

- Sí, eso sí, desde chiquita. Porque mi mamá tocaba y yo molestaba. Entonces, un día me dijo, ¿por qué no vas a tocar vos? Y yo me iba con mi abuela y tocaba. Así, es así. Ahí empecé, pero la técnica del órgano, digamos, la parte de la pedalera, es un mundo nuevo. Cuando dicen, toque con las manos, muy bien, ahora agréguele los pies, bueno, te deja pensando.

Entrevistador:

- Bien, antes que usted, ¿existían otros organistas, por ejemplo, en la Catedral?

Entrevistado/a:

- Sí.

Entrevistador:

- Porque había una referencia, averiguando y estudiándolo un poco de la historia, Augusto Müller, no sé si es verdad o no, pero había fundado también un coro en la Catedral.

Entrevistado/a:

- No tengo la idea de esa fundación, pero puede ser perfectamente. Porque Augusto Müller fundó también lo que era el Orfeón Puntano, que todavía quedan resabios. Así que es muy probable, yo te estoy hablando de la década del 70. Esto tiene que haber sido en la década del 50.

Entrevistador:

- Bien.

Entrevistado/a:

- Aproximadamente.

Entrevistador:

- Bien. Y con respecto a los modelos de formación, haciendo referencia a la interiorización en los modelos pedagógicos, ¿cuál ha sido, digamos, el modelo que determinó su formación? Si es más bien academicista, clásico, popular, religioso. Digamos, con respecto al tema de la formación que tuvo usted en la universidad.

Entrevistado/a:

- Sí, en la universidad se daba especialmente clásico. Y para algunos profesorados se daba una parte argentina, una parte más folclórica. Incluso había materias que teníamos, por ejemplo, Historia del Arte Universal. Una materia larga y hermosa. Pero el otro año teníamos Música, Danzas y Arquitectura Argentina. ¿Por qué? Porque había una carrera, que era más cortita, en que los alumnos se recibían de profesores de música capacitados para dar clase en las escuelas. Y entonces tenían que aprender sí o sí lo que el programa oficial estuviera dando. Entonces eso se cumplía ahí.

Entrevistador:

- Perfecto. Y si usted se tiene que sentir representada por algún modelo o algún autor de referencia, usted ¿cuál diría?

Entrevistado/a:

- No sé qué decirte, porque son tantos que me han dado cosas tan buenas, que uno dice cuánto es cierto lo que se dice en la calle: estamos sobre los hombros de gigantes.

Porque uno dice, mira, ya descubrí eso. Sí, porque estás arriba del hombro de Bach, de Max Reger, de Beethoven. Entonces nosotros vamos recibiendo y de ahí podemos seguir en la misma línea, trabajando, pensando.

Entrevistador:

- Y en orden a la composición, ¿sigue siendo de base, digamos, estos tipos de autores?

Entrevistado/a:

- Sí, sí, esos autores son muy buenos.

Entrevistador:

- Digo, por tus improvisaciones.

Entrevistado/a:

- Ah, sí.

Entrevistador:

- Por ejemplo, en Catedral, en las entradas solemnes.

Entrevistado/a:

- Sí, es muy propio del organista improvisar. Es mucho más propio que se ponga, a menos un buen jazz, una cosa así que te improvisan. Pero el organista sí o sí, de cualquier estilo que sea, improvisa. El pianista va a venir un pianista clásico, formado así, allá, allá. Pero el organista no, tiene que entrar también porque el órgano está hecho para la liturgia. Entonces la liturgia es el culto, podemos decir, de Cristo. Entonces, cuando uno va mirando lo que pasa abajo en el altar, abajo si estoy arriba, por supuesto, tengo que ir controlando los tiempos. No es obligación que el padre que celebra camine siempre a la misma velocidad, o que haya más o menos gente para comulgar. Entonces uno a veces le sobra un poquito, improvisa un poquito. Otras veces tiene que cortar para adecuarse. Como se cortaría, como si uno pudiera ver que eso es como la música de película. Entonces tengo que adaptarme a los hechos.

Entrevistador:

- Exactamente.

Entrevistado/a:

- Eso.

Entrevistador:

- Muy bien. Y con respecto al tema, ya que mencionaste el tema del órgano y la función por la cual está hecho el órgano, con respecto al coro, ¿cuáles fueron tus fundamentos para realizarlo? Y hablando desde, ¿por qué tal elección de un determinado repertorio?

Entrevistado/a:

- Claro. El coro se fundó por pedido acá en San Luis. Yo, como te digo, estaba teniendo clases en Mendoza, pero apenas terminé, ya me quedaba muy poquito, en el año 84 lo fundamos. Yo tenía 24 años. Y... ¿Qué más me dijiste?

Entrevistador:

- El tema de la...

Entrevistado/a:

- De la elección.

Entrevistador:

- Claro.

Entrevistado/a:

- Bueno, entonces el repertorio, mucha gente me decía, escuchame, no vas a poder hacer un coro solamente con repertorio religioso. No va a haber quien vaya. Y yo pensaba, en las especialidades de los distintos saberes, hay un cirujano que te opera mano y opera mano, y nada más, y no iría a operarme el pie, opera mano. Y bueno, ahí estaba la intriga de cómo iba a salir, si iban a venir o no iban a venir los integrantes. Si, había gente interesada en hacer eso. Y gracias a Dios, bueno, salió todo hermoso, lo pudimos hacer, y nadie notó que le faltaba algo.

Entrevistador:

- ¿Y qué obras realizabas, por ejemplo? ¿Qué autores?

Entrevistado/a:

- Bach, Palestrina, Victoria, Guerrero, Schumann, ¿qué más? ¿Qué más? ¿Qué más? Sí, porque mira, el repertorio...

Entrevistador:

- ¿Cualquier obra es válida? A ver, como por ejemplo, no sé, Mozart, una Misa de Mozart, agregarla a la liturgia. O digo, ¿cuál es el criterio de selección con respecto a una obra determinada? Para que sea, por ejemplo, en este caso, litúrgica y que acompañe, digamos, a la celebración que se está realizando.

Entrevistado/a:

- Sí, la Iglesia siempre ha pedido tres puntos fundamentales. Que es la sacralidad, o sea, que sea propio de ese ámbito de lo distinto, de lo sagrado. Lo sagrado es un mundo al cual entramos en la liturgia. Entonces tiene que ser algo separado. No es lo mismo ir a cantar una chacarera que ir a cantar un motete de Bach, por ejemplo. Belleza, porque si decimos que es arte sagrado, bueno, estamos diciendo que es sagrado, pero por favor que sea arte. Que no sea una mezcla de cosas. Y universalidad. Universalidad es que en todo el mundo, el que escuche eso, aunque sea de otro idioma y que no lo entienda, sepa que estamos rezando. Y se ponga a rezar también él. Bien. Sepa que estamos rezando.

Entrevistador:

- Bien. Y con respecto al tema del idioma, ¿ha sido un obstáculo?

Entrevistado/a:

- No, no, no. Mira, en la carrera tenemos idiomas.

Entrevistador:

- Me refiero al latín, por ejemplo.

Entrevistado/a:

- Ah, al latín.

Entrevistador:

- Al uso del latín en la liturgia es como que es muy común.

Entrevistado/a:

- Sí, porque la liturgia es primero en latín y después se traduce. Vos ves los libros litúrgicos y vas a ver que se traduce y eso es lo que cantamos. Te quería aclarar algo. Vos me dijiste una misa de Mozart para ponerla en la liturgia. Yo creo que se puede poner porque es sagrado, bello y universal, pero no como en la forma, en la composición, en misa, sino como motetes en algunos momentos de la liturgia. ¿Por qué? Supongamos que yo escucho la misa de Bach, que son dos CD. No puedo tener a la gente sentada para que escuche Kyrie Eleison. O sea, lo voy a escuchar, pero la misa duraría cuatro horas, cinco. No estaría. Tenemos que estar, porque la liturgia tampoco es un concierto. Y eso también hay que tenerlo en cuenta. Eso también tenerlo en cuenta. Yo siempre les prohibía a los integrantes que hicieran caras feas. ¡Qué horrible que salió! No se puede. Si uno se tira así para abajo, va a caer cada vez más abajo.

Entrevistador:

- Bien. Me estaba acordando de algo que habías escrito en orden a la formación del Coreuta. Y el tema de que el coro buscaba en ellos como generar determinado tipo de sensaciones, si se quiere decir. O de una predisposición hacia lo sagrado. ¿Me podría ampliar un poquito más ese tema?

Entrevistado/a:

- Bien. Mira, la música está dentro del rango de lo bello. Por lo menos tiene que estar. Más allá de corrientes que descartan eso, sobre todo ya después de las guerras. Después de las guerras mundiales fue duro el arte.

Entrevistador:

- Como que reflejaba la dureza.

Entrevistado/a:

- Claro. ¿De qué estamos haciendo acá? ¿Nada? ¿De qué vale esto? De nada. Bueno, entonces da lo mismo que sea sol, que sea fa, que sea re. O que sea una burla. Pero en las circunstancias normales, en las circunstancias normales, la música tiene que reflejar esa belleza de Dios. Nosotros somos seres humanos y tenemos que conocer con nuestra inteligencia, amar con nuestra voluntad. Pero ¿cómo conocemos? Conocemos por los sentidos. Los ángeles no conocen igual que nosotros porque no tienen los cinco sentidos, porque son espirituales. Nosotros necesitamos ver algo, oír algo, oler algo, comer algo. Entonces yo veo, vamos a suponer, voy a la Catedral de Colonia y veo eso, te morís de contento. Porque la belleza te, no voy a decir que te apabulla, porque hay personas que quieren más que uno desaparezca en esa belleza. No, la belleza te asume también a vos y vos podés disfrutar y quedarte ahí quién sabe cuántas horas y aprender. No te da ganas de salir de esa iglesia, digo eso, por decir:

Entrevistador:

- Que lo mismo pasaría, digamos, con la música.

Entrevistado/a:

- Claro, entonces si yo pongo la música, lo voy a conocer por el oído, y el oído lo conozco porque soy un hombre, soy una mujer. Y entonces a través, esto quería decir, a través de los sentidos voy a captar algo de Dios. Que está muy lejos todavía de lo que Dios es, Dios es muchísimo más. De Dios es más lo que no sabemos que lo que sabemos. Pero mirá, conocemos cosas tan bellas, tan hermosas, tan verdaderas, que por ahí nos abre un pequeño ventanal a todo lo que vamos a ver en la eternidad.

Entrevistador:

- Porque también hablabas vos del tema de que el coro, hablabas de la unidad de corazones. Y cómo eso se tenía que también trasladar, a partir del ejemplo de lo que es el ensamble coral, al público a quien va dirigido.

Entrevistado/a:

- Por supuesto.

Entrevistador:

- Que en este caso sería la liturgia y las personas que la integran en ese momento.

Entrevistado/a:

- Exacto, entonces la liturgia me invita a pensar en musicalización. Hay una obra, vamos a suponer una obra de Palestrina, uno de los más grandes maestros de la polifonía del siglo XVI. Una obra de Palestrina que tiene un cierto texto, un texto sagrado. Yo tengo que dárselo a conocer a los del coro. No puedo decir, canten, “O quam Bonum”, “O quam bonum”, y que no sepan lo que quiere decir, ¿no es cierto? Entonces, tengo que hacer, mi tarea es unir la obra, el autor de la obra, con el público, que la tengo allá. Pero la obra tiene que pasar por el coro, para llegar al público. Y lo mismo me pasa si tengo un instrumento, yo tengo el piano, yo tengo que unir Beethoven, supongamos, a la gente del concierto.

Entrevistador:

- Entonces la parte metodológica, por así decirlo, del director es realizar esa tarea.

Entrevistado/a:

- Exactamente. Si vos querés decir, uno de los objetivos, si vos hicieras un plan de clase, pongamos un plan de concierto, entonces uno de los objetivos es familiarizar, introducir, hacer, ¿cómo se dice?, hacer, profundizar, o sea, según en qué estado esté la gente, la situación, por eso te digo, mostrar, conocer, profundizar, porque son textos muy elevados, son músicas muy elevadas, que a veces no tenemos la madurez para ya mismo tenerla. Uno dice, bueno, te decía recién, un motete, yo se lo enseño al coro, primero lo tengo que saber yo bien, lo tengo que saber bien, y no solo en las notas, tengo que haberme unificado de alguna manera con eso. Entonces, yo lo aprendo y tengo que ver cómo lo transmito, que ahí está todo el arte pedagógico también. Nosotros en la carrera de dirección coral teníamos muchas materias pedagógicas, porque estábamos con gente trabajando, no es lo mismo una licenciatura que estás vos con el piano, pues tenías que tratar con gente. Incluso, yo te digo la de dirección coral, pero también en las carreras de profesorado, yo me acuerdo que tenía muchas

didácticas, psicología general, psicología evolutiva, pedagogía, después didáctica general, didáctica especial, didáctica general se me venía bien, y didáctica especial resulta que tenía que hacer tres materias, porque una por piano, otra por órgano, y así íbamos sacando las cosas, pero todo porque estamos tratando con personas.

Aunque te digo, el intérprete solista también trata con personas, porque si no se crea un vínculo a través de... La importancia del público, a quién va dirigido. Exacto, ¿qué es el público? ¿la gente que viene a buscar algo, y yo se lo puedo dar, entonces se lo tengo que dar.

Entrevistador:

- Muy importante eso, muy importante. Y con respecto al tema de, en este caso particular, la música sacra, ¿cuáles serían los objetivos, la finalidad de la música?

Entrevistado/a:

- Bueno, la finalidad de la música sacra está en primer lugar el culto a Dios, porque de ahí es, de la liturgia. Ahora, vos tenés un coro de música sacra, es un coro que está para ayudar a la gente a rezar, a conocer la belleza, pero puede también el coro trasladarse a otros ambientes y generar esa apreciación. Por ejemplo, vas a una cárcel.

Entrevistador:

- O como los conciertos.

Entrevistado/a:

- O los conciertos, o momentos de oración, o...

Entrevistador:

- O de meditación.

Entrevistado/a:

- Mira, yo me acuerdo de un concierto, una meditación, que fue lo más largo que hemos hecho en mi vida, era con respecto al aborto. Rezamos los veinte misterios del Rosario, los veinte, que para los oídos serán, ¿cuánto?, dos horas y media, tres, con

meditaciones de la Madre Teresa, y decían, «Denme a mí los niños, denme los niños a mí». Y cantábamos. El primer misterio, la encarnación del Hijo de Dios. Se leía lo de la Madre Teresa, cantábamos nosotros. Ahora, segundo, así hasta el veinte, salimos a las tres de la mañana, me acuerdo que era una noche de adoración en la catedral. No sé si vos estuviste.

Entrevistador:

- No, no estuve. Pero qué lindo.

Entrevistado/a:

- Estuvo muy lindo. Ya estábamos pálidos al final.

Entrevistador:

- Con respecto a eso, yo me acordaba que una de las cosas, porque una de las narrativas particulares que yo hice de mi persona, fue cuál fue mi unión con la música, o mis comienzos con la música. Si bien yo desde chico no tuve ningún tipo de estímulo musical o ambiente musical por el cual fui criado, pero después con el tiempo, gracias a la parroquia y demás, me invitaron, o por mi abuelo también, porque íbamos todos los domingos a la iglesia, y en causalidad estaba el Monseñor Laise en ese momento, y me acuerdo que estaban las misas pontificales. Y es ahí cuando escucho, por primera vez en el 2000, al coro de Santa Cecilia. Cuando entro a la catedral y escucho el coro, yo me quedé. Estoy en el cielo. Estoy en el cielo. Y me acuerdo, no sé si era el Te Deum de Bruckner con el que finalizaban en su momento. Era una bestialidad. El Gloria Vivaldi, me acuerdo, El Domini Filii y el Jesu Bleibet. Y eran melodías que resonaban en mi cabeza, tal vez, justamente por la melodía pegadiza que tienen. Entonces yo me quedaba con la melodía dando vueltas en mi cabeza. Y es así como que me quedaba expectante escuchándolo. Y después con el tiempo me invitan a participar del coro de Santa Cecilia, que era un grupo de la parroquia de María Auxiliadora. Vamos al coro, vamos al coro. Y mis hermanos, como ya estaban en el coro de Santa Lucía, yo como que no tanto. Y bueno, ahí ingresé. Y fue ahí cuando fue mi primer acercamiento a la polifonía. No sabía vocalizar, no sabía cantar o lo que fuere. Y me acuerdo de mi primera obra, el Cantate Domino de Pitoni. Esa fue mi primera obra. Entonces todavía tengo gratos recuerdos de esa época.

Entrevistado/a:

- Me has hecho acordar, porque se está repitiendo el ejemplo de lo que le pasó al rey Vladimir en Rusia, hace no sé cuántos años, mil, mil años, creo que en el año mil, ya me voy a averiguar bien. Él buscaba cuál era la iglesia verdadera, buscaba, buscaba, iba por un lado, iba por el otro, iba por el otro con sus acompañantes. Dice que entró al templo católico y dijo esto es. Porque escuchó la alabanza cantada. Dice, ¿te puede mover el corazón? Yo te puedo sentar en una silla y decir, mirá Dios, esto y esto y esto, y también acuérdate de esto y de lo otro. O te lo puedo dar así, acá tenemos esto, ahora pensémoslo.

Entrevistador:

- Claro, a mí me pasó algo así. Entonces quedé maravillado, contemplado y elevado. Un nivel superior donde yo, esto lo puedo decir tranquilamente, en donde yo dije, no, esto es otro mundo. Al menos desde cierto grado de inocencia que yo tenía en ese momento y ciertas aspiraciones que me movilizaron y que hasta el día de hoy, que si bien uno se acostumbra después con el tiempo a reproducir las obras o a tocarlas y demás, pero esa cosa que uno tiene al principio es como que queda a fuego plasmado en el corazón de uno. Entonces es lindo también señalar. Por eso es que yo te digo que a través de los sentidos llegamos a la belleza suma. Pero tenemos que tener algo que nos convoque.

Entrevistador:

- O sea, lo trascendente, lo bello, lo divino.

Entrevistado/a:

- Otra arquitectura, otra música, o sea, todo.

Entrevistador:

- Bueno, hablando de otras cuestiones que tienen que ver con el coro en sí mismo y la experiencia de usted como formadora, ¿cuáles son las problemáticas más comunes con las que se ha encontrado en relación al coro? No sé cómo decirlo de otra manera: Sí, ¿con qué problemas, obstáculos, situaciones?

Entrevistado/a:

- Sí. Uno de los obstáculos que creo que lo deben tener todos los directores es la falta de perseverancia. De repente, mejor dicho, de la posibilidad de la seriedad en tomar esta tarea. Yo sé que los martes y domingo tengo que cantar. Sí, tengo que ir. Si no, vienen los de los martes, el domingo vienen los del domingo y el coro se divide. Eso, por ejemplo, hay que marcarlo mucho. Nosotros, como lo hacemos como apostolado, quiero decir, sin otro fin de hacer conocer a Dios, sabemos, no buscamos otra cosa. Entonces, claro, si no nos unimos con esa mentalidad, con ese corazón uno, buscando lo mismo, porque yo te dije las conclusiones, o mejor dicho, te dije...

Entrevistador:

- ¿Las cualidades de la música?

Entrevistado/a:

- No. Te dije los objetivos que podía tener un director. Bueno, esos objetivos también son para el coreuta. O sea, uno es con el coreuta, pero otro es hacerlo participar al coreuta para que le llegue a la gente, bueno, nosotros en el caso a Dios, ¿no es cierto?, pero también a la gente, el mensaje.

Entrevistador:

- Claro. Digo, porque al ser coro vocacional, por ahí es como que cuesta el tema de la selección de voces, o las situaciones particulares que vivimos en el contexto actual, o lo que fuere, por ahí es como que se dificulta que las personas por ahí...

Entrevistado/a:

- Y si estamos en un mundo difícil.

Entrevistador:

- Den de su tiempo también para hacer otro tipo de actividad, inclusive que sea hasta no rentable, porque hoy en día todo el mundo busca, digamos, y creo que vos también en la narrativa lo has hablado, en un mundo que vivimos acelerado, en un mundo que vivimos con otros ideales o con otras cuestiones, como que muchas veces no damos el tiempo para... ¿no?

Entrevistado/a:

- Exacto. ¿No? Exacto. Aunque vos sabés que por experiencia me enseñaron en la universidad y son más cumplidores o abrazan más el objetivo, los coros sin fines de lucro, de que los coros pagos, porque lo hacen verdaderamente...

Entrevistador:

- Por amor al arte...

Entrevistado/a:

- Ah sí, claro.

Entrevistador:

- Bien.

Entrevistado/a:

- El coro tiene que enseñar a rezar.

Entrevistador:

- Bien

Entrevistado/a:

- Si el autor no reza, no le va a salir la obra. Si yo no lo veo como lo que recibo del autor y me ayuda a rezar, tampoco me va a salir. Lo mismo pasa con el coro y con el público.

Entrevistador:

- Claro

Entrevistado/a:

- Ve.

Entrevistador:

- Y con respecto a las últimas preguntitas, ¿qué consejos darías a quienes podrían dedicarse a la tarea de dirección coral? ¿Puede ser en general o en particular con respecto al coro sacro? Digo...

Entrevistado/a:

- Sí, sí. No... puede ser en general, porque yo creo que esto está en todo, particularmente en el coro sacro, que es lo que yo he hecho, pero creo que sirve y vale para todo.

Primero, tener muy claro el objetivo que buscamos. Tenerlo muy claro y por eso, moverme. Es decir, no me voy a mover porque no, hoy falté el coro, porque, no sé, me peleé con mi novia y entonces no fui. O sea, no voy más. No voy más. Voy a vender el coro por otra cosa. Uno, porque voy a agarrar un trabajo y me va a impedir, bueno, pero vienen chicos y te dicen mirá tengo que trabajar en esto, pero te dicen ¿cómo puedo hacer para ponerme al día? Entonces, decí mirá, ahora por ejemplo: en los tiempos aquellos, hace más de cuarenta años, no existía, pero ahora vos ponés, supongamos Gloria de Vivaldi, Domine Filii, contralto, y te sale, en la computadora, la voz de contralto acompañada de fondo suavecita, las otras tres voces.

Entrevistador:

- Claro, claro...

Entrevistado/a:

- Entonces, ahí vos podés, tenés que ir viendo cómo acomodás, porque hay mucha gente que tiene muchas ganas de venir. A mi me ha sucedido que a veces vienen familias, vienen uno, por ejemplo; uno se casó con la chica, y ya formaron un hogar, y después, los hijos, se casaron con los hijos de estos, y ya cada vez es una genealogía muy graciosa, muy lindo. Ahora ya, a mi edad, voy por la parte de los nietos, porque los del coro, los integrantes, vos venías a los hijos del coro, en este momento de mi vida, estoy en los nietos.

Entrevistador:

- ah, mirá... Qué lindo ¿Y una reflexión sobre lo que piensa sobre el futuro de la música coral? Así como en líneas generales.

Entrevistado/a:

- ¿Actual?

Entrevistador:

- Si.

Entrevistado/a:

- ¿Qué me dijiste?

Entrevistador:

- Una reflexión, si pudiera compartir, una reflexión para aquellos que la escuchan o la lean sobre lo que piensa sobre el futuro de la música coral.

Entrevistado/a:

- Osea sobre los que van a componer, los que van a venir después...

Mira, hay una cosa que yo aprendí, también, en la facultad, y es que a veces, en el momento en que ya salen las cosas es muy difícil, pero no imposible, darle el verdadero valor, entonces vos tenés del uno al diez, diez cosas para elegir, diez piezas. Te van a aparecer que son más o menos parecidas, o etc. y van cayendo, las cosas que no son de verdadera calidad, y van cayendo, y te queda ...

Entrevistador:

- Nada...

Entrevistado/a:

- Haber ¿Cuántos hijos tuvo Bach? Veintidós, bueno. ¿Cuántos hijos músicos tuvo? Muchos. ¿Qué obras de los hijos de Bach conocemos?

Entrevistador:

- Pocas.

Entrevistado/a:

- Muy poco. Tenés que hacer un estudio, una investigación y ahí sí. Ves, pero, así con todo, otro, por ejemplo, Victoria, Vivaldi... han sido sacerdotes y a veces se amplía las posibilidades. El Gloria de Vivaldi que venimos hablando, tiene una primera versión, osea cuando Vivaldi, la compuso. Era pelirrojo Vivaldi y le decían “Il prete rosso”, entonces, el cura rojo. Él la hace, tenía un orfanato de nenas, mujeres y la hace para tres voces femeninas, osea que el Gloria de Vivaldi que nosotros creemos lo cantaban unas nenas de un hogar, después viene, si va a hacer la versión con las cuatro voces, y ya vemos más planificado, a veces, el tiempo nos da para mejorar y lo que no es de verdadera calidad, lo que yo he aprendido es que pasa.

Entrevistador:

- Decanta...

Entrevistado/a:

- Claro, decanta y que a lo mejor, a veces sí, vos decís este autor contemporáneo, me encanta, está muy pensado en lo que hace, pero, otras veces no.

Entrevistador:

- Y si usted le tuviese que decir algo a la gente que se dedique, por ejemplo, no se a la música sacra o a los coros, en este tiempo actual: ¿qué les diría?

Entrevistado/a:

- Que se alimenten, que se alimenten bien, de todos los gigantes que tenemos, en la música. Si lo podés pensar en la música, no solo coral. Si vos estás nutrido con un alimento que te fortalece, vas a poder producir o reproducir, con el coro, con lo que dijo este hombre.

Entrevistador:

- Claro.

Entrevistado/a:

- Si vos estás, hay que ir como viendo, pensando, no cierto, a qué nos estamos dedicando.

Entrevistador:

- Digo, porque al parecer la música sacra en general, hoy en día está, como en una situación... no se si decirlo así...

Entrevistado/a:

- Cómo crítica.

Entrevistador:

- Como en declive. No, bueno, entonces yo digo: ¿Cuál sería el futuro de la música sacra?

Entrevistado/a:

- Bueno, seguir cantando y Dios irá suscitando nuevos corazones con las actitudes de buenos autores, yo nunca me sentí llamada a componer nada... pero entiendo que hay compositores y que de todos los compositores que tenés va haber unos más, otros menos, calidad.

Entrevistador:

- Claro, que refleje, digamos, su obra o su calidad con respecto a lo que creo. ¿No?.
- Bueno, muchas gracias hermana Cecilia, por todo.

Entrevistado/a:

- No, al contrario, gracias por la paciencia...

Entrevistador:

- Gracias por su tiempo. Fue un gusto haber compartido este momento con usted.

Entrevistado/a:

- Igualmente.

13.4.3. Entrevista a director/a 2 (ED2)

Entrevistador:

- Bueno, buenas tardes Pablo, ¿cómo estás? Un gusto poder tenerte aquí como entrevistado así que, bueno, te doy la bienvenida a mi trabajo.

Entrevistado/a:

- Bueno, muchísimas gracias por hacerme partícipe, la verdad que está buenísimo poder participar de un trabajo y de un estudio así, que nunca se ha hecho en San Luis, así que...

Entrevistador:

- Bueno, esa es la idea, vamos a ver cómo nos va.
- Bueno Pablo, estuve leyendo tus narrativas, me pareció muy interesante y muy importante todo el trabajo que venís realizando con respecto a los coros que has tenido y actualmente con respecto al tema de tu agrupación como lo es Camerata Da Capo.
- Entonces, en orden a las experiencias de formación que has tenido y demás, ¿existe una correspondencia a través de la formación que vos has tenido con respecto a la enseñanza del canto coral?

Entrevistado/a:

- Sí, sí, siempre uno, digamos, orienta su enseñanza y las cosas que uno hace de acuerdo a la formación que uno ha tenido, digamos, los ejemplos también de distintos maestros, de distintos coros en los que ha estado, que ha visto, que ha escuchado. Uno se va nutriendo de un montón de cosas y una de las más importantes, sí, por supuesto, es la formación que uno tiene y todos los cursos y talleres que ha hecho que le van dando a uno, le van moldeando la forma de trabajar y la forma de transmitir las cosas.

Entrevistador:

- Y con respecto a esa formación que has tenido, ¿cuáles considerás que han sido como importantes en tu vida que te orientaron a que digas vos, bueno, me dejaron una huella en mi persona y que de alguna u otra manera vos decís, bueno, por acá es el rumbo?

Entrevistado/a:

- Bueno, la verdad es que todos los cursos y cosas que he hecho me han dejado una impronta. Uno por ahí tiene más presente las cosas cuando uno era más chico y que no tenía tanta experiencia y tantas cosas, tanto conocimiento. Para mí, bueno, el trabajo con la hermana Cecilia fue súper importante porque después de uno aprender a leer música y a ver todo muy estructurado como está la partitura, digamos, con la hermana Cecilia aprendí la musicalidad, lo que está escrito, nada, una partecita de la música, como una obra de teatro, el texto. Pero después, bueno, uno tiene que poner todo el condimento, todo el sentimiento, el fraseo, la musicalidad y eso con la hermana Cecilia lo tiene naturalmente, digamos, y lo ha transmitido muchísimo. Y después, bueno, con Alequita Luco, con la pianista, también hemos trabajado muchísimo en todo el tema de expresión, de rubato, de dónde buscarle el acento, la forma de decir las palabras, el color del sonido. Con ella y con un grupo masculino trabajamos muchísimo la obra de Guastavino. Siempre era un análisis súper minucioso, frase por frase, palabra por palabra, a ver, ¿y esto cómo queda así? ¿cómo queda de esta otra forma? ¿Y el piano cómo lo acompaña? ¿y dónde aceleramos? ¿dónde frenamos? Y bueno, eso por ahí marca un montón la forma que tengo yo de trabajar ahora. Pero después he tenido excelentes maestros. El primer curso de dirección coral que hice fue con Néstor Andrenacci, también, que es uno de los mejores directores de acá de Argentina. También abre la cabeza la forma del análisis de la obra, de cómo encarar una obra que por ahí uno va a leerla, toca y dice, bueno, hagámosla. Y hay todo un trabajo mucho más profundo desde el análisis del texto, del contexto histórico, de qué estaba pasando en el momento en que el compositor hizo la obra, todo eso que a uno le hace ver un montón más de matices, de los que por ahí veía antes. Y después, bueno, cada uno de los directores y de los maestros con los que he hecho cursos, de las escuelas con las que he participado, siempre van aportando alguna cosa, uno siempre aprende algo nuevo. Y bueno, eso es lo interesante que tiene.

Entrevistador:

- Y seguís capacitándote veó.

Entrevistado/a:

- Sí, sí. Siempre que se puede. Está bueno reforzar conocimientos, aprender cosas nuevas. Hace poquito estuve en Córdoba haciendo un curso donde trabajamos con el método Alexander, que es todo un método que tiene muy en cuenta no sólo la técnica y el gesto coral, sino la propia propiocepción del cuerpo, lo que pasa por dentro de uno también, no sólo hacia afuera. Y también te abre la cabeza a mundos y a cosas nuevas y diferentes.

Entrevistador:

- Con respecto a los modelos de formación, ¿cuál ha sido el modelo que determinó tu formación? Si bien es más academicista, más popular, digamos, el tipo de repertorio con el que vos te manejas, con el que te haces más cómodo, ¿por dónde generalmente vas o cuál es tu impronta o lo que le querés dar a tu coro?

Entrevistado/a:

- A mí siempre me gustó un poco más la música académica, lo más formal. Aunque no he hecho una carrera de dirección coral, ni una licenciatura en algún lado, pero siempre que he podido he hecho muchos cursos, muchas masterclass que me han ayudado. Estudié también producción musical aquí en San Luis. Pero siempre mi orientación ha sido un poquito más hacia lo académico, aunque me gusta lo popular, he tenido muchos grupos solamente y exclusivamente de música popular y todo, pero el corazón por ahí me tira un poquito más a lo académico.

Entrevistador:

- Perfecto; ¿Y autores así que vos considerás que son como de referencia?

Entrevistado/a:

- Bueno, desde siempre Mozart y Bach han sido los pilares, pero también he hecho muchísima música de renacimiento, Palestrina, Victoria, en los principios y ahora hay muchísimos autores contemporáneos también que están haciendo una música lindísima. Hubo todo en la evolución de la música, también del romanticismo, también me encantan Schumann, Mendelssohn, Brahms. Después hubo un periodo de la música muy experimental, digamos, con lo dodecafónicos, con sonidos, con cosas y

los compositores como que en vez de buscar la belleza, empezaron a buscar hacer las cosas más difíciles, más raras, más nunca hechas. Y eso por ahí no me ha llamado tanto, aunque he hecho algunas cosas de ese estilo. Y ahora hay como un volver a lo más simple, a lo más emocional, a lo que transmite más, que llegue más al público, con todas las herramientas de las disonancias de la música contemporánea, digamos. Y hay muchos compositores nuevos, Eric Esenwald, Ola Gjeilo, Dan Forrest, hay un montón de compositores que están haciendo una música lindísima y bueno, tienen la diferencia de antes, ahora tienen una disposición, coro de lo que quieren, orquesta y pueden hacer la música, por ahí muchos compositores escribían y nunca sabían cómo sonaba su música, hasta muchos años después o incluso nunca la pudieron escuchar, la obra. En cambio, ahora con toda la tecnología, las facilidades que hay, la cantidad de coros de orquesta, han ido evolucionando también las técnicas de canto, las técnicas de instrumentos, también se pueden hacer muchas más cosas que en otras épocas.

Entrevistador:

- Y todo esto es aplicable al coro con el que estás trabajando actualmente?

Entrevistado/a:

- Sí, sí.

Entrevistador:

- ¿Siempre lo llevas a cabo?

Entrevistado/a:

- Sí, sí, tal cual.

Entrevistador:

- ¿Cómo responden las personas?, ¿vos como director, cómo te posicionas frente a ellos, cómo te responden?

Entrevistado/a:

- Bueno, la respuesta en general es muy buena, los que participan en el coro, están conmigo, saben mi forma de trabajar y el tipo de repertorio, las obras que hacemos, a

veces por ahí cuesta un poquito al principio cuando es algo distinto, cuando es algo difícil, pero uno sabe también el instrumento que tiene, hasta dónde puede llegar y qué cosas se pueden hacer y con el trabajo se logran muy lindos resultados. Y sí, sí, en general la gente está muy conforme, los coreutas están muy contentos con el repertorio que hacemos, las presentaciones, los lugares.

Entrevistador:

- Y con respecto al tema de las presentaciones, ¿el público?

Entrevistado/a:

- Y el público también, en general tenemos muy buena respuesta, sobre todo desde el lado emocional, que se emociona mucho, que siente distintas cosas, que llora, que se divierte y siempre nos hacen llegar eso al final de los conciertos y eso es muy lindo, porque uno en realidad lo que trabaja es eso. Para mí la música es como el teatro, lo único que con notas, pero no sirve si un actor va y lee un texto así como... ..tac, tac, tac, lo leo y ya está, no dice, no transmite nada. En cambio si uno busca cómo dar las inflexiones, quién es el que está diciendo o cantando la cosa, qué sentimiento, qué pensó el autor, qué dice el texto, uno le va encontrando un sentido y un torrente de emociones que van apareciendo a lo largo de las distintas obras. Y es súper interesante tratar de llegar al público con eso y muchas veces, sin que entienda la letra, sin que entienda el texto, porque cantamos en francés, en alemán, en latino, lo que sea, igual a través de la música se pueden transmitir todas esas emociones y eso es fantástico.

Entrevistador:

- Pienso que, cuán importante es el rol que tiene el director en relación al coro y para que llegue al público. Entonces digo, pasarán por tu cabeza un montón de cuestiones que tienen que ver con la toma de decisiones y qué es lo que se quiere abordar, digámoslo de alguna otra manera.

Entrevistado/a:

- Sí, sí, exactamente. Hay una conexión, tiene que haber una conexión muy grande con el coro y del coro con el público en las actuaciones. Es una conexión doble, uno se conecta con el público a través del coro. El coro es como un instrumento, digamos,

como si uno tocara el piano, pero bueno, en vez de un instrumento físico son personas, son almas. Sí, sí, siempre es importante tomar todas las decisiones musicales y saber qué es lo que uno quiere hacer, pero muchas veces es un ida y vuelta también. Uno trae una obra, propone y se fija a ver qué suena, qué le devuelve el coro, qué propone el coro también, y uno va coordinando y amalgamando la idea que uno traía junto con la idea de lo que propone el coro también muchas veces.

Entrevistador:

- Sí, está bueno eso, que sea un ida y vuelta.

Entrevistado/a:

- Sí, un ida y vuelta y uno se va acomodando y lo lindo es que cambia también. A veces uno hace la misma obra con un coro o con otro coro y las versiones son totalmente distintas por lo que el coro propone, porque uno tiene la misma idea de la obra, pero bueno, si trabaja la misma obra con dos coros...

Entrevistador:

- Hay algunas diferenciaciones entre lo que es un coro más profesional y otro coro más vocacional. ¿Cuál sería el coro que vos propones?

Entrevistado/a:

- Lo profesional y no profesional en realidad viene más por el tema económico, que por ahí no es la diferencia. Hay muchos coros profesionales que son empleados públicos, van, fichan horario, terminan y se van a la casa.

Entrevistador:

- Y se dedican a eso.

Entrevistado/a:

- Y lo único es que es gente que tiene técnica, experiencia, han sido seleccionados y han concursado por sus cargos, entonces tienen un nivel. Pero en general lo que más importa, hay muchos coros amateurs que también tienen un nivel bárbaro, lo que más importa es el nivel de los cantantes y el nivel del coro como conjunto. Y de acuerdo a

eso, se eligen repertorios diferentes. Uno con un coro que recién inicia, no puede hacer una obra súper compleja, disonante, a 16 voces, donde cada uno canta algo distinto porque no lo va a lograr nunca con muchos años de trabajo. Entonces, según el nivel del coro, uno va eligiendo también el repertorio y siempre proponiéndole cosas que puedan hacer, pero que representen a su vez un desafío también para que tenga un crecimiento el coro. Que no quede estancado en el nivel que tiene, sino que vayamos buscando siempre mejorar y por eso se hace también todo el trabajo vocal, de afinación y se hacen algunas obras más simples y otras obras más complejas que le cuesten al coro que te llegue al trabajo, porque eso ayuda a subir el nivel y que después sea más fácil aguarde otras obras de ese estilo también.

Entrevistador:

- Generalmente los requisitos que se piden para estar o pertenecer a una agrupación, ¿en tu caso particular?

Entrevistado/a:

- Bueno, en mi caso digamos que el objetivo musical es bastante importante porque hay dos tipos, en realidad hay un montón de colores en el medio, pero hay coros que tienen una función más bien social y que son pocos los requisitos para entrar y no es tan importante que puedan cantar una obra disonante, contemporánea, súper afinada ni nada, sino que puedan cantar obras a dos voces, a tres voces, con acompañamiento y que cumplen un rol más bien social en la gente, aunque se busca lo mejor que se pueda hacer musicalmente con el grupo que se tiene, pero tiene sus limitaciones técnicas y todo. Y después hay otros grupos que apuntan más a lo musical, a la excelencia musical y todo, y para esos coros sí hay que hacer una selección de las voces que ingresan, lo más importante es el oído musical porque la base para todo es la afinación, si uno no puede afinar las notas es como si uno no pudiera decir un texto, si uno es un actor disléxico por ejemplo sería muy complicado. Y después la otra cosa importante es la salud vocal, porque hay mucha gente que tiene problemas en la voz y canta mucho y puede ser perjudicial para ellos, eso sería lo más importante, pero después cosas que también se buscan son la experiencia musical, la experiencia en coro, si pueden leer música mejor o por lo menos guiarse con las partituras, todo eso suma a que se pueda avanzar y trabajar más rápido, pero la base, lo más importante es una voz sana y afinada.

Entrevistador:

- Perfecto, y para indagar un poquito más sobre el tema de la experiencia de formación, ¿cuál ha sido tu mayor reto en la actividad coral?

Entrevistado/a:

- Constantemente uno se va proponiendo y se van presentando nuevos desafíos, por ahí el armado de obras muy grandes, como hicimos el Requiem de Mozart por ejemplo en la Iglesia Catedral, que fueron más de 100 cantantes con solistas de Mendoza, un organista también de Mendoza, entonces hay que coordinar un montón de cosas, tienes que viajar para trabajar con los solistas allá, con los instrumentistas, coordinar con todos los coros acá, que también es muy difícil. Hay gente que dice que la dirección coral es el arte de combinar los horarios, porque todos tienen muchísimas ganas de hacer cosas o vamos a hacer tal proyecto, buenísimo, ¿cuándo nos juntamos? Bueno, el miércoles, no, yo el miércoles no puedo, bueno, juntemos uno el jueves y es difícil lograr y coordinar un grupo grande de gente y bueno, un desafío también muy grande, una vez que está armado también presentarlo y todo, es como una responsabilidad muy grande. Después de eso he hecho varios sinfónicos corales, bueno, el último que hicimos fue la Sunrise Mass, que también fue un desafío muy grande porque es una obra compleja, la hicimos con una orquesta de aquí de San Luis, también, que es una orquesta que está en sus inicios, digamos, y es una obra difícil, pero bueno, trabajándola pudimos lograr un buen nivel y bueno, con los coros también, es una obra que se divide en muchas voces, tiene muchísimos climas, muchísimos colores distintos y es difícil para cantar, pero bueno.

Entrevistador:

- Y bueno, alguna de las problemáticas más comunes con las que te has presentado, más allá de los horarios, digamos, la pregunta sería ¿cuáles han sido las problemáticas más comunes con las que te has encontrado?

Entrevistado/a:

- Bueno, el tema de la falta de apoyo económico, digamos, por parte del organismo público, limita un montón, digamos, uno podría hacer muchísimas más cosas si hubiera un apoyo económico para hacer proyectos, digamos, cada vez que uno hace un

sinfónico coral, representa un gasto, si uno trae una orquesta, trae músicos de afuera o contratan la orquesta de acá de San Luis, es un gasto bastante grande.

Entrevistador:

- O sea que todo se hace a pulmón.

Entrevistado/a:

- Se hace todo a pulmón, hay que hacer la publicidad, hay que imprimir las entradas, hay montones de gastos.

Entrevistador:

- Como la mayoría de los músicos.

Entrevistado/a:

- Que uno a veces los recupera y a veces no. Había proyectos muy lindos, por ejemplo, el Stabat Mater de Pergolesi, que hicimos con un grupo instrumental y solistas de Mendoza, y con las entradas no alcanzamos a cubrir los gastos, por ejemplo. Así que bueno, uno trabaja a riesgo también, y muy a pulmón, y digamos, ad-honoren prácticamente porque no queda nada.

Entrevistador:

- Claro.

Entrevistado/a:

- Eso sería uno de los impedimentos. Creo que si hubiera más apoyo, una política cultural más fuerte, digamos, se podrían hacer muchas más cosas. Sería súper interesante tener, por ejemplo, un coro profesional, un coro rentado, como hay en Mendoza, como hay un coro en otros lados, que la verdad que es un lujo, uno va y hay coros de gente que canta maravilloso, que leen música, que en dos semanas, cada dos semanas presentan un repertorio distinto. Cosa que es impensada acá, digamos, que podamos presentar dos repertorios por año, por ejemplo, o tres como mucho. Así que bueno, eso sería muy lindo. Pero por otro lado, bueno, aquí en San Luis hay muchas ventajas también. Está como muy virgen el terreno, no hay tanta actividad coral,

entonces siempre es bienvenido en todos lados. Es muy fácil conseguir un teatro, una iglesia, un lugar donde cantar. El público está respondiendo bastante bien últimamente también. Que por ahí en otros lados, para conseguir sala para un concierto, hay que estar con meses o casi un año de anticipación. Acá si quisiéramos hacer un concierto la semana que viene, probablemente en medio día ya se consigue alguna sala, alguna iglesia, algún lugar que esté dispuesto para eso. Eso también es lindo.

Entrevistador:

- Y como para ir finalizando, ¿qué consejos les daría vos a quienes podrían dedicarse a la tarea de Dirección Coral?

Entrevistado/a:

- Primero que estudien, que se capaciten, que busquen más allá de la carrera que están haciendo. Si hacen una carrera en algún lado, que busquen ampliar los horizontes, haciendo cursos con distintas características. Escuchar mucho. Ahora tenemos la ventaja, cuando yo era más chico, uno se encontraba con una partitura y no sabía qué era. Ahora cualquier cosa que uno escucha, uno va, la busca en Youtube, escucha siete versiones distintas. ¿Cómo consigo la partitura de esto? La busco y la encuentro en dos segundos. Así que está buenísimo escuchar, por ejemplo, de la misma obra, tres, cuatro, cinco, seis versiones distintas. Ver qué hace cada uno, analizar un poco qué es lo que a uno le gusta y ponerle después su propia impronta. Es muy lindo también el intercambio entre coros, cuando uno tiene la posibilidad de viajar, de escuchar a otra gente, de cantar juntos. También son experiencias muy enriquecedoras, así que siempre buscar por ese lado. Y también no solo ver el aspecto musical, sino el aspecto humano del coro, que también es súper importante. Uno puede ser un excelente director, pero si uno va, se para, dirige y se va, es como muy fría la cosa. Es muy importante también el contacto humano y la relación entre director y coro. Y fomentar también la buena predisposición y relación entre los coreutas. También es una tarea difícil y extra para hacer. Lamentablemente, los directores aquí tenemos que hacer todo. Tenemos que ser el manager, vender, preparar el concierto, llevar las luces el día del concierto, imprimir los programas, las cosas que en otros lados y en otros elencos más profesionalizados, el director se dedica a dirigir, el profesor de canto que da canto, tiene la gente de logística que organiza, que pide los teatros, que busca los lugares, y se delegan un montón más de cosas. Pero bueno, en coros más chicos y en

lugares más pequeños, uno tiene que hacer todo. Así que bueno, también hay que tomarle la mano e ir buscando por ese lado.

Entrevistador:

- Y a modo de cierre, me gustaría que compartieras una reflexión sobre lo que piensas sobre el futuro de la música coral en nuestro contexto actual.

Entrevistado/a:

- Bueno, yo creo que la música coral está teniendo como un resurgir, están apareciendo más coros, mucha gente que canta. Hay muchos jóvenes que por ahí, aunque no estén en coro, pero tienen unas voces increíbles. Y creo que está creciendo la actividad coral y subiendo de nivel también. Así que eso me parece muy bueno. En otras provincias como en Mendoza, en Córdoba, cuando he ido a hacer los cursos, hay todos los días prácticamente un concierto. Miércoles, cantó un coro no sé dónde. El jueves otro coro en otro lado. Y es que hay muchísima actividad musical y de muy buen nivel también. Me gustaría también que San Luis fuera progresando. Invito también a las instituciones a que formen sus propios coros. Las escuelas sobre todo. Sería muy interesante armar un programa de coros en las escuelas, capacitar por ahí a los docentes de música. Porque los niños son el semillero de todo. Si todas las escuelas o muchas escuelas tuvieran coros infantiles, después es muy fácil continuar. Cuando esa gente crezca, armar coros juveniles, coro de adultos y formar toda una cadena. Sería genial tener.

Entrevistador:

- Que se sigan formando, digamos. Muchas gracias Pablo por esta entrevista y por el tipo brindado.

Entrevistado/a:

- Un placer.

13.4.4. Entrevista a director/a 3 (ED3)

Entrevistador:

- Bueno, buenas tardes Ricardo. Estamos en lo que sería la instancia del protocolo de la entrevista. Generalmente, bueno, esta entrevista va a rondar entre tres ejes fundamentales que tienen que ver con la formación general, los modelos de formación y la experiencia de formación. Y algunas preguntas que tienen que ver con la guía que tuviste que realizar con respecto a las narrativas. Que a mí me causaron dudas o te quería preguntar con mayor puntualidad.

Entrevistado/a:

- Sí, claro. Perfecto.

Entrevistador:

- Una de las cuestiones tiene que ver con la formación general. Según lo que has descrito en las narrativas en relación a las propias experiencias de formación, ¿existe una relación o una correspondencia entre la formación obtenida y la enseñanza del canto coral? Que sería, como tu impronta en este ámbito.

Entrevistado/a:

- No existe una relación directa porque justamente lo que yo busqué desde un principio, ya desde mis años cantando en el Coro Universitario de Mendoza, que es un coro de una trayectoria enorme, desde esa experiencia que fue hermosa, increíble, yo fui tomando algunos puntos que me parecían importantes respecto a la relación músicos-cantantes-público. Y fui advirtiendo determinadas fisuras en la comunicación. Y otro aspecto importante que es la exclusividad del público que va a ver determinado tipo de espectáculos.

Si hay algo que no está claro, lo vamos aclarando...

Yo empecé a ver esas pequeñas fisuras, a pesar de que disfruté mucho la experiencia, y dije, el día que yo haga un coro, si es que yo hago un coro, voy a pensar muy seriamente a ver cómo manejo la formación de mis coreutas, a ver cómo las manejo para que no sea solamente una experiencia separada, diferida, de la situación escenario-público. Entonces, desde ese punto de vista, mi formación, yo empecé

estudiando piano, empecé estudiando dirección coral, y la manera en la que se planteaban todos los ejes de formación, si bien estaban buenos metodológicamente, siempre existía en mí una resistencia a encapsularme en cuanto a la modalidad de presentación, la modalidad escénica.

Digamos que trasciende incluso lo estético, sino que va más allá, va hacia lo comunicacional. Entonces yo, replanteándome todo eso, en mis años de estudiante en la Universidad de Cuyo, dije, no es esto exactamente lo que yo estoy buscando. Estudiaba piano también, con el piano me pasó exactamente lo mismo, en esa época todavía no existía una carrera de música popular, existía la carrera de música docta, académica, clásica, como quieras llamarle, y me pasó en varias oportunidades, por ejemplo, de estar yo improvisando o creando, porque simplemente era mi vocación, y tener así como la reprimenda de profesores diciendo qué es que estoy haciendo, que estoy perdiendo el tiempo haciendo eso y no estudiando lo que me correspondía, Bach, Beethoven, Mozart, Chopin, etc., que son grandiosos, son maravillosos, y han dejado en mí un fondo, un background de conocimiento enorme a nivel pianístico, y a nivel coral, lo que pasó fue un poquito lo que te digo, desde temprana edad, cantando en un coro absolutamente formal, académico, de excelente nivel, yo notaba esas fisuras y, en definitiva, terminé mi formación de una manera totalmente asistemática, estudié un profesorado de música, por un lado, en la universidad, que es un profesorado en didáctica musical, bien orientado hacia la enseñanza, hacia la formación, y años más tarde también hice una licenciatura en creatividad educativa, que fue también una manera de complementar todo este bagaje cognitivo que tiene que ver con la creatividad, cómo encarar la creatividad y cómo generar creatividad, no solamente en uno, sino en las personas con las que trabajás, en los integrantes de un coro, por ejemplo, es decir, cómo lograr que las personas que están trabajando con vos en tu coro o en el coro de otras, tengan también una actitud creativa, que no sean solamente vasijas que vos llenás y le das, sino que también haya un feedback, que haya una respuesta mucho más creativa, mucho más contundente a la hora de crear un espectáculo.

- ¿Podés avisarme si me estoy yendo un poquito por las ramas?

Pero quiero más o menos perfilarte en general, ¿por qué me resistí a una educación absolutamente sistemática, clásica, académica? La encaré desde distintos lugares y, por supuesto, está la formación esa que te da el contacto con otros músicos, que te da

con otros directores de coro, tomé cursos con directores de coro que tenían, si bien tenían un perfil más orientado hacia lo clásico, por ejemplo, uno que me gustó mucho, Oscar Castro, él hacía spirituals, solamente spirituals. Es un género increíble, hermoso, hermoso. Entonces, ¿qué aprendí de ahí? Ese tema de la gestualidad, ese tema del movimiento, ese tema del colocarse en una situación casi de éxtasis.

Eso me pareció maravilloso. ¿Por qué tengo que estar rígido? ¿Por qué tengo que estar durito así con la partitura o sin la partitura? ¿Por qué tengo que estar a lo sumo? ¿Me permiten algún movimientito así? ¿Por qué? ¿Por qué? Si vos ves el gospel que están en un permanente... que transmiten emoción. O sea, ellos se emocionan y transmiten emoción.

De lo cual deduje yo justamente que si yo no lograba que mis coreutas se emocionaran también, que no vibraran con ese shock estético, jamás iba a lograr que el público se emocionara, que tampoco vibrara. O sea, no se puede lograr algo de la nada. Ahí la sustancia, la verdadera sustancia, es la que produce el contenido realmente emotivo y vocacional de los integrantes que están transmitiendo esa sustancia emotiva fuertísima, ¿no? Que uno pretende dar y que muchas veces lo único que lográs es un aplauso cerrado porque salió muy afinado, porque salió rítmicamente muy bien, porque hay muy buen empaste.

Pero no hay emoción. Si no hay emoción, si los cantantes no están cantando con emoción, no va a llegar la emoción al público. Puede llegar la satisfacción de escuchar algo muy bueno, pero no va a llegar la emoción, que es algo muy particular y algo que realmente da para que hablemos muchísimo.

Pero, en definitiva, mis ejes de formación, en síntesis, ¿no? Mis ejes de formación tuvieron que ver con eso, con el contacto con la creatividad educativa, la didáctica musical y, por otro lado, también el hecho de tener contacto con otros directores, incluso también con directores de teatro. ¿Por qué? Porque los directores de teatro tienen otra visión del espectáculo, tienen otra visión donde incorporan maquillaje, donde incorporan vestuario, donde incorporan trayectorias, movimientos, donde hay interacción entre los integrantes. Entonces, de todos ellos, yo fui armando todo este paquete estético que me identifica y que no solamente me identifica a mí, sino que fue desperdigado, digamos, o llevado en muchos lugares donde he estado, donde he ido con mi coro. Diferentes lugares, no sé si te había contado ahí en la reseña, en la

narrativa, lugares donde he estado, en Ecuador, en Colombia, en Buenos Aires, en Mendoza.

O sea, tengo gozo de un reconocimiento identitario de alguien que ha profundizado una categoría estética muy particular que es lo que yo llamo coro escénico. Yo no sé si agregaría algo más en ese sentido, lo que es mi formación, porque básicamente soy pianista, soy compositor, soy profesor en didáctica musical, soy licenciado en creatividad educativa, pero básicamente soy un ser humano en búsqueda, en exploración.

Actualmente dirijo un ensamble femenino y un grupo vocal de cuatro personas en los que yo canto, toco y arreglo. Y sigo explorando, sigo buscando maneras de llegar, de transitar esa distancia que hay entre escenario y público, que es difícil de franquear y que no tiene que ver estrictamente con el aplauso o con que algo salga, como te decía recién, afinado, empastado. No alcanza con eso, no alcanza con eso, a mi modo.

Entrevistador:

- Cuando hablás de fisuras, porque tanto en las narrativas como ahora constantemente la nombraste a esa palabra y es una de las palabras que a mí me llamó la atención. ¿Hacés referencia a modelos de enseñanza, por así decirlo, más tradicional que la propuesta que...?

Entrevistado/a:

- Las dos cosas, las dos cosas. Porque el tiempo que yo estuve estudiando dirección coral, que en realidad tampoco fue mucho tiempo, fue prácticamente dos años, y en los años del coro universitario pude advertir que la formación ya estaba creando un brete, desde la formación ya se estaba creando un brete, modificando o, marcándote una línea a seguir, de la cual, si te salís de esa línea, no estás bien, no estás bien visto. ¿Pero no está bien visto por quién? Por quienes siguen cultivando esa línea. Entonces, fue fuerte realmente, porque romper una estructura, que significa algo que ha sido durante 500, 600 años, la música coral tiene 500 años o más, 600 años de desarrollo, y hay cosas maravillosas, cosas sublimes, pero romper la estructura que tiene que ver con el trabajo emocional, comunicacional, que implica estar parado arriba de un escenario, para mí fue clave. Esa es la clave.

A ver, ¿cómo hago yo para emocionar a la gente con un trabajo que sea también afinado, empastado, pero que los mismos integrantes estén comprometidos a fuego de una manera tal... que se emocionen con lo que están haciendo, para que esa energía llegue a la gente?, y eso lo he podido comprobar miles de veces, miles de veces. Gente... terminábamos los conciertos y gente que venía y me abrazaba llorando, diciéndome esto es una de las cosas más hermosas que he visto en mi vida.

Entrevistador:

- Inclusive, perdón que te interrumpa, pero tratando de temas que son actuales, o de índole social, como había visto también, la resistencia, etc. Entonces digo yo, también eso llega desde la actualidad misma. Esa es una de las cosas que también había leído y que me había llamado la atención, porque además de ser producciones propias, creadas por vos, abordaban temas de actualidad y usando también otras herramientas que vos ponías a disposición también del coro para acompañar y que servía como andamiaje a toda una obra, pero con una finalidad más actual, que es recorrer a una determinada época y cantar como el Medioevo, etc. O por así decirlo, más contextualizada.

Entrevistado/a:

- Totalmente.

Entrevistador:

- Me pareció también interesante desde ese lugar.

Entrevistado/a:

- Sí, porque hay muchísima gente, muchísimos coros en todo el país, en el mundo, muchísimos coros que hacen muy bien lo que hacen, que es lo mismo, pero yo no me siento tranquilo, no me satisface, no me conformo. Y puedo apreciar, puedo estar en un concierto de un coro tradicional y disfrutarlo enormemente, incluso emocionarme, pero no es lo que yo visualizo. Por eso tomo temas actuales, porque son una manera más directa de comunicarme con el público, de entenderme con el público. Si yo le estoy cantando cosas del Medioevo, del Renacimiento, de la polifonía, son cosas sublimes, te vuelvo a repetir, pero hay una desconexión entre lo que estaban diciendo hace 500, 400 años y lo que vos estás viviendo como público, como realidad hoy. Entonces siempre me importó buscar la manera de estar lo más cerca posible.

Entonces, construir un espectáculo con una serie de canciones que fueran identitarias de ese objetivo último que yo quería decir, hacer los arreglos. Toda mi vida hice todo lo que yo he cantado en mis coros, han sido arreglos míos.

¿Por qué? Porque mis arreglos, no es que detestara o, digamos, rechazara otros arreglos, que hay arreglos hermosos, pero estaban desde el comienzo, desde la concepción, estaba la factura de lo que yo quiero comunicar, de lo que yo quiero decir, de lo que yo quiero poner en relieve. Entonces, eso también escapa al modelo tradicional de formación que yo recibí y son los que yo, justamente, yo era titular de la cátedra de canto coral, que ahora se llama canto comunitario, en las dos carreras de música de la facultad. De eso podemos charlar también.

Entrevistador:

- Eso, establecer la diferencia entre canto coral y canto comunitario.

Entrevistado/a:

- No hay diferencia, es una cuestión, medio te diría, esnobista del Ministerio de Educación.

Entrevistador:

- Está bien. Porque en una de las consultas, o de las preguntas, porque por ahí, esta cuestión de establecer ciertas diferencias entre un modelo más academicista con el popular, eso también es una especie de fisura, si se quiere decir, entre dos formas de entender también la música. Entonces, si bien tuviste un modelo de formación determinado, rompiste con ese modelo, hablándolo de cierta manera, pero buscando un modelo que sea más propio.

Entrevistado/a:

- Absolutamente.

Entrevistador:

- Tuyo, del lugar, del contexto y con las personas con las cuales vos también te encontrabas. Porque esa fue otra de las cuestiones que por ahí costó, según lo que leí en la narrativa, entre, ¿cómo formo a esta gente?

Entrevistado/a:

- Claro. ¿Qué herramienta tengo?

Entrevistador:

- Es un coro vocacional.

Entrevistado/a:

- Claro.

Entrevistador:

- No hablábamos de profesionales. Entonces, es como que, bueno, a ver, ¿cómo hago con esta gente para lograr lo que yo quiero?

Entrevistado/a:

- Tal cual, tal cual. Ese es el metiche de la cuestión, ¿no? ¿Por qué? Para poder abordar todo esto que yo te digo, digamos, esta cuestión comunicacional, emotiva, tenés que buscar una forma diferente. Desde el vamos, desde la preparación vocal, la preparación vocal tiene que ver con algo que yo creo que estaba en la narrativa. Bueno, no sé, no recuerdo bien todo lo que te mandé.

Entrevistador:

- Como lo abordabas metodológicamente. Claro. Que primero en el ensayo de las partes, pero después te dabas cuenta de que también había que hacerlo conjuntamente con lo teatral.

Entrevistado/a:

- Exacto, exacto.

Entrevistador:

- Y que inclusive a veces, creo que también habías nombrado como que uno tenía determinadas idealizaciones con respecto a cómo iba a llegar, pero te encontrabas después con la materia prima y era como que priorizabas ahí. Porque también hablabas sobre el tema de los costos, de lo que implicaba armar todo.

Entrevistado/a:

- Claro, fue producir un musical donde había vestuario, maquillaje, escenografía. Un musical, ¿viste? A lo Broadway, ¿viste? Desde la nada. Y con una universidad, el

apoyo que me dio siempre fue el mínimo, el mínimo, mínimo a nivel económico, ¿no? O sea, pagaban mi sueldo, eventualmente pagaban un auxiliar, un asistente de dirección, pero eso era todo, ¿viste? Alguna vez me pagaron a algún “gnomio” en Buenos Aires cuando nos íbamos a Colombia a un festival internacional y otra vez a Brasil.

Bueno, no importa. Pero el hecho es que había que ponerle, buscar la forma de financiar todo eso porque eso ya tiene que salir de algún lugar. Entonces todo eso, contemplar, digamos, el aspecto de la producción también es inherente al acto creativo.

O sea, yo estoy, no solamente estoy creando los arreglos, estoy creando un modelo de trabajo, un modelo estético diferente, sino que además tengo que procurar la producción ejecutiva y la producción material de lo que yo estoy haciendo. En ese sentido, claro, este tema de la fisura, imagínate, en la universidad jamás me enseñaron o ni siquiera mencionaron, excepto que estudiara, por ejemplo, que me especializara en ópera, donde sí hay teatro.

Entrevistador:

- Y en orden al repertorio, no sé si preguntarlo así, pero ¿qué repertorio prefiere? ¿Y si la universidad a vos te daba la libertad como para poder decidir qué tipo de obras hacer y demás?

Entrevistado/a:

- Sí, sí, sí. Sí, sí, sí. Porque primero que, digamos, he gozado del privilegio de una reputación grande por el hecho de que mi compromiso siempre ha sido cien por cien. Cien por cien.

Esta es mi vida, mi vida. Entonces, digamos, nadie podía venir a decirme mirá, tendrías que hacer esto, tendrías que hacer el otro, porque en algún momento hubo un rector, digamos, que me cuestionó el tema de lo teatral y quería un coro, así. Yo le dije, bueno, entonces tendrás que buscar otra persona, porque yo lo que estoy haciendo lo voy a seguir haciendo.

No, si yo sé que vos tenés una buena reputación, que vas aquí, que vas allá, que tal, pero que eso no es un coro, dice. ¿Cómo que no es un coro? Decime vos que es un coro. No importa, no voy a decir nombres.

Pero, fue una vez que tuve ese cuestionamiento, pero el resto del tiempo no he tenido ningún cuestionamiento porque ya te digo, gozaba, digamos, de ese respeto. El Marino está siendo un tipo serio, un tipo serio. Llena el auditorio, o va allá, o va a Mendoza, y lo aplauden. Va a un festival internacional y trae un premio. Entonces, ¿viste? Cerrá la boquita. Si no te gusta, ¿querés buscar otro? Busca otro. Ahí se acabó la conversación. Nunca me dijeron, no, no, no, andate, vamos a hacer otra cosa. Tal es así que yo me jubilé en el 2023 y también dejé el coro. Obviamente, al jubilarme, dejé de dirigir el coro. El ex-rector, Moriñigo, me mandó a llamar, por favor, vamos a cumplir 50 años en la universidad.

Entrevistador:

- Lo vi.

Entrevistado/a:

- No tenemos coro. Quiero que dirijas el coro. Ahí me apunté otra vez. Me anoté.

Y estuve, bueno, 23 y 24. Ahora, ese, digamos, no representa esas presentaciones que hicimos con los 50 años, con otro espectáculo que se llamó “Habitar la democracia”. No representan la estética que yo siempre he cultivado, ¿Por qué? Si vos ves alguna imagen o algún video de eso, vas a ver el coro formado en gradas, cantando, por supuesto, sin partitura, sin nada, con un uniforme mínimo. Pero bueno, era la exigencia porque era un espectáculo multifacético. Habían actores, habían músicos en vivo, habían bailarines.

Yo no puedo disponer de todo el escenario como los otros espectáculos. No puedo disponer de todo. Tengo que tener al coro ahí.

Pero bueno, se trabaja en función de ese objetivo que es los 50 años y una revisión, digamos, histórico, cultural de lo que fue el comienzo de la universidad hasta la fecha, hasta el 2023, que cumplía 50 años. Entonces había que representar eso.

Entrevistador:

- Y hablando sobre el tema de los géneros que has abordado, ¿cuáles serían? ¿Están dentro de lo que sería la música popular, pero con cuál te has identificado más?

Entrevistado/a:

- Mirá, he hecho, en general, mucha música latinoamericana, mucha música argentina también, rock argentino. Rock, para decir rock es prácticamente decir nada porque es una burbuja gigante.

Ponéle, Rock nacional. O sea, hice un espectáculo que creo que no te lo había puesto. Me olvidé de los tantos que hice. Uno que se llamaba “Todo Charly”, que era... Claro, agarré, no sé, 12 canciones de Charly, las arreglé e hice un espectáculo de homenaje a Charly. De eso hay montones. Después, música latinoamericana, hecho spirituals, hecho gospel también, que es música popular y es música popular con esa impronta, que yo te digo, esa impronta emotiva, esa impronta que tiende a elevar, a motivarte, a sacudirte emocionalmente.

De folclore, la verdad que, digamos, folclore argentino no mucho, alguna que otra zamba, alguna que otra chacarera, chacarera, pero sí más música latinoamericana, música peruana, música colombiana, música chilena, cueca chilena, rock, incluso rock en inglés, cosas de Queen, Michael Jackson, un abanico enorme, pero generalmente todo llevado para ese lado, o sea, música popular y música popular contemporánea, lo más contemporáneo y dentro de lo posible que genere una resonancia identitaria con el público, y eso tiene que ver con cantar temas actuales, o por lo menos, si no son temas actuales, que sean canciones que tienen años atrás, pero que estén reflejando el mundo actual, o la problemática del mundo actual.

Entrevistador:

- Exactamente.

Entrevistado/a:

- ¿Por dónde vamos? No sé si...

Entrevistador:

- No, no... bien.

Entrevistado/a:

- Me pongo hablar, y por ahí...

Entrevistador:

- No, por ahí, de hecho modifico...

Entrevistado/a:

- Vos pedime, vos preguntame lo que quieras, yo lo voy armando.

Entrevistador:

- ¿Cuáles son, hablando de las experiencias de formación que has tenido con respecto al grupo o al coro en general, cuáles han sido las problemáticas por ahí más comunes con las cuales te has encontrado en un coro, en el coro, en tu coro, que has tenido que sortear, que has tenido que decir, bueno, a ver cómo salgo adelante.

Entrevistado/a:

- Mirá, una de las problemáticas más grandes siempre es la disponibilidad de la gente, de los integrantes. La mayoría, te diría la totalidad de los integrantes que he tenido a lo largo de casi, no, 40 años, de Mendoza, siempre gente que trabaja y estudia. Entonces la disponibilidad es bastante exigua. Yo creo que ha sido, es una de las grandes problemáticas porque incluso muchas veces me ha pasado que he tenido que volver a llamar, digamos, tipo agosto, volver a hacer una convocatoria para cubrir algunas vacantes porque hay gente, más ahora en la situación, hay una situación realmente muy difícil en mucha gente, ya lo venía viendo yo, aún ahora, digamos, me sigue pasando en este ensamble femenino que tengo, hay tres chicas que tuvieron que dejar porque no tienen que dejar de estudiar, tienen que trabajar y no tienen tiempo para dedicarle a esto. O sea que la mayor dificultad en general ha sido eso. Nunca tuve problemas con que aceptaran mi rigor metodológico ni mi visión estética. Si una persona no se sentía cómoda con lo que estábamos haciendo, normalmente, pero ha sido muy pocas personas, esa persona decía, mirá, ¿sabes qué? no me siento muy cómodo, a mí en realidad me gusta, me gustaría cantar, qué sé yo, música del renacimiento, bueno, fantástico, buscate un coro que esté haciendo ese género, que esté haciendo esa música, lo entiendo perfectamente, pero han sido, te diría, contado con los dedos de una mano, pero la mayor dificultad sí ha sido la disponibilidad, porque como es una actividad vocacional, es una actividad donde incluso si tenés que hacer un viaje, tenés que bancártelo vos, porque no te banca nadie.

Bueno, vos estás en Da Capo, coro Independiente, ustedes tienen que bancarse todos, no sé si Pablo consigue financiamiento en algún lugar, pero yo acá el financiamiento que he tenido siempre ha sido minimísimo, entonces, claro, había un viaje o había que

poner un vestuario, qué sé yo, y cada uno tenía que ponerlo, cada uno se pagaba su viaje, cada uno se pagaba su vestuario.

Entrevistador:

- Como la mayoría de las actividades que uno realiza por elección.

Entrevistado/a:

- Y que son actividades vocacionales.

Entrevistador:

- Exactamente.

Entrevistado/a:

- Y que realmente un lugar como la universidad, que es un lugar de formación y de formación de excelencia, o por lo menos aspiracionalmente, debería contemplar eso, debería contemplar, por ejemplo, que ya nos metemos en otro terreno, que es el arte.
- ¿Qué función cumple el arte en la vida de la sociedad? como eso todavía no está visibilizado, no se apuesta, no se pone, si está bueno tener un coro, porque bueno, los actos, cantame dos canciones en el congreso o tal cosa, o que viene una delegación de no sé, de Suiza, que se yo, y queremos lucirnos con el coro, para cantar, ¿entendés? Ese es digamos, los requerimientos, eran esos, el resto del tiempo yo tenía que generar mis propias producciones, tenía que generar los contactos, todos los contactos, digamos, cuando hemos ido a actuar afuera, afuera del país, afuera de la provincia, todo hecho absolutamente a pulmón. Entonces, en síntesis, digamos, el problema de la disponibilidad y de la falta de apoyo, de un apoyo realmente efectivo, contundente, yo creo que ha sido una de los mayores, de las mayores problemáticas para enfrentar, digamos.

Entrevistador:

- Y como para ir terminando, ¿qué consejos darías a quienes podrían dedicarse a la tarea de la dirección coral?

Entrevistado/a:

- ¡Ja, ja, ja! ¡ay, ay! Es todo un tema, ¡demonios! Mirá, hay un tema que tiene que ver básicamente con el concepto de, si yo te preguntara a vos, ¿cuál es el instrumento

vocal? No te lo voy a preguntar, si yo te preguntara, ¿cuál es el instrumento vocal? Vos podrías decirme, la nariz, las cuerdas vocales, papá, pipí, pupú, los resonadores, los resonadores de la cabeza, los resonadores frontales, papá, papá, los resonadores de la clavícula, bien. ¿Y eso es todo?

Entrevistador:

- Yo dije la persona.

Entrevistado/a:

- ¡Bien, bien!

Entrevistador:

- Por eso.

Entrevistado/a:

- Eso, eso es el instrumento, la persona. ¿Por qué? Porque la voz es simplemente, es el último eslabón de algo que está vibrando y que es una idea, un concepto, una necesidad comunicacional, una necesidad, vuelvo a repetirte esto, lo comunicativo, lo comunicacional, lo emotivo, como objetivo último. De hecho, lo que yo postulo es que todo mi ser, mi yo, mi mente, mi emoción y mi cuerpo son el instrumento. Entonces, desde ahí, yo trabajo y trabajo en mis ensayos y sería lo que yo le aconsejaría a cualquier director que empiece, que no considere solamente, por ejemplo, el hecho de la preparación vocal, digamos, hacer algunas escalas o hacer un calentamiento, sino trabajar con todo el cuerpo, con la energía de todo el cuerpo, esa energía vibrante que nosotros tenemos y que excede lo que nosotros podemos ver, pero que está, que existe. Entonces, mi consejo sería que se formen académicamente lo mejor que puedan, pero que siempre tengan las antenas puestas en lo comunicacional, en la relación que existe entre coreuta o coro y público y en la posibilidad que tengo de emocionar, de mover, de hacer reflexionar a la gente. Si no, no tiene sentido, o sea, solamente ir a cantar una cosa bonita y unos aplausitos y cada uno para su casa, a mí no me alcanza, a mí no me alcanza. Por supuesto que, digamos, si esto lo escuchan en las escuelas de dirección coral, en Mendoza, en San Juan, en La Plata, bueno, en La Plata no, La Plata es bastante abierto, en Córdoba, dirían, me tildarían de terrorista, sos un terrorista, porque claro, es muy difícil abordar esto, es mucho más fácil hacer la clásica, la natural, una escalita, pipipipipipi, y vamos, y ensayar, y machacar, y machacar, y

machacar, después ir y vomitar todo lo que... ¿entendés? Entonces, bueno, yo no me siento identificado con eso, no puedo, nunca lo pude hacer, en mis años de cantante, en el coro universitario, te vuelvo a repetir, yo lo hacía con mucha vocación, con mucho amor, pero faltaba, que algo faltaba, faltaba un clic, faltaba una cosita ahí, que no alcanza solamente con que sea perfecto el sonido, la afinación, los dinámicos, no alcanza, no alcanza, tiene que haber contenido, un contenido emotivo, un contenido que apunte a movilizar al público, a la persona que está escuchando, que va a ver ese coro, y con esto también quiero decirte que cuando uno va a ver a un espectáculo coral, va a ver un espectáculo coral, ahora si yo cierro los ojos y escucho, es exactamente lo mismo, yo voy, me siento en la butaca, cierro los ojos y escucho, es exactamente lo mismo, de espectáculo es muy pobre, puede sonar increíble, increíble, pero como espectáculo es muy pobre, porque hay un montón de gente ahí parada, durita, a mí eso no me sirve, si a alguien, a algún director joven le sirve, va a saber, perfecto, yo lo aplaudo, yo lo aplaudo, pero esa no es mi moda, y otra cosa que le recomendaría también a personas que estudian o quieran estudiar dirección coral, también que aprendan a hacer sus propios arreglos, eso es importantísimo, porque con los propios arreglos uno puede tener mucho más preciso el nivel de gente con el que estás trabajando, estamos hablando siempre de coros vocacionales, un año podés tener o dos años podés tener un grupo de gente que canta increíble, y otro año tenés gente que más o menos, entonces tenés que adaptar los arreglos, no podés ir así con las anteojeras, decir yo voy a hacer esto, y no tener presente el grupo con el que estás trabajando, entonces muchas veces se hace agua, hay gente que termina yéndose de un coro porque no le da el cuero o porque tenía otras expectativas, lo que fuera, eso me parece también significativo, aprender a hacer sus arreglos, son muy pocos los directores de coro que hacen arreglos, muy pocos, y te digo en el país, quizás seremos 30, 40, como mucho, mirá que hay, creo que en el último censo eran 13.000 coros, imagínate si hay coros en el país, bueno ese sería básicamente mi consejo, que tengan siempre presente que el acto de subirse arriba de un escenario es para decir algo, no solamente para cantar bonito y para que me aplaudan, sino para que la gente se vaya movilizada, con un hilo de emoción en su corazón.

Entrevistador:

- Y la última pregunta está relacionada con la anterior, y tiene que ver con, ¿qué piensas sobre el futuro de la música coral?

Entrevistado/a:

- Ojalá, primero ojalá que tengamos futuro, ojalá tengamos futuro, como primera medida, si tenemos futuro, la idea sería que el futuro de la música coral se vaya abriendo a estas experiencias, porque la gente está cada vez más exigente, porque las redes, la inteligencia artificial, todas las herramientas que están a disposición, la espectacularidad que la tenemos a diario, que la vivimos y la evidenciamos permanentemente, entonces hay que aggiornarse, hay que darse cuenta que si vos te subís arriba de un escenario, tenés que poder expresar y movilizar, o sea casi te diría competir con todo ese bagaje de dispositivos que hay, tenés acceso a toda la música del mundo hoy en día, y a miles de experiencias, buscás lo que sea, quiero un coro de voces búlgaras de los años 50, tenés un abanico tan grande, que entonces si vos no tenés una mirada abierta, de pensar al coro como un instrumento de movilización emotiva y comunicacional, no vas a llegar muy lejos, yo creo que el futuro está en abrirse justamente a eso, seguramente va a seguir existiendo como existe en música clásica, hay una Marta Argerich, que es una de las mejores pianistas que ha habido en la historia, pero también está John Petrucci, que es tan pianista y toca jazz, o Brad Mehldau, también, un musicazo tremendo, un pianista tremendo, pero que hace versiones por ejemplo de temas de The Beatles, se te caen las lágrimas, entonces la idea para no apartarse de esto, sería el hecho de, no sé si es la palabra exacta competir, pero tener presente que el público de hoy necesita espectacularidad, no le alcanza solamente con escuchar, porque para escuchar tenés Spotify o tenés Youtube, tenés miles de cosas para escuchar, pero si vas a ver un espectáculo, ese espectáculo, excepto que sea un espectáculo donde vas a ir a ver La Delio Valdez, bueno, vas a ir a bailar, a cantar, a los coritos, y está bien que exista eso, pero en el ámbito estrictamente coral, si no se aggiorna, si no buscan por ese lado, yo creo que cada vez el público va a ser más reducido, más exclusivo, y lo que hay que buscar es que sean lo más inclusivos posibles, porque yo tengo mucha fe en que el arte sea, como decía el Flaco Espineta: “¿Quién resistirá cuando el arte ataque?”, no ataque en el sentido de piña, sino ataque en el sentido de que se impregne en la vida de las personas de tal manera que las haga vibrar, que las emocione, que saque a flor de piel sus emociones, o sea ese es mi consejo, no se dejen embaucar por ese bucle que va tejiendo la academia, formate, formate académicamente todo lo mejor que puedas, pero estate muy atento a lo que hace falta para poderte comunicar con un público muy exigente que está totalmente desbordado de imágenes.

Entrevistador:

- Bueno.

Entrevistado/a:

- No sé si te alcanza.

Entrevistador:

- Sin palabras. No, solamente muchas gracias por este momento compartido y agradezco todo lo que nos has brindado, tanto como formador y como referente en la música coral acá en San Luis. Gracias también por tus valorizaciones y por tus consejos. Así que muchas gracias.

Entrevistado/a:

- Un placer, Luciano. Un placer enorme.

Entrevistador:

- Gracias.



20

“La música pertenece a todos” Zoltán Kodály.²¹

²⁰ Generada con ChatGPT (OpenAI), 2026.

²¹ Zoltán Kodály (1882–1967) fue un compositor, musicólogo y pedagogo húngaro, reconocido por su profunda influencia en la educación musical del siglo XX. Desarrolló —junto con Béla Bartók— una intensa labor de recopilación y estudio del folclore musical húngaro, y elaboró un enfoque pedagógico basado en el canto, la música popular y la alfabetización musical temprana, conocido como Método Kodály. Defendió la idea de que la música es un derecho universal y que el canto coral constituye un medio privilegiado para la formación integral de la persona.