

ESPAÑOL



IN-VOICE
4MPowerment

In-Voice4MPowerment

Fomentando la inclusión social en la juventud a través
del desarrollo de pedagogías corales innovadoras y tecnologías
digitales y prácticas [KA220-SCH-000029442]



**PR 1 – MARCO PEDAGÓGICO
VOCAL-CORAL INCLUSIVO
(IVCHPF)**



Co-funded by
the European Union

DECLARACIÓN

Esta publicación forma parte de IN-VOICE 4MPOWERMENT: Fostering social inclusion in youth through the development of innovative choral pedagogies and digital technologies and practices un proyecto de Asociación Estratégica Erasmus+ KA202 financiado por la Comisión Europea para el periodo 2022-2024.

El apoyo de la Comisión Europea a la producción de esta publicación no constituye una aprobación de los contenidos, que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma.

Para cualquier pregunta o comentario sobre esta publicación, póngase en contacto con el equipo del proyecto IN-VOICE4MPOWERMENT a través del sitio web del proyecto

<https://in-voice.schools.ac.cy/> o por correo electrónico a in-voice@schools.ac.cy

Socios del proyecto:

El proyecto IN-VOICE4MPOWERMENT está coordinado por

Ministerio de Educación, Deporte y Juventud de Chipre, CHIPRE <https://www.moec.gov.cy/>

Líder del proyecto: Dra. Georgia Neophytou, Inspectora de Música de Secundaria

Equipo del proyecto (PR-T): Dr Chrysanthi Georgiou, Pepy Michaelides, Katherine Xenophontos

En colaboración con:

APEM (Associação Portuguesa De Educação Musical), PORTUGAL
<https://musiceducationplus.apem.org.pt/>

PR-T: Manuela Encarnação, Carlos Batalha, Lina Santos, Carlos Gomes, Gilberto Costa

CSICY (Centro de Innovación Social), CHIPRE <https://csicy.com/>

PR-T: L. Pitsillides, A. Pitsillidou, K. Takkou, K. Theodoridou, C. Papanikolaou, P. Constanti

DCU (Dublin City University), IRLANDA <https://www.dcu.ie/>

PR-T: Profesor John O'Flynn, Dra. Patricia Flynn, Aine Mulvey

SIA LaVoCaLe Music Management, LETONIA <https://www.latvianvoices.lv/>

PR-T: Laura Jekabsone, Zane Stafecka

Academia Lituana de Música y Teatro, LITUANIA <https://lmta.lt/en/>

PR-T: Profesora Dra. Ruta Girdzijauskienė, Dra. Sandra Rimkutė-Jankuvienė, Alina Diugevičienė

Musikene, Escuela Superior de Música del País Vasco, ESPAÑA <http://musikene.eus/>

PR-T: Basilio Astulez, Maite Bilbao Bartolomé, Diana Campoo, Begonia Alonso

Autores del IVCHPF:

John O'Flynn (DCU) - Líder

Pepy Michaelides (MoESY)

Contenidos

Introducción	4
Antecedentes e identificación del problema	5
A. Contexto	7
<i>Los seis países socios</i>	7
Chipre	7
Irlanda	8
Letonia	10
Lituania	11
Portugal	12
País Vasco, España	14
<i>Tradiciones de canto y desarrollo del canto/educación coral en los países socios</i>	16
Chipre	16
Irlanda	17
Letonia	18
Lituania	19
Portugal	21
País Vasco, España	21
B. Un marco para la educación coral inclusiva	25
Inclusión y exclusión: Educación y música	25
Inclusión (y exclusión) social en la educación	25
Algunos problemas de inclusión social en la educación musical (coral)	29
Acceso, inclusión social y enfoques ascendentes	31
Adoptar un enfoque multimodal	35
Música, gesto, movimiento, emociones y pedagogías corporales	36
Improvisación coral	39
El uso de herramientas digitales	42
Coda	44
Otras Recomendaciones Políticas	46
Referencias	47

Introducción

IN-VOICE4MPowerment, un proyecto Erasmus+ que se desarrollará entre febrero de 2022 y enero de 2024, tiene como objetivo capacitar a los jóvenes para que participen en la música coral a través de un marco de acción socialmente inclusivo, creativo y apoyado tecnológicamente. Su asociación reúne una combinación única de instituciones/redes/organizaciones intersectoriales de seis países/regiones de toda Europa: Chipre, Irlanda, Letonia, Lituania, Portugal y el País Vasco (España). El proyecto se centra en el desarrollo de principios y enfoques para lograr una educación coral inclusiva, incluidos los relacionados con la justicia social, el compromiso de los jóvenes, la creatividad, la música y el movimiento, y las tecnologías facilitadoras.

Un análisis inicial de las necesidades, tanto antes como al inicio del proyecto IN-VOICE4MPowerment, reveló que los marcos de la pedagogía vocal y coral centrados en las prácticas inclusivas están ausentes de los contenidos de los planes de estudio europeos de educación musical. Además, un enfoque multidisciplinar de las artes, la inclusión y el desarrollo de contenidos, tecnologías y prácticas digitales específicos de las artes, en el contexto de una lente creativa contemporánea, se ha vuelto más urgente, no sólo como parte inextricable de una educación musical coral que promueva las habilidades y competencias del siglo XXI en un mundo globalizado cambiante, sino también en el ámbito de la reciente pandemia y los cambios educativos que siguieron en la era post-Covid19 -. Además de las consecuencias educativas post-pandémicas, el aislamiento social, la alienación y el estrés afectan fuertemente a todos, especialmente a los jóvenes socialmente desfavorecidos, por lo que la necesidad de marcos pedagógicos inclusivos y programas educativos musicales basados en la comunicación auténtica se hace más imperativa.

El Marco propuesto que se desarrolla en las páginas que siguen apunta a recomendaciones y directrices para las acciones políticas de los currículos musicales europeos en las escuelas primarias y secundarias e informa los PR-2, PR-3, PR-4 y PR-5. Refleja la teoría pertinente que informa la práctica y apunta hacia metodologías y enfoques que pueden aplicarse eficazmente en la práctica en contextos educativos escolares, así como en entornos musicales comunitarios y otros entornos vocales/corales. Llegados a este punto, cabe señalar que se espera que el Marco del IVCHP, que integra enfoques formales, no formales e informales en diferentes contextos educativos, tenga un impacto amplio y a largo plazo, así como un potencial de transferencia, ya que sus antecedentes metodológicos permiten su

transferibilidad. Una nota final para el lector; la referencia en el texto a "coral" incluye "vocal", por lo que vocal/coral no se repite todo el tiempo.

Antecedentes e identificación del problema

Puede decirse que Europa en su conjunto posee una cultura rica y diversa en música coral que se remonta al menos a dos milenios. También cuenta con varios sistemas célebres de educación coral, como el desarrollado por el pedagogo musical Zoltán Kodály en el siglo XX. Sin embargo, las tradiciones y experiencias artísticas, culturales y pedagógicas de la música coral varían enormemente de un continente a otro. Por supuesto, esto no tiene por qué considerarse necesariamente negativo, en la medida en que las circunstancias históricas de los distintos países pueden haber propiciado y celebrado diferentes formas y tradiciones de expresión musical y cultural. Al mismo tiempo, se puede identificar una discrepancia importante en la medida en que el acceso a la educación coral varía enormemente de un país a otro, y esto se aplica incluso dentro de países con tradiciones corales bien establecidas. El problema se agrava cuando se considera la ausencia de políticas y directrices coherentes y estructuradas en todos los sistemas educativos, incluidos los de los socios que participan en IN-VOICE4MPowerment. Además, somos conscientes de los numerosos retos a los que se enfrentan los educadores musicales y los líderes musicales comunitarios en los contextos contemporáneos, entre los que destacan las poblaciones juveniles cada vez más multiculturales y diversas, el (des)compromiso de los estudiantes tras la pandemia de Covid-19, la aceleración de los cambios en los medios sociales y las tecnologías creativas, y la necesidad de articular y desarrollar políticas de igualdad, diversidad e inclusión que puedan repercutir directamente en la vida de los jóvenes. El desarrollo de estrategias y enfoques socialmente inclusivos, innovadores y creativos para la educación coral de los jóvenes en Europa es aún más crucial dados los probados beneficios sociales y de desarrollo del canto coral (por ejemplo, Welch, Himonides et al. 2014), como se evidencia a lo largo de este documento y del proyecto en su conjunto.

Al identificar un problema de investigación que se deriva de la diversidad de la educación y la experiencia de la música coral en todo el continente, IN-VOICE4MPowerment también identifica una fortaleza en la medida en que nuestra diversidad histórica, sociocultural e institucional proporciona una plataforma desde la cual podemos aprender de los problemas de los demás y desarrollar un marco comparativo hacia las mejores prácticas en la educación coral inclusiva para los jóvenes.

Este documento establece un marco que informa la estructura general y las acciones clave de IN-VOICE4MPowerment. Además, propone un modelo racional y metodológico que se adaptará a futuras iniciativas más allá de la duración del proyecto.

A. Contexto

Los seis países socios

Con el objetivo de obtener una visión holística de las culturas vocales y corales europeas, los socios del proyecto In-Voice4MPowerment proceden de diferentes regiones europeas con una gran diversidad de experiencias y trayectorias vocales y corales.

Chipre

La tradición de la música coral en Chipre es relativamente joven para los estándares europeos (Pagonis, 2013). Las primeras actividades corales en Chipre comenzaron en la tercera década del siglo XX, ya que Chipre aún estaba bajo ocupación británica y fue la música de Europa occidental la que influyó en las actividades musicales de la isla. Uno de los coros más antiguos de Chipre, Aris Lemesou, fue fundado por el compositor chipriota Solonas Michaelides en 1935. El coro sigue activo y es uno de los más renombrados de Chipre. A lo largo de los años, se han desarrollado muchos coros en Chipre, que pueden dividirse en cuatro categorías principales: Coros Escolares, Coros de Asociaciones, Coros de Municipios y varios otros (Michaelidou, 2013). Especialmente, tras el fin del dominio británico, después de cinco años de lucha y la declaración de independencia en 1960, un nuevo auge de la creatividad condujo a un rápido desarrollo de la cultura musical del país (Pagonis, 2013).

En las décadas siguientes, el desarrollo coral continuó principalmente en las escuelas y en clubes/asociaciones, con coros formados principalmente por voluntarios aficionados que contribuían a la comunidad y al desarrollo cultural de su zona (Michaelidou, 2013). La expansión de varias escuelas de música privadas también influyó en el crecimiento de la música coral en Chipre.

Otro hito político en la historia chipriota, la guerra de 1974, seguida de la ocupación turca de un tercio de la isla, tuvo una fuerte influencia en las nuevas composiciones musicales, incluidas las corales, creadas para infundir patriotismo, al tiempo que conmemoraban estos acontecimientos (Pagonis, 2013).

La creación de varios coros nuevos, así como la aparición de una nueva generación de directores profesionales que regresaban a Chipre tras sus estudios en el extranjero, propiciaron un mayor desarrollo de la música coral en Chipre. Como resultado, en las últimas

décadas ha aumentado el número de actuaciones corales y la participación en festivales organizados tanto en el interior como en el extranjero (Pagonis, 2013). Sin embargo, la participación en concursos corales sigue siendo escasa (Michaelidou, 2013).

Con influencias de la música folclórica, el canto bizantino, así como de las tradiciones corales de Europa Occidental, el repertorio coral típico podría dividirse en dos categorías: la primera es un repertorio mayoritariamente clásico, que incluye composiciones de Schubert, Haydn, Haendel, Bach, Liszt, Mozart, Orff, Beethoven, etc., así como otras composiciones corales de musicales o espirituales, y la segunda categoría incluye un repertorio de compositores griegos y chipriotas, canciones folclóricas griegas y chipriotas, himnos y otras composiciones griegas/chipriotas contemporáneas (Michaelidou, 2013). De hecho, gran parte del repertorio coral chipriota consiste en arreglos de música tradicional, así como canciones con temas patrióticos (Pagonis, 2013).

Con el objetivo de promover el diálogo intercomunitario en Chipre, se han creado dos iniciativas corales. En primer lugar, el coro bicomunal para la paz en Chipre, creado en mayo de 1997, tras una iniciativa del Grupo de ciudadanos bicomunales para la paz en Chipre, con miembros turcochipriotas y grecochipriotas. El coro también coopera y actúa con grupos culturales de las comunidades más pequeñas de maronitas y armenios (sitio web del coro bicomunal por la Paz en Chipre). En segundo lugar, el Coro Infantil Intercomunal, fundado en 2017 y dirigido por la Asociación para el Diálogo y la Investigación Histórica, el Hogar para la Cooperación, el Sindicato de Profesores Turcos de Chipre y la Organización de Profesores Griegos de Chipre (sitio web del Coro Infantil Intercomunal).

Los conciertos y festivales corales gozan de gran popularidad en la vida cultural chipriota y figuran regularmente en la cartelera de conciertos locales y nacionales, así como en las emisiones de las emisoras de radio y televisión de servicio público y privado.

Irlanda

Irlanda cuenta con ricas tradiciones de canto tanto en irlandés como en inglés, junto con un repertorio relativamente pequeño pero significativo de canción artística, y un amplio alcance mundial en la producción y recepción de la canción popular. Con testimonios de música coral sacra que se remontan al menos al siglo XII, la isla desarrolló posteriormente un sólido legado de sociedades corales y otros conjuntos vocales que surgieron en el siglo XIX, cuando Irlanda aún estaba bajo dominio colonial británico. Esto se desarrolló en periodos anteriores y posteriores a la independencia a lo largo del siglo XX, dando lugar al

establecimiento de varios festivales y concursos, entre los que destaca el *Feis Ceoil* [Festival de Música] establecido en 1897 (McCarthy 1999), y la promoción nacional del canto coral en la educación que estaba estrechamente vinculada a la formación del profesorado (O'Flynn, 2019). A partir de mediados del siglo XX se crearon importantes festivales corales, algunos de los cuales, como el Festival Coral Internacional de Cork, influyeron en el desarrollo de la música coral y la educación a nivel nacional (Ó Conchubhair, 2022). Hasta hace muy poco, la musicología irlandesa tenía una visión bastante limitada de la música coral. La histórica publicación *Encyclopaedia of Music in Ireland* (White y Boydell, 2013) no incluye una entrada sobre este aspecto tan significativo de la vida cultural irlandesa, y en su lugar dirige a los lectores a "Cantata, oratorio y sinfonías corales". En 2017, un interés algo más amplio en la historia de la música coral por parte de musicólogos irlandeses dio lugar a una serie de conferencias en el National Concert Hall de Dublín tituladas "Choral Music in Ireland: Historia y evolución".

En contextos contemporáneos, el canto coral se practica ampliamente en escuelas, universidades y comunidades locales, así como entre diversas comunidades de interés y en otros entornos. La oferta y el acceso a la educación musical coral varía mucho de un lugar a otro y de unos sistemas y contextos educativos y de desarrollo juvenil a otros. Incluye coros catedralicios establecidos, diversos enfoques Kodály y la "Experiencia de Música Coral" (CME) de Doreen Rao, entre otras iniciativas pedagógicas. La composición coral es un género floreciente en Irlanda, y se ha expandido enormemente desde la independencia nacional en 1922 hasta la actualidad (Barry, 2015; Sherlock, 2019). Al igual que en otros países europeos, esto incluye arreglos originales de canciones tradicionales y ajustes de poesía y otros textos literarios (que en el caso de Irlanda implica dos idiomas oficiales: Inglés e irlandés/Gaeilge). Las cuestiones sobre la compatibilidad de la canción tradicional irlandesa, en particular la canción en lengua irlandesa, con la armonía clásica eurooccidental se han abordado cada vez más mediante enfoques modales y neotonales, y mediante innovaciones en la interpretación y arreglo de canciones sean nós [estilo antiguo] por parte de músicos tradicionales (Denvir, 2012).

El valor de la música coral para la cultura irlandesa, incluso para los jóvenes, está respaldado por los numerosos recursos, iniciativas e informes elaborados por Sing Ireland, la asociación nacional de coros de Irlanda. Entre ellos se encuentran sus directrices para la organización de coros y una escuela de verano anual para directores de coros. Otros cursos incluyen módulos sobre estudios corales y dirección en muchas licenciaturas de música, formación impartida por la Sociedad Kodály de Irlanda y un máster en estudios corales en la

Universidad de la Ciudad de Dublín. La música coral está reconocida en las políticas del Consejo de las Artes de Irlanda (Sheil, 2008) y Creative Ireland (Doyle, 2019). El Centro de Música Contemporánea, con sede en Dublín, contiene un archivo de música de compositores de los siglos XX y XXI de toda Irlanda e Irlanda del Norte, incluida una importante colección de partituras corales y la publicación del libro de 2012 *Choirland: Una antología de la música coral en Irlanda*. La mayoría de los contenidos de ese volumen son adecuados para grupos corales avanzados. Mientras tanto, Cailíno Music Publishers se especializa en nueva música coral de compositores irlandeses, incluyendo composiciones y arreglos que son más accesibles (esta es una característica también del paquete de recursos en línea *Choirs Can*, con arreglos corales de canciones tradicionales en lengua irlandesa para coros de jóvenes y aficionados de la comunidad).

Muchos tipos de coros están representados en varios lugares de Irlanda, incluyendo coros escolares, de iglesia, juveniles, comunitarios, folclóricos, gospel, diaspóricos, de cámara, de sociedades corales y semiprofesionales (véase European Choral Association 2019) con actualmente un solo coro profesional a tiempo completo, Chamber Choir Ireland (véase Kinsella, 2021). Los conciertos corales son inmensamente populares en la vida cultural irlandesa y figuran regularmente en las listas de conciertos locales y nacionales, así como en las emisiones de la emisora de radio de servicio público RTÉ Lyric FM.

Letonia

La pervivencia de la identidad letona es una parte importante de los antecedentes históricos de Letonia. Como en los demás países bálticos, uno de los aspectos más conocidos de la identidad letona es el amor de la nación por la música y, más concretamente, por el canto. La conmemoración del Cantor en el Monumento a la Libertad -el hito más central y simbólico de la cultura nacional letona- o los motivos del Festival de la Canción en el último diseño del pasaporte letón, por ejemplo, muestran que los letones, en su propia autopercepción y representación, son la nación cantante per se (Cīrulis, 2018).

Durante la era soviética, cantar en coros era una de las pocas formas de expresión de la identidad letona en su lucha por la independencia. Basado en una rica tradición oral de canciones populares, el Tautasdziesmas, una de las mayores colecciones de canciones populares del mundo, se convertiría en la base de la mundialmente conocida tradición letona de canto coral. La tradición de los dziesmu svetki, los renombrados festivales de la canción,

se ha convertido en una tradición letona distintiva y ha sido reconocida como parte de la lista del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad de la UNESCO (Zamurs, 2017). Los coros letones han sido aclamados internacionalmente con los máximos galardones en prestigiosos festivales internacionales, como las Olimpiadas Corales Mundiales de 2014 celebradas en Riga.

Las palabras, los sentimientos y los valores expresados en la poesía y la canción folclóricas letonas pretenden expresar a la comunidad letona, siendo el tono general de "positivo-estoicismo", que refleja el valor del optimismo frente al adversario en la cultura letona (Kratins en Zamurs, 2017). Son típicos de las canciones letonas los rasgos de la naturaleza, muy a menudo en metáfora simbólica, así como el uso del lenguaje aesopiano, es decir, significados encubiertos codificados para evitar la censura, especialmente durante la era soviética (Zamurs, 2017).

Lituania

Lituania, al igual que otros países bálticos como Letonia y Estonia, es conocida por sus tradiciones de canto. Como señala R. Girdzijauskienė (2021, p. 78) "la tradición lituana del canto también puede definirse como un sistema cuya singularidad está predeterminada por el contexto sociocultural, un sistema de educación musical basado en el canto y la profesionalidad de las personas que fomentan la tradición del canto". En Lituania, el canto como actividad que expresa unión se practica ampliamente en las reuniones sociales. Además, independientemente de la región o el tipo de reunión, existe un amplio repertorio de canciones conocidas por personas de distintas edades que facilita esta tradición de canto social. Procedentes de antiguas tradiciones religiosas paganas politeístas, con elementos de animismo y panteísmo, las canciones lituanas suelen conllevar rasgos simbólicos (Trinkūnas, 2009), yuxtaponiendo el mundo humano y el natural. La canción folclórica lituana es básicamente una canción comunitaria, lo que se refleja tanto en su contenido como en su interpretación colectiva.

Lituania, como país pequeño, sufrió a menudo la influencia de sus vecinos más fuertes y, en consecuencia, su cultura nacional se vio a menudo constreñida. Especialmente durante la era soviética, en el contexto de las políticas de rusificación soviéticas, la cultura folclórica, y en particular el canto, principalmente como canto coral, sirvió como forma de preservar la identidad nacional (Girdzijauskienė, 2021). En oposición al folclorismo oficial prescrito por

las autoridades soviéticas, a finales de la década de 1960 se desarrolló en los países bálticos un nuevo tipo de folclorismo. Pensadores urbanos y artistas aficionados redescubrieron las antiguas costumbres de sus propios países, recopilando, analizando y, finalmente, recreando un folclore que consideraban más "auténtico" que el "pseudofolclore" representado en los actos culturales oficiales soviéticos. En contraste con la habitual interpretación virtuosa del folclore soviético ante un público inmenso pero pasivo, se hacía hincapié, por ejemplo, en la interpretación de música, bailes y cantos en grupos pequeños e inclusivos de personas. Como movimiento social intelectualmente liberador, el renacimiento del folclore popular contó con el apoyo de la juventud de Europa del Este (Schmidchens, 1994). Especialmente fuerte fue la importancia del Festival de la Canción como resistencia cultural informal en los años de la ocupación soviética. El canto, como importante componente del "poder blando" lituano durante los años de lucha por la independencia, convirtió la Revolución de la Canción en el símbolo de la libertad (Girdzijauskienė, 2021).

Los festivales de la canción ocupan un lugar único en la cultura coral lituana. Desde hace más de 100 años, el Festival de la Canción reúne a lituanos de todas las edades que viven en Lituania o en el extranjero. El número de participantes también es impresionante. Más de 20 000 cantantes, incluidos 12 000 niños, cantaron en el concierto final del Festival de la Canción en 2018. Los coros escolares se han ganado un lugar especial en la tradición del Festival de la Canción. Desde 1964, los Festivales Estudiantiles Republicanos de la Canción se celebran cada cuatro años. Es un factor de peso en el movimiento coral juvenil y un motivador para que los alumnos asistan al coro. Una tradición similar existe en otros países bálticos. La UNESCO ha declarado la tradición de los Festivales de la Canción de Estonia, Letonia y Lituania Obra Maestra del Patrimonio Cultural Oral e Inmaterial de la Humanidad.

Portugal

Portugal presenta una considerable actividad coral formalmente establecida en el contexto de las organizaciones musicales, como demuestran los varios centenares de conjuntos que movilizan regularmente a miles de personas para cantar distintos repertorios. La tradición coral portuguesa tiene sus orígenes en la institución orfeão, un tipo de sociedad coral que surgió con el fin del Antiguo Régimen, a finales del siglo XIX, en los primeros centros urbanos portugueses, apoyada por asociaciones que promovían la práctica coral fuera del contexto de la iglesia, el teatro o la escuela (Pestana, 2014). El folclore especialmente, representa una importante actividad tradicional de actuación en Portugal, aunque se ha planteado la

cuestión de la autenticidad de las prácticas de actuación, indicando que ha habido cambios significativos en los procesos de aprendizaje y comportamientos sociales asociados a las prácticas de canto durante las últimas décadas (Araújo, 2013).

Un reciente estudio publicado en la Revista Portuguesa de Musicología en 2020 (Pestana & Lima, 2020) señala la existencia de más de 1.000 agrupaciones corales en Portugal. El 12 de septiembre de 2022, la presencia de coros y su actividad coral en la red, concretamente en portales y encuentros corales, apuntaba a la existencia de 831 coros (www.meloteca.com).

Existen varios coros profesionales activos en Portugal, siendo uno de los mayores el Coro de la Fundación Calouste Gulbenkian. Fundado en 1974 y con sede en Lisboa, está compuesto por unos 100 cantantes. Otro coro profesional es el Coro de la Casa da Música, fundado en 2009, tiene su sede en Oporto y cuenta con un grupo permanente de unos 18 cantantes. La actividad coral amateur tiene una expresión significativa en la actividad coral del país, con varios centenares de grupos que operan en todas las regiones del país. Son grupos de constitución muy diversa, que interpretan un repertorio igualmente variado. Encontramos grupos escolares de prácticamente todos los conservatorios y de algunas escuelas generales, así como otros coros infantiles, coros de aficionados de grupos profesionales, coros asociados a instituciones y asociaciones culturales y recreativas, coros religiosos y grupos académicos con intensa actividad coral, y una enorme variedad de grupos de carácter etnográfico.

Según Pestana & Lima (2020), existe actualmente en Portugal un movimiento de actividad coral multifacético, dinámico y en claro crecimiento. Este tiene un fuerte impacto en la vida social local, al tiempo que sigue dependiendo en gran medida del apoyo de las instituciones locales, en particular de los gobiernos locales. Además, según Aguiar & Vieira (2018a), el movimiento coral siempre ha sufrido la influencia del poder político, ya sea la Primera República o la del régimen del Estado Novo, sometiéndolo a las normas ideológicas del Estado, especialmente durante el régimen dictatorial portugués.

País Vasco, España

El canto siempre se ha considerado una de las disciplinas artísticas más importantes en el País Vasco, siendo una de las principales razones su conexión con la rica sonoridad del euskara y la importancia de su transmisión oral. Las dos primeras colecciones más significativas de canciones tradicionales vascas han sido creadas por dos eminentes musicólogos, el *Cancionero Popular Vasco* de R. M. de Azkue, y el *Euskal eres sorta* del Padre J. A. de Donostia publicado en 1921 (Totorika, 2006).

Según el investigador británico Roidney Gallpo (en Totorika, 2006), las canciones vascas están impregnadas de un espíritu de calma y melancolía contemplativa. Las primeras canciones conservadas suelen estar relacionadas con acontecimientos y celebraciones especiales anuales, como Navidad, Año Nuevo, Santa Águeda, Carnaval y San Juan; además, hay fragmentos de algunas canciones de guerra. La mayoría de las canciones tradicionales más tardías son canciones de amor con un amplio uso de la metáfora, empleando con mayor frecuencia símbolos como el pájaro, la estrella y la flor. También es típica la canción política surgida en el siglo XIX y el "bertsolarismo" antigua tradición, como improvisación versificada cantada de los bertsolaris poetas cantores se considera a menudo la "madre" de todo el canto en el País Vasco, siendo continuada por los torneos de bertsolaris y la creación de escuelas de improvisación (Totorika, 2006).

Sin embargo, en las últimas décadas, el declive de la transmisión oral del canto y la falta de centros de formación para niños y jóvenes intérpretes han dado lugar a un renovado interés por la recuperación de la tradición del canto, como se refleja en la inauguración del proyecto a largo plazo Kantuketan para la protección del canto y la música vascos por parte del Instituto de Cultura Vasca en 1998 (Etchegoin), que culminó con una importante exposición en 2001.

La tradición coral vasca tiene sus orígenes en el movimiento coral surgido en Europa a finales del siglo XIX, que dio lugar a la creación de coros, especialmente masculinos, a lo largo de los siglos XIX y XX. Al igual que la institución del Orfeño, un tipo de sociedad coral que surgió al mismo tiempo en Portugal, los Orfeones de diversas instituciones políticas y sociales convivían con los coros religiosos. Al mismo tiempo, los concursos de Orfeones que se celebraban, en el País Vasco y en el extranjero, propiciaron el desarrollo de la técnica de interpretación vocal, así como la creación de nuevas obras vocales. Algunos de los coros que siguen en activo son: el Orfeón Donostiarra fundado en 1897, la Sociedad Coral de Bilbao fundada en 1886 y el Orfeón Pamplonés fundado en 1890. Todos estos coros se

dedican a la difusión del repertorio sinfónico coral y se basan en sólidas estructuras de formación musical, incluyendo coros infantiles y juveniles (Leñena, 2023).

Influido por las circunstancias socio-políticas, especialmente durante las tensiones político-sociales y económicas del franquismo, el movimiento coral vasco, reflejó los retos de la sociedad vasca en la organización de festivales, mesas redondas, debates y prensa de relevancia. En esa época, con más de cien coros activos en la región, se inauguró en 1969 el Certamen de Masas Corales de Tolosa, con el apoyo del Centro de Iniciativas Turísticas de Tolosa (CIT) y del Ayuntamiento de Tolosa. Esto dio lugar a la publicación de varios libros dedicados al mundo coral, incluyendo nuevo repertorio, manuales de dirección (Leñena, 2023).

La formación del Gobierno Vasco en 1980 y el nuevo impulso al autogobierno, junto con el apoyo activo de las Diputaciones Forales y Ayuntamientos, sentaron las bases para un paulatino desarrollo de federaciones corales en la región, como la Federación de Coros de Bizcay 1979, las Federaciones de Gipuzkoa, Álava y Navarra en los años 80. En enero de 1983 se celebró la Asamblea constitutiva de la Federación Coral de Euskal Herria (EAE) (Leñena, 2023).

Una de las actividades más importantes del movimiento coral fueron los cursos de formación organizados en diversas localidades del País Vasco y dirigidos por un grupo especialmente dinámico de profesores profesionales, que respondían a las necesidades formativas de los directores de coro noveles, así como de los más experimentados. Además, la celebración de diversas Ttoparak, o encuentros corales, potenció la actividad coral y promovió el sentimiento de comunidad coral entre los coros vascos. El ya mencionado certamen coral de Tolosa, que atrajo a coros y directores corales excepcionales del extranjero, también ofreció la oportunidad de realizar cursos de dirección con directores como Erkki Pohjola, Carl Høgset, Per-Gunnar Aldahl, Eva Larsson-Myrsten, Hendrik Loock, Vytautas Miskinis y Eva Pitlik, entre otros, compartiendo su experiencia (Leñena, 2023).

Esta activa cultura coral y la amalgama con tradiciones corales del extranjero, influyó en la creación de una nueva generación de compositores corales como Javier Busto, Eva Ugalde, Junkal Guerrero, Josu Elberdin y Xabier Sarasola, generación que ha desarrollado un repertorio de gran éxito entre coros nacionales e internacionales. La actividad coral de las últimas décadas está documentada en el directorio editado por EJE en 1995, y en cuyo tercer volumen se incluye la actividad coral en el País Vasco y Navarra y el Eresbil - Musikaren Euskal Artxiboa Basque Music Archive, que incluye la base de datos sobre recursos

musicales en el País Vasco desde los años 90. En la actualidad, la Federación de Euskalerrria está elaborando un informe oficial sobre el mundo coral en el País Vasco, por encargo del Gobierno Vasco (Leñena, 2023).

Tradiciones de canto y desarrollo del canto/educación coral en los países socios

Esta parte se centra en diferentes disposiciones de la Educación Coral en los seis países socios (con respecto a parámetros como: proceso/producto, el lugar del canto en los currículos de música, el papel del profesor/director coral, el proceso de selección, la participación (quién está incluido/excluido), el repertorio, la entonación, el tipo de agrupaciones corales, las prácticas, el ethos y la creatividad).

¿Cómo se reflejan todo esto y mucho más en los planes de estudios musicales y/o en los documentos políticos oficiales?

Chipre

En Chipre, el canto se considera una actividad central en el plan de estudios musicales de primaria y secundaria, y en la clase escolar el canto coral es una parte importante. Todas las escuelas de Chipre presentan durante los principales acontecimientos del curso escolar, como Navidad, Días Nacionales, etc. un coro mixto, con predominio de miembros femeninos. Estos coros ensayan principalmente durante los recreos escolares. Una investigación reciente (Stavrou & Papageorgi, 2021) ha demostrado que, en las escuelas de Chipre, la preparación y el ensayo de coros es una de las actividades musicales más frecuentes que tienen lugar en la clase de Música. Sin embargo, los investigadores han comentado la importancia de escuchar las voces de los alumnos, especialmente en lo que se refiere al repertorio coral que debe ser relevante para las preferencias de los alumnos que a menudo apuntan a estilos populares más contemporáneos.

Las escuelas de música, por su parte, se centran mucho en las actividades corales. Todos los alumnos de las escuelas de música son miembros del coro de su escuela respectiva, y asisten a un curso coral obligatorio semanal de dos horas, así como a un ensayo coral obligatorio diario. Una de las actividades musicales emblemáticas de la Oficina del Inspector de Música del MoESY CY ha sido desde 2013 el Festival Coral anual de Escuelas de Música, que incluye una serie de talleres de formación para todos los profesores de música de Chipre

y culmina con un concierto nocturno con más de 500 alumnos en el escenario (Educación Secundaria Musical MOECSY).

En 2016, la Inspectora de Música de Educación Secundaria, la Dra. Georgia Neophytou, puso en marcha un programa de cuatro años centrado en el canto vocal y coral, que ha sido renovado después de 2020, tras las repercusiones negativas de la pandemia en la cultura del canto coral en general. En este contexto, además del Festival Coral de Escuelas de Música que se celebra anualmente, se han llevado a cabo diversas actividades adicionales para promover el canto dentro y fuera de las escuelas, como el Desfile Coral anual en el centro de Nicosia, al que se invita, además de a los coros escolares, a otros coros municipales, universitarios y comunitarios con el fin de promover el canto en la sociedad chipriota en general (MOECSY de Educación Secundaria Musical). Además, en 2018 se creó un coro de voces iguales, Vox Venus, que reúne algunas de las mejores voces femeninas de todas las Escuelas de Música de Chipre. El coro ya ha participado en varios festivales corales en Chipre y en el extranjero y tuvo una exitosa colaboración con los renombrados Niños Cantores de Viena en un concierto que tuvo lugar en Chipre en 2023 (Vox Venus MOECSY).

Irlanda

En Irlanda, el canto se considera una actividad fundamental en el plan de estudios de música de primaria (National Council for Curriculum and Assessment, 1999). Aunque el canto coral en clase se considera importante para el desarrollo musical y holístico, la medida en que se practica puede ser discutida, ya que la mayoría de las escuelas primarias no tienen acceso a especialistas en música (Gubbins, 2021). Sin embargo, la mayoría de las escuelas primarias tienen algún tipo de coro. Muchos ofrecen música para servicios religiosos y/o para actividades comunitarias más amplias. Un número menor de coros especializados de primaria participan en festivales y concursos corales, mientras que el Coro Nacional de Niños, creado en 1985, es una iniciativa coral escolar en la que participan decenas de miles de alumnos de primaria de último curso. Entre sus numerosos beneficios se incluye la formación continua de los profesores generalistas de primaria participantes, aunque recientemente se ha cuestionado la pertinencia del modelo jerárquico y repetitivo del programa en contextos contemporáneos (Coady, 2023).

En los centros de secundaria, la música coral no suele formar parte de las clases generales de música, a pesar de que una proporción relativamente alta de alumnos de secundaria (11%) cursan música como una de sus asignaturas para el examen final de bachillerato (Central Statistics Office 2020). Dentro de este sistema, y a pesar de la limitada asignación horaria, el canto coral en grupos grandes o pequeños es una opción de actuación para la evaluación. Aunque una gran parte de los centros de secundaria tienen uno o más coros y, además, organizan producciones de teatro musical además de conciertos corales, los ensayos suelen tener lugar fuera del horario oficial del plan de estudios (por ejemplo, a primera hora de la mañana, a la hora de comer o después de las clases).

Los niños y jóvenes también pueden acceder a la música coral a través de iniciativas comunitarias, en particular mediante asociaciones locales bajo la égida de Music Generation. Creada en 2010, Music Generation se ha comprometido a proporcionar a los niños y jóvenes acceso a la "educación musical interpretativa" a través de diversos géneros, incluidos los diferentes estilos y tradiciones de la música coral (Flynn y Johnston, 2016). Las políticas gubernamentales articulan el compromiso de Irlanda con la igualdad, la diversidad y la inclusión (Departamento de Educación y Ciencia 2019; Departamento de Justicia 2022). Aunque el sector educativo se ha centrado tradicionalmente en la educación especial, las ideas de inclusión han ido abarcando cada vez más aspectos más amplios de la inclusión social. La mayoría de las universidades e instituciones culturales nacionales han desarrollado ya políticas de EDI, incluida Sing Ireland (2021). En las últimas dos décadas, se han logrado avances considerables para que la educación musical coral esté disponible para niños y jóvenes de todos los orígenes, incluidos varios proyectos dirigidos a grupos marginados, por ejemplo, aquellos dentro de alojamientos para solicitantes de asilo (Kenny, 2018). Queda por realizar un trabajo significativo con respecto al fomento de enfoques socialmente inclusivos en todas las dimensiones de la práctica coral.

Letonia

En Letonia, las actividades musicales regulares y especialmente el canto se incluyen en la educación preescolar y son obligatorias en la educación básica -entre los seis y los quince años-, mientras que en la educación secundaria superior general la música es una de las asignaturas optativas (Marnauza & Madalāne, 2019). Sin embargo, las actividades culturales, incluida la música, se promueven decididamente en el contexto de la educación no formal y las actividades extraescolares. Como se indica en las Directrices Educativas de

la República de Letonia para 2014-2020, la educación no formal y las actividades extracurriculares tienen como objetivo fortalecer la conciencia ciudadana, la participación cívica, el patriotismo y la identidad nacional de los jóvenes, crear un sistema de apoyo para el desarrollo de sus habilidades y capacidades individuales y promover la creación de la identidad nacional garantizando que el 75% de todos los estudiantes de las instituciones de educación general participen como participantes en los eventos intermedios del Festival de Canción y Danza de Letonia (Vītols, 2017). Garantizar la continuación de la preciada tradición del Festival de la Canción se percibe como uno de los principales retos para los profesores de música de toda Letonia, el Festival de la Canción se ha convertido, así, en una afirmación del desarrollo artístico y la maestría profesional de los líderes corales (Marnauza & Madalāne, 2019).

Una de las instituciones educativas corales más importantes de Letonia es la Escuela Coral de la Catedral de Riga (RCCS). El modelo de la RCCS es una mezcla de las mejores tradiciones de las escuelas corales del mundo y la educación de la cultura letona. La RCCS tiene alumnos de toda Letonia y ha demostrado ser atractiva también para estudiantes extranjeros de intercambio. Basada en una tradición de coros de niños en la catedral de Riga desde 1240 hasta 1831, la RCCS en su forma actual se fundó en 1994. Los tres coros de la escuela -el Coro de Niños Cantores de la Catedral de Riga, el Coro de Niñas TIARA de la Catedral de Riga y el Coro Mixto de la Escuela Coral de la Catedral de Riga- han obtenido reconocimiento internacional y han sido galardonados en numerosos concursos corales. La Escuela Coral de la Catedral de Riga es cuna de directores de coro y cantantes profesionales, tanto profesionales como aficionados (página web de la Escuela Coral de la Catedral de Riga 2023).

Lituania

En países con tradición de canto, como Lituania y Letonia, el canto coral se aborda como un fenómeno polifacético en un contexto muy amplio de educación formal e informal. Además de la abundancia de eventos de canto, el contenido de los libros de texto de música, la estructura de la clase de música y la variedad de actividades musicales extraescolares están impregnados por la tradición del canto. Dado que los primeros compositores profesionales lituanos eran maestros de coro o cantantes, fueron ellos quienes más influyeron en el concepto basado en el canto y en los primeros programas de estudios de la educación musical lituana (Girdzijauskienė, 2021). Según R. Girdzijauskienė (2021), en Lituania el

canto se considera la parte más importante de la clase de música, y las canciones populares constituyen el repertorio principal de la cultura de canto escolar. Aunque la práctica coral es voluntaria, muchas escuelas tienen uno o dos coros normalmente mixtos. En las escuelas con mayor número de alumnos o en las que se hace especial hincapié en la música coral, se forman coros adicionales de chicas y chicos.

Uno de los principales objetivos de la enseñanza del canto es la excelencia en el canto, centrándose en el estudio de la técnica vocal, con el fin de alcanzar la alta calidad de canto esperada. En consecuencia, una fuerte tradición de canto se asocia con la orientación hacia el producto, los altos estándares técnicos, la clasificación y la competencia en el campo de la música coral (Girdzijauskienė, 2021). El canto es también una de las actividades más populares en la educación musical no formal, elegida a menudo como actividad extraescolar en las escuelas integrales, así como las actividades de solistas, conjuntos y coros que se ofrecen en otras instituciones no formales.

Cabe mencionar algunos coros infantiles destacados: El coro de niños "Ažuoliukas" (El pequeño roble) fue fundado en 1959 por el destacado pedagogo y músico Hermanas Perelšteinai. Este coro ejerció una gran influencia en el canto infantil de Lituania. En la actualidad, este coro es una escuela de música de canto coral para niños. Más tarde se crearon otros coros destacados, como el coro de niñas "Liepaites" (Los tilos) y el coro de niños "Dagilėlis" (La pequeña daga), que también son escuelas de canto coral. Estos coros infantiles ejercieron una gran influencia en el desarrollo del canto coral en Lituania. Su actividad contribuyó mucho a la creación de coros de aficionados de fama mundial como "Jauna muzika" (Música joven), "Brevis", "Aidija" (Ecos), etc.

Aunque existen varias publicaciones que tratan del canto en el contexto de la educación musical general, sólo hay dos publicaciones monográficas que analicen las especificidades del canto coral en la escuela: "El desarrollo vocal de los niños" (Jareckaitė, 1993), "La educación estética de los alumnos a través de las actividades corales" (Jareckaitė, 2009). Otras publicaciones relevantes, discuten el canto coral en contextos y temas específicos como "Música y cultura moral" (Girdzijauskas, 2010), "Capital cultural y social en el canto coral" (Girdzijauskienė, 2022), "Contribuciones del coro universitario al capital social en una institución educativa superior" (Girdzijauskienė, 2021), "El oficio de enseñar música en una sociedad cambiante: Singing as Meaning, Education, and Craft - Reflections on Lithuanian Singing Practices in Music Education as Craft" (Girdzijauskienė, 2021), "Characteristics of Children's and Adolescents' Voices" (Aidukas, 2013), "Choir Music in Lithuania from Ancient Times to the Beginning of the 20th Century: Características del desarrollo histórico y cultural"

(Aidukas, 2014). El canto como proceso social fue analizado por Bartkevičienė (2015), La educación vocal de los niños de primaria fue explorada en la publicación de V. Matonis, V. y R. Pečeliūnas (2000). Sin embargo, actualmente no existe ninguna investigación sistemática relativa a la música coral en Lituania, las últimas publicaciones sobre el canto coral y la tradición de los festivales de la canción se publicaron hace una década. Uno de los principales periódicos musicales "Muzikos Barai", que se publica mensualmente, incluye una sección específica sobre coros.

Portugal

La enseñanza y el aprendizaje de la música están integrados en los documentos y directrices curriculares desde la educación preescolar y en los tres niveles de la educación básica, a saber, la educación preescolar (desde los tres años hasta el inicio de la educación básica), la educación primaria (de seis a 15 años) y la educación secundaria superior (de 15 a 18 años). La Educación Musical aparece como asignatura autónoma en el currículo general sólo en la educación primaria, donde las prácticas vocales - corales tienen lugar bajo la dirección de profesores generalistas. En el contexto de la escuela primaria, se ha cuestionado el enfoque interdisciplinario predominante de implementar la música, especialmente las prácticas vocales, para mejorar el aprendizaje de otras materias escolares (Aguiar, 2014). En la enseñanza secundaria, puede estar disponible como asignatura optativa, mientras que las clases de Coro, impartidas por profesores especializados en música, sólo forman parte del currículo obligatorio de la Escuela de Música. La disciplina de Clase de Conjunto - Coro reúne diversas prácticas a nivel nacional, derivadas del contexto geográfico y sociocultural reflejado en el programa educativo de cada escuela (Carvalho & Ruiz, 2022) En general, aunque se fomenta el canto coral voluntario en la escuela, a menudo se pasan por alto cuestiones relacionadas con el desarrollo vocal y la educación vocal (Aguiar & Vieira, 2018a) y esta última se enfrenta a desafíos debido a la diversidad social.

País Vasco, España

Mientras que en 2009, en educación primaria la asignatura de música estaba integrada en Educación Artística en educación primaria y se impartía como obligatoria en los tres primeros cursos de educación secundaria (García 2009), desde 2013, la música está excluida y ya no

es troncal ni en primaria ni en secundaria como parte de la educación artística, dejando en manos de las comunidades autónomas ofrecer o no asignaturas y opciones específicas relevantes. Con la reducción de la obligatoriedad de la enseñanza musical, la música en España había perdido importancia en la educación formal y no formal, incluyendo la falta de apoyo económico en las escuelas de música (Carrasco, 2017). Además, cabe destacar que en España debido a las diferencias existentes entre las distintas Comunidades Autónomas españolas, los currículos musicales en regiones con lengua propia como Cataluña, País Vasco y Galicia se centran en sus lenguas autóctonas y principalmente en la cultura musical propia de la región (García, 2009). A continuación se exponen cuestiones y necesidades a tener en cuenta:

1. Una comparación de sistemas y prácticas entre los países socios, específicamente en relación con el solfeo sistémico y la formación coral en la provisión estatutaria (a diferencia de las provisiones/arreglos más ad hoc en otros países). Sin embargo, podríamos equilibrar esto reconociendo puntos fuertes comparables en otros países (por ejemplo, grupos corales y programas que abordan directamente cuestiones de exclusión/inclusión, y/o que apoyan tradiciones/estilos corales alternativos).

2. El binario proceso frente a producto: Enfoque en reuniones/ensayos y/o conciertos... enseñanza y liderazgo coral, incluyendo diferentes roles y objetivos de los líderes; contextos de la práctica coral - escuela, comunidad, conservatorio, etc.

3. Reconocer y acomodar los diferentes estilos corales y de aprendizaje/enseñanza; 3.1 de géneros y tradiciones occidentales clásicas, folclóricas y populares; 3.2 diferentes formas de aprender (y enseñar/dirigir): aprendizaje formal, aprendizaje no formal, aprendizaje informal, enculturación.

4. Entonación. 4.1 Comprensión de las diferentes sensibilidades de entonación según los géneros, prácticas y tradiciones musicales; 4.2 Comprensión y tratamiento de las cuestiones relativas a la entonación desigual (incluidas las necesidades de aprendizaje de niños y jóvenes); 4.3 acomodación de los objetivos a las mejores prácticas de entonación dentro de un entorno coral inclusivo.

5. Considerar la selección/distinción: 5.1 La selección/distinción vinculada a cuestiones de inclusión/exclusión; 5.2 Justificar el fundamento, los objetivos y la agencia para la selección basada en las capacidades percibidas (incluida la entonación); 5.3 Cuestiones éticas y de derechos humanos cuando la exclusión de la práctica coral se justifica por la reasignación a roles instrumentales o de apoyo a la interpretación.

6. Prácticas ocultas que pueden excluir o alienar a potenciales cantantes corales (basadas en la clase social, el acceso a la educación, el género y otras categorías sociales);
6.1 Selección de repertorio, incluyendo estilo y tesitura; 6.2 Discursos de dirección coral.
7. Ethos: 7.1 Desarrollo de un ethos inclusivo para coros, sistemas corales y comunidades corales; 7.2 Equilibrio entre las voces individuales y los objetivos artísticos de la mezcla coral.
8. Necesidad de traducir las políticas curriculares, comunitarias y artísticas sobre la inclusión en directrices y estrategias claras para la práctica.
9. Enfoques interartísticos e integrados: Considerar la pedagogía vocal y coral en contextos y prácticas artísticas más amplias puede mejorar las estrategias para la Inclusión.
10. Todo lo anterior apunta a la necesidad de empoderamiento.

Las cuestiones destacadas por el socio del País Vasco/España **resumen y reflejan preocupaciones comunes en la asociación** y problemas y cuestiones en diferentes niveles y circunstancias. A su vez, éstos se unen a la incoherencia de proporcionar una política coherente de directrices relevantes y recomendaciones estructuradas para acciones que fomenten la inclusión en los sistemas educativos musicales de los países socios. La diversidad de la música coral en toda Europa (por ejemplo, de entornos/culturas de canto "homogéneos" a diversos contextos de canto en desarrollo, así como de modelos pedagógicos corales de Europa occidental y oriental a otros más nuevos y flexibles), el cambio en las poblaciones, las experiencias juveniles acumuladas de acontecimientos vitales abrumadores, la motivación y el compromiso de los estudiantes, la provisión de tecnologías son algunas de las numerosas cuestiones críticas en un mundo que cambia rápidamente, en el que los estudiantes son diferentes y los profesores/directores corales son diferentes, todos ellos se enfrentan a retos que apuntan a una necesidad urgente de incluir de forma amplia, como es el ámbito de este proyecto y de capacitar a todos los actores implicados. De hecho, el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la pedagogía coral está rodeado de desafíos. No es un escenario inusual que los profesores/líderes corales intenten motivar y colocar a sus alumnos, y especialmente a los jóvenes socialmente excluidos, en conjuntos corales como una forma de "sanar" sus experiencias vitales anteriores y actuales, y a menudo traumáticas. Desgraciadamente, aunque los profesores/líderes corales no comprendan de entrada los retos que surgen cuando los recién llegados entran en los grupos corales, a menudo carecen de conocimientos y habilidades para mantener una motivación

sostenida. Además, hay poco material novedoso y recursos disponibles que ayuden al pedagogo coral con las mejores prácticas para incluir eficazmente a los jóvenes socialmente desfavorecidos en los grupos corales. En consecuencia, los profesores/líderes corales se sienten desinformados y no suficientemente equipados para reconocer las cuestiones subyacentes relativas a la naturaleza de la inclusión social, mientras que los alumnos permanecen aislados, o simplemente son excluidos. Y esta es nuestra siguiente tarea: discutir algunas de las preocupaciones y cuestiones clave relacionadas con la Inclusión en la Educación Coral para desplegar adecuadamente una base teórica dinámica para el Proyecto Marco (IVCHPF). A medida que se desvela el Marco del IVCHP, el lector detectará a lo largo del texto la evolución de las recomendaciones para las directrices y acciones políticas, ya que consideramos que es más que apropiado alertar al lector y proporcionarle algo más de alimento para el pensamiento y la reflexión, ya que se trata de un proceso interactivo dinámico.

B. Un marco para la educación coral inclusiva

Antes de exponer algunas de las preocupaciones y cuestiones clave que se plantean a continuación, cabe afirmar desde *el principio que un parámetro fundamental del estudio es una concepción de la inclusión que abarque una amplia gama de factores sociales*.

Por lo tanto, IN-VOICE4MPowerment no se decanta por ninguna aplicación concreta en contextos educativos, como la inclusión de niños y jóvenes en distintos espectros de capacidades físicas, cognitivas y afectivas. Así pues, aunque el marco que desarrollamos admite innumerables diversidades a nivel individual, la orientación principal del proyecto se centra en las dinámicas sociales de inclusión. En consecuencia, comenzamos investigando los factores sociológicos que pueden actuar para inhibir o fomentar la participación de niños y jóvenes en la música coral -cualquiera que sea su origen- y pasamos a proponer métodos para contrarrestar tales barreras e inhibidores, y para mejorar el compromiso mediante el desarrollo de una serie de estrategias y materiales positivos.

Esta sección marco se divide en dos partes principales. En primer lugar, abordamos las definiciones, los contextos y las necesidades de la educación coral inclusiva (ECI), y a continuación esbozamos un marco para la ECI. Cabe señalar aquí que el proceso de preparación del marco de la ECI fue (y sigue siendo) iterativo. Aunque las primeras fases del documento se basaron en las cuestiones clave que se desprendían de la bibliografía (incluidos los informes de estudios y proyectos comparables), este enfoque inicial se complementó con las continuas aportaciones de los siete socios de IN-VOICE4MPowerment y los debates entre ellos, así como del grupo más amplio de profesionales que asistieron posteriormente al evento de formación para el aprendizaje y proporcionaron comentarios posteriores en sus contextos nacionales y a los principales responsables del proyecto en el Ministerio de Educación, Deporte y Juventud de Chipre.

Inclusión y exclusión: Educación y música

Inclusión (y exclusión) social en la educación

Nuestro marco parte de la premisa de que los procesos de inclusión y exclusión están vinculados dialécticamente. Desde un punto de vista crítico, esto significa que la dinámica de la inclusión social puede, inadvertidamente o no, excluir a algunos individuos y grupos, incluso en los casos en que las experiencias positivas de inclusión y el proceso relacionado de identificación y pertenencia son evidentes. Esto tiene una relevancia directa para la

organización social de los coros, incluidos los coros infantiles y juveniles. La audición es un proceso obvio por el que algunas personas pueden ser excluidas y posiblemente alienadas de la música coral, mientras que otras son incluidas y, como tales, celebradas. Sin embargo, la inclusión/exclusión también opera de formas que pueden considerarse ocultas. El concepto de "currículo oculto" se desarrolló en la obra del sociólogo británico Basil Bernstein a mediados del siglo XX, especialmente en relación con el uso del lenguaje en las escuelas. Al desarrollar el concepto de "dispositivo pedagógico", Bernstein propuso que el estilo lingüístico y las preferencias culturales de los profesores británicos solían reflejar los valores de los niños de clase media. Sin embargo, esos mismos valores y preferencias no eran compartidos por los niños de clase trabajadora, cuyo discurso e intereses diferían de los de sus homólogos de clase media. Esta teoría también se ha aplicado a los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación musical (Wright y Froehlich, 2012). La teoría de Bernstein tuvo resonancia en lo que otro sociólogo, Michael Young, enmarcó como "conocimiento diferenciado" y, por implicación, valores diferenciados:

La idea de que la escuela es principalmente una agencia de transmisión cultural o de conocimiento plantea la pregunta "¿qué conocimiento?" y, en particular, ¿cuál es el conocimiento que es responsabilidad de las escuelas transmitir? Si se acepta que las escuelas tienen este papel, entonces implica que los tipos de conocimiento están diferenciados. En otras palabras, a efectos educativos, algunos tipos de conocimiento son más valiosos que otros. . . (Young, 2008, p. 13).

La afirmación de Young en este punto puede relacionarse con los debates contemporáneos sobre "estándares" u "objetivos de rendimiento", en los que la priorización del tiempo para la alfabetización, la aritmética y las asignaturas STEM limita el acceso a la educación musical y, dentro de ella, a la música coral, en la enseñanza básica. Esto puede tener consecuencias más negativas para los niños y jóvenes de las zonas menos favorecidas, donde el acceso a la educación musical instrumental y vocal (en contraposición a la oferta curricular básica) es, en el mejor de los casos, desigual, en comparación con los de entornos socioculturales más favorecidos, donde los padres y las autoridades escolares suelen tener más recursos para invertir en lo que por definición se consideran actividades "extracurriculares", incluido el acceso a la educación coral. Así pues, puede decirse que el "conocimiento diferenciado" tiene varios significados para la educación coral, incluido el estatus a menudo marginal de la educación musical en los planes de estudio estatales; el mayor acceso a recursos y formación para la música instrumental y coral por parte de los niños y jóvenes de clase media; y las tendencias hacia la exclusión oculta de otros de la educación coral, no sólo a través del acceso limitado a recursos y formación, incluida la exposición a la práctica coral, el solfeo y otras experiencias educativas musicales, sino también, de forma más sutil, a

través de la perpetuación de diferentes sistemas de valores culturales mediante acuerdos institucionales formales. Un objetivo importante de la educación coral inclusiva es proporcionar vías que permitan a los niños y jóvenes eludir los sistemas exclusivos de diferenciación social.

Nuestro enfoque también se basa en dos ideas opuestas pero complementarias: el "capital cultural" y el "capital social". El sociólogo francés Pierre Bourdieu desarrolló su concepto de capital cultural para reflejar cómo las actividades culturales y el gusto se emplean como marcadores de distinción, por ejemplo, el consumo y la preferencia de ciertos géneros musicales sobre otros (ref). A los efectos de nuestro marco, la "distinción" podría imaginarse como la pertenencia a una audición u otro tipo de grupo coral de élite. Sin embargo, esto no significa que se busquen géneros y prácticas musicales especializados únicamente por su valor de estatus. Como la socióloga de la educación musical Lucy Green ha explorado ampliamente en su investigación, el grado en que los niños y los jóvenes pueden ser celebrados o, por el contrario, alienados a través de diferentes tipos de compromiso musical depende de complejas dinámicas e interacciones con significados intramusicales y delineados (Green, 2008). A grandes rasgos, éstos reflejan una intrincada amalgama de factores musicales y sociales. En el caso de un miembro de un coro juvenil, los aspectos centrados en la música podrían referirse al amor de un individuo por la música coral y el canto y a su sensación de logro al ensayar y actuar. Estos aspectos se combinan con un sentimiento de pertenencia a través de objetivos artísticos o comunitarios compartidos. Los aspectos extramusicales podrían incluir un sentimiento de orgullo por formar parte de un grupo musical especial o por marcar una identidad distintiva (nacional, regional, institucional, étnica, religiosa, socioeconómica, etc.). Esta última lista puede considerarse simultáneamente inclusiva o exclusiva. Aunque todo esto depende en última instancia de la experiencia y la perspectiva, parece justo decir que muchos de estos significados extramusicales de la música coral se definen, al menos inconscientemente, en parte por lo que no representan.

Recomendación 1: Sensibilizar a los directores de coros sobre la dinámica del "currículo oculto" y el "capital cultural".
--

En contraste con la concepción de Bourdieu del capital cultural como un marcador de distinción (inclusión que indirectamente actúa para excluir), el sociólogo estadounidense Robert Putnam (2000) desarrolla la idea de capital social para enfatizar los beneficios de la participación social. El primero está vinculado a grupos relativamente cerrados y a veces

homogéneos, mientras que el segundo se asocia a agrupaciones y redes con capacidad para atravesar categorías y fronteras sociales fijas. Ejemplos de esto entre los grupos corales incluyen los de Kramer (2011) y O'Flynn (2015). Una conclusión común a las investigaciones que emplean este enfoque es que los coros no solo aportan capital social, sino que están en una posición única para hacerlo. El extenso estudio de Parker (2010) sobre las experiencias de los estudiantes en los coros de los institutos urbanos de Estados Unidos revela percepciones significativas del "vínculo social" y el concepto relacionado de "pertenencia" entre sus adolescentes encuestados. La idea de pertenencia, en particular, emerge como dialécticamente relacionada con las experiencias de alienación de algunos estudiantes dentro de los entornos institucionales-educativos.

Recomendación 2: Los líderes corales se basan en el potencial de vinculación y creación de puentes en su trabajo con los jóvenes.

Al mismo tiempo, otros jóvenes pueden percibir los coros como alienantes. Entre las posibles razones para ello se encuentran las diferencias de origen social y las formas explícitas y ocultas de exclusión. Las audiciones constituyen un caso obvio de exclusión, mientras que la elección del repertorio, las interacciones en los ensayos y los modos de actuación pueden desalentar de diferentes maneras la participación de algunos jóvenes. IN-VOICE4MPOWERment identifica la desigualdad de clase social, tanto en lo que respecta al acceso material como a los valores socioculturales, como un reto primordial para la pedagogía coral inclusiva, al tiempo que adopta un enfoque interseccional de las cuestiones interrelacionadas de exclusión que surgen de las experiencias según el género, la etnia, la raza, la religión, la orientación sexual y otros factores. Este enfoque, basado en el trabajo de Sara Ahmed, solo recientemente ha comenzado a informar las investigaciones críticas sobre la práctica de la educación musical (por ejemplo, Bates, 2019).

En las esferas socioculturales de la música, las percepciones y distinciones establecidas entre compositores, intérpretes y oyentes siguen influyendo en los planes de estudios musicales, aunque en las últimas décadas se ha hecho mucho para permitir a los estudiantes experimentar diversos roles artísticos. Podría decirse, sin embargo, que la capacidad de desarrollar roles más creativos y prácticas más democráticas se ha desarrollado menos en la pedagogía coral (Ververis, 2021), ya sea en escuelas u otros entornos institucionales (véase, por ejemplo, Langley 2018). Y mientras que la mayoría de los educadores musicales contemporáneos evitan expresar distinciones crudas de capacidad y logro a lo largo de las líneas de musical / no musical o talentoso / no talentoso, las barreras a la participación siguen

existiendo, ya sea a través de procesos ocultos de exclusión como se discutió anteriormente, o de hecho a través de procesos más explícitos de inclusión selectiva. Esto puede aplicarse tanto a los grupos de élite en las escuelas como al sector de las escuelas de música/conservatorios (Bull, 2019; Hall, 2018). La reflexividad, junto con la conciencia y el conocimiento de cuestiones críticas relacionadas con la igualdad, la diversidad y la inclusión son, por lo tanto, cada vez más importantes para los líderes corales (Howard, 2020).

Recomendación 3: Los líderes corales desarrollan la capacidad de participación creativa de los jóvenes en sus grupos

Recomendación 4: Los líderes corales son conscientes de su capacidad para interpretar y desafiar las barreras que impiden la participación de los jóvenes en las actividades corales.

Las perspectivas comparativas de la antropología y la sociología sugieren que las distinciones entre los diferentes tipos de compromiso musical o habilidad musical son innatas o universales (Blacking, 1995; Blaukopf, 1992). Un aspecto crítico de esta idea es que todos pueden participar, a pesar de la delimitación de los papeles de los músicos especialistas en muchas sociedades. Como profesores-artistas, los educadores corales -al menos los que trabajan en entornos institucionales- a menudo se esfuerzan por alcanzar la excelencia en la interpretación, o en el producto musical. Este énfasis en la interpretación musical ignora el potencial de la música participativa, para adaptar la distinción interpretada por Turino (2008). Esto resuena con el argumento de Randles de que "con la creatividad cultural cotidiana nos ocupamos de la creación de prácticas, no de la creación de productos" (2013, p. 479).

Recomendación 5: Los líderes corales se esfuerzan por lograr un equilibrio entre los aspectos participativos y de interpretación de la música coral, prestando al menos tanta atención a la práctica inclusiva como al producto artístico.

Algunos problemas de inclusión social en la educación musical (coral)

En los siglos XIX y XX se desarrollaron enfoques inclusivos de la enseñanza y el aprendizaje de la música centrados en el canto en las aulas y en los coros, en particular el método desarrollado por John Curwen que posteriormente fue adaptado por Zoltán. Con la admirable intención de "música para todos", estos enfoques dieron lugar a programas nacionales de educación musical basados en el canto y la alfabetización musical que se establecieron en

muchos países de Europa. Enfoques históricos como estos siguen sugiriendo métodos inclusivos para los contextos actuales, mientras que al mismo tiempo su uso también puede fomentar inadvertidamente la exclusión entre muchos grupos de la sociedad contemporánea. Esto puede ocurrir a través de enfoques pedagógicos que asumen una exposición previa al solfeo, privilegian la alfabetización sobre otras formas de aprendizaje y se esfuerzan por alcanzar la excelencia artística sin tener en cuenta otros elementos que podrían contribuir a una educación coral holística, en particular, el desarrollo de enfoques y perspectivas creativas, socialmente conscientes y democráticas. Así, mientras que la ubicuidad actual del discurso sobre la inclusión en la educación musical (Mantie, 2022) se extiende a proyectos que pretenden involucrar a más jóvenes en los coros, esto no se traduce necesariamente en sentimientos de pertenencia. Como preguntan Fautley y Daubney (2018: 220), más allá del factor de sentirse bien, "¿cuáles son las implicaciones para los niños y jóvenes que podríamos sentir que hemos incluido, pero que se sienten como si hubieran sido excluidos?".

Una serie de estudios basados en Estados Unidos, tanto cuantitativos como cualitativos, apoyan una interpretación de exclusión sistémica de muchos coros, con mayor frecuencia según el estatus socioeconómico, pero también cruzándose con otros factores (Bannerman, 2019; Elpus y Abril 2011; Sweet, 2020); en el contexto europeo, esto se refleja en un reciente estudio de caso cualitativo en profundidad de Karlsen et al. (2023). No es que en estos contextos se discrimine directamente a individuos o grupos. Más bien, puede decirse que la exclusión sistémica surge del poder selectivo del capital cultural y de los planes de estudios e instituciones ocultos en los que se desarrollan los coros; combinados, estos procesos colocan a determinados grupos en situaciones de desventaja, y también comunican indirectamente grados de pertenencia, en función del origen socioeconómico y cultural de los jóvenes. Muchos apasionados de la participación de los jóvenes en los coros consideran que la "coralidad" es "éticamente neutra", es decir, un aspecto del compromiso humano que trasciende las cuestiones sociales. Sin embargo, Engelhardt et al. (2022) abogan por "un enfoque dual de la relación sonoro-social en la coralidad". Afirman: Las cualidades del sonido importan, a menudo con urgencia, al igual que el poder social de la coralidad para incluir, capturar y excluir". Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre cómo funciona la dialéctica de las relaciones sónico-sociales en la práctica coral, y qué políticas y estrategias podrían mejorar lo que Shaw (2017) imagina como "promover la diversidad socioeconómica en los conjuntos corales".

Recomendación 6: Se anima a los líderes corales a ser constantemente conscientes de las dinámicas sónico-sociales en la organización coral, desde el reclutamiento de participantes hasta los métodos y discursos de ensayo y las prácticas de interpretación.

Acceso, inclusión social y enfoques ascendentes

El acceso a la música coral es un paso vital hacia la inclusión. Sin embargo, el acceso por sí solo no genera un entorno sostenible, y es importante reconocer las limitaciones, así como las posibilidades, del discurso de la inclusión social. Al igual que Fautley y Daubney (2018), Odena (2022: 1) señala cómo muchas investigaciones y proyectos de investigación "tienden a centrarse en los resultados positivos autoinformados y el alcance del programa (es decir, contar cabezas)", y asumen sin cuestionar los beneficios de la música sin considerar las razones subyacentes y los procesos de compromiso. A continuación, aboga por un enfoque ascendente de la música y la inclusión social, observando "las dinámicas inspiradoras y los procesos creativos de los participantes jóvenes y adultos, que están adquiriendo cada vez más importancia" (ibid). Ejemplos de esto en la esfera coral van desde el ethos propuesto por muchos coros juveniles comunitarios hasta los arreglos corales a capella creados de manera informal e independiente por grupos juveniles en estilos folk y pop.

Recomendaciones 7 y 8:

La pedagogía y el compromiso corales socialmente inclusivos deben imaginarse más allá del mero acceso;

Los enfoques ascendentes de la pedagogía y el compromiso corales pueden basarse en ideas inspiradoras y creativas que surjan de grupos comunitarios y juveniles.

Creación de consenso a través de debates, talleres y reflexiones

El Análisis de Necesidades inicial de los socios del proyecto y la retroalimentación sobre la inclusión y la música coral tras la primera reunión transnacional del proyecto (Klaipéda, Lituania 2022) identificaron las siguientes áreas a considerar:

- Equidad, derechos de los jóvenes: acceso universal a los coros
- Acomodar la diferencia

- Atención a las necesidades de los demás. No dejar a nadie atrás
- Creación de espacios seguros
- Falta de política general y falta de claridad
- Proporcionar recursos a los coros y a los directores de coros
- Cuestiones de género, incluida la autoidentificación no binaria
- Minorías establecidas
- Cuestiones lingüísticas y grupos de inmigrantes
- Clase social: posibles barreras para el acceso y la inclusión
- Géneros corales, estilos vocales: adaptación a las distintas voces
- Inclusión desde la perspectiva de los artistas (compositores, intérpretes profesionales)
- Dentro de las escuelas: canto en el aula, coros escolares
- Fuera de las escuelas: grupos vocales comunitarios, escuelas de música especializadas
- Pedagogías vocales para la inclusión
- Tecnologías para mejorar la inclusión
- Oportunidades creativas para todos los participantes
- Música coral expresiva y movimiento

Estas áreas identificadas sirvieron de base para la semana de formación organizada en Chipre (febrero de 2023), que además de los aspectos corales, pedagógicos, creativos y tecnológicos específicos descritos anteriormente, incluyó talleres sobre el poder y el privilegio. Estos se adaptaron del marco del Teatro del Oprimido de Boal (2013) y también consideraron los niveles de privilegio con respecto al acceso y la inclusión (Johnson, 2017). En particular, los socios y los aprendices consideraron la agencia de los líderes corales en el reconocimiento del poder y el privilegio y, cuando sea apropiado y necesario, la intervención en situaciones en las que algunos jóvenes podrían ser alienados o excluidos en contextos de pedagogía coral y compromiso.

Recomendación 9: Los líderes corales comprenden su agencia y responsabilidad en la concientización del poder y el privilegio

Los discursos y las prácticas de inclusión pueden variar enormemente, y aunque la mayoría de ellos se desarrollan con las mejores intenciones para mejorar la experiencia social de individuos y grupos, también son culturalmente sensibles. Por ejemplo, la inclusión de textos corales en su lengua materna puede empoderar a los miembros de coros de grupos de inmigrantes, pero en algunos contextos, una estrategia tan bien intencionada puede tener el efecto de marginar. Abordar una estrategia pedagógica inclusiva de este tipo exige una "sensibilidad artística en el descubrimiento del otro" mutuamente respetuosa (Sousa, 2011). Una cuestión relacionada con la pedagogía coral inclusiva desde el punto de vista social tiene que ver con la manera de dar cabida a aspectos de homogeneidad y heterogeneidad. Los objetivos artísticos hacia la uniformidad del tono, el acento y la apariencia pueden o no entrar en conflicto con los objetivos que pretenden celebrar las diferencias en los diversos orígenes culturales y musicales de los jóvenes. Esto nos devuelve a las consideraciones sonoro-sociales en la ética de la coralidad (Engelhardt et al., 2022).

Recomendación 10: Los líderes corales son conscientes de los diversos enfoques de la educación inclusiva y de las consideraciones éticas e interculturales relacionadas.

Las continuas discusiones de los socios y aprendices a lo largo del proyecto IN-VOICE4MPowerment plantearon los siguientes puntos adicionales:

- La interpretación de la historia de la música coral moderna en las escuelas se remonta a la educación nacional del siglo XIX, e incluye el legado de los festivales y concursos corales (véase, por ejemplo, McCarthy, 1999). ¿Compartimos los mismos valores?
- Enfoques comparativos, por ejemplo, los diferentes puntos fuertes y necesidades de los cinco países de IN-VOICE4MPowerment.
- ¿Existe el peligro de que el factor "sentirse bien" de la inclusión (especialmente a niveles visibles) pueda seguir actuando para ocultar otras formas de exclusión?
- ¿Cómo negociamos las distintas ideas/experiencias de inclusión social y práctica coral que se encuentran en la educación musical general, las escuelas de música especializadas, los grupos de música tradicional, la música comunitaria y la musicoterapia?
- ¿Las prácticas dominantes "sólo existen" o hay algo oculto sobre el poder y el privilegio en ellas que podemos deconstruir e incluso contrarrestar?

- ¿Pueden otras prácticas "descentrar" el poder y los privilegios? - CIE y movimiento; CIE y creatividad; CIE y tecnología

- Por último, y críticamente, ¿qué podemos aprender de nuestros alumnos (en escuelas, grupos juveniles, coros, escuelas de magisterio) hacia una educación coral inclusiva?

En relación con el último punto, Allsup (2023) propone la idea de una "pedagogía silenciosa" por la que los profesores de música y los líderes corales puedan escuchar más a los jóvenes en contextos socioculturales en constante cambio. Reflexionando sobre la experiencia de los años Covid-19, así como sobre las posibilidades tecnológicas para nuevos modos de hacer música, afirma:

Creo que hemos logrado la llegada del agnosticismo de género y una reordenación concomitante del poder. El campo de la educación musical se ha vuelto más abierto. Nuestros estudiantes nos están mostrando lo que pueden hacer. (Allsup, 2023: 181).

Recomendaciones 11 y 12:

La pedagogía coral socialmente inclusiva adopta un enfoque multimodal que incorpora, entre otras estrategias, el movimiento/danza, la creación musical creativa y las nuevas tecnologías para la producción musical individual y colaborativa;

Escuchar a los jóvenes y aprender de ellos beneficia el desarrollo de pedagogías socialmente inclusivas, lo que potencia aún más la capacidad de acción de los jóvenes y su compromiso con la música coral.

La potenciación de la capacidad de acción de los alumnos y su compromiso con la música coral, así como la del profesor/director coral, se tratan con más detalle en la siguiente sección, en la que el canto coral se considera en relación con la inclusión y los beneficios potenciales y sociales de las artes (en nuestro caso, movimiento/danza/coralografía, teatro y expresión teatral, creación musical, tal y como se destaca en las Recomendaciones 11 y 12). Al mismo tiempo, se sugiere que el canto coral se fortalece cuando el aprendizaje es colaborativo y significativo, y cuando el aprendizaje puede ser apoyado por procesos de motivación grupal, entonces puede aumentar el sentido de inclusión social de los niños (Welch et al., 2014; Mejias y Banaji, 2020). Es más, diversos recursos bibliográficos subrayan que la adquisición de habilidades, conocimientos y comprensión de las tecnologías digitales y la música tienen efectos beneficiosos en la integración social de los jóvenes. La mayoría de los artículos o informes sobre pedagogías musicales inclusivas y tecnologías digitales concluyen que "los profesores necesitan más desarrollo profesional en relación con la

democratización del aprendizaje musical como práctica social y el uso de la tecnología digital como palanca pedagógica para volver a atraer a los alumnos [jóvenes]" (Burnard, 2007; Finney & Burnard, 2009).

Adoptar un enfoque multimodal

Antes de pasar a debatir algunas de las cuestiones clave de esta parte, recordemos, como ya se dijo al principio de esta sección, que uno de los principales parámetros del estudio es una concepción de la inclusión que abarque una amplia gama de factores sociales. Además, cuando nos referimos a la inclusión social de los jóvenes, el término hace referencia a todos los niños que alcanzan logros y participan a pesar de los retos derivados de la pobreza, la clase, la raza, la religión, el patrimonio lingüístico y cultural o el género.

Como se concluye al final de la sección A, los profesores/líderes corales se sienten desinformados y no suficientemente equipados para reconocer las cuestiones subyacentes relativas a la naturaleza de la inclusión social, mientras que los alumnos permanecen aislados o simplemente son excluidos. Esta cuestión ha sido una preocupación compartida entre los socios a pesar de los contextos homogéneos o de "apariencia homogénea" con sólidas tradiciones de canto, como Letonia, Lituania e Irlanda, culturas de canto en desarrollo como Chipre y Portugal y contextos con una fuerte tradición de canto fuera de la escuela (comunidad, municipio apoyado, etc.) como el País Vasco, España. La mayoría de los artículos de investigación recientes sobre la participación y la reinserción de los jóvenes marginados reivindican y hacen hincapié en la importancia de los enfoques y metodologías multidisciplinares y en el potencial transformador de las artes en el contexto de la inclusión social (Brader, 2013; Ruthmann, 2017; Ruthmann y Bowe, 2020). Lo que es más, las nuevas perspectivas y estrategias de diversidad para la inclusión social se sustentan en recomendaciones de vías digitales para aplicar metodologías de aprendizaje no formal, reforzando así la capacidad de los proveedores para aplicar y mantener un cambio exitoso y apoyar a los jóvenes al mismo tiempo. Estas son las cuestiones que guían nuestra revisión destacando a continuación la importancia de un enfoque multimodal.

Música, gesto, movimiento, emociones y pedagogías corporales

Como joven profesor de solfeo en Ginebra en la década de 1890, Jaques Dalcroze creía que el método tradicional de formación de músicos hacía hincapié en el aprendizaje intelectual en detrimento del sensorial, y no fomentaba las experiencias de los alumnos con los elementos musicales lo suficientemente pronto en sus estudios. Esta crítica de los métodos tradicionales de educación musical se convirtió en el trabajo de toda la vida de Jaques-Dalcroze. Tras varios experimentos, Dalcroze llegó a la conclusión de que la percepción de los elementos rítmicos y dinámicos de la música no sólo depende del oído, sino también de otro sentido, el sentido "*cinestésico*". Observó que los ritmos musicales provocan la respuesta muscular y nerviosa de todo el cuerpo:

El ritmo, como la dinámica, depende totalmente del movimiento y encuentra su prototipo más próximo en nuestro sistema muscular. Todos los matices del tiempo - allegro, andante, accelerando, ritenuto - todos los matices de la energía - forte, piano, crescendo, disminuyendo - pueden ser "realizados" por nuestro cuerpo, y la agudeza de nuestro sentimiento musical dependerá de la agudeza de nuestras sensaciones corporales. (Jaques-Dalcroze, 1921, p. 60)

Dalcroze estaba convencido de que la conciencia motora-táctil, la conciencia combinada de espacio y movimiento, rara vez existe en una condición equilibrada entre niños y adultos. Puesto que la percepción de elementos musicales importantes depende de esta conciencia motora-táctil, esta facultad debe ser cultivada y entrenada si se quiere que el desarrollo musical sea posible. Creía que la falta de ritmo musical era el resultado de un "a-ritmo" general, cuya cura depende de un entrenamiento especial diseñado para regular las reacciones nerviosas y coordinar los músculos y el sistema nervioso; en resumen, para *armonizar mente y cuerpo*. Por ello, Dalcroze ideó un sistema para desarrollar la facultad rítmica, la "Eurítmica". Quizá el aspecto más interesante de la teoría de Dalcroze sobre la experiencia musical sea *el papel central que otorga al "gesto" en la expresión musical*. Para Dalcroze, según el sentimiento que evoque el gesto o movimiento, cada una de las variedades gestuales asume un carácter distintivo y refleja los diversos matices de las emociones y sentimientos humanos.

Más tarde, Lee afirmó ya en 1932 que una cualidad del movimiento actúa como fundamento de un sentimiento, y son estos fundamentos, estas cualidades específicas del movimiento comunes al sentimiento humano y a la música, sobre los que la música juega. La música se inspira en las pautas, los esquemas o las huellas de la experiencia sentida mediante gestos precisos pero plásticos de peso relativo, espacio, movimiento y tensión. De este modo y a

este nivel, tiene "sentido" o significado y, por tanto, puede considerarse un vehículo de... comunicación. (Swanwick, 1979/1992: 37). Asimismo, Miller estipuló que:

... cuando los procesos cognitivos buscan el significado ... a menudo activan otros esquemas que no son esquemas de la experiencia musical, sino más bien de la experiencia ordinaria. Es decir, hay suficientes similitudes entre el esquema que representa una pelea a puñetazos y los esquemas que representan partes de "La consagración de la primavera" como para llegar fácilmente a la conclusión. Partes de "La consagración de la primavera" pueden sonar enfadadas... (Miller, 1992, p. 422)

Lo anterior puede ser cierto y reproducirse cuando se emplean movimientos o gestos para expresar la música o viceversa (Shiobara, 1994; Ferguson, 2005). Ruta Girdzijauskienė, nuestra colaboradora lituana, ha trabajado mucho centrándose en el desarrollo de la expresividad en coros de niños pequeños empleando gestos y expresiones faciales y corporales (véase el módulo de formación en línea para profesores y directores de coro *In-Voice4MPowerment PR-2 para el IVCHP; Unidad 3*). Además, se deriva información pertinente de los estudios de neurociencia y, en concreto, los estudios que investigan el cerebro subrayan que existen mecanismos neuronales compartidos de la música, el canto y la danza (Janata y Parsons, 2013). Además, en la investigación sobre el movimiento en el ensayo coral se ha encontrado que el uso del movimiento corporal es eficaz en el proceso de aprendizaje, así como en la construcción de una actitud coral positiva entre los estudiantes, que hablan de una mejora individual y grupal en el tono, la técnica de canto, la postura, el apoyo de la respiración y el disfrute al moverse y cantar. Como se señala en la investigación pertinente, los alumnos destacaron que los movimientos tanto en los calentamientos como en el resto del ensayo coral cobraron sentido, ya que les ayudaron a comprender "cómo son los sonidos que deben emitir" (Briggs, 2011).

Según el maestro Basilio Astulez, nuestro colaborador vasco-español, este "ensayo significativo", en el que se produce una conexión de la mente, el cuerpo y las emociones, un compromiso y una comunicación entre los propios jóvenes cantantes y entre los cantantes y el profesor/director coral, es de vital importancia a la hora de ensayar con un coro (véase el módulo de formación en línea para profesores/directores corales *In-Voice4MPowerment PR-2 para el IVCHP; Unidad 3*). El cuerpo es nuestra herramienta más poderosa", enfatiza Astulez, estipulando al mismo tiempo que la conexión cuerpo-mente-emociones comienza al principio del ensayo coral, es decir, en los ejercicios de calentamiento (*In-Voice4MPowerment Multiplier Event Workshop*, Chipre, 2023). En una investigación apropiada, Paparo (2016), investigó cómo la instrucción somática (mente-cuerpo) mejoró el rendimiento coral de los cantantes corales de secundaria y facilitó su comprensión, ya que

"la conciencia consciente de sus cuerpos les ayudó a identificarse primero con sus hábitos de canto (p. 8). Citando el testimonio de la "Sra. Riggins" sobre la experiencia somática en el canto coral en la investigación de Paparo:

No es un cuerpo. No es una mente. No es una cuerda vocal. Eres tú específicamente. Cada cantante aporta algo diferente y el hecho de que puedas juntarlos a todos, más un director loco, para hacer música de alguna manera unificada es mágico (Paparo, 2016, p. 8).

De hecho, "[l]a experiencia a través del cuerpo sigue siendo una forma de conocimiento (que puede denominarse "encarnada")" (Paparo, 2016, p. 2), así como una lente convincente a través de la cual se reconceptualizan el aprendizaje y la enseñanza (Bressler, 2004). De hecho, el hilo conductor desde el sistema de Dalcroze hasta las prácticas corales recientes que involucran el cuerpo y los sentimientos puede apuntar a una "pedagogía creativa y corporal", o pedagogías, que tienen "potencial para desafiar las desigualdades sociales, ... y construir a los jóvenes como creadores activos de significado que combinan recursos multimodales para crear formas de significación" (Garrett & MacGill, 2019). Es más, las pedagogías corporales, cuando se combinan con pedagogías basadas en el teatro que incluyen actividades conversacionales activadoras utilizadas para fomentar el intercambio, la comprensión y la cocreación de ideas, aparentemente pueden proporcionar entornos de aprendizaje seguros e inclusivos en los que los estudiantes participan activamente en "actividades creativas y basadas en el cuerpo que evocan una conexión [significativa]" y la comunicación en un "complejo ensamblaje de *encuentros* en los que las ideas y la imaginación están ligadas a la sensación y el aprendizaje". De este modo, "[l]os encuentros permiten que surjan ideas colectivas" y, en última instancia, llevan a los alumnos y a los profesores/líderes corales "a nuevos lugares de comprensión" (Garrett & MacGill, 2019). En otras palabras, se vuelven más significativos.

Como dice Gert Biesta (2014) en pocas palabras, las artes producen "momentos estéticos" que contribuyen a nuevas formas de pensar, ser y hacer. En nuestro caso, el entorno coral, un entorno de potencial de transformación, es el lugar/espacio para ser, - en ser uno mismo con los demás en un entorno coral, y para hacer - en cantar y co-cantar y colaborar con los demás; esto último invita a una estimulante estrategia propuesta de creación musical creativa, la de la *improvisación coral*.

Recomendación 13: Se anima a los directores de coro a adoptar una estrategia de aprendizaje conectado que haga hincapié en un enfoque de pedagogía corporal que implique de forma significativa los gestos, el movimiento corporal y las emociones del alumno.

In-Voice4MPowerment On-line Teacher/Choral Leader Training Module for IVCHP (PR-2) ofrece a los líderes corales un comienzo tentador.

Improvisación coral

La mayoría de los educadores musicales, incluidos los profesores/líderes corales, posiblemente estarían de acuerdo en que la improvisación es una actividad significativa que fortalece el crecimiento musical, la comprensión musical y las habilidades creativas (Burnard, 1999; Hargreaves, 1999; Sawyer, 2006; Borgo, 2007; Sawyer, 2008; Freer, 2010; Madura, 2014; Hickey, 2015). Además, la improvisación se considera omnipresente, como tecnología del bienestar (MacDonald y Wilson, 2020). Sin embargo, mientras que la improvisación en general es ampliamente recomendada y practicada, especialmente en determinados entornos, la improvisación coral, constituye la actividad que menos abordan los profesores/directores corales, y si es así, a un nivel superficial. Dado que son pocos los profesores y directores corales que se han comprometido en profundidad con la improvisación, a menudo se identifica la improvisación coral como similar o relevante a la improvisación de jazz coral y se deja de lado "o se 'relega' al ámbito de los especialistas en jazz" (Freer, 2010, p. 20). Es más, los profesores/directores corales ven la improvisación como un "sacrificio" de su tiempo de ensayo/preparación con sus grupos corales, limitando así las oportunidades de sus alumnos (y de ellos mismos) para desarrollar la creatividad musical. De ahí que no sorprenda la escasez de investigaciones sobre la improvisación individual (vocal) o grupal (coral/colaborativa) (Siljamäki, 2021). Sin embargo, la investigación relevante que aboga por la incorporación de la improvisación coral en entornos corales, hace hincapié en la importancia de la actividad no sólo para el desarrollo de la musicalidad y la comprensión musical, sino que la describe como una actividad que empodera a los participantes, proporcionando oportunidades para fomentar la confianza y florecer tanto musical como socialmente y para construir actividades atractivas en entornos compartidos, seguros, lúdicos y colaborativos (por ejemplo, Sawyer, 2006; Farrell, 2016 y 2018; Siljamäki, 2021). La socia letona de In-Voice4MPowerment, la compositora Laura Jekabsone, subraya la improvisación coral en un sentido más amplio del concepto de creatividad como actividad, de hecho, una actividad que puede practicarse durante toda la

vida y llegar a ser tan natural como respirar, en la que todo el mundo puede estar incluido (véase el Módulo de formación en línea PR-2 de *In-Voice4MPowerment*; Unidad 3).

El educadora musical Patrice Madura destaca una serie de razones para el uso de la improvisación ya que, según él, la improvisación vocal ofrece más oportunidades para la inclusión, los estudiantes tienen la oportunidad de ser los autores de su propia creación musical, ya que "da un significado personal a la experiencia" y los estudiantes a menudo tienden a continuar sus actividades de creación musical en la vida adulta debido a sus experiencias con la improvisación (1999, p. 1). En este sentido, Sarath (1993 y 2002) cree que la experiencia de la improvisación "da cabida a cualquier linaje cultural y cultiva el aprecio y la comprensión de otras músicas", creando un entorno de aprendizaje seguro que anima a los estudiantes a expresar sus identidades culturales" (1993, p. 24), intercambiar y articular ideas y comprender al otro. Del mismo modo, la improvisación vocal y coral proporciona nuevas formas de percibir, relacionarse y atender al mundo (DeNora, 2013, pp. 130-131). Además, las implicaciones del uso de la improvisación coral para explorar una gama más amplia de estilos y géneros musicales puede resultar, a su vez, en el fomento de una mayor participación de los estudiantes y una diversidad de repertorio utilizado. En su investigación, Hirschorn (2011) arroja luz sobre el testimonio del entusiasmo y la motivación de un participante coral por el coro en relación con las actividades de improvisación que aportan un valor añadido a la experiencia coral en general.

A veces, eso de cantar lo mismo una y otra vez se hace un poco viejo. Pero si estás haciendo una pieza de improvisación, a veces cuando llegas a la parte de improvisación, la mezcla y le da un poco más de vida". (Hirschorn, 2011, p. 147).

Esta última afirmación, "le da un poco más de vitalidad", nos lleva a la pregunta planteada por Patrick Freer (2010) en su ferviente defensa de la improvisación coral:

¿Qué ventajas pedagógicas y motivacionales podría aportar la improvisación para atraer a los coros a personas con poca experiencia vocal? La improvisación permite a los cantantes hacer música sin preocuparse por el rango o la tesitura de una línea vocal impresa (Freer, 2010: 25).

Siljamäki se hace eco de la afirmación anterior al declarar que "la improvisación puede ser aprendida por cualquiera, independientemente de su competencia técnica o de su edad" (2021, p. 1). Siguiendo esta línea de pensamiento, Freer (2010) subrayó anteriormente que los profesores/dirigentes corales necesitan estar expuestos repetidamente a ciertos tipos de música, prácticas musicales y formación para desarrollar sus habilidades de improvisación. Así, "al igual que la creación musical colaborativa... en los ensayos corales tradicionales, la improvisación puede ser tanto un esfuerzo social democrático como musical" (p. 25). Freer

procede a dar sugerencias, no prescripciones, para la incorporación de prácticas de improvisación coral en los calentamientos de los ensayos corales con elementos de juego que ofrezcan al mismo tiempo motivación, disfrute y aprendizaje. Para ello, Freer hace referencia a los compositores Michael DeLalla, Raymond Tallis y Michael Colgrass y su uso de cuatro fases en el desarrollo de actividades de improvisación, a saber, las de "Sensing (Anticipating), Enacting ('Contacting), Noticing (Thinking) y Reforming (Doing)" (2010, pp. 28-29).

Encuentros significativos en entornos corales seguros donde se promueven actividades de improvisación coral en una pedagogía coral que incorpora gestos, movimientos corporales, expresión e intercambio de sentimientos, emociones e ideas de forma colaborativa, donde

los participantes 'trabajan hacia un conocimiento colectivo ensamblado informado por los propios fondos de conocimiento de los estudiantes... [donde] las ideas colectivas... emergen... y llevan a estudiantes y profesores a nuevos lugares de comprensión (Garrett y MacGill, 2019, p. 4).

Estos "nuevos lugares de comprensión" para profesores y alumnos que surgen de un enfoque pedagógico coral holístico propuesto que abarca estrategias multimodales pueden conducir al empoderamiento de los jóvenes que se caracteriza, entre otras cosas, por un desarrollo musical positivo y un compromiso musical transformador (O'Neill, 2006), que proporcionan un marco para crear oportunidades de aprendizaje orientadas a la reflexión, la experiencia y la acción, y evaluar el sentido de agencia, conexión y valores de los estudiantes, tienen como objetivo: cambiar el enfoque de ver a los estudiantes de música desde dentro de un marco de déficit versus talento/experiencia. En su lugar, se centra en la idea de que todos los estudiantes de música en todos los contextos de desarrollo tienen fortalezas y competencias musicales. (O'Neill, 2012, p. 166). Con el desarrollo emergente y rápido de las nuevas tecnologías, estas competencias pueden promover la creatividad de los jóvenes con el uso de herramientas digitales.

Recomendación 14: Se anima a los líderes corales a incorporar en sus prácticas corales el uso de actividades de improvisación coral. Estas actividades potencian la confianza, el compromiso y la agencia artística y desarrollan la motivación en los alumnos.

In-Voice4MPowerment On-line Teacher/Choral Leader Training Module for IVCHP (PR-2) ofrece a los líderes corales un comienzo tentador.

El uso de herramientas digitales

Con la creciente disponibilidad de recursos tecnológicos aplicables para su uso tanto dentro como fuera del aula de música, se ha prestado mucha atención al uso educativo de la tecnología musical, sin embargo, ha habido una investigación limitada sobre el uso de la tecnología en el contexto coral (Johnson, 2018).

Teniendo en cuenta que el acceso de los estudiantes a la tecnología se ha vuelto más prevalente, con dispositivos como teléfonos inteligentes o tabletas cada vez más comunes para los estudiantes (Webster, 2016), así como la creciente popularidad de la música electroacústica más basada en la tecnología entre los jóvenes (Macedo, 2013), se ha sugerido que la integración de la tecnología musical en el contexto educativo musical podría fomentar el compromiso de los estudiantes (Popovych, 2014). Muchos profesores utilizan la reproducción de audio y vídeo con fines de modelado (Stephens-Himonides y Hilley, 2017). Además, las aplicaciones y herramientas digitales podrían ser especialmente útiles para mejorar la evaluación, incluida la evaluación individualizada, de forma práctica y ahorrando tiempo (Furby, 2013). En ad, se ha demostrado que las herramientas digitales fortalecen los hábitos de práctica coral independiente de los estudiantes desarrollando la confianza y dando actitudes positivas y motivación hacia la participación coral. (Johnson, 2018).

Desde una postura de perspectiva tradicionalista, la práctica coral se caracteriza por un fuerte liderazgo del director, utilizando principalmente el trabajo con material precompuesto, basado en registros vocales codificados y efectos vocales estándar. Sin embargo, las formas corales tradicionales están siendo desafiadas por la música coral contemporánea y las prácticas de canto (Alwes, 2015). Especialmente en los últimos años, se está explorando la intersección del canto coral con la música electrónica experimental, abriendo nuevas posibilidades en cuanto a la expresión de los individuos y su papel en el conjunto coral (Turchet y De Cet, 2023). También se ha abordado el uso de dispositivos móviles como instrumentos musicales, incluidas las herramientas de software específicas utilizadas, así como sus aplicaciones en entornos de interpretación (Tanaka, 2004). Además, investigaciones recientes se centran en el uso innovador de sistemas distribuidos basados en la web diseñados para mejorar las actuaciones tradicionales de conjuntos corales con sonidos electrónicos generados por smartphones que promueven el aprendizaje con novedad y diversión (Turchet y De Cet, 2023).

Aunque la composición no suele enseñarse en un aula coral, la inclusión de la composición en un programa coral promovería la idea de una experiencia coral holística (Kent, 2018). Las herramientas digitales han hecho que el proceso de composición sea mucho más fácil y accesible para los jóvenes, incluidos aquellos que pueden no tener una base sólida en notación musical (Webster 2016). Trabajar en Digital Audio Workstations (DAW) se considera una práctica útil en el contexto coral, a la hora de ampliar y enriquecer conceptos esenciales para los estudiantes de canto. Trabajando a través de proyectos creativos, como en el logro de la mezcla en un entorno DAW, utilizando efectos digitales para mezclar o cambiar el timbre vocal, ayuda a los participantes corales a comprender los principios subyacentes mejorando así su práctica coral. La remezcla de piezas existentes del repertorio coral puede profundizar la comprensión de los estudiantes de la literatura coral que aprenden, mientras que al mismo tiempo exploran su propia agencia creativa y apoyan un sentido de orgullo por sus propios logros (Haas y Pendergast, 2023).

Por último, al hablar del papel del profesor/director coral, se recomienda practicar y experimentar con la tecnología para adquirir más confianza y familiarizarse con ella (Wise et al., 2011). Sin embargo, el uso de la tecnología en los contextos educativos musicales debe ser intencional y dirigido hacia objetivos e intenciones específicas (Henry, 2015) con el profesor/líder coral facilitando las necesidades de los alumnos en un entorno colaborativo virtual seguro donde prevalezca la idea de "pedagogía silenciosa" (Allsup, 2023).

Recomendación 15: Se anima a los líderes corales a incorporar en las prácticas corales actividades que impliquen el uso de herramientas digitales que promuevan la creación musical colaborativa asíncrona y síncrona en los jóvenes, potenciando la apropiación artística y fomentando la inclusión social.

In-Voice4MPowerment On-line Teacher/Choral Leader Training Module for IVCHP (PR-2) y Collaborative Learning Digital Platform (PR-5) ofrecen a los líderes corales una base estimulante.

Coda

El presente informe despliega el Marco In-Voice4M Powerment IVCHP con directrices y recomendaciones para acciones políticas. El Resultado del Proyecto 1, el presente Marco, establece una base rigurosa e informa los enfoques multimodales innovadores y el desarrollo de tecnologías digitales tal y como se presentan en los Resultados del Proyecto 2, 3, 4 y 5, a saber:

PR2 - Módulo de formación de profesores/líderes para el IVCHP. Se trata de un curso en línea que emerge del Marco del IVCHP basado en aspectos innovadores de la expresión vocal/coral y teatral, incluyendo la improvisación, el movimiento y el uso creativo de las tecnologías digitales con el objetivo de mejorar la comunicación.

PR3 - Herramienta de evaluación del rendimiento y la eficacia del profesor/líder coral. Se trata de una herramienta de autoevaluación en línea vinculada con el módulo para profesores/líderes corales del IVCHP con el objetivo de supervisar el progreso y la eficacia de su aplicación.

PR4 - E-Book - Recursos del IVCHP. Se trata de una colección de recursos sonoros y visuales y de buenas prácticas vinculadas a recomendaciones pedagógicas adecuadas.

PR5 - Plataforma digital de aprendizaje colaborativo (CLDP). Se trata de una plataforma en línea para compartir recursos y buenas prácticas que fomentan la comunicación a través de la creación artística colaborativa con el uso de tecnologías digitales.

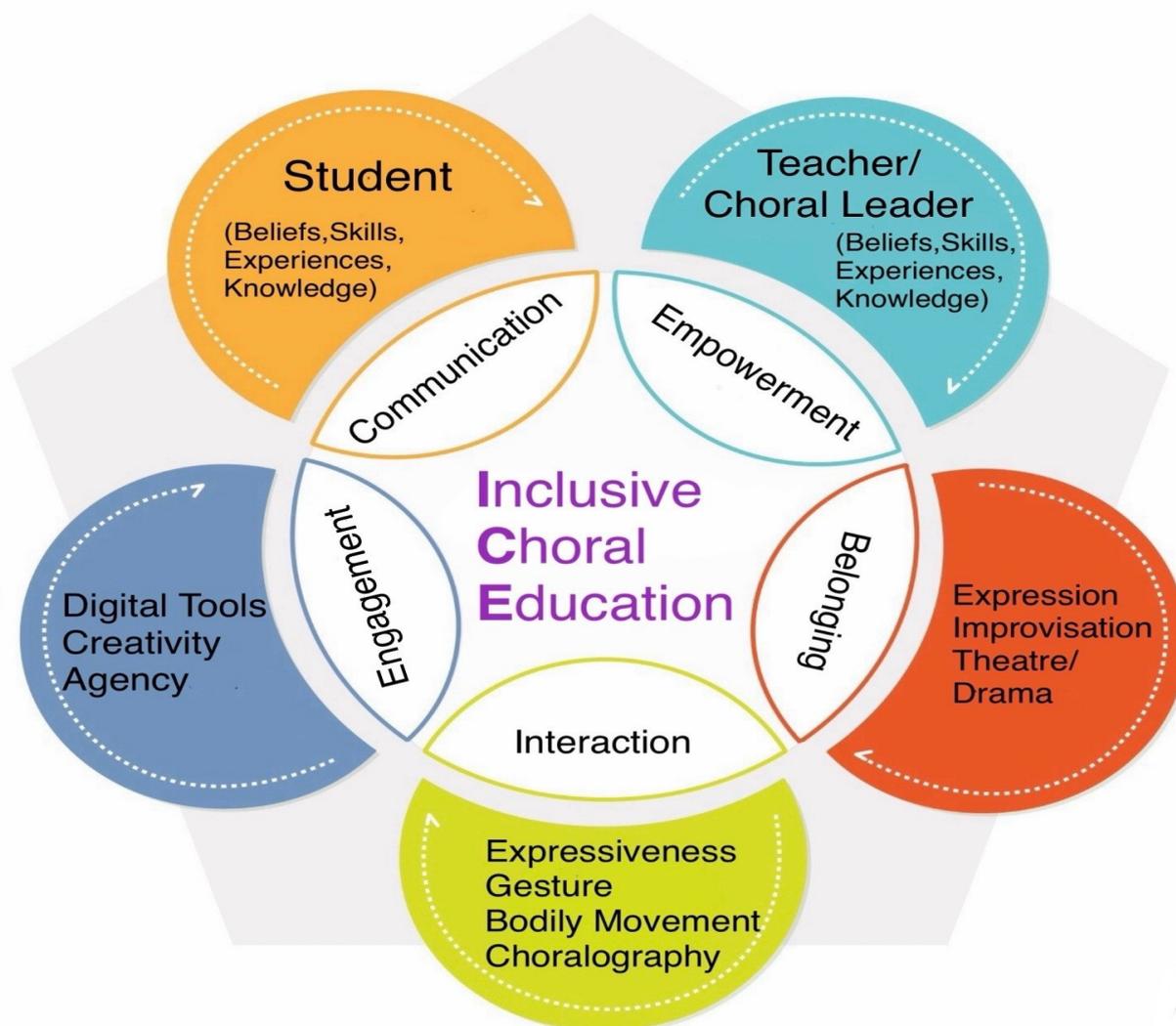
En una pedagogía de educación coral inclusiva (ICE) en la que los enfoques multimodales incorporan la expresión gestual, la corporeidad física en movimiento, la coralografía y la expresión teatral, la creación musical creativa practicando la improvisación coral, y la creación musical individual y colaborativa utilizando herramientas digitales, todos los alumnos se comunican de forma significativa al sentirse capacitados. Este sentimiento de empoderamiento facilita y permite a los jóvenes hacer oír su voz tanto literal como metafóricamente, ya que ellos y los profesores/dirigentes corales aportan, al mismo tiempo, sus propias identidades, valores, creencias, conocimientos y experiencias.

En un contexto ICE, debido al empoderamiento, la agencia comprometida y la conectividad, el canto y las experiencias del canto coral se llevan a un nivel en el que la agencia musical personal y colectiva y el compromiso musical coexisten, donde el canto coral, al ser un agente empoderador, se convierte en ***transformador***. Así, es a través de la noción de "compromiso musical transformador" (O'Neill, 2012 y 2014) que concluimos con la creencia

de que todos florecen. Esto último se refleja en la figura siguiente, donde se resumen todas las ideas clave del Marco del IVCHP. La idea de florecer se representa con la forma de una flor que se asienta en un espacio seguro. Todos los pétalos/partes de la flor interactúan, se interconectan, se comprometen, se comunican y se potencian mutuamente en un intercambio continuo de ideas en formas simbólicas en un espacio que Keith Swanwick denomina "el espacio entre" (1999; 2012); el espacio en el que articulamos y compartimos nuestra experiencia del mundo de forma significativa.

Figura 1

In-Voice4MPowerment: Un marco pedagógico vocal/coral inclusivo para fomentar la juventud en entornos corales seguros e inclusivos donde el aprendizaje se transforma.



OTRAS RECOMENDACIONES POLÍTICAS

Recomendación 16: A nivel local, nacional y europeo, debería existir una oferta de Desarrollo Profesional Continuo (DPC) que promueva y fomente la CIE con el desarrollo de módulos/programas de formación educativa pertinentes que hagan hincapié en una pedagogía coral socialmente inclusiva que adopte un enfoque multimodal.

Recomendación 17: La provisión de recursos y material educativo relevantes disponibles y la oportunidad para que los profesores/dirigentes corales desarrollen su propio material educativo basado en el desarrollo de competencias hacia la creación y el mantenimiento de entornos educativos corales inclusivos en contextos locales, nacionales y transeuropeos.

In-Voice4M Powerment On-line Teacher/Choral Leader Training Module for IVCHP (PR-2), Teacher/Choral Leader Performance and Effectiveness Assessment Tool (PR-3), E-Book - IVCHP Resources (PR-4) y Collaborative Learning Digital Platform (PR-5) ofrecen a los líderes corales una base sólida.

Recomendación 18: A nivel local, nacional y europeo, desarrollo de programas educativos interartísticos que promuevan comunidades de práctica y trabajen con un enfoque sistémico, incluyendo colaboraciones escolares.

Recomendación 19: A escala local, nacional y europea, los líderes clave desarrollan, promueven, apoyan y aplican políticas educativas que fomentan las pedagogías de la CIE.

Recomendación 20: A nivel local, nacional y europeo, desarrollar y fomentar estrategias para sostener el desarrollo de la CIE más allá del proyecto In-Voice4Mpowerment con el mantenimiento de redes, la capacidad de ampliar el marco actual y el portal para el intercambio de enfoques, estrategias, recursos y desarrollo de otros programas basados en la retroalimentación de la transferibilidad.

REFERENCIAS

- Aguiar, M. C. (2014). *O ensino de canto nos ramos genérico e vocacional no 1º ciclo do ensino básico: um estudo de caso múltiplo*. Minho: Doctoral Thesis - Universidade do Minho.
- Aguiar, M. C., & Maria Helena Vieira. (2018b). O movimento do Canto Coral no sistema educativo português da Primeira República ao Estado Novo. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, v. 13, n. 2.
- Aguiar, M. C., & Vieira, M. (2018a). O Ensino de canto no 1o CEB: Diferenças e semelhanças entre Portugal, Espanha, França, Inglaterra e Brasil. *Per Musi* - UFMG, 1-20.
- Aidukas, R. (2003). Vaikų ir paauglių balsų ypatumai [Characteristics of Children's and Adolescents' Voices]. *Vaikų chorų ugdymo aktualijos [Topical Issues in Children's Choir Education]*. Vilnius: LMTA.
- Aidukas, R. (2014). Choro muzika Lietuvoje nuo senųjų amžių iki XX a. pradžios: istorinės ir kultūrinės raidos bruožai [Choir Music in Lithuania from Ancient Times to the Beginning of the 20th Century: Features of Historical and Cultural development]. *Menų funkcijos kultūrinuose ir socialiniuose procesuose [Functions of Arts in Cultural and Social Processes]*. Vilnius: LMTA.
- Allsup, R.E. (2023). 'Future Visions of Music Education: What can we learn about teaching from the year 2020?' In J. O'Flynn & P. Flynn (eds), *Music education for the twenty-first century: Legacies, conversations, aspirations*. Cork University Press.
- Alwes, C.L. (2015). *A History of Western Choral Music*, vol 2. Oxford University Press, Oxford.
- Araújo, A. (2013). Práticas vocais de cantadeiras do Alto Minho: o que mudou? *Revista do Fórum Internacional de Estudos em Música e Dança*, 2.
- Bannerman, J. (2019). 'Singing in school culture: Exploring access to participation in a rural choral program'. *Bulletin of the council for research in music education*, 222, 44-62.
- Bartkevičienė V. J. (2015). *Menų funkcijos kultūrinuose ir socialiniuose procesuose [Functions of the Arts in Cultural and Social Processes]*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
- Bates, V. C. (2019). 'Standing at the intersection of race and class in Music Education'. *Action, criticism & theory for music education*, 18(1).
- Blacking, J. (1995). *Music, culture, and experience: Selected papers of John Blacking*. University of Chicago Press.
- Blaukopf, K. (1992). *Musical life in a changing society: Aspects of music sociology*. Hal Leonard Corporation.
- Boal, A. (2013). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. Routledge.
- Borgo, D. (2007). Free jazz in the classroom: An ecological approach to music education. *Jazz Perspectives*, 1(1), 61–88.
- Bressler, L. (Ed). (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Boston, MA: Kluwer Academic.
- Briggs, K. E. (2011). Movement in the Choral Rehearsal: The Singers' Perspective. *Choral Journal*, 52(5), 29-36.

- Bull, A. (2019). *Class, control, and classical music*. Oxford University Press.
- Burnard, P. (1999). Bodily intention in children's improvisation and composition. *Psychology of Music*, 27(2), 159–174.
- Burnard, P. (2007). Reframing creativity and technology: promoting pedagogic change in music education. *Journal of Music, Technology and Education*, 1(1), 37-55.
- Carrasco, A.M.V. (2017). *Report from SEM-EE in Spain*, ISME <https://www.isme.org/news/report-sem-ee-spain>
- Carvalho, A. L., & Ruiz, J. (2022). O desenvolvimento de competências na disciplina de Classe de Conjunto – Coro do ensino artístico especializado. *Revista Portuguesa de Educação Musical*.
- Central Statistics Office. 2020. 'EDA86, Leaving Certificate Programme (LCP) Subject Provision and Take Up, 2020'. <https://data.cso.ie/>, retrieved 29/03/2024.
- Choirs Can (no date). Online resource pack: <http://www.choirscan.com/>, retrieved 29/03/2024
- Cīrulis, K. (2018). Singing a Nation: The Latvian Song Festival as an Intercultural Medium for National Identity. *Letonica*, (37), 63-81.
- Coady, R. (2023). 'Teacher participation in the National Children's Choir: An interpretive study'. Unpublished doctoral dissertation, Dublin City University.
- Dalcroze, J. E. (1921). Rhythm, Music and Education. *Journal of Education*, 94(12), 319–319.
- DeNora, T. (2013). *Music asylums: Wellbeing through music in everyday life*. Farnham, UK: Ashgate.
- Denvir, S. (2012). 'I Lár an Aonaigh: Iniúchadh ar an athmhiniú agus an taibhléiriú a déantar ar amhrain dhúchasacha Gaeilge in Éirinn agus in Albain I gcomhthéacs nua-aimseartha'. Unpublished doctoral dissertation, University of Limerick.
- Department of Education and Science. (2019). 'Inclusive Education'. <https://www.gov.ie/en/policy-information/9bf5d3-inclusive-education/>, retrieved 29/03/2024.
- Department of Justice. (2022). 'Equality, Diversity and Inclusion Strategy'. <https://www.gov.ie/en/publication/3944e-department-of-justice-equality-diversity-and-inclusion-strategy/>, retrieved 29/03/2024.
- Doyle, H. (2019) *Creative Ireland & Youth Singing in Ireland* (report), Dublin: Creative Ireland. <https://www.creativeireland.gov.ie/app/uploads/2019/12/Creative-Ireland-and-Youth-Singing-in-Ireland-Helen-Doyle-research-paper-2019.pdf>
- Elpus, K. & Abril, C. (2011). 'High school music ensemble students in the United States: A demographic profile'. *Journal of research in music education*, 59(2), 128-145.
- Engelhardt, J., Bancroft, K., Rule, A. & Wang, C. (2022) 'Chorality's Sonic-Social Relationships'. *Resonance: The Journal of Sound and Culture*, 3(1), 76-97.
- Etchegoin, P. *The World of Basque Singing*.
- European Choral Association. (2019). *Singing Europe Report*. https://europeanchoralassociation.org/wp-content/uploads/2019/01/singingeurope_report.pdf, retrieved 29/03/2024.

- Farrell, F. (2016). In search of a new tradition—Improvisation in choral settings. *Canadian Music Educator*, 58(1), 33–38.
- Farrell, F. (2018). *Improvisations in Choral Settings*. Doctoral Thesis. University of Toronto.
- Fautley, M. & Daubney, A. (2018). 'Inclusion, music education'. *British journal of music education*, 35(3), 219–221.
- Ferguson, L. (2005). The Role of Movement in Elementary Music Education: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 23(2), 23–33.
- Finney, J. & Burnard, P. (Eds.) (2009). *Music Education with Digital Technology*. London: Continuum.
- Flynn, P. & Johnston, T. (2016). *Possible Selves in Music*. Dublin: Music Generation.
- Freer, P. (2010). Choral Improvisation: Tensions and Resolutions. *Choral Journal*, 51(5), 18-31.
- Furby, V. J. (2013). Idea Bank: Individualized Assessment in the Choral Ensemble. *Music Educators Journal*, 100(2), 25–29.
- Garrett, R. & MacGill, B. (2019). Fostering Inclusion in School Through Creative and Body-Based Learning. *International Journal of Inclusive Education*,
- Girdzijauskas, A. (2010). *Music and Moral Culture*. Lambert Academic Publishing.
- Girdzijauskienė R. (2022). University Choir Contributions to the Social Capital at a Higher Educational Institution. *Journal of Music Education*, 18(37), 13-29.
- Girdzijauskienė, R. (2021). The Craft of Music Teaching in a Changing Society: Singing as Meaning, Education, and Craft—Reflections on Lithuanian Singing Practices. *Music education as craft: Reframing theories and practices*, 77-87.
- Green, L. 2008. *Music on deaf ears: musical meaning, ideology, education*, 2nd edition. Arima.
- Gubbins, E. (2021). 'Music Across the Waves: An International Comparative Examination of the Irish Generalist and the American Specialist Models of Music Education from the Teacher's Perspective'. *British Journal of Music Education* 38 (1): 74–91.
- Haas D. & Pendergast S. (2023). Creative Music Making with Technology in the Choral Classroom, *ChorTeach*, 15(1).
- Hall, C. (2018). *Masculinity, class and music education: Boys performing middle-class masculinities through music*. Springer.
- Hargreaves, D. (1999). Developing musical creativity in the social world. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, 22–34.
- Henry M. (2015). Vocal sight-reading assessment: Technological advances, student perceptions, and instructional implications. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), 58–64.
- Hickey, M. (2015). Learning from the experts: A study of free-improvisation pedagogues in university settings. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 425–445.
- Hirschorn, D. E. (2011). *Vocal Improvisation and the Development of Musical Self-Efficacy in Adolescent Choral Musicians*. Doctoral Dissertation. Georgia State University.
- Howard, K. (2020). 'Knowledge practices: Changing perceptions and pedagogies in choral

music education. *International Journal of Research in Choral Singing*, 8(1).

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c18209f3a2d243b32c29e9e259b2aee8f608a320>

Intercommunal children's choir website, retrieved 17/11/2023 in <https://www.ahdr.info/peace-education/59-intercommunal-children-s-choir#:~:text=Since%202017%2C%20the%20choir%20has,musical%20development%20and%20experiential%20learning>.

Janata, P. & Parsons, M. (2013). Neural mechanisms of music, singing and dancing. In M. A. Arbib (Ed.). *Language, Music and the Brain: A Mysterious Relationship*. 307-328. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Jareckaitė, S. (1993). *Mokinių vokalinis ugdymas [Vocal Development of Children]*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

Jareckaitė, S. (2009). *Mokinių estetinis ugdymas choro veikla [Aesthetic Education of Pupils through Choir Activities]*. Klaipėda: Druka.

Johnson, A. (2017). *Privilege, power, and difference*, 3rd edition. McGraw-Hill Higher Education.

Johnson, M. K. (2018). *High school choral students' perceptions of their use of technology in their independent choral practice habits*. EWU Master's Thesis Collection. 533.

Karlsen, S., Jordhus-Lier, A. & Graabræk Nielsen, S. (2023). 'Norwegian schools of music and arts: Local significance and strategies of inclusion'. *International journal of music education*. 02557614231157737.

Kenny, A. (2018). Voice of Ireland? Children and music within asylum seeker accommodation. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 211-225.

Kinsella, S. (2021) 'A Brief History of the Evolution of Chamber Choir Ireland'. *History Ireland*, <https://www.jstor.org/stable/27198131>, retrieved 29/03/2024.

Kramer, M. W. (2011). 'A study of voluntary organizational membership: The assimilation process in a community choir. *Western journal of communication*, 75(1), 52-74.

Langley, D. W. (2018). 'Students' and teachers' perceptions of creativity in middle and high school choral ensembles'. *Music Education Research*, 20(4), 446-462.

Lee, V. (1932) *Music and its Lovers*. London: Unwin.

Leiñena, P. (2023). *Introduction to the context of choral music in the Basque Country, past and present*, Presentation at the 3rd TPM of the Erasmus+ project In-Voice4MPowerment, 27.06.2023.

Lista Dos Coros De Portugal retrieved 21.9.2023 in www.meloteca.com <https://www.meloteca.com/lista-dos-coros-de-portugal/>

MacDonald, R. & Wilson, G. B. (2020). *The art of becoming: How group improvisation works*. New York and London: Oxford University Press.

Macedo, F. (2013). Teaching creative music technology in higher education: A phenomenological approach. *Journal of Music, Technology & Education*, 6(2), 207-219.

- Madura Ward-Steinman, P. (2014). The vocal improviser-educator: An analysis of selected American and Australian educators' influences and pedagogical views. *International Journal of Music Education*, 32(3), 346–359.
- Mantie, R. (2022). 'Introduction: Inclusion for all; all for inclusion'. *International journal of community music*, 15(3), 317-321.
- Marnauza, M., & Madalāne, S. (2019). A paradigm shift in Latvian music teacher education: A selection of research experience in the period, 2008–2017. *Advancing Music Education in Northern Europe* (pp. 155-174). Routledge.
- Matonis, V. & Pečeliūnas, R. (2000), Vaikų muzikines vokalinės kultūros ugdymas [Developing Children's Musical Vocal Culture], *Pedagogika*, 41, 159-168.
- McCarthy, M. (1999). *Passing It On: The transmission of music in Irish culture*. Cork: Cork University Press.
- McCarthy, Marie. 1999. *Passing it On: The transmission of music in Irish society*. Cork University Press.
- Meijas, S. & Banaji, S. (2020). Preaching to the Choir: Patterns of Non-Diversity in Youth Citizenship Movements. In S. Meijas & S. Banaji, *Youth Active Citizenship in Europe: Ethnographies of Participation*, 121-157. Springer International.
- Michaelidou, I. (2013). *Choirs in Cyprus*. Diploma thesis, Charles University in Prague, Faculty of Education, Department of Music.
https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/56274/DPTX_2011_2_11410_0_363511_0_1_21113.pdf?sequence=1
- Miller, P. H. (1992). *Theories of Developmental Psychology*. San Francisco: W. H. Freeman and Co.
- Music Secondary Education - MOECSY, retrieved 17/11/2023,
<https://mousm.schools.ac.cy/index.php/el/epimorfosi/imerida-chorodion>
- National Council for Curriculum and Assessment, (1999). *Primary School Curriculum*. Dublin: Department of Education and Science.
- Ó Conchubhair, F. (2022). 'The influence of the Cork International Choral Festival on choral singing, choral conducting and choral composition in Ireland (1954-2021)'. Unpublished doctoral dissertation, Royal Irish Academy of Music.
- O'Flynn, J. (2019). 'Vocal and Choral Music', in J. Buckley and J. O'Flynn, *Ceol Phádraig: Music at St Patrick's College Drumcondra, 1875-2016*. Oxford: Peter Lang.
- O'Flynn, J. (2015). 'Strengthening choral community: the interaction of face-to-face and online activities amongst a college choir'. *International journal of community music*, 8(1), 73-92
- O'Neill, S. A. (2002). The self-identity of young musicians. In R. A. R. Macdonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 79–96). New York, NY: Oxford University Press.
- O'Neill, S. A. (2006). *Positive Youth Musical Engagement*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, S. A. (2012). Becoming a Music Learner: Towards a Theory of Transformative Music Engagement. In McPherson, G. E. & Welch, G. F. (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Education*, 163-189. Oxford: Oxford University Press.

- O'Neill, S. A. (2014). Mind the gap: Transforming music engagement through learner-centred informal music learning. *The Recorder: Journal of the Ontario Music Educators' Association*, 56(2), 18-22.
- Odena, O. (ed.) (2022). *Music and social inclusion: International research and practice in complex settings*. Routledge.
- Pagoni, M. (2012) Choral Music in Cyprus, *International Choral Bulletin*, Vol. XXXI, nr.3., 7-12. https://issuu.com/icbulletin/docs/e-icb_2012-3.
- Paparo, S. A. (2015). Embodying singing in the choral classroom: a somatic approach to teaching and learning. *International Journal of Music Education*, 34(4), 1-11.
- Parker, E. (2010). 'Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: an action research study'. *Music education research*. 12(4), 339-352.
- Pestana, M. d., & Lima, M. J. (2020). Grupos corais em Portugal: perfis e dinâmicas no início do século XXI. *Revista Portuguesa de Musicologia*, 7(1).
- Popovych, N. (2014). The role of an integrated approach in music education Technology. *European Researcher*, 73(4-2), 748-755.
- Putnam, R. D. (2000), *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.
- Riga Cathedral School Website <https://www.rdks.lv/en/par-skolu/vesture/> retrieved 20/9/2023.
- Ruthmann, S. A. (2017). *Teaching Music Creatively*. New York: Routledge.
- Ruthmann, S. A. & Bowe, M.L. (Eds.) (2020). *Proceedings of the 23rd International Seminar of the ISME Music in Schools and Teacher Education Commission (MISTEC)*. International Society of Music Education.
- Sarath, E. (1993). Improvisation for Global Musicianship. *Music Educators Journal*, 80(2), 23–26.
- Sarath, E. (2012). *Improvisation, Creativity and Consciousness*. New York: SYNY Press.
- Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: Musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148–165
- Sawyer, R. K. (2008). Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 50–59.
- Shaw, J. T. (2017). 'Toward socially inclusive music organizations: Promoting socioeconomic diversity in choral ensembles'. *The choral journal*, 58(4), 22-37.
- Shiobara, M. (1994). Music and movement: the effect of movement on musical comprehension. *British Journal of Music Education*, 11(2), 113-127.
- Siljamäki, E. (2021). Free improvisation in choral settings: An ecological perspective. *Research Studies in Music Education*, , 1-23.
- Sing Ireland. (2021). 'Equality, Diversity and Inclusion Policy'. <https://www.singireland.ie/content/files/Sing-Ireland-Equality-Inclusion-and-Diversity-Policy-2021.pdf>, retrieved 29/03/2024.

- Smidchens, G. (1994). *A Baltic Music: The Folklore Movement in Lithuania, Latvia, and Estonia, 1968-1991*. Doctoral dissertation, Indiana University.
- Sousa, M. (2011). Music, arts and intercultural education: the artistic sensibility in the discovery of the other. *Journal of science and technology of the arts*, 3(1), 38-48.
- Stavrou, N. E., & Papageorgi, I. (2021). 'Turn up the volume and listen to my voice': Students' perceptions of Music in school. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 366-385.
- Stephens-Himonides, C. & Hilley, M. (2017). Beyond the Classroom. In A. King, E. Himonides, & S. A. Ruthman (Eds.), *The Routledge companion to music, technology, and education*, 415-425. New York: Routledge.
- Swanwick, K. (1979) *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1999/2012). *Teaching Music Musically*. New York: Routledge.
- Sweet, B. (2020). 'Qualitative choral music research'. In C. Conway (ed.), *Models of qualitative Research: An Oxford handbook of qualitative research in American music education*, volume 3, 88, Oxford University Press.
- Tanaka, A. (2004) Mobile music making. In *Proceedings of the conference on new interfaces for musical expression*, 154–156.
- The Bi-communal choir for Peace in Cyprus website, retrieved 17/11/2023 <https://choirforpeace.weebly.com/>
- Totorika, K. (2006). *Kantuketan, in Quest of Singing: A trip to the history of singing in Basque Country*. The Basque Cultural Institute. <https://www.eke.eus/en/kultura/music-and-singing/kantuketan-quest-singing-basque-country>
- Trinkūnas, J. (2009). *Lietuvių senosios religijos kelias [The path of the Lithuanian ancient religion]*. Vilnius: Asveja.
- Turchet, L. & De Cet, M. (2023). A Web-Based Distributed System for Integrating Mobile Music in Choral Performance. *Personal and Ubiquitous Computing* 27(4), 1-14.
- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.
- Ververis, A. (2021). Creative thinking as a means of democratising choral music. In Chiou, V. et al. (eds.), *Voices from the classroom: A Celebration of Learning*, 435, Waxmann Verlag.
- Vitols, E. (2017). Challenges and Opportunities in the School Choir Activity. *Problems in Music Pedagogy*, 16(1), 77.
- Vox Venus - MOECSY, retrieved 17/11/2023, <https://mousm.schools.ac.cy/index.php/el/programmata/vox-venus#>
- Webster, P. R. (2016). Creative Thinking in Music, Twenty-Five Years On. *Music Educators Journal*, 102(3), 26-32.

- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. & Sarazin, M. (2014). Singing and Social Inclusion. *Frontiers* 5, 1-13.
- White, H. & Boydell, B. (2013). *The Encyclopaedia of Music in Ireland*, Volume I. Dublin: University College Dublin Press.
- Wise, S., Greenwood & Davis, N. (2011). Teachers' Use of Digital Technology in Secondary Music Education: Illustrations of Changing Classrooms. *British Journal of Music Education*, 28(2), 117-134.
- Wright, R. & Froehlich, H. (2012). 'Basil Bernstein's theory of the pedagogic device and formal music schooling: putting the theory into practice'. *Theory into practice*, 51(3), 212-220.
- y García, R. Q., & José, A. (2009). Spain: current planning for music education. *Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik*, (2), 34-54.
- Young, M. (2008). 'What are schools for?' In H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (eds.), *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective* (Vol. 2). Routledge.
- Zamurs, K. (2017). DZIEDOT DZIMU, DZIEDOT AUGU. Latvian Identity Through Folk Poetry and Choral Music During the Soviet Era.

APPENDIX

In-VOICE4MPowerment:

Inclusive Vocal/Choral Pedagogy (IVCHP) Framework:

Una visión general de las recomendaciones para acciones políticas

Recomendación 1: Sensibilizar a los directores de coros sobre la dinámica del "currículo oculto" y el "capital cultural".

Recomendación 2: Los líderes corales se basan en el potencial de vinculación y creación de puentes en su trabajo con los jóvenes.

Recomendación 3: Los líderes corales desarrollan la capacidad de participación creativa de los jóvenes en sus grupos

Recomendación 4: Los líderes corales son conscientes de su capacidad para interpretar y desafiar las barreras que impiden la participación de los jóvenes en las actividades corales.

Recomendación 5: Los líderes corales se esfuerzan por lograr un equilibrio entre los aspectos participativos y de interpretación de la música coral, prestando al menos tanta atención a la práctica inclusiva como al producto artístico.

Recomendación 6: Se anima a los líderes corales a ser constantemente conscientes de las dinámicas sónico-sociales en la organización coral, desde el reclutamiento de participantes hasta los métodos y discursos de ensayo y las prácticas de interpretación.

Recomendaciones 7 y 8:

La pedagogía y el compromiso corales socialmente inclusivos deben imaginarse más allá del mero acceso;

Los enfoques ascendentes de la pedagogía y el compromiso corales pueden basarse en ideas inspiradoras y creativas que surjan de grupos comunitarios y juveniles.

Recomendación 9: Los líderes corales comprenden su agencia y responsabilidad en la concientización del poder y el privilegio

Recomendación 10: Los líderes corales son conscientes de los diversos enfoques de la educación inclusiva y de las consideraciones éticas e interculturales relacionadas.

Recomendaciones 11 y 12:

La pedagogía coral socialmente inclusiva adopta un enfoque multimodal que incorpora, entre otras estrategias, el movimiento/danza, la creación musical creativa y las nuevas tecnologías para la producción musical individual y colaborativa;

Escuchar a los jóvenes y aprender de ellos beneficia el desarrollo de pedagogías socialmente inclusivas, lo que potencia aún más la capacidad de acción de los jóvenes y su compromiso con la música coral.

Recomendación 13: Se anima a los directores de coro a adoptar una estrategia de aprendizaje conectado que haga hincapié en un enfoque de pedagogía corporal que implique de forma significativa los gestos, el movimiento corporal y las emociones del alumno.

In-Voice4MPowerment On-line Teacher/Choral Leader Training Module for IVCHP (PR-2) ofrece a los líderes corales un comienzo tentador.

Recomendación 14: Se anima a los líderes corales a incorporar en sus prácticas corales el uso de actividades de improvisación coral. Estas actividades potencian la confianza, el compromiso y la agencia artística y desarrollan la motivación en los alumnos.

In-Voice4MPowerment On-line Teacher/Choral Leader Training Module for IVCHP (PR-2) ofrece a los líderes corales un comienzo tentador.

Recomendación 15: Se anima a los líderes corales a incorporar en las prácticas corales actividades que impliquen el uso de herramientas digitales que promuevan la creación musical colaborativa asíncrona y síncrona en los jóvenes, potenciando la apropiación artística y fomentando la inclusión social.

In-Voice4MPowerment On-line Teacher/Choral Leader Training Module for IVCHP (PR-2) y Collaborative Learning Digital Platform (PR-5) ofrecen a los líderes corales una base estimulante.

Recomendación 16: A nivel local, nacional y europeo, debería existir una oferta de Desarrollo Profesional Continuo (DPC) que promueva y fomente la CIE con el desarrollo de módulos/programas de formación educativa pertinentes que hagan hincapié en una pedagogía coral socialmente inclusiva que adopte un enfoque multimodal.

Recomendación 17: La provisión de recursos y material educativo relevantes disponibles y la oportunidad para que los profesores/dirigentes corales desarrollen su propio material educativo basado en el desarrollo de competencias hacia la creación y el mantenimiento de entornos educativos corales inclusivos en contextos locales, nacionales y transeuropeos.

In-Voice4M Powerment On-line Teacher/Choral Leader Training Module for IVCHP (PR-2), Teacher/Choral Leader Performance and Effectiveness Assessment Tool (PR-3), E-Book - IVCHP Resources (PR-4) y Collaborative Learning Digital Platform (PR-5) ofrecen a los líderes corales una base sólida.

Recomendación 18: A nivel local, nacional y europeo, desarrollo de programas educativos interartísticos que promuevan comunidades de práctica y trabajen con un enfoque sistémico, incluyendo colaboraciones escolares.

Recomendación 19: A escala local, nacional y europea, los líderes clave desarrollan, promueven, apoyan y aplican políticas educativas que fomentan las pedagogías de la CIE.

Recomendación 20: A nivel local, nacional y europeo, desarrollar y fomentar estrategias para sostener el desarrollo de la CIE más allá del proyecto In-Voice4Mpowerment con el mantenimiento de redes, la capacidad de ampliar el marco actual y el portal para el intercambio de enfoques, estrategias, recursos y desarrollo de otros programas basados en la retroalimentación de la transferibilidad.



**MINISTRY OF EDUCATION
SPORT AND YOUTH**



**Center for Social
Innovation**



Catvian® Voices



musikene