



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIO SUPERIORES

ARAGÓN

**“PROPUESTA DE UN TALLER DE
ORQUESTA INFANTIL EN LA ESCUELA
PRIMARIA”**

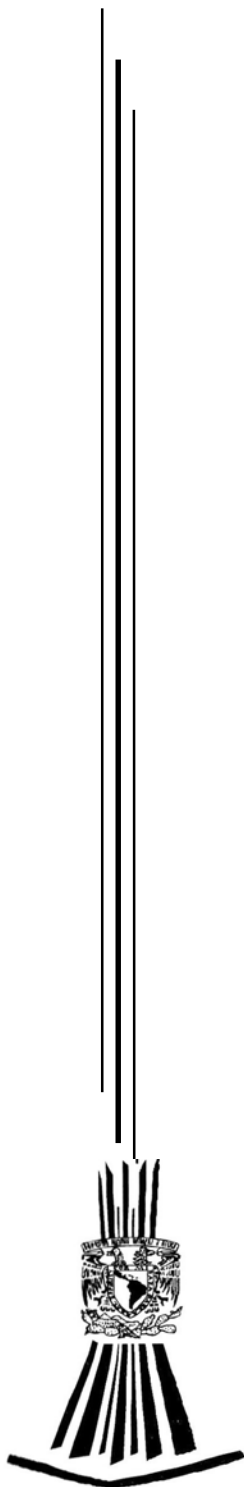
T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
GABRIELA GUZMÁN MEDINA

ASESOR:
DR. JESÚS ESCAMILLA SALAZAR

SAN JUAN DE ARAGÓN, ESTADO DE MÉXICO

2006





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

Introducción	1
I. La dimensión estética en la formación del sujeto	6
1.1 El devenir de las finalidades de la educación estética	9
1.2 Diferencia entre educación estética y educación artística	28
1.3 El paso de la disciplina musical a la materia de enseñanza	30
II. Análisis teórico-metodológico de algunas propuestas de formación estética en la Escuela Primaria	36
2.1 El desarrollo integral y el modo estético en la época del porfiriato	38
2.2 La exaltación de la creación artística en la cruzada educativa de Vasconcelos	43
2.3 Las actividades creadoras en la política educativa de Jaime Torres Bodet	48
2.4 El caso de las actividades artísticas (musicales) en el proyecto modernizador	52
III. La estética en la Escuela Primaria Revolución: estudio de caso	60
3.1 Nuestra población: la Escuela Primaria Revolución un espacio de interacción social	62
3.2 El espacio de las prácticas artísticas en la Escuela Primaria Revolución	71
3.3 La escenografía de la educación artística en la Escuela Primaria Revolución	77
3.4 Actividades y expectativas escolares hacia la actividad musical	86
IV. Propuesta para la creación de un taller de orquesta infantil en la Escuela Primaria Revolución	89
4.1 Marco referencial	89
4.2 Fundamentos teórico-metodológicos	90
a) Propósitos	92
b) Objetivos generales	92
c) Descripción general de taller	93
d) Organización del taller y formas de participación	93
e) Evaluación y presentación de resultados	99
Conclusiones	100
Bibliografía	103
Anexos	106

INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de la tesis es brindar la fundamentación teórica – metodológica para la creación de un taller de orquesta infantil en la Escuela Primaria Revolución, lo cual implica abordar la reflexión pedagógica sobre el espacio que ocupa la sensibilidad en la formación integral del hombre en la actualidad. Vivimos en un mundo caracterizado por la globalización y modernización tecnológica, donde la actividad primordial es garantizar el progreso de lo económico a pesar de lo humano. De aquí deriva que, fijando una responsabilidad (un sentido ético) dentro de la acción educativa puedan surgir alternativas para el desarrollo de la sensibilidad a través de medios artísticos. Por lo tanto, es pertinente situar la presente tesis como una investigación cualitativa, con una metodología centrada en el estudio de casos, donde la sustentante desempeña el rol de observador participante.

Tras el análisis de caso, en la Escuela Primaria Revolución (ubicada en la calle Begonia ^{S/N}, colonia Valle de Anáhuac, municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México), se puede argumentar la necesidad de un trabajo en equipo que permita rescatar el desarrollo incesante de la sensibilidad, por ello se propone el uso del lenguaje musical y, por lo tanto, ofrecer una vía de humanización. En este sentido, una orquesta infantil en el ámbito educativo escolarizado, permite conocer el lenguaje musical y tener un aprendizaje de la vida en sociedad, así como el despertar del sentido comunitario, aprender a compartir, esperar su turno, emitir opiniones, cuidar materiales, explorar, probar, cambiar, investigar, juzgar, son algunas de las múltiples posibilidades que brinda.

Si coincidimos con Mandoky en que la música es un arte, y como tal tiene intención estética (es decir, conduce al proceso de sensibilización). Se comprende el por qué la presente tesis requiere rescatar el sentido humano de la educación, al considerar que el sujeto en formación se comunica sensiblemente a través de los lenguajes y las obras artísticas, donde si bien el arte no es único medio a través del cual se manifiesta la sensibilidad quizá si sea su manifestación más compleja, necesaria para su desenvolvimiento en sociedad como un ser humano digno, pleno, autónomo y libre.

La educación está estrechamente ligada a la cultura, es decir, a la forma de vida y modo de ser de un pueblo, como explica Freire. Porque ésta implica sistematización, observación, teorización, racionalización de la cultura. La educación es una práctica social contextualizada intencional (dirigida a transformar a otros sujetos, elección de lo que se quiere conservar o modificar, así es intencional) por lo tanto, arte y educación son abordados por la pedagogía al convertirse en posibilidades de formación del sujeto. En su práctica cotidiana muchos profesores asignan a las actividades artísticas diferentes usos, esto formaliza la relación que se establece tanto con el proceso de la sensibilidad personal como con sus alumnos.

En la Escuela Primaria Revolución, los docentes asumen tres diferentes posturas las cuales se pueden resumir de la siguiente manera: primero, quien desprecia estas actividades considerándolas pérdida de tiempo; segundo,

quien las promueve únicamente para celebraciones escolares y eventos especiales; tercero, quienes consideran realizar actividades musicales aunque de forma esporádica como un medio para sensibilizar.

Al ser la teoría una condición necesaria e indispensable para abordar la reflexión pedagógica sobre el lugar que ocupa la sensibilidad en la formación integral del hombre en la actualidad. En el primer capítulo se entiende, el punto de vista de Mandoky, a la estética como la facultad de sensibilidad del sujeto. Este primer acercamiento a la sensibilidad en la formación integral del hombre busca responder a las preguntas *por qué, y para qué*, para ello recuperamos a autores como Gadamer y Larrosa para el concepto de formación. La sensibilidad es entendida, como un proceso que se puede desenvolver a través de la práctica artística, además es una aportación de experiencia inédita, como expresión de momentos esenciales de una realidad que no pueden ser captados desde la simple realidad cotidiana, deben ser explicados desde posturas filosóficas, rastreos históricos, concepciones en torno a la formación del sujeto, del juicio estético, la identidad, la subjetividad y someterlos a reflexión.

El primer capítulo, comprende un enfoque histórico, donde se analiza la dimensión estética – filosófica en la formación del sujeto para cada sociedad, esto es, un análisis del proyecto de hombre y sociedad de cada etapa, que permite a la teoría pedagógica cuestionar cuál es el sentido de la actividad artística en la educación como lo hacen en su momento autores comenzando con Platón, Aristóteles, Comenio, Rousseau, Kant, Schiller, Fubini, Bachelard, entre otros. La propuesta recupera la concepción humanista de formación y el sentido de las actividades artísticas, al cuestionar qué se persigue, para entender cómo evitar una perspectiva utilitarista.

Desde la antigüedad, una forma de experiencia comunitaria era participar en una orquesta, los acoplamientos orquestales existían con una perspectiva de carácter educativo, según Wolf. En el primer capítulo se explican las consideraciones de Platón y Aristóteles hacia la actividad musical así como los beneficios de la práctica musical en conjunto. Aristóteles es quien apunta la posibilidad, a través del arte, de crear un sentido comunitario y de autoconciencia. Las finalidades de la educación estética se constituyen de diferentes maneras porque su conformación histórica se ha hecho a partir de las formas de articulación entre las condiciones y concepciones de cada sociedad se ha cuestionado qué saberes, qué cultura son necesarios para que cada uno se introduzca en la aventura de autocreación humana, que la entienda y ser un actor capaz de elegir. Para ello, se consideró pertinente analizar las finalidades de la educación estética en tres momentos históricos: los griegos, la época moderna y el romanticismo. Con ello, la propuesta se abre paso a un discurso pedagógico que recupera lo formativo como creación de la persona y no como producción de mercancías.

Durante el romanticismo, en la medida cómo se revalorizaban las particularidades nacionales, el arte, el libre desarrollo individual, los discursos pedagógicos empezaron a preocuparse por la escuela elemental y popular. Esencialmente, la escuela fue vista como una de esas instituciones destinadas

a ser un agente formal de la educación de los niños. Todos los filósofos románticos asignan a la música una posición especial. Invención, creación, sensibilidad, autoafirmación, es desplegada en el pensamiento estético del romanticismo. Las metas propuestas a la educación estética pueden sintetizarse conceptualmente como el logro de una sensibilización humana en tanto proyecto general de liberación y autocreación a través del arte. En la experiencia estética, la participación imaginativa, la contemplación, la creación, ayudan a liberar nuestra conciencia exigiendo la reflexión de los modos de concebir al ser humano y al proceso educativo.

Esta visión permite reconstruir la diferencia entre educación estética y artística. Lo que implica analizar cuál fue el paso de la disciplina musical a materia de enseñanza en las escuelas, condición que supone considerar los cambios que sufre la educación. El surgimiento de los conservatorios, la obligación escolar de formar al ciudadano del nuevo Estado-Nación, la evolución de la educación primaria laica y a la par el fomento de la idea de música para todos, además de su inclusión en los programas educativos obligaron a convertirse a la disciplina musical en materia educativa.

El segundo capítulo, aborda el estudio teórico-metodológico de algunas propuestas de formación estética en la escuela primaria en nuestro país, este análisis implica revisar la concepción educativa subyacente, los objetivos, las estrategias, las metas, el diseño de programas, las estrategias para la formación de la sensibilidad, la historicidad de las prácticas educativas artísticas es producto inseparable de la relación que existe entre cultura-sociedad, su historia está ligada de manera directa al proyecto político-económico de nuestro país.

La práctica docente es ante todo una práctica social, para su cabal comprensión fue necesario analizar desde los niveles del análisis social, escolar y del aula. En este orden de ideas, se revisaron las concepciones intuitivas de dicha práctica, con las formas históricas del fenómeno de escolarización de la actividad musical en nuestro país, y cómo se concretaban cambios en los planes de estudio tanto para las Escuelas Normales como para la Educación Primaria. La presente propuesta, recupera del segundo capítulo la reflexión y el análisis teórico-metodológico de cuatro propuestas claves en este proceso, con el fin de orientar la toma de conciencia de esta práctica cotidiana así como la posible transformación y fundamentación teórica de dichas actividades.

La primera propuesta de formación estética en la escuela primaria, corresponde a la época del porfiriato y se efectúa promoviendo la iniciación del buen gusto, según el pensamiento decimonónico, el refinamiento era la cultura humana en ascenso permanente. Es un uso ideológico de las actividades artísticas, pues eran vehículo de gusto (musical) y espíritu cívico, de ahí el origen de los festivales escolares que fomentaban los ideales del porfirismo.

La segunda propuesta de formación estética en la escuela primaria, corresponde a la exaltación de la creación artística en la cruzada educativa de Vasconcelos, de ella queda el fomento de estas actividades para desarrollar la identidad nacional. Esta cruzada repercutiría en las actividades creadoras de la

política educativa con Jaime Torres Bodet, pues las actividades artísticas (consideradas en primer orden como actividades creadoras) tienen la función de ser conformadoras del sentido humano y en ellas encontramos el sentido de ofrecer a los niños la posibilidad de actuar en la orquesta infantil, mediante juguetes u objetos que produzcan sonidos.

Triste y lacónico es el paso de las actividades artísticas en el proyecto modernizador, aunados a escasez de maestros capacitados, la dificultad de brindar en los niveles profesionales una formación adecuada, de las reformas implementadas a partir de 1984 y en el período 1997-1999, además las nuevas teorías de la economía de la educación y al modelo que promueve el Banco Mundial con una orientación a la productividad inmediata del gasto educativo, donde el mercado reordena el mundo público como escenario de consumo. La racionalidad económica bajo la perspectiva de la globalización impulsa y reduce el quehacer educativo a una mera cuestión técnica. La educación tiende a residir en la información, reduciendo el fin de las actividades artísticas a generar usuarios sistemáticos de los circuitos de difusión cultural.

La propuesta se articula con este capítulo al apuntar como indispensable generar la posibilidad de desarrollar la capacidad de expresar las propias ideas, aprender a escuchar, a actuar en grupo, a respetar las reglas de participación de una orquesta infantil. De esta discusión ética se desprende la idea que la escuela debe brindar la oportunidad de aprender y practicar diversos lenguajes, promover el desarrollo de todas las capacidades humanas. La escuela es una muy poderosa agencia de individuación y de construcción de nuevas identidades sociales a través de lo simbólico, el ciudadano es, en parte, resultado de la actividad escolar de ello da cuenta el lema de la propia Escuela Revolución: *educar para el cambio*.

En este marco general, se encuentra el estudio de casos¹, el cual conforma el tercer capítulo de la tesis, apreciando la situación estética de la población que acude a la Escuela Primaria Revolución, rodeados de lugares sin áreas de convivencia y recreación, con una anulación del tiempo libre de la población, coaccionados por el subempleo y deterioro salarial se ocupan hasta de tres trabajos para sobrevivir, asediados por los intereses del PRI-gobierno, en tiempo de elecciones de gobernador para el Estado de México. Los niños y los

1 Cfr. PEREZ Serrano Gloria, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*, Editorial La Muralla, Barcelona, 1997, pp. 95-97 El estudio de casos se caracteriza por el análisis exhaustivo y profundo de pocos ejemplos de lo que sucede en dicha escuela. Además se parte de una concepción humanista de la educación y se centra en la comprensión de significados en el contexto cultural de los hechos educativos, resaltando la teoría, los valores y la subjetividad de los participantes. Para tratar de capturar la trascendencia de la experiencia la triangulación organiza observaciones con entrevistas y requiere de operaciones de reconstrucción. Acerca de la triangulación remitimos a *Investigación cualitativa II. Retos e interrogantes: técnicas y análisis* de la misma autora. Reconocidos autores explican la triangulación, se alude a ROCKWELL Elsie, (Mimeo) "*Reflexiones sobre el proceso etnográfico*", Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN, 1987. Perspectiva similar a la que aparece en el texto "La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos", en W. Dockrell y D. Hamilton *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, Narcea Editores, pp. 42-82. Para el análisis del concepto de cultura, como red o trama de sentidos, con que le damos significados a la vida cotidiana remitirse a CLIFFORD Geertz, en su obra *La interpretación de las culturas*, Gedisa, 1987

maestros son presa de actividades artísticas supeditadas a la inmediatez de los festivales escolares, en un ambiente de violencia en sus relaciones cotidianas, el espacio de las prácticas artísticas esta reducido y desorientado.

Conseguir el acceso a la escuela fue un proceso complicado, que duro más de tres meses. Al final, se realizó la autorización de este estudio, el propio director estaba interesado –aunque sólo de forma discursiva- en la investigación desde el principio. Sin embargo; en el trascurso de la investigación se estableció una actitud empática, tras los meses de asistencia a esa escuela (abril, mayo, junio de 2005), al menos tres veces por semana. La investigación se inició con el análisis del ambiente que rodea la escuela, la indagación de las clases y posteriormente concentrándose en la observación de una de ellas. Los testimonios presentados tienen la finalidad de posibilitar al docente las condiciones para dotar de sentido y compartir con los otros una concepción diferente sobre la sensibilidad como una vía para la formación humana.

Aquí las actividades y expectativas escolares, hacia la actividad musical, cobran singular valor. El horizonte de expectativa en el aula se torna afín, pues se reúnen las condiciones de posibilidad de lo estético, por un lado, la propuesta puede generar un espacio que permita articular al sujeto con todos sus sentidos a través de la música, la forma del taller y del lenguaje musical como convención cultural se consideran pertinentes, pero principalmente se encontró una vitalidad emotiva de los sujetos que participan en este estudio. La propuesta de orquesta infantil es la posibilidad de hacer música, como una expresión del sentimiento común, generar trabajo en equipo como un proyecto creativo, artístico, estético al igual que otros aspectos primordiales del trabajo de un docente. El enfoque artístico y humano de las actividades brinda una relevancia en las interacciones empáticas que de otra forma no encontrarían el espacio para encausarse.

La propuesta de creación de un taller de orquesta infantil, permite impactar la constitución del sujeto de educación porque crea solidaridad, normas, crecimiento personal a través del compromiso colectivo, acuerdos, conflictos, bienestar grupal. De tal manera, exige un marco referencial que ubique en la formación integral la prioritaria necesidad de atender la sensibilidad del sujeto de educación a través de la realización de actividades que permitan iniciar un retorno sobre sí mismos, y se articule un espacio de experiencias creativas y expresivas de lo humano sin seguir a la inmediatez; dicha propuesta se encuentra en el cuarto capítulo y se reafirma a lo largo del desarrollo de la presente tesis.

*Toda creación es comunión. El pensador,
el creador y el amante son uno.
Friedrich Nietzsche, La voluntad de poder, libro IV, 596*

CAPITULO I

LA DIMENSIÓN ESTÉTICA EN LA FORMACIÓN DEL SUJETO

La construcción de la formación¹ integral de la persona está presente en todos los planteamientos pedagógicos humanistas; sin embargo, la escuela posee sólo un poder relativo para la formación de dicho sujeto debido a que también lo comparte con otras instituciones como la familia, los medios de comunicación, los consumos culturales, etc. Pero ha sido en las prácticas educativas del sistema educativo mexicano donde se ha privilegiado con frecuencia los aspectos académicos y disciplinares, promoviendo planteamientos y perspectivas pragmáticas que afectan la vida diaria, de identidad cultural y las áreas de la formación integral como la estética.

La estética como la facultad de sensibilidad del sujeto² es una parte indispensable en la formación integral porque si consideramos a la sensibilidad como una facultad del sujeto en su condición de estar en relación con el mundo, debe ser parte constitutiva del quehacer pedagógico en tanto configura consciente de la personalidad humana o posibilidades de formación humanística.

Esta concepción rechaza la existencia de un único significado de las experiencias estéticas en la formación, porque la sensibilidad concierne a los fines e implicaciones en la conformación de la capacidad de juicio, como goce enriquecedor, como modo de autoconciencia, relación que influye decisivamente en la comprensión humana. Ésta es diferente para cada sujeto y para cada situación, porque depende de los para qué (objeto) de la estética en la historia.

Según Larrosa, la idea de formación tiene dos caras tradicionales. Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes. Por otro lado, llevar al hombre hacia un modelo ideal de lo que es ser humano como algo establecido y asegurado de antemano.³ Sin

1 GADAMER Hans-Georg, *Verdad y método*: 1, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1997, p. 154

En alemán se denomina Gebilde cuyo significado literal es "una formación ya hecha o consolidada", y que está en relación etimológica con el verbo bilden, "formar", y con el sustantivo Bild, "imagen, figura". En este sentido bildung, "construcción", debe entenderse pues en parte como constructo o género de actividades formadoras y conformadoras.

2 La estética es una forma de conocimiento sensible. Si por estético entendemos a todo aquello relacionado con la facultad de sensibilidad por definición, el objeto y la experiencia estética serán aquellas que estén vinculados a esta facultad. MANDOKY Katia, *Prosaica, Introducción a la estética de lo cotidiano*, Editorial Grijalbo, México, 1994, p. 75

3 LARROSA Jorge, *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Colección edu/causa Ediciones Novedades Educativas, Buenos aires, 1988, p. 12

embargo, el autor se transforma en un inspirador pedagógico pues prefiere abordar la idea de formación como autoapropiación, es decir, como un acto creativo. Es precisamente en la tradición pedagógica humanista lo que se expresa como *bildung*. Precisamente, la tesis parte de la idea donde las actividades artísticas, entre ellas un taller de orquesta infantil en la escuela primaria, pueden tornarse en un acto creativo y de autoapropiación de lo humano.

La formación integral⁴, lejos de basarse en una idea simplificadora, busca establecer un proceso complejo en el desarrollo equilibrado y armónico de diversas dimensiones del sujeto (intelectual, afectiva, social, ética y estética). Así, en dicho proceso la escuela y específicamente en el nivel básico, hay ciertos aspectos, preguntas y problemas que siguen existiendo como objeto de debate pedagógico: el lugar asignado a la sensibilidad en la formación integral de dichos sujetos (maestro – alumno) y su confrontación con el interés de la lógica del mercado en el contexto de globalización y proyecto modernizador educativo que vive nuestro país, los cuales minimizan la significación de las actividades artísticas.

Por lo tanto, en cada debate pedagógico se establece, implícita o explícitamente, una discusión ética que en el caso de la formación integral ante el proyecto modernizador no han sido resueltos ciertos problemas conectados con la sensibilidad, la realidad, la percepción, la interpretación y la construcción respecto de dicha realidad, es decir, problemas de formas de diálogo y construcción del conocimiento sobre sí mismos. Debido a que en la época en que vivimos la estética en muchas ocasiones –y por razones diversas- se ve relegada por una perspectiva utilitarista de la educación.

En los últimos años, se han considerado diversos objetos para la estética: la belleza, el arte, los objetos estéticos, la sensibilidad; por tal motivo existieron diversas formas de atender y valorar la sensibilidad en la formación de los sujetos. Es esta última, una facultad humana, que permite comprendernos a través de medios como el arte para entender la vida, así como para poder transformarla. Esta formación, en sí, una formación de valores los cuales a través de las actividades artísticas pueden cultivar su sensibilidad y su cercanía a nivel humano. En todos los casos se subraya que las facultades que se ponen en juego en las actividades estéticas tienen su origen en la relación dialógica presente en todas las actividades humanas.

En la actualidad puede variar la actividad estética (prosaica, arte, etc.); sin embargo, estas nuevas formas de entender a la estética, conducen a un retorno del uso y sentido de los lenguajes humanos. Heidegger explica que, el fundamento de la existencia humana es el diálogo como el propio acontecer del lenguaje.⁵

La educación crea lo humano, pero no la educación que se reduce a simple instrucción, adiestramiento, llana y forzada culturación o mera escolarización;

4 Integral: del latín *integralis*, que significa hacer un todo, y del latín *integer*, complete, completar

5 HEIDEGGER M, *Arte y Poesía*, Editorial F.C.E., México, 1958, p. 140

en cambio lo integral relaciona al sujeto como totalidad, porque el ser humano es creativo, le es propio crear su propio mundo, pero sobre todo crearse a sí mismo a través del diálogo.

El diálogo es un acto de comunicación humana, como señala Heidegger. Ahora bien, partir de que el sujeto tenga o no interés en expresarse o comunicarse sensiblemente –actitud que se relaciona con muchos factores, entre ellos su historia individual y social-, una de las tareas básicas de la educación formal a través de la escuela primaria será despertar o intensificar tal interés a través de la frecuencia de actos estéticos variados y en diferentes contextos.

Si bien ha sido práctica habitual en las aulas la experiencia estética. La experiencia estética, entendida aquí como la racionalización de un proceso, es decir, como una forma de subjetivación (proceso por el que se obtiene la constitución de un sujeto), es posibilidad de organización de una conciencia de sí.⁶ Pero esta experiencia guarda una relación estrecha entre la facultad sensible del sujeto y la enseñanza de actividades artísticas, en la cual no se considera el amplio aspecto del término experiencia sino más bien han sido en ciertos casos ejercicios mecánicos y formales de habilidades desconectadas de las situaciones comunicativas en las que lo sensible cobra otro sentido.

Frente a la vida cotidiana donde las actividades estéticas se emplean con finalidades múltiples (como contenido de enseñanza, como ideología, instrumental en evaluación escolar, como recurso formativo⁷), la escuela actual asigna como necesarios y absolutos los primeros usos, es decir, el entrenamiento de habilidades desconectadas entre sí, cargadas de unas fuertes presiones normativas y desligadas de su posibilidad formativa.

Mandoky ha señalado que en ámbito escolarizado los alumnos son obligados a usar el lenguaje artístico sin otro destinatario que un maestro reducido a instructor dispuesto a señalar errores, a crear sin un interés preciso, los alumnos y maestros consideran más importante el librar los obstáculos de su desempeño académico sin la consideración del aporte en la formación integral que brindan las actividades artísticas. Las actividades estéticas son vehículo no solo de transmisión de conocimientos de la escuela sino el medio más común a través del cual se valora la sensibilidad propia.

1.1 El devenir de las finalidades de la educación estética

Las finalidades de la educación estética se constituyen como discutibles en la defensa de la formación integral de la persona, porque su conformación histórica se ha hecho a partir de las formas de articulación entre las condiciones y concepciones de cada sociedad que se ha cuestionado qué saberes, qué cultura son necesarios para que cada uno se introduzca en la aventura de autocreación humana, que la entienda y sea en ella un actor capaz

6 FOUCAULT Michel, *Estética, ética y hermenéutica*, Paidós Básica (Obras Esenciales), Volumen II. Barcelona, 1999 p. 390

7 Se alude aquí a los usos que explica MANDOKI K, "La estética en la institución escolar" en: *Meseses Arte y Pedagogía*, Lucerna Diogenis, México, 1998

de elegir. Con ello, se abre paso a un discurso pedagógico que recupera lo formativo como creación de la persona y no como producción de mercancías.

Por tal razón, la relación entre educación y el uso de la estética como recurso formativo no ha sido siempre igual: se fue construyendo en la historia. Por ello, el interés en explicar las finalidades de la educación estética en diferentes momentos que permiten entender la historia de esta relación, su objeto y sentido para el caso de la propuesta de un taller de orquesta infantil.

Si se entiende por experiencia sensible aquella donde el hombre dialoga con él mismo, con el otro y pueda formarse humanamente, así se comprende que existen también etapas claves de la formación de la humanidad que se pueden abarcar en esta investigación y que serían: los griegos, el romanticismo y la modernidad.

Un primer momento, de la relación entre educación y estética en la formación del ciudadano la encontramos en la antigua Grecia. A partir de una forma de ejercicio del poder político de carácter aristocrático-militar, los atenienses crearon el primer modelo de gobierno democrático, con formas de decisión directa, mecanismos de representación, magistrados electos y revocables, una intensa vida cívica y la acción de corrientes con posiciones políticas reconocibles. Elementalmente era una democracia de base restringida por el origen familiar y geográfico, la posición económica y el sexo. Históricamente, confluyen un ideal de hombre que participa políticamente, la creación de un mecanismo para que las generaciones jóvenes estén sujetas a un proceso de formación acorde a ese ideal de hombre y sociedad, la apertura del ámbito familiar hacia formas que aseguren el bienestar general, como misión del Estado, por lo que definen un conjunto de conductas y saberes que pueden ser adquiridos mediante ciertas prácticas y le asigna la conducción de esas prácticas a personas especializadas.

Aquí es necesario, para captar el sentido de la palabra estética, ir a su origen, desde el contexto imaginario y simbólico en que fue creado. En ese tenor, es necesario recuperar el concepto de una educación en general:

“La acción educadora no se limitó exclusivamente a la niñez, sino que se aplicó con especial vigor al hombre adulto y no halló ya límite fijo en la vida del hombre. *Paidea*, es un concepto que designaba originalmente sólo el proceso de la educación como tal, extendió la esfera de su significación al aspecto objetivo y de contenido exactamente del mismo modo que nuestra palabra formación (*Bildung*) o la equivalente latina *cultura* pasó de significar el proceso de la formación a designar el ser formado y el contenido mismo de la cultura y abrazó el mundo de la cultura espiritual en su totalidad; el mundo en que nace el hombre individual por el solo hecho de pertenecer a su pueblo o aun círculo social determinado. (...) denominaran *Paidea* a todas las formas y creaciones espirituales y al tesoro entero de su tradición, del mismo modo que nosotros lo denominamos *Bildung* o, con palabra latina, *cultura*”.⁸

La cita anterior, pone de manifiesto que formación refiere a los procesos en los cuales se inscribe la relación entre educación, conocimiento y cultura. En este

⁸ JUERGER Werner, *Paidea. Los ideales de la cultura griega*, Editorial F.C.E., México, 1942, pp. 314-315

contexto, en Grecia se piensa a la educación como un espacio que puede aportar a la potencia del sujeto a partir de formas de razonamiento, saberes y capacidades para sumirse como ciudadanos inscritos en una comunidad y con acción política.

Por su etimología griega, la *estética* se refiere específicamente al sujeto de sensibilidad o percepción (*aisthe*, percepción o sensibilidad, y el sufijo *tes*, agente o sujeto). Es necesario aclarar que el objeto de la estética en la época antigua era referido a la *belleza*, el significado del término *kalón* (bello) es muy amplio y diverso. En todo caso, para los griegos, bello era un modo de ser, o el modo de ser primordial.

La belleza es objeto de una preocupación importante para Platón y después en Aristóteles. Así que la posibilidad de comprender una educación estética en este contexto es a través de una finalidad ligada a la constitución de una ética que fuese una estética de la existencia, es decir, la ética pensada como la práctica reflexiva de la libertad, el cuidado de uno mismo es pensado como ética, y la libertad es en sí misma política.

El cuidado de sí mismo es ético, en sí mismo, y este *ethos* de la libertad es también una manera de ocuparse de los otros, de conducirse como es debido en relación con los otros y para los otros⁹. Entonces, el objeto de la estética es la belleza de la existencia humana y el Ser en general. De ahí, la idea del retorno a sí con el fin de establecer cierto número de relaciones consigo mismo. El cuidado de sí se imponía como una formación. A partir del momento en el que la aplicación a sí llega a ser una práctica adulta que se ha de ejercer durante toda la vida, a la par del desaprender (*de-discere*) es una de las tareas importante del cultivo de sí.¹⁰

Platón en sus obras *La República* y *Las leyes*, orienta en tres aspectos su comprensión sobre la educación. El primero, es respecto del Estado; el segundo, respecto de su relación con la naturaleza de los hombres. Y la tercera, respecto de la extensión y contenido que debe abarcar. Todo lo anterior como consecuencia de su concepción social y jurídica, postula una pedagogía política, según la cual la educación debe ser una función del Estado. La educación se propone perfeccionar tanto al cuerpo como al alma, sin que uno y otro pierdan su propia naturaleza.

Esta función del Estado debe preocuparse por el crecimiento adecuado de la población, cuidando de que cada uno cultive la virtud o areté que le corresponda, dando así como resultado la formación de las clases de los artesanos, labradores, guerreros, filósofos. De tal manera, reconocía dos formas educativas: la gimnástica o física, y la musical o del alma. Ninguna debía de tener prioridad sobre la otra.

9FOUCAULT Michel, *Hermenéutica del sujeto*, Editorial Altamira, Argentina, 1996 p. 103

10 FOUCAULT, *Estética op. cit.*, p. 279 El autor considera que, el Alcibiades de Platón es un punto de partida de la cuestión del cuidado de sí mismo (pues es una forma de vida). Alcibiades debía cuidar de sí, en la medida en que más tarde quería ocuparse de los otros. Se trata de ocuparse de sí, para sí mismo.

El concepto de *areté* tiene el significado de virtud. Este término, tenía un origen noble y aristocrático por cuanto estaba vinculado en sus raíces con la educación, fue diferenciadora de clases y promotora de los valores del hombre. En un sentido más propio *areté* o virtud se refieren a una imagen ideal de belleza como modo de ser. Los preceptos morales de justicia, prudencia y sabiduría tienen una motivación profunda que no es la utilidad, sino el gusto por la belleza, como modo de ser. Así, alcanzar la *areté* era alcanzar una especie de belleza espiritual armónica¹¹, la excelencia humana, o la cima del valor humano.

La *areté* era el fruto esencial del proceso educativo, como observamos en Platón. Está relacionada al bien, lo bello, la verdad y el amor. El bien y la belleza adquieren un valor objetivo y pertenecen al orden de los valores divinos. No son especies distintas, sino que pertenecen a la misma naturaleza.

En los primeros diálogos de Platón, que llaman diálogos socráticos, el concepto de una educación general (una *paidéia*), está representado por Hippias de Élida, el hombre universal, es el papel reservado a ciertas disciplinas teóricas, es sabio de aritmética, geometría, astronomía y en música, cuyas distintas técnicas no son sino simples aplicaciones. En cambio en el diálogo de Gorgias de Leontini, se nos presenta como un maestro de retórica. Esta forma de educación que se apoyaba en la gramática, la retórica y la dialéctica (las artes del *trivium*, como se les llamará en el medioevo) se oponía ya a la educación matemática, constituida por las ciencias del *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música), base de la enseñanza de Hippias.¹²

Sin embargo, Platón que defiende tanto la formación del cuerpo como la musical, en su obra *La República* se expone como un enemigo del arte imitativo:

"Cuando dije que la pintura y, en general, todo arte imitativo, hace sus trabajos a gran distancia de la verdad, y que trata y tiene amistad con aquella parte de nosotros que se aparta de la razón, y ello sin ningún fin sano no verdadero. () El que hace una apariencia, el imitador, decimos, no entiende nada del ser, sino de lo aparente".¹³

El arte es definido como mimesis, imitación de una determinada realidad o de una determinada acción. El artista - en valor negativo- es un imitador. ¿Cómo puede ser útil a la educación algo que no sabe del ser, de la realidad? además esa creación se relaciona con lo peor de nosotros, con nuestra conducta no racional, que están "hechos desde afuera" (como la publicidad `Soy totalmente Palacio´) que no se vincula a su situación actual, porque en consideración de Platón el artista es un manipulador de efectos en el receptor.

11 Aristóteles considera que la armonía es mezcolanza y síntesis de contrarios: de pares e impares, de finitos e infinitos; para una mejor comprensión en su analogía con el concepto musical citado en este capítulo remitimos a la obra de E. FUBINI, *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*, Editorial Alianza, Madrid, 1990.

12 Cfr. Platón y la educación en CHATEAU Jean, *Los grandes pedagogos*, Editorial F. C. E. , México 1998, pp.18-22

13 PLATON, *La República*, Libro X, DGP-UNAM, México, 1972, p. 344

El arte que está en función del efecto es lo que crítica Platón. Porque estas actividades, como se observó anteriormente, están relacionadas a una fuerte carga ético-cognoscitiva. Por ello la educación se propone perfeccionar tanto al cuerpo como al alma, sin que uno y otro pierdan su propia naturaleza, es decir en armonía.

Pero, para acceder a la cultura, dicho de otra manera, para acceder a estos modos de ser es necesario crear situaciones que le permiten aprendizajes esenciales. Aquí la intervención educativa es la que actúan en la construcción de las sociedades humanas. Esto quiere decir que, entre los ciudadanos que actúan y dialogan con diversos lenguajes, aprenden una forma de vida que posibilita significaciones compartidas.

La música es un lenguaje humano, además es siempre un misterio que se realiza en aquella inefable región intermedia entre el sentimiento y la comprensión. La música debe sentirse y comprenderse. Pero, ¿cómo descubrió el hombre que el juego de los sonidos podía convertirse en una imagen sensible de su propio ser? La música, aclara Panofsky, al ser vehículo de la expresión, devuelve la imagen de lo que hemos sido, somos o podríamos ser.¹⁴ Esto es, que permite decirnos, explicarnos por medio de la convivencia y del uso de los lenguajes humanos, reconocer nuestras diferencias y reconocernos en nuestros semejantes.

Un medio de cultivarse en la disciplina musical y reconocernos como semejantes, se encuentra en la participación de una orquesta. Recordemos, ésta palabra procede del griego *orcheístbai*, que significa, y estaba referida al espacio destinado a los bailarines en la tragedia y la comedia de la antigua Grecia. Según, Wolf, testimonios de aquella cultura musical (como forma de vida comunitaria) se observa en bajorrelieves:

“sus **agrupaciones** muestran ya los comienzos de **acoplamiento orquestales**: arpas, flautas y cantores se hacen oír juntos. Los sacerdotes egipcios, son los primeros que fijan sus miradas en la música: descubren su valor ético, y por tanto educativo, y tratan con intenciones patrióticas de mantenerla pura de todo influjo extranjero, como sabemos por los relatos de Herodoto, Platón y Estrabón. Más hondas perspectivas en el carácter de la música de la antigüedad nos las ofrece la música en Grecia. **En el concepto de los antiguos, la música** tenía un poder sobre el hombre, pudiendo ejercer en él un influjo benéfico o maléfico. Según Platón, se funda en la imitación; es un juego que puede ser peligroso al hombre a causa de sus encantos seductores. **Administrada con sabiduría puede ser útil a la educación, es decir, como un medio.** Por esta razón exige que sea colocada bajo la vigilancia del Estado y puesta al servicio de la educación de la juventud”¹⁵

En consonancia con Demause, estas prácticas al ser colocadas bajo vigilancia de Estado, en cuanto crianza de los niños y de la juventud en una sociedad no son simplemente un rasgo cultural. Son la condición misma de la transmisión y desarrollo de todos los demás elementos culturales e imponen límites concretos a lo que se puede lograr en todas la demás esferas de la historia. Para que se mantengan determinados rasgos culturales se han de dar

14 PANOFSKY Walter, *También tú sabes de música*, Editorial Labor, Barcelona, 1960, p. 10

15 WOLF Johannes, *Historia de la Música*, Editorial Labor S.A., Barcelona, 1957, pp. 15-24

determinadas experiencias infantiles, y una vez que esas experiencias ya no se dan, los rasgos desaparecen.¹⁶

Es necesario precisar, que existe una lucha por la construcción de la infancia en la que intervienen intereses sociales. Desde Grecia, también avanzamos en la idea de comprensión de la infancia, pues es una de las grandes tendencias a largo del proceso civilizatorio de Occidente respecto a la generación del discursos de transmisión de la cultura. En un primer orden, la nodriza, la madre, el padre, el pedagogo, rivalizan en formar al niño cuando le enseñan, le muestran lo que es justo e injusto, bello ó feo. Como un leño torcido tratan de enderezarlo mediante amenazas y castigos. Después del maestro aprende el orden, así como el conocimiento de la lectura, la escritura, y a manejar la lira. (...) En esta exposición de las presuposiciones fundamentales se acentúa que es posible educar más ampliamente a los hijos de las familias aristócratas que a los de las clases más pobres.¹⁷

El niño, está sujeto a una relación familiar, pero en la antigüedad existen principios de desequilibrio de poder donde no se cuestionan las relaciones establecidas entre los sujetos. Los que tienen dominan a los que no tienen; se reconoce una relación de amo-esclavo; los grandes dominan a los chicos. Los niños¹⁸, en este proceso civilizatorio, comienzan a ser objeto de regulación social desde la propia familia, desde el Estado y la sociedad a partir del surgimiento de espacios y tiempos exclusivamente dedicados a ellos.

Aquí la diferencia la hace Aristóteles pues, entre el cultivo de las artes se distinguen dos formas, la primera en función del efecto y la segunda, en relación de la realidad:

"Acerca de la música hemos ya suscitado algunas cuestiones de este discurso. No es fácil definir su influencia ni decir su motivo **por qué debe cultivarse**; si por divertimento y reposo, o también porque la música contribuye en algo al entretenimiento intelectual y a la cultura moral. (...) El dolor o el gozo a que nos habituamos en la representación artística no está lejos del modo que tenemos estos sentimientos en la realidad. En las demás sensaciones no se da imitación alguna de los estados morales, por ejemplo en las del tacto y el gusto, y débilmente en las de la vista. Además, no son propiamente imitaciones de estados morales, sino que más bien son apenas signos de ellas las figuras y colores, y estas indicaciones aparecen en el cuerpo, en las pasiones.

En la medida que hay diferencia en los efectos de esta contemplación, queda de manifiesto **la necesidad de que la música se enseñe de tal modo que los alumnos participen en la ejecución**. Por otra parte, **se propone la purificación emocional** antes que el conocimiento. (...) Es manifiesto, en suma que en la educación deben establecerse estas tres normas: el término medio, la posibilidad y

16 DEMAUSE Lloyd, *Historia de la infancia*, Editorial Alianza Universidad, Madrid, 1991, p. 18

17 JUERGER, op. cit. pp. 320-323

18 A partir del siglo XVIII aparece un interés distinto por el niño que culminará con una concepción de la infancia distinta y propia de la modernidad. La escuela surge como producto de la modernidad, así también la concepción de infancia. De esta forma, la escuela impone su forma de sociabilización que se ejerce sobre la población infantil, es decir, implica formas de disciplinamiento que son canalizadas por esta institución. Entonces se pueden encontrar ciertos factores que pueden explicar la emergencia de la Infancia como sujeto de derechos, como alguien que tiene derecho a vivir, derecho que no tenían las sociedades antiguas.

la conveniencia".¹⁹

De tal forma, para Aristóteles, el arte muestra lo fundamental de los sentimientos en la realidad. Por lo tanto, la contemplación así como la ejecución de la música, por ejemplo, en una orquesta provoca una purificación emocional, en el sentido de catarsis y armonía, como posibilidad y como conveniencia educativa.

A pesar de su afinidad, para Agnes Heller la catarsis del arte es distinta de la catarsis en sentido rigurosamente ético. La catarsis artística puede cambiar mi vida, pero no obligatoriamente. Dado que, por el contrario, la catarsis ética tiene lugar en mí y conmigo, sólo puede ser válida si sucesivamente, en el después, es decir, si continúa teniendo resonancia en las esferas más diversas de mi vida. Hay que añadir, sin embargo, que la catarsis es simplemente, la forma más pura, culminante, de la homogeneización moral, pero no la única.²⁰

Por homogeneización, se entiende un proceso según el cual dos o más elementos se van configurando según *pautas comunes*, hasta adquirir la misma naturaleza o género. En este caso, existen diversas formas de homogeneización moral entre ellas, el adoctrinamiento, la imposición de una lengua nacional (quienes dominan la palabra imponen ideas, significaciones, conducen el conflicto, descubren y enmascaran, organizan el conformismo y la discrepancia), la incorporación o integración (de los indios, de los pobres, de los niños de la calle) y, la catarsis.

En este sentido para Agnes Helles, la catarsis también puede conformar el aspecto *comunitario* al anteponer las necesidades e intereses de la integración social al servicio de los afectos, los deseos, el egoísmo del individuo. Esto suscito la necesidad de la ética, de aquí la idea de catarsis ética donde afirma que el hombre se hace consciente de lo humano y específico de su individualidad. Aristóteles indica a la catarsis, como purificación emocional, y precisa que para que se produzca es necesario lograr un estado de *comunitas*; la reconsidera como un fenómeno que se produce junto con la realización espontánea y simultánea de todo un proceso de creación, que se van dando como verdaderos procesos y no como simples actos. Por ello, estos procesos no solo afectan al público (*catarsis estética*), tal como señalara Aristóteles sino también a los actores (*catarsis ética*).

"Todo arte y toda investigación científica, lo mismo que toda acción y elección parecen tender a algún bien; y por ello definieron con toda pulcritud *el bien* los que dijeron ser aquello a que todas las cosas aspiran. Y en las artes cuyo fin es algo ulterior a la acción, el producto es naturalmente más valioso que la acción".²¹ El bien, desde Aristóteles, es el bien en relación a nosotros, en relación con nosotros. Así se descubre en el ámbito de la ética, la categoría del *para nosotros* de la moral es decir, lo constituye el hecho de que el bien sea un fin que el hombre pretende realizar en sus actos.

19 ARISTOTELES, *Política: libro Octavo*, Editorial Porrúa, México, 1984, p. 310

20 HELLER Agnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Ediciones Península, Barcelona, 1991, p. 158

21 ARISTOTELES, *Ética a Nicómaco*, Porrúa, México, 1984, p. 30

La ética aristotélica, a partir de las prácticas de sí o creación de formas de vida: "una forma circular que va del saber, el poder, la ética y la estética de la existencia, la del arte de vivir, la hacer de su existencia una obra bella, quizás una obra sencilla de arte, donde ha de labrarse y aprenderse cada día en el ejercicio de la libertad".²²

Lo expuesto implica, comparar la elección moral con la construcción de una obra de arte, es el compromiso de una construcción, de una obra sensible que se incorpora a su vida, "lo que hay en común entre el arte y la moral es que, en los casos, tenemos creación e invención"²³, es una construcción por sus actos, está definido a partir del acto que realiza, pues una acción lo compromete totalmente, en este plano tenemos que afrontar una moral de acción y de compromiso.

En La Política de Aristóteles se encuentran dos elementos de acción y compromiso en el plano educativo: el primero, es la el Estado que la imparte y, los individuos que la reciben. Por ello, el Estado es el único organismo capaz de formar a los hombres en la virtud y para las virtudes en un sentido político – social armónico- que debe animar la formación humana.

Por lo tanto, una educación en su dimensión estética está en función de una formación integral, que es dar a los hombres una cultura cabal, que abarque por igual las ciencias y las artes, y que se preocupe por la vida práctica de cada una, en la medida en que cada uno, de acuerdo con su evolución individual, pueda ampliar y profundizar su apropiación.

En la noción de belleza va la idea de una síntesis entre lo sensible y lo inteligible, como modo de ser primordial. Con ella, una formación integral para construir aquellas disposiciones que intervienen o armonizan en una conciencia personal del hombre-ciudadano griego en tanto capacidad para gobernarse a sí mismo y gobernar a los demás. La creación y la contemplación que aporta el arte, como la música, al participar en una orquesta, significan posibilidades de actitud de los hombres del sentimiento de solidaridad y, que al cumplirse como esencias, efectivamente elevan y dignifican a la persona.

En cambio, el término creación estaba ausente del helenismo, y cuando aparece en la religión cristiana se le concibe como un carácter exclusivamente atribuible de la divinidad. Pensemos que la sensibilidad humana se redefine por la forma en que cada sociedad la concibe e interpreta, en el caso del cristianismo, compartir la cultura, en el seno de la iglesia (fundamentalmente en la consolidación de la religión cristiana a partir del siglo IV) era restringido solo a consagrar a Dios.

Por ello, el fin de toda educación es Dios y el arte debe ser la representación de divinidad. De igual forma tanto la música, arquitectura, pintura y escultura debían tener una función ideológica común con la religión, es decir, el arte es

22 FOUCAULT, *Estética*, op. cit., pp. 16-17

23 HELLER Agnes, *Aristóteles y el mundo antiguo*, Ediciones Península, Barcelona, 1983, p. 59

un modo de expresión de lo divino, un arte dedicado casi exclusivamente a la religión impulsadas por y para la Iglesia (desde el sistema feudal), porque en el cristianismo lo indispensable es conocer las verdades religiosas (para el fiel y el súbdito) y no poseer las disciplinas liberales.

Desde este momento, la música empieza a usarse como un señal de prestigio social de las autoridades romanas y cae en restricciones rígidas en cuanto a su práctica con la iglesia romana institucionalizada para supervisar los intereses de la clase dominante. Se usaba como glorificación, porque constituía una buena inversión para la iglesia (a quienes se concedía el monopolio musical, además de otras clases de aprendizajes), pues daba santidad y prestigio.

“A lo largo de varios siglos, la capillas principescas y reales, que reflejaron la creciente concentración de poder en manos de las monarquías centralizadas de Francia, Inglaterra, España, etc. **Las capillas consistentes en grupos de cantores, las orquestas y compositores**, comenzaron en menor escala **hacia el siglo XIV y fueron cobrando mayor importancia en forma gradual**, el noble exhibe a “sus” músicos y a su música como un signo de refinamiento, calidad, grandeza y poder”.²⁴

Ahora bien, el debate en torno a la modernidad es sumamente complejo, debido a que no es posible entenderla como una simple precisión de un período; sin embargo, se intentará establecer aquí un acercamiento a la comprensión de la época de la modernidad²⁵. Las múltiples posibilidades de colocar el inicio de la modernidad en el siglo XVI (en la cultura del Renacimiento, esencialmente con acontecimientos como la invención de la imprenta, los movimientos de reforma y entrada del Nuevo Mundo en la visión de los países europeos); en los años de la Ilustración, cuando se privilegia, si bien no en todos los ámbitos, el pensamiento racional y sistemático, a partir del cual se va conformando la idea de una disciplina, entre otras.

Una nueva imagen del mundo y de verdad, opuesta a la que prevaleció en la Edad Media, la formularon los pensadores del Renacimiento impulsados por la decadencia de la filosofía escolástica, ligados a la ampliación comercial hacia otras regiones del mundo, la modificación de la reflexión filosófica, la expansión de Europa. Ahora, el centro de reflexión filosófica, no es la vida religiosa ni la vida eterna; es el hombre como tal, su vida propia, iniciando transformaciones en el comportamiento individual y social del *Renacimiento* o *Humanismo*. Todos los humanistas presentan a la educación como dirigida a formar al hombre en cuanto hombre.

24 SIEGMEISTER Elie, *Música y sociedad*, Editorial Siglo XXI, México, 1999, p. 50

25 Fundamentalmente, la modernidad se define por el tipo de pensamiento que traza e influye en la constitución de los saberes, los deja abiertos, irresueltos, sujetos a formaciones y críticas. Cfr. MARSHALL Berman, “Todo lo sólido se desvanece en el aire”. La experiencia de la modernidad, Siglo XXI, México, 1989. Especialmente en sus capítulos 2 y 3 se dice: “...La visión en tanto proyecto ambiguo de vida moderna tiende a dividirse en entre el plano material y espiritual: algunos se dedican al modernismo, que ven como una especie de evolución de acuerdo con sus imperativos artísticos e intelectuales autónomos; otros dentro de la órbita de la modernización, u complejo de estructuras y procesos materiales (políticos, económicos y sociales)”. pp. 128-129.

La educación integral del humanismo, para Abbagnano y Visalberghi, iguala casi del todo con el ideal griego de *paidéia* como hubiera podido entenderlo Platón. Las materias de estudio, denominadas artes liberales, no se estudiaban por ellas mismas, sino porque se les consideraba como las más aptas para desarrollar armoniosamente las facultades del individuo, y por lo general se ampliaban con actividades deportivas y artísticas. Esta trascendencia atribuida a la armonía del desarrollo quizá recuerde mayormente al ideal griego que el romano, al punto que muchos reconocen a la educación humanístico-renacentista un carácter estético.²⁶

Esto significó una vuelta a los modelos clásicos greco-latinos, respecto al saber y al arte; de tal forma que la preocupación por el hombre fue tema de la filosofía, las letras, política, y de la educación. El arte fue el campo más dinámico de la producción renacentista en la ciudad de Florencia, gobernada por los Médicis. La finalidad de la educación en los humanistas italianos es: la dignidad del hombre y el elogio de la vida activa, presentes en la obra de Giannozzo Manetti.

Tomás Campanella en *La ciudad del Sol*, admite una idea de integridad diferente de Platón, señala que para ennoblecer a los hombres se debe formar a todos en las artes, preservando el vigor físico, la observación y la práctica directas de aprendizaje, sean el medio más efectivo y seguro para cultivar el sentido comunitario²⁷. Esta noción de integridad es importante pues va delineando la idea de cultivarse uno mismo y cultivar el sentido comunitario o cultura, como resultado de lo que brota del ser humano.

Erasmus de Róterdam en *Elogio de la locura*, apela por la dignidad humana con la frase ¿qué dignidad tendría lo que hicieras, si no estuvieras satisfecho de ti mismo?²⁸, esta obra evidencia que se distancio de la moral religiosa para proponer una moral laica. Este ambiente, floreció esencialmente en Italia, por ser el desarrollo económico y cultural durante la Edad Media, trascendió sus fronteras a Europa.

A comienzos del siglo XVI surgió un movimiento separatista del catolicismo, precedida por Martín Lutero, la Reforma y sus seguidores denominados protestantes. Al propagarse el luteranismo en Alemania, Austria y países nórdicos, en las instituciones educativas se afirma el principio de instrucción universal, surge el control casi total de autoridades laicas sobre educación. La Iglesia católica respondió con un movimiento evangelizador llamado Contrarreforma, este movimiento produjo luchas sangrientas por el control del territorio y por discrepancias dogmáticas.

Juan Amos Comenio, pastor protestante y sistematizador inicial de la moderna pedagogía, en su *Didáctica Magna* iguala al hombre con Dios en su facultad de pensar e inventar mundos, lo cual abre otras posibilidades. El primer capítulo de su obra equipara al hombre con lo divino, a través del conocimiento

26 ABBAGNANO N. y A. VISALBERGHI, Historia de la pedagogía, Editorial F. C. E., México, 1981, p. 213

27 Ibíd. p. 279

28 RÓTTERDAM Erasmo de, *Elogio de la locura*, Colección Millenium El Mundo Unidad Editorial, Madrid, 1999, p. 31

y la razón: “Sólo la razón nos puede proporcionar conocimientos, al aplicarse a la observación metódica de lo que nos viene por los sentidos”.²⁹ Esto restituye el carácter de la naturaleza y sensibilidad humana.

En el Capítulo XVII Fundamento V dice, que “la naturaleza produce todo en sus raíces propias, no de ningún otro origen (se deduce) que educar rectamente a la juventud es abrir el entendimiento de las cosas para que broten arroyos de él como de fuente viva y como de las yemas de los árboles boten hojas, flores y frutos...el enorme error de las escuelas (consistió en que) dejaron de mostrar las cosas mismas, como en sí y por sí mismas son, y se preocuparon de enseñar lo que éste, y el otro y el de más allá pensaron o escribieron acerca de ellas: hasta el punto de estimar la mayor erudición en conocer las opiniones discrepantes de muchos”.³⁰

Fuente viva es la naturaleza y la sensibilidad humana. Por ello más adelante, otorga como finalidad del arte una actitud contemplativa por parte del hombre; y el arte como vivencia, como impulso y como creación, ambas representan la posibilidad expresiva de todos los hombres. Otorga al arte la posibilidad de ejercitar el juicio “con la continua repetición (de imitar, analizar ejemplos y modelos de obras ajenas, así como la producción de obras propias) de este ejercicio será capaz de juzgar con acierto acerca de los inventos suyos y ajenos”.³¹

Explica que la enseñanza completa de un arte abarca la síntesis y el análisis. Reconoce a la educación como el arte de hacer germinar semillas interiores, que se estimulan con oportunas experiencias, reconoce además que quien viene al mundo viene no sólo para ser espectador, sino también actor. El ideal pansófico de Comenio es servir a Dios, al prójimo y a nosotros mismos, un ideal y un método para cultivar lo naturalmente humano en el hombre.

Además, expone una concepción de infancia totalmente distinta a la expuesta siglos después por Rousseau, ya que el cuerpo infantil no es objeto de reflexión, lo que interesa es hallar el “orden en todo”, una forma de gradualidad de apropiación de lo humano en el hombre. Por lo que, la infancia también esta sujeta a esta gradualidad que va de lo simple y carente a la completitud, por eso, para él la infancia implica un proceso gradual de acción sobre la niñez a través de un método de enseñanza eficaz que enseñe “todo a todos”. En Comenio, niño y alumno son indistinguibles.

Cuatro aspectos esenciales se pueden advertir en el pensamiento pedagógico del humanismo: la dignidad, el liberalismo, el realismo y la integridad. La dignidad como satisfacción propia en la interpretación de Erasmo de Róterdam; el liberalismo consiste en reconocer el valor de la persona del educando como lo más significativo en la obra formadora; se suprimen los castigos corporales, para abrir paso a la libertad en las reflexiones con Comenio. El realismo como el reconocimiento de la naturaleza del educando

29 COMENIO Juan Amós, *Didáctica Magna*, Editorial Porrúa, México, 2003, p. 2

30 *Ibíd.* p. 85

31 *Ibíd.* 120-121

como el punto de partida de la educación, percibiendo además el ambiente en que se desarrolla, y las modalidades en que han de seguir dicha educación. La integridad es la amplitud de cultivarse no sólo en lo que se tenga especial capacidad, sino entendiendo al hombre como un conjunto de potencialidades, por ello es preciso hacer que todas ellas se realicen. En conclusión, el armonioso equilibrio en la formación integral del hombre proponen los humanistas.

El hombre, su mundo, su vida, su devenir, fueron cuestiones planteadas por los diferentes pensadores, que las abordaron desde muy variados ángulos, de una nueva idea acerca de lo humano, de lo integral. El Renacimiento, el humanismo y la nueva conciencia histórica, proponen que los objetivos de la educación sean en todos los aspectos de su personalidad, física, intelectual y estética para lograr la humanización del hombre.

Así, el Renacimiento extendió nuevos caminos a la reflexión filosófica. Pero éstos fueron desarrollados en el siglo XVII y con ellos se construyó un sólido sistema de pensamiento que se expresó en dos vertientes: el racionalismo y el empirismo.

El pensamiento pedagógico de John Locke está estrechamente ligado a la filosofía empirista y al liberalismo político. Una de sus preocupaciones fue la educación:

Para él, la experiencia es el mundo donde el hombre vive y actúa. Expresa una gran confianza en la educación intelectual. Aconseja el juego como un factor educativo de gran importancia, el estudio ha de organizarse de modo tal que resulte placentero y apto para satisfacer la curiosidad y los intereses del niño. **El plan de estudios integra** el desarrollo de habilidades para un caballero con ejercicios corporales, oficios manuales, esgrima, equitación, **baile y música, a la cual deja el último lugar**, pues el mayor asunto de todos es la virtud y la sabiduría.³²

Esta educación dirigida a lo físico, moral e intelectual bajo la guía de un preceptor, en el hogar, preferible para Locke que la que se imparte en las escuelas públicas, pero es necesario reconocer que este currículo que traza es ideal para un niño de posición privilegiada, donde el interés general será formar un hombre libre de prejuicios que falsean el entendimiento, porque para él para vivir bien es sinónimo de razonar bien.

En este sentido, recordemos que en estos siglo avanzaba la conformación de orquestas, pero no como forma de participación del niño, puesto que toda enseñanza musical se realiza a través de un maestro particular, dentro de la iglesia ó en conservatorios.

Una peculiar modalidad tomó el iluminismo en Francia; aquí el culto a la libertad de la razón se convirtió en culto a la libertad del sentimiento, dando origen a un movimiento llamado *enciclopedismo* en el que concurría una diversidad de posturas y opiniones vinculadas tan sólo por la actitud de expansión del pensamiento. Juan Jacobo Rousseau cambio el centro de

32 FROST Elsa Cecilia, *La educación y la Ilustración en Europa*, Ediciones El Caballito - SEP, México, 1986, p. 116

interés de la razón al sentimiento, es decir, el sentimiento se convierte en juez del valor de la razón, el instinto, la sensualidad serán el tema central de un romanticismo latente.

De igual manera, es a partir de los siglos XV a XVII, cuando se vislumbra un cambio de responsabilidades atribuidas a los más pequeños, como un cuerpo que inspira amor, ternura y preocupación, que necesita ser amado y educado, deberes cuya responsabilidad esta a cargo la familia. De modo que, la relación con la niñez implica una nueva caracterización, en donde la dependencia constituye no sólo una diferencia con el adulto, sino también un sometimiento a este, ya que el niño es carente, necesitado de protección e incompleto. Estas faltas solo podrán ser compensadas por el adulto que es un ser autónomo, independiente y completo. Sin este sentimiento moderno de infancia no hubiese sido posible la producción de un discurso pedagógico como el expresado en el *Emilio* de Rousseau; donde aparecen estas reflexiones acerca de la infancia y que configuran la pedagogía moderna, se le da a la niñez un lugar especial, caracterizado y diferenciado del adulto.

La relación educativa fundamental es, una relación activa entre individuo y ambiente natural, que significa también el antecedente de futuras concepciones y prácticas educativas contenidas en su libro *Emilio*; en él señala que la finalidad general de la educación, y la más importante, es la de enseñar al individuo el oficio de ser hombre; para ello, reconoce a la educación un carácter naturalista. Esta formación ha de hacerse fomentando el propio desarrollo natural, cuidando además de que el educando no vea limitada su libertad. Nos referiremos en particular a esta última.

Explica Rousseau: “nuestra educación empieza donde empezamos nosotros. Nacemos sensibles, y desde que nacemos, excitan en nosotros diversas impresiones los objetos que nos rodean. Luego que tenemos, por decirlo así la conciencia de nuestras sensaciones, aspiramos a poseer o evitar los objetos que las producen, primero, según son aquellas gustosas o desagradables; luego, según la conformidad o discrepancia que entre nosotros y dichos objetos hallamos. Y, finalmente, según el juicio que acerca la idea de la felicidad o perfección que nos ofrece la razón formados por dichas sensaciones. Estas disposiciones crecen y se fortifican a medida que aumenta nuestra sensibilidad y nuestra inteligencia; pero tenidas a raya por nuestros hábitos las alteran más o menos nuestras opiniones”.³³

Posición que se equipara a la de Platón, pues para Rousseau, cuando en las artes se limita y selecciona el conjunto de obras para conformar un consumo habitual de la gente acomodada de su época, se corrompe el juicio y, ésta premisa, será desarrollada en su *Discurso sobre las ciencias y las artes* donde afirma: “han reducido al arte de agradar a principios, reina en nuestras costumbres una vil y engañosa uniformidad. Las ciencias y las artes han sido, pues, engendradas por nuestros vicios. De sus ventajas o conveniencias dudáramos menos si hubiesen, por el contrario, sido el fruto de nuestras virtudes. No se busca hoy la probidad en el hombre, sino el talento.”³⁴

33 Ibíd. pp. 86-87

34 ROSSEAU Juan Jacobo, *Discurso sobre las ciencias y las artes*, Editorial Porrúa, México, 1987, pp. 82-91

Es de nuevo el arte en su función de producir efectos, de manipular emociones y, explica que antes que el arte hubiese pulido nuestras maneras y nuestras pasiones, nuestras costumbres eran rústicas pero naturales, los hombres encontraban su seguridad en la facilidad de reconocerse recíprocamente. Es decir, las artes y las ciencias no solamente no han depurado a la humanidad, sino que la han viciado, según Rousseau.

En lo específico, el discurso realiza un recorte y rastreo de evidencias a partir de la premisa de que el consumo uniforme de las artes y la ciencia provocan nuestros vicios, más adelante hallamos una explicación más matizada en la educación. El libro segundo del *Emilio* toma al niño de los cinco a los doce años y aquí es donde se da la formación de los sentidos por las cosas, el cuerpo se ha de desarrollar libremente en la naturaleza. A la vez impulsa formas que impidan el desarrollo de personalidades individuales y que constituye un desafío a la conciencia racionalista de su época. Para él el hombre natural es el único que revela la bondad del sentimiento, no como una regresión a un estado primitivo, sino que lo natural es un punto de referencia de toda consideración social y moral, donde surgen los lenguajes como necesidad de expresión de las emociones, pensamientos y medio de encuentro humano.

Asimismo, este regreso a lo natural prometía una nueva relación entre la educación del individuo y su cultura, posibilitándonos, indagar o cuestionar las circunstancias en las que se generan éstos. El propio Rousseau en sus consideraciones anotó: “el público de hoy en día está tan mal dispuesto contra todo lo que sea novedad, tan fastidiado por sistemas y proyectos nuevos, sobre todo en música, que ya no es posible ofrecerle nada que implique una novedad sin exponerse al efecto de sus propios movimientos, es decir, a ser condenado sin ser comprendido”³⁵, una manera de enfrentar el acceso a la individualidad corresponde al arte y Rousseau no pretendía quedarse al margen, creando por ello un método modal de enseñanza para escritura convencional (notación) de la música.

En este sentido, la práctica de la música a través de la interpretación de ensambles en los que intervenían desde niños hasta adultos, es aún conservada bajo dominio eclesiástico o en su caso como práctica habitual entre aquellas descendencias de familias acaudaladas, quizá encontrándose cierta correspondencia con un sentido de autoconocimiento para los más jóvenes al interior de familias de músicos, tal como el caso de la familia Bach, o el caso Mozart³⁶ (desde niños, Wolfgang y Nannerl, son introducidos en este lenguaje, pero más adelante será explotado dado el interés económico y la fama que representará este genio). A la par, se consolida poco a poco, la idea de la orquesta con músicos dedicados al repertorio operístico, más adelante sinfónico.

DeMause analiza históricamente lo que supone una evolución de maltratos exagerados a lo largo del tiempo. Los niños eran vistos como meros objetos y

35 SERRALLACH Lorenzo, *Historia de la enseñanza musical*, Ricordi Americana, Buenos Aires, 1953, p.174

36 WILD Roger, *Iniciación a la música*, Editorial Espasa-Calpe S.A., Madrid, 1962, pp. 22-40

como material de recambio, las agresiones físicas dentro de las casas y monasterios eran constantes, el mutilar a los niños para mendigar eran prácticas (inhumanas) muy comunes.³⁷

Además, las tendencias del racionalismo y empirismo confluyeron hacia el siglo XVIII. La Ilustración proclamó su fe en el progreso, extensivo a todos los campos de la actividad humana que permitieron abandonar las creencias tradicionales, en lo económico el “*laissez faire*” y el aumento del comercio, planteaba un grave problema de bienestar donde era evidente el acceso a la instrucción necesaria para realizar una tarea específica en el progreso de la sociedad ante el liberalismo.

Un liberalismo entendido como una actitud racional y una mentalidad que negocia sobre el hombre, sus creaciones, la sociedad, la política y la economía, creando un nuevo orden y una nueva moral laicizada. La razón, es mediadora entre el hombre y la naturaleza, la vida moral consistirá en la sujeción a las leyes que postula el racionalismo.

La búsqueda de nuevos mercados y el colonialismo crearon vínculos económicos, políticos, y culturales occidentales, las características de nacionalismo, industrialismo y capitalismo fueron avanzando al adoptar actitudes individuales y sociales pragmáticas donde la sensibilidad, y el sentido comunitario se relegaron por una perspectiva desigual en la educación centrado en la productividad.

En afinidad, para los ilustrados –fruto de una sociedad clasista- el pueblo debía tener conciencia de su propia condición y dejar la dirección de la política en las manos que correspondía, es decir al pueblo se le debía dar una formación individual y no general. Por lo tanto, nos encontramos con un pensamiento económico que lo que pretende es que los individuos sean productivos y más útiles, rindan más en sus respectivas profesiones. Kant anuncia ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón: he aquí el lema de la ilustración! Lo único que debe aprender es a usar su razón y con ello se habrá ganado todo.

Kant reconoce y da un lugar primordial al campo estético en la filosofía y, por consiguiente, en la cultura y los valores humanos, bajo una perspectiva idealista e intelectualista, en la constitución de nuestra concepción del mundo y nuestro pensamiento.

En su *Estética trascendental*, Kant define a lo estético como relativo a la sensibilidad. En su tercer crítica hay un cambio de matiz y define como estético más bien a lo subjetivo: “el juicio del gusto no es, pues, un juicio de conocimiento; por lo tanto no es lógico, sino estético, entendiendo por esto aquél cuya base determinante no puede ser más que subjetiva... si en un juicio (las representaciones)...son solamente referidas al sujeto (a su sentimiento), este juicio es entonces siempre estético.”³⁸

37 DEMAUSE, op. cit. p. 57

38 Aparece en MANDOKY *Prosaica*, op. cit. , p. 65

En suma, la estética es la facultad de sensibilidad del sujeto, sin intuición y sin sensibilidad no es posible el entendimiento. Asimismo, el conocimiento transforma la sensibilidad, altera nuestra manera de sentir el mundo, no sólo de entenderlo. “Por medio de la sensibilidad nos son dados los objetos y ella sola nos proporciona *intuiciones*; por medio del entendimiento, son ellos *pensados* y en él se originan *conceptos*.”³⁹

En su escrito *Sobre pedagogía*, reconoce que únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción. Y advierte cómo la educación promueve en el hombre su elevación, mediante su propio esfuerzo por apropiarse los bienes de la cultura. Para él, toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. El ideal de educación es, conquistar la autonomía de juicio necesaria para la formación de una libre conciencia moral.

Así que, el juicio humano es esa posibilidad de una comunidad humana de orden práctico, trascendental y social, ya que sin él no es posible el entendimiento. Consecuentemente, la intención de la educación será: adquirir criterios de juicio que guíen la producción de razones y argumentos morales justos para usarlos habitualmente en las confrontaciones que implican un conflicto de valores.

El tercer momento de las finalidades de la educación estética lo encontramos en las características de la reflexión filosófica, vuelta a los clásicos estética y la actividad artística que propugna una vuelta a los modelos antiguos que exaltan el sentimiento, en la época del romanticismo.

Para Octavio Paz lo moderno “es una tradición hecha de irrupciones y en la que cada ruptura es un comienzo, de aquí que sea una tradición polémica, en el sentido de que desaloja a la tradición imperante, cualquiera que ésta sea, pero la desaloja sólo para, un instante después, ceder el sitio a otra tradición, que a su vez, es otra manifestación momentánea de la actualidad”.⁴⁰ En este sentido, el romanticismo es considerado un aporte a la cultura y al pensamiento de la modernidad, pues aparece como una reacción anti-ilustrada, esto hizo que se transformaran las relaciones del hombre consigo mismo y con su entorno.

El período posterior a la Revolución Francesa, con la derrota inicial de los movimientos liberales, el romanticismo reflejo una actitud política; sus características fueron la sensibilidad y la fantasía íntimamente relacionados con la evolución de la ciencia, el arte y la política, la aceptación de lo negativo y el contraste, a una actitud individualista en el sentido prometeico, es decir, es el sentimiento de la potencia absoluta de crear, repudia toda idea de imitación y radicalmente es una estética de la creación.⁴¹

39 KANT Immanuel, *Pedagogía*, Ediciones Akal, Madrid, 1983, p. 10

40 PAZ Octavio, *Obras Completas, 1. La casa de la presencia, poesía e historia*, Editorial F. C. E., México, 1995, pp. 333-335

41 ABBAGNANO, op. cit. p. 437

El aporte más significativo es la filosofía de la creación se da en Alemania, por parte del movimiento anticipado a la corriente romántica denominado *Sturm und Drang* (*Tempestad e ímpetu*), movimiento al que se unieron Goethe y Schiller.

Goethe con su novela *El noviciado de Wilhelm Meister*, la novela de la *Bildung*, acabó por formarse una visión naturalista, inseparable, por lo tanto, la formación humana es un hecho inseparable y total, constituido de experiencia viva y práctica, pero al cual contribuye también la contemplación de la naturaleza. Las *Peregrinaciones de Wilhelm Meister* son una invitación a constituir un auténtico respeto de sí mismo. El pensamiento de Goethe sobre educación sigue a la par de su desarrollo artístico a través de la reivindicación del derecho a desenvolver y expresar libremente la propia naturaleza, la persecución del ideal clásicamente armónico de la *Bildung* constituido sobre el modelo de la *paidéia* griega, preocupación de atender las exigencias de formación social a través de actividades sociales.⁴²

La tarea de la libertad a través del arte es la bandera del romanticismo, donde la autocreación, es una finalidad ética y estética. Existe la posibilidad de una idea armónica de la formación como autoformación. En el plano de los sentimientos, en el sentido de la sensibilidad humana en la autocreación, una síntesis de integridad y dignidad, la experiencia estética es equilibrio entre la plenitud sentimental y libertad de disponer de sí mismo acorde a una ética ideal que vincula al movimiento romántico con el neohumanismo, al exigir la formación integral de la persona.

Frederich Schiller propone un resolver el problema político de su época en términos estéticos. Mediante la formación estética del sujeto se considera la posibilidad de construir un estado racional en un sentido humano, es decir, que favoreciera la libertad y la creatividad, minimizando la agresión y violencia social, exaltando la responsabilidad y la dignidad del sujeto. Aborda el problema de la educación estética, considerando al arte al mismo tiempo como fin y como medio de humanización, esto es, como objetivo de la formación humana que sensibiliza a las gentes, y como camino para esa labor, pues el arte es hijo de la libertad.⁴³

En *Cartas sobre la educación estética del hombre*, que exponen el pensamiento del filósofo, se articula el arte con la vida moral como tarea humana; el ideal del alma bella, que usa al arte como medio, presenta la conducta humana obrando con apego a la ley moral, como en Kant. El arte en su función de medio y fin estético es el principio que armoniza la inclinación sensible y el imperativo racional. La libertad, el arte, la educación estética son para el hombre el sentido social de la vida humana, y el fin de una comunidad armónica y pacífica de hombres.

42 *Ibíd.* pp. 442-446

43 SCHILLER J. C. F., *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Editorial Aguilar, México, 1976, p.28

El romanticismo, en la medida que revalorizaba las particularidades nacionales, el arte, el libre desarrollo individual, se inclinará a preocuparse por la escuela elemental y popular, los jardines de niños, las escuelas de enseñanza mutua, la adopción de métodos más acordes con el pleno respeto de la espontaneidad y creación infantil.

Este reconocimiento está enlazado íntimamente en el sentido de la relación que se establece entre infancia moderna y de la aparición de instituciones protectoras donde cuidar y formar a la generación más joven. Esencialmente, la escuela será una de esas instituciones que entrelazaría la suerte de los niños y la de sus padres, como agente fundamental en la educación de la infancia.⁴⁴

Este movimiento se extenderá por toda Europa aunque, en el fondo, respondía más bien a un vínculo económico y político, pues el Estado moderno tiene necesidad de ciudadanos conscientes y de trabajadores con un mínimo de cultura, de identidad social, que las nuevas instituciones escolares al principio del siglo XIX durante el desarrollo industrial se crean dada la necesidad de llevar a los niños a una sala de asilo (precursoras de los jardines de niños) cuyo objetivo era cuidar a los hijos más pequeños que los padres difícilmente podían tener mientras trabajan.

Para ello, hallamos congruencia en satisfacer la necesidad de expresión del niño a través de medios educativos fundamentales como eran el juego, el canto, la oración y otras pequeñas tareas. En este mismo período, se empiezan a abrir escuelas especializadas de artes y oficios para países industrializados de Europa. Además en Italia y Austria se difundirán los jardines de niños así como otras instituciones de educación popular.

Todos los filósofos románticos asignan a la música una posición especial, aun cuando no siempre la pongan en la cima jerárquica, no por ello dejan de atribuirle privilegios singulares como en la estética que propone Schelling, para él el arte es representación de lo infinito en lo finito, de lo universal en lo particular. Conforme a esto, se tienen dos clases de artes o dos diferentes grupos: uno real y otro ideal, según se manifieste en las artes el aspecto real, objetivo y físico o, en lugar de artes figurativas y, de otro, las artes de las palabras. Entre las artes figurativas, aquellas que patentizan el aspecto real o del mundo del arte, encontramos la música, la cual constituye una tríada junto con la pintura y la plástica. La música se incluye entre las artes figurativas dado que se halla vinculada, en tanto arte real, a la materialidad física del sonido. El término figurativo no se entiende aquí en el sentido de representar objetos, sino en el de referencia a la materia, en cuanto es imaginable y puede inventarse.⁴⁵

Invencción, creación, sensibilidad, autoafirmación, es desplegada en el pensamiento estético del romanticismo. La estética y el arte como creación o autocreación y la educación como transformación en el pensamiento más logrado del neohumanismo en la exaltación de compromiso del hombre *para crearse en su totalidad*, condición que implica libertad.

44 DEMAUSE, op. cit., pp. 15-92.

45 FUBINI, op. cit. p. 264

La experiencia estética para Dufrenne, según Mandoki, “es el medio por el cual nuestro pensamiento y nuestra vida pueden efectuar un retorno a la forma original, a un contenido donde la naturaleza inicial es esencial en la valoración del hombre”.⁴⁶ La dimensión estética juega un papel filosófico fundamental del neohumanismo, puesto que es la dimensión de la experiencia sensible y del quehacer artístico.

La estética, a partir de este momento se compone de una dimensión tanto sensible perceptual (corporal) como imaginativo –simbólico de la actividad humana en tanto proyecto general de liberación y autocreación humanas, donde el arte es una aventura de la creatividad humana. El arte como actitud contemplativa por parte del hombre; y el arte como vivencia, como impulso y como creación, significan la posibilidad expresiva de todos los hombres. Es decir desde el inicio de se educa al hombre en el arte, sino que se le educa por el arte y para el arte desde el inicio del romanticismo.

Las metas que se propone la educación estética pueden sintetizarse conceptualmente, al logro de una sensibilización humana en tanto proyecto general de liberación y autocreación a través del arte, donde el arte es una aventura de la creatividad humana; pero estas metas, por referirse a un hecho dado subjetivamente en los hombres, no pueden considerarse unilateralmente; pedagógicamente es preciso buscar un adecuado tratamiento a la apropiación cultural de la época con la finalidad de proyectarlo a la sociedad, su libertad y posibilidad de autocreación de una atención a su totalidad.

Mandoki reconoce, que el arte es un medio para la expresión de emociones y que lo estético del objeto está sólo en lo que el sujeto saca de sí mismo, de su sensibilidad como sujeto sociocultural, y no en las cosas.⁴⁷ De lo anterior, se entiende que la experiencia estética es involucramiento, es participar en forma activa de un sentimiento, de ciertas ideas o tareas.

Para Bachelard, la creación y creatividad son un despertar al diálogo y encuentro con los otros a fin de poder soñar, donde la infancia es el pozo infinito del ser y, es en nuestra infancia el ensueño el que nos daba la libertad⁴⁸, es un ideal de ser en el mundo, pues se nutre del ideal de la imaginación creadora del romanticismo alemán.

En la experiencia estética, la participación en esa inocencia del maravillarse es muy natural, pero si vivimos con pasividad ese maravillarnos, no participaremos demasiado profundamente en la imaginación creadora. Dado que la finalidad consiste en traer al presente la toma de conciencia.⁴⁹ Así que la intencionalidad estética es una intencionalidad en el arte tendiente a la imaginación que encuentra la apertura consciente que conduce a la autocreación. Porque en toda toma de conciencia existe un crecimiento del ser.

46 MANDOKI, *Prosaica*, op. cit. p. 31

47 *Ibíd.* p.30

48 BACHELARD Gaston, *La poética de la ensoñación*, Editorial F. C. E., México, 1982, p. 152

49 *Ibíd.* p. 16

Aquí la imaginación crea nuevos sentidos, la imaginación intenta un futuro. Un mundo se forma en nuestra ensoñación, un mundo que es nuestro mundo. Y este mundo soñado, la imaginación, enseña posibilidades de crecimiento de nuestro ser en este universo que es el nuestro y donde el hombre puede llegar a ser todo. El ser humano se revela como creador de mundos a través de la imaginación, y sobre todo, donde el imaginario se nutre de materia.

La ensoñación es una conciencia que crece cuando todos los sentidos se despiertan y armonizan, es una polifonía, se escucha y se registra en particular.⁵⁰ Porque para Bachelard, la memoria sueña, la ensoñación recuerda. La imaginación reanima, la memoria, la ilustra. La infancia dura toda la vida, una imaginación creadora y la imaginación de la memoria con sus distinciones que al conjugarse ambas producen acciones múltiples y recíprocas.⁵¹ En la ensoñación, la imaginación creadora que proporciona el arte ayuda a habitar el mundo, liberando nuestra conciencia. Educación artística y educación estética son procesos interrelacionados que se complementan, pero que es necesario distinguir en sus matices.

1.2 Diferencia entre educación estética y educación artística

Hay que reconocer, que ante en el análisis pedagógico de la relación entre cultura, educación, se involucra necesariamente las formas de transmisión de saberes y conocimientos, más esto no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación o clonación de idénticos. Supone una reconstrucción, por parte del sujeto en su proyecto de formación que ha de percibir en qué contribuye al desarrollo de su identidad, que también es lucha por el reconocimiento de la persona. Por lo anterior, es necesario aclarar la diferencia del matiz de lo estético y lo artístico en la educación.

En este orden de ideas, participar en una orquesta infantil (como en el caso de la antigüedad), representaba una actividad estética. Así que, la actividad estética se refiere a la mirada que clarifica la actividad completa de los seres humanos, constituye un universo del saber cercano a la ensoñación, al deseo y al placer, a través de medios como el arte, la poética, la prosaica, entre otras, como Mandoki explica en su obra *Prosaica*, puesto que la comprensión intelectual puede ser estética cuando esté en juego la facultad de sensibilidad, en tanto una facultad del sujeto en su condición de estar en relación con el mundo, una necesidad de conciencia.

Así que, el arte es parte de este universo. Conforme a esta idea se establece una diferencia de matiz o el acento entre educación estética y educación artística.

La distinción entre educación estética y la educación artística en el contexto escolar, implicaba también una relación de niño-adulto donde impera una óptica de "la estética académica, que en realidad va a especificar el estatus

50 *Ibíd.* p. 17

51 *Ibíd.* p. 39

privilegiado de ciertos objetos, las obras de arte, y por contagio, el de ciertos sujetos, los estetas e historiadores de arte. De ahí que esta disciplina aún maneje conceptos del siglo XVIII.⁵² Hasta el siglo XVIII, el arte y lo bello era el centro de la estética más no retomaba el sentido original del *comunitas*, sino más bien una forma de enriquecimiento intelectual, y en algunos casos como forma de consumo (accesorio) o de lujo para privilegiados.

Con el romanticismo que se da el paso a la estética de la creación en el sentido de la sensibilidad humana en la autocreación, por ello, una educación estética será recuperar la síntesis de integridad y dignidad. Por ello, hoy en día la experiencia estética es equilibrio entre la plenitud sentimental y libertad de disponer de sí mismo acorde a una ética ideal que vincula al movimiento romántico con el neohumanismo, al exigir la formación integral de la persona.

La posibilidad de la estética, (con Kant) reconoció la raíz sensible del comportamiento ético al considerar al hombre como fin en sí mismo. Entre las implicaciones teóricas más importantes de definir a la estética como sensibilidad están sus relaciones con la ética, y que se dirigen lo mismo a las sensaciones que a las emociones y a la razón, no descuida el deseo ni el ejercicio de la libertad.

La dimensión estética en la formación integral es tomar en cuenta la facultad de sensibilidad que necesariamente entra en juego en este y otros procesos, como el proceso educativo. Aquí, se plantea a la sensibilidad del alumno como elemento fundamental y activo en su educación. Parece que nuestra función es educar la mente e ignorar la sensibilidad cuando la mente se inicia por la sensibilidad y es rebasada por ella. Es necesario abordarla para evitar la violencia estética y la manipulación destructiva de los sujetos.⁵³

Ante todo la educación estética permite reconocernos como seres humanos capaces de crear nuestros propios caminos de formación y como posibilidad de dar sentido a nuestra vida, de expresar sentimientos, de crear el diálogo con nosotros mismos y con los demás. Por lo tanto, la educación en su dimensión estética propicia la reflexión, la creación y la ensoñación.

De tal forma que la educación artística, está vinculada con la dimensión estética de la formación humana que a través del conocimiento, capacidad y uso de lenguajes específicos podemos expresar nuestra imaginación, tener la posibilidad de crear un diálogo con nuestros semejantes, de saber del mundo, de otras culturas, de elegir una posición personal coherente con los pensamientos que se asuman y con el mundo de forma imaginativa.

El arte es una tecnología para la producción de efectos estéticos y, por lo tanto, forma parte de la estética. Con ello, por estética entendemos la experiencia sensible, como la ha definido Rubert de Ventós, y el arte es una de las tantas técnicas para la producción de efectos de sensibilidad.⁵⁴

52 MANDOKY, *Prosaica*, op. cit. p. 37

53 *Ibíd.* p. 17

54 *Ibíd.* p. 27

Educar en el arte y por el arte, como se intentó en la época del romanticismo, implica favorecer la integralidad humana, al ser humano como totalidad, donde la posibilidad estética a través del arte supone creación o autocreación humana y a la educación como transformación.

El arte representa una necesidad humana de expresión de emociones e ideas, la educación constituye un proceso de creación y libertad y, la pedagogía como formación de lo humano en el hombre, implica sensibilidad ligada a planteamientos y problemas que están vinculados históricamente.

La expansión de la lógica de la producción y el intercambio capitalista y las necesidades del Estado moderno, exigían ciertos modos de ser, en otras palabras una determinada subjetividad; el primer capitalismo transformó el trabajo humano en empleo y creó nuevas formas de vida, además es donde se gestaron las ideas de instituciones escolares laicas y para todos, y el Estado es quien tiene la obligación de “ofrecer a todos los instrumentos y las oportunidades para que se formen su propia visión y vocación”⁵⁵, por lo que ya se iban convirtiendo las disciplinas en materias de enseñanza, para al cabo de un tiempo desdeñarse las actividades artísticas, porque la globalización y modernización tecnológica, imponen como actividad primordial garantizar el progreso de lo económico a pesar de lo humano.

Si admitimos, que el arte musical y su práctica de forma conjunta (es decir, en una orquesta) puede ser considerado como un medio estético, en tanto productor de efectos sensibles, se coincide con Mandoki que será una de las tantas técnicas para la producción de efectos de sensibilidad. Creación y contemplación, son las dimensiones atribuidas del arte que se abren paso en la época del romanticismo y se intensificará en el neohumanismo, la plenitud de la existencia humana será el nuevo sentido heredado que obligarán a la reflexión de los métodos tradicionales, a las formas de selección y exclusión escolar, proponen otros modos de concebir al ser humano y al proceso educativo.

1.3 El paso de la disciplina musical a la materia de enseñanza escolar

Imaginemos nuestra existencia sin la presencia del otro, es imposible, pues la presencia del otro implica una posibilidad de diálogo, de vida humana. Para Octavio Paz, el descubrimiento de nosotros mismos se manifiesta como un sabernos solos; entre el mundo y de nuestra conciencia. El hombre es el único que se siente solo y el único que es búsqueda de otro.⁵⁶ Pero, la relación con otro no es siempre una relación armoniosa o de comunión. Por eso en la sociedad occidental, en determinado momento histórico, el paso de la disciplina musical a materia de enseñanza escolar, está fuertemente predominada por la tradición de conocimiento, por las tendencias sociales de la relación niño-adulto

55 Cfr. TENTI Fanfani Emilio, *La escuela desde afuera. Sujetos, escuela y sociedad*, Editorial Lucerna Diogenes, México, 2001, p. 30

56 PAZ Octavio, *El laberinto de la soledad, Postdata, Vuelta a El laberinto de la soledad*, Editorial F. C. E., México, 2004, p. 11

imperantes en cada momento histórico determinado, y por el propio proyecto educativo e ideológico en el que se inserta.

Admitamos con Pierre Arnaud que, definimos una disciplina por el conjunto de saberes, conocimientos, técnicas cuya adquisición es juzgada útil para la formación o la instrucción de la persona y su inserción social, con lo anterior podemos identificar tres normas que la caracterizan: su integración en los programas escolares, su representatividad cultural, la utilidad de los saberes que dispensa. Y en contraste, una materia de enseñanza escolar se caracteriza por un contenido estructurado y jerarquizado en función de principios explícitos.⁵⁷ Estos principios se plasman en los planes y programas de estudio de la educación primaria mediante una determinada organización de los contenidos lo que posibilita formas diversas de trabajo en el aula.

Necesariamente, el tránsito de la disciplina musical a materia de enseñanza en las escuelas públicas supone considerar al menos como elementos:

- a) la aparición de los conservatorios, que en primera línea fueron creados como asilos para huérfanos y menesterosos (que explica en cierta forma la utilidad de los saberes que dispensa);
- b) la evolución de la educación primaria laica y a la par el fomento de la idea de música para todos (su representatividad cultural);
- c) inclusión en los programas educativos posteriores al estallar la Revolución francesa, sus contenidos agrupados bajo la apreciación y la expresión artísticas en los programas educativos que obligo a convertirse a la disciplina musical en materia educativa;

Esto no formula que anteriormente no se le consideraba en la educación general, sino más bien es su reorganización en cuanto a contenido estructurado y jerarquizado en un contexto de escolarización laico lo que proporcionara otra dimensión de su comprensión.

La experiencia de la música, como experiencia estética, presupone la intuición del tiempo en que se suceden los sonidos, del espacio en que vibran, del cuerpo capaz de oírlos, de la energía vital capaz de responder emotivamente a ellos y de la cultura desde la que se conforman como signos o formas.⁵⁸ Lo que anteriormente representaba y los saberes que libera dependían de la propia historia de este arte ligado a las costumbres, creencias y culturas.

Es necesario replantear que la música siempre ha sido reconocida como una disciplina, desde el origen del pensamiento occidental, por albergar una relación ética-cognoscitiva, reconociendo su valor educacional como bien público, recordemos que para los griegos la música mantenía vínculos íntimos con la medicina, la religión, la astronomía, la filosofía, la poesía y la danza. Quizás aquí sea el primer lugar donde, se fundamente una relación de utilidad en el sentido formativo de la sensibilidad, era parte de una formación integral,

57 Aparece en AVANZINI Guy, *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, Editorial F. C. E., México, 2003, p. 330

58 MANDOKY, op. cit. p. 78

puesto que abarcaba la totalidad del sujeto, y de un sentido comunitario (como forma de vida), pues entre música y el mundo ético se funda la idea de purificación de sentimientos en el sentido aristotélico.

Fubini aclara que Damón (filósofo en Atenas del siglo V) tiende a oficializar la educación musical; la música no es un ornamento del espíritu, ni es, mucho menos, reducible a un placer sensorial⁵⁹. Serrallach amplía que la música pensada de esta manera, debía tener una preparación lógica para su enseñanza; y las academias de música eran también academias intelectuales y físicas. Eran verdaderas escuelas musicales y entre ellas pueden situarse la de Tebas, de la cual salieron Pronomos y Píndaro que dio origen a los famosos artistas dionisiacos, las de Lesbos y Samos que constaron entre sus discípulos a Alceo, Safo y Anacreonte.⁶⁰

Durante la etapa medieval, la representatividad cultural de la disciplina musical poseía un carácter ideológico, porque implicaba un arte dedicado a la Iglesia cristiana, específicamente más el canto, donde el universo se concibe como “un instrumento con muchas voces” y hasta llega a identificarse al canto con el “verbo divino”.⁶¹

Guerras y trastornos de toda naturaleza obligaban a los estudiosos a refugiarse en conventos y monasterios, el estudio en estos lugares comprendía las siete artes liberales divididos en el trivium (gramática, dialéctica o lógica y retórica); y el cuadrivium que comprendía la música, la aritmética, la geometría y la astronomía. Posterior al impulso que proporciona Guido de Arezzo con su sistema de notación musical durante el siglo XIII, se acuña en el ambiente comercial la palabra dinero, estableciendo conexiones de tiempo - ganancia y es el embrión de la expresión de *time is money* en la noción de la vida cotidiana. La música a la par, cambia en su estructura técnica y en su función social como arte, Boecio señala la existencia de tres tipos de música: mundana, humana y orgánica (producida por la voz humana o por instrumentos) y esta última es la que interesa cultivar o practicar para ayudar a elevarse hasta dios y volver más eficaz la plegaria en los sacerdotes, pero no para el pueblo pues ellos sólo debía saber verdades religiosas y no poseer las disciplinas liberales.

Y al mirar lo histórico y la construcción social de esta disciplina liberal, precisamente la palabra arte proviene del latín *ars*, con la misma raíz "ar" de artus (articulación) y también de arma (arnés, instrumento). Como traducción del griego *téchne*, en el sentido más preciso de capacidad teórico-práctica para organizar y realizar una actividad gracias al uso racional de las cogniciones y las aptitudes, así como al uso de un mecanismo idóneo. De este modo, en el latín medieval a veces existe el uso de *ars* como mecanismo. Artes liberales eran las actividades dignas de un hombre libre de la necesidad de tener que trabajar para vivir. La música era, indudablemente, un arte liberal, pero sólo en

59 FUBINI, op. cit. pp. 78-79

60 SERRALLACH, op.cit. p. 115

61 FUBINI, op. cit. p. 82

lo que concernía a la actividad desempeñada por los teóricos, por aquellos que *sabían*.

En cambio la palabra artesano, hasta el siglo XV se decía más bien artista o artífice (que se empleó en documentos de sociedades obreras del siglo XIX). En italiano vulgar, *mestiere* recababa más bien el sentido de ciertas necesidades o reglas inderogables, provenía del latín tardío *ministerium*: servicio organizado con base en normas, términos significativos relativos muy ligados. El Renacimiento, permitió conducir a una integración de la música en la cultura humanista que había sido excluida hasta entonces, pues la música era un don de Dios, no de los hombres.

Si se quisiera establecer el cambio de ésta disciplina como materia de enseñanza para la población en la educación primaria o básica laica, habría de ser a partir de 1700 en adelante; pues no fue sino hasta el siglo XVIII tras una larga y lenta liberación de estética musical respecto del racionalismo y el intelectualismo de raíz cartesiana, propiciadores de que la música se relegara al último puesto de la jerarquía de la artes, y que será hasta el romanticismo su plena madurez y liberación.

Pensemos que durante los siglos XVI, XVII surgen los conservatorios donde el arte musical es ya un contenido de enseñanza más jerarquizado que ofrece una posibilidad formativa para la población: “estas escuelas originalmente funcionaban como asilos, hospicios y orfanatos; sin embargo, algunos hijos de familias aristocráticas buscaban ser admitidos para instruirse en el estudio de la música, pagando altas sumas de dinero. En Nápoles, en el siglo XVI, se fundaron los conservatorios de la Piedad, los pobres de Jesú Cristo, San Onofre y el de Santa María fundado en 1537(...) Todos los profesores eran eclesiásticos. Muy pronto estos orfanatos de Nápoles se hicieron celebres por la calidad de enseñanza musical que prodigaban. Ya que entre sus objetivos se encontraban la transmisión, perfección y conservación de este arte, dando origen a la palabra conservatorio procedente del verbo *conservare*. (...) Conjuntamente con las óperas italianas entraron en Francia cantantes, músicos, bailarines, etc.; la educación musical tendió hacia las actividades teatrales y el mismo teatro eran la escuela donde se aprendía”.⁶²

Durante el reinado de Luis XVI en 1784 y a pedido del Barón de Breteuil fundó una escuela para clavecín, declamación, idiomas, composición y todo conocimiento que pudiera ayudar a formar especialidades. Esta escuela, cerró sus puertas en 1788, meses antes de la Revolución, pero su vida no fue infecunda, la Revolución que estalló después trastornó el estado y el espíritu social; la música acompaña cualesquiera manifestación popular dando pie al germen de la idea de música para todos.⁶³

Aquí la música como materia de enseñanza en escuelas primarias bajo un contexto laico, se ve caracterizada por un contenido estructurado y jerarquizado en función de principios explícitos. El paso de la disciplina a la

62 SERRALLACH, op. cit. pp. 148-149

63 *Ibid.* pp. 150-151

materia de enseñanza en el contexto escolar francés laico exige una doble distinción; primero, una diferenciación entre el objeto y los contenidos; segundo, los hechos posibles por procedimientos complejos de tratamiento del *objeto cultural*, que fijan etapas niveles de adquisición, objetivando los comportamientos que deben adquirirse, y ello en función de la edad de los alumnos y de su nivel de desarrollo. Semejante tratamiento reposa en una utilización de las teorías sobre el aprendizaje y, en ello, transmite cierta representación del niño y su relación con el saber, iniciada por Rousseau.

En Francia, hasta la revolución, la educación estaba a cargo de las congregaciones y los diversos maestros de escuela, trabajando algunos por su cuenta personal, los otros en las escuelas parroquiales. Después de estallar la revolución francesa, los revolucionarios se ocuparon inmediatamente de reconstruir la enseñanza. La idea era crear el servicio de enseñanza con concepciones nuevas y realizar una formación del hombre sobre el plano político diferente.

Los revolucionarios franceses, casi divididos sobre los principios crearon diez proyectos o leyes sucesivas en siete años. Citemos el Informe de Condorcet. Éste distingue cinco grados en la instrucción (no obligatoria pero absolutamente gratuita) siendo el primero el de una escuela primaria en la cual, haciéndose hincapié sobre la instrucción, se enseñaría a los niños, la lectura, la escritura, un poco de gramática y aritmética, la manera de medir un terreno y de calcular un edificio, los productos del país, sumariamente, así como los procedimientos de la agricultura y de las artes, entre ellas la música y las primeras ideas morales y principios de orden social.

Hacia 1830, el estado de la escuela primaria en Francia y en Europa, es así, más o menos: una enseñanza cristiana impartida a muchachas y muchachos por religiosos, en un movimiento que se amplificará durante todo el siglo XIX; otra escuela pública hasta cierto punto, laica mucho menos organizada, e impartida por un personal mal formado y mal pagado que, por necesidad, practica generalmente otro oficio: labrador, zapatero, barbero y a veces hasta tabernero. Al mismo tiempo, se organizará la enseñanza en tres cursos: elemental, media y superior.

En 1905, una ley consagraba la separación entre la Iglesia y el Estado.⁶⁴

Acerca de las luchas de la década 1830 en Francia, escritores y artistas del siglo XIX se unieron apasionadamente, Siegmeister señala que:

“Berlioz orquestó *La Marsellesa* y escribió una *Symphonie fúnebre et triomphale* para conmemorar a los mártires de la revolución de 1830. Liszt esbozó una *Symphonie révolutionnaire* y, por la influencia de los sansimonianos, a cuyo círculo perteneció por un tiempo, escribió una admirable serie de ensayos en los que trazaba un plan para hacer llegar la música al obrero y al público en general, mediante el empleo público de compositores, de **orquestas** y **coros de la comunidad** y la publicación de ediciones baratas de buena música”.⁶⁵

De todo lo anterior, se desprenden dos importantes influencias: la primera, es el papel del maestro, centro de la escena de tal modo que la estructura misma de la situación falsea el carácter natural y familiar de las ocupaciones y objetos que venía defendiendo el romanticismo; la segunda es que en el pensamiento pedagógico francés, después de Saint-Simon, Comte y Fourier quedó profundamente establecida la tendencia a cultivar en la educación el aspecto

64 AVANZANI, op. cit. pp. 204-207

65 SIEGMEISTER, op. cit. pp. 79-80

social. El positivismo, además de influir sobre los programas de 1888, influyó esa separación hacia 1905 entre la Iglesia y el Estado. En su sentido instrumentalista alejó a la pedagogía del humanismo, procurando su sentido mecanicista propio a las sociedades tecnificadas.

La educación durante la segunda mitad del siglo XIX adquirió un papel importante dado que se le consideró como un medio para alcanzar el nivel del desarrollo capitalista que lograron países como Inglaterra o Francia. Durante la evolución de la escuela primaria en Francia, al principio, se hizo claro hincapié en la instrucción: los programas de la escuela primaria tenían pretensión enciclopédica, y se contaba mucho con la memoria de los escolares estimulada por el celo implacable los maestros, para absorber el contenido. Un examen que llegará a ser muy popular, el *certificado de estudios primarios* desempeño durante largo tiempo, hasta 1965, el papel de objetivo, cuya seducción era tanto más considerable cuanto que constituía a la vez la prueba de una instrucción elemental adquirida y de una especie de capacidad en el ejercicio de los derechos y deberes de los ciudadanos republicanos.⁶⁶

La idea de la escuela primaria pública, no obstante de iniciar como una necesidad de cultivar el aspecto social en el ciudadano del Estado-nación para ejercer derechos y deberes, se orientó más bien a la búsqueda de control y la conducción social de las relaciones que se establecen en la infancia, para ello el criterio de distribución del conocimiento debía ser el mérito, así la escuela prepara a las nuevas generaciones para realizar un trabajo productivo, la diferencia no se mide solo en conocimientos y competencias técnicas, sino en cultura, es decir, el uso del espacio y del tiempo, de relaciones con él mismo, y con los demás.

Lo que un momento era crear principios de orden moral donde los hombres fuesen disciplinados, previsores, obedientes a reglas, aptos para el ejercicio de una actividad económica útil al Estado, ha demandado también del uso del lenguaje y un modo de vida controlado por el maestro a través de la evaluación con el consentimiento de la familia. Pero, el adulto no puede entrar en relación con otra persona (llámese niño) sin su expresividad en determinado tiempo y espacio, un encuentro que supone, imaginarse, anunciarse o bien enunciarse. Por ello, requerimos analizar algunas propuestas teórico-metodológicas de formación estética que se proponen en nuestro país.

66 AVANZANI, op. cit. p. 212

" si el sentido de lo contemporáneo se decide en los Estados Unidos...un latinoamericano que se pregunta: '¿ Qué tan contemporáneo soy?', en rigor está diciendo: '¿ Qué tan cerca o qué tan lejos del modelo norteamericano estoy?... A diario, y sea o no consciente esa actitud, lo anacrónico resulta lo alejado de los modelos norteamericanos... Carlos Monsiváis. "Para un cuadro de costumbres de cultura y vida cotidiana de los noventa" en Cuadernos Políticos. Ed. Era. México, mayo-agosto 1989, núm.57. p. 94

CAPITULO II

ANÁLISIS TEÓRICO METODOLÓGICO DE ALGUNAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN ESTÉTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Un análisis teórico-metodológico de algunas propuestas de formación estética en la escuela primaria, encuentra su sentido en explicar de una manera sistemática del hacer, saber y sentir en la práctica escolar, además de ser la promotora que hace explícita o concreta la intención de un determinado cuerpo discursivo con las prácticas sociales, la teoría y la ética. En consecuencia, no existe metodología sin supuestos epistemológicos para la educación, es decir, dado que las teorías e instituciones han surgido históricamente no pueden ser comprendidas, sin la consideración de la situación que las hizo posible.

Como punto de partida, es necesario reconocer el concepto de vinculación de teoría - práctica de Kant con el cual refiere que la teoría es "aquella construcción o conjunto de reglas prácticas, siempre que tales reglas sean pensadas como principios, con cierta universalidad"¹, por su parte hay que pensar el sentido de la teoría educativa en nuestro país debe basarse en el concepto del deber según cada época ó momento histórico, en cambio el concepto de práctica es aquel que "conduce a la realización de un fin que sea pensado como el cumplimiento de ciertos principios representados con cierta universalidad"². En consecuencia, entre la teoría y práctica (sobre sus concepciones, las estrategias de realidad) y que con el advenimiento de diversas propuestas de formación, éstas son pensadas como posibilidades a lograr la constitución de los sujetos de nuestra Nación.

En la actualidad es innegable el postulado que hace Latapí Sarre sobre la educación nacional, pues como llega hasta nosotros representa una amalgama de tradiciones sobrepuestas, sus valores y orientaciones fundamentales, el perfil de sus maestros, su organización, sus actores, sus vínculos con la comunidad han sido construidos progresivamente, por la sociedad y el Estado

1 KANT Emmanuel, *Teoría y práctica* Edit. Tecnos (Introducción - "Tal vez esto sea correcto en teoría, pero no sirve para la práctica"), 1986, p. 14

2 Idem.

mexicano, producto de una historia específica, el sistema educativo tiene una configuración interna implícita pero definitoria que le da su identidad.³

La idea de construir en nuestro país un sistema de escuela pública se fortalece durante el siglo XIX, las generaciones liberales realizaron un trascendente avance educativo al establecer la gratuidad, la obligatoriedad y laicidad de la educación elemental, lo cual quedó plasmado en la Constitución de 1857. En medio de las luchas por la soberanía nacional se asentó la convicción de que la educación primaria es un derecho fundamental de cada ciudadano y corresponde a los gobiernos subsiguientes pretender el desarrollo integral del escolar en sus aspectos moral, físico, intelectual y estético.

En este sentido, la escuela primaria, como institución que coadyuva a sociabilizar y humanizar, refleja en sus estructuras, espacios y funciones toda una diversidad de elementos que se identifican significativamente con los avances y la problemática de la sociedad en que se halla inmersa, un sin número de factores y procesos que impulsan en los educandos la adquisición de actitudes, valores, destrezas, conocimientos y comportamientos. Sin embargo; la educación actual pone acento en la variable económica y en los instrumentos tecnológicos como aseguradores de progreso y desarrollo social. La racionalización económica de la educación bajo la perspectiva de la globalización reduce el quehacer educativo a una mera cuestión técnica. Esta concepción tecnocrática de la educación responde, entre otras causas, a los procesos de transmisión cultural en este ámbito, a la aceptación acrítica de los métodos y las técnicas tradicionales, a la deficiente preparación del personal especializado, a la falta de fundamentación en los avances de las propuestas en el campo de la educación artística. Y que la cultura se concibe a través del consumo de las obras artísticas, igualmente este consumismo impide al hombre concebirse como un sujeto con posibilidades sensibles.

En materia de educación artística (reconociendo que la piedra angular del arte es la intención estética) se puede afirmar, que los esfuerzos han sido de escasa trascendencia, a pesar del incuestionable valor que encierra este tipo de educación en la formación de los escolares a quienes se proporciona, con la apreciación y la expresión artísticas como fuentes de conocimiento estético, entre muchos beneficios: un mayor desarrollo de su sensibilidad, mayores recursos de comunicación, un sentido de solidaridad sin discriminaciones de ninguna índole, un estímulo a su creatividad, mayor capacidad de comprensión, un sentimiento más amplio de pertenencia, oportunidades para explorar, así como para valorar y disfrutar de las manifestaciones de la naturaleza, la vida y las obras humanas.

Así, otros cuestionamientos que se plantean son ¿por qué la educación artística es el rostro más incierto de la cultura nacional?, ¿por qué, en qué sentido y hasta dónde está permitido la actividad musical en la educación escolarizada?, ¿por qué se le asigna tan poco tiempo en la currícula? Ahora bien, si una tarea de los docentes en nivel básico es el desarrollo de la sensibilidad de los niños. ¿Por qué se quita, reduce o limita en los planes de

3 LATAPÍ Sarre Pablo (Coordinador) , *Un siglo de educación en México I*, FCE-CONACULTA, México, 1998, p. 22

estudios de los futuros maestros si se les exige más adelante que se cubra la materia? Porque su crónica está ligada de manera directa a una serie de contradicciones y olvidos, su camino se construye subordinado a las grandes empresas ideológicas y políticas del país. De tal manera que la posibilidad de su conocimiento se encuentra en la investigación de documentos y proyectos elaborados para otros fines, y en unos cuantos textos que dan noticia de ella de manera parcial sobre algunas propuestas.

2. 1. El desarrollo integral y el modo estético en la época del porfiriato

La primer propuesta de formación estética en la escuela primaria laica, ligada a la exigencia del desarrollo integral del escolar, se ubica en el período del porfiriato. Ésta se efectúa promoviendo la iniciación del buen gusto (según los modelos de la Europa nacionalista a finales del siglo XIX) y proporcionando a los educandos un repertorio de disciplinas artísticas que fueran vehículo de gusto musical y espíritu cívico. Mendoza refiere que “en la escuela primaria de la época, se establece la materia de canto coral y solfeo, aparecen nuevas escuelas públicas y privadas, entre ellas el Conservatorio Nacional de Música, e incluso se da un auge de ediciones musicales, incluyendo las de música coral, tanto sacra como profana, compuesta por autores mexicanos... la música fue cultivada como parte de una educación general y tuvo un nivel de calidad sorprendente”.⁴

La Secretaría de Instrucción Pública hizo hincapié en la necesidad de educar al pueblo desterrando el viejo sistema lancasteriano e implantando el laico moderno. En lo referente a la educación primaria el porfiriato se dio a la tarea de conformar un sistema educativo que comprendiera toda la república, que fuera obligatorio y uniforme en su contenido. La filosofía positivista serviría de fundamento a este tipo de educación, se establecía la postura de que la instrucción es necesaria para todos. Una forma de evidenciar el progreso era el refinamiento del gusto, según el pensamiento decimonónico, partía de la idea de que el progreso humano era continuo y ascendente, de manera que este crecimiento y sus manifestaciones más altas de significado y refinamiento era la cultura humana en ascenso permanente.

Durante este periodo no aceptaron los principios de educación tradicionalista que se apegaba a los principios coloniales. Tanto conservadores como liberales estuvieron conscientes de la importancia de la educación como medio para el mejoramiento del país y generadora de nuevos ciudadanos, con una nueva moral que establecía como los principios básicos el trabajo, la industria y riqueza. En esta disposición se requiere por un lado el carácter integral (por consiguiente, lo estético) pues la demanda es la unidad nacional. Pese a esto, la instrucción pública fue privilegio exclusivo de las clases acomodadas.

El laicismo en la enseñanza se ordena en la ley del 2 de diciembre de 1867, la obligatoriedad se introduce en 1842 pero se vuelve ley en 1888; la gratuidad

4 Mendoza Alfredo (Mimeo) , “*El canto coral infantil en México*”, documento presentado en el 1er. Congreso Nacional de Educación Musical, organizado por la Asociación Mexicana de Educación Artística con el apoyo del Programa Nacional de Educación Artística en la Ciudad de México en marzo de 2002.

aparece desde 1823, ratificada en 1867. La uniformidad (mismos planes de estudio para todos los mexicanos) se incorpora en 1823 y se reitera con la ley de 1891. El carácter laico de la enseñanza oficial es el resultado forzoso de la independencia de la Iglesia y del Estado. Con el porfiriato se establece una administración del gobierno central, política y económicamente basado en grupos explotados y marginados, reprimidos, que a través de una paz forzada dispusiera la rápida industrialización del país.

En 1874, una vez incorporados y asimilados los conceptos de uniformidad, laicismo, obligatoriedad y gratuidad en las leyes educativas del porfiriato, se procedió a establecer lo que se llamó “nueva escuela mexicana”, que venía a suplir el sincretismo de escolástica de las épocas anteriores. El gran pilar de la educación durante este período, fue Justo Sierra, condensó en la ley del 15 de agosto de 1908 su pensamiento educativo⁵, se proclamó que las escuelas primarias serían esencialmente educativas; la instrucción en ellas se consideraría sólo como un medio de educación.

Para referirnos a estos cambios, Sierra en su discurso pronunciado a la Cámara de Diputados en 1908 nos menciona:

Nosotros entendemos y creemos que la palabra educación abarca más: comprende al hombre entero y es de mayor importancia que la palabra instrucción, con la que a veces suele confundirse, pero que sirve especialmente para expresar el desarrollo del hombre intelectual... Otro modo de considerar la educación, y que parece entrañar también novedad, es el vocablo *integral*, usado ya por las leyes que rigen esta materia en otros países. **Para nosotros la educación integral es el desenvolvimiento del hombre físico, moral, intelectual y estético.**⁶

Según el propio Sierra –perfilando su estilo durkheimiano-, la escuela era “no sólo instructiva sino principalmente educativa”: debía formar los sentimientos y a las actitudes, además del intelecto; inviablemente el amor al progreso, la patria y sus héroes, la identificación con las virtudes por ellos simbolizadas se exaltaban en las “Fiestas nacionales”, que sustituirían a las festividades religiosas en la imaginación popular: el 1° de enero, día del trabajo productivo; el 5 de febrero, de la constitución; el 11 de abril, de la Reforma; el 5 de mayo, de la segunda Independencia; el 16 de septiembre, de la primera Independencia, y el 2 de noviembre, de los muertos por la patria.⁷ Tales fiestas se empezaron a celebrar desde la década de 1870 y fueron gradualmente aumentando su importancia durante los años del porfiriato.

Esta nueva idea de la escuela se caracterizó además por ser nacionalista, por destacar el papel del maestro en el proceso enseñanza- aprendizaje. En México, durante el porfiriato el positivismo fue considerado como una doctrina

5 BAZANT Milanda, *Debate pedagógico durante el Porfiriato*, Ediciones SEP- El Caballito, México, 1985, página 9-10.

Para Bazant, Justo Sierra es un hombre esencial en la política educativa del porfiriato, de indiscutible talento y verdadera vocación de servidor público, contempló de cerca los problemas y luchó sin tregua por mejorar la educación en el país. Nada escapó de su ámbito de interés: la primaria, la normal, la preparatoria y, finalmente, la universidad creada en 1910, tuvieron su sello personal de constancia y lucidez.

6 *Ibíd.* p. 31

7 Cfr. De la Peña Guillermo, en LATAPÍ, op. cit., pp. 46-47

oficial y verdadera. La educación considera como momentos esenciales el conocimiento de la psicología individual y de la psicología de la edad evolutiva que permiten comprender que la infancia tiene sus propias leyes y su razón de ser. La reforma escolar debía empezar por la preparación del maestro, en la ciencia del niño traída de Europa. Carlos A. Carrillo, Enrique Conrado Rébsamen y Luis E. Ruiz produjeron cambios radicales en aspectos educativos.

La burguesía mexicana concordó con los principios del positivismo inglés de John Stuart Mill y Herbert Spencer⁸, y con ellos el evolucionismo de Darwin. Se enseñaría moral, pero sin connotación religiosa alguna; por el contrario, los valores morales se concebían como susceptibles de estudio empírico, según la visión evolutivo-positiva de Comte y Spencer, que en México tendrían como difusores a: Gabino Barrera, Agustín Aragón y Ezequiel Chávez; éste último incluso tradujo y adaptó los *Principios de moral* de Spencer, y lo usó como texto en sus cursos de la Escuela Nacional Preparatoria. Por ello no aceptaron del positivismo europeo lo que respecta a la religión, pues establecer una nueva religión alteraría la situación de tranquilidad del país. Durante este período el país logra incorporarse al capitalismo mundial debido a la introducción de los grandes capitales norteamericanos y europeos.

El ideal era ayudar a reconstruir un país con base en el orden y esta idea otorgó una gran confianza al sentido transformador de la educación. En esta capacidad se asume la responsabilidad de considerar al Estado como educador. Consecuentemente, aclara sobre su modo estético:

El Estado debe encargarse, de buscar en el niño al hombre físico, moral e intelectual; debe procurar el desarrollo armónico de sus facultades, de estos tres modos de ser, y de añadir otro, **el modo estético, es decir, educar la facultad de concebir lo bello y formar el gusto** (...) para perfeccionar la educación del pueblo y que obligan al Estado a formar hombres completos... el fin de la educación primaria elemental consiste en realizar el desenvolvimiento armónico del niño, dando vigor a su personalidad, creando en él hábitos que lo hagan apto para el desempeño de sus futuras funciones sociales y fomentando su espíritu de iniciativa. Esta educación abrazará: **la cultura estética, que se efectuará promoviendo la iniciación del buen gusto y proporcionando a los educandos emociones de arte adecuadas a su edad.**⁹

Cuando Justo Sierra se convirtió en el titular del Ministerio Federal de Instrucción Pública y Bellas Artes, en 1905, las recomendó y promovió por los medios a su alcance, lo mismo hicieron los gobiernos de los estados; en las zonas rurales, además, una de las estrategias para promover emociones de arte adecuadas eran los festivales que proporcionaban un vital nexo entre los gobiernos locales, la sociedad civil y la escuela. Este es el origen de un

8 En su obra, Sistema de filosofía sintética, congruente con la doctrina positivista y evolucionista, postula como valor fundamental de la educación, la ciencia; y la formación científica representa el instrumento del cual se ha de valer para regir su vida social, moral y física. En consecuencia, después de seleccionar los conocimientos más útiles, a la educación se le asigna la capacidad para conservar la vida, asegurar la salud, y para actuar en todos ámbitos sociales. Es decir, considera la evolución humana desde el punto de vista intelectual como de las disposiciones morales, así se sustituye el utilitarismo empírico de Stuart Mill con un utilitarismo racional... ABBAGNANO, op. cit. pp. 549-553

9 BAZANT, op.cit., pp. 34 - 35

nacionalismo gubernamental, que contribuyó a consolidar la dictadura y el sistema económico de explotación. Por ende debía existir un repertorio de actividades simbólicas, siempre y cuando estuvieran de acuerdo con los puntos de vista ideológicos, en una etapa influenciada por ideas liberales como se describen a continuación:

Un estudio de Mary Kay Vaughan sobre Tecamachalco, en el valle de Puebla, muestra que para la celebración, se instalaba año con año una *junta patriótica*, donde participaban los maestros de la escuela y la autoridad local, con médicos, comerciantes y propietarios; los alumnos de la escuela preparaban cuidadosamente el repertorio de actividades simbólicas. **Un atractivo especial era la música de bandas de metales**; estas bandas habían proliferado en la segunda mitad del siglo XIX y no era raro encontrar entre sus miembros y promotores a los maestros de las escuelas pueblerinas, **quienes las apreciaban como vehículos de gusto musical y espíritu cívico.**¹⁰

Desde el Ministerio, Sierra diseñó una serie de dispositivos prácticos y especiales que fomentaban cierto tipo de valores y que permanecerían hasta nuestros días. Además de las materias “instructivas” (gramática, matemáticas, historia universal y patria, ciencias naturales y geografía) se impartían clases de higiene, deportes y ejercicios militares; también de acuerdo con la edad de los alumnos, talleres y actividades artísticas, y labores domésticas para las niñas. Asimismo se instaba a los maestros a ser ejemplos de disciplina, rectitud y estudio; a organizar reuniones donde todos los alumnos (en espacios apropiados), premiaran a los más estudiosos, se relataran noticias de interés social y científico, se rindieran honores a la bandera y se cantara el himno nacional.¹¹ Con todo, el entusiasmo y las buenas intenciones de los educadores fueron obviamente insuficientes.

En un estudio de Elsie Rockwell y Ruth Mercado muestran las disputas entre autoridades, facciones y barrios en pos del control de la escuela, así como las protestas de los padres de familia ante las excesivas demandas económicas y de trabajo que les imponían la Casas del Pueblo, y ante el autoritarismo de maestro y misioneros culturales. En las escuelas de la comarca de Tecamachalco los maestros y el inspector de la SEP hábilmente, **usaron los festivales escolares en todos los pueblos donde se iban fundando las nuevas escuelas rurales, para estimular el orgullo localista y regional**, mediante competencias. También en los festivales se presentaban obras teatrales y cuadros plásticos con los nuevos héroes revolucionarios.¹²

La banda musical, si bien se realizan con énfasis en la escuela rural, ésta es una agrupación realizada a partir de instrumentos de viento, a los que se le añade la percusión. La enseñanza musical en el medio rural desde la época colonial hasta nuestros días se trasmite de forma oral.¹³ También existió la banda sinfónica, en la que los instrumentos anteriores se ven acompañados de

10 LATAPI, op. cit., p. 65

11 *Ibid.* p. 48

12 *Ibid.* p. 66

13 Asimismo, en ocasiones, las bandas pueden actuar acompañadas de música vocal. Es notable que en la región indígena Mixe del estado de Oaxaca, la música de banda se transmite de generación en generación. Los niños antes de hablar el español aprenden a leer una partitura para tocar la flauta transversa, el clarinete, el saxofón o las percusiones.

algún instrumento de cuerda, pero poco a poco va decayendo la posibilidad de crearlas dado el alto costo de los instrumentos y sólo pocos lugares pueden presumir de tener una banda municipal de música. En oposición, la mayoría de los integrantes de la Sociedad Filarmónica Mexicana manifestaban predilección por la escuela musical italiana, pronto fue posible advertir dos nuevas tendencias artísticas, de un lado la alemana, del otro la correspondiente a la escuela francesa que, desde finales del siglo XIX, que empezó a cobrar mayor fuerza. A tal grado llegó el auge artístico, que una prueba de ello constituirá la introducción creciente de autores franceses en el repertorio tradicionalmente italiano o alemán interpretado hasta entonces por la Orquesta Sinfónica de México, hacia la primera década de este siglo se dará a la tarea de estrenar en el país obras de distintos estilos.

Estas prácticas se convertirán en un espacio paralelo donde se pondrá en acción la cultura nacional, pero en los hechos, la propuesta de formación estética es elitista, con miras ideológica y excluyentes, pues mientras la gente adinerada celebraba frecuentes reuniones sociales, para dar la bienvenida o despedida a miembros de embajadas extranjeras, los únicos alicientes de la clase trabajadora consistía en las fiestas acostumbradas. Para el positivismo era indispensable homogeneizar las conciencias, estas actividades eran consideradas medios para despertar el gusto estético bajo el Síndrome de Candide¹⁴, en consecuencia la tarea educativa se da en torno al espíritu de disciplina y adhesión al grupo dominante.

La política porfirista se inclinaba por la defensa de los intereses de grupos privilegiados, como los industriales nacionales y extranjeros, en detrimento de la clase obrera, por ello, la educación se considera como determinante en la asignación de funciones (manuales e intelectuales) y en los salarios. Este representa el significado que adquiere la educación con una dirección capitalista.

A pesar de los esfuerzos de Justo Sierra y de su actividad desde 1905 al frente del Ministerio de Instrucción Pública, encontramos en el terreno de la educación y de la cultura las mismas desigualdades, los mismos desequilibrios y las mismas injusticias que en otros sectores: la enorme mayoría de la población era analfabeta y las escuelas se concentraban sobre todo en las ciudades, en detrimento de la población rural.

Una interesante descripción de la vida social del porfirismo permite conocer Raquel Tibol, en su *Historia general del arte mexicano*, comprendió la esencia popular de la personalidad y obra de José Guadalupe Posada, quien resaltaba lo que se negaba o silenciaba: “mientras los artistas académicos trabajan para los beneficiarios de la bonanza y los caricaturistas para la oposición política, Posada hizo un arte destinado al pueblo, en su mayoría analfabeta,

14 Cfr. Mandoki, *Prosaica* op. cit. pp. 53-58. Este síndrome consiste en sólo querer tratar con lo bueno y hermoso de las cosas, entre otros miedos de la estética tradicional, pero que pueden localizarse resabios en varias prácticas cotidianas.

supersticiosa, víctima de los bajos salarios, las jornadas interminables, la insalubridad, la inseguridad, los abusos”.¹⁵

Las litografías de Posadas recrean la vida mexicana de la época y son comentarios mordaces que ponen de manifiesto el sufrimiento y la explotación del pueblo. De igual forma, en la pugna contra el régimen porfirista, de los ideales del positivismo, existían otros grupos que propusieron una revisión crítica de los valores para comprender y apreciar la cultura mexicana.

La crítica del grupo generacional reunido en 1910 en el Ateneo de la Juventud, donde destacaba el liderazgo intelectual de Pedro Enríquez Ureña, José Vasconcelos, Antonio Caso y Alfonso Reyes, anunciaría los cambios educativos de las siguientes décadas. Este grupo – que curiosamente contó con el apoyo financiero y simpatía de Justo Sierra- hizo del ataque al positivismo la premisa de un programa de renovación cultural. No se rechaza el valor de la ciencia, el conocimiento sistemático; se reivindica el valor de la metafísica y de la espiritualidad. Al igual que lo hicieron Matthew Arnold en la Gran Bretaña y Henri Bergson¹⁶ en Francia, se exaltaba la creación artística, la capacidad universal del ser humano de elevarse al contacto con la belleza, transmitida por los clásicos pero también por las manifestaciones artísticas populares. Todas estas ideas, creencias, paralelas al movimiento maderista se nutría en buena parte de las movilizaciones populares, que fructificarían en la amplia reorganización educativa presidida por José Vasconcelos.

2. 2. La exaltación de la creación artística en la cruzada educativa de Vasconcelos

La segunda propuesta de formación estética en la escuela primaria laica, corresponde al período de la creación de la SEP (en 1921), a la cruzada vasconcelista y a la reflexión de la educación como recurso fundamental para alcanzar la identidad nacional.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), diseñada por José Vasconcelos como un nuevo ministerio, estaba dirigida a las mayorías urbanas y rurales, crearía un país humanizado, dignificado por el conocimiento y el arte. En sus escritos filosóficos, de inspiración pitagórica y platoniana, Vasconcelos privilegia la experiencia estética como la promoción armónica del espíritu humano que permite *componer y coordinar los valores cognoscitivos*¹⁷, de ahí la importancia concedida las bellas artes como el eje de la educación – las artes útiles debían existir pero subordinadas-. No obstante su predilección por los clásicos, creía, sin embargo, en el fomento de un arte nacional, que recuperara las tradiciones propias de México.

15 Tibol Raquel, *Época moderna y contemporánea*. Historia general del Arte Mexicano Tomo III, México Hermes, 1964, p. 442

16 “Para ser un *ser consciente* –dice Bergson- existir significa mudar, mudar significa madurar, madurar significa crearse indefinidamente así mismo (...) por lo tanto, la vida es, esencialmente, autocreación y libertad... somos verdaderamente libres cuando nuestros actos emanan de nuestra personalidad entera, cuando tienen con ella la semejanza indefinible que se da ocasionalmente entre el artista y su obra. Cfr. en Abbagnano, op. cit. pp. 584-585

17 LATAPI, op. cit. pp. 50-52

Tres fueron las fuentes fundamentales de la política educativa de Vasconcelos: la primera, el legado de Justo Sierra sobre una visión de conjunto de los problemas del país. La segunda, una toma de posición contra el positivismo, cultivada en el Ateneo de la Juventud, sus ideas bergsonianas sobre el *impulso vital*, desembocan en una filosofía espiritualista. La tercera, una educación subordinada a los fines del Estado, inspirada en la reforma de la educación soviética a partir de 1918, la admiración que sentía por los frailes evangelizadores y humanistas del siglo XVI no le impidió ensalzar el socialismo de Karl Liebknecht ni tener como modelo la obra del ministro soviético Anatoli Lunacharski. "A través del ejemplo soviético comprendió la idea de que un sistema de educación para ser operante, debe presentar una coherencia total desde el jardín de niños hasta la universidad. También emprendió algunas técnicas de difusión cultural: la organización de festivales populares, las ediciones de gran tiraje y precio reducido, la multiplicación de las bibliotecas, la sistematización de la alfabetización, la preservación, el desarrollo del patrimonio cultural nacional (de las artes plásticas, teatro, la danza, pasando por la lectura y el canto)".¹⁸

Para referirnos a esta campaña es necesario señalar que convenció a los estudiantes universitarios y preparatorianos de acudir a los barrios pobres y a los pueblos, para enseñar letras y números además de hábitos de vida limpia y alimentación sana tanto a niños como a adultos, en los centros de alfabetización se repartían desayunos, junto con agua y jabón, además de dedicar tiempo a trabajos manuales, promoviendo, dentro de esos espacios, círculos de lectura, recitales de poesía, exposiciones de pintura, conciertos.

Vasconcelos creó, por otro lado, la escuela de la pequeña industria, la escuela técnica destinada a la capacitación de especialistas que respondieran a las demandas del desarrollo industrial de México. Creó también la escuela agrícola, para arrancar al campesino de sus procedimientos primitivos de cultivo. La escuela rural correspondió también a sus planes de difusión de la enseñanza. Ideó además, inspirándose en el ejemplo de los grandes misioneros españoles que trajeron a América la cultura europea, lo que él llamó el "maestro misionero" para llevar la enseñanza a aquellas regiones del país más alejadas de toda civilización.

No descuidó una de las funciones más importantes de la escuela que es la educación estética; para ello recuperó las canciones populares, antes despreciadas. Protegió e impulsó la música y el arte popular mexicanos. Su obra en este sentido fue esplendorosamente nacional, si bien al mismo tiempo se resolvió en ampliar los límites del nacionalismo. Por ello la SEP se afanaba en la difusión de la música y la enseñanza musical:

Con el apoyo de músicos jóvenes y prestigiados, como Manuel M. Ponce, Joaquín Beristáin y Julián Carrillo, **se diseñaron los programas de enseñanza musical para las escuelas**, se fundaron coros y orfeones, y se promovieron los festivales musicales al aire libre, donde se ejecutaba música de los grandes maestros junto a melodías populares. En la música sinfónica de Carlos Chávez se utilizaron

18 Idem.

instrumentos prehispánicos de viento y percusión. Manuel M. Ponce y Gabriela Mistral –amiga y admiradora de Vasconcelos- compusieron canciones que evocaban o refuncionalizaban letras y tonadas tradicionales. Algunos intelectuales convertidos en folkloristas recopilaron y publicaron corridos y romances mexicanos.¹⁹

De este modo, al haber encauzado la composición hacia temas y recursos musicales autóctonos, condujo a los jóvenes estudiantes de entonces como Silvestre Revueltas, Eduardo Hernández Moncada, José Pablo Moncayo, Blas Galindo, y Luis Sandi, a adoptar como suyos tales postulados e interés por nuestro pasado musical. La Dirección de Cultura Estética, parte del Departamento de Bellas Artes, tuvo a su cargo la difusión de la cultura entre un público amplio, en especial de la música, los festivales y el teatro. Para Vasconcelos, "el poder catártico, purificador" del arte lo ejemplificaba la música y las escenificaciones colectivas donde el teatro, la danza y la música se concertaban. Con esas ideas comulgaron músicos como Manuel M. Ponce, quien desde 1920 había pedido instaurar la enseñanza musical obligatoria en las escuelas primarias, a semejanza de la práctica establecida en la Rusia soviética. Ponce había trabajado antes en la integración de los motivos musicales populares con la música clásica, y esta fue una idea que Vasconcelos hizo suya en los programas de los festivales al aire libre, se observa que algunas canciones compuestas por Gabriela Mistral o por Manuel M. Ponce, que ciertos aires populares (*La norteña, Estrellita, Alma sonorensis, Ojos tapatíos*) alternan con Bach, Chopin, Liszt, Saint-Saëns, Debussy, Sibelius, etcétera.

En ese momento se considera que para alcanzar el impulso que demanda la cultura escolar revolucionaria se requiere de preparar un transmisor apropiado: un nuevo tipo de maestro. Dirigida por los docentes nombrados por la Revolución, se constituía el espacio ideal para tal tarea: la Casa del Pueblo, que es una escuela para niños y adultos a la vez de fungir como centro comunitario, donde la gente aprendía a leer y escribir pero también artes, artesanías, oficios y técnicas agrícolas, donde se promovían la reforma agraria y las mejoras materiales.

La Casa del Pueblo tenía, pues, finalidades sociales, económicas y morales, y no sólo intelectuales; éstas últimas preferían "la intensidad...la enseñanza (que) deje huella perdurable" al "enciclopedismo indigesto". **Tenía también finalidades físicas y estéticas:** fomentar la higiene, el uso del jabón, el conocimiento de las medicinas tradicionales y modernas, la difusión de las vacunas; "**formar hombres físicamente fuertes y vigorosos, dulcificando su carácter por medio de manifestaciones artísticas**", así como la organización de los festivales cívicos. Éstos revivían canciones y danzas vernáculas y otras muestras de arte popular. La primer Misión Cultural se celebró en Zacaultipán Hidalgo, en octubre de 1923, presidida por Medellín y por el profesor Rafael Ramírez Castañeda, la integraban un especialista en enseñanza primaria (el propio Ramírez) y docentes de **talleres** (perfumería, jabonería y curtiduría), agricultura, **canciones populares y orfeones**, y educación física, además de un médico encargado de prácticas de vacunación.²⁰

El espacio de la Casa del Pueblo implicaba una refuncionalización, así como transfiguración de la cultura comunitaria, su integración a una cultura moderna

19 Ibíd. p. 53

20 Ibíd. p. 56

y nacionalista se aseguraba mediante la institución de las Misiones Culturales, que recorrían los pueblos para auxiliar, asesorar a los maestros rurales, llevar a la gente exhibiciones, clases de pintura, danza y canto.

Con estos elementos, la cruzada educativa y cultural que realiza Vasconcelos, tiene una visión social e intención inclusiva, así el concepto de educación adoptó los principios de la escuela activa.²¹ Desde la segunda década del siglo XX, el discurso de la escuela activa irrumpe en México, claramente en la década de 1940 con labor de Moisés Sáenz, si bien con nuevos matices en los aportes de la teoría educativa de John Dewey, su pensamiento se situaba en el centro de la filosofía pragmatista-instrumentalista y de toda su pedagogía el concepto clave es el de *experiencia*, como instrumento de verificación del pensamiento y de la acción y como medio exclusivo de crecimiento y desarrollo educativo. La educación, según esto, venía a ser la experiencia-madre que debía fomentar el progreso y mejorar a la sociedad. Por consiguiente, la importancia de la educación radica en esta característica de ser la guía para el cambio social.

Sin embargo; Vasconcelos estaba convencido de que la educación constituía un elemento de liberación humana y que, a su vez, generaba la libertad de creencias. Concebía al individuo propenso a la acción, por lo tanto, como un ente que no requería de estímulos externos utilitaristas para actuar. A partir de estas consideraciones, para Vasconcelos educar significaba enseñar los valores humanos con los cuales la actividad conduce a la superación.

El planteamiento educativo fue de carácter universal, porque confrontaba a la vez que conciliaba a nuestra Nación con el mundo, sabía que a partir del libre ejercicio intelectual se recuperarían nuestras raíces y se descubriría la esencia de nuestra identidad nacional. La educación constituyó un punto básico de las reformas de los años veinte, a la par de la incipiente reforma agraria y la creación de instituciones, porque era un principio de la Revolución en el que todos estaban de acuerdo, ya que no amenazaba las relaciones de propiedad existentes además contribuía efectivamente al desarrollo del país. La educación debía fomentar los vínculos sociales, en tanto instrumento que fortaleciera la solidaridad entre los mexicanos; vería a la industrialización sólo como un medio para promover el bienestar; haría de la ciencia, la cultura y la tecnología una herramienta para consolidar la Nación.

21 *Ibíd.* p. 25 El movimiento de la escuela nueva surge desde fines del siglo XIX, en varios países europeos. Al proceso de construcción de la "Escuela Nueva" se vinculan psicólogos, médicos y pedagogos, entre ellos se destacan los aportes de Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Ferriere, Dewey, Montessori, Claparede, Cecil Readie y Decroly entre otros. En este amplio grupo de pensadores se advierte una complejidad discursiva y postulación de propuestas. No obstante, se distinguen algunos elementos o principios convergentes que la caracterizan: Uno de ellos, es el paidocentrismo, que determina la importancia central del alumno en el proceso educativo. Asimismo, la pedagogía activa reconoce e incorpora a la práctica pedagógica las diferencias individuales de los alumnos, la actividad desplegada por el niño en su proceso de formación es un concepto fundamental, solamente se asimila aquello en lo cual se logra la participación y la actividad motivada por el interés. Los antecedentes inmediatos de la escuela nueva hay que buscarlos en la tradición del Siglo XIX que encarnan a Pestalozzi y algunos de sus discípulos como Froebel y en las diversas corrientes de las ideas filosóficas características de la época.

Defendía vigorosamente la idea de que cada pueblo tenía algo específico que aportar al caudal de la cultura universal. Tal es el significado del lema que propuso para el escudo de la Universidad Nacional, “Por mi raza hablará el espíritu” (“debemos ser algo que signifique en el mundo”, explicaría años después). En cuanto a la raza, se trataba de la *raza cósmica*, el pueblo iberoamericano mestizo, producto de una historia de mezcla biológica y cultural, destinado a ser la vanguardia de la humanidad futura²².

Este concepto de cultura tiene una fuerte connotación, pues en él radica lo que llamamos *el patrimonio cultural de la humanidad*. En este sentido la expresión desarrollar la cultura del país, implica desenvolver y ampliar el conocimiento nacional de lo que el hombre (universal) ha sido capaz de desarrollar. Por ello, la educación debía ir a los marginados, estar guiada por preocupaciones democráticas. Su *deber ser* consistía en formar hombres con confianza en sí mismos, que emplearan su energía sobrante en el bien de los demás.

La escuela bajo ésta concepción, podría ser guiada por valores de equidad, de distribución de la riqueza, era un instrumento de liberación humana para todos y no privilegio exclusivo de una minoría. Con esta convicción se pugnaba por vincular el plantel escolar con la vida; promover desde este sitio el desarrollo pleno de la población; en fin, esta institución educativa sería el centro del desarrollo cultural de una sociedad en busca de su incorporación como Nación.

Vasconcelos dejó la SEP en 1924 y pronto rompió con el régimen revolucionario, al menos hasta la década de 1940. Moisés Sáenz, continuó la labor de las Misiones Culturales y las Casas del Pueblo, si bien a estas últimas las dotó de una estructura más amplia y formalizada –donde el primer año de trabajo para los niños se dedicaría exclusivamente al aprendizaje del castellano-, así como de contenidos menos esteticistas y más pragmáticos. El proyecto socialista vendría a subrayar el carácter popular de la educación, su obligatoriedad y gratuidad.²³ Pero un proyecto educativo distinto, habría de dominar de 1942 a 1970, iba a acompañar la política de unidad nacional y una nueva propuesta de formación estética.

2.3 Las actividades creadoras en la política educativa de Jaime Torres Bodet

La tercer propuesta de formación estética en la escuela primaria laica, se explora durante período de Jaime Torres Bodet en la SEP. En los planes y programas de estudio de primaria, en 1960, se conciben como componentes de una dimensión tanto sensible perceptual (corporal), tanto imaginativo – simbólico de la actividad humana, a las cuales se les asigna la distinción de ser:

Actividades creadoras:

1. Juegos
2. Expresión artística:
 - a. música

22 *Ibíd.* p. 59

23 *Ibíd.* p. 28

- b. danza;
- c. dibujo;
- d. modelado; y
- e. expresiones de tendencia literaria²⁴

Los programas de educación primaria tenían como ordenamiento: la protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico, la investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales, la comprensión y el mejoramiento de la vida social, actividades creadoras, actividades prácticas, adquisición de los elementos de lenguaje y cálculo. De actividad en actividad el programa de educación primaria ofrecía cauces a la obra creadora, individual y colectivamente considerada. A través de los programas de educación en preescolar y primaria, más durante el segundo período de Torres Bodet al frente de la SEP, se procuró destacar la importancia que tiene la defensa de la vida y de la conveniencia de la formación integral, para lograr el sentido de unidad nacional.

Se denominan **actividades creadoras**, ya sean las que el niño realiza espontáneamente cuando juega o las que ejecuta **cuando expresa sus sentimientos o sus ideas, lo mismo que cuando adopta la actitud de espectador en las creaciones artísticas del hombre frente a la belleza de la naturaleza, constituyen uno de los factores más importantes para lograr su educación integral**. Los juegos libres y organizados, **la música**, el dibujo, el modelado, el teatro, la danza **y otras formas de expresión para el niño**, brindan a la escuela primaria la mejor oportunidad de orientar en forma positiva sus sentimientos, porque provocan en él una intensa actividad espiritual.²⁵

Dentro del plan y programa, las actividades creadoras (juegos y actividades artísticas) ofrecían la posibilidad en el primer grado de “actuar en la orquesta infantil, mediante juguetes u objetos que produzcan sonidos”.²⁶

Ésta actividad permitían más bien una aproximación al mundo sonoro a través de juguetes e instrumentos de percusión que eran utilizados para producir efectos. Debido a que la música del siglo XX se caracteriza por un estricto revisionismo en todos los órdenes establecidos, por un cuestionar la tradición, por investigar hechos subjetivos y objetivos, físicos y estéticos, hasta llegar a las mismas fuentes que les dieron origen. Recordemos que la palabra orquesta procede del griego *orcheistbai*, que significa, y estaba referida al espacio destinado a los bailarines en la tragedia y la comedia de la antigua Grecia. Sin embargo, en su significado actual hasta el siglo XVII, cuando el termino vino a designar un conjunto instrumental más o menos numeroso; y que a finales del Renacimiento se aplicaba por igual a los pequeños grupos que incluían miembros de una misma familia, como los conjuntos de violas, e incluso a las agrupaciones formadas por voces e instrumentos.

En la mayor parte de las obras del siglo XX, se ha concedido una atención cada vez más importante al grupo de la percusión, el cual, al ampliar las relaciones disonantes y la indeterminación sonora al no producir una melodía

24 SEP, *Educación Revista de Orientación Pedagógica, Sobretiro de los programas de educación primaria*, Número 4, Segunda Época, México, D. F., junio, 1960, p. 37

25 *Ibíd.* p. 140

26 *Ibíd.* p. 131

en el sentido (de una frase de sonidos, por mínima que sea), ha ido encontrando un mundo cada vez más a su medida, un mundo que le ha permitido, a su vez, amplificar extraordinariamente su gama de timbres como una prolongación necesaria y lógica de la creciente evolución sonora de la orquesta. Es, desde luego, un campo abierto a todas las posibilidades que se ha convertido en uno de los grupos predilectos (combinado con instrumentos percusivos de entonación fija como el xilófono, la marimba o el vibráfono, a los que podría añadirse también la celesta) en la enseñanza musical con Orff.

En la enseñanza musical para niños Orff dará ahora prioridad a la producción de piezas y materiales orientados a estimular la ejecución grupal (instrumental, vocal, corporal). Este compositor alemán contemporáneo produce una obra didáctica en cinco tomos (el Orff Schulwerk) que integra los juegos lingüísticos con el movimiento corporal al conjunto vocal-instrumental. En el mundo occidental se multiplican los grupos de percusión a base del "instrumental Orff", se ejecutan, difundiendo las alegres piezas para niños y jóvenes del *Orff Schulwerk (Jugendmusik)* en 1952 a 1960, a la que se suman las propuestas de Kodaly y Suzuki.

El método Orff -considerado hasta la actualidad como uno de los grandes métodos del siglo XX- se incluye en este período a causa del lugar prioritario que el destacado compositor otorga a la formación de conjuntos instrumentales. En su propuesta adhiere tácitamente a algunos recursos comunes del método Tónica-Do (Tonic Sol-Fa), como serie didáctica básica de la melodía, el abordaje lingüístico del ritmo, etcétera. Orff toma partido por los juegos corporales y lingüísticos, y por la oralidad musical. Su método hoy continúa vigente no solo en Salzburgo (sede del Instituto Orff), sino también en los Estados Unidos Norteamérica, en España y en algunos países latinoamericanos. De igual forma, Kodaly destaca la importancia que la música tradicional tiene para la construcción del mundo sonoro interno de los sujetos que integran una comunidad cultural. Aquí el canto es considerado como un "instrumento" básico en el proceso de la musicalización. Contribuye con sus invalorables creaciones (obras corales e instrumentales) a la educación del pueblo húngaro; al mismo tiempo, se propone potenciar desde la música el proyecto socio-político de su país — Hungría- durante la etapa comunista. Así como Orff elige desarrollar la musicalidad de los alumnos a través de los conjuntos de percusión ("instrumental Orff"), Kodaly lo hace a través del canto y de los coros. Mientras Orff produce un repertorio instrumental (los cinco libros del "Orff-Schulwerk"), Kodaly crea sus solfeos, a una y dos voces, para la educación vocal y compone un sinnúmero de piezas corales que se difundieron rápidamente, elevando el nivel artístico de la educación musical no solo en su país sino también en el mundo.²⁷

Durante este período, en México se aplican los métodos Orff y Kodaly, tempranamente adaptados, en las versiones "nacionales"²⁸ así como de la escuela argentina. Orff procuraba crear piezas que resultaran atractivas,

27 Cfr. HEMSY de Gainza Violeta, «La educación musical entre dos siglos, del modelo metodológico a los nuevos paradigmas», en Revista Novedades Educativas, Año 15/No.156, diciembre de 2003, Argentina, pp. 8-11

28 De 1963 a 1965, Carmen Carrasco Bassols (Maestra de Piano en la Escuela Nacional de Música de la UNAM) es becada para estudiar la metodología y enseñanza musical en Alemania. Asiste al Instituto Orff de Austria y es invitada por Friss Gábor para observar clases en diversas escuelas de Hungría. Asimismo, existen ya propuestas que tratan las necesidades colectivas, que reúnen los materiales del lugar de origen y que tratan de reforzar una actitud crítica ante los medios de comunicación, mediante la puesta en valor de la producción musical autóctona. Un ejemplo de esto es el método "Micropauta" del pedagogo musical César Tort, o la aplicación del sistema Orff en México, empleando básicamente material didáctico basado en la producción musical del país.

diferentes de aquellas aburridas que se acostumbraba interpretar en la clase de música. Por su parte, el célebre compositor Kodaly había también experimentado la necesidad de responder a la enseñanza produciendo algo propio. Como ya se menciona, el repertorio coral se vio notablemente enriquecido con sus aportes, dada la organización de un método progresivo para la enseñanza del canto y de la música como forma creativa de expresión.²⁹

Lo anterior se manifiesta en la estructura del currículo en primaria, pues de la participación en la denominada orquesta infantil se evoluciona hacia el segundo al cuarto grado en aspectos rítmicos, de audición musical, canto, hasta que en cuarto de primaria, a lo largo de quinto y sexto grados se fomenta la enseñanza musical para “participar en la organización del conjunto musical de la escuela”.³⁰ Esta actividad reestructurada, ya no como orquesta infantil, sino como la oportunidad de “organización de la presentación de un grupo coral o instrumental”³¹ va a prevalecer sólo hasta el sexto grado en el plan y programa vigente de la SEP.

Para llegar a esta congruencia en planes y programas educativos Jaime Torres Bodet, antiguo vasconcelista, inició su gestión como ministro de Educación en 1943 preguntándose el por qué nuestras escuelas daban resultados poco satisfactorios. Cuestionamiento que respondía a la existencia de una desorientación total en materia de educación, lo cual exigía su transformación. Lanzó una campaña de alfabetización que quiso recuperar la mística de los años veinte; pero ahora se trataba de una labor burocratizada, carente de poder de convocatoria para artistas y universitarios.

El sentido de unidad nacional corresponde al proyecto denominado también por Latapí Sarre como “de la unidad nacional a la crisis de la cultura nacionalista”, bajo la política de conciliación nacional del presidente Manuel Ávila Camacho y a continuar Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortinez. En el orden político, se procuró alcanzar la estabilidad, institucionalizando la transmisión y el ejercicio del poder; en el económico, establecer la base de una economía mixta (público y privada); en el social, se pretendía favorecer la formación de las clases medias y una incipiente movilidad.

Durante el primer periodo de Torres Bodet al frente de la Secretaría de Educación, 1943-1946, surgió también el interés por desarrollar un sistema educativo articulado entre todos sus niveles, pero con salidas terminales para aquellos educandos que, por razones extraescolares o por limitaciones personales, no pudieran continuar con sus estudios. Con esa convicción, señalaba que desde la escuela primaria el educando debía poseer una noción firme y austera del mundo en que vivía. A partir de este conocimiento

29 Estos métodos en la enseñanza musical, junto a los aportes de los folkloristas, dejan una huella profunda en nuestro país con la publicación de obras como *Lírica infantil de México* de Vicente T. Mendoza (1951) del F.C.E., *Cantos para jugar* de Francisco Aquino Vol. 1 y 2 de Trillas (1984), *Juegos infantiles tradicionales* de Francisco Moncada García (1997) en Imagen Editores, y más recientemente *El uso del folklore para motivar a los niños a leer y escribir* de Martha Sastrías en Pax (1998) donde colaboran los Hermanos Rincón.

30 SEP, *Educación Revista*, op. cit. pp. 137-141

31 SEP, *Educación Básica Primaria. Plan y Programas de estudio 1993*, México, p.150

elemental, sin duda, se podría edificar su preparación posterior, ya fuera como autodidacta o con el tiempo, en otras instituciones educativas.

En ese sentido, Torres Bodet recomendaba al Consejo Nacional Técnico de la Educación diseñar planes y programas de estudio que atendieran, sobre todo, una sucesión de sistemas abiertos y coordinados. La intención era evitar que el conjunto del sistema educativo se constituyera en una estructura hermética e inflexible, sino que funcionara con escapes de derivación lateral, esto con la finalidad de que todos aquellos que no dispusieran de recursos para continuar estudiando recibieran la oportunidad de cursar carreras cortas. El énfasis de estas políticas era una homogeneización centralizada, en planes y programas únicos, en un libro de texto gratuito y obligatorio para todos.

Años más tarde, el gobierno de Adolfo López Mateos requeriría del talento (1964) y experiencia educativa de Torres Bodet, entonces el país crecía demográficamente y los recursos materiales para ampliar la cobertura de educación primaria eran insuficientes. El analfabetismo y la deserción escolar hacían imperativo redoblar esfuerzos institucionales con el afán de disminuirlos. En este contexto, Torres Bodet inició su gestión poniendo en marcha el Plan de Once años, cuyos objetivos inicialmente se centraron en la atención a la demanda primaria completa intentando ampliar -particularmente en las zonas rurales- la cobertura; asimismo, hubo un esfuerzo por incrementar la formación de profesores mediante una mayor desconcentración de la enseñanza normal, y se buscó fortalecer las campañas de alfabetización de manera que, al término del periodo considerado, disminuyeran sensiblemente estas deficiencias.

También había que recuperar la escuela activa, pero con otra perspectiva, pues todas las modificaciones a los planes y programas carecerían de sentido si no se ponían en práctica. Para ello, se hacía indispensable dotar a las escuelas de laboratorios, bibliotecas y talleres, teniendo la certeza de que con esta infraestructura se contrarrestaría el aprendizaje memorístico y de aceptación sin comprobación empírica o documental de lo apuntado por el maestro. La concepción educativa de Torres Bodet amalgamó entonces, la idea humanista de Vasconcelos y la preocupación por aprender enseñando de Sáenz. La educación no era un fin sino el medio para conquistar la felicidad.

Sin embargo; existe un revés en el pensamiento de la formación integral de nuestro país, durante el gobierno de Miguel Alemán (1946-1952) el Departamento de Bellas Artes de la SEP se fue convirtiendo en una concepción de *alta cultura* para consumo de un público selecto; esta tendencia se formalizó en 1947, al transformarse en el Instituto Nacional de Bellas Artes, cuyas labores han estado desde entonces dissociadas de las prácticas docentes en la educación básica.³² Este también es el origen en nuestro país, de la cultura como dogma al punto que al venerar la *alta cultura* se creó un mercado para la industria del consumo.

Años antes, en 1931 por falta de presupuesto, los profesores dedicados a la enseñanza musical fueron reunidos en la Sección de Música Escolar creada en

32 LATAPI, op. cit. p. 77

1932, y más adelante, en 1947, ésta fue incorporada al Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, que aunado al escaso personal académico especializado, la histórica carencia de infraestructura, la creación de otros organismos que duplicaron funciones, la desarticulación INBA-SEP, esta sección nunca creció de acuerdo con las necesidades reales de la demanda educativa, razón por la cual muchas escuelas no pudieron –ni pueden a la fecha- contar con el servicio.³³

2.4 El caso de las actividades artísticas (musicales) en el proyecto modernizador

La cuarta propuesta de formación estética en la escuela primaria laica, se encuentra ligado históricamente a las políticas del régimen político / económico que cambiaron para fortalecer el control institucional de la educación en lo que Latapí Sarre denomina “el proyecto modernizador”³⁴ y que aparece como tal en el sexenio echeverrista. En donde a la educación se le asignó dos grandes objetivos sociales: *transformar la economía y la organización social* mediante la modernización de las mentalidades e instaurar un orden social más justo, procurando una distribución más equitativa de las oportunidades.

En este orden de ideas, algunas de las características de este proyecto habrían de ser ahondadas para alentar la tecnología educativa durante el sexenio de Miguel de la Madrid:

... quiero recordar el punto 20 de este Plan Básico que se refiere a la educación y a la cultura nacional donde la orientación de la educación ha de apegarse estrictamente al espíritu y texto del artículo 3° constitucional, destacando su carácter democrático y nacionalista: “Usaremos –dice el plan básico- los *medios masivos de comunicación* para apoyar la más rápida expansión de la primaria, de la secundaria y de la educación para adultos, así como programas de difusión cultural en Centroamérica, el Caribe y ciudades fronterizas con amplia población de origen mexicano. Alcanzaremos –dice el mismo punto- los diez años de educación básica y mejoraremos la calidad con instrumentos tales como la Universidad Pedagógica Nacional; buscaremos la más completa adecuación de la educación a las necesidades sociales y productivas. (...) Recuperaremos – termina este punto- las vertientes culturales y las valoraremos a través de los medios masivos de comunicación”.³⁵

En esta idea política se observa la influencia de la ideología capitalista liberal que requiere cambios para poder asumir un contexto de competencia en el mercado mundial. En gran parte, las reformas económicas y sociales fueron profundizadas e impulsadas por la modernización que propuso Salinas y que fueron de corte neoliberal.

Así, el papel otorgado a la educación formal, a través de la escuela es de tipo industrial, es decir, se gesta la transformación del hombre como materia prima y generador de riquezas, donde el maquinismo o impulso a la tecnología educativa es el medio para alcanzar ese bien económico. A partir del análisis

33 *Ibíd.* pp. 400-4003

34 *Ibíd.* p. 33

35 Cfr. DE LA MADRID Hurtado Miguel, *Pensamiento Político* (25 de septiembre – 18 de diciembre de 1981), Partido Revolucionario Institucional, México, marzo de 1982, p. 281.

detallado de la relación con Organismos Internacionales referidos a los sexenios Salinas – Zedillo – Fox se da el marco de referencia de esa política de cambio educacional y modernización en la educación mexicana que perfila a la sociedad al consumo y al hombre como un producto generador de bienes económicos a través de la tecnología. Y donde las actividades estéticas, entre ellas la propuesta de los talleres de orquesta infantil a nivel preescolar y primaria iban a ser eliminados de planes de estudio de educación básica, además de los cambios curriculares observados en las licenciaturas de educación preescolar y primaria donde la propia actividad artística y específicamente la musical iba a ser minimizada hasta casi desaparecer para ceder paso a una visión de educación suplantada por la instrucción donde la sensibilidad no tiene espacio.

Datos del Banco Mundial, señalan que la matrícula en los países desarrollados alcanza un 94% en el nivel primario, el 31% en el secundario y 16% en el superior, los menos favorecidos se habían nivelado en un 62%, 35% y 4.5% respectivamente.³⁶ Así muchos de los países tercermundistas y principalmente latinoamericanos demuestran su incapacidad para proporcionar oportunidades educativas y se justifica el empobrecimiento de las masas.

Esta espiral de contradicciones en cuanto a las modalidades y tipos de difusión cultural ayudan a explicar que se promete más de lo que se puede cumplir, el sistema educativo pretende proporcionar una formación integral, pero sólo desarrolla sus capacidades potenciales de manera parcial. En acuerdo con Aldara Fernández, se inscribe la educación artística en el marco de las políticas educativas abiertas y gratuitas, pero en los hechos, la educación artística es elitista y excluyente³⁷, porque aunado a los elementos arriba señalados se deja que quien la puede pagar sea quien puede recibir educación artística.

Es en este sentido la inclusión de la orquesta infantil, se debe a que el sistema educativo definía a la música como una asignatura obligatoria a lo largo de toda la escuela primaria. Las posiciones ofertadas en dicho campo musical incluían Jaques Dalcroze, Orff, Kodaly, Willems y Martenot, a los que se fueron agregando más tarde los enfoques de Schaffer y de Paynter. El problema del transplante –muchas veces generador de implementaciones dogmáticas– surgía como una variante con efectos indeseados sobre la formación integral en su dimensión estética del sujeto, no solo por el desconocimiento, dado que existía poca difusión de lo que cada propuesta musical significó en su momento e incorporado a la posición errónea de que la participación en un grupo musical escolar debe ser sólo para los más aptos (que promovían algunos maestros) dejando de lado el desenvolvimiento de la sensibilidad del educando y como medio de comunicación, además de los cambios que en la política educativa acorde a un modelo de modernización iban a mermar el sentido de las actividades artísticas en la escuela primaria.

36 Banco Mundial. *Educación: Documento de Política Sectorial*. Washington, D.C., 1990

37 Cfr. FERNÁNDEZ Aldara, «La educación artística y musical en México, incompleta, elitista y excluyente», en: Cuadernos de Investigación en Educación Musical, Vol. 1/No. 4/ México, enero 2003, pp. 87-99

Lo anterior, permite advertir una problemática en cuanto a la enseñanza y desarrollo de las actividades de expresión y apreciación artística en las aulas, situación que implica a la fecha, en muchos casos, que en las escuelas no se realicen dichas actividades cuando las escuelas no cuentan con el profesor especializado y que tiene como raíces:

a) la escasez de maestros capacitados, esto podría explicarse de la siguiente manera. En la reforma Educativa (1972-1975) se planificó la educación escolarizada por áreas del conocimiento. En ese momento se establecen siete áreas del conocimiento: español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, educación física, educación tecnológica y educación artística, ésta última conformada por las cuatro manifestaciones: artes plásticas, danza, música y teatro.³⁸

El director general de Educación Media, Profesor Arquímedes Caballero, en agosto de 1975 envió un oficio relacionado a las clases de educación artística a la jefa de la sección de música escolar Profesora Olga Viveros, donde señala lo siguiente:

“...en las horas-clase destinadas a las actividades artísticas del plan de estudios vigentes, cuando son atendidas por profesores de música, deberá impartirse únicamente educación musical, en vista de que en la mayor parte de los casos, los citados profesores carecen de la preparación necesaria para desarrollar otras actividades como son danza, teatro y artes plásticas”.³⁹

Además de 1970 a 1984 estaba de moda la tecnología educativa y lo que ocasionó fue un alejamiento del docente de los contenidos y del alumno, la educación normal sufrió mucho con estos enfoques didácticos porque provocaron mucha dispersión y confusión en la enseñanza. Ahora bien, todo lo anterior plantea una contradicción inherente al tener un Plan y programa de estudios para la Educación Básica de 1993, vigente y optimista que señala un mínimo de una hora semanal para las actividades artísticas el cual se divide en cuatro áreas; y al tomar en cuenta la densidad demográfica del país y la pobreza, puede descubrirse que México tiene muy pocos maestros para la educación musical en sus distintos niveles.

b) la dificultad para brindar en los niveles profesionales una formación adecuada, a partir de las reformas educativas implementadas y experimentadas en 1984 y en el periodo 1997-1999 en Educación Normal formaron parte de las decisiones políticas para resolver el problema de la formación docente y el de la profesionalización que desde la década de los cuarenta se pretendía llevar a cabo.

Subrayemos el estudio de Pablo Torres, que señala atinadamente la laguna de la formación docente y el cambio curricular que afecta la sensibilidad de las docentes a partir de 1984: "la reducción de tales actividades en el currículo de la licenciatura en dos semestres, tan trascendentes en la vida escolar del niño,

38 BERISTÁIN Márquez Evelia, «La enseñanza de la danza en la educación básica y media básica» en: Revista Cero en Conducta, Año 3, N° 13-14, julio-octubre de 1988, pp. 5-13

39 Ver Oficio 102121, México, 25 de agosto de 1975 en Anexo 1

provoca que éstas no se lleven a cabo o se presenten con fallas dramáticas en los materiales, metodología y/o fundamentos psicopedagógicos (...) aunque manejaban elementos musicales y sabía hacer un sinnúmero de actividades, nunca pudo hacer que la práctica musical correspondiera a las actividades propias del niño".⁴⁰

En 1997, entró en vigor un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria; en 1999 los planes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Secundaria. La reforma de los planes de estudio iniciada en 1997 conservó el nombre de las escuelas normales y el carácter de licenciatura de la enseñanza normal, así como el requisito de los estudios de bachillerato para ingresar a éstas, introducidos por la reforma de 1984. Esta reforma, además de que contó con un débil consenso por parte del magisterio y de las comunidades normalistas, se realizó en el peor momento de la crisis económica de la década de los 80, donde el Estado se declara el rector de la economía y comienza la venta de paraestatales, se aumenta la deuda externa y se da la nacionalización de la banca, en cambio para 1992-1993 se aplicarían medidas tendientes a liberalizar la economía, dar mayor apertura a la iniciativa privada al disminuir el papel del estado al desincorporar las paraestatales y de 1995 a la fecha se ha generado un aspecto socio-político de inconformidad, inestabilidad social, política y en general de todos los sectores.

En octubre de 1990, el inspector de música escolar José Manuel Ascencio Valle, envió una carta al presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación señalando concretamente que: "la especialidad de música en el nivel secundaria se reducía a una tercer parte de su tiempo actual... (aludiendo además) que si llegara a implementarse dicho plan, que nada tiene e modernización se le quitaría al alumno la oportunidad de alcanzar ese desarrollo armónico, y no cumpliría con los objetivos que señala el artículo tercero de la Constitución".⁴¹

Después de una amplia especulación sobre los planes educativos y con una severa contracción del gasto educativo, de los recursos financieros destinados al sistema de formación de maestros, en esas circunstancias, al otorgar a la educación formal el papel de tipo industrial para transformar al hombre en materia prima y generador de riqueza o capital humano básico, no hubo programas que permitieran consolidar la actividad artística en las escuelas, además los nuevos planes de estudios ya habían entrado en vigor en todas las escuelas normales; sin embargo, existe una gran desigualdad en cuanto a la apropiación que las comunidades académicas han hecho del sentido, el contenido y las prácticas de los nuevos planes de estudio, como las que señaló Torres Parés en su momento sobre la actividad musical y artística en general.

c) las nuevas teorías de la economía de la educación, por otra parte, proveyeron de una ideología adecuada para explicar la pobreza de las naciones que satisfacía al Fondo Monetario Internacional. Es decir, las

40 TORRES Parés Pablo, «Nuevos caminos de Educación Musical» en: Revista Mexicana de Pedagogía, Año VIII, N^o 33, enero-febrero de 1997, pp. 30-31

41 Ver Anexo 2

naciones eran pobres no por la estructura de las relaciones económica sino por la falta de preparación y formación de capital humano.

En este contexto se da la aplicación del enfoque administrativo (como proceso y como ciencia) al campo educativo y se enfatizara durante y después de la Segunda Guerra Mundial. Los centros educativos se adaptan a las exigencias del aparato productivo. Las escuelas eran concebidas como fábricas, los alumnos son considerados materia prima o recurso.

El razonamiento estricto es de fines-medios, en este marco se desarrolla la moderna pedagogía científica. La moral y la ética se centran en la lógica del conocimiento científico y tiene auge la organización burocrática. Nada de esto mejora necesariamente el sentido humano de la persona.

En cambio, explica Latapí Sarre, el modelo educativo que promueve el Banco Mundial es considerado por muchos investigadores como inadecuado para México, no sólo porque concibe unilateralmente la prioridad de la educación básica sobre la superior, sino sobre todo porque sus orientaciones atienden principalmente a la productividad inmediata del gasto educativo. Sus concepciones y estrategias están incorporadas a los términos de referencia de los créditos que el banco otorga, y aunque estos créditos representan sólo una parte ínfima del gasto educativo nacional pero que influye no sólo en los proyectos financiados, sino en las políticas educativas más generales.⁴²

En resumen, la modernización educativa se entiende como una particular forma de alcanzar la calidad y eficiencia de la inclusión en la división internacional del trabajo, de la riqueza y la cultura. Dichas políticas educativas entienden la actividad artística (y toda actividad estética en general) como mera alineación de espectadores o públicos receptores y los planes y programas para el nivel básico remarcan la importancia de la apreciación, pero no el sentido amplio del termino sino en el sentido de creación de públicos de espectáculos y no es raro por ello que las actividades artísticas que puedan desarrollar la sensibilidad del sujeto sean reducidas en el espacio curricular, pues se consideran un accesorio o lujo.

Por ello, al analizar la nota periodística de Cristina Martín Ruiz se expone lo siguiente:

“...en países de Europa y algunos de Latinoamérica se destina educación artística entre tres y seis horas a la semana, es decir, entre el 12 y 20 por ciento del tiempo que pasan los niños en la primaria; en México, en cambio, se destina sólo una hora, 5 por ciento aproximadamente. En muchos países europeos el tiempo que se destina a dicha actividad es similar al que se ocupa en matemáticas, ciencias sociales o ciencias naturales. En todos lo casos, la materia que se ubica en primer lugar en cuanto a número de horas a la semana es la lengua nacional.”⁴³

Esto es, que en el caso de los planes y programas educativos en México implican una mirada que privilegia la razón instrumental sobre la sensibilidad y

42 LATAPÍ, op. cit. p. 41

43 “Destina México sólo una hora a la semana a asignaturas humanistas”, periódico La Jornada, lunes 19 de agosto de 2002, Sección Cultura, p. 6A.

que requería ser revisada en su constitución histórica pues atañe una postura sobre la formación integral del ser humano, sobre los valores y finalidades de la educación en nuestro país. Las actividades artísticas no son medibles, no son materia de estadísticas, porque son actividades que van contra el discurso del provecho y la utilidad mercantil, porque las emociones no se disciplinan, y disciplinar un placer es disminuirlo, fomentar además un lenguaje expresivo en cualquier sentido es peligroso, pues no crea prosélitos.

d) anacrónicamente, el mercado reordena el mundo público como escenario del consumo y dramatización de los signos de estatus. En este caso las actividades artísticas en la escuela primaria operan como una acción, organizadas y reconocidas como tales emplean la acción simulada del consumo, pues al revisar las orientaciones en educación artística, del plan y programa de educación primaria vigentes, se detecta que:

“...la actividad artística en la escuela puede ejercer una influencia positiva **en el uso del tiempo libre de los niños**. Las oportunidades de recreación y apreciación relacionadas con el arte son ahora más abundantes y accesibles; existen no sólo en museos y sitios históricos o en los espectáculos, sino cada vez con mayor frecuencia en los medios impresos y electrónicos. **Estimular al niño para que se convierta en usuario sistemático de los circuitos de difusión cultural** es uno de los logros más importantes a que puede aspirar la educación artística.”⁴⁴

Aunado a una organización distinta del *tiempo libre* familiar, que lo convierte en prolongación del trabajo y el lucro. De los desayunos de trabajo al trabajo, a los almuerzos de negocios, al trabajo, a ver qué nos ofrece la televisión en la casa, y algunos días a las cenas de sociabilidad redituable. El tiempo libre de los sectores populares, coaccionados por el subempleo y el deterioro salarial, es aún menos libre al tener que ocuparse en el segundo, el tercer trabajo o en buscarlos.⁴⁵

Y, por tanto, la posibilidad que un niño se acerque a los espacios relacionados con la difusión o promoción de espectáculos son reducidos dado el costo -aún y cuando existen espacios gratuitos- pues afectados los tiempos libres familiares, que en ocasiones tienen dos o tres trabajos no se los permiten, además García Canclini ha señalado que los circuitos culturales están afectados por los procesos de privatización y esto se extiende a las escuelas (pues también son espacios culturales). Según datos de la investigación que realizó la Procuraduría Federal del Consumidor en México, el 92% de los alumnos de educación primaria son atendidos en escuelas públicas, aunque cada vez es mayor el número de niños que asisten a una primaria particular y lo que en promedio destinan a este gasto las familias.⁴⁶ Como resultado, el

44 SEP, *Educación Básica Primaria. op. cit.* p. 143

45 GARCIA Canclini Néstor, *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, México, 1992, p. 268

46 PROFECO, *„Primarias Particulares: Cómo elegir la mejor”* ” ...para conocer las características de las primarias particulares, durante los meses de octubre y noviembre pasados aplicamos un cuestionario a 1,224 de las 1,726 escuelas que hay en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Del resultado, lo primero que llama la atención son las enormes diferencias tanto en costos como en instalaciones. Por ejemplo, lo que se gasta en inscripción va de cero a \$21,756 pesos, mientras que en colegiaturas el gasto va de \$660 a \$125,200 pesos al año, siendo los valores más

número de estas escuelas se ha incrementado a casi el doble de las que había en 1990, además en algunas se ofrecen como actividades extracurriculares: teatro, danza, música, aún y cuando estas artes están contempladas en el plan y programas vigente para primarias, no son primordiales e inminentemente son disminuidas en el espacio curricular de la escuela pública.

Además, las políticas educativas actuales contenidas la visión del Programa Sectorial de Educación tienden a residir en la información:

La educación básica asegurará el dominio de aprendizajes básicos de los códigos de la cultura: saber leer y escribir bien, contar con los fundamentos de la matemática y tener conocimientos y actitudes positivas hacia las ciencias. (...)

Asimismo, la educación básica asegurará el desarrollo de competencias cívicas, un segundo idioma y **el manejo de tecnologías de la información** y la comunicación, así como la capacidad para seguir aprendiendo.

La transformación de la sociedad contemporánea, originada por la producción acelerada de conocimientos y por su disponibilidad a través de la tecnología de la información y la comunicación, obliga a replantearse la forma del trabajo escolar.⁴⁷

¿Y las actividades estéticas, creadoras y artísticas? Ésta visión despreció en el programa la actividad artística, olvidando que las dos cosas que orientan y armonizan todo lo que el ser humano adquiere por experiencia y aprendizaje son la sensibilidad y la inteligencia, que pueden replantear los problemas identitarios como oportunidades y peligros de la convivencia en la heterogeneidad. En esta perspectiva, la función principal de la actividad artística escolar no es afirmar identidades o dar elementos a los miembros de una cultura para que la idealicen, sino para que sean capaces de aprovechar la heterogeneidad y la variedad de mensajes disponibles y convivir con los otros.

Retomar así una corriente de larga duración que ha hablado del arte como lugar de transgresión e innovación, provocación de los imaginarios sociales e individuales. No es ningún lujo. Se trata de un campo de análisis e investigación importante para superar las homogeneizaciones fáciles del mercado y construir alternativas políticas desde un pensamiento comprometido en base a una formación integral.

frecuentes \$800 pesos en inscripción y \$12,000 pesos anuales en colegiaturas. Otras actividades, como idiomas, computación y deportes, no se consideran obligatorias en todas las escuelas y la mayoría no las cobra, pero en aquellas que sí lo hacen, las diferencias de costo suelen ser también importantes", en: Revista del Consumidor, febrero del 2004, pp. 18-25

47 Cfr. Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006, Coordinación del Área Educativa del equipo de transición del presidente electo Vicente Fox Quesada, noviembre de 2000, pp. 35-38

“Corre la rata, corre el ratón
corre la rata con todo y cajón.”
Aparece en *Naranja dulce, limón partido*
Antología de la lírica infantil mexicana,
El Colegio de México, 2000, p. 72

CAPITULO III

LA ESTÉTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA REVOLUCIÓN: ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Para acercarnos al estudio de las prácticas escolares que se realizan en la vida escolar formal necesitamos estudios cualitativos, como la etnografía centrada en el estudio de casos para recuperar la relación entre la experiencia docente y las opiniones e interpretaciones de los participantes en este proceso, donde la observación participante cobra vital importancia. En tal sentido, el presente estudio de caso permite introducirnos en las relaciones entre significados y subjetividades creados por los miembros que acuden al turno vespertino de la escuela primaria estatal Revolución, ubicada en el municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México.

La escuela primaria es un espacio formal y legitimado históricamente (y por lo tanto cambiante). Es una construcción social que tiene determinadas características en nuestro país, principalmente se debe entender como un espacio de *mediación cultural* entre los significados y conductas de la comunidad social y los significados, sentimientos y comportamientos emergentes de las nuevas generaciones. Al ser la educación una actividad socialmente construida, a la par en su interior se producen tensiones, alternancias, aperturas, contradicciones y negociaciones en el desarrollo de significados y sentidos por parte de los sujetos de la educación. Evoquemos que la propia escolarización es un producto cultural, y la enseñanza artística es un proceso cuyas características y finalidades pueden variar de un sujeto a otro o de un contexto a otro.

Acordemos que:

“La articulación entre cultura y educación dentro de las instituciones educativas, se dan a partir del sujeto de la educación, por tal razón hacemos hincapié en que los procesos dentro de las aulas son netamente humanos. Desde esta perspectiva pedagógica se entiende a la escuela como un espacio mediador entre la cultura y la formación de los sujetos de la educación (...) en la que los estudiantes se desenvuelven como ciudadanos. Dentro de este contexto los sujetos de la escuela construyen sus significados, visiones de mundo y de la vida, juegos lingüísticos, entre otros. Esto significa que los estudiantes dentro de las escuelas aprehenden cultura dispuesta en los contenidos curriculares los cuales reconstruyen gracias a su

capacidad codificadora de significados y sentidos a través de la cual ellos adquieren identidades culturales.”¹

Construir significados, visiones del mundo y de la vida como ciudadanos requiere la formación de cierta sensibilidad como un proceso social e individual. El interés era captar de forma detallada las actitudes presentadas por los profesores frente a la actividad artística, los momentos en que se promueven dichas actividades, estilo de enseñar de los maestros, su autoridad, las actitudes y la interacción maestro-alumnos. Por ello, es necesario recuperar las actuaciones e interpretaciones de aquellos que intervienen en estos procesos a través de una estancia prolongada en la escuela, observando, tomando notas, realizando entrevistas y participando en los eventos escolares, para poder, documentar y ofrecer un contenido concreto a las conceptualizaciones teóricas de la educación integral y del proceso de formación de la sensibilidad vinculado al desarrollo de actividades artísticas, las observaciones duraron tres meses (abril, mayo, junio 2005).

Para orientar el sentido de la investigación en torno a la problemática de la educación integral, específicamente entender cuál es el papel y sentido de las actividades artísticas en la formación de la sensibilidad del niño en ésta escuela primaria. Se juzgó pertinente considerar que “la práctica es la esencia del conocimiento social (...) pero también la práctica constituye una incorporación del futuro, no como predicción, sino como potenciación de lo posible. La potencialidad alude a la práctica, mientras que lo posible se relaciona con una captación de lo real. Es el problema de la viabilidad de diferentes opciones de construcción definidas por los actores sociales”.²

De tal forma, la práctica escolar vinculada a una reflexión dentro de un contexto particular, posibilita que con nuestros actos transformemos y dotemos de sentido al entorno, mientras que éste contribuye de manera decisiva a definir quienes somos, a ubicarnos no solo temporal y espacialmente sino personal, social e históricamente para establecer modalidades de posibilidad en relación con nuestro mundo perceptivo, funcional y simbólico. El espacio escolar, como veremos a continuación, puede actuar de regulador de esta dialéctica aunque son las personas con su continua interpretación las que dotarán de un significado u otro, para convertirlo en simbólico.

Aspiraciones personales, creaciones colectivas y los resultados en términos de actitudes y actividades determinan el modo de las prácticas artísticas en la escuela. El espacio escolar juega un papel primordial en la regulación de las actividades artísticas, tanto en la *interacción social* (que se explicará adelante), como en la aceptación y valoración social que mostramos ante los demás y la que recibimos de ellos como una forma de expresión de sentimientos y pensamientos.

3.1 Nuestra población: la Escuela Primaria Revolución un espacio de interacción social

1 ESCAMILLA Salazar Jesús (Mimeo), “*Cultura y Educación a favor del individuo*”, Ponencia brindada en el Primer Simposium sobre Educación y Cultura en el Centro Regional de cultura Apaxco, mayo de 2004, pp. 3-4

2 ZEMELMAN M. Hugo, *Uso crítico de la teoría*, Colegio de México, México, 1992, p. 27

Por interacción social se entiende, una relación que contribuye a la conformación de identidad para actuar en su sociedad³. Agreguemos que ésta depende de los actores y sus contextos, en tal sentido la Escuela Primaria Revolución es un *espacio formal de mediación cultural* que favorece la apropiación de los usos y sentidos de aquellos saberes primordiales para la vida en común, que promueve formas de percepción (mundo, objetos, relaciones sociales) vinculadas a la capacidad de expresar las propias ideas, aprender a escuchar, a actuar en grupo, a respetar las reglas de la vida en común que se aprenden en su ejercicio cotidiano.

La Escuela Primara Revolución, se encuentra ubicada en la calle Begonia ^{S/N} casi esquina Avenida Sor Juana, en la colonia Valle de Anáhuac 1^a sección, que es una colonia relativamente nueva y su construcción data de finales de los setenta. Se sitúa en el noroeste de la ciudad, al interior del municipio de Ecatepec, en el Estado de México. La escuela se integra en dos turnos, nos centramos en el estudio de la población que acude al turno vespertino. Con una matrícula de 300 niños la población del turno vespertino tiene un origen diverso, según los registros de inscripción a ésta escuela acuden niños de la colonia Valle de Anáhuac y de tres colonias más que son: Unidad Habitacional Estrella, Jardines de Tepeyac y Emiliano Zapata.

La escuela es un espacio de interacción social porque además de ser transmisora de conocimientos útiles, es encargada de la creación de una cultura ciudadana común. El niño se va socializando como ciudadano miembro de la esfera pública en la escuela. Asombrosa representación de esta situación, es que la escuela fue elegida para hacer la entrega de paquetes de útiles escolares el día once de mayo por el presidente municipal de Ecatepec⁴; también desde abril se repartieron cartas dirigidas a los niños con juramentos firmados ante notario, donde “los toman en cuenta como futuros ciudadanos”, pero ante todo por el interés de granjear votos.

Durante el mes de mayo se registró el mayor número de cambios físicos en la escuela, también el mayor número de celebraciones y ensayos para ceremonias. Las bardas estaban mal pintadas, aunque ellas y el edificio en general se transformaron con pintura en pocos días. Hacía mucho tiempo que no se daba mantenimiento a la escuela; los pocos cambios notables eran la remodelación de los baños, los cuales en ocasiones no tienen agua.

3 SAFA Patricia, *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*, Colección Pedagógica Grijalbo, México, 1991, p. 109

Safa elabora un vínculo sugestivo, en la línea de pensamiento de García Canclini, alude a la identidad como una construcción que se relata. Considera que surge la identidad del niño a partir de una experiencia humana dialogante, abierta y extensiva. Reconozcamos entonces, que en la identidad confluyen todos los elementos constitutivos de lo que somos, es aquello por lo que creemos que somos alguien determinado, que nos singulariza y que hace que nos imaginemos diferentes, total o parcialmente, a los demás. Se nutre de experiencias concretas y también puede asumir modelos normativos ideales construidos culturalmente, al crear unas actitudes sociales que unan un determinado grupo o como esquemas éticos y morales que ayuden a la supervivencia del grupo.

4 El año pasado, los cuadernos que se entregaron tenían una fotografía del gobernador con la leyenda: “con Arturo Montiel seguimos avanzando en educación”. Su maestra los tenía en el estante apilados y comentó que a los niños de primer grado no les servía el cuaderno, no lo usaron, y además les parecía desagradable la foto del priista.

Nada es espontáneo en esta zona. Cerca se encuentra un deportivo, que consiste en un área con piedras pequeñas de tezontle, sin áreas verdes, que por lo regular sirve para jugar fútbol y donde se realizan continuos actos proselitistas del partido político en el poder.

“Con un padrón electoral de un millón 98 mil 278 personas, que representa 12.2 por ciento de la lista nominal del Estado de México -de 8 millones 977 mil 308 votantes-, el municipio de Ecatepec se ha convertido en la localidad más disputada y preciada por los aspirantes a la gubernatura de la entidad. Los 3 abanderados han concentrado ahí el mayor número de visitas y mítines de campaña. Localidad de contrastes sociales y económicos; en 99 aportó 11% de los votos ganados por Montiel. En la campaña del priísta, todo el aparato y las dependencias de gobierno municipal y mexiquense son utilizados en los actos proselitistas de Peña Nieto. La principal estrategia para captar votos es repartir materiales de construcción y despensas, condicionar los programas de apoyo municipal, entrega anticipada de útiles escolares y utilización de sindicatos, organizaciones sociales y de transporte, además de las visitas recurrentes del gobernador Montiel Rojas, mientras el candidato del *tricolor* visita por lo menos una vez a la semana la localidad.”⁵

La escuela es un espacio de interacción social porque bajo un contexto de grandes diversidades y desigualdades del proceso electoral que se desarrolla en el Estado de México, la situación provoca que converjan una multitud de actores individuales y colectivos que persiguen determinados fines. Maestros, padres de familia, líderes vecinales interactúan de diferente manera durante el tiempo electoral al interior y exterior de la escuela. Es frecuente percatarse que alguno de ellos acudan en compañía de sus niños a los mítines –en vez de ir la escuela ese día- a cambio de despensas que les ofrecen para subsistir. O bien, que asistan políticos a la escuela con el fin de atraer votos e introducir presencia partidista.

Esta situación guarda un estrecho vínculo con la historia de la creación de la colonia y de la propia escuela. Proporcionar la enseñanza elemental se convirtió en un asunto que había que impulsar en esta zona marginal. Los partidos políticos, antes que las autoridades locales, se adjudicaron como botín esta tarea, creando un sistema de intereses del PRI-gobierno en esta región. Por lo tanto, el tipo de interacción social que se crea dentro del espacio escolar se puede sustentar en diversas construcciones de la realidad, situaciones que constituyen una fuente para saber cómo perciben, cómo interactúan entre ellos y qué orienta las conductas de las personas. En este sentido, al ser la interacción social una relación que depende de las personas y sus contextos, debemos brindar los datos generales de la escuela como contexto social y a la par de las personas que interactúan en ella.

En 1986 se establece la escuela primaria Revolución en esta colonia, el primer año abrió el turno matutino y dos años más tarde fue de turno mixto. El turno vespertino se implantó con el interés de satisfacer la demanda de la creciente población urbano-marginal. Ligada a esta problemática, la escuela y las familias del turno vespertino forman parte de un escenario que desde el

5 SALINAS Cesareo Javier, “Ecatepec, el municipio mexiquense más disputado por los candidatos al gobierno”, periódico La Jornada, martes 21 de junio de 2005, Sección Estados, p. 34

principio resulta diferenciado del turno matutino. El uniforme de los niños en la mañana es azul y en la tarde es de color café, en el suéter todos llevan el escudo de la escuela con el lema “*Educación para el cambio*”.

Durante la investigación se observó que regularmente se cierra el acceso a ciertos materiales y mobiliarios para el turno vespertino. Aparentemente el mobiliario es el mismo, pero en las direcciones se subraya crecientemente la diferencia de espacios, cada dirección tiene oficinas separadas, el inventario también se lleva de dos formas. Por ejemplo, la directora del turno matutino tiene inventariado todo el mobiliario de la escuela; por un lado, no deja que usen muchas cosas en la tarde por miedo a que desaparezcan ó se rompan y que ella lo pague, por el otro lado, están los celos profesionales(?), la lógica del pensamiento eficientista neoliberal es ¿dónde deben surgir los mejores resultados? donde esté el mayor material y el inventario general. Fue común observar, en el transcurso de la investigación, las disputas de directivos por computadoras y el salón de usos múltiples.

La escuela es un espacio mediación cultural porque la diversidad de acceso para los niños con sus maestros a los materiales y lugares, de la oferta cultural a la que sirven de soporte dentro de la escuela, debe considerarse como un patrimonio físico escolar. En el salón de usos múltiples se encuentran libros resguardados en vitrinas bajo llave, un televisor, equipo de audio y video. Estas discrepancias llevan a una diferenciación del turno vespertino dada su poca accesibilidad a estos ámbitos. Este aspecto es inherente, en la medida que sus esquemas van a servir de modelo de contraste a los esquemas de enseñanza de los estudiantes del turno matutino. Una relación complicada, áspera y desigual entre las direcciones de cada turno y al interior de la escuela dan un sentido de desestima al turno vespertino, aunque en general, a ambos turnos acuden los niños y padres de ésta colonia conformada en su mayoría por población de origen urbano.

La colonia fue creada originalmente como un asentamiento para reubicar damnificados de las explosiones de San Juanico y lentamente se ha transformado en un conjunto habitacional de alquiler, carente de espacios convivenciales. En sus orígenes no se consideró dejar áreas verdes (parques y jardines en la extensión de la palabra), las áreas verdes menores no existen en estas zonas (corredores, camellones, glorietas, etcétera) y son un soporte sustancial de la reproducción cultural y la recreación para su población.

Alrededor de la escuela no existen bibliotecas públicas, ni áreas de recreación, lo que motivó a la escuela a participar desde hace cuatro años en el Programa Escuela de Calidad (PEC), para elaborar un programa escolar de atención de los niños que tienen a uno o ambos padres que trabajan doble o triple turno para sobrevivir, además vislumbran la ampliación del uso de recursos didácticos y principalmente ofrecer un mayor uso de material bibliográfico existente en el aula. Así que, la escuela asumió la función de ser principalmente compensadora de desigualdades sociales, por ello no sólo se transforman los objetos, sino también las relaciones entre personas, objetos e instrumentos cotidianos.

En este sentido, las desigualdades sociales y culturales están presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con estas características el espacio que hoy ocupa la escuela, ha sido el lugar receptor substancial de los acelerados procesos económicos, sociales y políticos que, han determinado la gran complejidad de las desigualdades, rezagos y limitantes al desarrollo de calidad de vida de niños-maestros-padres de familia. El edificio escolar refleja estas circunstancias, su arquitectura se encuentra escindida por un conjunto de ocho casas-habitación situadas en la esquina de la Avenida Sor Juana.

Al interior de la escuela, se fijan relaciones muy particulares con los padres de familia del turno vespertino y con la comunidad donde está situada. La enseñanza es de carácter gratuito y obligatoria, pero tiene también una función inevitable de custodia de la infancia dadas las características de la comunidad. Por lo general, se observa que los niños van y regresan solos de la escuela, en muchos casos realizan las tareas sin supervisión, es raro que algún familiar se involucre en la atención de estos niños. En las juntas de padres de familia, es usual notar su ausencia, por ello los maestros mandan recados en los cuadernos para poderse comunicar con aquellos que trabajan dos o más turnos para mantener a la familia.

Estas relaciones también influyen en su organización interna, en buena parte las interacciones que se realicen servirán como cimientos de su personalidad y éstas se crearan sobre todo mientras el niño juega o participa en actos colectivos que aprende en la escuela, además a la escuela incumbirá estimular los recursos expresivos de los alumnos como ensayo de vivencias que organicen su conducta.

Los cambios sociales que están detrás de la construcción de éste edificio escolar hicieron que la escuela fuera un espacio para su atención elemental, con aulas amplias, recursos materiales escasos y que poco a poco se fuera legitimando como un puente obligatorio para poder ingresar en el trabajo en otras condiciones.

Por ejemplo, Amadelis (niña de sexto) acude a la escuela durante la tarde porque sus padres trabajan vendiendo todo el día en el tianguis. Durante la mañana coopera a atender el puesto, de 1:30 a 6:00 de la tarde acude a la primaria, el trayecto de ida y vuelta lo realiza sola. Sabe que asistirá a la secundaria oficial en cualquiera de sus tres turnos, pero también se percata que hasta que defina realizar alguna actividad productiva continuará ayudando a sus papás en el tianguis. Sus familiares dicen que la apoyan en lo que elija estudiar, ellos no consideran que intervenir en la venta sea trabajo infantil, sino una oportunidad de entender que se puede valer de ella misma para subsistir, realizando la misma actividad que sus progenitores.

La colonia desde hace quince años sufrió un acelerado proceso de cambio en los patrones de su actividad comercial, esto se expresa en el desarrollo de mega centros comerciales, tiendas departamentales, autoservicios y franquicias sobre la Avenida Central. Estos fueron desplazando a los centros tradicionales de abasto (mercados públicos, negocios de abarrotes, tortillerías, panaderías, etc.), que no tienen recursos suficientes para competir con este

tipo de comercio, controlado por monopolios nacionales y extranjeros. Este fenómeno desplazó, por ejemplo, al mercado próximo a la escuela, que ahora se encuentra en ruinas, modificando también los patrones de consumo no sólo de alimentos sino de actividades culturales.

Se ha mencionado que no existen bibliotecas públicas cercanas en la colonia, áreas verdes ó recreativas, en cambio hay cines y centros comerciales donde por una cuota, que en su mayoría no pueden pagar las familias, se accede a distracciones. Además proliferan puntos de venta ambulantes e *informales* que abastecen de todo a los sectores más pobres de la población con productos de baja calidad pero a precios accesibles.

Desde la escuela se ve a corta distancia cómo se realiza el intercambio comercial de la colonia sobre la Avenida Marte y a lo largo de la Avenida Sor Juana hasta alcanzar la avenida Central. Hay días como el jueves y el sábado que entre las ocho y nueve de la mañana empiezan a colocarse los puestos del tianguis con mercancía de diverso origen (pirata , robados, re-uso), que se extiende hasta las siete de la noche, donde es frecuente observar a niños, padres de familia y maestros tratando de subsistir ya sea vendiendo o comprando.

La plantilla docente de dicho turno es conformada por: un director, una subdirectora, trece maestros frente a grupo, además de contar con un promotor de educación física (que acude los días jueves), un promotor de la salud (que asiste los días martes) y, dos maestras a cargo del servicio de USAER.

Para los maestros de la escuela, su comunidad es percibida como una pequeña población que lucha por la vivienda y la supervivencia, en su mayoría reconocen que la colectividad está compuesta por familias de escasos ingresos: más de la mitad de los alumnos vienen de familias que viven con ingresos menores al salario mínimo.

Las familias son pequeñas, de tres a cuatro elementos máximo, de origen uniparental, es decir de madres solteras en su mayoría, que tienen ocupaciones diversas para mantener a los niños (vendedoras de lo inimaginable, lavan ajeno, son afanadoras, empleadas domésticas, etcétera). Sin embargo; durante el trabajo de campo fue frecuente el hecho de que a los niños y padres de la escuela los maestros les llamaran “los de paso”:

De hecho, los maestros denominan “aves de paso” a las familias que cuentan con ambos padres y que en su mayoría rentan cuartos o casas habitaciones en esta colonia, ya sea por estar esperando a que aprueben sus prestamos financieros para adquirir una casa propia o cuando encuentran algo más cercano al Distrito Federal ó cercano a sus centros de trabajo con un costo más bajo. Por ello, los niños “no duran” según la observación de la maestra de tercer año.

Además, para el maestro de sexto es normal, que los niños que acuden este turno cambien al menos tres veces de escuela en un mismo ciclo escolar hasta llegar a esta población. Motivo por el cual son frecuentes altas y bajas en la población escolar en cada ciclo. Por ejemplo, el conserje del Centro de Atención Múltiple No. 7 comentó:

- ah!... sí, ya se dónde está la escuela, son los de las "pajareras".
- ¿por qué pajareras?
- Antes era albañil. Estaba en la construcción de las casas junto puente de Sor Juana, son pajareras por su tamaño. Los materiales con que fueron construidas son prefabricados, su diseño no sirve: en el período de lluvias, se inundan y no tienen bajada o desalojo de agua y en la época de calor son hornos.

Al recorrer la colonia se observan muchas casas con el mismo diseño. El INFONAVIT pudo venderlas a bajo precio, muy rápido, pero a cambio sus pobladores sufren calores excesivos por su pésimo diseño o bien sufren inundaciones frecuentes.

La escuela también ha pasado por un largo periodo de descuido y falta de mantenimiento. Si bien es un espacio grande, con tres edificios separados, baños recién remodelados, con patio amplio, sus áreas verdes se reducen a cuatro jardineras descuidadas con árboles lacónicos, durante la mañana el aspecto de la escuela es menos áspero al que se observa en la tarde.

Estos meses de abril y mayo hace mucho calor y hay mucho sol. Algunos días se siente el clima pesado por la estructura de la escuela, por el material con que fueron construidos los techos, la temperatura llega alcanza hasta treinta grados o más en un salón de sexto con cuarenta niños apretujados, las jardineras se encuentran descuidadas y hacia las cuatro de la tarde, que es cuando inicia el recreo de los niños, el sol cae como plomo sobre los patios.

Todos los maestros saben que por lo general, las madres se dedican a inventar formas diversas de sobrevivencia que varían según las necesidades de la familia, esta situación genera formas de organización e interés de los niños para participar, compartir y enfrentar la situación económica, reconocen y saben que la escuela es un espacio para aprender. No obstante, al interior de la escuela son limitados presumiblemente, la exigencia académica sobre los niños del turno vespertino es menor y el ambiente escolar es más relajado porque las expectativas de los maestros sobre los niños también son menores.

Los niños dicen que a la escuela van a aprender, a jugar y a tener amigos, a la par desarrollan entre ellos una serie de relaciones: de competencia, por ejemplo, terminar el ejercicio primero, pasar al frente, sacar un diez de la maestra, contestar primero, llevar el material completo, etcétera; de confianza, aceptación, seguridad y relaciones de amistad: jugar, platicar, acompañarse, etc.; de cooperación: apoyo, participación y alianzas durante los juegos y ejercicios escolares, por ejemplo para los trabajos de la clase matemáticas o ciencias naturales. Y sobre todo, los conflictos que se representan en pleitos y acusaciones. Una anécdota breve: un día durante el recreo, una niña de primero intentaba abrir la puerta del salón desde la ventana. Al abrirla la puerta, llegó corriendo a su lugar. Al esperar a que saliera y regresara con sus juguetes, llegó otra compañerita de la niña con la maestra. Le decía: ¿Ya ve? Se metió al salón y usted dijo que iba a castigar a quien anduviera en el salón.

La práctica docente es una dimensión social de la formación humana, la sensibilidad en la convivencia con sus alumnos se desarrolla de diferentes

maneras en esta escuela. Los docentes se enfrentan a muchos problemas y dilemas, el principal es distinguir la naturaleza de su práctica educativa. Tienen sus propios intereses y creencias, generadas en sus más de quince años de experiencia, sobre lo que es la educación integral. Algunos maestros cuentan con veintisiete años de servicio frente a grupo y el que menos tiempo tiene de prestar servicio en esta escuela cuenta con al menos doce años; sin embargo se mueven en medio de muchos valores e ideologías en conflicto, viviendo dentro de una red de interrelaciones, siendo mediadores de conflictos, además de tener expectativas acerca de los alumnos.

Como ya se mencionó, la mayoría de los niños proviene de familias de bajos ingresos y según información de la subdirectora, algunos de ellos han sido rechazados de otras escuelas, ya sea por problemas de conducta, aprendizaje u otros. Por ejemplo, Alejandro (niño de cuarto año) es inquieto y platicador, constantemente está sin peinar, tiene su uniforme descuidado, requiere usar lentes, sus ojos hundidos a veces están tristes y tiene algunas marcas blancas en la cara señal de parásitos intestinales. A simple vista se notan señales de desnutrición.

Es normal para él, que lo dejen parado por platicar. Es señalado por la maestra del grupo como un niño que presenta problemas de aprendizaje, después de la explicación general que da la maestra se acerca a decirle:

-¿Cómo me dijo? No entendí

La maestra vuelve a explicarle y le vuelve a decir: ¿Cómo? No entendí. A ver, otra vez.

Llega el momento que la maestra se desespera, porque considera que el niño está jugando y no pone atención y sin negociar lo saca del salón ó lo tiene parado una parte del día dentro del salón.

Alejandro, es el tercero y único varón de cuarto hermanos, la más pequeña tiene quince días de nacida. Su mamá no cuenta con el apoyo del padre para mantenerlos. Esto apremió a Alejandro a ayudar a colocar el puesto de jugos, único medio de subsistencia familiar y atenderlo durante los quince días en que su mamá se recuperaba, sus hermanas no le podían asistir porque iban a la secundaria. A veces, él prepara la mamila de su hermanita además de cuidarla en la mañana mientras su mamá trabaja. Otras veces él coloca el puesto, lo atiende toda la mañana y en la tarde lo mete a su casa – ubicada a media cuadra atrás de la primaria- antes de irse a la escuela.

Se ha considerado los dos principales planos de las relaciones (directivo-docentes y docentes-alumnos) dentro del marco de interacción social de la escuela. Esto no se debe a que no se identifiquen importantes diferencias entre ambos, sino al hecho que las relaciones responden a un *clima de trabajo*, que se construye entre todos, mediante espacios concretos. El papel del maestro está muy bien definido, él es quien enseña y transmite conocimientos, aunque se desempeña según las particularidades exigidas por cada miembro escolar. Lo que un niño le solicita a un maestro es muy diferente de lo que le interpela una madre de familia o lo que le exige el director (ser reconocido por cada miembro exige un comportamiento diferente). Es parte de la naturaleza del proceso de *estar siendo*, que se sabe presencia, que interviene, que constata, compara, evalúa, valora, decide según su contexto. No obstante, el tipo de relaciones que se establecen entre los maestros es muy parecido al que desarrollan los niños.

En la escuela, como espacio de interacción social, entre los maestros también se desarrollan relaciones de cooperación, entendimiento, afinidad, conflictos,

control y competencia. Por ejemplo, alcanzar la aprobación y simpatía del director es una forma que constituye poder. Un día, mientras se entrevistaba al maestro Fernando, entró el director para mostrarle el diseño de la credencial del próximo ciclo escolar, tras alardear su diseño, le pidió al maestro que con la computadora insertará la imagen del escudo de la escuela como un “fondo de agua”.

Le preguntó el director:

-¿Cómo ves si se pone aquí atrás de las letras? ¿Se vería padre, no? Veté a terminar la credencial. Deja a tu grupo con trabajo en cuadernos. Urge esto.

A la hora de la salida platique con el maestro y le pregunté:¿cómo quedó la credencial?.

Él cansado contestó:

La terminé, pero me puso a sacarle otro material, porque Dominga (la subdirectora) no sabe usar la computadora. ¿Ves?, ¡Es la hora de la salida y apenas voy a dejar la tarea a mi grupo!

Percibió cierto desconcierto y se justificó diciendo:

- Así me trae, pero ni modo, es el jefe. Se despidió enseguida porque iba a su grupo.

En este espacio de medición cultural, una frase, un intento de convencer de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser natural ó lanzar preguntas como ¿qué le vamos a hacer? Son muestras de fatalismo y de una voluntad inmovilizadora, los seres humanos son capaces de ir más allá de sus condicionantes, porque son condicionantes y no determinantes. Cualquier práctica educativa que promueva la adaptación ó adiestramiento del educando para su sobrevivencia, que convierte en técnico operador al maestro es un acto que nos niega o humilla, no es humano. La práctica de enseñanza-aprendizaje es una experiencia total, directiva, política, ideológica, estética, es una relación humana. Todo lo que ellos son, su mundo externo, los acompaña y forma parte de las posibilidades en el desempeño de sus actividades profesionales.

El dar sentido a la situación política es, una interpretación de la realidad social en la que los docentes se mueven, pero de manera muy especial, una orientación y una guía de sus comportamientos colectivos. A ratos, algunos maestros se dedican más a cuidarlos que a enseñarles y sobre todo después de un traslado a la escuela en un transporte público. Algunos trabajan doble turno como una forma de aumentar su salario. Todos los maestros, incluidos los directivos, laboran un doble turno.

Podría parecer que hay entendimiento; verlos trabajar, platicar anécdotas, intercambiar comentarios; pero la convivencia no siempre es fácil. Las dificultades menudean, y esto se observa al transcurso de las semanas. Es una situación difícil, porque algunos llegan cansados y malhumorados. Algunos maestros que tiene el doble turno en esta escuela, descansan en sus salones o en las jardineras antes de las clases. Los que laboran en otras escuelas, desde que termina el horario de la mañana alrededor de 12:45, se preocupan y angustian por llegar a esta escuela lo más pronto posible porque después de las 13:30 no los dejan firmar.

Un doble turno se obtiene de dos maneras, por méritos en el trabajo, por acuerdo y simpatía con las autoridades educativas. El doble turno se ha

constituido en un estímulo a los maestros; por ejemplo, los maestros que llegaron a fundar la escuela en la colonia fueron retribuidos con un doble turno. La preocupación por llegar al turno vespertino, crea en ellos estrés.

Además cuando algún maestro tiene fricciones con la dirección la relación se vuelve tensa, por ejemplo, con la maestra Beatriz, José Antonio ó el maestro Camacho, el director mantiene una relación distante e incluso cuenta un sistema de vigilancia a través de terceros. Un día el maestro José Antonio comentó:

"Vamos con el grupo, afuera, tengo guardia en recreo y si no estoy me van a acusar con Dominga (la subdirectora)... Además, luego las señoras que andan aquí, de vocales de grupo, nos acusan con el director. Las mamás, encargados de la cooperativa y los de la sociedad de padres de familia y algunos compañeros nomás están al tanto de lo que hacemos o no hacemos para acusarnos....¡No lo vas a creer, pero dicen que sacaron a la señora de la papelería porque se negó a participar en lo del día del niño!. Al parecer, ya había dado unos chocolates Bocadoín, pero eso no el agrado a Jaime, se molestó, movió a la sociedad de padres de familia y la cambiaron.

En la escuela continuamente los gastos escolares se hacen en cooperativa, de común acuerdo con la sociedad de madres de familia y se establecen comisiones para todo; para hacer kermesés, hacer evaluación, recoger garrafones de agua, etc. No todos y no siempre cumplían con su deber; tuvieron peleas, discusiones constantes, críticas duras.

La primer impresión de la escuela era de un ambiente relajado muy peculiar y distinta de las escuelas conocidas por experiencia personal. Un trato agradable de maestros, directivos, conserjes, madres de familia, niños. El patio amplio, bajo los edificios hay una pequeña cooperativa y una papelería que en su interior unos minutos antes y después del recreo vende paletas a los niños y maestros. Al interior de los salones, al transcurrir los días de mayo, el ambiente del patio quedaba fuera, el propio patio se transformaba. En este mes, por ejemplo, casi diariamente se escuchaba la música de los ensayos, se veían actividades de danza y música para fiestas y ceremonias escolares. Los espacios se transformaban en lugares de ensayo.

Se observó que los niños, los padres de familia y los directivos clasifican a los maestros de buenos y malos, según su labor en relación a las actividades de aprendizaje que promueven o que no, además de la dedicación a su grupo. Algunas veces, después de clases los padres comentaban cómo eran los maestros, si estaban al pendiente del grupo o si bien estaban muchas veces solos sin actividades. Hubo quejas: "que los niños no aprendían con Víctor" o que "Lalo, dejaban mucha tarea y no explicaba, por estar fuera del salón", y que no hacían muchos apuntes, que era considerado como uno de los aspectos más importantes para los padres.

En el espacio-tiempo de la escuela, los niños aprehenden indudablemente cultura dispuesta en los contenidos curriculares. Conjuntamente los maestros y los niños no son exclusivamente consumidores de una política educativa, sino productores de prácticas que participan en la reproducción social, pero también en la transformación social.

El proyecto escuela de calidad, que eligió la escuela para participar, requiere que se den evidencias, resultados, y son la base mediante la cual se mediaran avances de los alumnos respecto al incremento en habilidades de: razonamiento lógico-matemático y en habilidades comunicativas

En *programa de escuela de calidad* no aborda el desarrollo de la sensibilidad o desarrollo de actividades artísticas en esta escuela. La sensibilidad ante todo expresa una necesidad y ello en la medida que entendemos que como lenguaje humano que permite conocer, ampliar y desarrollar fuentes legítimas de saberes para crear un diálogo humano.

En teoría, la actividad artística en la escuela primaria, supone ciertos saberes concernientes al uso de los lenguajes expresivos, cómo armonizar la necesidad educativa con el reconocimiento del interés del niño en una síntesis placentera y atractiva que se realiza en diferentes momentos y espacios del ciclo escolar. En la práctica, las actividades artísticas van preparando al niño, ratificando alguno de aquellos saberes, rectificando otros, y posibilitando que se convierta en una manifestación de la expresión humana y de la combinación entre finalidad, interés e interacción escolar en habilidades comunicativas que permiten el autoconocimiento y el diálogo.

3.2 El espacio de las prácticas artística en la Escuela Primaria Revolución

Toda acción humana tiene que suceder o realizarse en un espacio que necesita coordenadas: la posibilidad de orientación. Es decir, el espacio sería, en primer lugar, un problema de ubicación y orientación: se requieren demarcaciones, direcciones, ángulos, dimensiones, horizontes. Sin embargo; ninguna de estas coordenadas tiene significado alguno sino a partir de un observador que lo establece y que ocupa un lugar concreto: tiene un punto de vista, sentido de distancia, se puede mover, desplazar, enfocar algunos objetos y excluir otros. Para Koselleck, el espacio de experiencia y el horizonte de expectativa son dos categorías fundamentales para la comprensión de las relaciones y tensiones en la construcción de su significado.⁶

En este sentido, el espacio de experiencia de las prácticas artísticas es, en primer lugar, una visión del sentido de la educación integral, además de una realidad escolar y, finalmente, también un ente abstracto, teórico. En todos los casos, el observador tiene, por su doble observación como observador y como participante, un lugar también doble: forma parte del espacio, y a la vez se separa conceptualmente para fines reflexivos analíticos, teóricos.

Así, la escuela primaria como espacio de mediación cultural es, ante todo, un espacio de convivencia, que sirve y es usado para afirmar ó contrariar con la presencia real o simbólica de actividades estéticas, para interactuar con otras personas en un entorno y para interactuar con el entorno en tanto que personas. La escuela primaria un espacio de enseñanza-aprendizaje normalizado, definido a través de reglas y convenciones. Las actividades

6 Cfr. VAZQUEZ Semadeni María Eugenia, "Reseña de futuro pasado de Reinhart Koselleck", Revista Relaciones de El colegio de Michoacán, verano, año/vol. 24, número 095, Colegio de Michoacán, Zamora, México pp. 300-305

artísticas, se ubican en el marco de una institución, entendida como un producto social que en alguna forma regula las acciones en el aula.

Los espacios de actividades artísticas que se brindan en la Escuela Primaria Revolución se encuentra ligados a una concepción particular de enseñanza-aprendizaje, a conveniencias y momentos escolares precisados por la dirección y el calendario escolar, al reconocimiento de las necesidades grupales, a un sentido de orientación de los intereses de cada niño, al estilo personal de cada maestro, al sentido de adhesión y congruencia con principios educativos oficiales que con otro matiz podrían favorecer el pensamiento y la imaginación.

El *Plan de Estudios para la Educación Básica* ubica los espacios para el arte, con la finalidad de asegurar que los niños desarrollen: actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes, del ejercicio físico y deportivo. De acuerdo con esta concepción, los contenidos son medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral, como definen a ésta el artículo tercero de la Constitución y su ley reglamentaria. En tal sentido, el término “básico” no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino justamente a aquello que permite adquirir, organizar y aplicar sobre saberes de diverso orden y complejidad creciente.⁷ Sin embargo; el espacio escolar otorga mayor peso al aprendizaje verbal y matemático, confirmando a las artes y al ejercicio deportivo un lugar como recreación, pero no como modo de pensamiento.

En el en el segundo capítulo de la tesis se ha registrado que, la educación artística, como materia de enseñanza en la escuela primaria tienen un carácter complementario si tomamos en cuenta la distribución horaria que propone dicho plan. Además, el horizonte de expectativa dominante plantea que sea considerada como una actividad para el uso de su tiempo libre, además formula la conveniencia de crear usuarios sistemáticos de circuitos de difusión cultural, cuando en el contexto particular de ésta escuela sabemos que no existen áreas de recreación, y que el tiempo y las condiciones socioeconómicas no les permiten a la mayoría de las familias acceder a estas actividades. Conjuntamente los maestros y los niños no son exclusivamente consumidores de una política educativa, sino productores de prácticas que participan en la reproducción social, pero también en la transformación social.

Por ello, ni el tiempo que se le dedica en el plan y programa escolar, ni el espacio físico asignado para su aprendizaje, pueden ser concebidos como neutrales históricamente; son marcados mediante acontecimientos y objetos (en toda la extensión), y ellos son atributos que hay que analizarse, pues manifiestan la forma y estilo como son conceptualizados por una comunidad que ve representada la comprensión de sí misma en documentos de trabajo escolar.

En la escuela los instrumentos que representan el trabajo de cada docente para cada materia de enseñanza son: el proyecto anual de trabajo de cada maestro, el cuaderno de planes (plan semanal de trabajo) y anotaciones u

7 SEP, Educación básica Primaria. Plan y Programas de estudio, México, 1993, p.13

observaciones sobre los resultados de cada grupo. En ellos se encuentra evidencia enfocada a satisfacer la demanda educativa del grupo que idealmente se detectó al inicio del ciclo escolar. El programa escolar oficial incluye actividades de expresión corporal y danza, apreciación y expresión plástica, teatrales y musicales.

En ésta escuela primaria, las prácticas artísticas son contrastantes, del total de trece maestros frente a grupo sólo tres docentes contemplan espacios para la actividad artística, los demás las realizan de forma esporádica y sólo como actividad complementaria ó bien con el fin de actividad simbólica dentro del marco de las festividades escolares que se avecinan.

En entrevistas formales, los maestros contestaban:

Entrevistador: ¿Trabaja regularmente educación artística con sus alumnos?

- Sí (Maestra Gloria)
- Sí, pero no música (Maestra Araceli)
- Sí, pero regularmente manualidades (Maestra Martha)
- Sí (Maestro Juan Antonio)

Entrevistador: ¿Qué actividades desarrolla regularmente con sus alumnos en las clases de educación artística?

- Plástica, movimientos corporales, danza, teatro. (Maestra Gloria)
- Danza y pintura. (Maestro Camacho)
- Manualidades, maduración...es decir, actividades de movimientos que lleven a tener una sincronía de movimientos y de esquema corporal, principalmente, ejercicios que le ayuden a desarrollar su psicomotricidad fina para atender adecuadamente las actividades de lecto-escritura y matemáticas. (Maestra Martha)
- Manualidades, papiroflexia y dibujo. (Maestra Araceli)
- Canto, flauta, manualidades, pintura, danza, a veces teatro. (Maestro Juan Antonio)

Durante la investigación se constato que, el maestro Alejandro, responsable del sexto grado, tiene un pequeño grupo musical con el que ensaya 20 minutos, tres veces a la semana, a veces recurre a actividades combinadas de teatro, música y literatura, casi nunca realiza actividades pláticas, de danza o manuales. El maestro Juan Antonio, a cargo de un grupo de quinto, realiza una vez a la semana las actividades, principalmente prefiere trabajar manualidades y música. El maestro Pedro, responsable del otro grupo de quinto grado, prefiere realizar constantemente manualidades y a veces bailables. Las prácticas artísticas que promueven regularmente están vinculadas a sus experiencias escolares, a su formación profesional, a la capacitación para impartir la materia y a sus historias personales.

En las entrevistas todos los maestros consideran que el profesor de educación primaria debe responsabilizarse de la educación artística de sus alumnos:

Entrevistador: ¿Considera usted que la educación artística es importante en la formación de los niños?

- Es fundamental (Maestra Gloria)
- Sí, con la clase de música que han trabajado mis alumnos, percibí que su desarrollo psicomotor, atención, retención, etc., mejoraba. (Maestra Martha)
- Definitivamente sí. (Maestra Araceli)
- Sí (sin más comentarios, Maestro Víctor)
- Sí, los humaniza y sensibiliza (Maestro Alejandro)

Entrevistador: ¿Considera que el profesor de educación primaria debe responsabilizarse de la educación artística de sus alumnos?

- *Sí, pero también necesita apoyo y asesorías. (Maestra Araceli)*
- *Sí, pero considero que nos falta preparación y materiales. (Maestra Martha)*
- *Sí pero necesitamos apoyos de materiales, cursos y profesores de cada área. (Maestro Juan Antonio)*
- *Hasta cierto grado sí, pero también necesitamos el apoyo del especialista del área. (Maestra Gloria)*

Sin embargo; al entrevistar a los niños, la mayoría desconocía que se debía llevar esa materia en la escuela, sólo algunos mencionaron que de vez en cuando bailaban, recortaban, coloreaban, y que algunos niños como los del maestro Alejandro llevaban clases de flauta entre la semana y algunos señalaron que llevaban actividades de una manera no muy convincente. En las entrevistas formales la totalidad de maestros reconocen que sólo tienen como preparación lo que se les enseñó en las normales, no reconocen el recurso de su creatividad personal y, los que continuamente realizaban la actividad (tres maestros) consideraron que además de lo que aprendieron en las Normales, lo aprendieron de cursos en los Centros de Maestros.

Recordemos que el estudio de estas materias en las Normales fue cambiando en el transcurso de la historia y, que en el caso mexicano, se vio reducida al mínimo después de 1984. Hacia 1993, con el cambio de plan y programas educativos, todos ellos trabajaban como maestros frente a grupo, la falta de participación del profesorado en el análisis e interpretación de los programas que imparten actualmente, refuerza la idea de que la preparación didáctica de un profesor en esa época debía centrarse en el aprendizaje de técnicas de enseñanza. Asimismo, el análisis de las disciplinas artísticas, la orientación del plan vigente, provoca que la realicen casi exclusivamente especialistas o expertos, haciendo del docente un mero ejecutor de propuestas ajenas a él.

En su mayoría, los maestros, reconoce que son esporádicas las ocasiones que realizan una actividad artística con el grupo, es decir, las tienen contempladas como actividades simbólicas propias de fechas cívicas y fiestas escolares, o bien como una actividad secundaria. Aún quienes consideran la actividad en su planeación semanal reconocen, que éstas fechas, son propicias para mostrar los avances de los niños.

En la escuela el maestro tiene su papel como conductor del proceso enseñanza-aprendizaje, la utilización de modelos educativos que orientan tanto los contenidos como las formas de enseñanza son rápidamente adoptados, porque de alguna manera los salvan de la incertidumbre, del reto o del conflicto de pensar la realidad y ante la escasa formación profesional para atender la sensibilidad del educando. Esto provoca que recurran a la actividad artística con una finalidad demostrativa de disciplina y bajo la tradición de emplearse recurso simbólico ideológico, es una tradición histórica, utilizar las actividades artísticas como medio de transmisión de valores cívicos e identidad nacional.

La escuela no puede ignorar la motivación que los escolares desarrollan por vías informales a lo largo de su vida personal, el desarrollo de la sensibilidad a través de las diferentes formas de actividad artística irán cambiando dentro del

propio proceso educativo; pero sólo en el caso, de que el escolar haga suyo éste y se implique en él de manera personal.

En los grupos de quinto grado continuamente se realizan artesanías (bordados, papiroflexia, madera tallada, etc.) son actividades muy valoradas entre los niños. El plan oficial ya no incluye artesanías entre la educación artística, así se pierde el conocimiento y valoración del patrimonio cultural del país y de la región. La organización del espacio y de los materiales en estos grupos, es responsabilidad de cada maestro, propician además la interacción entre compañeros y maestros, amplían la posibilidad de aprendizaje porque se establecen compromisos grupales para participar.

Cuando a la actividad de música se le da el papel de actividad complementaria, o de relación con otras áreas sin recuperar la experiencia personal o grupal, se pierde la posibilidad de analizar el proceso de favorecer la sensibilidad en la educación. Sin embargo; una actividad estética no se refiere únicamente a estos lenguajes expresivos sino a posibilidad de favorecer una relación humana a través de diversos medios. Un material escolar frecuente es el libro de texto gratuito, en él se encuentran actividades sugeridas que guardan relación con el conjunto de actividades de educación artística. Se sugieren principalmente asociar actividades de música, danza, expresión corporal, educación física y la apreciación y expresión teatral con la asignatura de Español. Aunque desde este lugar se puede ejercer la apreciación artística, se observó que no se hace con frecuencia o bien no se considera el tiempo suficiente para realizar una secuencia colectiva.

Durante la observación del grupo de primer grado se abordó la lección del libro de actividades español "Haciendo teatro", no se pudo trabajar la actividad en su totalidad. En el plan semanal de trabajo, se registro que en equipo iban a jugar a simular saludar como otras personas, la actividad no se realizó porque no alcanzó el tiempo entre leer y realizar ejercicios del libro de texto. Este salón está casi siempre ordenado, los niños sentados en sus mesabancos. La maestra conoce su trabajo y se nota en éste una continuidad. Es ordenada y observadora, tiene un cuaderno en el que lleva un control de cada niño: las letras que ya se saben, las que no, cómo van con la lectura.

En el caso del salón observado, las áreas prioritarias, sin lugar a dudas, son la lectoescritura y las matemáticas. Leer y escribir es lo que más preocupa a padres y maestros, así como a las autoridades. Al término del primer grado los niños deberán ser capaces de leer pequeños textos y de escribir frases sencillas. Este imperativo provoca que las ciencias naturales, sociales, deportivas y artísticas sean prácticamente dejadas de lado. Es un día de trabajo pesado, la lectura y escritura se realiza en la primera parte del turno, en sesiones que duran un promedio de 40 minutos; es decir, que durante este lapso la maestra pidió que cada niño leyera hasta el punto y con su dedo siguieran la lectura para saber a quien le tocaba seguir. Después de platicar un poco sobre el tema, hacen ejercicios del libro de actividades y después los califica. Ninguno de los niños había asistido al teatro a ver una obra.

Durante el tiempo de observación en este grupo, se genera la impresión de que

el aprender a leer era una especie de carrera contra el tiempo: cada palabra, cada niño que empieza a leer es un gran logro. La maestra involucra a todo el grupo en esta misión, los niños que ya saben leer les ayudan a los que todavía no lo hacen, tomándoles la lectura o enseñándoles cómo se leen algunas letras o palabras. Cuando la maestra siente que los niños están cansados o distraídos, o cuando quiere cambiar de actividad, pone a los niños a cantar, a dibujar, o bien les cuenta un cuento y platican en grupo.

Los tiempos y ritmos con los que los niños se desenvuelven en dichas actividades no son los mismos para todos. Otro día, en el otro salón de primero se realizaron un cuadro comparativo en cartulina sobre el campo y la ciudad con diferentes técnicas gráfico-plásticas. Ismael, que constantemente es inquieto y tiene dificultades para centrar su atención en la clase, estaba trabajando con arena y pintura de colores. Era una actividad divertida porque utilizaba sus manos como pincel. Así, Ismael estaba disfrutando lo que hacía. La maestra lo observaba contenta porque la actividad había logrado captar su atención y trabajaba en el piso entusiasmado, exclamó: ¡Vaya, por fin trabaja sin moverse de su lugar!. Cuando la maestra dijo “ya terminamos”, no todos habían concluido su cuadro, Ismael entre ellos, protestó, pero no hubo más tiempo para concluir su obra de arte. Hay un tiempo promedio para realizar la actividad (en este caso una hora); también hay un promedio de habilidades y conocimientos. El promedio significa, que no todos lo alcanzan, y que otros lo sobrepasan. Termina todo muy pronto y días después no hay recuperación de la experiencia, de las emociones, de los sentimientos.

Si bien en los procesos de enseñanza-aprendizaje se toman en cuenta las particularidades y el promedio del grupo para ir definiendo las pautas de acción que se seguirán, también es perceptible que las actividades artísticas son las que pocas veces se consideran en la planeación escolar. Todos los jueves cada maestro debía entregar dicho plan semanal a la dirección. A veces, maestros hacían la planeación para ambos turnos en el mismo salón, mientras los niños contestaban ejercicios de matemáticas, otras veces acordaban realizar actividades artísticas por grado o bien por ciclo, según la inmediatez de fiestas o ceremonias escolares, pocos son los maestros que contemplan la actividad a lo largo del ciclo.

El plan semanal se entregaba a la subdirectora los días jueves y se daba tolerancia de presentarlo el viernes para ser revisado, aprobado o con observaciones sobre el tema, contenido o la correspondencia entre actividad y propósito educativo.

En ocasiones, las actividades artísticas se creían abordar al referirse como “colorear fotocopias para ilustrar resumen” o bien “realizarán dibujo alusivo al tema”, de tal forma no se podría decir que adquirirían, organizarán y aplicarán sobre saberes de diverso orden y complejidad creciente para la educación artística.

El docente tiene la “impresión” de estar favoreciendo la formación integral no obstante que sus acciones se traduzcan en la práctica en formulaciones reduccionistas, fragmentarias, incoherentes y por qué no decirlo, hasta

inconsecuentes con el programa oficial. Tal parece que ha resultado menos difícil convencer respecto del espacio de la sensibilidad en la formación integral que posibilitarla a través de la práctica artística. La observación de las acciones individuales y colectivas en la escuela permiten conocer los estilos de acercarse a las actividades artísticas y son punto de referencia para percatarse de las finalidades cuando se realizan estas acciones

3.3 La escenografía de la educación artística en la Escuela Primaria Revolución

Las prácticas artísticas de la escuela primaria se pueden recrear escénicamente. Esto es, atender la perspectiva ó el enfoque que brinda un espacio para tal fin. La escenografía (espacios y objetos) permite en conjunto comprender las posibilidades que ofrece el lugar de trabajo, el estilo, un ambiente, una época, una situación y una atmósfera.⁸ Las zonas de representación de una actividad artística, dentro de los rituales escolares, nos permiten entender la manera de pensar la educación integral en esta escuela.

Los significados sociales, en los rituales escolares, son parte integral del individuo porque en ellos se crea la interpretación de su mundo. La interacción social en la escuela primaria Revolución crea patrones de expresión verbal y no verbal; reconoce la presencia de dónde estamos, con quién y en el lugar que nos movemos; relaciones a nivel humano y principalmente pensar la repercusión del diálogo. Para Edmund Leach, el tiempo del ritual es un momento con el fin de organizar el mundo y sus relaciones. El orden de su territorialidad tiene como meta proporcionar el contexto donde se comunicarán los mensajes colectivos.⁹

La escenografía de la actividad artística en esta escuela es el conjunto de rituales escolares (ceremonias, fechas cívicas, etc.), que permite diferenciar la actividad dentro de la institución. Las ceremonias escolares son parte de las actividades cotidianas en la escuela primaria. La organización y la importancia de cada una de ellas es diferente, lo mismo que las actividades y las personas que intervienen. Para ello se establece el seguimiento de un protocolo escolar y se obedecen jerarquías, el método más usado es la inculcación de actitudes colectivas.

Las ceremonias, en esta escuela, se pueden clasificar de la siguiente manera:

- a) *Fiestas: patrias y especiales.* Las fiestas son alegres por tener carácter festivo. En las fiestas se canta, se baila, se comparte la comida, se preparan entre todos (padres, docentes, alumnos), en las fiestas hay alegría, diálogo, encuentro. En estas fiestas todos participan, las actividades artísticas son aquí actividades simbólicas y tienen como función crear el sentido comunitario. Las fiestas tienen la característica de ser momentos de recreación que integran a los miembros de la comunidad educativa. Ejemplos de las

8 PERETA Slavia Rosa, et. al., *Creatividad Teatral*, Longman de México Editores, México, 1996, p. 93

9 SAFA, op. cit. p. 103

fiestas patrias son: 16 de septiembre; 20 de noviembre, 24 de febrero; 5 de mayo, etc. Fiestas especiales: día de la primavera, día del niño, día de la madre; día del maestro.

En la escenografía son substanciales las actitudes frente a la actividad artística, bien puede ser asumida como obligación e imposición escolar, o bien como la oportunidad para restaurar un espacio de diálogo humano. Las observaciones en patios y fechas cívicas, los rituales escolares y la relación que se establece entre maestros y niños, niños-niños, maestros-maestros es vital. Por ejemplo, en los preparativos para el Día del Niño, se observó lo siguiente:

Lunes 18 de abril 2005

El director, solicitó en la junta ideas para celebrar el día del niño. Todos sugirieron un convivio tipo kermés, comida y música para bailar, juegos organizados.

- Maestros, ¿qué vamos a hacer para el día del niño? Ya se tienen que organizar. Sugirió el director.

- Queremos un convivio, darles un regalito pequeño, pelotas o algo no tan caro. Comentó el maestro Fernando.

- Nos vamos a ir a la merced y traer 300 pelotas. Un papá nos va a prestar la bomba para inflarlos. Ya tenemos comisionados de la sociedad de padres de familia para traer dulces... Pero a mí me gustaría que se hicieran juegos organizados, un baile una ronda o algo en la que todos ustedes participen. Es más, hasta la maestra Domi y yo le entramos a los bailes y las rondas, señaló el director.

En esa semana tenían que empezar los preparativos, por comisión, adornos de los salones y la escuela. Era una situación abrumada, un ambiente pesado de coerción, porque se informó cómo se quitó a la señora de la cooperativa.

Por fin, alguien menciona que un bailable, que entre todos podían poner "El ratón vaquero". Al maestro Alejandro no le agrado la elección, tras murmurar (inaudible) refunfuñar y hacer muecas, todos acordaron que sí bailaban.

- Bueno maestros, ya estamos, en eso quedamos. Pueden ir a sus grupos. Tras salir los maestros, comenta:

- ¿Ya ve? no quieren participar con nada, nada les parece, hay que obligarlos, pero ya verán, conmigo van a tener que trabajar, si se quieren jubilar antes no se va a poder, si quieren que se cambien. Y reitera en tono alto "yo sé que hay algunos inconformes aquí, pero ¡órale!, que pidan su cambio, aquí todos trabajan.

La vida cotidiana escolar se combina con éstas experiencias, el director es quien ejerce la autoridad en la escuela, cada persona interpreta la cuestión del control sobre fiestas y, el conjunto actividades simbólicas quedan establecidas, por lo general se designan bailes y música para esas fechas.

Algunas experiencias tienen relación con la educación artística y se presentan como contactos directos entre el contenido de enseñanza formal pero con un matiz diferente durante los ensayos. En el mes de abril, los homenajeados son los niños. A ellos se dirige la fiesta y los maestros son los responsables de organizar el convite para esa fecha. Es interesante conocer cómo se organizan entre ellos para bailar:

Miércoles 20 de abril de 2005

Son las cinco, el ensayo va a durar media hora. La última media hora, la van a dedicar a dejar la tarea para los niños, casi todos los grupos tienen un trabajo para realizar en silencio, de forma individual, otros en parejas y están bajo amenaza de no irse si no la entregan cuando regresen sus maestros.

Todos los maestros ensayan la entrada a dos filas hacia el centro, cada fila sale de un extremo diferente del patio, se intercalan en el camino, dan una vuelta haciendo una rueda y después comienzan a bailar en parejas rotadas al ritmo de la música. No se ponen de acuerdo, algunos tienen cara de hastío, otros alzan la voz porque se tiene que repetir; se equivocó el maestro Víctor (maestro de cuarto) en la entrada; Fernando (maestro de sexto) se hizo bolas en la rotación de parejas. Quien los dirige es Araceli (maestra de primero), Camacho (maestro de tercero) opina y sugiere otro movimiento más sencillo, reorganiza y Martha (maestra de primero) participa con sugerencias para simplificarlo; y otro tanto hacen Lalo y Juan Antonio al quejarse, que ya se quieren ir y que está muy fuerte el sol. No está presente Alejandro (maestro de sexto), a él lo van a poner de botarga de ratón vaquero al centro, porque no los deja avanzar con sus refunfuños, cuando le sugirieron que fuera el ratón vaquero se conformó.

Los niños de cuarto se arriesgan, se apilan en las jardineras bajo la sombra de algún árbol para observar los ensayos. Desacuerdos y acuerdos de los maestros para poner el baile. Se acerca a la jardinera Juan Antonio y se sienta, comenta que está muy fuerte el sol, suda a borbotones, saca su pañuelo y se seca, está todo sudado. Al preguntarle por el director y la subdirectora. Contesta:

- No, ellos no están. Que fueron por las pelotas, al rato regresan, casi no han ensayado, empezó a poner el baile Jaime, luego dijo que tenía muchos pendientes y no ha ensayado. Y, Dominga que no ha salido de la dirección porque alguien tiene que estar al pendiente o ir a la inspección. Va a ver... No van a salir a la mera hora, las cosas así son. Bueno, pero nos estamos asoleando y divirtiéndolo, es un relajo.

Es verdad, después de la discusión para ver cómo le hacen para que salga rápido el baile, se ríen y bromean. Al final, asoleados y cansados se felicitan por sus avances, se retiran a sus salones, son casi diez para las seis, van aprisa a los salones. Ese día no hubo tarea para nadie.

Este ejemplo presenta un cierto número de cuestiones. Se han elegido tres temas que se superponen, y que ahora consideraremos: la organización, las decisiones y la participación.

Este caso ilustra una variedad –y confusión– sobre la organización. El profesor que es el mediador en el desarrollo de las actividades curriculares, convirtiendo su autoridad funcional en autoridad de saber a la que se deben adaptar compartiendo una situación. Al principio, fue una imposición de la dirección, se asumió como mensaje del directivo, y reconocen, por inferencia, que la actividad implica trabajar en equipo para superar un reto, esto es, una forma de adaptación y no de transformación de las relaciones humanas. Las decisiones, para elegir la melodía, de los pasos y movimientos cambiaron ante la ausencia de los directivos.

La participación, acuerdos y desacuerdos en un ambiente entre iguales permite más colaboración entre quienes tienen la facilidad para bailar y quienes no dominan el baile. Es coherente al final, el trato propio de colegas, de iguales, pero incoherente las opciones de su actuar personal, ante el pensamiento “las cosas son así porque no pueden ser de otra forma”, pues una actividad artística no es un acto ni un proceso técnico sino un ejercicio de diálogo que nos edifica como personas y ciudadanos. La situación en las aulas es más relajada que otros días porque los festejos del mes de abril son un espacio intermedio en la rutina escolar.

Miércoles 27 de abril de 2005

La observación es con el grupo 5° "B". Hoy no va haber ensayo.

Todos están ocupados, los grupos de quinto realizan adornos para la escuela, son cadenas con papel de colores y popotes. Los niños están contentos porque en este espacio no media la calificación, es un espacio intermedio en la rutina escolar, todos participan en la preparación de su fiesta. Se acercan al maestro Juan Antonio y le dicen:

- Maestro, mire ya termine otra cadena. O bien le preguntan ¿así? ¿voy bien?.

Muestran cómo hacen las cadenas buscando aprobación a su trabajo. Están muy bien hechas. Al preguntárseles dónde las van a poner y se emocionan y dicen:

- Por toda la escuela. ¡Así...! (señalan con su mano alrededor) las vamos a poner en todos lados, toda la escuela tiene que quedar adornada!

A algunos niños les cuesta trabajo los dobleces, otros les ayudan, otros más comparten el material, intercambian sus modos de hacer las cadenas. Entre otros, se ayudan para acomodar las cadenas con los popotes. Miran con gusto, orgullo y asombro las cadenas, miran alrededor cómo tratando se imaginarse cómo se verán colgadas y dónde quedará su trabajo.

En general, la disciplina y control dentro del salón es relajada, el maestro sólo supervisa los dobleces y comparte alguna broma con los niños.

Al final del día, coloca una tarea de matemáticas en el pizarrón y la copian. Les pide que acerquen sus cadenas al escritorio, apiladas las cadenas son demasiadas para contarlas y cada niño presume con sus compañeros cuántas logró hacer cada uno. El escritorio se desborda de cadenas, estas se van a unir a las que hizo el otro grupo y en conjunto adornar la escuela.

Los niños, al igual que sus maestros, rigen su interacción con el mundo a través de las relaciones con alguien, buscan un contacto, un apoyo para aprender y enseñar. La curiosidad que genera hacer cadenas de colores, admirar su creación, sentirse activos y críticos de sus actividades, el uso de todo tipo de material en una tarea para la comunidad, de las relaciones entre ellos surge lo que llamamos estar con el mundo. El maestro no está al frente del grupo, está con ellos, organizados por una tarea asumida por todos.

Viernes 29 de abril 2005

FESTEJO DEL DIA DEL NIÑO

Las trescientas pelotas están infladas, fueron cuidadas en la subdirección. Los niños ya las vieron y están emocionados porque ya saben qué les van dar. Algunos padres llevaron piñatas con dulces, otros con juguetes y fruta. Es un día de fiesta fue organizado con comida y juegos.

El director hace la presentación del evento y les pide a los niños respeto para conducirse con los demás compañeros. Se empiezan a organizar las mesas con comida y agua.

Los niños esperan el momento del baile de los maestros para festejarlos. Hay mucho interés por verlos bailar. Se equivocan algunos por los nervios. Cuando termina el baile, el maestro Alejandro se molestó porque se tropezó con todos, no veía y se queja del calor que tenía con la botarga.

Inicia el convivio y se les entregan sus pelotas. Son las 5:30 p.m. se les deja ir temprano, pero ese día no salen temprano los maestros.

La maestra de sexto (Edith) se retira y los alumnos se quedan solos. Fernando da el reporte a la dirección. Jaime se enoja, se levanta un reporte y el lunes promete entregárselo.

Lunes 2 de mayo de 2005

El lunes todos están molestos, Edith está llorando.

Se acercan en el patio para comentar que no se vale, que mala onda, qué que poca...

Edith amenaza con irse a quejar a la supervisión. Cuando llega la subdirectora todos se dispersan, cesan los comentarios hasta volverse murmullos y se retiran molestos a su salón, sin dirigirle palabra a la maestra Dominga.

Ese día no hubo observación con los niños de sexto. Están molestos y alterados, es por el reporte y actitud que tiene el director. Todos estaban acostumbrados a salir temprano con los alumnos con el director anterior.

Este año, es diferente. El expediente de Edith queda manchado y no se borra. Como no hubo comunicación de lo que se deseaba después del evento, ella se retiró temprano como lo había venido haciendo desde que trabajaba ahí, ya no tenía alumnos y se fue temprano.

Esta historia es un tiempo de posibilidades, implica concebir las relaciones humanas en la escuela como posibilidad. En la forma de relaciones al interior de la escuela, nos permite analizar un sentido de relaciones que presentan como cuestiones técnicas. Compromete una formación de los profesores, donde lo primero sea la dignificación de su profesión y una actitud de diálogo frente a la tradición autoritaria en la escuela. La creación de nuevas formas de relacionarse y, sobre todo, el trabajo colectivo y solidario son los instrumentos de una acción educadora diferente, pero es necesaria la reflexión sobre su acción cotidiana y los fines que persiguen.

En el mes de mayo y junio, casi diariamente se escuchaba música para ensayar tres bailes por ciclos. Es decir, un baile para primero y segundo; otro baile para tercero y cuarto; finalmente un baile más para quinto y sexto. Se oyen también algunos sonidos de flautas, son los niños de sexto que van a interpretar las mañanitas. En mayo abundaron fiestas y puentes (días que no se trabajaba por disposición oficial como el día 1, 5, 10 y 15). En las celebraciones también interviene la supervisión escolar y es común organizar comisiones.

Lunes 9 de mayo de 2005

Las ceremonias se autorizan con programa de mano y justificación en la supervisión.

No se va a realizar el día martes porque no se entregó el programa en la supervisión.

Se va a realizar el jueves 12 en la tarde. Jaime pide dinero a los maestros para dar un regalo a las madres. Se va a rifar los regalos, planchas, trastes. Se organiza a niños y maestros. Se pide el apoyo de un papá para que a \$1.50 se deje la renta de cada silla. Se hacen comisiones para distintivos otros sugieren que se compren de a peso en la merced o en el mercado de Sonora.

Miércoles 11 de mayo de 2005

PREPARATIVOS PARA EL DÍA DEL MAESTRO

Aquí los encargados son los padres de familia y los niños. Los responsables de la sociedad de padres de familia están organizando una comida. La música es parte del festejo, los padres facilitan diverso tipo de música en discos compactos para ponerse el día lunes.

De los niños surge la idea de organizar un bailable, es elección del grupo de sexto con la maestra Edith. Solo quisieron participar las niñas. Ante la insistencia de las niñas, la maestra las deja salir a ensayar.

Acuerdan ensayar en el salón de usos múltiples y sólo media hora diaria.

El grupo de niñas es dirigido por las compañeras que mejor bailan. Ivonne y Mónica, se unieron al grupo para ensayar, pero como no se ponen de acuerdo sólo observan atentas, para decidir participar o no.

Ensayan en un principio una canción de Britney Spears. Tras sugerir algunos pasos, no todas las pueden hacer. No todas han visto las coreografías de la cantante? y al final se deciden bailar un merengue. Transcurrida media hora de discusión, bajo la supervisión de la Sra. Rosita (la conserje), acuerdan ensayar en casa de otra compañera más tarde. La maestra Edith no acude a ver los ensayos. Al final, la conserje les dice que ya es hora de irse a su salón.

Para ceremonias, fiestas especiales y actos solemnes se utilizaron tres espacios de la escuela. El primero es el salón de usos múltiples, el lugar permite ensayar bailes, recibir a las mamás en los festejos del diez de mayo, a veces se hacen juntas y ensayos musicales del grupo de sexto grado. El salón de clases, es otro espacio que permite preparar el festejo del día del niño ó para el día del maestro, en este lugar cambia un poco la dinámica y participación de niños y maestros. Sin embargo; las divisiones y clasificaciones están altamente definidas, el lugar de los maestros, la jerarquía de los que conocen y los que no.

La escuela no es sólo un espacio físico, es un clima de trabajo, una postura, un modo de ser. Al dejar a las alumnas participar en la celebración del día del maestro, figura la experiencia de cada niña, todo su mundo cultural las acompaña. El elegir una canción de la cantante pop -en inglés- y decidir al final por un merengue en el que participen todas, indica una forma particular de consumo cultural y formas de aprendizaje no escolar. La escuela no es el único espacio de conocimiento y es preciso identificar otros espacios que posibiliten la interacción de experiencias entre el currículo escolar y la realidad social. El contexto escolar, además de espacio de mediación cultural, es también un centro de debate de ideas, de soluciones, de reflexiones, donde se va sistematizando la experiencia. La ausencia de la maestra, la no recuperación de la experiencia, no permite atender el proceso de sentido de participación en la vida escolar y posteriormente asociarlas a condiciones de posibilidad de una acción artística como recurso expresivo.

El patio de la escuela es, además de ser el más concurrido antes de que toque la campana y en la hora del recreo, un lugar que permite ensayar bailes, realizar honores a la bandera los lunes, presentar en las fiestas un conjunto de actividades simbólicas en las que los niños intervienen actuando o reproduciendo pero no creando. La inmediatez de las fechas, el interés por cumplir con las ceremonias no generan interés o deseo por atender un diálogo humano.

Cuando una actividad artística cae en el rango de lo complementario, sea esto evidente en lo curricular o en la realidad escolar, lo inevitable es que se haga para privilegiar los simulacros. El arte en la vida escolar, como una forma de diálogo humano no admite explicaciones o imposiciones rígidas o relacionadas exclusivamente con la acumulación de actos cívicos.

Es necesario reflexionar ante estos ejemplos, que la finalidad de la educación es lograr la liberación de toda realidad opresiva, de toda injusticia, la educación artística es un compromiso por el uso abierto de lenguajes expresivos de la persona. El problema de la escuela tradicional consiste, precisamente, en que ofrece contenidos sin interés y, en consecuencia, requiere métodos autoritarios

para poder enseñar. Siendo la escuela primaria, un espacio formal de educación con su currículo y sus propios y particulares sistemas de organización, en los actos solemnes se incorpora al niño a la colectividad nacional. Las actividades artísticas aquí siguen siendo actividades simbólicas, pero en los actos solemnes están en función de transmitir cierta ideología.

- b) *Actos solemnes*.- Son celebraciones que tienen un carácter formal, participa la bandera en ceremonias y se habla del suceso al que se alude. Promueven la formación de valores nacionales, entre los que se encuentran la igualdad, solidaridad, respeto, trabajo y amor a la patria. En ellos se hace referencia a actos relevantes y se formalizan actividades concretas. Pueden hacer alusión a sucesos significativos que, aunque no figuren en el Calendario Escolar Oficial, a veces, es imprescindible puntualizar y comentarlos en clase, sin necesidad de profundizar, a fin de descubrir e informar distintas facetas de la historia nacional.

En general, en la escuela, estas fechas tiene carácter de espectáculos porque en los espectáculos los espectadores son pasivos. Son actos formales, los alumnos deben permanecer en fila, son acontecimientos que no tienen que ver directamente con la cotidianidad de los niños. Los "actos escolares", como las ceremonias de los lunes, es preparada por algún grupo, constantemente se hace referencia que " hay que "portarse bien". Para la conmemorar el cinco de mayo, le tocó la ceremonia a la maestra Araceli (de primero), eran las cinco y media de la tarde cuando inició. Cuando terminaron de cantar el Himno del Estado de México, los regañó:

- Todos los lunes pasa la bandera, se les pide que estén en orden y con respeto, pero a ustedes parece que no les importa. Vamos a pasar al frente a los niños que no atienden con respeto a nuestra bandera. Tienen que cantar con gusto el himno....

Bailes y música actúan como mediadores simbólicos, estableciendo un eslabón entre el pasado y el presente. Se obtiene así la legitimación de esta o aquella visión, de este o aquel destino. La memoria nacional es, por tanto, un terreno de disputas. En él se debaten las diversas concepciones que conviven en la sociedad. Hacía mucho calor ese día, los maestros estaban preocupados por quedar cerca de la sombra, los niños estaban inquietos. Si el interés es adoptar *buenas maneras*, nada de esto mejora necesariamente el sentido humano, la solidaridad y respeto con al prójimo no se generan con violencia. Y si el sentido comunitario en la escuela no es placentero ni da satisfacción, luego entonces, cómo esperar que cuando se nos obligue a practicarlos lo apreciemos como virtud.

Existen otros momentos en los actos escolares, son llamados *momentos de transición*: inicio de curso, fin de año escolar; aniversario de la escuela. Es necesario indicar que en esta escuela el fin de año escolar no se lleva como fiesta sino como acto solemne, ya que se caracterizó por realizarse en la última hora de clase con presencia del personal y alumnos de cada curso, además de tener apertura a la comunidad, pero con un fuerte control por parte de la dirección en cuanto al protocolo escolar. Se lleva más o menos de la siguiente forma: ubicación y atención de las autoridades; forma de presentar a las

autoridades y su colocación en una mesa espacial, el uso de la escolta en la ceremonia, formación y presencia de maestros y niños alrededor del patio.

Las observaciones en patios y aulas permiten entender que la costumbre de las celebraciones y fiestas escolares cotidianas son parte de la idea de la transmisión de cultura nacional además históricamente son tradiciones sobrepuestas. Sin embargo; la actividad artística en este momento tiene un uso inmediatista antes que de formación del ser humano. Se atienden las costumbres sin reflexión del sentido, permea lo trivial en estos rituales escolares que no dejan sitio a la imaginación, ni a la creatividad. El deleite, el entusiasmo con respeto al ser humano con quién nos intentamos comunicar no está presente aquí.

Existe un vacío en cuanto a la intencionalidad, orientación y perspectivas educativas que permitan dilucidar y concretar qué se entiende por formación integral, esto ha conducido a los docentes a participar algunas veces en estos actos otorgándole una connotación específica de acuerdo a lo que en particular cada quien "cree" qué es o desea que sea; lo mismo ocurre cuando al abordar y desarrollar la educación artística, en la mayoría de los casos las respuestas parten de una situación vertical que no han logrado aún trascender el ámbito del lugar común. El arte como ejercicio humano conlleva un esfuerzo, una disposición y, cierta inclinación de la sensibilidad.

El maestro acaba aceptado como un estereotipo atender lo integral y obsesionado por el cumplimiento del programa, se olvida que existe una relación entre personas en una circunstancia específica. El programa se pone por encima de las personas, pase lo que pase, el programa se cumple gracias al olvido de la intencionalidad en la formación. Las actividades artísticas tienen un carácter informativo mecanizado, la escenografía pretende hacer ver que en la escuela se trabaja con disciplina. El baile, el canto pretenden visibilizar esa disciplina que sustenta la reputación escolar. El desarrollo del programa se hace por compromiso, por cumplir con las exigencias institucionales, aunque aparentemente se le siga sólo con el afán de supeditarse a lo establecido, al orden y para que las autoridades vean que se acatan sus disposiciones.

El docente, comparte – velado o no- el deseo de atender a la integralidad, pero poco o nada hace porque ella se exprese en una situación concreta, con sujetos que interactúan y se están formando en una circunstancia temporal - espacial específica, a la par con las condicionantes del contexto socioeconómico en que vive en este espacio escolar.

El contacto con las actividades artísticas deberían ser una transformación que nos modifica (en nuestra sensibilidad), y no como acumulación o simulación que antepone un acto o programa escolar. El placer de ser para sí y para los demás debería ser la justificación para recurrir al arte.

3.4 Actividades y expectativas escolares hacia la actividad musical

Lo valioso de este apartado no es la generalización, sino la oportunidad de generar una propuesta que permita generar la posibilidad de libertad, gustos y aficiones hacia la expresión musical sin ningún principio de coerción.

El tiempo empleado en la exploración de los intereses infantiles acerca de la actividad artística, en la investigación no ha sido un tiempo desperdiciado. Cuando un maestro descubre los intereses de los niños, tiene en sus manos la clave para acceder a la comprensión del proceso de la sensibilidad y proporcionar los medios apropiados para generar un diálogo con uno mismo y con los demás. Estos datos proveen poco más que un punto de partida; el interés real surge cuando se conversa con los niños, se les observa y se les brinda la oportunidad de expresarse libremente.

Al ser sus clases nulas o esporádicas contestaron en su mayoría que no se realizaban esas actividades cada semana o de forma regular en la escuela.

Cuando se les preguntó a los niños si les agradaría tener clases de educación artística contestaron afirmativamente, lo que nos refleja la necesidad de impartir con regularidad las actividades pero con el matiz de ser oportunidad expresiva, es decir como recurso formativo.

Entrevistador: ¿Te gustaría tener clase de educación artística?

- *Sí, casi no la tenemos. (Brenda, quinto grado)*
- *Sí, todos los días (Ariadna, cuarto grado)*
- *Sí porque me gusta tocar y bailar y jugar con mis amigos. (Ulises, sexto grado)*
- *Síiiiiiiiiii (Alejandra, primer grado)*
- *Sí, porque podría compartir mis dibujos (Juana Paola, tercer grado)*
- *Sí porque quiero aprender a tocar un instrumento (Andrea, quinto grado)*

Entrevistador: ¿Cómo te gustaría que fuera esa clase?

- *Con música, con juegos, con colores. (Brenda, quinto grado)*
- *Que hiciéramos dibujos y cosas así ... como carteles, manualidades ó con juguetes y con instrumentos (Ariadna, cuarto grado)*
- *Pues, que hubiera más atención porque casi no está mi maestro (Andrea, quinto grado)*
- *Con instrumentos para orquesta, en un salón grande y con mis amigos (Ulises, sexto grado)*
- *Con bailes y música bonita para mí y mis amigas (Alejandra, primer grado)*
- *No sé, nunca he tenido de esas clases (Alejandro, cuarto grado)*

Formarse es un asunto integral, pero no depende exclusivamente de la escuela, ni siquiera de la actividad artística misma, sino en las experiencias humanas que se suscitan en el diálogo. La responsabilidad del profesor, que a veces no percibimos, es total en la forma en que realiza su presencia en el aula, en el patio, en la escuela, ninguno de ellos escapa al juicio que los alumnos, los padres, las directivos, hacen de ellos. Paulo Freire considera que el peor juicio es el que considera al profesor una ausencia en el salón¹⁰.

El profesor tiene el deber de dar su clases, pero requiere atender que convive en este espacio escolar con seres humanos igual que él. Para eso, necesita el reconocimiento del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad, del miedo, de la afectividad del educando y de sí mismo.

10 FREIRE Paulo, *Pedagogía de la Autonomía*, Editorial Siglo XXI, Argentina, 2002, p. 64

Al considerar las expectativas hacia la actividad musical –en el más amplio de los sentidos– aparecen caminos por recorrer, futuros posibles. Entre las pláticas con los profesores se coincidió en un aspecto, muchos de ellos (Fernando, Juan Antonio y Alejandro) habían tenido contacto directo con la participación en grupos de música en sus años mozos. Otros maestros, sólo de forma indirecta (Gloria, Martha, Beatriz, Araceli, Camacho, Leticia), aprecian la música, gustan de compartir compactos o canciones que por algún motivo les atraen. Además, habían utilizado en ocasiones académicas la música como distractor y relajador del ambiente en el aula. Alguna vez, cantaron con los niños una canción que no tenía que ver con un uso instrumental o ideológico sino como juego para divertirse. Observando con atención ésta situación se puede argumentar la necesidad realizar de actividades artísticas-estéticas de forma continua, que permitan rescatar la sensibilidad en los procesos humanos.

Como todo acto humano, las actividades artísticas están permeadas por nuestra personalidad, por nuestros propios temores y resentimientos, por nuestros sueños y desdichas. A partir del horizonte del diálogo podemos ampliar nuestras consideraciones. Fue común observar que la poca actividad musical en la escuela, se reduce a la presencia del grupo de flautas del maestro Alejandro, y que casi no se realizan actividades musicales en general. También es cierto que parcialmente se atienden los contenidos de los planes y programas vigentes, pues la organización de la presentación de un grupo coral o instrumental es el único aspecto en la que se centra la actividad de este grupo, dejando fuera a quienes no participan de la interpretación de este instrumento. Desde luego, motivaba a algunos alumnos, pero esta motivación subraya el carácter práctico de las habilidades y no de la libertad y la fantasía que se experimenta en el arte. De nada sirve acumular cultura sino nos desvela una forma comprensible de nuestras vidas, o que tampoco aporte a nuestros actos un auténtico interés vital en el ser humano.

Al inició de la investigación, la subdirectora Dominga recordaba con amargura que a su amiga la habían escogido para el coro y a ella no, provocaba más resentimiento porque ella era una alumna aplicada en español y matemáticas, en cambio su amiga sacaba cincos y había sido escogida. Ella consideraba la actividad como un premio y bajo el paradigma de reconocer a los alumnos sobresalientes en ciertas áreas, no se explicaba la elección de su amiga. En realidad, el enfoque de la clase era el que no estaba bien, cantar, tocar, leer, bailar es estímulo a la imaginación, para la creatividad y no para aprender dominios ni poderes. Esa forma de enseñanza era contraproducente, falseo su mundo cuando quiso dar gusto a los adultos en busca de la recompensa que era su aprobación, la prueba era la subdirectora, considera que la música es un desperdicio de tiempo.

En raras ocasiones, Fernando había intentado realizar experiencias musicales a través de la construcción de un botellofono con sus alumnos, no había fructificado por la falta de tiempo para atender asuntos de la dirección y los propios académicos, pero seguía el interés por la música como un prurito que entre más se rasca más comezón te da. Tampoco pueden pasar inadvertidos los intentos de Juan Antonio para acompañar con su guitarra algunos cantos para fechas especiales con sus alumnos.

La propuesta parte del supuesto de que la educación artística cumple su función cuando dentro y fuera del salón de clases los niños tiene la oportunidad de participar con espontaneidad en situaciones que estimulan su percepción y sensibilidad, su curiosidad y creatividad en relación con las formas artísticas. El arte es un modo de acción, una forma de entrada a la intimidad, una posibilidad de considerar nuestra sensibilidad. Y, la tarea de la educación integral es comprender el mundo en el cual vivimos permitiéndonos elegir la forma en que actuaremos.

En congruencia con esta orientación, recordemos que la evaluación que marca el programa oficial acerca del desempeño de los niños es que no debe centrarse en el cumplimiento de objetivos determinados previamente, sino en el interés y participación que muestren en las diversas actividades que el maestro realice o recomiende. Y que otra forma, de despertar interés sino por medio del contagio del entusiasmo, de una guía placentera que vive regocijándose al practicar un arte que le permite comunicarse con los demás como seres humanos. Por eso, a estos maestros les era casi imposible renunciar a practicar música, a diferencia de Domínguez que terminó aborreciéndola porque se le impuso como ejercicio del deber a través de sus maestros que también lo asumían como un engorroso deber.

La cotidianidad entregará entonces, singulares y vivenciales oportunidades para que el docente en compañía de sus alumnos, estando muy atento a su quehacer educativo y en una concepción permanente de integralidad, recupere diferentes situaciones que ella ofrece para aprender y enseñar lenguajes humanos. Surge en consecuencia que pensemos menos en la eficiencia en la enseñanza y más en la implicación imaginativa del alumnado. Tales interacciones son como las improvisaciones del jazz, donde no es necesario saber quién va a tocar qué, pero cuando uno lo oye tiene que seguir esa pauta fascinado por su continuidad. El alumno aprende como consecuencia de su participación en la vida social del aula tanto como por la realización individual y compartida de las tareas académicas. Aprende modos de comportamiento e interacción tanto como contenidos y modos de vida, desarrolla actitudes sociales tanto como habilidades cognitivas y actitudes ante el conocimiento y ante sus sentimientos como persona.

“El arte, para Strawinsky, es un trabajo de elección: elección entre las posibilidades no infinitas que se le ofrecen al artista en cada instante. Pretende afirmar aquí el lado artesanal, de la actividad artística y, al mismo tiempo, los valores constructivos, expresivos.”
Fubini E, op. cit., p. 347

CAPITULO IV

PROPUESTA PARA LA CREACIÓN DE UN TALLER DE ORQUESTA INFANTIL

4.1. Marco Referencial

Un elemento imprescindible de la formación integral del sujeto de educación es la sensibilidad. Una forma de articular este proceso básicamente personal es a través de la educación artística. Sin embargo; las actividades artísticas en la escuela primaria Revolución no son aprovechadas como recurso formativo. Las relaciones que se desarrollan al interior de la escuela, el enfoque hacia estas actividades, se desarrollan en un contexto histórico particular mediado por el tinte social, político y económico neoliberal de nuestro país. Maestros y niños utilizan las actividades esporádicamente cuando la inmediatez de las celebraciones escolares lo exigen. Por eso, las experiencias de los involucrados en el estudio de caso, fueron recuperadas con el fin de brindar al docente las condiciones de interpretar, dotar de sentido y compartir con los otros una concepción diferente sobre la sensibilidad como una vía para la formación humana.

En congruencia con lo anterior, es necesario elaborar una propuesta que posibilite atender la sensibilidad como un aspecto formativo indispensable en el ser humano, además de apreciar el trabajo en equipo y generar actitudes de colaboración. El taller de orquesta infantil es un medio idóneo, pues es el espacio para que tanto profesores como estudiantes compartan ideas, experiencias creativas y expresivas de lo humano a través del lenguaje musical.

Se eligió pertinente puesto que, como se ha señalado en el capítulo anterior, la música es una actividad que genera interés en docentes y estudiantes además de ser una disciplina que permite a los seres humanos tener un acercamiento con el arte y un medio para cultivar su sensibilidad. En este sentido, una orquesta infantil en el ámbito educativo escolarizado, permite participar del lenguaje musical y del aprendizaje (como proceso *mediado* de apropiación cultural) pues permite generar un sentido comunitario, aprender a compartir, esperar su turno, cuidar materiales y emitir opiniones acerca de la interpretación musical y el compromiso que se asume.

4.2 Fundamentos teóricos-metodológicos

En primer lugar, el conocimiento artístico, en particular la música en el nivel primaria posibilita atender la formación integral basada en la vivencia, donde los alumnos tienen contacto con diferentes experiencias sonoras, no para que sean músicos sino para que tengan una visión más enriquecedora, un aprendizaje gozoso y disfrutable que les pueda servir para dotar de sentido a su vida al poder expresar sus sentimientos e ideas. Todo lo que tiene que ver con el conocimiento artístico toca lo profundo, se desarrolla a través de la práctica y reflexión personal de forma continua, por lo tanto, no se puede comprar o adquirir en la inmediatez.

Recordemos que la finalidad de la actividad musical en el proceso de educación básica o primaria es contribuir al desarrollo pleno del sujeto de la educación, posibilitándole experiencias enriquecedoras de su sensibilidad, pero atendiendo específicamente a un mundo particular, el de las vivencias que permitan cultivar el amplio espectro de sus medios de expresión satisfaciendo vitales necesidades de juego, búsqueda, experimentación sonora, movimiento, representación, canto y principalmente creación.¹

Los medios de expresión musical del ser humano son el cuerpo y los instrumentos. Frega ha señalado que:

“el cuerpo ha sido una verdadera orquesta de ricos timbres en el entrecocar de palmas abiertas y cerradas, golpear de pies, castañear de dedos, etc. Además la voz (el canto) han sido las primeras forma de hacer música.

En el nivel de sus propias posibilidades corporales, el ser humano ha salido, en sistemática tarea, a investigar su entorno inmediato, de allí nacen los tres grandes grupos instrumentales: del percutir o golpear de objetos, la familia de los instrumentos de percusión; del vibrar de cuerdas punteadas ó frotadas, la familia de los instrumentos de cuerda; finalmente, del vibrar de una columna de aire en varios tubos de distinta longitud o en uno solo con varios orificios, la familia de los instrumentos de viento“.²

En segundo lugar todo currículo, cualquiera que sea su carácter, es un proyecto a realizar; en la escuela primaria las actividades artísticas como contenido de enseñanza, significan también una finalidad evidente de lograr una formación integral. Se presupone que la inclusión de las actividades artísticas obligan a tomar una postura del estar siendo en el mundo y donde el niño, en ese momento, ha de actuar. La escuela debe tener un proyecto de hombre y de sociedad que defender e impulsar, por ello, la propuesta se construye desde la perspectiva humanista.

El planteamiento teórico de atender la formación integral del sujeto de educación, es el fundamento de la propuesta, pues posibilita entender lo que histórica y culturalmente ha transformado el sentido de actividades desarticuladas a una finalidad de diálogo humano, por ello era imperioso una revisión de los fines educativos implícitos en cada época y que se realiza en los

1 Cfr. FREGA Ana Lucía, *Música para maestros*, Editorial GRAÓ, Barcelona, 2001, p. 10

2 Ibíd. pp. 28-30 La autora indica que estas familias admiten otra catalogación u ordenamiento, como el elaborado por Curt Sachs: aerófonos (sonidos producidos por la vibración de una columna de aire); cordófonos (producidos por la vibración de una cuerda); membranófonos (por vibración de una membrana); idiófonos (sonidos producidos por la vibración del cuerpo mínimo del instrumento).

dos primeros capítulos de la presente tesis. La metodología, es entendida aquí, como la vía o camino de ofrecer la orientación para participar de manera activa, reflexiva, responsable y posibilitar el pleno desarrollo de la persona en el proceso educativo.

Se ha elegido la posibilidad de crear una orquesta infantil porque la propia naturaleza de la actividad suscita trabajar en pequeños equipos, dado que ella refiere a la armonía de pensamientos y sentimientos, o sea crear un vínculo que en la práctica constante de jugar con el sonido y las realidades que evocan las melodías los va volviendo seres exigentes consigo mismos y con su entorno, y los hace capaces de recrear senderos preexistentes y de transitar lo desconocido. Por ello la tarea del docente, lo mismo que la actitud hacia el taller, consiste en ser sus cómplices, maravillarnos con sus descubrimientos, es decir compartir, salvar la frontera entre el taller y la vida personal.

En este sentido, el taller, como una forma de trabajo grupal³, enriquece el proceso personal de aprendizaje, pues se estructura entorno a formas de cooperación y participación en una tarea colectiva. Indican los autores que el sentido de la actividad, en este caso, viene determinado por la tarea a emprender. Trabajar en el taller de orquesta infantil implica un cambio en el hacer docente; implica reestructurar la actividad cotidiana en función de la idea grupal, ya no como un momento aislado, sino como un proceso que requiere tener en cuenta las diferencias individuales ofreciendo igualdad de oportunidades sobre la base de la construcción de un diálogo humano. A través de él, el grupo y el niño, construyen interpretaciones propias, ideas musicales, transmiten emociones.

Al considerarse algunas prácticas propias del nivel educativo básico en México, se optó por el taller como una modalidad pedagógica que tiene como eje un proyecto o tarea: la elaboración de un producto o resolución de un problema.⁴ La noción de aprendizaje aquí se concibe como un proceso mediado continuo de apropiación de cultural y pautas de conducta hacia la colaboración. Consecuentemente, implica un tiempo y espacio para el aprendizaje, donde se conjugan el hacer, el pensar, el sentir, fomentando la participación y el compromiso para que los alumnos logren la organización de la orquesta infantil. La forma de participación del docente está encaminada a construir un aprendizaje significativo para él y sus alumnos, este taller le permite aprender de la experiencia de enseñar, por la confrontación de su teoría con su práctica musical y sobre todo por la reflexión de las finalidades de la actividad. La actividad de los alumnos es vital, pues en el proceso de aprendizaje “enseñan”, es decir, intervienen creando, enriquecen las interpretaciones e intervienen en el proceso del aprender musical del profesor y de sus compañeros al interpretar una melodía.

3 PANZA Margarita, et. al., *Operatividad de la didáctica Vol. 2*, Editorial Gernika, México, 1993, p. 17

En donde la tarea manifiesta constituye la finalidad, esto es, el eje de trabajo del grupo desde el momento del encuadre inicial, hasta el final del curso.

4 Idem.

Brindar oportunidades desde la escuela significa sistematizar el trabajo creativo, habilitando el espacio y el tiempo necesarios para este tipo de experiencias. Se da lugar así a la valoración y al reconocimiento de los conocimientos que los niños traen, sean éstos adquiridos en su escolaridad inicial o en su contacto en la vida cotidiana fuera de la escuela, el docente asume el lugar de guía, ofreciéndoles las pautas precisas en relación con el campo de acción para la interpretación musical.

La propuesta es abierta a la crítica y reconsideraciones de los docentes involucrados en esta investigación. Se ha considerado que como marco general, deberá ofrecer a los alumnos y docentes la oportunidad para conocer, a partir de la exploración, una forma de reflexionar en torno de su accionar, así como ubicar todos los aprendizajes vitales al servicio de su formación integral. En este sentido, concentramos como pertinente hacer explícitos:

a. Propósitos:

- Impulsar proyectos compartidos desde el área dentro de la institución y hacia la comunidad a la cual pertenece, generando situaciones de enseñanza que permitan a los alumnos participar en una orquesta con el fin de expresarse y comunicarse por medio de la música.
- Facilitar las condiciones que permitan un adecuado desarrollo curricular de la actividad musical considerando sus necesidades organizativas (tiempo, espacio y materiales).
- Promover la realización de actividades acordes con las posibilidades de los alumnos, y que a la vez impliquen un desafío, tendientes al desarrollo de las capacidades musicales, considerando los contenidos de aprendizaje propuestos en los planes y programas vigentes para educación primaria, pero orientando la finalidad de la actividad musical hacia una actividad de expresión colectiva humana.
- Dar oportunidad para que alumnos y maestros puedan valorar, con una actitud de respeto y confianza, el trabajo propio y el de sus pares.

b. Objetivos generales:

- Proporcionar al docente de nivel básico y normal los conocimientos indispensables para incorporar y entender en su práctica escolar la participación musical de la orquesta infantil; que la música es mucho más que una transmisión de conocimientos, ya que incorpora el interés, el juego, creatividad y sensibilidad del educando desde la primera actividad hasta su integración en grupos musicales escolares.
- Consentir como aventura creativa que, por medio de los ensayos continuos, docente y el alumno entiendan las actividades básicas musicales y sus posibilidades para empezar a crear una conciencia y sensibilidad grupal.

c. Descripción general del taller

Área:	Expresión y Apreciación Artística
Evento didáctico:	Taller

Propuesta didáctica:	Orquesta Infantil
Dirigido a:	Niños de 6 a 11 años de edad .
Cupo máximo:	35 alumnos
Escenarios didácticos:	Para ensayos: aula regular y salón de usos múltiples Para presentaciones: el patio y salón de usos múltiples.
Tiempo de ensayos semanal:	Mínimo 2 horas semanales (una dentro del horario escolar y otra extraescolar). Considerando que el taller se inicie a partir del 21 de septiembre y concluya el 30 de junio del presente ciclo escolar.
Responsables del taller:	Maestros participantes: Alejandro Cuellar Valdés Martha L. Alvarado Cruz Leticia Espinosa Piedra Asesora externa: Gabriela Guzmán M.
Requerimientos técnicos:	Grabadora con buen sonido, extensión e instrumentos musicales (si existen en la escuela, o bien, los crearemos).
<i>Nota aclaratoria</i>	<i>Dado es una actividad de atención dentro y fuera del aula regular, debe estar contemplada en la planeación semanal de cada profesor frente a grupo.</i>

d. Organización del taller y participación:

Durante el inicio del ciclo escolar se realizará una pequeña plática informativa con los docentes para presentar los resultados de la investigación, así como la presente propuesta. Es necesario considerar que en el transcurso de la investigación, todos los docentes están de acuerdo en el principio de brindar una formación integral, pero al cabo caen en la cuenta de que implica la revisión de los planes y que requieren un planeamiento evolutivo. Alentados por ese compromiso de ofrecer una educación integral, los profesores que estén de acuerdo en trabajar la propuesta de manera personal, lo harán dentro del horario semanal contemplado para Educación Artística y los días viernes de 5:30 a 6:30 p.m..

Los profesores que decidan participar en la propuesta, comentarán con sus alumnos la posibilidad de intervenir, así como organizar la difusión ó convocatoria, obtener la autorización por escrito de los padres de familia, planear los objetivos a alcanzar durante el mismo. Por ello la exploración, la experimentación e indagación de materiales previos deberán estar integradas a las propuestas de trabajo, no deberán concebirse como una ejercitación aislada de la expresión y apreciación musical.

Al ser un trabajo colectivo, puesto que más de dos docentes participan, se deben explorar en equipo (antes de trabajar con los niños) melodías y sonidos diferentes; así surge la posibilidad de tener uno ó dos directores musicales, pero definitivamente el papel principal de los docentes será despertar un sentimiento comunitario a través de la interpretación musical.

Por esta razón, es necesario atender aspectos actitudinales relacionados con:

- el respeto por la producción propia y de los otros, así como de los acuerdos establecidos entre todos;
- la necesidad de asumir una tarea colectiva (como la presentación musical);
- la posibilidad de intercambiar ideas y de aceptar las propuestas de los compañeros.

El papel de cada maestro, es guía y orientación la participación activa del conjunto. El maestro, en este sentido, debe concebirse a sí mismo como una persona capaz de apreciar, disfrutar y experimentar con la música. Que los niños vean a los profesores disfrutar, participar y emocionarse de las actividades que promueven; que los observen practicando, incorporándose al trabajo en equipo. Que cada uno tenga disposición a buscar los elementos que le permitan dirigirlos u orientarlos adecuadamente.

Es vital crear un ambiente propicio para el desarrollo del taller, donde se genere confianza, tolerancia y respeto para comentar qué melodías gustaron más y cómo puede mejorarse la interpretación en las siguientes sesiones, así como dialogar acerca de la experiencia que tuvieron los niños en cada sesión. El niño que forma parte de una orquesta se siente protagonista del hecho musical.

Además de tratar de generar este clima al interior de las sesiones del taller, es necesario considerar los ambientes físicos, el salón de clases, el patio, el salón de usos múltiples. Hay que cuidar que el lugar para ensayos resulte, hasta donde sea posible, un lugar que facilite y permita el trabajo.

Metodológicamente se ha considerado cuatro momentos para la realización de los objetivos del taller. Pero es necesario precisar, que lo sustancial de la propuesta está en la medida en que el docente los estimule y valore el compromiso de los niños en el proceso de participación.

En la organización del taller pueden distinguirse dos acciones divididas en: *actividades previas* al período de ejecución musical con instrumentos sencillos y *los ensayos* cuando ya se tiene una idea global acerca de la pieza elegida, que al ir evolucionando el proceso atienden aspectos musicales difíciles que pueden estudiarse en grupos pequeños ó secciones de instrumentos por separado con ayuda de pistas o indicaciones de los compañeros y de las partituras que se ofrecen como ejemplos.

La primer fase de trabajo de los docente es darse a la tarea de reunir material para realizar las primeras experiencias rítmico-musicales que se realizarán el taller de orquesta infantil. Es necesario, revisar y organizar el tipo de material que se escogerá, valorarlo según el tipo de orquesta infantil que organice (percusión, percusión con instrumento melódico, o cuando a la orquesta se suma el coro).

Es difícil saber con qué instrumentos podremos contar al inicio del taller; sin embargo, en la primer sesión formal del taller es importante tener seleccionado y preparado previamente cierto material sencillo que el docente tenga el gusto e interés de compartir. Darse a la tarea de analizar y recuperar canciones ó sonidos de diferentes materiales que hay en la biblioteca escolar, considerar lo que existe en el entorno sonoro de la escuela e investigar sobre otros.

Si bien la presente propuesta considera pertinente revisar algunas sugerencias, contenidas en la bibliografía, no hay que eludir que parte de ese material puede generarse del propio grupo a través de la creatividad.⁵ El potencial creativo es un rasgo personal, natural, que aparece en el comportamiento cotidiano de las personas y es valorado por el entorno. Ahora bien, esta creatividad puede desarrollarse en la medida en que se les ofrezcan a las personas oportunidades para hacerlas explícitas en un proceso histórico-social determinado; el campo del arte es especialmente propicio para ello.

El segundo momento del trabajo, es mediante la exploración concreta, de las características de una variada gama de instrumentos creados por ellos o los que se tengan a la mano. Quizá en la exploración y creación de instrumentos que se utilizarán en el taller, se dedique dos sesiones formales. Para ello, se sugiere revisar la propuesta de cotidiafonos del Taller de Exploración de Materiales de Educación Artística de la SEP.

Se brinda ante todo un espacio para exploración del material (tiempo para conocerlo, aplicarle diferentes modos de acción, utilizar distintos y variados mediadores, seleccionar de todos los sonidos producidos los más adecuados) le permitirá apropiarse de él de una manera diferente. Los instrumentos de percusión constituyen un recurso valioso para una participación inicial, el ejecutar un instrumento para crear (tapas, cajas de distinta sonoridad, llaves, papel, etc.).

La tercer fase de trabajo, consiste en la ejecución de instrumentos de fácil acceso en diferentes piezas musicales. Para ello, es necesario, realizar un trabajo previo con el fin de familiarizar al niño con distintos aspectos del lenguaje musical, un buen inicio para intervenir en una orquesta infantil es permitir que participen rítmicamente, en base al movimiento corporal con el fin de experimentar conceptos de pulso y acento, utilizando el conocimiento adquirido para poder tocar un instrumento de manera agradable, además de desarrollar el respeto y consideración por sus compañeros.

Hemsey señala, que al comienzo, las oportunidades para que –preferiblemente en pequeños grupos- éstos puedan probar y manejar de diversas formas los

5 Para recuperar melodías diferentes que presenten un orden por niveles, se sugiere revisar el trabajo de Francisco Aquino *Cantos para jugar*, las melodías del libro *Cantemos Juntos* de la SEP, las canciones completas de Francisco Gabilondo Soler “Crí- Crí”, el material que ofrece Francisco Moncada, Violeta Hemsey de Gainza y San Sebastián de Horneche, entre otros que se citan en la bibliografía general de la presente tesis.

instrumentos.⁶ Consideramos útil, por otra parte, resumir algunos principios básicos que resultarán valiosos para la realización de la tarea:

“Conviene dividir previamente en familias los instrumentos que se van a usar. El conjunto de triángulos, toc- toc (claves), panderos y platillos se consideran los dos primeros instrumentos de sonoridad pequeña, correspondiendo a los dos últimos de un timbre de mayor potencia. También es posible separarlos en instrumentos metálicos (triángulos y platillos) y no metálicos (claves y pandero). Estas divisiones asumirán más tarde peculiar importancia, cuando haya que buscar el equilibrio de los timbres a través de diferentes ensambles orquestales.”⁷

Esto es, que posterior a que los niños hayan probado los diferentes sonidos y realizado sus primeros ensayos con los diferentes instrumentos, el maestro que fungirá como coordinador general del ensamble o director musical, en este caso, debe realizar una distribución temporaria –por un lapso de uno o dos meses, por ejemplo- tratando en lo posible de atender las preferencias y posibilidades de los alumnos. Es preciso señalar que conforme avanza el grado de dificultar del ensamble propuesto, de la cantidad de niños, del tipo de instrumentos y que el propio director musical deberá estimar conveniente la lectura de partituras.

En este caso, aún las más sencillas, se convierten en un elemento clave para el acercamiento, familiarización y la comprensión de lo sonoro y lo musical.⁸ Para ello, deberá invariablemente ser precedida por un tipo de actividad más empírica. Esta actividad, consiste sin más en la ejecución de sencillos acompañamientos rítmicos, como el ejemplo del anexo 4, que abundan en el cancionero tradicional infantil, se sugiere la intervención de los instrumentos que correspondan a cada parte del diálogo (aunque también puede ser en forma de eco) mediante los que se obtienen efectos nítidos y al mismo tiempo agradable, como el ejemplo del anexo 6.

En este ejemplo, se forman dos grupos instrumentales –triángulos y cajas- los cuales corresponden a cada una parte del diálogo, pregunta y respuesta. En este caso, cada en equipo estudia por separado su parte, primero hablada, después se combina el tocar de forma sucesiva, pero sin cantar. Conforme se avanza en las sesiones, es necesario atender los componentes rítmicos esenciales –pulso, acento, ritmo- siempre en relación con el fraseo musical de las canciones infantiles.

La interpretación y creación son, dos elementos fundamentales que hay que recuperar en la formación de la orquesta infantil, ambos se sintetizan en la práctica instrumental de conjunto. La resolución de un proyecto instrumental posibilita la inserción musical y expresiva de los alumnos con diferente grado de desarrollo musical dando oportunidad a todos los integrantes de un grupo, ya que las distintas partes instrumentales pueden concebirse con diferente

6 HEMSY DE GAINZA, VIOLETA, *Ritmo musical y banda de percusión en la Escuela Primaria*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina, 1963, p. 53

7 *Ibid.* p. 59

8 Ver propuesta de grafías musicales en SEP, *Libro para el maestro Educación Artística Primaria*, página 191. Si bien, se considera más coherente la que propone HEIMSY, *op. cit.*, p. 59

grado de dificultad. Aquí es interesante buscar o generar nuevos materiales o instrumentos que posibiliten la participación de todo el grupo, como los que se proponen en el anexo 5 y 6 de la presente tesis.

Resumiendo, en esta fase de trabajo, para lograr una participación colectiva de forma agradable al niño y desarrollar una adecuada interpretación musical, es fundamental que cada maestro tome en cuenta lo siguiente:

- Antes de proponer una pieza musical, el maestro debe analizarla, que conozca e imagine la forma de organizar a los niños en pequeños grupos (percusionistas, flautistas, tecladistas, xilofonistas, etc.) alternando ó rotando con cierta regularidad a los integrantes que lo soliciten, que cuente con los instrumentos necesarios y prevea la utilización del espacio físico para ensayar.
- La orquesta infantil permite consolidar algunos contenidos propuestos en el plan de estudios vigentes para primaria. Por ello, resulta elemental explicar a los niños, dentro del salón, términos musicales básicos, lo cual permite centrar su atención y entender la estructura general de la música. Puede ser útil dibujar en el pizarrón sencillos esquemas o diagramas que muestren la intervención ordenada de cada equipo ó instrumentos.
- Es conveniente iniciar las sesiones con actividades donde participen de forma alternada dos pequeños equipos en donde cada alumno cuente con su propio instrumento musical, cuyos miembros se vayan rotando. Al hacerlo de esta forma se favorece el trabajo en equipo que brinda la experiencia de compartir y respetar turnos.
- La forma básica de trabajo es el juego, a partir del cual los niños aprenden a aceptar reglas, adoptan comportamientos y asumen una responsabilidad. Hay que explicar las reglas básicas de forma clara, sencilla, procurando que se cumplan. Convendría que se indicarán antes de la interpretación, de forma oral o escrita, cuál sería la participación que todos los distintos grupos de instrumentos tendrían en cada momento de la pieza.

Las sugerencias arriba mencionadas son básicas para la planeación de cada sesión de ensayo con la orquesta. Pero, además, resulta indispensable que el maestro sienta la necesidad de diseñar secuencias diferentes, proponiendo piezas que conozca y tenga gusto por compartir con el grupo. Esto es, traducir una partitura en música. Por ello, es imperioso para este momento, considerar el perfil humano del director de orquesta:

“En el programa que comprende el estreno de la ópera *El caballero de la rosa*, de Richard Strauss –1911- no falta ni el del empresario ni el del decorador. Sin embargo, **falta el nombre del director**, Ernst von Schuch. ¿Se trata de una errata de imprenta? No. **Una año más tarde**, cuando se estrenó la primera versión de *Ariadna en Naxos*, **ocurrió lo mismo**. En el programa se consignó el nombre del director del ballet, del empresario, del decorador; se indicó, además, que la casa Bechstein había cedido el piano de cola, pero **es inútil buscar el nombre del director**. **Éste no era muy importante; no fue cobrando importancia hasta más tarde**.

Hasta la época de Mozart se consideraba suficiente que el director de la orquesta indicara el compás desde el clavicémbalo, o que fuera el primer violinista el que diera las entradas, Bach no “dirigió” jamás. El moderno arte de dirigir fue creado por Berlioz, Liszt y Wagner. Era evidente que los problemas rítmicos y sonoros, cada vez más difíciles, no podían resolverse con una mera indicación del compás. Una orquesta gigantesca de

ciento veinte músicos necesitaba a alguien que la acaudillara a través del mundo de los sonidos, que en cada compositor era distinto, Liszt y Wagner fueron los primeros en manifestarse contra el mero marcado del compás: <<**Precisamente allí donde se trata de comprensión y sentimiento**, de una penetración espiritual, de apasionar en el deleite de la belleza, de la grandiosidad, **no basta con la rutina de un director corriente**>>. Así escribía Franz Liszt, y su actuación estaba de acuerdo con sus palabras.⁹

Esto quiere decir, que un director debe saber leer entre pentagramas, descubrir lo oculto, que tenga gusto e interés en la actividad musical pues lo decisivo es que la orquesta genere un sonido propio, es decir logre una interpretación.

Panofsky aclara que “no es menos importante que cuide de que la interpretación sea precisa, de que no se pierda el compás y de que se observen los matices dinámicos; en una palabra, **el director es quien vuelve a recrear la obra de arte musical**, tanto en los ensayos como en la función definitiva. En los carteles aparecen también otros nombres famosos: Herbet von Karajan, Joseph Keilberth, Eugen Jochum –para citar sólo algunos-. Cada uno de ellos tiene de Brahms, por ejemplo, una idea completamente distinta, que a veces va variando con el tiempo. Clemens Krauss, que podría considerarse el director de Strauss más experto, ha dirigido la misma obra distinto, según las épocas. **Todo buen director renuncia a tener una pauta fija y preconcebida** de “su” Patética o “su” Sinfonía Júpiter. **Cada vez que dirigen una de estas obras, vuelven a estudiarla de nuevo y a veces llegan a resultados distintos.**”¹⁰

Lo decisivo, en una orquesta, es que la música ha sido siempre una interpretación colectiva que se organiza a partir del esfuerzo y responsabilidad personal. Cada profesor podrá proponer piezas diferentes, cada uno tendrá un resultado y estilo diferente de dirigir, pero en todo caso se coloca a los niños ante experiencias que los estimulan, los movilizan y se hacen partícipes de una actividad compartida que permite reelaborar el sentido personal y comunitario.

e. Evaluación y presentación de resultados

El cuarto momento del trabajo, está vinculado a la valoración de la experiencia del proceso que se viva en el taller. No solo en relación con la ejecución en conjunto sino del sentido personal y colectivo que se dé a la actividad musical, para ello es necesario atender a los propósitos, objetivos y aspectos actitudinales que se señalaron inicialmente.

Los docentes deben dar prioridad a compartir de forma gozosa ese sentimiento colectivo al interpretar una melodía. La grabación de la interpretación musical puede ser un medio para apoyar e incluso generar comentarios que enriquezcan y mejoren el trabajo colectivo, pues permite escuchar y apreciar

9 PANOFSKY, *op. cit.*, pp. 252-256

La sustentante averiguó que el francés Hécctor Berlioz fue el primero que amplió el cuerpo instrumental de la orquesta clásica. Él personalmente no sabía tocar ningún instrumento, pero poseía una idea sonora excepcional, que percibía el más mínimo matiz de cada uno de ellos. Berlioz organizó en París conciertos verdaderamente fantásticos, con centenares de instrumentistas. Para su Sinfonía de Duelo y Triunfo, compuesta en 1840, exigía unos doscientos hombres. Acerca de esta postura artística y su relación con la educación remitimos al lector a la página 35 de la presente tesis.

10 *Ibíd.* pp. 257-259 En el fondo, todo el problema está en la interpretación. Se puede tocar una obra al piano sin una sola equivocación, y sin embargo, no acaba de sonar bien.

con detenimiento, cuantas veces se requiera, las melodías abordadas con anterioridad.

Recalquemos que lo vital del taller es posibilitar la creación de relaciones humanas y que una parte de esa creación se puede realizar a la participación en una orquesta al tocar los instrumentos, esta organización pone de relieve la necesidad de atender al desarrollo de las necesidades del grupo.

Una evaluación que retroalimente el proceso grupal e individualmente permite valorar el interés y participación que se muestren en diferentes momentos del taller, para ello es conveniente llevar un pequeño diario en el que anoten aspectos significativos tanto de la experiencia de cada sesión, como de las presentaciones. Para ello se sugiere dedicar algunos minutos al final de la sesión. Al término de la actividad es fundamental comentar con los niños los logros obtenidos, preguntándoles, por ejemplo ¿Cómo se sintieron? ¿Qué aprendieron? ¿Qué fue lo fácil y qué lo difícil? Esto contribuye a hacer conciencia respecto de la actividad musical en su formación.

Acerca de las presentaciones o conciertos: el calendario escolar contempla algunas festividades en donde la música desempeña un papel destacado. La participación de la orquesta en este tipo de eventos puede ser una manera de demostrar a la comunidad escolar los resultados del trabajo del taller. Las presentaciones escolares deben ser fruto del esfuerzo del conjunto, de los ensayos y del sentimiento compartido a lo largo del desarrollo del taller. Por ello, debemos considerar recuperar los logros de su trabajo, con el fin de intercambiar experiencias que enriquezcan el diálogo humano, quizás el instrumento adecuado sea una pequeña hoja de auto evaluación, que cuestione, por ejemplo ¿qué aprendí? ¿qué compartí? ¿cómo me sentí? ¿Me gustó? ¿Qué no me gustó?, ¿Por qué? ¿Qué propondría para mejorar nuestra actuación como orquesta?.

CONCLUSIONES

Atender la formación integral del sujeto de la educación, implica reconocer la necesidad de rescatar la sensibilidad del ser humano, debido a que en la época en que vivimos la estética en muchas ocasiones –y por razones diversas- se ve relegada por una perspectiva utilitarista de la educación. En la tradición pedagógica humanista indudablemente las actividades artísticas en la escuela pueden tornarse, por medio del acercamiento profundo al patrimonio cultural, en un acto creativo y de autoapropiación de lo humano. En este sentido, es imperioso hacer la aclaración que los alcances de la presente propuesta de un taller de orquesta infantil, y que el sentido de la misma, están sujetos a las aprehensiones de cada involucrado, así también, se encuentra circunscrita a las formas de trabajo organizado y sistemático de cada docente e íntimamente relacionado con un proceder ético frente a los contextos particulares de su centro de trabajo.

De acuerdo con lo analizado en la investigación, las prácticas educativas que se generan en la Escuela Primaria Revolución dan mayor importancia a la instrucción y a la transmisión de la información descuidado o menospreciado las actividades artísticas encerrándolas en un uso instrumental inmediatista. Lo anterior, detecto a partir de las formas que exigía el estado-Nación y la industrialización, hicieron que la formación integral se desvirtuará por la instrucción del trabajador; consecuentemente se desprecia el papel de todo lo que tendía a quitar el tiempo. Por ello, hay que insistir en la trampa y limitaciones de las políticas neoliberales que se presentan como la única respuesta en nuestro país. Su racionalidad económica bajo la perspectiva de la globalización impulsa y reduce el quehacer educativo a una mera cuestión técnica, puesto que existe un intercambio de conocimientos y normas acerca de la sociedad y de la política en la educación mexicana pero no de una forma lineal, sino histórica y cultural.

Por otra parte, es necesario reconocer que se aprende dentro y fuera de la escuela. Sin embargo; hay un conjunto de saberes que es imposible construir solos, sin la guía de los maestros, entre ellos encontramos los contenidos curriculares, que a través un largo proceso histórico se legitimaron como necesarios para construir significados y visiones del mundo. Una tarea (que debería ser comprendida y aceptada) de los sujetos de nuestra época es el aporte que brinda a la sensibilidad personal el participar de actividades artísticas (como la orquesta infantil), que cada sujeto tenga a su disposición los “bienes” con los cuales es posible plasmar una vida justa, que la vida cotidiana de cada persona se convierta todavía más en para-él y, en consecuencia, para los demás. La interacción con el docente en la escuela primaria pueden alentar y acompañar a sus alumnos a encontrar respuestas propias a las preguntas fundamentales para interpretarse a sí mismos y a su vida cotidiana al participar de una actividad musical compartida.

Hay muchísimos planteamientos del quehacer artístico vinculados a la formación de la sensibilidad que no están disponibles y no aparecen necesariamente en lo cotidiano, y la escuela es el lugar en donde, además, se

puede estudiar, cuestionar, compartir las respuestas que ya existen, formular nuevas preguntas sobre la sensibilidad personal y comunitaria. En este sentido, se entiende por estética de la existencia una forma que se produce desde la sensibilidad de cada sujeto que la experimenta. Es decir, cada uno *elige* dotar de sentido, significado su relación cultural a través de la música.

Asimismo, se detecto en la investigación que el modo en que se desarrolla cada lección, la forma que tiene cada docente de crear un ambiente, coordina elementos conflictivos propios de su papel; en aula, equilibra prioridades, dilemas, presiones, y los objetivos educativos, ésta es una habilidad compleja y exigente en el contexto particular de la Escuela Primaria Revolución. Ante ello, las posibilidades y expectativas sobre un cambio en las relaciones humanas, se funda en las formas de involucrar a toda su persona, así como al alumnado en cualquier situación en las que éstos son conscientes de su plena identidad, una actividad que dé prioridad al trabajo en equipo como el trabajo que se realiza en un taller de orquesta infantil, es una vía humana para crear un diálogo. Todos estos factores exigen que los docentes le den una forma estética a su existencia por medio de un trabajo primero sobre su persona. En este sentido, para que se produzca una actividad conjunta, es necesaria los participantes le concedan un mismo significado.

Este compartir y este dotar a algo de un solo significado es hacer del comportamiento un fenómeno verdaderamente social, como lo es la educación, y que no lo sería si sólo se tratara de una mera respuesta a las presiones de la lógica del mercado. Por ello, el taller de orquesta infantil en el ámbito escolarizado requiere una gran sensibilidad del docente para identificar lo que cada alumno valora como más importante y las circunstancias que cotidianamente se ofrecen en el aula y, en la institución educativa. El diálogo se entiende pues, como un camino que permite llegar a acuerdos. En este sentido la música se manifiesta como un elemento de comunicación para con el prójimo y con uno mismo.

Al considerarse algunas prácticas propias del nivel educativo básico en México, resalta la modalidad del taller que es un evento didáctico que tiene como eje un proyecto o tarea, que bien puede ser desde la elaboración de un producto o la resolución de un problema. Consecuentemente, implica un tiempo y espacio para el aprendizaje, donde se conjugan el hacer, el pensar y el sentir, fomentando la participación y el compromiso pues existe un interés común en la actividad musical.

Por ello, cuando se retoma la idea de una orquesta infantil en el ámbito educativo escolarizado, necesariamente se tiene que aludir a cuestiones históricas, pedagógicas y filosóficas de las propuestas que se generaron en primera instancia para la educación musical formal en nuestro país. Al recuperar la visión humanista de la formación humana, el espacio del taller de orquesta infantil se ubicaría como una propuesta para formación de la sensibilidad en el ser humano, de sujetos creativos, críticos, esto se convierte en una posibilidad de comprensión del hombre y del mundo sobre todo sensible. Interpretar, recrear y crear sobre todos los sentimientos y todas las

ideas (no solo lo bello, también lo desagradable, lo triste, lo prohibido) a través de la música.

La orquesta infantil es parte de una experiencia musical y estética, un catalizador para el placer y el entretenimiento, un estímulo para promover la participación activa al cultivar la sensibilidad. Imaginemos las muchas maneras en que se puede participar en ella, ya que la música es un lenguaje emocional, puede ser un medio para ser conscientes de sus pensamientos y sentimientos, o para promover una relación social de empatía con nuestros semejantes.

El taller de orquesta infantil, atiende una posibilidad de creación, en la que se puede entrever el diálogo como la esencia del proceso creador; se recrea música, se interpreta. En una orquesta es fundamental, la dignidad e integridad de cada ser y esto tiene que ver con su singularidad. Y, frente a ello sólo cabe respeto así mismo y al otro, a un nosotros. Se trata del respeto más profundo y serio, por ser fraternal y, eminentemente filial. La escuela tiene la responsabilidad de favorecer en los alumnos la formación de una sensibilidad personal a través de experiencias vitales relacionadas con el entorno natural y cultural.

Pensemos el trabajo del taller, que permite la expresión genuina del sujeto, recordemos que en una orquesta existe un director, pero él sigue siendo músico y parte medular del conjunto. En este sentido, todos los miembros de una orquesta son artistas. Consideremos que el director de orquesta es quien cree radicalmente en las posibilidades y potencialidades del artista como ser humano. De igual forma, se considera que el papel del docente es posibilitar las potencialidades de la persona, en un proceso creativo que le implique una forma humana; y por lo tanto, no puede confundirse con instructor, a quien podrían prescribirle una función, un rol o un papel despersonalizado en la enseñanza.

El taller de orquesta infantil, permite a todos sus integrantes acceder a los modos específicos de representación musical, es la posibilidad de utilizar la música como medio de expresión, comunicación de pensamientos y sentimientos.

Elegir participar en la creación de una forma ética y estética de la relación humana, es lo que pretende aportar esta propuesta, debe fundarse en un interés honesto, con empatía hacia la perspectiva y los sentimientos de cada uno. Por tanto, es vital que el docente desarrolle una relación basada en el interés y respeto honesto hacia el niño como persona. Cada alumno es un ser humano único, irreplicable e insustituible, lo cual implica: una aceptación de la persona tal como es; así mismo es una actitud de profundo respeto hacia aquel ser humano irreplicable e insustituible.

ANEXOS

DEPENDENCIA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION MEDIA ✓

SECCION
MESA
NUMERO DEL OFICIO 102121
EXPEDIENTE

G/ 130 (017)/1

ASUNTO: Rel. a clases de Educación Musical.

México, D. F., a 25 de agosto de 1975.

C. PROFRA. OLGA VIVEROS MATORINO,
JEFE DE LA SECCION DE MUSICA ESCOLAR
INSTITUTO NACL. DE BELLAS ARTES Y LITERATURA
Palacio de Bellas Artes,
México 1, D. F.

En relación con la consulta que se sirve formular a esta Dirección en su atento oficio No. 8581, del 19 del mes en curso, me permito manifestarle que en las horas-clase destinadas a las actividades artísticas en el plan de estudios vigente, cuando son atendidas por Profesores de Música, deberá impartirse únicamente Educación Musical, en vista de que en la mayor parte de los casos, los citados profesores carecen de la preparación necesaria para desarrollar otras actividades como son Danza, Teatro y Artes Plásticas.

Aprovecho la oportunidad para reiterarle las seguridades de mi más alta y distinguida consideración.

EL DIRECTOR GENERAL,

PROFR.  CABALLERO C.



CONTENIDOS EN EL CUADRO DEL ANGLULO DERECHO

INSTITUTO NACIONAL

1975 SEP - 6 PM 14:50

ACC'rt.

PROF. LUIS G. BENAVIDES
PDTE. DEL CONATE.
PRESENTE.



El que suscribe, Prof. José Manuel Ascencio Valle, Inspector de Música escolar adscrito a la Sección de Música del I.N.B.A., por este medio me dirijo a usted manifestando una inquietud acerca del proyecto de modernización educativa, en vista de que a nivel secundaria se reduce de 35 horas de clase por semana a solo 28 más 2 horas optativas.

Concretamente, la especialidad de música se vé reducida a una tercera parte de su tiempo actual.

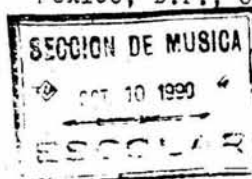
Con el programa vigente, que se imparte en los tres grados, y se divide en los aspectos de Canto coral, Práctica instrumental y apreciación musical, se logra un desarrollo armónico en las esferas del conocimiento - como son Cognoscitivo, psicomotriz y afectivo, ya que a través de la música, el alumno adquiere un medio de expresión universal que amplía su sensibilidad y capacidad de discernimiento, así como el contacto con las obras de los grandes autores de la Música de todos los tiempos.

Si llegara a implantarse dicho programa, que nada tiene de modernización se le quitaría al alumno la oportunidad de alcanzar ese desarrollo armónico, y no se cumpliría con los objetivos que señala el Art. 3o. de la Constitución.

Por esto pido al Consejo que usted preside una muy amplia reflexión acerca de este plan, y que se implemente algo que verdaderamente conduzca a un auténtico progreso en bien de nuestras futuras generaciones.

A t e n t a m e n t e:

Prof. José Manuel Ascencio Valle.
México, D.F., Octubre de 1990.



CONSIDERACIONES GENERALES Y TÉRMINOS QUE SE OFRECEN EN LOS EJEMPLOS MUSICALES.

Recordemos que los **elementos esenciales de la música son el sonido y el silencio** y esto es con lo que se hace música. **Los elementos básicos de la música son ritmo, melodía y armonía.** **Ritmo** es una sucesión de sonidos y silencios, ya sean largos ó cortos en una composición. Y **melodía** es una sucesión organizada de sonidos a distinta altura. La **armonía** es una secuencia de sonidos simultáneos y el acorde más pequeño que existe en la música es de dos sonidos. Se entiende por **fraseo**, el ritmo de la melodía o frase como en el lenguaje. Se debe explicar a los niños, para reconocer la frase musical “la pregunta y la respuesta”. Un ejemplo claro de ello, lo tenemos en el tema de Crí-Crí. La primer frase de la canción, es la pregunta ¿Quién es el que anda ahí?. La siguiente frase es, la respuesta ¡Es Crí- Crí!

Por **pulso**, se entiende la repetición rítmica regular de la música que coincide con los tiempos del compás. Para explicar a los niños se dirá (a la manera que explica Hemsy): es como el *tic-tac* de un reloj o los latidos del corazón.

El **acento** es el énfasis en la intensidad de un sonido que se produce sobre los tiempos fuertes del compás. Tiene la misma función que un acento ortográfico, pero en este caso destaca una nota o acorde en comparación con los que lo rodean. En la escritura musical vocal estos acentos se pueden indicar por medio de signos convencionales como > ▼, en música instrumental > ó .

El timbre musical es una característica del sonido que nos permite identificar un triángulo entre otros muchos sonidos. La altura del sonido se refiere al registro (grave o agudo). La intensidad (fuerte o débil) del sonido permite hacer matices agradables en una interpretación musical.

El **índice** viene del registro, indica en que registro (grave o agudo) se encuentra una octava. Una octava es una serie de doce sonidos escalonados por medios tonos. En este orden, una orquesta infantil puede iniciar su trabajo con ritmos, en este caso será una orquesta infantil rítmica. Cuando se trabaja una melodía y finalmente una armonía, según el tipo de instrumentos del grupo, si el maestro quiere dirigir, se sigue una pista o si el maestro toca un instrumento como el piano o la guitarra los elementos básicos de la música se apreciarán con mayor riqueza en la interpretación grupal como se escucha en la pista 3. En este caso, interesa subrayar que el trabajo colectivo que la orquesta infantil promueve, y que es el sentimiento de fraternidad, al desarrollar el trabajo en equipo y colaboración entre ellos.

Los cuatro ejemplos que se ofrecen a continuación, han sido ordenados por grado de dificultad, iniciando con la más sencillas para dos pequeños grupos de instrumentos, para cerrar con otras más complejas. Se relacionan al tipo de orquesta infantil que se puede realizar. Para facilitar la identificación de los diferentes elementos que se presentan en cada una de los ejemplos musicales, las partituras **están organizadas de la siguiente manera:**

- Nombre de la obra y autor.

- Instrumental: se presenta el conjunto de instrumentos musicales sugeridos que se requieren para tocar.

Se sugiere un pequeño ensamble rítmico o melódico que el maestro tomará en cuenta, entendiendo que puede variar el acompañamiento a su gusto ó del grupo, además se ofrece el ejemplo de colocación de instrumentos para ensayar y presentar en concierto. En las partituras de percusión los ritmos se escriben encima de una línea horizontal y no sobre el pentagramas. Tampoco corresponde colocar las claves al comienzo de cada línea, puesto que no se trata en este caso de la representación de sonidos. En cambio, deberá figurar rigurosamente la indicación del compás, la cual encabezará la parte de cada instrumento. Las barras de división de los compases se indicarán mediante un pequeño trozo perpendicular que corta cada línea o una gran línea que atraviesa de arriba abajo cada renglón de la partitura.

Se asigna, por supuesto, el uso de abreviaturas y de los signos de repetición más usuales en la notación musical, en cada ejemplo musical propuesto se indica en como aspectos técnicos de la partitura.

Yo te - ní_a un co - ne ji - to y i uno dos

tres cuatro cinco seis ta Yo te - ní_a un co - ne_ji - to

y un pe_rro me lo qui -tó Grito: ¡No quie_ro que me lo pa_guen! mi co - ne - jo quie - ro yo.

Ad libitum *A tempo*



Sugerencia de colocación de la orquesta para ensayos y conciertos.

Material para realizar las primeras experiencias en orquesta:

Las primeras experiencias se realizan en pequeños equipos. Para recuperar otras melodías interesantes se sugiere revisar el trabajo de San Sebastián de Hormeche y la serie de Cantemos Juntos de la SEP, entre otros. El ejemplo, que se propone es “El conejito”, se puede interpretar con percusión corporal o instrumentos, como se escucha en la pista 1 del CD.

ASPECTOS TÉCNICOS DE LA PARTITURA

<u>VALORES</u>	NOTAS	SILENCIOS
Blanca	Corchea	Redondas
Negra	Doble corchea	Negras
Tresillo		

TESITURA DE LA VOZ: de Mi a La (Índice 5)

Brilla Estrellita

W. A. Mozart

ANEXO 5

INSTRUMENTO

PANDERO

TRIANGULO

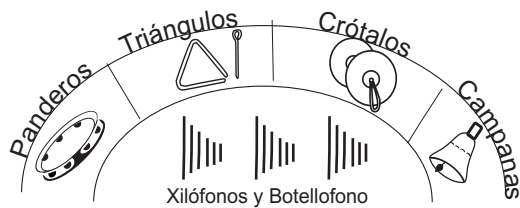
CROTALO

CAMPANA

PIANO

Fin

D.C.
a Fin



El ejemplo, que se propone es “Brilla Estrellita, para un conjunto de instrumentos de percusión, que se puede escuchar en la pista 2 del CD.

La sugerencia B de colocación, para el ensayo y la presentación de la orquesta, debe ser de acuerdo a las características del grupo, al timbre de los instrumentos, a un balance entre la parte melódica y la de percusión para interpretar esta pieza como se muestra en el diagrama.

ASPECTOS TÉCNICOS DE LA PARTITURA

VALORES	NOTAS	SILENCIOS
	Blanca	Blanca
	Negra	

En la partitura, todo lo que comprende de la primer barra a

la segunda barra de repetición se vuelve a interpretar.

D.C. (Da Capo) significa volver a interpretar desde el principio y **D.C. a Fin** es volver al principio y terminar la melodía donde dice FIN.

Índice melódico de Do a La índice 5, con valores de negras y blancas.

SUBE LA ESCALERA

Melodía infantil

ANEXO 6

PIANICA O TECLADO



XILOFONO, MANDOLINAS, FLAUTA



XILOFONO, MARIMBA



GUITARRAS



CLAVE



TRIANGULOS



CASCABELES



ASPECTOS TÉCNICOS DE LA PARTITURA

>**Acento marcado** (Es decir, marcar el tiempo fuerte de cada compás, en este caso el primer sonido de cada grupo de cuatro notas para el cascabel)

Ostinato rítmico y melódico. En general, es repetir siempre lo mismo, en este caso el inciso (que es la parte más pequeña de una frase musical) es tocado por diferentes instrumentos.

Índice melódico de Do a Sol Índice 5, con valores de blanca, negra y corchea.



FRAGMENTO DE UNA SONATA/

W. A. Mozart

ANEXO 7

-16 siempre --

XILOFONO

DEDOS / CASCABEL

MUSLOS / TRIANGULO

PIANO

Dialogo Musical constante en forma de pregunta y respuesta. Pregunta el cascabel y contesta el triángulo, de igual manera se puede identificar fácilmente en la melodía de esta pieza. **Acordes** para piano de dos, tres y cuatro sonidos.

Sencillo adorno melódico con un xilófono, como se puede apreciar en conjunto en la pista 04.

NUEVOS ELEMENTOS TÉCNICOS QUE APARECEN EN ESTA PARTITURA

VALORES

NOTAS

Negra con punto

Un punto a la derecha de la nota aumenta la mitad de su valor.

SILENCIOS

Corchea

Introducción de cuatro compases, después la presentación del tema melódico. **Primera** [1.] **y segunda casilla** [2.]. La primera casilla se ejecuta cuando se toca el fragmento musical, la segunda casilla se utiliza en la repetición, omitiendo la primera casilla y la obra sigue.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO N. y A. VISALBERGHI, *Historia de la pedagogía*, F. C. E., México, 1981.
- ARISTOTELES, *Ética a Nicómaco*, Porrúa, México, 1984.
- _____, *Política: libro Octavo*, Porrúa, México, 1984.
- AVANZINI GUY, *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, F. C. E., México, 2003.
- AQUINO, FRANCISCO, *Cantos para jugar Vol. 1 y 2*, Trillas, México, 1984.
- BACHELARD GASTON, *La poética de la ensoñación*, F. C. E., México, 1982.
- Banco Mundial. *Educación: documento de política sectorial*, Washington, D.C., 1990.
- Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006, Coordinación del Área Educativa del equipo de transición del presidente electo Vicente Fox Quesada, noviembre del 2000.
- BAZANT, MÍLANDA, *Debate pedagógico durante el Porfiriato*, Ediciones SEP- El Caballito, México, 1985.
- BERIAIN, JOSETXO, *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*, Editorial Anthropos, Barcelona, 1990.
- BERMAN, MARSHALL, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Siglo XXI, México, 1989.
- CHATEAU, JEAN, *Los grandes pedagogos*, F. C. E. , México 1998,
- CLIFFORD, GEERTZ, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, 1987.
- COMENIO, JUAN AMÓS, *Didáctica Magna*, Editorial Porrúa, México, 2003.
- DE LA MADRID HURTADO, MIGUEL, *Pensamiento Político* (25 de septiembre – 18 de diciembre de 1981), Partido Revolucionario Institucional, México, marzo de 1982.
- DEMAUSE, LLOYD, *Historia de la infancia*, Editorial Alianza Universidad, Madrid, 1991.
- FOUCAULT, MICHEL, *Hermenéutica del sujeto*, Editorial Altamira, Argentina, 1996.
- _____, *Estética, ética y hermenéutica*, Paidós Básica (Obras Esenciales), Volumen II. Barcelona, 1999.
- FREGA, ANA LUCÍA, *Música para maestros*, Editorial GRAÓ, Barcelona, 2001.
- FREIRE, PAULO, *Pedagogía de la Autonomía*, Editorial Siglo XXI, Argentina, 2002.
- FROST, ELSA CECILIA, *La educación y la Ilustración en Europa*, Ediciones El Caballito - SEP, México, 1986.
- FUBINI, ENRICO, *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*, Editorial Alianza, Madrid, 1990.
- GADAMER, HANS-GEORG, *Verdad y método: 1*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1997.
- GARCIA, CANCLINI NÉSTOR, *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, México, 1992.
- HEIDEGGER, MARTIN, *Arte y Poesía*, FCE, México 1958.
- HELLER AGNES, *Aristóteles y el mundo antiguo*, Ediciones Península, Barcelona, 1983.
- _____, *Sociología de la vida cotidiana*, Ediciones Península, Barcelona, 1991.
- HEMSY DE GAINZA, VIOLETA, *Ritmo musical y banda de percusión en la Escuela Primaria*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina, 1963.
- HORMECHE, SAN SEBASTIÁN DE, *Acervo musical*, Ediciones Independiente, México, 1991.
- JUERGER, WERNER, *Paidea. Los ideales de la cultura griega*, Editorial F.C.E., México, 1942.
- KANT, EMMANUEL, *Teoría y práctica* Edit. Tecnos, Madrid, 1986.
- _____ *Pedagogía*, Ediciones Akal, Madrid, 1983.

- LARROSA, JORGE, *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Colección edu/causa Ediciones Novedades Educativas, Buenos aires, 1988.
- LATAPÍ SARRE, PABLO (Coordinador) , *Un siglo de educación en México*, FCE-CONACULTA, México, 1998.
- MANDOKY, KATIA, *Prosaica, Introducción a la estética de lo cotidiano*, Editorial Grijalbo, México, 1994
- MENDOZA, VICENTE T., *Lírica infantil de México*, F. C. E., México, 1951.
- MENESES, GERARDO (Coordinador), *Arte y Pedagogía*, Lucerna Diogenis, México, 1998.
- MONCADA GARCIA, FRANCISCO, *Juegos infantiles tradicionales*, Imagen Editores, México, 1997.
- PANOFSKY, WALTER, *También tú sabes de música*, Editorial Labor, Barcelona, 1960.
- PANZA, MARGARITA, et. al, *Operatividad de la didáctica Vol. 2*, Editorial Gernika, México, 1993.
- PAZ, OCTAVIO, *El laberinto de la soledad, Postdata, Vuelta a El laberinto de la soledad*, Editorial F. C. E., México, 2004.
- _____, *Obras Completas, 1. La casa de la presencia, poesía e historia*, F. C. E., México, 1995.
- PERETA SLAVIA, ROSA, et. al., *Creatividad Teatral*, Longman de México Editores, México, 1996.
- PEREZ SERRANO, GLORIA, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*, Editorial La Muralla, Barcelona, 1997.
- PLATON, *La República*, Libro X, DGP-UNAM, México, 1972.
- ROSSEAU, JUAN JACOBO, *Discurso sobre las ciencias y las artes*, Editorial Porrúa, México, 1987.
- RÓTTERDAM, ERASMO de, *Elogio de la locura*, Colección Millenium El Mundo Unidad Editorial, Madrid, 1999.
- SAFA, PATRICIA, *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*, Colección Pedagógica Grijalbo, México, 1991.
- SAN AGUSTÍN, *Confesiones*, Editorial Porrúa, México, 1973.
- SASTRIAS, MARTHA, *El uso del folklore para motivar a los niños a leer*, Pax, México, 1998.
- SCHILLER J. C. F., *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Editorial Aguilar, México, 1976.
- S. E. P., *Educación básica Primaria. Plan y Programas de estudio 1993*, México, 1993.
- _____, *Cantemos juntos*, México, 1996.
- _____, *Libro para el maestro, Educación Artística*, México, 2001.
- _____, *Taller de Exploración de Materiales de Educación Artística*, México, 2000.
- SERRALLACH, LORENZO, *Historia de la enseñanza musical*, Ricordi Americana, Buenos Aires, 1953.
- SIEGMEISTER, ELIE, *Música y sociedad*, Siglo XXI Editores, Nueva York, 1980.
- TENTI FANFANI, EMILIO, *La escuela desde afuera. Sujetos, escuela y sociedad*, Editorial Lucerna Diogenis, México, 2001.
- TIBOL, RAQUEL, *Época moderna y contemporánea. Historia general del Arte Mexicano Tomo III*, Hermes, México, 1964.
- WILD, ROGER, *Iniciación a la música*, Editorial Espasa-Calpe S.A., Madrid, 1962.
- WOLF, JOHANNES, *Historia de la Música*, Editorial Labor S.A., Barcelona, 1957.
- ZEMELMAN, M. HUGO, *Uso crítico de la teoría*, Colegio de México, México, 1992.

HEMEROGRAFIA

Mimeos

ESCAMILLA SALAZAR, JESÚS (Mimeo), *“Cultura y Educación a favor del individuo”*, Ponencia brindada en el Primer Simposium sobre Educación y Cultura en el Centro Regional de cultura Apaxco, mayo de 2004.

MENDOZA, ALFREDO (Mimeo) , *“El canto coral infantil en México”*, documento presentado en el 1er. Congreso Nacional de Educación Musical, organizado por la Asociación Mexicana de Educación Artística con el apoyo del Programa Nacional de Educación Artística en la Ciudad de México en marzo de 2002.

ROCKWELL, ELSIE, (Mimeo) *“Reflexiones sobre el proceso etnográfico”*, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN, 1987.

Revistas

BERISTÁIN MÁRQUEZ, EVELIA, *“La enseñanza de la danza en la educación básica y media básica”* en Revista Cero en Conducta, Año 3, N° 13-14, julio-octubre de 1988, pp. 5-13

FERNÁNDEZ ALDARA, *“La educación artística y musical en México, incompleta, elitista y excluyente”* en Cuadernos de Investigación en Educación Musical, Vol. 1/No. 4/ México, enero 2003, pp. 87-99

HEMSY DE GAINZA, VIOLETA, *“La educación musical entre dos siglos, del modelo metodológico a los nuevos paradigmas”*, en Revista Novedades Educativas, Año 15/No.156, diciembre de 2003, Argentina, pp. 8-11

PROFECO, *“Primarias Particulares: Cómo elegir la mejor”*, en Revista del Consumidor, febrero del 2004

SEP, *Educación Revista de Orientación Pedagógica, Sobretiro de los programas de educación primaria*, Número 4, Segunda Época, México, D. F., junio, 1960, p. 37

TORRES PARÉS, PABLO, *“Nuevos caminos de Educación Musical”* en Revista Mexicana de Pedagogía, Año VIII, N° 33, enero-febrero de 1997, pp. 30-31

VAZQUEZ SEMADENI, MARÍA EUGENIA, *“Reseña de futuro pasado de Reinhart Koselleck”*, Revista Relaciones de El colegio de Michoacán, verano, año/vol. 24, número 095, Colegio de Michoacán, Zamora, México pp. 300-305

Notas periodísticas

“Destina México sólo una hora a la semana a asignaturas humanistas”, periódico La Jornada, lunes 19 de agosto de 2002, sección Cultura página 6a.

SALINAS CESAREO, JAVIER, *“Ecatepec, el municipio mexiquense más disputado por los candidatos al gobierno”*, periódico La Jornada, martes 21 de junio de 2005, sección Estados página 34.