



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA

*Los programas de educación preescolar y sus
propuestas curriculares respecto a la enseñanza
musical dentro de los Jardines de Niños oficiales del
Distrito Federal de 1942 a 2004.*

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRÍA EN MÚSICA

P R E S E N T A



ARACELI JIMÉNEZ MARTÍNEZ

DIRECTOR DE TESIS: DR. FELIPE RAMÍREZ GIL.

MÉXICO, D.F.

FEBRERO 2011.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Le agradezco infinitamente a todos mis maestros de la Escuela Nacional de Música y la Facultad de Filosofía y Letras por su acompañamiento y entrega en mi proceso de formación profesional, en especial a la Dra. Evguenia Roubina Milner, al Mtro. Miguel Ángel Pasillas Valdez, a la Dra. Raquel Glazman Nowalsky y a la Mtra. Alma Erendira Ochoa Colunga de los cuales yo me llevo gratos recuerdos y grandes enseñanzas para la vida.

Le agradezco de manera especial a mi asesor de tesis el Dr. Felipe Ramírez Gil que me acompañó y motivó siempre para la conformación de este trabajo de investigación. Además de que lo admiro por su gran trayectoria y entrega en esta casa máxima de estudios que me ha formado.

Deseo agradecer al Dr. Antonio Benigno Corona Alcalde porque dio lectura a mi trabajo y por orientarme en la delimitación del mismo a través del seminario que impartió y del cual aprendí muchísimo.

Agradezco a la ENMJN porque me brindó el tiempo y los apoyos para poder continuar con mi proceso de profesionalización, en especial a los encargados de la Biblioteca y la Sala Histórico Pedagógica a cargo de Patricia Gómez Perez

Agradezco a Oscar Omar Hernández García por su amor y su apoyo incondicional cuando más lo necesité para hacer posible mi investigación.

Deseo agradecer a la Dra. Graciela Guadalupe Martínez Salgado, a las Profras. Rosita Caballero y Luz Ma. Gómez Pezuela que han sido ejemplo de entrega y amor a la profesión docente, y a través de sus charlas me orientaron para dar sentido y significado a mi investigación.

A ellas dedico este trabajo porque han sido figuras importantes de la educación en México.

ÍNDICE

INTRODUCCION	1
1. LOS JARDINES DE NIÑOS OFICIALES DEL DISTRITO FEDERAL	
A TRAVÉS DE LA HISTORIA.....	8
1.1 Antecedentes históricos de los Jardines de Niños.....	10
1.2 Los Jardines de Niños públicos a partir de 1942	28
2. LA EDUCACIÓN MUSICAL Y SU REALIDAD HISTÓRICA.....	45
2.1 Antecedentes históricos de la educación musical preescolar.....	47
2.2 La educación musical en los Jardines de Niños oficiales a partir de 1942..	54
3. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	69
3.1 Programa de 1942	75
3.2 Programa de 1963 y 1965	79
3.3 Programa de 1970	83
3.4 Programa de 1979	86
3.5 Programa de 1981	105
3.6 Programa de 1992	112
3.7 Programa de 2004	117
4. ELEMENTOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL DENTRO	
DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.....	126
4.1 La educación preescolar	136
4.2 Ambiente escolar	140

4.3 El alumno	147
4.4 El desarrollo del niño.....	153
4.5 Proceso de enseñanza-aprendizaje	158
4.6 El juego	165
4.7 Función y valor de la música en la escuela	169
4.8 La educación musical	176
4.9 Contenidos del área musical.....	183
4.10 Tiempo, recursos y espacios de uso para la sesión de música	188
4.11 El papel del docente frente a la enseñanza	193
4.12 Función del profesor de música	200
4.13 La evaluación	206
CONCLUSIONES	211
BIBLIOGRAFÍA	221
ANEXOS	228
ANEXO 1.	
Programa arreglado según el curso de los kindergartenes de Manhattan-Bronx, Nueva York	229
ANEXO 2.	
Los dones de Froebel	239
ANEXO 3.	
Decreto que establece una Secretaría de Estado que se denominará Secretaría de Educación Pública	244
ANEXO 4.	
Adiciones, Supresiones y Modificaciones de los Dones de Froebel	246
ANEXO 5.	
Escrito dirigido al C. Presidente de la República Mexicana en septiembre de 1940	252

ANEXO 6.	
Escrito dirigido al C. Gral. de Div. Manuel Ávila Camacho	259
ANEXO 7.	
Decreto de la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942	264
ANEXO 8.	
Curso de orientación para educadoras en 1955	267
ANEXO 9.	
Declaración de México de 1979 ..	273
ANEXO 10.	
Decreto por el que se modifica el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública	280
ANEXO 11.	
Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública Capítulo IV	282
ANEXO 12.	
Ilustración del libro de <i>Cantos de la madre</i> de Froebel	284
ANEXO 13.	
Carátula del libro de Zapata, Rosaura, <i>Cantos y Juegos para Jardín de Niños</i> .	288
ANEXO 14.	
Programación mensual de ritmos, cantos y juegos	288
ANEXO 15.	
Texto : El arte musical en la escuela	293
ANEXO 16.	
Clasificación de los Juegos y las Canciones del Jardín de Niños	295
ANEXO 17.	
Carátula del libro <i>Cantos infantiles para los Jardines de Niños</i>	296
ANEXO 18.	
Carátula de <i>Lindas Melodías para la mamá, la educadora y los maestros de primaria</i>	297
ANEXO 19.	

Programas mensuales de 1955 y 1956	298
ANEXO 20.	
Invitación al curso de verano.....	304
ANEXO 21.	
Colecciones : <i>Primavera- Verano y Otoño-Invierno</i>	305
ANEXO 22.	
Comentarios de Elisa de Osorio	307
ANEXO 23.	
Carátula del <i>Manual de Música y Movimiento</i>	308
ANEXO 24.	
Carátula de <i>Guía de actividades musicales para el nivel preescolar</i>	308
ANEXO 25.	
Carátulas de los manuales da <i>Cantos didácticos preescolares y Cantos</i> <i>didácticos preescolares II</i>	308
ANEXO 26.	
Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar.....	309
ANEXO 27.	
Carátulas y autoras del PEP 1981.....	310
ANEXO 28.	
Actividades de música y movimiento (canto, ritmo y orquesta infantil)	311
ANEXO 29.	
Carátula del PEP 1992.....	313
ANEXO 30.	
Ideas sobre la expresión artística	313
ANEXO 31	
Carátula del PEP 2004.....	314
ANEXO 32	
Información sobre el desarrollo artístico.....	315

INTRODUCCIÓN

El interés del presente trabajo de investigación se centra en la revisión y análisis de las propuestas curriculares de la enseñanza musical que ofrecen los programas del nivel preescolar a partir de 1942 al 2004, fecha en la que se editó el último programa que opera todavía hoy en día.

Los programas contienen un conjunto de orientaciones y prescripciones oficiales respecto a lo que debe enseñarse en el campo de la música, lo que se entiende por educación infantil, los postulados del desarrollo infantil, el proceso de enseñanza y aprendizaje y el papel que juegan cada uno de los agentes educativos. Esto es, la función del docente especialista en la disciplina musical, la función del docente de aula y la formación del niño en el área musical. Los programas son la parte fundamental donde se expresan y concretan las metas generales de la política educativa del Estado. Todas las decisiones políticas del sistema educativo tomadas por las administraciones públicas, determinan de manera explícita el diseño curricular.

Los pasos que se llevaron a cabo en dicha investigación son:

- Búsqueda, recopilación exhaustiva y selección de fuentes contrastables y comparables para la confrontación de datos. Con el fin de hacer un registro meticuloso y veraz de los principales hechos de la historia en el campo de la educación musical en los Jardines de Niños. Estos materiales curriculares, revistas, folletos, publicaciones y libros serán una información valiosa que dará la posibilidad de hacer un análisis sobre el campo y permitirán la contextualización histórica de los distintos programas para la construcción de una visión más real del lugar que ha ocupado la enseñanza musical en los Jardines de Niños en México.
- Relación de los hallazgos en una línea del tiempo con las prácticas que son habituales en la vida escolar del nivel preescolar.
- Evaluación comparativa de los logros o fallas descubiertas en los aportes curriculares de los programas que apoyan, dan preferencia o excluyen la enseñanza de la música en el entorno escolar.

- Anexo de los textos históricos como: decretos, declaraciones, orientaciones, planeaciones, así como comentarios de grandes personajes y pioneras de la educación preescolar: entre otras Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata, Berta Von Glümer, Luz María Serradell, Carmen Calderón, maestras que se dedicaron a la enseñanza en los Jardines de Niños mexicanos. También se incluyen fotografías que ilustran materiales didácticos usados en el transcurso del tiempo. Dicha información es un referente indispensable para dar validez a la investigación y es una base fidedigna para futuras investigaciones.

Este documento va dedicado a los docentes de nivel preescolar que deseen conocer los esfuerzos y logros que cientos de educadoras y profesores de enseñanza musical pusieron en juego para darle un espacio digno a la música dentro del *curriculum* en las instituciones de nivel preescolar.

He centrado mi investigación en el Jardín de Niños, porque es el primer espacio de educación formal en la que los niños de tres a seis años entran en contacto con un contexto social y cultural más amplio. Es el ámbito perfecto para establecer las primeras bases artísticas en el que se debe incluir formas de representación artística como la música, la danza, la literatura, el teatro y la plástica, para el desarrollo de formas de alfabetización y capacidades cognitivas particulares en el niño.¹ Lo cual debe reflejarse en los programas.

Desafortunadamente, en las escuelas públicas que son las instituciones educativas donde se concentra el mayor número de niños de nuestra sociedad, se ha encontrado que los recursos dedicados al arte son deficientes o escasos y la causa se encuentra en el poco valor que se le da a este tipo de espacios. Es preciso que el Estado y los docentes hagan conciencia de la importancia que tienen los contenidos del arte en la formación integral de los niños, ya que es a través de la música –en este caso-, que el niño desarrolla habilidades de sensopercepción, de apreciación, de creatividad y de imaginación, al entrar en contacto con el mundo sonoro y musical.

Es importante mencionar, que cuando el niño preescolar entra a la escuela, ya posee una serie de experiencias previas que le permiten o le obstaculizan su fácil adaptación e integración a un núcleo social más extenso que el de la familia. Ya que por naturaleza

¹ Elliot W., Eisner, *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002, p. 36.

manifiesta flexibilidad y rapidez para aprender y lo hace a través del descubrimiento de lo que le ofrece su entorno inmediato.

En forma lúdica el niño percibe el mundo con todos sus sentidos, atribuyéndole una connotación afectiva que lo lleva a la construcción de juicios y valores positivos o negativos. Aunado a ello, el pequeño posee un potencial de habilidades y capacidades heredadas que le permitirán tener un mejor desempeño y predisposición para el aprendizaje en ciertas áreas del conocimiento (entre ellas las de carácter artístico) que el docente debe identificar para su fortalecimiento y enriquecimiento. Además de que debe crear lazos afectivos y propiciar un ambiente escolar enriquecido y estimulante para el desarrollo óptimo de sus alumnos. Cabe decir que si los modelos adultos no son los apropiados para el niño, éste puede sufrir de trastornos y alteraciones emocionales que son determinantes para la conformación de su personalidad.

Es esencial considerar que cada institución contiene una cultura que marca qué tipo de actividades son prioritarias, qué prácticas educativas son de mayor importancia, las tradiciones y rutinas diarias; en las cuáles regularmente la música ocupa un lugar complementario para el reforzamiento de un tema, hábito o festividad. Además de que es frecuente encontrar las actividades musicales sin ningún sentido para los niños en las ceremonias cívicas o festivas.

Esto es así, porque muchos docentes jóvenes o que se incorporan por primera vez en una institución preescolar no cuentan con la profesionalización necesaria para comprender y transformar sus prácticas educativas en el plano del arte y en especial de la enseñanza musical; lo que los lleva a seguir reproduciendo modelos educativos que no son funcionales para el momento actual. Además de que muchas veces se sienten solos para afrontar la cultura ya enquistada por años en las instituciones por autoridades o docentes de mucha antigüedad que han desvirtuado los orígenes de la enseñanza musical y sus contenidos en la escuela; provocando en los docentes nuevos, gran confusión en la toma de decisiones innovadoras sobre lo que pueden y no pueden dejar de enseñar, así como la reproducción del acervo de actividades tradicionales musicales que año tras año se repiten sin sentido y fundamentación.

Otro incidente que suele encontrarse en los Jardines de Niños consiste en que son pocos los docentes que consideran realmente importante los programas y la planeación como

elementos necesarios para la concretización de tareas educativas. Sin embargo, una desventaja en ellos consiste en que no contienen criterios de selección, organización y evaluación de los contenidos musicales para los fines del desarrollo integral de los niños en la escuela de nivel inicial y preescolar.

Frente a esta realidad, he decidido partir de los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál es el origen de ciertas tradiciones, usos y costumbres de la enseñanza musical actual dentro de los Jardines de Niños oficiales? ¿Qué concepción tienen los programas de educación preescolar respecto a la música dentro de la enseñanza en general? ¿Cuáles han sido las prácticas educativas musicales de los docentes en el nivel preescolar según los documentos históricos? ¿Qué papel juega el profesor de enseñanza musical dentro de los Jardines de Niños? ¿Qué se establece en cuanto a los elementos o fases del *currículum* dentro de los programas?

Para delimitar el campo de mi investigación, he decidido partir del primer programa oficial de 1942, con la finalidad de conocer la trayectoria histórica por la que han pasado los fundamentos, concepciones y propuestas de la enseñanza musical dentro de los Jardines de Niños oficiales del Distrito Federal que fue una de las principales ciudades durante el periodo posrevolucionario.

Además de que en 1942, por Decreto Presidencial, el personal de Jardines de Niños logró su propósito de reincorporarse a la SEP. Lo que trajo como consecuencia, la aprobación para la organización de los jardines dentro del Departamento de Educación Preescolar, cuyo objetivo primordial, era dar a conocer de manera precisa, el papel que desempeñaba el Jardín de Niños, dentro de la política educativa en general.² Fue un grupo de educadoras las que pugnaron por dicho reingreso ya que defendían que el Jardín de Niños debía ser visto como una institución cuya educación sistemática iba orientada al desarrollo integral del niño.³

En el presente trabajo se dará respuesta a cada uno de los planteamientos antes citados, en el transcurso de los siguientes capítulos.

² Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadores), *Educación Preescolar México 1880-1982*. México, SEP, 1988, p. 96.

³ Documento dirigido al Presidente Manuel Ávila Camacho firmado por las educadoras Guadalupe Gómez Márquez et al, 14 de octubre 1941, ver Archivo Vertical del CIDEF.

En el primer capítulo titulado *LOS JARDINES DE NIÑOS OFICIALES DEL DISTRITO FEDERAL A TRAVÉS DE LA HISTORIA* se aborda el encuadre histórico de los Jardines de Niños oficiales con la idea de tener una base que permita entender el origen de algunos supuestos y conceptos aún vigentes en la enseñanza preescolar actual. La razón de existencia de este capítulo consiste en que es preciso examinar los hechos que han ocurrido en el pasado, y que han creado una identidad o un punto de partida para los agentes educativos y la institución escolar.

En esta ocasión no hice uso de la entrevista para conformar el contenido que se expone en esta investigación, pero espero que los datos recabados de los diversos textos históricos brinden los elementos necesarios para que otros investigadores interesados en el tema profundicen y exploren los significados y elementos que aquí se plantean. En este documento se habla de los diversos sujetos involucrados en el campo de la educación, y se hace una reconstrucción de las circunstancias y hechos a través de las evidencias documentales.

En el capítulo *LA EDUCACIÓN MUSICAL Y SU REALIDAD HISTÓRICA*. Se aborda la concentración de algunas cuestiones relacionadas con la práctica de la enseñanza musical. Es importante decir que a veces, determinados hechos sucedidos en el pasado, pesan fuertemente en un buen o mal estereotipo de lo que debe enseñarse y el valor de los contenidos musicales en la escuela. Esta revisión supone ser conscientes de lo que merece ser conservado en cuanto a las prácticas musicales de los Jardines de Niños, y por decirlo de alguna manera, reforzar aquello que ha funcionado para el bien de la formación infantil en el plano del arte. El tiempo nos ha dejado claro también que hay elementos que es preciso cambiar por su falta de vigencia actual.

Considero que el contar con los referentes históricos del Jardín de Niños y lo que ahí se realizaba en cuanto al campo de la educación musical, permitirá a los docentes resignificar y comprender esta área tan descuidada en nuestras escuelas públicas.

El capítulo titulado: *LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR* rescata todos los elementos o contenidos educativos musicales que se abordan en cada uno de los programas a partir de 1942; con la idea de contar con los referentes necesarios que marcan la relevancia que ha tenido la enseñanza musical a través del tiempo. Afortunadamente,

veremos que la música no es un lenguaje ajeno a la educación general dentro del *currículum*.

Cuando se le otorga un lugar de importancia a las artes dentro de la escuela, los niños se familiarizan con los lenguajes artísticos que les permite expresarse de distintas maneras y desarrollar sus capacidades; pero cuando se utiliza el arte como un medio adicional como si se tratara de un lujo, se desacredita su razón de ser y entonces no se ve como un elemento fundamental en la formación humana.

En el último capítulo titulado: *ELEMENTOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL DENTRO DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR* se mencionan las fases del *currículum* que caracterizan a cada programa a través de tablas, que muestran las ideas esenciales sobre los postulados de la educación preescolar, la función de la música en el desarrollo del niño, el ambiente y los recursos didácticos de la educación musical, los medios de evaluación que usa la educadora y el papel de los agentes educativos (educadora, profesor de música y alumnos) a través de una línea del tiempo. Un punto de gran interés en este capítulo, reside en que se establecen algunas posturas de los principales paradigmas psicológicos (conductista, psicogenético y sociocultural), para explicar las distintas concepciones y enfoques pedagógicos que sustentan el *currículum* y que han sido desde la teoría, un sustento sólido para muchos docentes que llevan a cabo sus prácticas educativas actuales dentro de las instituciones escolares.

El hecho de impartir la cátedra de Expresión y Apreciación Artística en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños y de contribuir en la formación de las futuras docentes de nivel preescolar en el área musical, me ha motivado para hacer esta investigación.

Para recopilar la información que conforma dicha investigación fue preciso hacer visitas a acervos particulares y privados, a las colecciones de los Jardines de Niños, a la Sala Histórico-Pedagógica y a la biblioteca de la ENMJN (Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños).

Los objetivos propuestos para dicha investigación son:

- Registrar los cambios esenciales en las propuestas curriculares establecidas en los programas oficiales.
- Reconocer la importancia que ha tenido la educación musical dentro de los Jardines de Niños oficiales a partir de lo que establecen los programas de educación preescolar.
- Comprender la realidad actual de la enseñanza musical dentro de los Jardines de Niños oficiales a partir de lo que establecen los programas y documentos históricos del nivel preescolar a partir de 1942.
- Resignificar la función de la educación musical en los Jardines de Niños a través de la lectura histórica de dichos programas.

***1. LOS JARDINES DE NIÑOS OFICIALES DEL
DISTRITO FEDERAL A
TRAVÉS DE LA HISTORIA***

Si deseamos formarnos una idea de lo que han representado los Jardines de Niños a través de la historia y encontrar el origen de las concepciones que tiene la sociedad actual de ellos, es preciso estudiarlos y centrarnos en sus orígenes.

La historia de un centro queda institucionalizada/materializada en su cultura organizativa escolar [...]. En este sentido antropológico la institucionalización es la concreción de los elementos culturales (valores, ideas y símbolos) en unas normas de acción y roles, que ejercen de pautas de acción de un grupo. A su vez, los miembros de una organización tienen su propia trayectoria de vida, experiencias, modos de ver.⁴

Es necesario que se haga conciencia de la situación actual, a partir de la historia institucional de cada centro educativo, para llegar a entenderla y compartirla. De tal forma que pueda crearse un sentido comunitario a la acción colectiva del centro escolar, a través de sus registros, que permite que exista un sentido de acción conjunta del centro. “Esta *memoria social compartida*, normalmente activada en el proceso conversacional, [sic.] es una reconstrucción del pasado, a partir del espacio existencial vivido en común.”⁵

Esto es así porque cada “centro escolar tiene una historia, encontrándose en una determinada fase o etapa de su vida.”⁶ Esto debe ser tomado en cuenta para asentar debidamente la planificación de proyectos futuros, y para insertar cualquier estrategia de innovación. Porque cuando el centro es joven, se encuentra en pleno desarrollo y flexibilidad para implementar propuestas educativas trascendentales.

A continuación presentan algunos datos esenciales que han marcado el sentido de la educación preescolar en nuestro país y que son la base de muchas de nuestras concepciones actuales.

⁴ *Ibidem*, p. 59.

⁵ Bolívar, Antonio, *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis Educación, 2002, p. 58.

⁶ *Ibidem*, p. 13.

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LOS JARDINES DE NIÑOS

La ideología froebeliana fue la base filosófica y pedagógica por excelencia en nuestro país por más de medio siglo y fue Estefanía Castañeda⁷ quien por primera vez trae sus postulados a los Jardines de Niños mexicanos.

Froebel⁸ en junio de 1839, abre una escuela de juegos educativos llamado *Institución de juego y ocupación*⁹ y el 28 de junio de 1840 el jardín infantil general alemán. Los *Kindergarten* se difundieron por toda Alemania a partir de 1840.

La traducción literal del término *Kindergarten*, es *Jardín de Niños* que en realidad se refería a una romántica metáfora para describir dicha institución educativa:

⁷ Llamada Estefanía Castañeda Núñez de Cáceres, nació el 8 de octubre de 1872, a los doce años viaja a la ciudad de México donde estudió la primaria superior cuatro años que constituían la carrera Normal. También estudió música y hablaba inglés. “Ya maestra, aprendió alemán para leer a Froebel en el idioma en que dejó sus documentos.” p. 59. Realizó estudios con María Montessori que le sirvieron para hacer proyectos y programas. Abrió el primer Jardín de Niños con postulados froebelianos en 1897 en Cd. Victoria, Tamaulipas, y en la capital de la República, asistió a universidades nacionales y extranjeras y murió el 22 de febrero de 1937. Publicó obras como: *Filósofos y Maestros precursores de las teorías froebelianas* como tesis de la Universidad Nacional de México, *Froebel, su vida y obra*. Tesis Universidad Nacional de México, *Proyecto de Escuela de Párvulos* presentado a la Subsecretaría de Instrucción Pública en 1903. Dirigió la revista *Kindergarten*: revista semanal. México. D.F., No. 1, 1º. de julio de 1907-1924, entre otros textos. Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, *Educadores del jardín de niños mexicano*, México, Editorial del Magisterio “Benito Juárez”, 1980, pp. 59-65.

⁸ Federico Froebel nació en Oberweissbach (Schwarzburgo-Rudolstadt). Véase Prüfer, Johannes, *FEDERICO FROEBEL*. Versión de la tercera edición alemana, 2da. edición, Barcelona, editorial Labor Sección II Educación, 1940, p. 173. Nació el 21 de abril de 1782, aprendió con su padre a leer y escribir. Posteriormente, acude a la escuela comunal de Oberweissbach. Después a la escuela de Stadtilm y de 1799 a 1801, estudió filosofía en el *alma mater* de Jena. Con el tiempo entra de maestro en la escuela modelo de Grüner donde conoce las ideas de Pestalozzi; ahí enseñó geografía, aritmética y dibujo. En 1811 decide estudiar lenguaje en la universidad de Gotinga. En 1812, se fue a estudiar a la universidad de Berlín filosofía. De 1813 a 1814, se alista en las filas militares de los prusianos como voluntario para la guerra de la Independencia. De 1814 a 1816, fue nombrado ayudante en el Museo mineralógico de la universidad de Berlín. En el verano de 1818, crea el Instituto educativo de Keilhau. En 1826 publica su obra *La Educación del Hombre*. En 1831, va a Suiza donde comenzó con nuevos proyectos para crear el Instituto educativo de Wartensee. En 1835, dirige el orfanato de Burgdorf. En 1836, vuelve a Alemania para dedicarse a llevar a cabo sus ideales pedagógicos y sus materiales didácticos llamados *regalos y/o juegos instructivos*. Véase Prüfer, Johannes, *FRÖBEL. La vida y la obra del fundador de los jardines infantiles*, Buenos Aires, editorial Americalee, 1944, 162 p. Para 1838, aparecen los cuatro primeros dones. Véase Prüfer Johannes, *FEDERICO FROEBEL... Op. Cit.*, p. 174. En 1839, Froebel decidió quedarse en Blankenburg para dar el primer curso para la preparación de guías en la educación de niños. En 1844, crea su obra los *Cantos de la madre* e introducción para el uso del tercer don. *Ibidem*. En 1848, Froebel fue a Dresde en el que dirigió un “curso de preparación para maestros jardineros.” Véase Prüfer, Johannes, *FRÖBEL... Op. Cit.*, p.125. Finalmente, muere el 21 de junio de 1852 en Marienthal (Meiningen).

⁹ Prüfer Johannes, *FEDERICO FROEBEL... Op. Cit.*, p. 174.

Como [...] un jardín [que], con el favor de Dios y bajo los cuidados de un hábil e inteligente jardinero, -escribió Froebel dirigiéndose a las mujeres en 1840-, las plantas en crecimiento se cultivan conforme a las leyes de la naturaleza, de la misma manera en nuestro jardín de niños, nuestro *Kindergarten*, lo hará la más noble de todas las criaturas en crecimiento: los hombres (es decir los niños, gérmenes y retoños de la humanidad) serán cultivados de acuerdo a las leyes de su propio ser, de Dios y de la Naturaleza.¹⁰

A Froebel se le debe la creación y uso de una serie de materiales didácticos que eran juegos instructivos o educativos que creó para el entretenimiento de “niños de corta edad.”¹¹ A partir del 20 de abril de 1838:

[Se] dedicó a una amplia actividad industrial, ya que entretanto habían sido terminados los modelos y los juegos instructivos, y podía por tanto iniciarse su fabricación en gran escala. Una cantidad de mujeres de Blankenburg preparaban pelotas de lana, fabricantes de hebillas y torneros recibieron grandes pedidos de Fröbel, y el carpintero Löhn tuvo que trabajar casi solamente para él, tanto era lo que había que hacer.¹²

Cabe decir que algunos autores que escribieron sobre la vida de Federico Froebel usan el término *regalos* o *dones* para referirse a los juegos o juguetes educativos froebelianos. Por ejemplo Prüfer cita:

Esta es la convicción que dio normas a Fröbel para idear sus juegos instructivos; y poco a poco desarrolló la serie siguiente de `regalos': 1. El primer regalo es la pelota, la figura más simple que puede adquirir un cuerpo. Es precisamente de tales dimensiones que pueda tomarla la manita de un niño; [...]. El segundo regalo es constituido [*sic.*] por una esfera de madera, del mismo tamaño de la pelota anterior, y por un cubo también de madera, cuyos lados tienen la misma longitud que el diámetro de la esfera. Mientras en la pelota el elemento más destacado es el color, en la esfera lo constituye la forma: además, para manejar la esfera se requiere más

¹⁰ Barbara, Beatty, “Vengan, convivamos con nuestros pequeños”. Federico Froebel y el movimiento alemán del jardín de niños”, en *Seminario de Temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I y II*, Licenciatura en Educación Preescolar, Quinto semestre, México, SEP, 2004, p. 84.

¹¹ Prüfer, Johannes, *FRÖBEL... Op. Cit.*, pp. 78.

¹² *Ibidem*, pp. 79, 80.

fuerza, resolución y prudencia. Otro progreso se tiene en la circunstancia que este juguete hace ruido. Con la esfera se repiten muchas de las cosas hechas con la pelota: además es echada a rodar y se hace girar sobre sí misma y alrededor de una mesita. Particular deleite y estímulo a la reflexión suscita el cubo que, cuando rueda sobre sí mismo, parece un cilindro, o un cono, [...]. El tercer juego es un cubo dividido por el medio en cada lado, de manera que da ocho cubos pequeños. Dado que los niños, como se sabe, tienen la manía de romperlo todo para ver lo que hay dentro, se le ofrece así un objeto con el cual pueda satisfacer ese instinto. [...] Así surgen aquellos juegos de construcciones, que tienen tanta virtud formativa, y con los cuales los niños se habitúan a la paciencia, a la tenacidad, a la exactitud, al orden, a la previsión, [...]. El cuarto regalo consiste en un cubo dividido en ocho ladrillitos de madera, [...]. El quinto regalo es constituido [sic.] por un cubo cortado dos veces en todo sentido, de tal manera que resultan veintisiete pequeños cubos, algunos de los cuales están divididos a su vez diagonalmente. [...] La misma transición que se ha señalado del tercero al cuarto regalo se verifica al pasar del quinto al sexto, que consta de veintisiete ladrillitos para construcciones planas, [...].¹³

Para explicar cada uno de los *regalos*, Prüfer rescata dos planchas litográficas originales de Froebel e imágenes (ver anexo 2).¹⁴ En las que se indica el término *dones* para referirse a los *regalos* (se desconoce el dato de quien realizó la traducción al castellano).

Se hace la inferencia de que dichos materiales tenían como fin primordial, favorecer el desarrollo cognitivo, sensorial y motor del niño al crear nuevas formas geométricas a partir de la construcción y el movimiento de las figuras. El material Froebeliano se basó en la geometría, donde las formas espaciales son esenciales. El cual parte “en sus representaciones del punto para seguir con la línea, superficie y volumen.”¹⁵

Berta Von Glümer en su texto *Apuntes de Técnica del Kindergarten*, trata de explicar el origen del término *dones* cuando cita:

En un principio, todo el material ideado para emplear la actividad infantil en su edad preescolar fue designado con el nombre de `DONES´ por su ilustre autor, porque `don´, en la aceptación que él quiso darle, significa `regalo´. Froebel, amigo del niño, deseó dejar sus bien ideados juguetes como regalo a la niñez de todo el mundo y de todos los tiempos, para

¹³ *Ibidem*, pp. 80, 83.

¹⁴ Véase Prüfer, Johannes, *FEDERICO FROEBEL...Op. Cit.*, p. VIII-XIX.

¹⁵ Pineda, Zoraida, *Educación de párvulos en México*. 4ta. edición, México, FERNÁNDEZ editores, 1969, p. 125.

hacerla feliz guiando sin contrariarlas las naturales tendencias del bebé y del parvulito. [...] Froebel procede paso a paso, presentando sus juguetes de tal manera que cada uno sigue lógicamente al que le ha precedido, y así los juegos con ellos no ofrecen dificultad a la mente ni a las manos del pequeño.¹⁶

Posteriormente, en México la creación oficial de la primera escuela preescolar aparece en 1880, considerada como *escuela de párvulos*; cuando se encontraba Joaquín Baranda dentro de la administración. Con él surge la idea de crear una escuela para *párvulos* de ambos sexos con el fin de beneficiar a la clase obrera, “cuya tarea a cargo de la Comisión de Instrucción Pública, era la de prestar atención a niños de 3 a 6 años de edad.”¹⁷ Cabe decir, que a partir de 1921 la Instrucción Pública recibirá el nombre de Secretaría de Educación Pública.

Este sistema de enseñanza establecía que los niños a través del juego comenzarían a recibir lecciones instructivas y preparatorias que más tarde perfeccionarían en las escuelas primarias, “la Escuela de Párvulos No. 1 quedó abierta al público el 4 de enero de 1881”¹⁸ en la Ciudad de México, cuyos principios pedagógicos se sustentaron en las ideas de Pestalozzi¹⁹ y Froebel. Sin embargo, los conceptos educativos “mostraban la carencia de

¹⁶ Glümer, Berta Von, “Los Dones de Froebel” en *Apuntes de Técnica del Kindergarten*. 2ª. edición, México, Talleres de Bay Gráfica y ediciones, 1957, pp. 44-49.

¹⁷ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p. 4

¹⁸ *Ibidem*, p. 25.

¹⁹ Johann Heinrich Pestalozzi nació en Zúrich, 12 de enero de 1746 y murió en Brugg, 17 de febrero de 1827. Fue un pedagogo suizo, dirigió su labor hacia la educación popular. Los aspectos generales que propone para la educación elemental son:

- Poner en práctica el método de enseñar a unos por medio de otros, debido al gran número de niños.
- La enseñanza de ambos sexos (coeducación).
- Importancia de la educación creativa y productiva.
- Enseñanza de moral y religión, que se debe de iniciar en la familia.
- Considerar que las relaciones afectivas entre madre e hijo, condicionan a éste paulatinamente, a desarrollar sentimientos de bondad y amor.
- Educación Social: la cual debe iniciarse en la familia y continuarse en la escuela.
- La práctica de la escuela-trabajo, combinando la enseñanza de la lectura, escritura, cálculo, dibujo, moral y religión con las actividades agrícolas.

Sus principios pedagógicos son:

--*Naturalidad*: Pestalozzi indicó que sólo la educación podía realizarse conforme a una ley (armonía con la Naturaleza). De este principio se deriva la necesidad de libertad en la educación del niño; es preciso que esté libre, para que pueda actuar a su modo en contacto con todo lo que le rodea (ambiente).

--*Educación elemental*: Debía partirse de la observación de las experiencias, intereses y actividades educativas; de no enseñar nada que los niños no pudiesen ver (idea tomada de Rousseau) y consideró que la finalidad principal de la enseñanza no consistía en hacer que el niño adquiriera conocimientos y aptitudes, sino en desarrollar las fuerzas de su inteligencia, dividiendo aquella en forma gradual, de acuerdo a su evolución y

bases pedagógicas acordes a la realidad mexicana.”²⁰ Ya que las carencias que vivía el país hacían insuficientes los recursos humanos, económicos y materiales para poder cubrir con los ambientes enriquecidos que demandaban las escuelas extranjeras y la pobreza de la mayoría de las familias muchas veces obligaba a que todos los miembros de la misma trabajaran en el campo, incluyendo los niños. Lo que impedía que pudieran asistir a la escuela.

Pineda cita que en la Ciudad de Orizaba, Veracruz fue fundado el primer Jardín de Niños por Enrique Lauscher²¹ el 5 de febrero de 1883. La nueva escuela recibió por nombre *Escuela Modelo*.²²

En 1887 el presidente Porfirio Díaz inauguró la Escuela Normal para Profesores que contó con una escuela primaria y una Escuela de Párvulos, ambas anexas a la Normal para que observaran y practicaran los profesores en formación. La profra. Mateana Munguía de Aveleyra fue nombrada directora de la escuela de párvulos.²³ Cabe decir, que durante el Porfiriato, la educación era para las clases dominantes del país, mientras que en el medio rural existía un marcado analfabetismo.

“El 29 de noviembre de 1889 se inauguró el primer Congreso Nacional de Instrucción Pública. Justo Sierra fue electo presidente de sesiones”²⁴ en este Congreso se plantearon y discutieron problemas básicos de la Educación Preescolar, y él enfatizó la importancia de este nivel educativo. Inclusive en 1902 hizo hincapié en el Consejo Superior de Educación, sobre la importancia de la autonomía de las escuelas para niños, así como de mejorar la formación profesional de las docentes encargadas y entonces el plan de estudios de las escuelas normales incluía cursos de educación preescolar. “Durante el gobierno de

donde se tomara en cuenta al individuo como una unidad de inteligencia, sentimiento y moralidad. Sostenía que cualquier irregularidad en estas características, conllevaría a la nulidad de una educación integral.

--*Educación física*: Incluyó también la educación física como medio de fortaleza y resistencia corporal, cerrando así el ciclo de una educación integral, que va desde lo más espiritual a lo puramente corporal. Véase http://es.wikipedia.org/wiki/Johann_Heinrich_Pestalozzi creador de wikipedia Jimmy Wales, 03/01/ 2011 a las 13:30 hrs.

²⁰ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p. 27

²¹ Enrique Laubscher nació en Berlín, Alemania, el 15 de julio de 1840, donde hizo sus estudios normales en dicha capital, graduándose como doctor en pedagogía. Hacia 1880 emigró a México, llegando por Veracruz, en 1882 aproximadamente, empezó a dar clases de música y canto coral en el Colegio Esperanza. Además de ello, ejecutaba el violín, el piano y el armonio. Más tarde, llegó a impartir la clase de *Introducción del método Froebeliano para Kindergarten* en la Escuela Superior del puerto de Alvarado en Veracruz. Pineda, Zoraida *Op. Cit.*, p. 84.

²² *Ibidem*, p. 83.

²³ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p. 7.

²⁴ *Ibidem*, p. 31.

Porfirio Díaz se expidieron leyes y decretos en los cuales se destacaba que la educación era un factor indispensable del progreso y bienestar de los hombres.”²⁵

En 1903 Estefanía Castañeda establece las primeras ideas formales sobre la educación preescolar en México, una vez que fue comisionada y enviada a la Unión Americana, Nueva York:

Para atender adecuadamente los servicios educativos dentro del país, se envió al extranjero a renombradas personalidades entre las que se encontraba Estefanía Castañeda, quien en 1903, luego de haber sido comisionada para observar la organización de los jardines de niños en la Unión Americana, regresó al país y presentó ante la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública un proyecto de organización para las escuelas de párvulos.²⁶

Sus postulados pedagógicos estaban inspirados en Pestalozzi y retoma los dones de Froebel. Este proyecto se discutió y se aprobó en el Congreso Superior de Educación y se implementó el 1º. de Julio de 1903 en la Escuela de Párvulos No.1 (después denominado *kindergarten Froebel*) donde la directora fue justamente Estefanía Castañeda²⁷ y las profesoras fueron Carmen Ramos y Teodosia Castañeda.

En 1904 se crea la Escuela de Párvulos no. 2 “Enrique Pestalozzi” bajo la dirección de Rosaura Zapata²⁸ y con apoyo de las profesoras Elena Zapata y Beatriz Pinzón.²⁹ En 1907, en el boletín de Instrucción Pública se informó que a partir del 31 de enero, las

²⁵ *Ibidem*, pp. 32, 33.

²⁶ *Ibidem*, p. 34. Si desea ver el proyecto completo y el “Programa arreglado según el curso de los *kindergartenes de Manhattan-Bronx, Nueva York.*” Véase ANEXO 1

²⁷ Estefanía Castañeda fue catedrática de la Universidad Nacional de México en el que daba cursos a las educadoras graduadas, cabe mencionar que la Escuela Normal Superior pertenecía a la U.N.AM. “las educadoras en servicio activo en los Jardines de Niños del D.F. asistían por las tardes a la Universidad a fin de alcanzar el grado superior” Pineda, Zoraida, *Op. Cit.*, p. 61.

²⁸ Rosaura Zapata Cano nació en Baja California, La Paz en 1876 y murió el 23 de julio de 1963. Al terminar su instrucción primaria, estudió en la capital de la República la carrera de maestra normalista, obteniendo el título en 1898, ahí tomó cursos de Pedagogía Froebeliana que impartían los maestros Manuel Cervantes Imaz y Don Luis E. Ruiz. Recorrió el país para llevar el beneficio de los jardines al campo y realizó cursos de preparación a educadoras para educar a los párvulos. Organizó misiones de educadoras para que fueran a fundar jardines y a orientar a las educadoras estatales. Fue asesora técnica en 1947 de la Escuela Nacional para Maestras de jardines de Niños. Osorio Bolio de Saldívar, Elisa, *Educadores del jardín de niños mexicano... Op. Cit.*, pp.529-534.

²⁹ Pineda, Zoraida, *Op. Cit.*, p. 89. El kindergarten estaba ubicado en la esquina de Chopo y Sor Juana Inés de la Cruz en la Colonia Santa María la Rivera (el Dr. Alfonso Pruneda lo ubica en la Col. De San Rafael). Osorio Bolio de Saldívar, Elisa, *Op. Cit.*, p. 530.

escuelas serían distinguidas con nombres en vez de números, quedando de la siguiente manera:³⁰

Escuela No. 1: Kindergarten Federico Froebel (1903)

Escuela No. 2: Kindergarten Enrique Pestalozzi (1904)

Escuela No. 3: Kindergarten Enrique C. Rébsamen (1906)

Escuela No. 4: Kindergarten Herbert Spencer (1906)³¹

Cada una de las directoras eran las encargadas de proponer y desarrollar su programa educativo en los *Kindergarten*. -Cabe decir, que en ese tiempo no existían programas oficiales estandarizados para todos los Jardines, ya que cada uno era autónomo en la elaboración de su propuesta-

En 1907 se funda la Escuela de Párvulos “Juan Jacobo Rousseau”, bajo la dirección de la Profra. Beatriz Pinzón, y es cuando las Escuelas de Párvulos cambian su nombre a *Kindergarten* (como Federico Froebel los había nombrado inicialmente). Término que en español significa *Jardín de Niños* y que hasta nuestros días prevalece para designar a todas las escuelas oficiales de nivel preescolar. Cabe decir, que los fines de los primeros *Kindergarten* consistían en:

Encargarse de cuidar a los niños en su edad preescolar.

Ejercer benéfica influencia sobre todo su ser, de acuerdo con su naturaleza individual.

Vigorizar sus facultades corporales.

Ejercitar sus sentidos.

Dar empleo a la mente que despierta.

Relacionar a los niños con el mundo de la naturaleza y con el de los hombres.

Guiar su corazón y su alma debidamente, y

³⁰ Cabe decir que el Kindergarten Federico Froebel se instaló en la calle de Paseo Nuevo (Bucarelli), el Enrique Pestalozzi en las calles de Sor Juana Inés de la Cruz y Chopo. Tomado de México, Secretaría de Educación Pública, *Cronología de hechos sobresalientes de historia del jardín de niños en México, de finales del siglo pasado a 1917*. SEP [s.l.], [s.f.]. El Enrique C. Rébsamen y Herbert Spencer, en las calles del Dr. Vértiz y 1ª. De Guerrero respectivamente. “El edificio que ocupara el Kindergarten “Enrique Pestalozzi” fue comprado expresamente por disposición del señor Presidente Francisco I. Madero, pero debido a órdenes dictadas por autoridades posteriores, el citado plantel se cambió a otro local, estableciéndose en su lugar una escuela primaria.” Zapata, Rosaura, *La Educación Preescolar en México*. México, [s.e.], 1951, p. 25.

³¹ México, Secretaría de Educación Pública, *Cronología de hechos sobresalientes de historia... Op. Cit.*, p. 5.

Encaminarlos hacia EL AUTOR de todo cuanto existe, para amarlo y vivir conforme a Sus mandatos.³²

En 1909 en la Escuela Normal para profesoras se propuso un curso para enseñar la Pedagogía de los Jardines de Niños, en este curso de didáctica impartido por el Profr. Luis Ruíz se consideraba que el Programa de los Jardines de Niños debía constar de 5 partes: la primera, referida a los juegos gimnásticos; la segunda, a los dones o juguetes rigurosamente graduados; la tercera, las labores manuales; la cuarta, eran las pláticas; la quinta, al canto como “medio ingenioso cuyo fin es amenizar los trabajos, facilitar la disciplina y contribuir a perfeccionar el sentimiento estético.”³³ Se entendía por sentido estético el alentar constantemente al niño a la potencia creadora del ideal, donde “lo bello es una finalidad, como símbolo del bien. Debemos sugerir al niño, que llegar a la cima de la belleza es llegar a la cima del bien: que toda acción noble y buena es esencialmente bella y que el espíritu humano cuando es sano y libre es asimismo un gran productor de belleza.”³⁴

En 1909 la Profra. Berta Von Glümer,³⁵ a su regreso de la Unión Americana (Nueva York) y después de haber estudiado la carrera de Educadora, recibe el nombramiento de maestra única del curso de educadoras que se daría en la Normal de Señoritas, ella fue

³² Glümer, Berta Von, “Federico Froebel, el fundador del Kindergarten” *Op. Cit.*, pp. 31-36.

³³ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p. 38.

³⁴ Reyes, Candelario, *Estefanía Castañeda* (La vida y obra de una gran Kindergarten) Tamaulipas, [s.e.], 1948, p. 260.

³⁵ Berta Von Glümer Leyva nació en Acapulco, Gro., el 16 de julio de 1877 y murió el 15 de diciembre de 1963. El ministro Don Justo Sierra la comisionó para ir becada a estudiar a la Escuela Normal Froebel de Nueva York todo lo referente a la formación para educadoras, en 1907 comienza sus estudios ahí y se titula como educadora en 1909. Consolidó sus estudios en 1908 cursando Administración e Inspección de escuelas, Psicología Infantil y Música para Kindergarten, Organización y Gobierno de clases escolares, dibujo, gimnasia y deportes. Para estos cursos tuvo que desplazarse a la universidad de Chicago. Trabajó como pianista acompañante en una casa cuna del D.F. en el que posteriormente fue directora. Berta se caracterizó por ser una maestra muy cuidadosa y valoraba enormemente la clase de cantos y juegos, ella misma practicaba con las educadoras la sesión y acompañaba al piano los cantos que debían ser interpretados exactamente como el autor y el compositor lo demandaba en la partitura – según lo indica Osorio-. En 1936 fundó su academia particular en la calle de roma 41 letra A depto. 1 que clausuró la docencia en 1952 y decidió trabajar en el Colegio Anglo español de 1943 a 1950. Berta publicó varios libros entre ellos se encontraba el libro de Lindas Melodías que prohibió el Jefe del departamento de música de Bellas Artes por los años treinta argumentando que contenía música alemana y americana, aunque las traducciones habían sido en castellano de manera muy precisa por Berta. “La prohibición se debía a que se iniciaba el nacionalismo musical en México” Y se tenía el propósito de abarcarlo desde el Jardín de Niños. Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, *Educadores del jardín de niños mexicano...Op. Cit.*, pp. 153-159.

responsable del curso de pedagogía, posteriormente fue dado por la Profra. Rosaura Zapata y las hermanas Josefina y Carmen Ramos.³⁶

La jurisdicción de la Secretaría de Instrucción Pública³⁷ durante el porfiriato, se extendía solamente al Distrito Federal y territorios federales.

En marzo de 1915 Venustiano Carranza reconoció el esfuerzo de muchas profesoras como es el caso de Estefanía Castañeda, Antonia Solar, y María Pacheco las cuales revisaron los programas de los *kindergartens*. Gran parte de estos programas fueron utilizados en el “Plan de Estudios para Profesores de Educación Primaria Elemental, Superior y de Párvulos que decretó [Venustiano Carranza] en Querétaro el 12 de enero de 1916.”³⁸

En 1916, Josefina Ramos del Río³⁹ impartió las asignaturas de Teorías Educativas y Dones de Froebel, fue ella la que introdujo en los Jardines de Niños el trabajo en equipo y recomienda que los niños observen directamente lo que es natural, pugna por “desterrar lo

³⁶ Cuando Justo Sierra era Ministro de Instrucción Pública, fueron enviadas las Sritas. Berta Von Glümer a Nueva York y Rosaura Zapata a Europa a fin de documentarse acerca de las Instituciones de *Kindergarten*. En 1919 se fundó el primer curso para educadoras en la Escuela Normal, encomendada a la maestra Berta Von Glümer durante cuatro años consecutivos. Zoraida, Pineda, *Op. Cit.*, pp. 89-90. De 1930 a 1934 Berta impartió cátedra de Literatura Infantil a un grupo de educadoras en la Escuela Nacional de Maestros, esta misma materia y Metodología General, en la Escuela Normal Superior dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México. En cursos de Postgraduados dio también Metodología General. Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, *Educadores del jardín de niños mexicano... Op. Cit.*, pp. 157-158.

³⁷ La Secretaría de Instrucción Pública se denominará a partir del 3 de octubre de 1921 Secretaría de Educación Pública, cuando se encontraba como presidente de la República Mexicana Alvaro Obregón.

³⁸ Reyes, Candelario, *Op. Cit.*, p. 119.

³⁹ Benita Josefina Ramos del Río nació en la ciudad de México el 21 de marzo de 1881 y murió el 23 de junio de 1953. Al terminar sus estudios primarios, continuó con la carrera de maestra y presentó su examen recepcional el 10 de julio de 1901 en la Normal primaria para maestras del Distrito Federal. Después de haberse recibido, obtuvo una cátedra en la propia Escuela Normal y continuó sus estudios en la Normal Superior dependiente de la Universidad. En las primeras Jornadas de Jardines de Niños en 1934, presentó un minucioso estudio sobre el “Jardín de Niños y su influencia en la comunidad.” En la Conferencia Nacional de Educación en 1939, tuvo a su cargo la sección correspondiente a la educación preescolar, presentó la ponencia sobre Organización, Programas y Métodos, para fundamentar, las peticiones del reingreso de los jardines de Niños a la SEP. Participó también en el primer Congreso de Educación Normal celebrado en Saltillo, Coahuila, en 1944, donde presentó el trabajo sobre “Necesidades e Intereses de la edad preescolar” Véase México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de educación Preescolar Ramos del Río, Josefina recopilado por González Naranjo, Concepción, *La preparación profesional de las educadoras y sus transformaciones*, México, SEP, 1970, p. 10-12. Dicha ponencia se imprimió en la revista Educación Normal, num. 4, mayo de 1944, SEP. Dato citado por Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, *Educadores del jardín de niños mexicano... Op. Cit.*, p. 390. En la Memoria de la Escuela Nacional para Maestras dedicada a la UNESCO, en 1947, se publicó el artículo sobre “Finalidades de la preparación de la Educadora”. También trabajó en la elaboración de los nuevos planes de estudio de dicha Escuela Nacional y al inaugurarse la escuela el 24 de febrero de 1948, firmó el acta junto con otras personalidades de la educación normal. *Ibidem*, pp. 12-13.

artificial, combate lo ostentoso y estrafalario e invita a las educadoras a aprovechar, con fines educativos, el material de desperdicio de la industria, el hogar y el comercio.”⁴⁰

A partir de este año (1916), los Jardines de Niños estuvieron supervisados por inspectoras de escuelas primarias.⁴¹ Cabe mencionar que a nivel político, el 13 de abril de 1917 se decretó que desapareciera la Secretaría de Instrucción Pública y la enseñanza elemental pasaría a depender de los Ayuntamientos (por razones de presupuesto).

Los Ayuntamientos eran una corporación política encargada de la administración de un municipio; y las escuelas del Distrito Federal entre ellas los Jardines de Niños, quedarían a cargo de la Dirección General de Educación. Para este momento histórico Venustiano Carranza sube a la presidencia y promulga la Constitución de 1917.⁴² Ya que anteriormente se encontraba Francisco Sebastián Carbajal como jefe de gobierno de la República Mexicana. Para junio de 1917:

[Los] Kindergartens fueron suprimidos del presupuesto de la Secretaría de Educación [sic.] e incorporados a los ayuntamientos, y el 31 de diciembre del mismo año, se clausuraron los de las municipalidades foráneas del Distrito Federal por orden de la Dirección General de Instrucción Pública [...] ⁴³

Lo cual produjo que solamente funcionaran 17 Jardines de Niños en la capital de México, temiéndose que para 1918 dejaran de funcionar debido al retiro del subsidio económico oficial, por lo que se decide pedir a los padres de familia su cooperación monetaria para poder mantener las instituciones educativas y el Ayuntamiento crea la estrategia de enviar libros de registro para que se anotaran los ingresos y egresos de las cuotas aportadas.

⁴⁰ Pineda, Zoraida, *Op. Cit.*, p. 72.

⁴¹ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p. 44.

⁴² “Al establecer el Constituyente de 1917 la obligatoriedad de la primaria en los términos del artículo 31, se logró generar un gran aliento, a la obra educativa, que ganaría fuerza durante los años veinte, en especial a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública [en 1905 en la ciudad de México bajo el cargo de Alonso Lujambio]. En efecto, aun cuando en ese entonces debió parecer remota la posibilidad de extender la primaria a toda la población, su elevación a rango constitucional comprometió el largo esfuerzo de maestros, padres de familia y autoridades que gradualmente fue dando frutos.” *Exposición de motivos de la iniciativa de reformas constitucionales*, presentada por el presidente de la República, Lic. Carlos Salinas de Gortari. SEP. México 1993. p.16.

⁴³ Zapata, Rosaura, *La Educación Preescolar en México... Op. Cit.*, p. 28.

En 1919 Venustiano Carranza, decide otorgar una partida para que las escuelas de experimentación pedagógica contaran con un *kindergarten* anexo,⁴⁴ de esta forma lentamente los Jardines de Niños iban ganando terreno, de hecho esto se debió también al esfuerzo de las educadoras. En 1920 cuando Huerta tiene la presidencia provisional de México, nombra a José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional Autónoma de México quien se convirtió en el promotor para volver a organizar la Secretaría de Educación.

En este mismo año una vez realizadas las elecciones sube formalmente a la presidencia Álvaro Obregón quien reconfirmó el cargo otorgado a Vasconcelos y el 29 de septiembre de 1921, fue promulgado el Decreto de Creación de la Secretaría de Educación Pública (antes llamada Secretaría de Instrucción Pública) y un mes después, Vasconcelos tomó protesta como titular de la nueva dependencia. Algunas de sus acciones fueron:

- Impulsar la educación indígena.
- Realizar un programa de Instrucción Normal para formar a educadores profesionales para ir sustituyendo a los docentes voluntarios.
- Combatir el analfabetismo, sobre todo en zonas rurales atrasadas a través de la creación de las Misiones Culturales que estaban formadas por un grupo de profesores y profesionales.⁴⁵

Con la estructuración de la Secretaría de la Educación Pública en 1921⁴⁶ las escuelas que dependían de los Ayuntamientos pasaron a manos de la Federación, entre ellos los Jardines de Niños que ya habían incrementado su número a 25.⁴⁷

En febrero de 1922, en el boletín de la SEP, apareció el Reglamento Interior para los Jardines de Niños y el programa se trabajó para las educadoras y el personal; en él se estableció la duración del año escolar, las funciones del personal y los padres de familia.

⁴⁴ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p. 56.

⁴⁵ *Ibidem*, pp. 58, 59.

⁴⁶ Si desea leer Decreto que establece una Secretaría de Estado que se denominará Secretaría de Educación Pública. Véase ANEXO 3, tomado de México, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar, *Evolución histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública*, coordina Lucía S.M. de Díaz Silveti, México, SEP, 1982, p. 15, 16.

⁴⁷ En el año de 1921, el Ministro de Educación era el Lic. Vasconcelos y el Director General el Prof. César Morales. Pineda, Zoraida, *Op. Cit.*, p. 90.

Para el año de 1926 el número de Jardines de Niños existentes era limitado donde regularmente los que asistían a ellos pertenecían a la gente de altos recursos económicos por lo que fue necesario crear secciones de niños (párvulos) anexos a las primarias para que pudieran asistir niños de la clase obrera o de menores recursos.

El Dr. José Manuel Puig Casauranc que fue Secretario de Educación de 1924 a 1928, mencionó públicamente que los Jardines de Niños, tenían influencia froebeliana y que era aplicada en forma muy rígida y los niños al llegar a la primaria no encontraban ningún tipo de semejanza ya que según el doctor, los Jardines de Niños no estaban articulados con las escuelas primarias; por lo que se decidió continuar con la dinámica escolar de los Jardines dentro de los dos primeros años de la primaria.

Posteriormente, el Dr. Puig y Moisés Sáenz Subsecretario de Educación, continuaron con la labor de Vasconcelos que consistió en fortalecer las recién creadas Misiones culturales y se establece la casa del estudiante Indígena y la Escuela Secundaria.

En 1928, se iniciaron las Misiones de Educadoras del Distrito Federal como una prolongación de las Misiones Culturales, cuya función principal era la de fundar nuevos *Kindergartens* al interior del país. En este momento se crea la Inspección General de Jardines de Niños y una de sus tareas fue tratar de reunir en un solo sector a todas las educadoras que estaban dispersas en distintas regiones. Queda a cargo Rosaura Zapata como Inspectora General y presenta un Proyecto de reformas al Jardín de Niños; en donde el método Froebeliano continuaría siendo la base que sustentaría el trabajo educativo en el *Kindergarten*.⁴⁸ Sin embargo, tendría modificaciones de acuerdo a la realidad del niño mexicano y su contexto; los postulados principales que se abordarían serían la libertad y la independencia de los niños; donde prevalecerían el empleo de los *Dones* y *Ocupaciones Froebelianas*. Asimismo, de las *ocupaciones* de Froebel se prohibieron el picado y la costura, y los *Dones* se modificaron en tamaño.⁴⁹

⁴⁸ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p. 76.

⁴⁹ Pineda, Zoraida, *Op. Cit.*, p. 90. Véase ANEXO 4 para profundizar en las Adiciones, Supresiones y Modificaciones de los Dones de Froebel del texto Glümer, Berta Von, *Apuntes de Técnica del Kindergarten*. 2ª. edición, México, Talleres de Bay Gráfica y ediciones, 1957 XLIII- 148-154 p.

En el año de 1928, el *Kindergarten* dejó de llamarse así, para recibir un nombre en español acorde “al anhelo de nacionalización de la enseñanza.”⁵⁰ En el Proyecto de reformas al Jardín de Niños en México se establecen doce puntos en los que se expresa el deseo de crear un sentimiento patriótico en los niños; por lo que los cantos y los juegos debían “despertar en el alma del niño el sentimiento por lo bueno y bello que le ofrece la patria.”⁵¹ Algunos de estos puntos son:

- 1°. Que la institución Jardín de Niños sea netamente nacional y ofrezca al niño todas las oportunidades que tienden a despertar en su espíritu, el conocimiento de su patria y el amor hacia ella.
- 2°. Que la salud del educando sea el objeto principal de atención procurándose, para ello, que los locales, mobiliario y útiles, llenen los requisitos exigidos por la higiene y la pedagogía.
- 3°. Que las actividades que en el Jardín se realicen estén de acuerdo perfecto con la edad y grado de desarrollo del párvulo y en relación con las experiencias de éste en su mundo infantil.
- 4°. Que la libre manifestación del niño sea respetada para el conocimiento de su ser interno y su apropiada dirección.
- 5°. Que el ambiente que reine en el Jardín de Niños sea un ambiente de hogar, natural, sencillo y de confraternidad.
- 6°. Que las actividades sean ocasionales y no resultado de un horario fijo y determinado.
- 7°. Que el cariño y cuidado de que el Jardín de Niños se nutre, se manifieste en la bella apariencia del plantel y en el bienestar de los pequeños educandos.
- 8°. Que los elementos que puedan cooperar en el mejoramiento de la educación de los párvulos: hogar, comunidad, sean atraídos al Jardín por los beneficios que a su vez, esta institución aporte.
- 9°. Que se dejen ver en el Jardín los lineamientos de la Escuela Primaria como brote de la vida comunal y de acción que ésta va ampliando progresivamente. [...]

⁵⁰ *Ibidem*, p.103.

⁵¹ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p. 77, *Apud*, Zapata, Rosaura. “Proyecto de Reformas a los Jardines de Niños del Distrito Federal” (1928) en: *Revista Jardín de Niños*, México, No. 9, Tomo II, 2ª. Serie, mayo, 1933, p. 1.

12°. Que se acepte la denominación Jardín de Niños para desterrar el uso de vocablos extranjeros, en nuestra obra de nacionalización de esa institución.⁵²

Para 1929, se continuaba con la fundación de Jardines de Niños anexos a las primarias; pues se consideraba que debía persistir el enlace entre éstos y el primer ciclo de la escuela primaria. En estas fechas al no encontrarse bien delimitadas las funciones de las autoridades en los Jardines anexos a las primarias, se vio la necesidad de crear un reglamento propio en el que se reconociera como primera autoridad técnica y administrativa de los Jardines a las inspectoras; a las directoras de las escuelas como jefes inmediatos de las educadoras y a éstas como responsables de la marcha técnica y administrativa de su grupo, subordinándose siempre a la actividad de las inspectoras.⁵³

En 1931, con el propósito de defender los derechos de las educadoras, quienes carecían de apoyo sindical, la profra. Luz Ma. Serradell fundó la “Sociedad de Educadoras Mexicanas.”⁵⁴

En 1937 por Decreto Presidencial, los Jardines de Niños pasan a manos de la Secretaría de Asistencia Pública. En sus inicios las instituciones de párvulos en el mundo entero tuvieron un carácter asistencial, se concebían como una “especie de asilos para pobres y abandonados a quienes se alimentaba y entretenía.”⁵⁵

⁵² Zapata, Rosaura. *La Educación Preescolar en México... Op. Cit.*, pp. 40-41.

⁵³ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p.82.

⁵⁴ Luz María Serradell Romero nació en la Ciudad de México el 29 de mayo de 1902 y murió en diciembre de 1991 tomado del Archivo de la ENMJJN de la sala histórica pedagógica. Concluyó la primaria elemental que abarcaba hasta el 4°. año y después el 5°. y 6°. que constituían la primaria superior y como no tenía la edad que se requería para ingresar a la escuela normal para maestras, se le inscribió en la escuela Miguel Lerdo de Tejada, en la que preparaban a las jóvenes para secretarías, y allí estudió taquigrafía, mecanografía y gramática. “Ya estudiando para maestra se enteró de que existía un año en que se hacía el curso para educadoras y al concluir el 3er. año de Normal, no continuó los estudios para maestra de primaria, sino en el de educadoras” Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, *Educadores del jardín de niños mexicano... Op. Cit.*, p. 466. Fue becada para proseguir sus estudios en E.U.A. donde permaneció dos años y medio. Estudió lo referente a la carrera de educadoras y el idioma inglés. Fue coautora en libros de ritmos, cantos y juegos con la Srita. Carmen Calderón. Los textos de la mayoría de los cantos fueron publicados en un volumen en 1929, cuando era directora del Jardín de Niños “Ramón Manterota”, publicó la revista *semillita* de 1944 a 1946, que fue suspendida su publicación porque fue prohibida oficialmente. Después continuó su publicación de 1954 a 1957. En el Congreso Nacional de Enseñanza Normal efectuado en 1946 en Saltillo, presentó una ponencia proyectando la creación de la Escuela Normal de Educadoras. Fue catedrática de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, impartió clases de Metodología del Kindergarten, Dibujo, Cantos y Juegos y Técnica del Jardín de Niños. También estudió en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Normal Superior de la Universidad. *Ibidem*, pp. 470, 471. Serradell participó en la publicación de una considerable cantidad de libros tanto de cantos y juegos como de Literatura Infantil.

⁵⁵ Pineda, Zoraida, *Op. Cit.*, p. 9.

La Secretaría de Asistencia tenía como función principal atender a la niñez para que recibiera los beneficios asistenciales y niñeras. Con este fin, en 1939 son trasladadas algunas educadoras egresadas de la Normal de Educadoras a hacerse cargo de los Jardines de Niños de la Secretaría de Salubridad y Asistencia.⁵⁶ “El desarrollo de éstos [los Jardines de Niños] se detuvo en algunos aspectos, pues, el Departamento de Asistencia Social Infantil al distribuir su presupuesto, consideraba prioritarios los servicios asistenciales a los educativos.”⁵⁷

Por otra parte, el propio Departamento requirió a la profra. Rosaura Zapata (encargada de la acción educativa de preescolar), un programa que definiera el papel del Jardín de Niños dentro de la educación general, que marcara los lineamientos a seguir por dicha institución.⁵⁸ Ya que en muchas educadoras (entre ellas Rosaura Zapata), persistía el interés por su reingreso a la Secretaría de Educación Pública. De hecho, Rosaura Zapata expuso en la Conferencia Nacional de Educación de 1939, la esencia de los Jardines de Niños.⁵⁹ En esa reunión se dieron también, orientaciones precisas respecto a la reforma al artículo 3º.⁶⁰

A partir de la ponencia presentada en la rama de Enseñanza Preescolar por las Maestras Josefina Ramos, Zoraida Pineda, Luisa Castañeda, Guadalupe Gómez Márquez, Concepción González Naranjo y Ma. Luisa León, se concluyó que:

- 1ª. Es indispensable el reingreso de los Jardines de Niños a la Secretaría de Educación.
- 2ª. La educación que se imparta en los Jardines de Niños será la que se sigue en el método lógico de la investigación científica.

⁵⁶ *Ibidem.* p.10.

⁵⁷ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p.90

⁵⁸ *Ibidem*, pp. 90, 91.

⁵⁹ En la conferencia Zapata reafirmó su carácter netamente nacional:

“El Jardín de Niños en México, a través del tiempo y de constantes estudios y experiencias, ha venido a constituir una institución infantil nacional que determina en su sistema y procedimientos empleados, el primer peldaño en la escala de la obra nacional educativa. Tratamos de encauzar nuestra labor tomando primordialmente en consideración, la idiosincrasia del niño mexicano y el medio ambiente que lo circunda durante los primeros años de su vida [...] hemos tratado de imprimir a la educación en el jardín de niños; el sello de nacionalismo, de vitalidad, de utilidad y de servicio social [...]” Zapata, Rosaura, *La Educación Preescolar ... Op. Cit.*, pp. 62,63.

⁶⁰ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p.91.

- 3ª. La educación que se imparta en la 2ª. Infancia, 3 a 7 años, [ya que la 1ª. Infancia iba del nacimiento a los 3 años] se denominará Educación preprimaria [ya que se concebía como educación preescolar].
- 4ª. Los objetos [*sic.*] fundamentales de los Jardines de Niños son: A) iniciar la educación sistemática tendiendo al desenvolvimiento integral del niño. B) Cuidar de la salud física y mental de los párvulos. C) Formar hábitos favorables al desarrollo armónico de los niños y a su comprensión de la vida. D) Respetar la evolución y la personalidad biopsíquica de la 2ª. Infancia.
- 5ª. Debe lucharse porque se multiplique el número de Jardines de la República Mexicana hasta conseguir la obligatoriedad de la educación preprimaria. [...]
- 7ª. Los Jardines de Niños necesitan un mínimo de mobiliario y equipo para poder trabajar.
- 8ª. Los niños permanecerán en los Jardines toda la segunda infancia que comprende de los 3 a los 6.6 [6 años, 6 meses] ó 7 años, y habrá coeducación.
- 9ª. Los grados del ciclo preprimario serán: Sección Maternal, Primer grado, Segundo grado, Tercer grado o Grado de Transición.
- 10ª. El número máximo de niños en la sección maternal será de treinta, y en los siguientes grados, de cuarenta.
- 11ª. El gobierno de los Jardines completos se hará por directoras responsables auxiliadas por consejos técnicos y administrativos que se reglamentarán a la mayor brevedad por una comisión encargada de hacerlo. [...]
- 13ª. El ambiente de los niños se considerará formado por el Hogar, la Naturaleza y la Comunidad y de ese ambiente deberán proceder los asuntos para la educación. [...]
- 16ª. Toca a las educadoras la cuidadosa selección y responsabilidad de los procedimientos y materiales elegidos para el trabajo.
- 17ª. Se acepta el programa cíclico con temas amplios que puedan darle gradación y conducir a la globalización.
- 18ª. Las actividades seguirán siendo los medios de realización para alcanzar los fines y objetivos de la educación.
- 19ª. Se asegurará a los niños más pequeños un ambiente apropiado y una educación amplia funcional. [...]
- 21ª. Los Jardines de Niños deben preparar a los educandos para su ingreso a la escuela primaria. [...]
- 23ª. Dése a la educación estética, directa o indirecta, la atención que requiere considerando a la musical y a la plástica como factores valiosos para encauzarla. [...]

25ª. Atiéndase a intensificar la producción e impresión de libros de estampas para la biblioteca infantil y las producciones literarias y musicales con los lineamientos del momento actual. [...]

34ª. Haga amplia obra de difusión por el radio y la prensa acerca de los propósitos de los Jardines de Niños y manera de realizarlos, y establézcase la hora del radio como orientación técnica para las educadoras rurales, por ser de gran importancia.⁶¹

Los planes de estudio en la enseñanza normal de las educadoras; para 1939 se desarrollaban aún, dentro de las normas froebelianas; el plan comprendía tres años de secundaria y tres de especialización. Además de los Dones de Froebel, también se llegaba a usar el material Montessori de manera esporádica, como “una simple adición al froebeliano, pero sin los métodos recomendados por su creadora.”⁶²

En septiembre de 1940, “las educadoras, pianistas y trabajadoras manuales de los Jardines de Niños envían un escrito al presidente pidiendo la reincorporación de los Jardines de Niños así como del personal que en ellos labora a la Secretaría de Educación Pública, [...]”⁶³ Petición que no recibió respuesta inmediata pues se llevó a cabo la jornada electoral, en el que fue nombrado presidente de la República el Gral. Manuel Ávila Camacho en diciembre de 1940.⁶⁴

Durante su gobierno se propició el crecimiento económico a través del proceso de industrialización, favoreciendo a las empresas privadas y al capital extranjero principalmente el norteamericano. Además, en este periodo se expresó que la educación impartida por el Estado “fuera ajena a cualquier doctrina religiosa, orientada hacia el

⁶¹ Si desea ver el texto completo que incluye las 36 orientaciones, véase Pineda, Zoraida, *Op. Cit.*, pp.108-114.

⁶² *Ibidem*, p.124.

⁶³ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p.91, *Apud*, Secretaría de Educación Pública, *Reseña Histórica de los Jardines de Niños en México*, (1917-1942), México, S.E.P., 1985, pp. 93, 94. Véase ANEXO 5 para profundizar en el escrito dirigido al C. Presidente de la República Mexicana en septiembre de 1940. Tomado del texto México, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar, *Evolución histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública*, coordina Lucía S.M. de Díaz Silveti, México, SEP, 1982, pp. 47- 53.

⁶⁴ *Ibidem*. Véase ANEXO 6 para profundizar en el escrito dirigido al C. Gral. de Div. Manuel Ávila Camacho Presidente de la República Mexicana. Tomado del texto México, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar, *Evolución histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública*, coordina Lucía S.M. de Díaz Silveti, México, SEP, 1982, pp. 54-58.

programa científico, nacionalista, democrático y, sobre todo, como fundamento para la mejor convivencia humana.”⁶⁵

La política educativa versaba en tres principios fundamentales:

1. Incrementar los medios para liquidar el analfabetismo.
2. Crear el tipo de hombre, de trabajador y de Técnico que exigía el desarrollo económico.
3. Elevar la cultura general en el campo de la ciencia y el arte.⁶⁶

⁶⁵ *Ibidem*, p.103.

⁶⁶ *Ibidem*, p.95.

1.2 LOS JARDINES DE NIÑOS PÚBLICOS A PARTIR DE 1942

En 1942 Octavio Véjar Vázquez -secretario de educación-, promulgó una nueva Ley Orgánica de Educación Pública “encaminada hacia la enseñanza y la solidaridad con otros países”⁶⁷ A su vez, se fundaron la Escuela Normal Superior y la Normal de Especialización.

Asimismo, por Decreto Presidencial el 1º. de enero de 1942 el personal de los Jardines de Niños lograron su propósito de reincorporarse a la SEP tras haber permanecido bajo la Dirección General de Asistencia Infantil desde 1937, esto se logró gracias al esfuerzo de un grupo de educadoras que pugnaron por dicho reingreso⁶⁸ ya que consideraban que el Jardín de Niños era una institución cuya educación sistemática iba orientada al desarrollo integral del niño.⁶⁹ Lo que trajo como consecuencia, la aprobación para la organización de los Jardines dentro del Departamento de Educación Preescolar, cuyo objetivo primordial, era el de dar a conocer de manera precisa, el papel que desempeñaba el Jardín de Niños, dentro de la política educativa en general.⁷⁰ La jefatura quedó a cargo de Rosaura Zapata y se dio a la tarea de formar una comisión para la elaboración de un programa nuevo para los Jardines de Niños. Una de las ideas que planteaba iba en relación con lo que se esperaba del Jardín:

La palabra escuela lleva implícita la idea de impartir instrucción formalizada; y en el jardín de niños no se imparte instrucción de esa naturaleza, sino que se proporciona a los párvulos las experiencias básicas necesarias a fin de introducirlos con acierto en el mundo natural y social en que han de vivir y moverse, la educación que los párvulos allí reciben no debe estar desconectada de la educación que reciban los niños en el hogar, cuyo nivel de eficacia las educadoras están obligadas a elevar, ni tampoco de la educación que más adelante habrán de recibir en la escuela primaria.⁷¹

⁶⁷ *Ibidem*, p.104.

⁶⁸ Las peticiones fundamentadas se plantearon en una Ponencia, ante el Congreso de Educación Nacional. Pineda, Zoraida, *Op. Cit.*, p. 92.

⁶⁹ Documento dirigido al Presidente Manuel Ávila Camacho firmado por las educadoras Guadalupe Gómez Márquez et al, 14 de octubre 1941, ver Archivo Vertical del CIDEP.

⁷⁰ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras) , *Op. Cit.*, p.96

⁷¹ *Ibidem*, pp.107, 108, *Apud*, Secretaría de Educación Pública, *Obra Educativa en el Sexenio 1940-1946*, México, SEP, 1946, pp. 57-58.

Cuando los Jardines de Niños quedan reintegrados a la SEP, se contaba con 85 de ellos en el D.F. La siguiente tabla ilustra cual era la situación en ese momento:

D.F. Oficiales:	85;	Incorporados en el D.F:	44.
Federales en los Estados:	209.		
Particulares y Estatales en el resto de la República:	142.		
Personal: Inspectora General.....	1		
Inspectoras.....	14		
Inspectoras de Enseñanza Musical.....	2		
Directoras.....	38		
Educadoras.....	617		
Prof. de Enseñanza Musical.....	130		
Trabajadores manuales.....	348		
Inscripción de niños en el D.F.	15, 380.		
En los Estados:	13,642. ⁷²		

El Jardín de Niños en este momento se manifestó como una institución nacional que conformaba el primer peldaño en el sistema educativo general, según la Ley Orgánica de la SEP que se publicó en el diario Oficial, en la que se establecen también los objetivos y la labor de la educación preescolar en el capítulo VII.⁷³

En diciembre de 1943 Jaime Torres Bodet tomó a su cargo la Secretaría de Educación Pública, cuyos postulados estaban basados en fomentar un espíritu nacionalista. Para llevar a cabo la reforma educativa, Torres Bodet retoma los principios de la escuela activa en la cual se enfatiza el dar al niño la oportunidad de aprender a través de la observación, reflexión y experimentación. Por lo cual se decide iniciar con la revisión de programas y planes educativos.⁷⁴

A partir de 1944 Luz María Serradell dirige un órgano de difusión cultural titulado *Semillita*, revista que fue creada como medio para divulgar y dar a conocer nuevos lineamientos y reformas al Sistema Educativo en los Jardines de Niños. Esta publicación se realizó de manera mensual por la Dirección General de Educación Preescolar, la cual se suspendió en 1946.

⁷² Pineda, Zoraida, *Op. Cit.*, p. 93.

⁷³ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras) , *Op. Cit.*, pp.108.109, *Apud, Diario oficial poder ejecutivo federal*, tomo CXXX, No. 19, 23 de enero de 1942, pp. 17-18. Véase Decreto de la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942 en ANEXO 7 si desea profundizar en información citada. Tomado del texto SEP, *Evolución histórica de la Educación Preescolar...Op. Cit.*, 1982, pp.61-63.

⁷⁴ *Ibidem*, p.113.

Durante el sexenio de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) el Departamento de Educación Preescolar se transformó en Dirección General lo cual le permitiría ofrecer y realizar acciones que se extenderían a toda la República, volviéndose un servicio de carácter nacional que abarcaría todos los Jardines de Niños federales, federalizados, estatales e incorporados. Algunas de estas acciones consistieron en colaborar con los programas radiofónicos de carácter pedagógico, elaboración de planes de trabajo y sugerencias de actividades dentro de la revista *El Maestro*.⁷⁵

En 1949, Rosaura Zapata fue miembro de la “Organización Mundial Preescolar” y “salió a la ciudad de París, llevando documentación profusa de las actividades realizadas por el Jardín de Niños Mexicano. Recibió instrucciones a fin de intensificar la labor en pro de la niñez mexicana y la unificación internacional.”⁷⁶ A partir de ese momento, ella se dio a la tarea de comunicar en juntas de Inspectoras del D.F. y los Estados que:

A fin de realizar los altos fines educativos, es necesario que la vida social esté organizada. Organización de la economía del país, de las comunidades religiosas, culturales, industriales, de Beneficencia pública y privada, etc. Todas ellas están normadas por el Estado, por el derecho. Pero el progreso depende de la educación. Así pues, en la legislación educativa, en su organización, se apoya el destino del país. El artículo 3º. de nuestra constitución y la Ley Orgánica reglamentaria del artículo, nos marca claramente el camino; vayamos a él con ese entusiasmo que caracteriza a las educadoras.⁷⁷

En este año (1949), la SEP ordenó la revisión de los programas de Jardines de Niños y la Dirección General presentó las bases para vincular el Jardín con la escuela primaria:

El trabajo que se realiza en los jardines de niños intenta depositar en los pequeños el germen de todos los atributos a que se aspira para estructurar una vida mejor, encauzando su atención en una serie de actividades que son la iniciación de las que recibirá el niño al

⁷⁵ *Ibidem*, p.121.

⁷⁶ Pineda, Zoraida, *Op. Cit.*, p. 81.

⁷⁷ *Ibidem*, pp. 79,80.

llegar a la primaria: El civismo, La Historia Natural, la educación musical [...] con el fin de fijar la concatenación entre el Jardín y la Primaria, [...].⁷⁸

Para el año de 1952:⁷⁹

La orientación de la acción educativa emprendida por el gobierno federal en lo que se refiere a la educación preescolar tendía a la iniciación del niño hacia una conducta social e individual, a mantener la salud física [...] a través de la convivencia, juegos, danzas, cantos y otras actividades de acuerdo al [sic.] nivel de madurez de los niños y con las exigencias pedagógicas correspondientes.⁸⁰

El secretario de educación José Angel Ceniceros, argumentaba que era necesario darle un giro a la teoría que imperaba en las prácticas preescolares que hasta entonces eran “de tendencia generalmente froebeliana.”⁸¹ Era necesario “[primero] intensificar la labor técnica en sentido de renovación de sus sistemas, ya que durante 30 años imperó el mismo criterio pedagógico.”⁸²

En 1954⁸³ Luz María Serradell Romero, ascendió como Directora General de Educación Preescolar, después de haber sido Inspectora de la 2ª. Zona de Jardines de Niños. Desempeñó “las cátedras de Dibujo, Ocupaciones y Cantos y Juegos en el Depto. de

⁷⁸ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, pp.129.130, *Apud*, Secretaría de Educación Pública, *Memoria de la SEP, 1950-1951*, México SEP, 1951, p. 52.

⁷⁹ Fecha en la que inicia el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines y el secretario de educación es José Ángel Ceniceros.

⁸⁰ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p.135.

⁸¹ *Ibidem*, p.140.

⁸² *Ibidem*, p.141, *Apud*, Educación Pública, *Síntesis de Informes, (1952-1958)*, México, SEP, 1984, p. 7.

⁸³ Los Jardines controlados por la Dirección General de Enseñanza Preescolar para los años cincuenta habían crecido enormemente en todo el país. Los siguientes datos estadísticos lo muestran:

Año	Num. de jardines
1947.....	660
1948.....	770
1949.....	839
1950.....	859
1951.....	1,008
1952.....	1,147
1953.....	1,196
1954.....	1,227

Zonas en el D.F.: 17

Inspectoras en los Estados: 16

Pineda, Zoraida, Op. Cit., pp. 95-96.

Educadores de la Escuela Normal [...].”⁸⁴ También retoma la publicación de la revista *Semillita* que ella había dirigido con anterioridad (su publicación se realizó de 1954 a 1957). Las disciplinas de su especialidad eran las de carácter artístico dentro del Jardín de Niños. Según Pineda, Luz Ma. Serradell consideraba que el arte tenía fuertes vínculos sociales:

El arte es eminentemente social, no debe desmembrarse de las demás disciplinas culturales, no puede aislarse; así, pues, debe orientarse su temática para que sea representativa de los intereses de nuestro pueblo. [...] El fenómeno artístico no debe descuidarse en las escuelas. Debe pugnarse porque desde el Jardín de Niños se mantenga firme el estímulo de la producción plástica en todas sus manifestaciones.⁸⁵

Se llevaron a cabo, tanto en el Distrito Federal como en los estados: Seminarios de Organización, Centros pedagógicos y Academias “a fin de enriquecer la tarea educativa que realizaban las docentes. Además se organizaron cursos de invierno y verano para educadoras de Jardines de Niños de los estados (del 15 al 28 de noviembre de 1955 y del 1º. al 15 de agosto de 1956)”⁸⁶

Para 1958 Adolfo López Mateos fue electo presidente de la República Mexicana y queda como secretario de educación Jaime Torres Bodet. El Jardín de Niños para ésta época era considerado como una institución que prolongaba sistemáticamente la “existencia doméstica de los párvulos” cuyo deber principal recaía en las educadoras.⁸⁷ El nivel preescolar (antes nombrado nivel preprimaria) no era obligatorio y era considerado como el antecedente escolar para pasar a la primaria.

En 1960, el país se encontraba dentro de un acelerado proceso de industrialización y se dio el aumento de empresas transnacionales donde se requería desarrollar la capacitación técnica, por lo que Jaime Torres Bodet, solicitó revisar los planes y programas vigentes y algunas de sus recomendaciones fueron:

⁸⁴ *Ibidem*, p. 74.

⁸⁵ *Ibidem*, pp. 75, 76.

⁸⁶ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p.146. Véase ANEXO 8 si desea profundizar en los temas y contenidos que se abordaron en dicho curso. Tomado de Serradell, Luz María, *Curso de Orientación para educadoras de la República Mexicana*. México, D.F. [s.e.] 1955, pp. 9, 12, 133, 135-139, 146, 147.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 154.

Tendremos que eliminar [...] muchos detalles, muchas referencias y muchos nombres, para orientar la atención del educador hacia tres metas: que el niño conozca mejor que ahora su medio físico, económico y social en que va a vivir, que cobre mayor confianza en el trabajo hecho por sí mismo y que adquiriera un sentido más constructivo de su responsabilidad en la acción común.⁸⁸

Como parte de la reforma se estableció que los Jardines de Niños, debían tomar en cuenta:

1. Los intereses y necesidades así como el desenvolvimiento biopsíquico y la adecuada conducción emotiva del educando.
2. El aprovechamiento inicial de la actividad innata del niño en la edad preescolar, con el fin de despertar actitudes, promover experiencias e introducir sencillos trabajos que le permitieran el paso de lo informal a la forma organizada de la primaria.
3. El tratar de que el niño se incorporara a la sociedad a que pertenecía.
4. Los sentimientos, las aptitudes artísticas y la capacidad creadora, para cultivarlas lo mejor posible.
5. Encauzar el espíritu de iniciativa, de confianza en sí mismo, el amor por la verdad, así como el sentido de cooperación y responsabilidad.⁸⁹

Por otro lado, las autoridades educativas continuaron dando preferencia a la educación primaria por ser obligatoria, debido a que la educación preescolar no tenía ese carácter. En efecto, para ese periodo persistía una visión muy limitada de las finalidades de la educación preescolar y del papel de la educadora frente a la mayoría de las autoridades educativas.⁹⁰ Esto traía por consecuencia que la sociedad no viera el Jardín de Niños como una institución escolar seria indispensable para la formación educativa de los niños de 3 a 6 años. Para algunos padres de familia era solamente un espacio de educación informal que cumplía con cuidar y entretener a sus hijos. Inclusive había casos de niños que al entrar a la primaria nunca habían asistido al Jardín de Niños.

⁸⁸ *Ibídem*, p. 165, *Apud*, Solana Fernando, *et. al.*, *Historia de la Educación Pública en México*, México, SEP/FCE, 1981, p. 378.

⁸⁹ *Ibídem*, pp. 166,167, *Apud*, Dirección General de Educación Preescolar, *Contenido y alcance de la Reforma Educativa en la Educación Preescolar* (ponencias), México, 1962, engargolado 185 en CIDEP.

⁹⁰ *Ibídem*, pp. 174,175.

En 1964 Gustavo Díaz Ordaz fue electo presidente de la República Mexicana; durante su sexenio en relación a los anteriores no se observaron cambios significativos en la educación preescolar: “[La] información acerca de este ciclo es relativamente escasa: también es reducido el número de planteles, así como el de niños inscritos en relación con los otros niveles; hay además aparente falta de orientación, coordinación y control de la acción educativa preescolar...”⁹¹ De hecho de 1962 a 1968 no hubo cambios de programa y las actividades que realizaban las educadoras dentro de los Jardines seguían siendo las mismas que establecía la currícula.

En el año de 1970 el lic. Luis Echeverría Álvarez fue electo presidente de la República Mexicana. A partir de su gobierno se genera:

[La] reforma educativa en donde se tendió a normar las actividades en la educación preescolar y se propuso la reestructuración de planes y programas, por lo que fue necesario organizar seminarios donde se haría la revisión de los programas y guías aplicadas durante los últimos 25 años, con el propósito de “adaptarlos o cambiarlos según se requiriera [...]”. El contenido nacionalista de nuestros Jardines de Niños, principio rector desde su nacimiento, fue y sigue siendo base de nuestra tarea educativa para fomentar con orgullo y alegría, ausente de regionalismo, la fortuna de ser mexicanos, aprovechando antes y ahora el ambiente, sus tradiciones, sus características, sus obras...⁹²

No obstante a lo expresado no hubieron cambios significativos en el nivel preescolar, lo cual se evidencia en la falta de replanteamientos nuevos dentro de la currícula. A partir de 1976, José López Portillo asume la presidencia y como secretario de educación Fernando Solana (a partir de 1977) y en el aspecto técnico se sustituyó el programa de Jardines de Niños por las Guías Didácticas que eran enviadas mensualmente por la Dirección General de Educación Preescolar, las cuales se imprimieron en un documento para todo el año lectivo. Esto es, se sustituyó el programa de Jardines de Niños y los temas mensuales que manejaban Unidades de Acción y Centros de Interés, por la Guía Didáctica que presentaba

⁹¹*Ibidem*, pp. 184, Apud, Secretaría de Educación Pública, *Informe de la Comisión Nacional de planteamiento integral de la educación*, México, SEP, 1968, Vol. 1, p. 1-2.

⁹²*Ibidem*, p. 196, Apud, Secretaría de Educación Pública, *Bases y Lineamientos de la Reforma Educativa en el nivel Preescolar*, Boletín, México, SEP, 1973.

orientaciones para las educadoras, acerca del desarrollo del niño en la segunda infancia (características, necesidades e intereses).

[Los] objetivos y los contenidos temáticos se referían a los seres y fenómenos sociales y naturales cercanos al niño para que él pudiera vivirlos, analizarlos y asimilarlos a través de sus actividades, dichos contenidos se abordaban como unidades básicas, presentados por grados para que la educadora pudiera ampliarlas y diversificarlas de acuerdo al interés de su grupo.⁹³

En 1979 se realiza La Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, convocada por la UNESCO, en la ciudad de México del 4 al 13 de diciembre. En ella, se hace un llamamiento a los Estados Miembros para que se pusiera gran hincapié en disminuir la extrema pobreza y se intensificaran los programas de atención a los niños en edad preescolar que vivían en condiciones sociales desfavorables.⁹⁴ Por lo cuál surge la necesidad de crear un programa que fundamentara la labor educativa, a través de una metodología estructurada basada en la realidad del niño y de la educadora vista como parte integrante “del proceso enseñanza-aprendizaje y al niño como un promotor de su propia evaluación.”⁹⁵ Lo que trajo como resultado la creación del Programa de 1979.

Una de la metas del sector educativo fue dar prioridad a la Educación Preescolar, diseñando contenidos y métodos educativos que mejoraran los programas pedagógicos correspondientes a los niños de 4 y 5 años.⁹⁶

Para 1980, La Secretaría de Educación Pública modifica su reglamento Interior, considerando la sustitución del término Educación Preprimaria por el de Educación Preescolar, lo cuál viene mencionado en los artículos 3º. y 19.⁹⁷

⁹³ *Ibidem*, p. 197.

⁹⁴ SEP, *Evolución histórica de la Educación Preescolar... Op. Cit.*, pp. 101-107. Si desea profundizar en la Declaración de México de 1979 véase ANEXO 9.

⁹⁵ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras) *Op. Cit.*, p. 214

⁹⁶ *Ibidem*, p. 217.

⁹⁷ SEP, *Evolución histórica de la Educación Preescolar... Op. Cit.*, p. 110-111, Si desea profundizar en el Decreto por el que se modifica el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública véase ANEXO 10.

En 1982 en “coordinación con la Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos se elaboró el libro de texto gratuito para 3er. Grado de preescolar; con el nombre de ‘Mi cuaderno de trabajo.’”⁹⁸ El cual contiene una serie de imágenes de la naturaleza, el contexto, juegos matemáticos y de mesa principalmente. Este libro aún se sigue empleando en los Jardines de Niños.

En cuanto a la política de educación preescolar, se “buscaba atender en forma prioritaria a los niños de 5 años, implementando programas a la población rural y urbana”.⁹⁹ Probablemente porque se trataba de afianzar las bases del nivel preescolar en el último año, ya que los niños de 5 años cursan el tercer grado regularmente. El cual es determinante para preparar a los niños a la primaria.

Durante el gobierno de López Portillo (1976-1982), se establece como una de las prioridades, el mejoramiento de la calidad de la enseñanza mediante la reforma de dos aspectos cruciales: el sistema de formación de maestros (la transformación de la enseñanza normal y la creación de la Universidad Pedagógica) y el sistema de control y evaluación del trabajo docente (la desconcentración administrativa de la SEP). La nueva orientación de la política educativa afectaba simultáneamente dos de las dimensiones en las que se había enraizado el poder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: el sistema de formación de maestros y el control técnico y administrativo del magisterio en servicio. Lo que impactó en los docentes de educación preescolar. Dichos postulados vienen reflejados directamente en el artículo 27 que corresponde a la Dirección General de Educación Preescolar en el reglamento interior de la SEP, el cual establece en el capítulo IV, en el apartado II, III, V, entre otros:

II. Formular disposiciones técnicas y administrativas para que las delegaciones generales organicen, operen, desarrollen y supervisen dicha enseñanza en los planteles de la Secretaría; difundir las disposiciones aprobadas y verificar su cumplimiento.

III. Organizar, operar, desarrollar y supervisar esta Educación en los planteles de la Secretaría que funcionen en el Distrito Federal; [...].

⁹⁸ Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras) *Op. Cit.*, p.225.

⁹⁹ *Ibidem*, pp. 225, 226.

V. Evaluar en todo el país la educación a que se refiere este artículo y proponer, con base en los resultados obtenidos, modificaciones que tiendan a su constante mejoramiento; [...].¹⁰⁰

En 1982 Miguel de la Madrid fue electo presidente de la república Mexicana en la que prevalecía en herencia una crítica situación económica, caracterizada por un sobreendeudamiento, motivada por la alta tasa de intereses internacionales y por la escasez de créditos externos, lo que trajo por consecuencia la preocupación del gobierno por la renegociación del endeudamiento.¹⁰¹ Lo que impacta directamente en la educación; de hecho no existen cambios a nivel de planeación curricular en los programas de nivel preescolar, pero sí a nivel superior. En el Acuerdo del 22 de marzo de 1984, tomado entre el presidente y la educación normal se establece que los nuevos aspirantes que desearan entrar a prepararse para docentes de nivel primaria y preescolar requerirían haber concluido el bachillerato como uno de los requisitos. Esto se debe a que:

El país requiere en esta etapa de su evolución un nuevo tipo de educador con una más desarrollada cultura científica y general y con una mejor aptitud para la práctica de la investigación y de la docencia y un amplio dominio de las técnicas didácticas y el conocimiento amplio de la psicología educativa.¹⁰²

Es decir, se crea un nuevo Plan de Estudios (1984) en el que se establece que al término de cuatro años de carrera los docentes en formación obtenían el título de licenciados en Educación Preescolar. Esto era así porque el Estado requería perfiles cada vez más altos para el mercado en general. El docente para este momento era visto como:

[Un] valioso apoyo para la realización de la política educativa nacional; su creatividad en la operación del sistema que el Estado ha creado, expresa su solidaridad con la voluntad

¹⁰⁰ SEP, *Evolución histórica de la Educación Preescolar... Op. Cit.*, pp. 112-113. Si desea profundizar en el Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública Capítulo IV véase ANEXO 11.

¹⁰¹ Anda Gutiérrez, Cuauhtémoc, *Estructura socioeconómica de México (1940-2000)*. México, Limusa, 1998, p. 199.

¹⁰² México, Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1984*, México, SEP, 1984, p. 4.

nacional y su compromiso profesional, para el logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de desarrollo del país.¹⁰³

Otro hecho importante que se presentó en este sexenio, consistió en la descentralización política de las actividades entre el SNTE y la SEP. “Sus partes regionales actuarían cada vez más dominadas por el ámbito local y, por tanto, con vínculos cada vez más endeble con sus respectivos centros.”¹⁰⁴

Maya menciona que al finalizar la administración de la Madrid que abarcó de 1982 a 1988, el debate y la lucha en el Distrito Federal giró en torno a “redimensionar su territorio y la distribución del poder.”¹⁰⁵

Inicia entonces el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari que abarcará de 1988 a 1994; el cuál considera que:

Soberanía, democracia, crecimiento y bienestar, son objetivos que persigue el Estado mexicano utilizando todos los recursos a su disposición; esto es aplicando una estrategia para alcanzarlos. Esta estrategia es la modernización nacional. La modernización de la estructura básica de la sociedad y de aquellas prácticas que la alimentan es una tarea en la que están inmersas la gran mayoría de las naciones del mundo.¹⁰⁶

Lo que implicaría construir iniciativas económicas, técnicas y financieras que complementaran e hicieran rendir el esfuerzo interno en beneficio al país en su participación en los mercados internacionales. “Modernizar es ampliar y mejorar la infraestructura; es aceptar y enfrentar con eficacia la apertura comercial.”¹⁰⁷ Por supuesto que esto, lejos de beneficiar al país entero, trajo por consecuencia la desintegración social y la población empresarial creció y se logró el avance económico en pro de unos cuantos. Independientemente de haber puesto en marcha su Programa Nacional de Solidaridad, que

¹⁰³ *Ibidem*, p. 21.

¹⁰⁴ Arnaut, Alberto, *La federalización educativa en México, 1889-1994*. México, SEP, 1998, 343 p. Primera edición en la Biblioteca del Normalista, p. 274.

¹⁰⁵ Maya Alfaro, Catalina Olga, “La federalización de la educación básica en el D.F.” en *Políticas educativas nacionales y regionales*. Coordinador Margarita Noriega, Tomo 3, México, COMIE, UPN, 1997, p. 134.

¹⁰⁶ Anda Gutierrez, Cuauhtémoc, *Op. Cit.*, p. 202.

¹⁰⁷ *Ibidem*, pp. 203, 204.

tenía como finalidad “disminuir las injusticias generadas dentro del sistema económico”.¹⁰⁸ En 1990 el presidente Salinas propone al gobierno del presidente Bush negociar un tratado de libre comercio, el cuál fue aceptado y en 1994 entra en operación, lo que provocó el cierre de muchas empresas de menor nivel o que no contaran con “recursos humanos preparados,”¹⁰⁹ lo que ocasionó el replanteamiento de los fines de la educación en general, con la idea de formar futuros profesionales en el manejo de aspectos técnicos que requería el mercado laboral.

Según el “Censo Nacional de Población de 1990 reporta que en Iztapalapa [había] cerca de millón y medio de habitantes lo que [representaba] el 18% del total del D.F.”¹¹⁰ Lo que implica un número alto de población. Además de que en esa delegación se concentraba un alto índice de analfabetismo, por lo que se busca atender la situación desfavorable en la que encontraba dicha zona y se decide crear en 1993 la “Unidad de Servicios Educativos de Iztapalapa (USEI), como organismo desconcentrado dependiente de la Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal (SSEDF) de la SEP. Sus funciones son meramente operativas y en ella se atienden y coordinan los servicios de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial y física.”¹¹¹ En 1992 cabe decir, que se crea el nuevo Programa de Preescolar cuya metodología está basada en el manejo del método de proyectos.

En 1994 sube a la presidencia Ernesto Zedillo, para entonces se tenía planteado como desafío “disminuir la pobreza y moderar la desigualdad que [existía] entre los diferentes estratos de la población. Su persistencia no permite el pleno ejercicio de las libertades democráticas ni el despliegue de las capacidades individuales en el proceso productivo, en la educación y en la cultura”¹¹² Esta frase sugiere de manera sutil que la principal preocupación redituaba en garantizar para el país la mano de obra y la inversión necesaria para la capacitación.

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 207.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 210.

¹¹⁰ Maya Alfaro, Catalina Olga, *Op. Cit.*, p.135.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 136.

¹¹² Anda Gutierrez, Cuauhtémoc, *Op. Cit.*, p. 229, 230, *Apud*, *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*.

Dice Anda que la “educación, la ciencia y la tecnología están estrechamente vinculadas y el desarrollo de cualquiera de ellas depende del cambio en las otras; por tanto, puede decirse que no hay ciencia sin educación, y que no hay tecnología sin laboratorios científicos.”¹¹³

Pero ¿qué pasa con la educación artística? Veremos que sufrirá un fuerte rezago en las escuelas y que a partir de este momento no formará parte esencial en los programas de la educación general. Spravkin lo afirma en la siguiente idea:

[En] la vida escolar no todos los lenguajes reciben el mismo rango y atención en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y es el desarrollo de conocimientos y habilidades verbales y numéricas lo que domina nuestra escuela. Más allá de cualquier enunciación teórica, esta situación (reflejada en realidades tales como asignación de cargas horarias) muestra concepciones educativas que llevan a priorizar determinados campos del conocimiento sobre otros. Estas jerarquizaciones no hacen sino poner de manifiesto ciertos supuestos socialmente vigentes, sustentados y reforzados por la educación formal, según los cuales el desarrollo de determinadas capacidades y saberes proporciona a los alumnos mayores competencias para afrontar el nivel de estudios inmediatamente superior o su posterior inserción en el mundo social y laboral. Los lenguajes artísticos en general no parecen pertenecer a esta categoría.¹¹⁴

Esto se corrobora cuando se dice que “se requiere de una creciente inversión de tierra, trabajo y capital; pero los resultados del trabajo no podrán superarse si no se generan el conocimiento, las habilidades y la productividad necesarios, a través de la educación, la ciencia y la tecnología.”¹¹⁵

Inclusive durante este periodo de gobierno se crea un *Programa de desarrollo informático* (1996) para introducir a los estudiantes a la nueva era tecnológica. Mientras que el índice más alarmante de analfabetismo se presentaba en las áreas rurales y en las colonias suburbanas (comúnmente llamadas “ciudades perdidas”), formadas en su mayor

¹¹³ *Ibidem*, pp. 231, 232.

¹¹⁴ Spravkin, Mariana, “Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones”, en *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Argentina, Paidós, 1998, Cap. 2, p. 96.

¹¹⁵ Anda Gutierrez, Cuauhtémoc, *Op. Cit.*, p. 229, 230, *Apud*, *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*, 1995, INEGI.

parte por recientes inmigrantes del campo.¹¹⁶ Y una fuerte desvinculación entre los postulados pedagógicos y la realidad de los alumnos.

La siguiente administración federal inició su gestión el 1 de diciembre de 2000, bajo la presidencia de Vicente Fox, un mes antes del inicio del siglo XXI y el tercer milenio. A partir de ese momento la educación se concebía como:

[El] eje fundamental y deberá ser la prioridad central del gobierno de la República. No podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia.¹¹⁷

Según lo establece el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.

[La] educación es el mecanismo determinante de la robustez y velocidad con la que la emancipación podrá alcanzarse, el factor determinante del nivel de la inteligencia nacional y la punta de lanza del esfuerzo nacional contra la pobreza y en pro de la equidad. El gobierno de la República considera a la educación como la primera y más alta prioridad para el desarrollo del país, prioridad que habrá de reflejarse en la asignación de recursos crecientes para ella y en un conjunto de acciones, iniciativas y programas que la hagan cualitativamente diferente y transformen el sistema educativo.¹¹⁸

Idea totalmente cierta en el sentido de que a partir de ciertas prioridades el recurso económico asignado a las escuelas y sus niveles dependerá de que tan determinantes sean para la capacitación en ciertos campos laborales, por supuesto que el nivel preescolar no será el de los primeros en recibir los apoyos de este tipo, pues después de ella habrá una gran trayectoria de formación escolar por la que el individuo deberá pasar.

El Jardín de Niños es concebido como un espacio educativo en donde la educadora es mediadora de los aprendizajes de los niños. “No obstante se reconoce que el

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 233.

¹¹⁷ Anda Gutiérrez, Cuauhtémoc, *Op. Cit.*, p. 229, 230, *Apud*, Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. p. 2

¹¹⁸ *Ibidem*.

niño y la niña poseen competencias adquiridas como producto de sus experiencias previas, es decir, tienen conceptos y son capaces de hacer cosas por sí mismos.”¹¹⁹

En noviembre de 2002 se publicó por decreto de reforma a los artículos 3º. y 31º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la obligatoriedad de la educación preescolar. “Algunas de sus principales implicaciones son las siguientes:

- Ratificar la obligación del Estado de impartir la educación preescolar, medida establecida desde 1993.
- La obligación de los padres o tutores de hacer que sus hijos o pupilos cursen la educación preescolar en escuelas públicas o privadas.
- Que para el ingreso a la educación primaria será requisito –en los plazos y con las excepciones establecidas en el propio decreto- haber cursado la educación preescolar, considerada como un ciclo de tres grados.
- La obligación de los particulares que imparten educación preescolar de obtener la autorización para impartir este servicio.¹²⁰

Otra de las innovaciones para los Jardines de Niños consistió en la implementación de un nuevo Programa de Educación Preescolar en 2004, el cuál sigue vigente y está basado en competencias, con la idea de dar respuesta a los nuevos postulados de modernidad para el sistema productivo y social actual.

Es importante aclarar que el programa de preescolar concibe una competencia como “un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.”¹²¹

¹¹⁹ México. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de servicios educativos para el Distrito Federal. *Orientaciones pedagógicas para la Educación Preescolar de la Ciudad de México*. México, SEP, 2001-2002, p. 7.

¹²⁰ México, Secretaría de Educación Pública. *Programa 2004*. México, Secretaría de Educación Pública, 2004, p. 17. (No se cita en el PEP la fuente original del decreto de reforma a los artículos 3º. y 31 de la Constitución)

¹²¹ *Ibidem*, p.22.

Durante el gobierno del actual presidente Felipe Calderón Hinojosa se crea el 28 de noviembre de 2007 el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* que contiene seis objetivos, que establece lo siguiente:

Objetivo 1

Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

Objetivo 2

Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

Objetivo 3

Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

Objetivo 4

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

Objetivo 5

Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

Objetivo 6

Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.¹²²

¹²² México. Secretaría de Educación Pública, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP, 2001, p. 14.

A partir de estas ideas podemos ver claramente que las acciones de carácter artístico ya no son prioritarias para el Estado. Se está perdiendo de vista que: “Otorgar un lugar aceptable a las artes en nuestras escuelas podría ser uno de los primeros pasos más importantes que podemos dar para el logro de una auténtica reforma escolar.”¹²³ Esto sería así porque el arte favorece importantes áreas del saber, de la sensibilidad y de la creatividad, elementos esenciales para una verdadera transformación del mundo moderno.

La información de los documentos oficiales reestructurada por los planificadores de políticas y educadores a través del tiempo, nos sirve indudablemente para entender el tipo de alcances que se esperan lograr en los alumnos. Porque las decisiones que se toman desde arriba contribuyen a modelar el tipo de mente que se espera que desarrollen los alumnos, a su vez, contribuirá a modelar la cultura en la que ellos y nosotros viviremos.¹²⁴

Sin embargo, las decisiones tomadas desde los planes de desarrollo respecto a la educación, consideraran la realidad del país muchas cosas no se quedarían en utopías y frases descontextualizadas, al menos serían discursos más honestos. Esto es; “[el] punto de partida de la reforma escolar debe ser el esfuerzo por comprender cómo funcionan realmente las escuelas, qué enseñan tanto implícita como explícitamente y cómo premian a las personas que pasan en ellas una buena parte de su vida.”¹²⁵

En efecto, una parte importante de los esfuerzos actualmente dedicadas a la reforma escolar deberían dirigirse según Eisner:

A tratar de entender procesos tales como el funcionamiento de la enseñanza en campos específicos, las normas implícitas y explícitas de la escuela, el sentido que dan los alumnos a lo que estudian, los objetivos que los docentes juzgan importantes y la relación entre esos objetivos y lo que hacen en sus aulas. También debería abordarse la calidad intelectual de lo que se enseña y los procedimientos empleados en el aula para motivar y recompensar a alumnos y docentes. La meta de esa indagación es obtener un panorama orgánico y cultural de las escuelas como lugares en los que se convive.¹²⁶

¹²³ Elliot W., Eisner, *La escuela que necesitamos. Op. Cit.*, p.128.

¹²⁴ *Ibidem*, p.74.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 238.

¹²⁶ *Ibidem*, p. 240.

***2. LA EDUCACIÓN MUSICAL Y SU REALIDAD
HISTÓRICA***

En este capítulo se espera conocer el pensamiento y el papel educativo que ha tenido la música en la escuela a través de la historia. Fueron muchos los aportes que generaciones y generaciones de docentes dejaron como testimonio escrito y que ahora son el referente para entender muchas de las prácticas musicales actuales en pro de la enseñanza.

Una sociedad refleja en su educación supuestos que trascienden dentro de la escuela, la cual se encarga de confirmarlos y transmitirlos. Esto es, en la escuela observamos lo que piensa la sociedad de la música respecto a lo qué es y el para qué sirve en el desarrollo humano.

Además, “[la] realidad actual de la educación [musical] en la escuela es fruto de políticas educativas, de su historia como disciplina y de las propias prácticas de sus docentes.”¹²⁷

Independientemente de que los docentes sean artistas o no, si podemos decir que son, productores de arte, en tanto que son ellos quienes se enfrentan, día a día, a los diversos problemas que provienen del contexto escolar en relación a la educación de los lenguajes artísticos.

Frente a esta realidad, se desea exponer en el siguiente capítulo algunas ideas retomadas de los documentos históricos que hablan de la educación musical en los Jardines de Niños en México a partir del siglo XX hasta nuestros días.

¹²⁷ Spravkin, Mariana, *Op. Cit.*, p. 93.

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL PREESCOLAR

Con Froebel surge la importancia de los cantos y juegos como contenidos educativos útiles para la enseñanza. Y las madres alemanas eran concebidas como las primeras educadoras encargadas de la labor de educar y formar a los niños desde el hogar. Por lo que dedica y ofrece a la mujer su libro titulado *Cantos de la madre* que apareció en 1844, con la finalidad de sensibilizarla para su gran misión. Su idea era llevarla a un estado de felicidad y devoción en la contemplación de los cantos y juegos a lado de su pequeño. Por que para él, la madre es “una buena guardadora y cultivadora de la niñez”¹²⁸ y su libro sería una gran guía para lograrlo. Froebel se refiere a su obra literaria y pedagógica de la siguiente manera:

En él [refiriéndose a su libro] he conseguido lo más significativo de mis procedimientos educativos; es el punto de partida para lograr una educación que esté de acuerdo con la naturaleza, puesto que señala el camino que debe seguirse para cultivar y proteger el germen de las disposiciones humanas, de forma que se desarrollen sana y completamente.¹²⁹

Prüfer menciona que dicho libro contenía un total de 50 grabados en cobre que fueron dibujados por Federico Unger y las melodías de los cantos fueron compuestas por Roberto Kohl.¹³⁰ Y fueron creados para despertar y desarrollar las sensaciones y emociones en el niño. El lema de su obra es: ‘sabio instinto el de la madre humana; con tierno afán al desarrollo atiende de su hijo, cuerpo, corazón y mente’.¹³¹

Estos cantos fueron retomados posteriormente por Estefanía Castañeda. Los niños interpretaban estas canciones traducidas del alemán o del inglés al español. Se trató de conservar la música extranjera, aunque había casos en que las palabras al traducirse al español sufrían alteraciones de acentuación, por lo que fue necesario buscar la rima,

¹²⁸ Prüfer Johannes, *FEDERICO FROEBEL...Op. Cit.*, p. 125.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 123. *Apud*, Froebel pero no se menciona la fuente.

¹³⁰ *Ibidem*. Prüfer en su texto *FRÖBEL. La vida y la obra del fundador de los jardines infantiles, Op. Cit.*, pp. 112-115. Agrega una de las 50 planchas ilustrativas del libro de *Cantos de la madre*, y explica (p. 12) que Froebel en cada figura agregaba una explicación, en donde establecía las relaciones entre los juegos infantiles y los hechos de la vida humana, entre la infancia y la vida en general. Véase ANEXO 12.

¹³¹ Pineda Zoraida, *Op. Cit.*, p. 20.

provocando la alteración de la melodía en algunos casos para que se lograra el ajuste del texto.¹³² Regularmente se utilizaban ciertos juegos tradicionales como único elemento nacional.

Los Jardines de Niños debían contar con “el salón de juegos decorado de acuerdo con esa actividad y sólo hay en él un piano, el estante para la música y algunas sillas.”¹³³

La música para jugar y hacer ritmos era de cantos infantiles europeos y las pianistas de los Jardines de Niños requerían de un buen oído o de copiar las melodías que se creían eran originales y correctas. Con el transcurso del tiempo, estas melodías empezaron a transformarse y aunque algunas piezas tenían el nombre del compositor o autor empezaron a ser modificadas inclusive desde la misma armonía que quedaba a iniciativa del pianista, las educadoras comenzaron a adaptar letras a las músicas extranjeras y a cambiar el texto de los cantos originales “los parvulitos seguían marchando, jugando y bailando al compás de música extranjera, que si bien era bella y apropiada, no estaba hecha para el sentir del niño mexicano.”¹³⁴

Rosaura Zapata fue una de las que se encargó de llevar la música a los Jardines a partir de la colaboración con grandes músicos que crearon obras preciosas para los niños mexicanos. Estos cantos cuya letra pertenecía a Rosaura Zapata, hablaban sobre la patria, los héroes mexicanos, los oficios y fiestas patrias, quedando atrás todas esas letras y cantos extranjeros.

Sin embargo, era común ver que las educadoras cambiaran la letra de algunos cantos, también se daban a la tarea de crear otros como Xochimilco, la primavera, diciembre, los indios, etc.

En el proyecto de reformas a los Jardines de Niños del Distrito Federal presentado por Rosaura Zapata en 1928 se menciona que el juego abarca todo el conjunto de actividades froebelianas y éstas tienen una fase especial llamada *Juegos de Salón*, que consisten en “dar forma a las experiencias del niño, en la naturaleza, en el hogar y en la comunidad, por medio de juegos acompañados de cantos.”¹³⁵ Los cuales:

¹³² Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, *Ritmos, cantos y juegos*, 4ta. Edición, México, Editorial del Magisterio “Benito Juárez”, 1986, p. 9.

¹³³ “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. Mensual, México, D.F. Tomo II. Num. 9, mayo de 1933 s/p.

¹³⁴ Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, *Ritmos, cantos y juegos... Op. Cit.* p. 9.

¹³⁵ “*JARDÍN DE NIÑOS*” Tomo II. Num. 9, *Op. Cit.*, s/p.

[Deben] ser de argumentos y letra al alcance de los niños, de música sencilla y adaptada al tema, de tesitura apropiada para la edad infantil y de movimientos precisamente adecuados al desarrollo físico de la criatura, debiendo presentar todos esos juegos un carácter netamente nacional. [...] Los niños deben expresar en sus juegos ideas y sentimientos y no hacer un acopio inmoderado de cantos y movimientos sin relación entre sí y que sólo sirven para sembrar el caos en el espíritu del niño y el error en su cuerpo. Tanto en la música empleada en sus juegos como en el argumento de ellos tenemos una brillante oportunidad para despertar en el alma del niño el sentimiento por todo lo que de bueno y de bello le ofrece la patria.¹³⁶

A partir de la Reforma de 1928, las actividades dentro de la escuela, debían ser una prolongación del hogar y se descartarían todos los cantos, juegos o tendencias de origen extranjero (excepto lo de Froebel); con la finalidad de mantener una línea nacionalista. Esto es, surgió la necesidad de:

[Crear] instituciones que formaran alma nacional sobre todas las cosas, que el niño dedicara sus primeras emociones a su patria, y para ello despertara el sentimiento en un ambiente adecuado de nacionalismo. Las canciones –todas ellas de origen extranjero- quedaron suprimidas. [...] Hoy la música que se oye en los Jardines de niños es música mexicana.¹³⁷

Zapata menciona al respecto:

[Nuestra] preocupación desde que se hincaron esos trabajos, fue transformar la obra en obra nacional e invitamos a músicos y escritores para que nos ayudaran en ese propósito. Nada conseguimos de nuestros artistas en aquel tiempo y nos vimos obligadas a aceptar la escasa aportación que representaba el esfuerzo de algunos acompañantes de piano y educadoras, para ir desplazando aquel material músico y literario, que confesamos bueno y útil, pero al mismo tiempo inapropiado para que se finque exclusivamente en él, la labor destinada a despertar en el niño el sentimiento musical que deseamos. Las melodías de nuestra música son, pues, las que de preferencia empleamos para lograr la atracción hacia ese arte

¹³⁶ *Ibidem.*

¹³⁷ *Ibidem.*

exquisito, que es uno de los elementos más valiosos que tenemos en el desarrollo y encauzamiento de su vida interna.¹³⁸

Entonces, el Departamento de Música de Bellas Artes, contribuyó con cantos que se adaptaron para los niños preescolares. Es decir, se creó música por compositores mexicanos y letras que algunas maestras o educadoras crearon en relación a los temas que veían dentro de su programación semanal o mensual. Se dice que se buscó música mexicana por lo siguiente:

Fueron desplazados por todos los ámbitos del país, investigadores de literatura y música para recopilar todo aquello que peligraba perderse, tanto por la influencia extranjera que había aniquilado la producción y la práctica de nuestra música, como por el menosprecio que se hizo, por un tiempo, de todo lo mexicano.¹³⁹

Los acompañantes de música en los Jardines de Niños, se dieron a la tarea de buscar entre los compositores mexicanos aquello que pudiera estar al servicio de la escuela preescolar y así surgieron marchas, galopas, valeses, polcas, entre otros géneros, que fueron inspiración para muchos compositores y pianistas del Jardín de Niños mexicano.

Esta música fue de gran utilidad, por su variedad de ritmos que se usaban para el desplazamiento, movimientos acompañados de canto, que regularmente hablaban de las labores del hogar, algún oficio, para marchar, saltar, galopar, aplaudir y bailar.¹⁴⁰

Entonces se publica un libro de cantos para Jardines de Niños de Rosaura Zapata que las educadoras usaban para el espacio de *Ritmos, Cantos y Juegos*. Ella procuró que este libro llegara a todos los Jardines de la capital, luego al de los Estados y finalmente a los Jardines rurales (ver anexo 13). Algunos cantos provenían de música popular, pero se les adaptó texto que fuera accesible y que respondiera a los temas o acciones diarias del Jardín según los programas vigentes de cada época.

A algunos de ellos [juegos] fue posible ponerles música y son los que ofrezco en la primera parte de mi obrita. Vienen en seguida los juegos Patrióticos, Industriales, de Naturaleza, de Sociedad, de Higiene, juegos para el aire libre y movimientos rítmicos.

¹³⁸ Zapata, Rosaura, *La Educación Preescolar... Op. Cit.*, p. 64.

¹³⁹ *Ibidem*.

¹⁴⁰ *Ibidem*.

Los Señores Profesores Pedro Peláez, María de los Angeles Lizárraga y Angela P. de Meza son autores de la música de los juegos. Ellos como yo, han puesto su cariño en este trabajo que lleva por misión el alegrar las horas primeras de la vida. ¹⁴¹

Cabe decir que la música que se creó correspondía a las necesidades del momento y a las posturas ideológicas de las autoridades educativas de la época.

Desde 1933, (aproximadamente), van desarrollándose los programas relacionados con la vida del Hogar, de la Naturaleza, de la Comunidad y del Kindergarten, y “la maestra, cuidadosamente, prepara cada día el material que va a necesitar durante la mañana para cada una de las actividades, deseosa de obtener el mejor éxito en la educación de los niños que le han sido confiados.” ¹⁴²

A continuación se muestran dos planes semanales de actividades de 1934, en los que la educadora se daba a la tarea de distribuir las actividades musicales de acuerdo al tema elegido (también llamado Centro de Interés).

Centro de Interés: Frutas.

Lunes.

Cantos y juegos: El Milano, a la víbora de la mar, la canasta perdida

Martes.

Cantos y juegos: El fruterito, Ritmos: imitando el movimiento de cortar y recoger fruta, colocarla en un cesto.

Miércoles.

Cantos y juegos: El frutero, Ritmos: cortando frutas, recogiéndola y llevándola en carritos.

Jueves.

Cantos y juegos: El fruterito, las frutas tropicales, ritmos.

Viernes.

No se realizan actividades musicales.

Bibliografía de consulta para la educadora: Juegos.- La canasta perdida, el frutero, las frutas tropicales, tomarlos del libro de Rosaura Zapata. Juego El fruterito tomarlo del libro de Hugo Conzatti. ¹⁴³

¹⁴¹ Zapata, Rosaura, “Prologo”, en *Cantos y Juegos para Jardín de Niños*. Primer ciclo, México, D.F. imp. Manuel Leon Sanchez, [s.f.].

¹⁴² “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. Mensual, México, D.F. Tomo III. Num. 6, marzo de 1934. s/p. Si se desea profundizar en los contenidos musicales y temas que la educadora consideraba para la programación mensual de ritmos, cantos y juegos. Véase ANEXO 14.

¹⁴³ “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. Mensual, México, D.F. Tomo IV. Num.1, agosto de 1934. s/p.

Centro de Interés: Héroe en el Campo del Trabajo.

Lunes.

Cantos y juegos: Los Bomberos. Ritmos.- Imitar el trabajo de los bomberos.

Martes.

Cantos y juegos: Los Bomberos. Ritmo.- Imitar un carro de bomberos formado por los mismos niños, simulando uno de ellos la sirena.

Miércoles.

Cantos y juegos: Canto a la patria, el aeroplano. Ritmo.- Vuelo de aviadores.

Jueves.

Cantos y juegos: El aeroplano.

Viernes.

Cantos y juegos: Dedicar cada grupo un canto, juego o rima a los aviadores desaparecidos. Himno a Carranza por todos los grupos.

Bibliografía de consulta para la educadora: Los bomberos, Libro de la señorita R. Zapata. Canto a la patria de la señorita Elisa Núñez y Concepción del Rivero. El aeroplano, letra y música de la señorita María de los Angeles Lizárraga.¹⁴⁴

Sin embargo, la responsabilidad de la enseñanza musical no solo recaía sobre la educadora sino también en el acompañante de piano, porque él debía ser cuidadoso con las interpretaciones que hacía al piano y conocer todas las piezas que requería la educadora para la sesión de *cantos* y *juegos* ya que la educadora determinaba los cantos y ritmos que necesitaba de acuerdo a los temas que estaba viendo con los niños en el aula y al llegar la clase ella la dirigía pero el acompañante debía hacer su función de tocar el piano de manera precisa y cuidadosa.¹⁴⁵

La profra. López Orellana¹⁴⁶ en 1934, hace una clasificación de los Juegos y las Canciones del Jardín de Niños que probablemente sirvió a las educadoras para delimitar la utilidad de cada uno de ellos y organizarlos para un fin educativo específico. (ver anexo 16)

¹⁴⁴ “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. Mensual, México, D.F. Tomo IV. Num. 2, septiembre de 1934. s/p.

¹⁴⁵ Si desea profundizar en la concepción de lo que era el arte musical en la escuela véase ANEXO 15 que es un texto escrito por Augusto Chapuis en “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. –Cooperación de la señorita Inspectora Leonor López-. Mensual, México, D.F. Tomo II. Num. 8, marzo de 1933.

¹⁴⁶ En 1905 concursaron para directoras de un kindergarten las sritas. Carmen y Josefina Ramos, y Leonor. López Orellana. Siguieron fundándose kindergartens; en 1906 tocó el turno al “Enrique C. Rébsamen” en la colonia de los Doctores fundado por Leonor López. Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, *Educadores del jardín de niños mexicano... Op. Cit.*, p. 15.

“En 1936 se designó al maestro Manuel M. Ponce¹⁴⁷ como inspector de música en los Jardines de Niños y en colaboración con la señorita Rosaura Zapata, hizo un libro con cantos y juegos para los niños de los jardines.”¹⁴⁸ La Secretaría de Educación Pública publicó más tarde [1942] la colección titulada *Cantos infantiles para los Jardines de Niños*, que contenía música para realizar ritmos con percusiones y movimientos corporales. (ver anexo 17) “Estas obras ya reflejaban un cuidado, por el nivel al que estaban dirigidas, y cubrían los temas que iban de acuerdo con los centros de interés que se trabajaban con los preescolares.”¹⁴⁹ De 1937 a 1938, se convocó a un concurso de literatura y bibliotecas infantiles; se publicó entonces una extensa colección de cantos, juegos y cuentos, que fueron distribuidos en todos los Jardines de Niños.

¹⁴⁷ Manuel M. Ponce Cuéllar fue músico y compositor. Nació en Fresnillo, Agascalientes, el 8 de diciembre de 1882 y murió el 24 de abril de 1948. a los diez años de edad era miembro del Coro Infantil del Templo de Santo Domingo, después ayudante del organista y en 1898, el titular. En 1901 ingresó al Conservatorio Nacional de Música. En 1905 se fue a Berlín a tomar clase con Martín Krautzer que fue discípulo de Liszt. En 1909 Gustavo Campa lo invitó a dar clases en el Conservatorio para sustituir al mtro. Ricardo Castro. Compuso una gran cantidad de obras mexicanas, entre ellas estrellita. En 1933 se hizo cargo de las clases de piano en el Conservatorio Nacional y en la Escuela Nacional de Música de la UNAM. Y posteriormente fue director del Conservatorio y después fue nombrado inspector en el Departamento de Música de Bellas Artes, nombramiento con el que se le comisionó adscrito a Jardines de Niños, en 1937, donde compuso una serie de cantos preescolares y fundó la revista “Cultura Musical”. Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, *Educadores del jardín de niños mexicano... Op. Cit.*, pp. 357-364.

¹⁴⁸ Osorio Bolio de Saldivar, *Ritmos, cantos y juegos... Op. Cit.*, p. 21.

¹⁴⁹ Medina Guerrero, María del Consuelo, *Enseñanza musical en educación básica. Ed. Musical Iberoamericana*. México, Musical Iberoamericana, 2002, p. 10.

2.2 LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS JARDINES DE NIÑOS OFICIALES A PARTIR DE 1942

Berta Von Glümer fue directora del Jardín de Niños “Ramón Manterola” de la ciudad de México y dio cátedra en la Universidad Nacional de México. Ella fue “la más fiel intérprete del sistema froebeliano.”¹⁵⁰ En esta época las educadoras despedían a los niños al mediodía para regresar en la tarde a preparar el trabajo del día siguiente, “a unificar los ritmos, las narraciones de los cuentos, la interpretación de los principios básicos de la filosofía de Froebel, las rimas, etc., etc.”¹⁵¹

Al día siguiente “los cantos y ritmos. No permite a las acompañantes de piano notas falsas, alteraciones a guisa de ‘arreglos’. Los ritmos unificados a fin de tener uniformidad en las reuniones generales.”¹⁵² En esta cita se evidencia la exigencia de la Profra. Berta Von Glümer frente al trabajo que desempeñaban las pianistas.

Ella publicó una serie de libros dedicados a las educadoras, entre ellos: *Lindas Melodías para la mamá, la educadora y los maestros de primaria* de 1942 (ver anexo 18) y *Apuntes de Canciones y Juegos del Kindergarten* que están pensados para la sesión de música. En el que había concentrado cantos traducidos del alemán y del inglés al español y música para jugar y bailar, que con el tiempo fue sustituido por otras colecciones debido a que Bellas Artes “iba tras el nacionalismo musical” y Rosaura Zapata fue quien “prohibió que se recurriese a lo traducido y estimuló la producción entre educadoras y músicos. La compiló, la publicó y la distribuyó para uso de los jardines.”¹⁵³

Durante la gestión de Rosaura Zapata¹⁵⁴ se recomendó el manejo de cantos nuevos por meses y por grados, sin perder de vista el nombre del autor y título del libro donde se encontraban los cantos sugeridos. Según Osorio:

Esto se imponía puesto que había producción de diversos autores, producción que revisaba y aceptaba por conveniente en las oficinas de Educación Preescolar [...]. De toda se hizo

¹⁵⁰ Pineda, Zoraida, *Op. Cit.*, p. 53.

¹⁵¹ *Ibidem*, p. 56.

¹⁵² *Ibidem*.

¹⁵³ Osorio Bolio de Saldivar, *Ritmos, cantos y juegos... Op. Cit.*, p. 20.

¹⁵⁴ Rosaura Zapata tuvo gran influencia dentro de lo que debía hacerse en la Educación Preescolar sobre todo cuando llegó a ser Directora General de Educación Preescolar de 1948 a 1954.

una clasificación y se dio libertad a educadoras y pianistas de elegir a su parecer la que más gustaba a los niños según el asunto de que trataban.¹⁵⁵

“El profesor Luis Cisneros ingresó al servicio en 1946 como maestro de música y no recuerda haber conocido ningún documento que hubiera servido de guía, ni de haber recibido ninguna asesoría sobre su participación en los jardines de niños.” Menciona que se “conocía únicamente el programa de las educadoras, en el que no se incluían indicaciones o materiales para la sesión de cantos y juegos”¹⁵⁶

En este sentido, efectivamente no existían aún documentos que sirvieran de guía, manual o un método específico para impartir la sesión de música, pero si existían algunas sugerencias en revistas o publicaciones que contenían materiales pautados.¹⁵⁷ Por otra parte, en la ciudad de México, las educadoras regularmente recibían cursos de orientación en julio y agosto, en las que llevaban materias como Iniciación al Ritmo, Danza, Cantos y Juegos, entre otras. Estos cursos eran dedicados para las que llevaban el calendario tipo B¹⁵⁸

En 1954¹⁵⁹ la maestra Luz Ma. Serradell desarrolló una intensa labor. “Su obra es profusa. Sus cantos y juegos para niños son fácilmente intuídos por ellos, pues los temas, sencillez de lenguaje, tesitura, hacen la delicia de los chiquitines.”¹⁶⁰ Pineda cita lo siguiente:

¹⁵⁵ Osorio Bolio de Saldivar, *Ritmos, cantos y juegos...* *Op. Cit.*, p. 21.

¹⁵⁶ Medina Guerrero, María del Consuelo, *Op. Cit.*, p.10.

¹⁵⁷ Se realizaron ediciones donde se figuraron cantos “que se hubieran perdido, pues sólo existían los manuscritos originales. Muchos de éstos aparecen ya como arreglos de P. Peláez y P.G. Padilla.” Osorio, *Ritmos, cantos...* *Op. Cit.*, p. 27. La SEP reeditó en diversas ocasiones los cuadernos de música, los cuales contenían obras musicales seleccionadas pero no se recurrió a elegirlos por su grado de dificultad para cada grado de preescolar, se piensa que tampoco por su belleza ni por su fácil ejecución. Sino mas bien por “recopilar algo de lo que había y facilitarlos al personal docente, dejando a criterio de pianistas y licenciadas escoger el canto que les [pareciera] bueno para tal o cual grado, basándose en la extensión del texto y en el asunto de que se trataba”. *Ibidem*.

¹⁵⁸ El calendario tipo A (de estados de clima templado y frío) iniciaba sus labores en febrero y concluían en noviembre y el tipo B (en estados de clima cálido) comenzaba en septiembre y terminaba en junio. Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p. 132.

¹⁵⁹ La Profra. Rosaura Zapata Cano deja la Dirección General de Educación Preescolar, su lugar lo ocupa la Profra. Luz María Serradell Romero en 1954.

¹⁶⁰ Pineda, Zoraida, *Op. Cit.*, pp. 76, 77.

En los conjuntos orquestales, en los que su sentido artístico se ha puesto de manifiesto, ha abordado la adaptación de música clásica universal capaz de ser intuída por el niño. Esta adaptación, no sólo en lo referente a lo musical, sino al instrumental más idóneo y la facilidad del niño para pulsarla. Ha impulsado la música clásica y folklórica mexicana. Ha formado cuidadosamente una discoteca infantil, de la que forman parte grabaciones de conciertos infantiles dirigidos por ella. [...] México –dice-, es un pueblo de artistas; en cada alma infantil hay un pintor, un escultor, arquitecto, músico, etc., en ciernes, hay que estimularlo con ahinco, con fe, con amor.¹⁶¹

Entre sus obras publicadas se encuentran: *Manojito de Flores*, *Nuevos Ritmos*, *Primavera y Verano* -que contiene cantos y juegos-, *La alegría de los niños* (escenificaciones con muñecos), *Semillita* que es una revista educativa, entre otras. “La señorita Serradell es, sin duda, la más prolífica en materiales para el jardín de niños y su producción abarca muchos aspectos: cantos, juegos, ritmos, bailables, cuentos, adivinanzas, rimas, teatro, orientaciones pedagógicas.”¹⁶²

Durante su gestión se advierte una modalidad en las guías mensuales que consiste en agregar a los cantos recomendables por meses y por grados, el nombre del autor y título del libro donde se encontraban. Esto se recomendaba puesto que había producción de diversos autores, producción que revisada y aceptada por conveniente en las oficinas de Educación Preescolar, se había hecho del conocimiento del personal de Jardines.

“De toda se hizo una clasificación y se dio libertad a educadoras y pianistas de elegir a su parecer la que más gustaba a los niños según el asunto de que trataban.”¹⁶³

En este tiempo se encontraban:

[Las] maestras de música (acompañantes de piano) Angela Palacios de Vázquez, Carmen Calderón, Angela Revueltas, Dolores González, Angela Lizárraga, María Beltrán y Virginia Lozano que con sus bellas composiciones han deleitado y enriquecido los Cantos y Juegos en su más amplia expresión artística.¹⁶⁴

¹⁶¹ *Ibidem*, pp. 77, 78.

¹⁶² Osorio Bolio de Saldivar, *Ritmos, cantos y juegos... Op. Cit.*, p. 21.

¹⁶³ *Ibidem*.

¹⁶⁴ Pineda, Zoraida, *Op. Cit.*, p. 82.

Para 1955, se publicó un cuaderno de Cantos y Juegos con música apropiada para los Jardines de Niños, elaborado por las maestras de enseñanza musical adscritas a la Dirección General de Preescolar También se publicó un texto que concentraba conferencias realizadas por diversos profesores de enseñanza musical e inspectoras que realizaron cursos de preparación y actualización para las educadoras y profesores de música.¹⁶⁵

Para esta época las sugerencias de programación para la selección de ritmos, cantos y juegos, eran publicados por mes en la revista *Semillita* (1955 y 1956) a partir de lo que Luz Ma. Serradell consideraba que las educadoras debían enseñar y los acompañantes debían tocar. Un aporte importante de la profesora fue que seleccionó los cantos por grado y amplió la lista del repertorio. Probablemente porque la producción musical ya era extensa para los Jardines de Niños en ésta época. “[En] los programas mensuales que se proporcionaban en el Departamento de Preescolar, se indicaban los cantos que debían aprenderse en cada mes, en cada uno de los grados, pero sólo atendiendo a los centros de interés y temas del día.”¹⁶⁶

Además impulsó la programación de cursos muy valiosos para la actualización magisterial, donde la enseñanza musical ocupaba un lugar tan importante como lo eran las demás áreas del conocimiento para el nivel preescolar. En 1956 se hace la invitación a través de los medios informativos al curso de verano, -en periodo de receso escolar-, ideal para la actualización y desarrollo profesional de los docentes. (ver anexo 20)

Para 1957 aproximadamente, Carmen Calderón¹⁶⁷ estudió composición en la Escuela Nacional de Música de la UNAM y realizó cantos para los niños preescolares, así como juegos, bailes y ritmos infantiles, con asociación de Luz Ma. Serradell hicieron dos volúmenes de cantos, juegos y ritmos clasificándolos como: *Primavera- Verano y Otoño-Invierno*. (ver anexo 21)

¹⁶⁵Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p. 147. Si se desea profundizar sobre los temas y contenidos de dichos cursos, véase ANEXO 8.

¹⁶⁶ Osorio Bolio de Saldivar, *Ritmos, cantos y juegos...* *Op. Cit.*, p. 27. Si dese profundizar en las programaciones mensuales de 1955 y 1956 Véase ANEXO 19.

¹⁶⁷ Carmen Calderón Córdova nació en la ciudad de Cuernavaca, Edo. de Morelos el 2 de diciembre de 1900 y murió en México, D.F. el 3 de septiembre de 1966. Ingresó al Conservatorio Libre de México en la ciudad de México donde estudió piano. Años después ingresó a la Escuela de Música de la UNAM, Con el interés de estudiar contrapunto y composición de lo que posteriormente fue maestra en la misma escuela. También se desempeñó como acompañante de piano en Jardines de Niños. Carmen Calderón publicó una gran cantidad de libros para la sesión de Cantos y Juegos y varios de ellos con colaboración de Luz María Serradell. Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, *Educadores del jardín de niños mexicano...* *Op. Cit.*, pp. 55, 56.

Aunque hubo educadoras y músicos que produjeron cantos suficientes para los niños preescolares, no desaparecieron del todo los cantos extranjeros como una opción más, de hecho, se incluyó música folklórica y popular mexicana y de otros países. El uso de esta música dependía en gran medida de la “eficiencia de la pianista o del criterio para elegir los discos.”¹⁶⁸

El Departamento de Bellas Artes proponía que los cantos se enseñaran como en las clases de canto coral en las primarias, los juegos en una clase de deportes y los ritmos en una clase de danza.

Las educadoras se opusieron, conscientes del beneficio de realizar la actividad con los tres aspectos integrados y aunque no fue fácil convencer a las autoridades de Bellas Artes, los jardines continuaron trabajando de acuerdo con los intereses de los niños y beneficios consecuentes.¹⁶⁹

Esta afirmación nos permite darnos cuenta que muchas veces las autoridades tenían un gran desconocimiento del trabajo que se llevaba a cabo en los Jardines y por otra parte, es desde esta época cuando las docentes deciden integrar los juegos, ritmos y cantos en la misma sesión: “En la sala de juegos, ejecutarán, movimientos rítmicos imitativos, cantarán la canción de los pájaros y efectuarán otros juegos relacionados con ellos, tales como ‘El nido’ y ‘El árbol’ habitación de estas aves.”¹⁷⁰

Los horarios no son fijos, dando oportunidad a que el párvulo no sea interrumpido cuando su interés está vivo aún por determinada actividad; excepción hecha de los ‘Cantos y

¹⁶⁸ Osorio Bolio de Saldivar, *Ritmos, cantos y juegos... Op. Cit.*, p.20.

¹⁶⁹ *Ibíd.*, p.21.

¹⁷⁰ Zapata, Rosaura, *Teoría y Práctica del Jardín de Niños*. México, Imprenta “Manuel León Sánchez”, 1962, p. 119. “Las bibliotecas de los jardines contaron, además del libro de la señorita Zapata, el tan prohibido de la señorita Von Glümer, los de la señorita Serradell y C. Calderón, los de Refugio Lomelí, publicaciones en hojas sueltas en mimeógrafo, de diversos autores. Y hubo arreglos y producción de pianistas de música para bailables y hacer ritmos.” Osorio Bolio de Saldivar, *Ritmos, cantos y juegos... Op. Cit.*, p. 21. “Estos cuadernos editados por la Secretaría de Educación Pública, se reeditaron varias veces y paralelamente con ellos existían en venta algunos otros, hechos por educadoras y pianistas conocedoras de las necesidades del jardín. Entre los libros había los de Luz Ma. Serradell y Carmen Calderón, quienes también publicaron música para ritmos, explicando los movimientos, pasos y evoluciones”. *Ibíd.*, p. 27.

Juegos', pues siendo un solo salón destinado a esa actividad y una sola acompañante, han de ser sujetos a horario fijo.¹⁷¹

En 1959 la profesora María Hellena Chánez Sánchez¹⁷² es nombrada Directora General de Educación Preescolar, ella sugiere cantos por mes que consideraba podían ser enseñados en función de lo que se trabajaba en el Jardín de Niños, ella dio libertad para el aspecto musical.

Los jardines de niños fueron aumentando, no así el número de pianistas, por lo que tuvo que recurrirse a grabaciones para no dejar a los pequeños sin el momento musical de cada día. Poco a poco fue decayendo el entusiasmo para cantar y jugar [...] debe reconocerse que se menoscabó la labor musical en muchos jardines.¹⁷³

En esta época el valor de la música y su función era esencial dentro de la enseñanza debido a que:

La música es el elemento educativo que brinda la mejor oportunidad para formar en el niño el sentimiento estético. En el jardín de niños se presenta en forma de cantos, juegos, ritmos, cuentos musicados, orquestas infantiles, juegos tradicionales y populares, juegos organizados.

Los cantos y juegos deben estar sujetos a determinadas normas, las cuales son elásticas según el criterio de la educadora y la disposición de los niños en ese momento.

Los objetivos que se persiguen con esta actividad son:

Despertar la sensibilidad y el gusto por la buena música, despertar el sentimiento estético, el desarrollo físico y mental así como la coordinación motriz.¹⁷⁴

¹⁷¹ Pineda, Zoraida, *Op. Cit.*, p. 126.

¹⁷² La profesora María Hellena Chánez Sánchez nació el 8 de octubre de 1900 en la ciudad de Guadalajara y murió en septiembre de 1979. Hizo sus estudios de primaria en el Colegio de las Vizcaínas y en 1913 ingresó a la Escuela Normal de Señoritas para estudiar la carrera de Educadora de Párvulos, la que terminó en 1915. En 1935 recibió una invitación para ir a fundar jardines en comunidades rurales y aceptó. En 1938 se le nombró inspectora de Servicios Coordinados en el Estado de Michoacán. Organizó excursiones, congresos y festivales. El 18 de junio de 1948, se le nombró inspectora de Jardines e Niños en el D.F. El 16 de junio de 1959 se le otorgó el cargo de directora general de Educación Preescolar. Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, *Educadores del jardín de niños mexicano... Op. Cit.*, pp. 99-103.

¹⁷³ Osorio Bolio de Saldivar, *Ritmos, cantos y juegos... Op. Cit.*, p. 22.

¹⁷⁴ Dirección General de Educación Preescolar. *Educación Preescolar*. México, [s.e.] c. 1961, pp. 36, 37.

Rosaura Zapata en 1962 establece en su libro *Teoría y Práctica del Jardín de Niños*, una selección de actividades semanales que podían llevarse a cabo en la escuela y que eran acompañadas en algunos casos por una selección de cantos asociados al tema o unidad de trabajo que se estaba abordando. A continuación se muestra una cita tomada de una planeación semanal:

MARTES

El comienzo del trabajo será con el saludo en grupo, la atención a las plantas y a los animales, en seguida observación de todo aquello que relacionado con la vida de los pájaros se encuentra en el Jardín [...]. En seguida el descanso y después a la sala de juegos en donde cantarán algunas canciones relativas a la vida de los pájaros y ejecutarán ritmos alusivos con acompañamiento de música. Al terminar esta actividad los niños se sentarán a escuchar un trozo de música selecta, ya sea del fonógrafo o tocado en el piano por la Acompañante. De ser posible, el tema musical tendrá relación con pájaros o asunto análogo.¹⁷⁵

Existían otras obras como *Saludo a la Bandera* y el *Himno Nacional* que se entonaban regularmente los lunes y en algunas fechas especiales.

“Los textos de estos cantos serán de acuerdo con el programa de actividades y las necesidades generales del ‘Jardín de Niños’.”¹⁷⁶

En el plan funcional semanal de la educadoras podía verse aún la unidad de acción (tema) con el nombre: *El árbol*, cuya finalidad inmediata era la del conocimiento indirecto de la utilidad del árbol, en el desglose de la Unidad de acción por día podía verse:

Lunes: Actividades variadas (o sea las que cambiaban por día). Hacer niditos de pajaritos con ixtle o paja y de *Cantos y Juegos*: Himno al árbol, ritmos, música imitativa, El nidito.

Martes: Actividades variadas.- Regar los arbolitos, dibujo libre con pinceles y de *Cantos y Juegos*: Ritmos, Himno al árbol y La Lluvia.

Viernes: Actividades variadas.- Narración de la leyenda Origen de la marimba, escenificación de la leyenda en el teatrillo y escuchar un sencillo concierto de marimba ejecutado por los niños de la orquesta.¹⁷⁷

¹⁷⁵ Zapata, Rosaura, *Teoría y Práctica del Jardín de Niños*. Op. Cit., p. 118.

¹⁷⁶ Osorio Bolio de Saldivar, *Ritmos, cantos y juegos...* Op. Cit., p. 19.

Otras sugerencias sobre la música que Zapata plasma en su obra dicen:

Educación Musical.-Por medio de la orquesta infantil.

Como en los Grados anteriores se inició a los niños en esta actividad, podemos proceder desde luego, a ponerles una pieza poco más complicada y de mayor duración que las anteriormente usadas.

Escogeremos entre la música siguiente:

Las mariposas del [Cascanueces]. Tchaikowsky.

Gitanerías. Lecuona.

Marcha Turca. Mozart.

Danza Húngara. Brahms.

Danza Española. Iturbe.

Escocesas. Beethoven.

Iniciación al ritmo y a la danza.-Cajita de música.

Música “Cajita de Música”, original de Elena S. de Bautista.¹⁷⁸

Al analizar este fragmento, encontramos una contradicción, que consiste en la idea de que si se buscaba el nacionalismo ¿por qué propuso música europea? Sin embargo, se justifica en el sentido de que ella menciona que es preciso cultivar en el niño el gusto estético a través de música selecta: “La buena música, el canto, las artes plásticas iniciadas en el Jardín por el dibujo, el modelado, las construcciones con bloques nos llevan a la educación estética del niño”¹⁷⁹

La figura de Rosaura Zapata fue determinante para las decisiones de muchos aspectos del Jardín de Niños, de hecho aun siguen prevaleciendo usos y costumbres de su época hoy en día.

En 1963 Rosario Roldán de Alvarado,¹⁸⁰ editó libros de cantos, música para ritmos y bailables. También surgieron “compositores espontáneos de música y texto, a quienes se les publicaron en mimeógrafo sus creaciones y se repartió este material gratuitamente por la

¹⁷⁷ Si se desea ver el Plan funcional abierto semanal completo realizado en el Centro de Experimentación Pedagógica “Lauro Aguirre” véase el texto de Pineda, Zoraida, *Op. Cit.*, en apéndice.

¹⁷⁸ Zapata, Rosaura, *Teoría y Práctica...* *Op. Cit.*, p. 124.

¹⁷⁹ *Ibidem*, p.27.

¹⁸⁰ Rosario Roldán Gil de Alvarado se dedicó al estudio del piano y en 1925 termina sus estudios pianísticos. En 1925 ingresa como pianista acompañante al Departamento de Preescolar de la SEP. En el que elaboró por doce años una colección de libros de cantos y música para acompañar los ritmos de los niños en el Jardín de Niños. En 1980 se le otorga la comisión de “visitar jardines para que informe si hay piano, si hay pianista, o pianista y piano y si usan el instrumento, ya que hay pianista designada que sólo tañe los cascabeles. Han privado a los niños de escucharla y a las educadoras de recibir sus enseñanzas. Muy decepcionada dice: ¡Todo ha cambiado tanto! Prefiero jubilarme. ¡No puedo aceptar como están las cosas! ¡Cómo voy a extrañar mi trabajo!” Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, *Educadores del jardín de niños mexicano...* *Op. Cit.*, p. 417.

Dirección de Preescolar. Hubo también ediciones de marchas y música para hacer ritmos.”¹⁸¹

En 1978 aproximadamente, se “sometió a revisión y se establecieron las bases técnicas para la enseñanza musical”¹⁸² y se impartieron cursos de actualización al personal docente y dos seminarios de enseñanza musical. Ya que Medina menciona que en los años sesenta, los maestros de enseñanza musical preescolar en servicio en la zona metropolitana, regularmente se agrupaban con la “intención de intercambiar ideas y materiales para reforzar esta actividad, dado que la SEP aun no había proporcionado asesoría específica al respecto.”¹⁸³

Es a partir de esta fecha que se comienzan a elaborar materiales técnicos, manuales y guías metodológicas para impartir de manera sistematizada la sesión de música. Muchos de estos materiales ilustran buenas propuestas pensadas especialmente para el especialista de la sesión de *Cantos y Juegos* –como comúnmente la siguen nombrando las docentes-.¹⁸⁴

En 1978 la Subdirección de Comunicación Educativa del área preescolar realizó un material de apoyo para que las educadoras ampliaran sus conocimientos sobre las actividades musicales. En él se plantea que “[la] música debe proporcionar goce al niño. En la forma en que el niño la viva, será la forma en que la comprenda y la ame.”¹⁸⁵

Por otra parte, sugiere a los Jardines de Niños ver la música como un “elemento de gran valor pedagógico, un camino de desarrollo y aprovechamiento de las potencialidades del niño y un medio que le permita expresar y comunicar la riqueza de su mundo interior.”¹⁸⁶ En este material se menciona que la “educadora necesita conocer los métodos actuales de educación musical, tomando de estos lo que considere provechoso para las necesidades de su grupo.”¹⁸⁷ Con ello, se refería a los métodos musicales de Jacques

¹⁸¹ Osorio Bolio de Saldivar, *Ritmos, cantos y juegos... Op. Cit.*, pp. 27, 28.

¹⁸² Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadoras), *Op. Cit.*, p. 198.

¹⁸³ Medina Guerrero, María del Consuelo, *Op. Cit.*, p. 10.

¹⁸⁴ Vale la pena mencionar que existieron críticos de la educación musical en los Jardines de Niños, como Elisa de Osorio que hicieron algunos comentarios, que ilustran el otro lado de la experiencia que no aparece propiamente en los materiales de la SEP. Véase ANEXO 22.

¹⁸⁵ D.G.C.M.P.M. Subdirección de comunicación educativa. Área Preescolar, *Actividades musicales en el jardín de niños*. México, [s. e.], 1978, p. 24.

¹⁸⁶ *Ibidem*, p.26.

¹⁸⁷ *Ibidem*, p. 31.

Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodaly (1882-1967), Carl Orff (1895-1982), Edgar Willems (1890-1978), Pierre Van Havwe y Cesar Tort.

A partir de 1981, fecha en la que se crea un nuevo Programa de Educación Preescolar, la sesión de música en los Jardines de Niños recibe el nombre de *Música y Movimiento* y la Secretaría de Educación Pública crea (más tarde) a través de la Dirección General de Educación Preescolar tres manuales didácticos de actividades musicales donde dos de ellos se editaron en calidad de material de prueba.

En el primer documento titulado *Manual de Música y Movimiento*¹⁸⁸ se muestra la importancia de proporcionar a la educadora una serie de:

[Actividades] educativas organizadas y secuenciadas didácticamente utilizando la música como un recurso encaminado a favorecer el desarrollo integral y armónico del niño en edad preescolar. [...] La propuesta del [...] Manual es integrar las actividades de Música y Movimiento en el trabajo cotidiano de los niños, y no circunscribirlos a las realizadas en el salón de `cantos y juegos´ así se podrá adaptar a cualquier situación de aprendizaje que esté trabajando el grupo; relacionarse e integrarse con otras actividades, ejemplo: al pasar lista el niño responderá con el esquema rítmico de su nombre; en una visita a la comunidad, percibiendo los sonidos ambientales en cualquier lugar y momento.¹⁸⁹

La idea anterior citada en este documento es muy buena pero indudablemente no pudo llevarse a cabo como tal en todos los Jardines de Niños, ya que exigía de la educadora tener ciertas habilidades y conocimientos musicales básicos para llevar a cabo las actividades propuestas de manera cotidiana en el aula regular, por lo que fue un material que generalmente se relegó al especialista en música.

¹⁸⁸ Este fue el primer manual que se envió al Consejo Nacional Técnico de la Educación, el cual lo consideró como un valioso apoyo didáctico. Este material de prueba fue enviado a los Jardines de Niños aproximadamente en 1985. *Apud. Consejo Nacional Técnico de la Educación*. Oficio 01818 del 12 de noviembre de 1984. Dicho Consejo solicita a las educadoras y profesores de enseñanza musical su participación para llevar a cabo dicho proyecto en forma experimental en las escuelas. Véase ANEXO 23. En los dos siguientes ciclos escolares (1986-87 y 87-88) se aplica en una muestra de las instituciones preescolares obteniéndose, de manera directa, la información necesaria para hacer las adecuaciones y enriquecer el manual de prueba de *Música y Movimiento* para editarlo formalmente como *Guía de actividades musicales para el nivel preescolar* en 1988. Véase ANEXO 24.

¹⁸⁹ México, Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar, *Manual de Música y Movimiento para jardines de niños*, material de prueba. Ma. Teresa Sanchez Fragoso (coordinadora), México, SEP, [s.f.] p. 26.

Los manuales de *Cantos didácticos preescolares* (material de prueba de 1985 aprox.) y *Manual de cantos didácticos preescolares II* (de 1986) editado por la SEP a través de la Dirección General de Educación Preescolar (ver anexo 25) retoman obras musicales de diferentes músicos y pedagogos como Dolores Hernández Domínguez, Manuel M. Ponce, Ma. Luisa Lomely, Pierre Van Havwe, Orff, Jos Wuytack, Astrid Durán Arroyo y música tradicional anónima.

En estos manuales se especifica que el material didáctico musical que se muestra es dedicado a las educadoras y profesores de enseñanza musical que desempeñan su labor docente en los Jardines de Niños.

En 1990 se edita por la SEP a través de la Dirección General de Educación Preescolar el documento: *Guía de orientaciones sobre actividades musicales para el Jardín de Niños* que describe la música “como un elemento necesario e importante para fortalecer el desarrollo integral del individuo; forma parte de la cultura y es un elemento que está presente en la vida cotidiana.”¹⁹⁰

Este documento está dirigido a las educadoras con la idea de que cuenten con los elementos conceptuales y metodológicos que les “permitan valorar la importancia de la música como un significativo elemento en la formación del niño preescolar.” El cual contempla aspectos fundamentales como:

- Nuestro cuerpo
- Desarrollo auditivo
- Expresión sonora
- El ritmo
- La música como apoyo a la expresión gráfica
- Instrumentos musicales y orquestas infantiles.¹⁹¹

En 1991 se edita por la SEP a través de la Dirección General de Educación Preescolar los *Lineamientos didácticos para la sesión de cantos, juegos y ritmos*. Dicho documento contiene cuadros sinópticos para explicar la procedencia y la importancia del sonido, -entre otros aspectos-. Se deja en claro que:

¹⁹⁰ México, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar, *Guía de actividades musicales para el nivel preescolar*. México, SEP, 1988, (presentación).

¹⁹¹ *Ibidem*.

[No] es una meta la formación de músicos, así como tampoco es necesario para el docente, tener estudios profundos en este arte. Es suficiente un elemental conocimiento de cómo lograr con la música influenciar los estados de ánimo de los niños para estimularlos de la mejor manera. Esta influencia se logra aun sin entender los distintos estilos musicales, épocas o autores.¹⁹²

Idea que me parece superflua pues deja en claro que la historia de las corrientes musicales y lo que las caracteriza no es lo esencial, pienso que para el niño podrían nombrarse al menos los compositores más importantes de cada corriente musical, los géneros o al menos los instrumentos que aparecen en la obra musical que escucha. Por ello, la educadora debe entender y conocer los distintos géneros musicales y sus representantes principales como parte de la cultura que debe poseer, así como conocer las cualidades del sonido, los elementos del ritmo, las metodologías de la enseñanza de cantos infantiles y lo que se requiere para una buena educación vocal.

Porque si no ¿de qué manera garantizará que estos contenidos los va abordar con los niños adecuadamente si no los conoce? ¿qué parámetros tendrá para seleccionar los materiales musicales si no los ha escuchado y experimentado? La enseñanza del campo artístico no puede ser abordado de manera superficial porque entonces no pueden existir juicios para apreciar el arte y mucho menos para expresarlo.

Debiera considerarse la formación de las docentes con más seriedad y establecer desde el *currículum* objetivos muy claros de lo que hay que enseñar a las estudiantes que se están formando para dar clases en las instituciones de educación básica. En donde el campo artístico no debe ser visto como un complemento a los saberes y habilidades que debe poseer todo alumno.

Si bien es cierto, hablar del campo artístico implica considerar la influencia de aspectos sociales y políticos que han permeado la toma de decisiones en cada una de las instituciones. Esto se refleja directamente en las reformas que plasmadas en documentos oficiales marcan el destino de las artes en la escuela. Aunado a ello, está la toma de decisiones institucionales (la cultura del centro, forjada en la historia de la organización),

¹⁹² México. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. *Lineamientos didácticos para la sesión de cantos, juegos y ritmos*. México, SEP, 1991, p.5.

las decisiones personales (modos personales de hacer y entender del profesor, en función de su trayectoria de vida)¹⁹³ y las habilidades profesionales que poseen los docentes; para que se pueda hablar de cualquier propuesta de cambio y mejora en el campo de la educación musical en las escuelas públicas. En lo particular he visto que actualmente existe una gran confusión del qué enseñar y del cómo hacerlo, porque la preparación de los docentes es incipiente, aunado a que la mayoría de ellos realizan funciones diversas que favorecen a otro tipo de necesidades institucionales con restricción de horarios para la formación y la realización de actividades artísticas de calidad que requieren tiempo, espacio y recursos; aunado a que el *currículum* se ha empobrecido en las instituciones formadoras de docentes en los últimos tiempos.

Para 1984 se crea la Licenciatura en Educación Preescolar, en el que se esperaba que el futuro docente tuviera una formación estética que apoyara el enriquecimiento de su propia sensibilidad artística como ser humano.¹⁹⁴ Esto era garantizable a mediano plazo porque dependía en gran medida del convencimiento que tuviera el docente en formación de la necesidad de desarrollar habilidades artísticas a partir de las experiencias que tuviera en talleres, cursos o clubes dentro de la carrera para su desarrollo y el de sus futuros alumnos en los lenguajes artísticos.

Para entonces se consideraba dentro del Plan de Estudios dos semestres de música y el siguiente de Ritmos Cantos y Juegos. Muchos maestros que trabajaban en ese momento en la formación de las futuras docentes en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) en la línea artística, consideraron que era poco tiempo para la enseñanza de contenidos de cuatro lenguajes artísticos (música, danza, teatro y plástica) por lo que decidieron hacer una adecuación curricular y agregaron un semestre más (4to. Semestre) para continuar con la enseñanza de Ritmos, Cantos y Juegos en la modalidad de taller.

Para entonces todavía existía la asignatura de Ritmos, Cantos y Juegos lo que permitía la congruencia con lo que se esperaba que realizaran las practicantes en los Jardines de Niños y el enfoque que manejaba el profesor de enseñanza musical y las educadoras en servicio. Inclusive las autoridades y educadoras que se formaron en este Plan

¹⁹³ Bolívar, Antonio, *Op. Cit.*, p. 56.

¹⁹⁴ SEP, *Plan de estudios...* 1984, *Op. Cit.*, p.86.

de Estudios o los anteriores manejaban la misma metodología y contenidos para la sesión sin entrar en conflicto.

Según la forma tradicional dicha clase debía contener una entrada, saludo, la enseñanza de un canto nuevo, un ritmo, juego tradicional o ronda, un descanso, despedida y salida. Esta clase era dirigida principalmente por la educadora y el profesor de educación musical solo fungía como acompañante de piano, guitarra o acordeón. Esta función organizacional y de gestión con el tiempo se fue modificando debido a que las nuevas generaciones de educadoras formadas a partir del Plan de Estudios de 1999 ya no recibieron este tipo de enseñanza porque desapareció la sesión de *Ritmos, Cantos y Juegos* del mapa curricular. Lo que trajo y ha traído hasta este momento una gran confusión de lo que debe realizarse en la sesión cuyo espacio aún sigue existiendo en muchos Jardines de Niños. En este sentido se ha relegado completa responsabilidad al profesor de enseñanza musical de dirigir la clase, pues se parte de la idea (desde la normal) de que esa es tarea del especialista en música.

Actualmente, el mapa curricular del Plan de Estudios 1999 (ver anexo 26) contempla un año (tercer y cuarto semestre de la carrera), de *Expresión y Apreciación Artística* en la que viene incluida la música. El dilema actual radica en que los profesores especialistas en los lenguajes artísticos entran en conflicto por el poco tiempo con el que se cuenta para formar a las futuras educadoras y a su vez darles las herramientas mínimamente indispensables para que puedan acercar a los niños preescolares a los contenidos artísticos. Las alumnas de la ENMJN inclusive suelen sentirse sin elementos para poder proponer actividades musicales dentro de la sesión, porque en algunos de los Jardines, las educadoras esperan que puedan realizar rutinas tradicionales y en otros casos las alumnas se encuentran en limitadas habilidades y capacidades para poder entonar, realizar ritmos o inclusive introducir a los niños en el manejo de instrumentos musicales de percusión en una pieza musical o un canto sencillo.

Hoy en día, se espera que la educadora no dependa exclusivamente de un espacio y una hora determinada para llevar a cabo las actividades musicales, sino que las implemente en el aula regular y en diversos momentos de la mañana planeadas con un sentido pedagógico dentro de su planeación, ya que es importante mencionar que no en todos los

Jardines de Niños se cuenta con un especialista en música o un espacio determinado para los fines del desarrollo musical.

Desafortunadamente, aun se cree que la tarea central de este nivel educativo respecto a la educación artística consiste en la preparación de festivales donde participan solamente algunos alumnos talentosos, o en el apoyo de acciones como: entonar la canción alusiva a la fecha o las actividades que se realizan para el aseo, el saludo, la despedida, entre otras.

Por ello, es que se pretende que las docentes en formación en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños analicen sus prácticas artísticas en las instituciones de nivel preescolar y que comprendan que “dichas actividades difícilmente logran fomentar el gusto de los niños por las artes o por la expresión artística, y desarrollar la percepción, la sensibilidad, la imaginación y la creatividad de los niños.”¹⁹⁵

No debe prevalecer más dentro de la cultura institucional y por parte de las autoridades educativas la idea de que el arte sea un contenido complementario en las escuelas, ya que al hacerlo la educación artística se empobrece. Atribuido a esto, el Estado no ha podido abastecer a los docentes de cursos para su actualización en el campo de la educación artística. Además de que los sueldos tan bajos los ha llevado muchas veces a tener que buscar otras fuentes de ingreso que no les ha permitido seguir con su formación profesional.

¹⁹⁵ México, Secretaría de Educación Pública, *Programa de expresión y apreciación artísticas I* de la Licenciatura en Educación Preescolar, tercer semestre, México. SEP, 1999, p. 5.

***3. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN
PREESCOLAR***

Una de las problemáticas encontradas cuando se habla de la incorporación de un programa¹⁹⁶ en las escuelas surge en la forma como se le da uso y significado, ya que se ha visto que algunas veces los programas no son retomados y forman parte del archivero de documentos oficiales, -como una especie de trofeos históricos-. Otro ejemplo, se ha visto en los cursos del TGA (Talleres Generales de Actualización) -ahora llamados *cursos básicos de formación continua para maestros en servicio*-, que se dan al inicio del ciclo escolar a las educadoras en los Jardines de Niños, los cuáles abordan aspectos administrativos de manera muy general con puntualizaciones dadas en cadena, en donde la última información recibida llega de manera incipiente y superficial, esto pasa sobre todo cuando se anuncia un programa nuevo, el cual regularmente pierde su significado y su concepción original, al pasar de un discurso a otro, -el verticalismo que caracteriza a la organización educativa del país, es la responsable de esto-. La información que baja bien o mal a las docentes en servicio, es lo que les dará la pauta para operar el mismo. Dice Terigi al respecto:

[Las] instituciones y los docentes reciben lo prescrito, pero inevitablemente lo transforman [a veces de manera no intencionada]. Siempre se resignifica, se recrea, en ocasiones se modifica deliberadamente, se secciona o se rechaza. No estamos frente a meros procesos de recepción: se trata de procesos de especificación que, inevitablemente, se devienen en transformaciones de la prescripción. En cuanto inserta en una realidad histórica, cada nueva prescripción curricular se inscribe en prácticas que la preceden y que contribuyen a determinarla.¹⁹⁷

Los docentes la mayoría de las veces recurren a repetir modelos de enseñanza que aprendieron alguna vez en la normal o en el trayecto de la vida escolar (historia personal), ya que esto garantiza su seguridad y confianza en el quehacer diario dentro del aula, lo que genera la descontextualización de sus prácticas en un tiempo y un espacio determinado cuando se perduran con ellas sin cuestionarlas.

¹⁹⁶ Programa significa 'Pro' (a favor de, hacia delante, hacia el futuro), 'grama' (escritura, grafismo, descripción, trazado...). Trazar o describir lo que se ha de realizar en el futuro. Este término sólo hace referencia al resultado de la programación y alude fundamentalmente, en la práctica, al desglose de los contenidos de enseñanza. Hernández Hernández, Pedro, "Reseñas sobre el diseño de la enseñanza", en *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid, Morata, 1989, p. 14

¹⁹⁷ Terigi, Flavia, "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar", en *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Argentina, Paidós, 1998, Cap. 1 p. 57.

Aunado a que no se desarrollan procesos de evaluación que permitan la valoración de lo que todavía puede prevalecer. Causado por la falta de una cultura de la evaluación en las instituciones donde laboran. Además de que pocos docentes utilizan mecanismos de reflexión y de crítica que les permita tener una postura filosófica y pedagógica sobre el qué y el para qué enseñar a los niños y jóvenes.

Dice Zabalza que en países como el nuestro con tan escasa tradición planificadora a nivel de los docentes y con tantas diferencias a nivel de disponibilidades educativas, no sería conveniente prescindir del programa como marco general de referencia.¹⁹⁸

Por otra parte, es cierto que ningún “planificador de *curriculum* puede detallar totalmente de forma creíble lo que debería hacer un profesor y mostrarle cómo hacerlo adecuadamente en su propia clase.”¹⁹⁹ Debido a que cada aula es un mundo, es una unidad distinta, con sus propias problemáticas y realidades que la hacen ser un espacio de diversificación continua. Cuando el docente está inmerso en la dinámica de su aula se enfrenta a un cúmulo de imprevistos por las múltiples respuestas y necesidades de sus alumnos. Por tanto, un planteamiento curricular determinado no puede llevarse a cabo tal cual está escrito. Pero sí es un referente valioso que orienta la intención y el sentido de la enseñanza vigente.

Según Zabalza, la funcionalidad de los programas, está vinculada a determinadas condiciones:

1. Su virtualidad para integrar lo antiguo y conocido con lo nuevo. Por lo general el profesorado acepta difícilmente cambios bruscos en planteamientos y contenidos de enseñanza. Cada nueva propuesta conviene, a nivel pragmático, asentarla o hacerla partir de las formas anteriores bien conocidas por los docentes.
2. Su capacidad de generar una fuerte dinámica de contraste y diferenciación didáctica, es decir no solamente hace prevalecer una situación de acatamiento, de aceptación pasiva de las disposiciones del programa, sino potenciar, estimular, el que escuelas y profesores sobrepasen las propias disposiciones mínimas. Esto es, que de

¹⁹⁸ Zabalza, Miguel Angel, “currículum, programa y programación”, en *Diseño y Desarrollo curricular*. 6ª. edición, Madrid, Narcea, 1995, p. 15.

¹⁹⁹ Terigi, Flavia, *Op. Cit.*, p. 56. *Apud*, Domingo, José: *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*, Madrid, Akal, 1990.

suficiente espacio para las proposiciones y sugerencias apuntaladas en la programación de los profesores.

3. De consolidación entre las formas de hacer las cosas y de revisar los resultados obtenidos que supone aspectos como el trabajo en grupo por los profesores.
4. Contar con la publicidad suficiente de tal manera que todos los profesores conozcan perfectamente no sólo las disposiciones en sí mismas (lo que hay que enseñar, los horarios, los aspectos formales, etc.) sino también los elementos más importantes de su fundamentación doctrinal y de su oportunidad en esa sociedad, al igual que el propósito general que da sentido al programa.²⁰⁰

El autor nos muestra además cuáles son las características formales que deben conformar un programa, el cuál a nivel de lenguaje debe estar expresado en términos claros y comprensibles, y que defina con exactitud su naturaleza, por ejemplo si es normativo, orientativo, etc. En cuanto a las indicaciones que contiene es necesario que éstas estén referidas al máximo nivel alcanzable en el ámbito del acuerdo sociológico y cultural y que a nivel de conocimientos se haya realizado una selección cuidadosa sobre la base de lo que es esencial conocer en cuanto a contenidos culturales y normas profesionales. El programa debe presentarse con caracteres de legibilidad, descifrabilidad y practicabilidad, es decir que constituya una ayuda al trabajo directo en la clase. Otro aspecto esencial es que debe presentar qué funciones, qué sentido tiene el programa con respecto al desarrollo curricular en acto, es decir, con respecto al empeño cotidiano en el quehacer educativo-didáctico dentro de una escuela.

El programa en sí mismo permite delimitar ciertas funciones para el profesor como son:

- *Función de control.* El programa ayuda al profesor a verificar si las adquisiciones de los alumnos al final del período escolar satisfacen al menos los requisitos mínimos exigidos.
- *Función de comparación.* El programa tranquiliza al enseñante al comparar lo que él ha logrado o desarrollado en su clase.
- *Función de protección.* El programa suministra al enseñante garantías respecto a las exigencias que pudieran sobrepasar lo que el Programa exige.

²⁰⁰ Zabalza, Miguel Angel, "currículum, programa y programación"... *Op. Cit.*, p. 16.

- *Función de contrato.* El programa concreta y hace efectivo el compromiso de trabajo del profesor, definiendo lo que le es exigido oficialmente.
- *Función de profesionalización.* El programa a través de las exigencias temáticas y metodológicas que plantea influye de manera clara en el sentido al dar formación al profesorado.²⁰¹

Scurati,²⁰² menciona que el programa presenta una serie importante de virtualidades, las cuáles son:

- *Función de información.* En cuanto documento oficial básico constituye el punto de referencia obligado para definir las propias expectativas y/o para contrastarlas con la de la administración y los propios profesores.
- *Función de facilitación de la colaboración.* El programa evita los malentendidos con respecto al sentido y función de la escuela.

En cuanto a las funciones para los alumnos, el programa puede desempeñar la:

- *Función de indicación* del compromiso que se le exige, podrá hacerse consciente del sentido y dirección del proceso formativo que se le exige. En el nivel preescolar se esperaría que fueran los padres los que hicieran consciencia de lo que se espera en sus hijos para apoyarlos y no exigirles más de lo que se espera puedan desarrollar en esta primera etapa de su formación.

Las funciones con respecto a las autoridades escolares son:

- *Funciones de fundamentación de las decisiones.* Es decir, el programa es una fuente que contiene criterios y principios estables sobre los que basar y justificar la adopción de diferentes alternativas para la toma de decisiones.
- *Función de control.* El programa es una medida de referencia con respecto a la cual se puede juzgar la marcha de los procesos didácticos y la calidad de los resultados conseguidos.

²⁰¹ *Ibidem*, pp. 16, 17.

²⁰² *Ibidem*, p. 18, *Apud*, Scurati, C.: <<Dal Programma alla programmazione: l'ipotesi del curricolo>>, en FRABBONI, F. (edit.): *L'Innovazione nella Scuola Elementare*. La Nuova Italia, Florencia, 1982, pp. 85-123.

En cuanto a las funciones referidas al sistema escolar y educativo el programa desempeña:

- *Función de innovación.* Cada nuevo programa representa por sí mismo, algo innovador por la dinámica que establece en el momento de ser implementado.
- *Función de estabilización.* El programa constituye ese eje básico que nunca puede perderse de vista. Nadie está capacitado para abandonarlo a la ligera. Cualquier novedad o experimentación ha de ser contrastada con el programa, pasando por el filtro de sus exigencias mínimas.²⁰³

Zabalza dice que el programa entonces, “resulta una pieza importante en el modelo curricular de una determinada sociedad” Agrega que él no ve el programa como una imposición, un acto de poder estatal o centralista, sino como un “potencial de desarrollo garantizado a todos y cada uno de los sujetos y grupos sociales de un país.”²⁰⁴ Por lo cuál lo vuelve una pieza esencial en el desarrollo de cualquier práctica docente formal.

A continuación se presentan los contenidos musicales que cada programa a través de la historia ha considerado como importantes dentro de la educación preescolar pública impartida por parte de las docentes titulares de grupo.

²⁰³ *Ibidem*, p. 19.

²⁰⁴ *Ibidem*, p. 20.

3.1 PROGRAMA DE 1942

En 1942, la Profra. Rosaura Zapata estaba a cargo del Departamento de Jardines de Niños y trabajaba en colaboración con la Profra. Ma. De la Luz R. de Izunza y las inspectoras Luz González Baz, Cleotilde González García, Ernestina Latour y Amparo Camarena en la revisión de los contenidos de los programas, temarios y planes de trabajo de Jardines de Niños.

Ellas consideraron en el programa de preescolar de 1942 tres aspectos a desarrollar: salud, educación y recreación, en la que se consideraba prioritario el desarrollo integral del niño y su incorporación social; por lo que fue necesario incorporar una serie de actividades, entre ellas las de carácter musical.

El contenido de dicho programa debía estar conformado con experiencias relacionadas con el hogar, la comunidad, la naturaleza y la escuela misma.

Desde ese momento, en el programa se marca la diferenciación de los tres grados del Jardín de Niños, ya que anteriormente los programas eran elaborados indistintamente sin que se marcara una diferencia de la edad por grupos.

El programa contiene para primer grado los mismos contenidos que en segundo grado, solo cambia el nivel de dificultad y aplicación de los recursos y actividades, en función de la etapa de desarrollo de los niños. Los contenidos son:

- ❖ Lenguaje.
- ❖ Actividades para adquirir medios de expresión.
- ❖ Experiencias sociales.
- ❖ Civismo
- ❖ Conocimiento de la naturaleza
- ❖ Cantos y Juegos
- ❖ Expresiones Artísticas
- ❖ Actividades domésticas.²⁰⁵

²⁰⁵ Zapata, Rosaura, *La Educación Preescolar... Op. Cit.*, pp. 101-104.

Dentro de las actividades establecidas para el contenido de *Cantos y Juegos en primer grado*, se establece que el niño:

- Ejecute juegos sencillos de acuerdo con sus posibilidades físicas.
- Imita el vuelo de pájaros, de mariposas, el caminar de los gatos y el trote de caballos.
- Entone cantos en los que la letra, la música y la parte ideológica estén a su alcance.
- Sepa respirar, sabiendo inspirar el aire por la nariz y arrojarlo por la boca.

En cuanto al contenido de *expresiones artísticas en primer grado*, se resalta que el niño:

- Escuche conciertos infantiles.
- Actúe en escenificaciones muy sencillas.
- Interprete trozos musicales en ritmos y bailes adecuados a su desarrollo físico.²⁰⁶

Para el *segundo grado* en el contenido de *Cantos y Juegos*, se pretende que el niño:

- Aprenda cantos cuya extensión no sea mayor de tres cuartetas y cuya tesitura no pase de una octava (expresión de los cantos).
- Entone sencillas canciones populares (a la víbora, la muñequita, el milano).
- Realice juegos de imitación en que entren ejercicios con los brazos (molinos, vuelo de mariposas, de pájaros, aviones, etc.), con las extremidades inferiores (trote y galope de caballos, carrera y saltos), juegos al aire libre que no tengan reglas complicadas.
- Ejecute ejercicios de equilibrio sosteniendo algún objeto en la cabeza o caminando sobre una tabla o viga, y juegos de precisión, con: tragabolas, boliches, lanzamiento de la pelota a canastas colocadas a la altura de los niños.
- Guarde posiciones correctas, en toda su actuación.
- Sepa respirar (inspirar el aire por la nariz y arrojarlo por la boca).²⁰⁷

En cuanto al contenido de *expresiones artísticas en segundo grado*, se resalta que el niño:

- Escuche música selecta, ya sea la que ofrece la acompañante o la propia de los conciertos infantiles.
- Ejecute ritmos con palmadas, con los pies, cucharas de madera, sonajas triángulos, campanas y tome parte en las orquestas infantiles.

²⁰⁶ *Ibidem*, pp. 103, 104.

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 108.

- Sepa sentir la belleza en cualquiera de sus manifestaciones (color, forma y sonido) y sea capaz de expresarla por el canto, la danza, dibujo, modelado y escenificaciones.²⁰⁸

Para *tercer grado*, a parte de los contenidos de primer y segundo año se agregó el de:

- ❖ Iniciación a la aritmética y geometría.
- ❖ Ejercicios especiales de Educación Física.
- ❖ Iniciación a la lectura.

El contenido de *Cantos y Juegos para tercer grado* establece que el niño:

- Participe de los juegos del segundo grado y de otros de realización más complicada y de propósito educativo de acuerdo con el programa correspondiente.
- Realice juegos populares, además de los del segundo grado: San Serafín, La Gallina Ciega y el Matarili.
- Sea capaz de dirigir algunos de sus juegos y escenificaciones muy sencillas.

En cuanto al rubro de *expresiones artísticas para tercer grado*, se establece que el niño:

- Escuche trozos de música selecta ya sea en los conciertos infantiles o en la que le ofrezcan las acompañantes.
- Que comprenda el significado de los cuentos musicados.
- Interprete melodías por medio de movimientos rítmicos sencillos.
- Ejecute ritmos con instrumentos de percusión y tome parte en las orquestas infantiles.
- Exprese con dibujo, modelado, trabajos en arena, etc., la belleza que haya podido captar en su contacto con la naturaleza y la comunidad.²⁰⁹

Puede notarse que este programa muestra de manera clara –aunque no específica-, los contenidos de cantos y juegos como una parte fundamental para el desarrollo integral del niño preescolar, ya que el pequeño al entrar en contacto con un espacio social más amplio que el de la familia, debe involucrarse con una gama de experiencias artísticas para potencializar su sensibilidad y su creatividad.

²⁰⁸ *Ibidem*, pp. 108, 109.

²⁰⁹ Zapata, *pássim*, p. 113.

Se esperaba que los juegos, los cantos y los ritmos formaran parte esencial no solo dentro de la sesión de música, sino también del aula regular. Por lo que la educadora se veía comprometida a planear lo que debía realizarse dentro del contexto escolar.

Se tenía la idea de que los niños estaban adquiriendo por primera vez el desarrollo de sus capacidades musicales dentro del Jardín de Niños, por lo que los docentes debían proveerlos de todos los medios para desarrollarlas. Por ello, se cuidaba mucho el tipo de recursos que se usaban en la escuela. Por ejemplo, los cantos debían cuidar las formas musicales y los textos, los cuales debían de ser escritos de forma poética y relacionados con la naturaleza, las épocas del año, los oficios, los héroes nacionales, etc. Porque con ellos el niño llegaba a comprender mejor lo que le rodeaba. Claro que muchos de estos cantos en la actualidad ya perdieron vigencia porque no corresponden a la realidad y a las demandas sociales; si se cantaran tal cual, estarían descontextualizados o resultarían exagerados o incomprensibles para los niños de este tiempo.

Es importante decir que todos los postulados pedagógicos y didácticos corresponden a un contexto ideológico y filosófico propio de la época en que fueron creados. Sin embargo, la belleza musical que poseen estas melodías, cantos rondas, etc. son de muy alta calidad. Muchas de las obras compuestas para el Jardín de Niños, requieren de pianistas expertos para poderlas interpretar hoy en día, ya que están llenas de adornos, glissandos y extensiones armónicas y melódicas muy amplias. Inclusive son complicadas para ser cantadas. De hecho, dudo que hayan podido ser interpretadas con tanta precisión por los niños o por la educadora, por su gran extensión de texto o de registro. Puede decirse que la música formaba parte de la enseñanza general y debía ser mostrada a la comunidad a través de eventos, conciertos y festivales.

Una de las limitaciones del programa se encuentra en que no delimita campos o áreas de desarrollo para sistematizar los procesos de alcance musical en los niños; pero se cuidaba la calidad de lo que se le presentaba.

3.2 PROGRAMA DE 1963 Y 1965

En este programa se establecen los aprendizajes que se esperan que los niños desarrollen en cada uno de los tres grados que cursarán en el preescolar.

Los campos educativos que se abordan son:

- ❖ Protección y mejoramiento de la salud física y mental.
- ❖ Comprensión y aprovechamiento del medio natural. Los elementos naturales.
- ❖ Comprensión y mejoramiento de la vida social.
- ❖ Significación del trabajo humano y los beneficios que de él recibimos.
- ❖ Adiestramiento en actividades prácticas.
- ❖ Juegos y actividades de expresión creadora.²¹⁰

Dentro del campo de *adiestramiento en actividades prácticas* se espera que los niños de *primer grado* adquirieran:

“b) por medio del oído: el timbre e intensidad del sonido a través de juegos y sonidos onomatopéyicos, sonidos musicales: campana, piano, tambor, sonaja.”²¹¹

Para *segundo grado*:

“b) Por medio del oído, los sonidos: voz humana y onomatopeya; distintos tiempos: aprisa y despacio; [...]”²¹²

Para *tercer grado*:

“b) por medio del oído, obedecer hasta cinco órdenes en la secuencia en que se dan; completar frases.”²¹³

En el campo de *juegos y actividades de expresión creadora* se encuentran los bloques *Rondas y marchas con diferentes ritmos e iniciación en la danza* e *Iniciación en el canto y la música* para cada grado.

En cada uno de los bloques para *primer grado*, se establece lo siguiente:

“4. *Rondas y marchas con diferentes ritmos e iniciación en la danza*:

²¹⁰ México, Secretaría de Educación Pública. Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. *Programa de 1963*. México, SEP, 1963, pp. 3, 7, 11, 14, 18.

²¹¹ *Ibidem*, p. 15.

²¹² *Ibidem*, p. 16.

²¹³ *Ibidem*, p. 17.

- a) rondas cortas y tradicionales;
- b) marcar ritmos con palmadas, suave, fuerte, lento y deprisa;
- c) marcar el ritmo con sencillos pasos de danzas indígenas;
- d) ritmos con objetos sonoros que ofrezcan contrastes: campanas, güiros, cascabeles, conchas;
- e) balancear el cuerpo y los brazos con ritmo de vals. Girar en su lugar con música ligera. Zapateado.

5. *Iniciación en el canto y la música.*

- a) cantar pequeñas canciones relacionadas con el hogar, los juguetes, los animales, la naturaleza y la comunidad;
- b) escuchar pequeños trozos de música selecta;
- c) interpretar la música con movimientos rítmicos y danzas en orquestas infantiles.”²¹⁴

En cada uno de los bloques para *segundo grado*, se establece lo siguiente:

“4. *Rondas y marchas con diferentes ritmos e iniciación en la danza:*

- a) jugar sencillas rondas;
- b) marcar el ritmo con punta y talón;
- c) ejecutar ritmos variados interpretando una idea de acuerdo con un centro de interés;
- d) tomar parte en bailes indígenas con combinaciones de pasos sencillos.

5. *Iniciación en el canto y en la música:*

- a) cuentos cortos musicados;
- b) cantos y juegos relacionados con un centro de interés;
- c) participación en la orquesta infantil interpretando música variada con objetos sonoros: campanas, cascabeles, triángulos, maracas, conchas, vainas con semillas;
- d) asistencia a conciertos infantiles para escuchar música selecta y adecuada, con una duración que no exceda de veinte minutos y en los que participen un violinista y un cantante.”²¹⁵

²¹⁴ SEP, 1963, *pássim*, p. 19.

²¹⁵ SEP, 1963, *pássim*, p. 21.

Para *tercer grado* desaparece el nombre de *Rondas y marchas con diferentes ritmos e iniciación en la danza* por el de *Ritmos y danzas*, debido a que el niño ya no inicia en esta fase sino que el nivel de dificultad en cada una de las actividades es mayor, gracias a los procesos desarrollados en los grados anteriores. En cada uno de los bloques para *tercer grado*, se establece lo siguiente:

4. *Ritmos y danzas:*

- a) ejecutar movimientos rítmicos variados, siguiendo una secuencia y simulando un proceso de las actividades del hogar y de la naturaleza, de acuerdo con un centro de interés.
- b) adoptar posiciones rítmicas, danzas y hacer evoluciones más complicadas, rondas, zapateados y danzas indígenas.

5. *Iniciación en el canto y en la música:*

- a) cantos tradicionales;
- b) interpretación de cuentos musicados;
- c) participación en la orquesta infantil, interpretación de música descriptiva selecta, usando campanas, triángulo, güiros, platillos, tambor, sonajas, panderos, marimba, xilófono y claves;
- d) realización de juegos de precisión con variantes en la intensidad y tiempo de la música.
- e) asistencia a un concierto infantil de cinco números, con duración máxima de treinta minutos, en el que participen un narrador, un violinista y un cantante.²¹⁶

Las metas que deberán alcanzar todos los niños al terminar el nivel preescolar con referencia al contenido *juego y actividades de expresión creadora* son:

“3. Sentido del ritmo y formación del gusto por la buena música infantil.”²¹⁷

En este programa puede verse que desaparece el contenido de *cantos y juegos* en cuanto al nombre, pero los elementos y los recursos didácticos de dicho contenido prevalecen dentro del campo *juegos y actividades de expresión creadora*. Dentro del mismo, se trabaja la iniciación a las danzas indígenas. Para ello, fue preciso recurrir a

²¹⁶ SEP, 1963, *pássim*, p. 23.

²¹⁷ SEP, 1963, *pássim*, p. 26.

investigadores y maestros que venían de comunidades indígenas y que escribieron la música y las danzas de dichas regiones.

También se debía familiarizar al niño con trozos de música selecta. Es decir, aquella que era considerada bella por la educadora. Zapata menciona a algunos compositores como Manuel M. Ponce (dentro de los compositores mexicanos), a Mozart, Beethoven, Brahms, Tchaikovsky, como compositores renombrados. Por supuesto que se debía seleccionar cuál era la más apropiada para ser escuchada por los niños.

Se trataba de acercar al pequeño al ritmo, al movimiento y la expresión corporal a través de los ritmos que eran obras compuestas en compás binario o ternario y que simulaban el vuelo de los pájaros o la cabalgata de los caballos. Se tomó como la base primordial de la enseñanza el canto, porque a través de sus letras el niño conocía los juguetes, los animales, la comunidad.

Se presentaban además las orquestas infantiles en los festivales, las cuales estaban compuestas por instrumentos de percusión de sonido indeterminado, también se incluían *cotidiáfonos*. Es decir, objetos cotidianos o de la naturaleza que producían un sonido agradable como las cucharas de madera, vainas, conchas o huesos de fraile.

Regularmente el acompañante de piano era reconocido por su virtuosismo en la interpretación de los ritmos o cantos. En las escenificaciones podía usarse música compuesta para ese fin. Un ejemplo es el texto *La alegría de los niños* de Luz Ma. Serradell que contiene cuentos musicalizados.

A partir de este momento en la historia de los programas comenzaba a considerarse que para la enseñanza musical era preciso iniciar con el adiestramiento auditivo de los niños (de ahí que se crea el campo educativo de *adiestramiento en actividades prácticas*).

Esta fue una etapa de gran esplendor en la producción de materiales musicales para el Jardín de Niños.

En **1965** se reedita el programa de 1963 por la Dirección General de Educación Preescolar de la SEP.

3.3 PROGRAMA DE 1970

Este programa fue editado por la Dirección General de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública. Se parte de la idea de que los programas anteriores como el que se presentará a continuación, tomaron en cuenta los principios educativos que contenía la reforma educativa. Solo que en este caso, el programa de 1970 elaborado para todos los Jardines de Niños de la República; tomó en cuenta: “los tres grados atendiendo a las características de los niños en esta edad y sus intereses, necesidades y grado de maduración así como también la flexibilidad necesaria para que se puedan ajustar en los diversos estados a los aspectos distintivos de cada comunidad.”²¹⁸

El programa se divide en cinco campos que tienen continuidad vertical con la escuela primaria y son:

- ❖ Protección y mejoramiento de la salud física y mental.
- ❖ Comprensión y aprovechamiento del medio natural.
- ❖ Comprensión y mejoramiento de la vida social.
- ❖ Adiestramiento en actividades prácticas.
- ❖ Juegos y actividades de expresión creadora.²¹⁹

En dicho programa se hicieron variantes mínimas en relación al de 1963. Ya que dentro del campo de *adiestramiento en actividades prácticas* prevalecieron las mismas actividades para adiestrar el oído en cada grado escolar.

También continúa el campo de *juegos y actividades de expresión creadora* en el que se encuentran los bloques *Rondas y marchas con diferentes ritmos e iniciación en la danza*, e *Iniciación en el canto y la música* para cada grado.

Para *primer grado*, no hubo modificaciones en las acciones que se propusieron en cada uno de los bloques *Rondas y marchas con diferentes ritmos e iniciación en la danza*, e *Iniciación en el canto y la música*.

²¹⁸México, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar. *Programa de 1970*. México, SEP, 1970, p. 3.

²¹⁹ *Ibidem*, p. 3.

En *segundo grado* se modificó el inciso *b* del bloque *Rondas y marchas con diferentes ritmos e iniciación en la danza*, el cual decía:

b. “marcar el ritmo con punta y talón”.

Ahora dice:

“Marcar el ritmo con movimiento de tronco y extremidades.”²²⁰

Del bloque *Iniciación en el canto y la música* se modificó el inciso *d* ya que decía:

d) asistencia a conciertos infantiles para escuchar música selecta y adecuada, con una duración que no exceda de veinte minutos y en los que participen un violinista y un cantante.”

Ahora dice:

“Asistencia a conciertos infantiles para escuchar música selecta y adecuada, con una duración que no exceda de veinte minutos y en los que participen un relator y artistas consagrados.”²²¹

Desafortunadamente en el programa no se explica el término de que se entiende por “artistas consagrados”, supongo que se refería a artistas profesionales de la época o a compositores renombrados, mientras que antes bastaba con que fueran profesores aficionados al violín y una cantante no necesariamente profesional o con una destacada trayectoria artística, -desconozco si esto era así-.

Para *tercer grado* el bloque *Rondas y marchas con diferentes ritmos e iniciación en la danza* no tiene modificaciones pero el inciso *e* del bloque *Iniciación en el canto y en la música*, que decía:

e) Asistencia a un concierto infantil de cinco números, con duración máxima de treinta minutos, en el que participen un narrador, un violinista y un cantante.

Se modifica y dice ahora:

e) Asistencia a un concierto infantil de cinco números, con duración máxima de treinta minutos, en el que participen un narrador y artistas consagrados.²²²

²²⁰ *Ibidem*, p. 28.

²²¹ SEP, 1970, *pássim*, p. 28.

²²² SEP, 1970, *pássim*, p. 30.

Probablemente, antes de 1970 era obligatoria la participación de un narrador, un violinista y una cantante para los conciertos y a partir de este programa se flexibiliza la participación de más intérpretes como violinistas, trompetistas, flautistas, u otro tipo de concertistas profesionales. Con la idea de tener una experiencia artística más rica o diversificada para los niños –pero no podría asegurarlo-.

En cuanto a las metas que deberán alcanzar todos los niños al terminar el nivel preescolar con referencia al contenido *juegos y actividades de expresión creadora* se agrega:

5. Favorecer la expresión creadora del niño a través de las diversas actividades.²²³

²²³ SEP, 1970, *pássim*, p. 6.

3.4 PROGRAMA DE 1979

Este programa de corte tradicional (conductista), tiene como característica primordial el manejo de propósitos claramente definidos para cada área de desarrollo del niño en etapa preescolar, en donde la música es vista como un contenido educativo más que favorece y trastoca todas las áreas y etapas del desarrollo humano, cuestión que es innovadora en relación a los programas que se venían manejando con anterioridad. Da paso a un sistema más complejo de estructuración de los aprendizajes que se esperan que el niño alcance al terminar el nivel inicial.

En lo personal, considero que es uno de los programas más completos en la historia del *curriculum* en el nivel preescolar dentro de los Jardines de Niños públicos. Pues no solo se plantea de forma sistemática y precisa los objetivos y las acciones musicales que deberá llevar a cabo la educadora, sino que establece los contenidos y los procesos musicales por los que debe atravesar el pequeño para poder pasar al siguiente nivel de madurez. Además, de que integra a la música como un contenido primordial como lo son matemáticas o la escritura dentro del campo del saber.

En ningún otro programa se había visto la música como un tema a desarrollar dentro de los centros de interés como se ve a los animales o a la comunidad. La finalidad de nombrar a la música como una forma de expresión se encuentra en querer brindarle un lugar y un espacio de reconocimiento dentro del desarrollo humano.

La educación musical permite ampliar y favorecer las capacidades del niño para su desarrollo integral, con la idea de que pueda desempeñarse óptimamente en distintos ámbitos sociales. Para ello, requerirá de la estimulación y los recursos necesarios que la escuela pueda brindarle.

Los objetivos de la educación preescolar, según este programa son:

- Propiciar y encauzar científicamente, la evolución armónica del niño en esta etapa de su vida.
- Favorecer la maduración física, mental y emocional del educando.
- Brindar al niño la oportunidad de realizarse en esta etapa, satisfaciendo sus necesidades e intereses.

- Vigilar, prevenir y atender oportunamente, posibles detenciones o alteraciones en el proceso normal del desarrollo del niño, a fin de evitar problemas de integración y aprendizaje en los niveles subsecuentes.
- Lograr la incorporación natural del niño al siguiente nivel educativo.
- Fomentar su progresiva interacción con el medio circundante y proyectarlo a la comunidad de la que forma parte, como elemento activo.²²⁴

Este programa encauzado a lograr los objetivos reúne las siguientes características:

- Ser científico, es decir, estar sustentado en el conocimiento científico de las características del niño en la etapa preescolar. Estar organizado de acuerdo con los lineamientos científicos de la pedagogía y llevarse a la práctica por medio de una metodología didácticamente organizada.
- Centrar su acción, en el proceso madurativo del niño, incluyendo todas las áreas y aspectos, así como los sucesivos niveles de este proceso.
- Ser actual, es decir, estar enfocado en el presente del niño, ya que la infancia no es sólo la preparación para el futuro, próximo o lejano, sino que es una parte de la vida misma y como tal debe vivirse. La acción educativa preescolar, a través de sus técnicas y filosofía, debe favorecer la plena realización del niño, en su presente, contribuyendo, así, a la mejor preparación para el futuro.
- Centrar las actividades en la evolución integral, física, psíquica y social, lo que también lo hará ser, un instrumento que permita descubrir si en un momento dado se perfilan en algún niño, tropiezos o alteraciones que lo sitúen en desventaja respecto a su grupo. La detección oportuna de estos problemas, permite, también, una oportuna atención de los mismos.
- Estar integrado en su verticalidad de tal modo, que la maduración de los procesos estimulados favorezca el paso del niño al nivel primario en las mejores condiciones para los aprendizajes correspondientes.²²⁵

²²⁴ *Ibidem*, pp. 14,15.

²²⁵ SEP, 1979, *pássim*, pp. 15-17.

Las áreas a estimular son:

- Área emocional-social
 - expresión de los afectos
 - convivencia social
 - civismo
- Área cognoscitiva
 - sensopercepciones auditivas: timbre, intensidad, altura, ritmo
 - funciones mentales: atención
 - nociones: nociones espaciales
- Área del lenguaje
 - discriminación auditiva
 - memoria auditiva
 - secuencia auditiva
 - ritmo
- Área motora
 - coordinación perceptivo-motriz:
 - a) Ubicación temporo-espacial: velocidad, duración, ritmo
 - b) Percepción auditivo-motora
 - c) Percepción viso-motora²²⁶

El programa presenta temas seleccionados en base al interés del niño en edad preescolar que ofrecen tópicos de análisis cercanos al mismo niño [...]. Paulatinamente, partiendo de él mismo y lo que le rodea, llegará al análisis de su comunidad, su región, su país, la historia del mismo, descubriendo las formas de comunicación, de participación, dentro de su propia comunidad, familiarizándose con ella, sintiéndose parte de ella, en un inicio de solidaridad social y nuevas formas de creación comunitaria, el arte y los grandes inventos, situaciones más abstractas para él que lo iniciarán en el mundo del conocimiento.²²⁷

Dentro del tema “Mí país” se encuentra “el arte” en el que se aborda lo que es la música, la pintura, la danza, la literatura, la escultura y la arquitectura. El tiempo para cada tema se

²²⁶ SEP, 1979, *pássim*, p. 23.

²²⁷ SEP, 1979, *pássim*, p. 28.

marcará de acuerdo al ritmo y al interés del grupo y en función de las necesidades de la comunidad.

“Los temas se presentan en forma de preguntas que el niño puede hacerse a sí mismo, con el fin de facilitar la organización del análisis que el mismo niño debe hacer en torno al tema, siendo sólo una pauta, una sugerencia que la educadora ampliará de acuerdo con las necesidades del grupo.”²²⁸

El arte era visto en esta época como una forma natural de transmitir la sensibilidad y expresión humana, de identificación con la vida misma. Es decir, “es la expresión humana que permite el conocimiento del espíritu del hombre y que es una forma auténtica y universal de comunicación.”²²⁹ Se busca desarrollar en el niño su sentido artístico y estético los cuales le servirán al niño, para “descubrir una forma nueva de expresión de sus afectos y de comunicación al manejar elementos básicos para hacer pintura, escultura, música, literatura, teatro, danza y arquitectura.”²³⁰

En el programa se menciona que el desarrollo musical del niño comienza a partir de que se descubre a sí mismo como un instrumento que emite sonido al expresar su felicidad a través de sus risas, cantos y percusiones corporales; crea un lenguaje espontáneo de naturaleza musical, que se amplía o reduce de acuerdo con la estimulación recibida, con las posibilidades que se le brinden de expresar musicalmente sus estados de ánimo, de motivar su creación y enriquecer sus experiencias musicales.

Descubrirá entonces un mundo lleno de posibilidades musicales cercanas a él, que estimularán su ingenio y su capacidad de comunicación. Analizando cómo son las manifestaciones musicales de su comunidad o región, cómo puede él crear y producir música, qué puede comunicar con la música, cómo puede hacerlo, si puede crear instrumentos musicales.

También descubrirá cual música prefiere escuchar, porqué le gusta escuchar música, qué siente cuando la escucha, cuáles instrumentos musicales conoce, cuál le gustaría tocar mejor; actividades todas que enriquecerán constantemente su sensibilidad musical.²³¹

²²⁸ SEP, 1979, *pássim*, p. 30.

²²⁹ SEP, 1979, *pássim*, p. 375.

²³⁰ *Ibídem*.

²³¹ SEP, 1979, *pássim*, pp. 375, 376.

Dentro del tema de arte el niño se familiariza con la música, y el tema lo inicia la educadora haciéndole las siguientes preguntas:

- ¿Qué música me gusta escuchar?
- ¿Por qué me gusta oirla?
- ¿Qué imagino cuando la oigo?
- ¿Qué me gusta hacer cuando escucho esta música?
- ¿Qué instrumento escucho en esta pieza musical?
- ¿Qué instrumentos musicales conozco?
- ¿Qué instrumento musical me gusta tocar?
- ¿Puedo crear música con hojas, semillas, botes, etc.?
- ¿Puedo decir cosas con música?
- ¿En mi región hay orquestas?
- ¿Las he oído tocar?²³²

El programa establece por área de desarrollo objetivos particulares y dentro de éstos los objetivos específicos, inmediatamente después se hace un listado de actividades generales sugeridas.

Dentro del área *emocional social*:

AREA EMOCIONAL SOCIAL		
<i>Expresión de los afectos</i>		
<i>Objetivos particulares</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Actividades generales sugeridas</i>
1.1.5 Expresará sus ideas, sentimientos y estados de ánimo espontáneamente, como medio de satisfacción a sus necesidades afectivas.	1.1.5.2 Expresará oral y corporalmente sus ideas, sentimientos y estados de ánimo espontáneamente y con una intención socializadora. ²³³	--Expresar oral y gráficamente las imágenes que les sugieren una pieza musical. --Interpretar con movimientos corporales: bailes, ritmos, danzas, rondas. ²³⁴

²³² SEP, 1979, *pássim*, p. 375.

²³³ SEP, 1979, *pássim*, pp. 63, 64.

²³⁴ SEP, 1979, *pássim*, p. 64.

<i>Convivencia social</i>		
1.2.5 Compartirá experiencias, pertenencias, actividades y afectos espontáneamente.	1.2.5.2 Compartirá experiencias, pertenencias, actividades y afectos espontáneamente, atendiendo a intereses de grupo ²³⁵	Presentar conferencias, escenificaciones, periódicos murales, exposiciones, intercambios musicales y literarios, elaborados por ellos a niños de otros grupos.” ²³⁶
<i>Civismo</i>		
1.2.10 Describirá hechos históricos y características de la Bandera Mexicana como símbolo patrio.	1.2.10.1 Nombrará su lugar de origen o residencia y el nombre de su país cuando se le pregunte.	Escuchar el Himno Nacional respetuosamente. ²³⁷
1.2.11 Describirá hechos y costumbres vividos en su comunidad y país.	1.2.11.3 Expresará oral, gráficamente y mediante acciones, las características propias de la forma de vida de su lugar de residencia y de otras regiones conocidas por él.	- Ejecutar ritmos y bailables de su lugar de residencia y otras regiones. - Elaborar instrumentos musicales, dulces y juguetes típicos de la región. ²³⁸

Dentro del *área cognoscitiva* se encuentra el desarrollo de las sensopercepciones. El programa dice que “[se entiende] por sensopercepción el proceso de recepción, discriminación y reconocimiento de cualquier estímulo. La percepción se realiza a través de un doble proceso: la identificación y la diferenciación.”²³⁹

En cuanto a sus sensopercepciones auditivas [refiriéndose al niño], al escuchar diversos sonidos ambientales, los discrimina y nombra; localiza la fuente sonora e identifica

²³⁵ SEP, 1979, *pássim*, pp. 74, 75.

²³⁶ SEP, 1979, *pássim*, p. 75.

²³⁷ SEP, 1979, *pássim*, p. 82.

²³⁸ SEP, 1979, *pássim*, pp. 83, 84.

²³⁹ SEP, 1979, *pássim*, p. 89.

fácilmente las voces familiares de su medio circundante. Identifica por el nombre instrumentos musicales conocidos por él, discrimina la intensidad, altura o tono del sonido. Discrimina y nombra canciones, melodías y fragmentos musicales al escucharlos. Sigue ritmos espontáneamente, reproduce estructuras rítmicas que se le presenten (ritmos binarios y terciarios). Identifica el silencio, inhibiendo su movimiento. Inicia la identificación del acento en un ritmo y sigue con movimientos corporales la aceleración [...].²⁴⁰

Corresponde entonces a las educadoras ayudar a desarrollar en el niño su capacidad para discriminar estímulos cada vez más próximos, así como proporcionar al educando una estimulación que le permite afinar a grandes pasos las etapas básicas adquiridas:

- a) Conciencia del sonido, en el cual el niño es consciente de la presencia y ausencia de un sonido.
- b) Búsqueda y localización de la fuente sonora, en la que el pequeño descubre el origen (persona, animal o cosa) que produce el sonido.
- c) Discriminación gruesa, donde debe lograr la diferenciación de sonidos contrastantes
- d) Discriminación fina, en la cual el niño debe ser capaz de diferenciar sonidos menos contrastantes por sus características acústicas.²⁴¹

Dentro de las múltiples funciones que desempeñan las sensopercepciones auditivas, también se incluye la percepción del ritmo, el cual juega un papel esencial en el desarrollo y existe en el ser humano como elemento innato. “Es necesario respetar el sentido del ritmo que tiene el niño y propiciar su plena manifestación en atención a la expresión e interpretación libre, fundamentalmente. Es así como el propio ritmo vital del individuo, debe constituir el punto de partida para cualquier tipo de educación al respecto.”²⁴² Posteriormente, por medio de la estimulación se conducirá al niño hasta la interpretación rítmica de fragmentos musicales, de manera espontánea y libre.

²⁴⁰ SEP, 1979, *pássim*, p. 93.

²⁴¹ SEP, 1979, *pássim*, p. 106.

²⁴² SEP, 1979, *pássim*, p. 108.

Tabla del área *cognitiva* ²⁴³

SENSOPERCEPCIONES AUDITIVAS		
<i>Objetivo general: 2.3 Discriminará sonidos por sus características: tono, timbre, intensidad, identificando los objetos ó eventos del medio ambiente que los producen.</i>		
<i>Objetivos particulares</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Actividades generales sugeridas</i>
<i>2.3.1 Discriminará los objetos ó eventos de su medio ambiente por el sonido que ellos producen, que presenten entre sí grandes contrastes ó mínimas diferencias, manifestándolo por medio de una acción u oralmente.</i>	<i>2.3.1.1 Identificará por el nombre, objetos ó eventos del medio ambiente, por los sonidos que ellos producen, que presenten entre sí grandes contrastes ó mínimas diferencias, manifestándolo por medio de una acción.</i>	<i>-Decir el nombre de los sonidos que escuche en ese momento: sirenas, licuadora, radio, automóvil, aviones. -Adivinar los ruidos y sonidos que produzcan sus compañeros: estrujar papel, tirar dinero, emisión de onomatopeyas.</i>
	<i>2.3.1.2 Nombrará objetos ó eventos del medio ambiente por los sonidos que ellos producen, que presenten entre sí grandes contrastes ó mínimas diferencias.</i>	<i>-Indicar el lugar o superficie: piso, mesa, cubeta; donde haya caído una moneda, piedra, trozo de madera. -Adivinar los ruidos y sonidos que produzcan objetos similares: metálicos, de madera, plásticos,.....</i>
<i>2.3.2 Discriminará sonidos por su timbre, intensidad y altura (tono), manifestándolo por medio de una acción u oralmente.</i>	TIMBRE <i>2.3.2.1 Identificará por el timbre, sonidos producidos por voces e instrumentos musicales, manifestándolo a través de una acción u oralmente.</i>	<i>-Reconocer la voz de sus compañeros, sin ver, señalando o diciendo el nombre de quien se trate. -Bailar al escuchar el sonido del Instrumento dicho por la educadora con anterioridad.</i>
	<i>2.3.2.2 Identificará, por el nombre, el timbre de los sonidos producidos por voces e instrumentos musicales, manifestándolo por medio de una acción.</i>	<i>-Escuchar y reconocer en un fragmento musical, dos o tres instrumentos, indicándolo oralmente. -Expresar, mediante una acción, cuando distingue sonidos fuerte de sonidos quedos: brincar, encoger el cuerpo.</i>

²⁴³ SEP, 1979, *pássim*, pp. 133-138.

	<p>INTENSIDAD. 2.3.2.3 Identificará, por contraste sonidos fuertes y quedos, producidos por objetos ó eventos de su medio ambiente, manifestándolo mediante una acción.</p> <p>2.3.2.4 Identificará, por el nombre, sonidos fuertes y quedos, producidos por objetos ó eventos de su medio ambiente, manifestándolo mediante una acción.</p> <p>2.3.2.5 Nombrará la intensidad de los sonidos: fuertes-quedos, producidos por objetos ó eventos de su medio ambiente.</p> <p>ALTURA (TONO) 2.3.2.6 Identificará, por contraste, sonidos graves y agudos, producidos por objetos y eventos de su medio ambiente, manifestándolo mediante una acción.</p>	<p>-Producir sonidos fuertes y quedos con manos, pies, voz y con objetos, aumentando ó disminuyendo progresivamente su intensidad.</p> <p>-Seguir instrucciones cuando se le nombren los sonidos fuertes y quedos: raya fuerte el papel cuando escuches que el sonido es fuerte, cuando sea quedo, raya suavemente.</p> <p>-Participar en la orquesta infantil y seguir fragmentos musicales, atendiendo instrucciones orales dadas por la educadora.</p> <p>-Dar indicaciones a sus compañeros para que produzcan sonidos fuertes ó quedos, con instrumentos musicales, voz, sonidos corporales, diversos objetos.</p> <p>-Asociar la altura de un sonido con movimientos corporales.</p> <p>-Jugar a la araña que sube y baja por su hilo, asociando los sonidos graves y agudos con la ejecución del movimiento.</p> <p>-Pararse de puntitas cuando escuche el sonido agudo y agacharse cuando sea grave.</p> <p>-Graficar sonidos graves al escucharlos, por medio de trazos en un papel, pizarrón, arena.</p>
--	---	--

SENSOPERCEPCIONES AUDITIVAS

Objetivo general: 2.4 Reproducirá estructuras rítmicas en combinación de sonidos largos, cortos y silencios, presentados en forma auditiva o gráfica.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades generales sugeridas
<p>RITMO 2.4.1 Reproducirá estímulos auditivos en combinaciones de sonidos y silencios en ritmos binarios y ternarios, manifestándolo por medio de acciones corporales.</p>	<p>2.4.1.1 Identificará la ausencia del sonido, silencio, manifestándolo mediante la inhibición del movimiento.</p> <p>2.4.1.2 Identificará sonidos rápidos y lentos, manifestándolo mediante una acción u oralmente.</p> <p>2.4.1.3 Asociará movimientos corporales a un ritmo binario [un sonido largo y uno corto (marchas)] Presentado por un estímulo auditivo.</p> <p>2.4.1.4 Asociará movimientos corporales a un ritmo terciario [un sonido largo y dos cortos (vals)]</p> <p>2.4.1.5 Reproducirá patrones rítmicos, presentados por medio de movimientos corporales y objetos.</p>	<p>-Responder con acciones corporales combinadas a la presencia y ausencia del sonido: a) quedar inmóvil cuando se detenga la música, continuar el movimiento al continuarse la música.</p> <p>b) al escuchar la música [caminar] al interrumpirse, tocarse las orejas, al reanudar la música volver a caminar.</p> <p>c) botar una pelota mientras escuche la música, sostenerla en la mano al interrumpirse la música.</p> <p>-Seguir ritmos rápidos y lentos: saltando, trotando, aplaudiendo.</p> <p>-Mover diversos objetos: pañoletas, listones, tiras de papel, siguiendo ritmos rápidos y lentos.</p> <p>-Interpretar en forma libre y espontánea, diversos ritmos con su cuerpo, objetos e instrumentos musicales.</p> <p>-Llevar el ritmo en marchas, marcando con palmadas, objetos, instrumentos musicales.</p> <p>-Llevar el ritmo marcando el acento con objetos e instrumentos musicales.</p> <p>-Llevar el ritmo en vales, con pañoletas, tiras de papel, listones.</p>

		<p><i>-Interpretar ritmos combinados con diferentes tipos de música, con su cuerpo, objetos, e instrumentos musicales.</i></p> <p><i>-Reproducir libremente ritmos al escucharlos por medio de pintura dactilar, manchas, acuarelas.</i></p>
--	--	--

Dentro del área *cognoscitiva*

AREA COGNOSCITIVA		
<i>Funciones mentales:</i>		
<i>Atención</i>		
<i>Objetivos particulares</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Actividades generales sugeridas</i>
2.11.1 Mantendrá su atención todo el tiempo que dura un estímulo, expresándolo en forma oral o por medio de una acción. ²⁴⁴	2.11.1.1 Mantendrá su atención el tiempo que dure una actividad práctica, siguiendo instrucciones dadas. 2.11.1.2 Mantendrá su atención en un estímulo dado, actuando en consecuencia del mismo.	-Escuchar trozos de música. -Participar en juegos tradicionales como: `Juan Pirulero`, `Simón`, `El navío`. ²⁴⁵
2.11.2 Concentrará su atención eliminando estímulos secundarios integrando el contenido, manifestándolo en forma oral o por medio de una acción.	2.11.2.1 Mantendrá su atención comprendiendo e integrando un contenido, refiriendo acciones del mismo en forma oral. 2.11.2.2 Mantendrá su atención comprendiendo e integrando contenidos, manifestándolos posteriormente en secuencia	-Identificar ruidos producidos por toda clase de objetos. Presentando primero dos ruidos y aumentarlos gradualmente. - Localizar la fuente del sonido. ²⁴⁶

²⁴⁴ SEP, 1979, *pássim*, p. 177.

²⁴⁵ *Ibíd.*

²⁴⁶ SEP, 1979, *pássim*, p. 178.

	correcta.	
<i>Nociones:</i>		
<i>Noción espacial</i>		
2.18.2 Utilizará organizadamente, un espacio gráfico, haciendo uso de las diferentes coordenadas básicas y siguiendo una dirección: de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo.	2.18.2.1 Ubicará elementos en las diferentes coordenadas de un espacio gráfico, siguiendo instrucciones.	- Realizar trazos libremente, en una hoja, asociados a estímulos sonoros. - Seguir ritmos, imitando símbolos gráficos: con pintura digital, pinceles, plumones, palos en la arena... ²⁴⁷

En este programa se marca una estrecha relación respecto al desarrollo del lenguaje y aspectos propios de la música como la discriminación sonora, memoria auditiva y el ritmo:

El niño a los cinco años posee un lenguaje de base con características peculiares: reconoce y discrimina sonidos ambientales y del lenguaje, esta discriminación no es a esta edad todavía suficientemente fina. Su memoria auditiva le permite repetir frases de diez o doce sílabas y series de tres a cuatro dígitos, repite pequeños cuentos respetando la secuencia. Gusta de acompañar palabras y frases cortas con movimientos rítmicos; combina palabras que riman y crea pequeños versos. Comprende lo que se le dice cuando se dirigen a él, puede realizar órdenes y contestar a preguntas en donde se incluyen situaciones en el espacio y en el tiempo referidas a actividades cotidianas.”²⁴⁸

“La maduración como proceso de crecimiento y desarrollo biológico condiciona el aprendizaje. El lenguaje, como todo aprendizaje, requiere de la estimulación de las actividades perceptivas y motoras que intervienen en su integración.”²⁴⁹

Inmediatamente después aclara cuales son éstas *habilidades perceptivomotoras* y las ubica dentro del área de *lenguaje*.

²⁴⁷ SEP, 1979, *pássim*, pp. 197, 198.

²⁴⁸ SEP, 1979, *pássim*, p. 204.

²⁴⁹ SEP, 1979, *pássim*, p. 206.

DISCRIMINACIÓN AUDITIVA.

Es la capacidad de diferenciar los estímulos sonoros que van desde los sonidos ambientales hasta los sonidos del lenguaje (fonemas).

MEMORIA AUDITIVA.

Es la capacidad para recordar hechos o mensajes percibidos por el oído.

SECUENCIA AUDITIVA.

Es la habilidad para recordar lo que se oyó, en el orden de presentación.

RITMO.

Es la capacidad de delimitar un intervalo temporal, mediante la reproducción de golpes. El ritmo se aplicará aquí a su asociación con la palabra hablada y en la repetición de secuencias de ritmos.²⁵⁰

A continuación se presenta la tabla del área de *lenguaje*²⁵¹ que retoma los elementos antes mencionados, pero organizado en objetivos y actividades concretas para la planeación de las educadoras.

MADURACIÓN		
Objetivo General: 3.1 Integrará los mecanismos perceptivos y motores de la comprensión y expresión de la lengua hablada. Utilizándolas al comunicarse.		
<i>Objetivos particulares</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Actividades generales sugeridas</i>
DISCRIMINACIÓN AUDITIVA 3.1.1 Diferenciará mensajes orales en tono, timbre [sonido característico de una voz o instrumento] e intensidad, localizando la fuente sonora.	3.1.1.1 Distinguirá sonidos onomatopéyicos y ambientales propios de su medio, manifestándolo con una acción. 3.1.1.2 Identificará el sonido que producen los objetos o eventos del medio ambiente nombrándolos. 3.1.1.3 Diferenciará el timbre de sonidos originados por algunos instrumentos musicales o diversos materiales, manifestándolo mediante una acción.	-Hablar sobre los sonidos que conoce. -Adivinar los sonidos que produce la maestra: aplaudir, romper papel, hacer ruido con las llaves, golpear con el pie. -Identificar los sonidos que produzca un compañero: reír, chasquear la lengua, sollozar, llorar, tronar los dedos. -Hacer sonar pares de botes llenos de botones, monedas, piedritas, arena, apareándolas por su sonido.

²⁵⁰ SEP, 1979, *pássim*, pp. 206,207.

²⁵¹ SEP, 1979, *pássim*, pp. 217-221.

<p><i>MEMORIA AUDITIVA</i> 3.1.2 Reproducirá oralmente hasta cinco dígitos y siete palabras cortas sin respetar el orden dado.</p> <p><i>SECUENCIA AUDITIVA</i> 3.1.3 Reproducirá oralmente hasta cinco dígitos y siete palabras cortas respetando el orden dado. Sin omitir ninguno.</p> <p><i>RITMO</i> 3.1.4 Reproducirá el ritmo de rimas y canciones conocidas con golpes o palmadas.</p>	<p>3.1.1.4 Distinguirá voces familiares por su timbre y tono, identificando a la persona que habla.</p> <p>3.1.1.5 Discriminará instrumentos musicales al escuchar una melodía, nombrándolos (mínimo tres instrumentos).</p> <p>3.1.1.6 Reproducirá oralmente mensajes dados en voz baja.</p> <p>3.1.2.1 Recordará sonidos presentados, identificando lo que los produjo, mediante una acción u oralmente aunque no respete el orden dado (de tres a cinco sonidos).</p> <p>3.1.3.2 Ejecutará órdenes simples y consecutivas respetando la secuencia dada (sin omitir ninguna, de tres a cinco órdenes).</p> <p>3.1.4.1 Dirá rimas y canciones asociando su ritmo a movimientos corporales.</p> <p>3.1.4.2 Reproducirá el ritmo de palabras con movimientos corporales.</p> <p>3.1.4.3 Relacionará palabras y frases simples a un ritmo presentado, expresándolo oralmente.</p>	<p>-Tocar instrumentos musicales, tambor, flauta y piano, fuerte y quedo.</p> <p>-Oír melodías y reconocer los instrumentos musicales que intervienen.</p> <p>-Imitar voces: el papá oso, el lobo, la abuelita, la mamá, caperucita, diferenciándolos por su tono.</p> <p>-Jugar al teléfono descompuesto.</p> <p>-Escuchar una oración dada en voz baja y pasarla a su compañero en voz alta.</p> <p>-Escuchar tres sonidos onomatopéyicos. Señalar en láminas u objetos quienes lo produjeron. [entre otras actividades que no son necesariamente musicales]</p> <p>-Completar canciones conocidas: Estas son las.....que cantaba el.....</p> <p>-Repetir rimas o canciones moviendo diferentes partes del cuerpo.</p> <p>-Cantar juegos tradicionales, canciones conocidas en ritmo lento y rápido.</p> <p>- Enfatizar con golpes o palmadas la sílaba acentuada de algunas palabras: <u>L</u>á-piz, <u>b</u>ol-sa, <u>o</u>-jo, <u>p</u>á-ja-ro, ca-<u>m</u>i-sa, ma-<u>ce</u>-ta.</p> <p>-Señalar con instrumentos de percusión u otros objetos las sílabas acentuadas de algunas frases: quier<u>o</u> <u>ca</u>fé <u>da</u>me pan</p>
--	---	--

		-Repetir pequeñas rimas de cuatro versos por lo menos, haciendo resaltar el ritmo.
--	--	--

En el área *motora* se menciona que el niño a los cinco años:

“Integra el tiempo que le permite captar el concepto de duración y velocidad según su propia realidad, al ejecutar movimientos y desplazamientos en relación a la velocidad (rápido-lento), duración (largo-corto)”²⁵²

“Puede llevar ritmos binarios o ternarios combinados con silencios. Identifica duración, intensidad y tono en sonidos que no presentan mínimas diferencias. Puede llevar el acento mientras otros niños marcan el ritmo, así como realizar estructuras rítmicas sencillas interpretándolas gráficamente.”²⁵³

En el programa se hace la división de diversos aspectos del desarrollo, para la estimulación de la *coordinación perceptivo-motriz* se hace la división en tres grupos que son:

- d) Ubicación temporo-espacial.
- e) Percepción auditivo-motora.
- f) Percepción viso-motora.

A continuación se explica cada uno de estos grupos.

Dentro de la *ubicación temporo-espacial* se menciona que:

Para adquirir una estructuración temporal se requiere de una clara noción de duración y velocidad [...] El ritmo y la melodía en la percepción del tiempo están al mismo nivel que las formas espaciales, lo que indica la estrecha relación entre tiempo y espacio.²⁵⁴

La percepción auditiva. Permite al niño “escuchar estímulos sonoros y discriminar sus características propias de intensidad, tono y timbre, para reproducir o interpretar con su cuerpo diversas actividades.”²⁵⁵

La percepción viso-motora: Corresponde a la “coordinación del movimiento con la vista y por medio de ella el niño adquiere patrones de movimiento precisos que le permitirán adecuar sus acciones a los estímulos visuales.”²⁵⁶

²⁵² SEP, 1979, *pássim*, p. 242.

²⁵³ SEP, 1979, *pássim*, p. 244.

²⁵⁴ SEP, 1979, *pássim*, pp. 256, 257.

²⁵⁵ SEP, 1979, *pássim*, p. 257.

²⁵⁶ *Ibidem*.

Dentro del *área motora fina* se encuentra la *coordinación perceptivo motriz* y dentro de ella la *coordinación auditivo-motora* que se refiere:

[A] la relación que existe entre estímulos auditivos y respuestas motoras. El niño puede recordar ruidos y estímulos sonoros que ha aprendido a discriminar y que produce con pequeños segmentos de su cuerpo, así como llegar a la reproducción de estructuras rítmicas sonoras por medio de trazos y golpes.²⁵⁷

En la siguiente tabla se muestran los objetivos particulares, los específicos y las actividades que se sugieren para el desarrollo de la *coordinación perceptivo motriz*:

<i>COORDINACION PERCEPTIVOMOTRIZ</i> ²⁵⁸ <i>Objetivo general: 4.3 Utilizará el espacio físico, desplazando su cuerpo o un objeto hacia diferentes direcciones y coordenadas básicas, al recibir estímulos auditivos y visuales, asociando la distancia al tiempo del recorrido.</i>		
<i>Objetivos particulares</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Actividades generales sugeridas</i>
<i>ORGANIZACIÓN TEMPORAL 4.3.2 Ejecutará movimientos y desplazamientos, siguiendo la velocidad, duración, relación temporal y ritmo de los mismos, en forma dirigida ó espontánea.</i>	<i>Velocidad 4.3.2.1 Se desplazará y desplazará objetos a diferentes velocidades, siguiendo instrucciones.</i> <i>Duración 4.3.2.2 Asociará la distancia al tiempo recorrido (duración), al desplazarse o desplazar objetos, siguiendo instrucciones.</i> <i>Ritmo 4.3.2.4 Realizará actividades motrices en forma dirigida o espontánea, adoptando el ritmo de sus movimientos: rápido-lento, al tiempo de la actividad requerida.</i>	<i>-Caminar, correr, rápido, lento, más rápido, más lento. -Saltar, rápido, lento. -Desplazarse con objetos: aros, pelotas, cajas, listones, a distintas velocidades. Describiendo después si el desplazamiento fue rápido ó lento. -Sostener un silencio total por determinado tiempo. -Jugar libremente durante cinco minutos, interrumpir 15 segundos continuar jugando. -Realizar movimientos con ritmo: levantar la cabeza y dejarla caer, inclinar la cabeza hacia la izquierda y derecha. Mover los ojos hacia arriba y abajo. -Lanzar al aire una pelota siguiendo el acento del ritmo</i>

²⁵⁷ SEP, 1979, *pássim*, p. 264.

²⁵⁸ SEP, 1979, *pássim*, pp. 287-291.

<p><i>PERCEPTIVO AUDITIVOMOTORA 4.3.3 Interpretará diferentes estímulos sonoros por medio de actividades corporales</i></p>	<p><i>4.3.3.1 Interpretará características: intensidad, duración y tono, de diversos estímulos sonoros, presentados, por medio de movimientos corporales.</i></p> <p><i>4.3.3.2 Reproducirá corporalmente estructuras rítmicas dadas.</i></p>	<p><i>binario. -Reproducir con golpes, palmadas, patadas, saltos,...patrones rítmicos dispuestos sobre el piso: con pelotas, bastones, bloques,... Oll oll oll lloo llooo lloo</i></p> <p><i>-Hablar al oído, dando cuatro órdenes a realizar. -Aventar aros, pelotas, sacos de granos, siguiendo determinado tiempo por un instrumento de percusión o una melodía. -Realizar movimientos corporales interpretando la música escuchada o a partir de sonidos onomatopéyicos y ambientales. -Subir o bajar partes del cuerpo para señalar sonidos agudos o graves. -Jugar a la “gallinita ciega” localizando a su compañero, siguiendo una voz ó sonido. -Localizar la fuente sonora: atrás, adelante: si está atrás se pone de pie, si está adelante camina. -Emitir gritos ó sonidos al mismo tiempo que hace un movimiento: m.m.m frotándose el estómago, ta-ta-ta dando patadas sobre el piso.</i></p>
---	---	---

A continuación se muestra la tabla que contiene los objetivos particulares, los específicos y las actividades que se sugieren para el desarrollo de la *coordinación auditivo-motora*:

<i>COORDINACIÓN PERCEPTIVOMOTRIZ</i> ²⁵⁹ <i>Objetivo general: 4.6 Ejecutará trazos precisos en un plano gráfico, realizando movimientos viso-audiomotores, respetando coordenadas básicas, dirección y distancia, de acuerdo con la instrucción oral y gráfica.</i>		
<i>Objetivos particulares</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Actividades generales sugeridas</i>
<i>COORDINACIÓN AUDITIVO-MOTORA</i> 4.6.1 Interpretará diferentes estímulos sonoros con pequeños segmentos de su cuerpo.	4.6.1.1 Interpretará la intensidad, altura, duración y timbre de estímulos sonoros presentados, con partes finas de su cuerpo. 4.6.1.2 Marcará el ritmo, el pulso o el acento de estímulos sonoros presentados, con partes finas de su cuerpo.	-Seguir un ritmo con palmadas, golpeando fuerte o quedo. -Interpretar con una canción, la intensidad del sonido que se escuche: si canto quedo palmeas dos dedos solamente. -Golpear suavemente con diferentes partes del cuerpo el tiempo que dure un estímulo sonoro: mano con hombro, codo con rodilla. -Mover partes del cuerpo al escuchar un instrumento musical: cuando toque el tambor, golpeas el piso; cuando toque el triángulo mueves los dedos. -Mover partes de su cuerpo al escuchar sonidos diferentes de dos botellas con agua: cuando el sonido sea grave, pateas y cuando sea agudo, palmeas. -Imitar el latido del corazón, el tic-tac de un reloj o un metrónomo, al seguir el pulso de una melodía. -Escuchar música y al mismo tiempo un grupo de niños lleva el ritmo y otro el acento, golpeando partes del cuerpo o tocando instrumentos.
4.6.2 Coordinará movimientos con partes finas de su cuerpo al realizar trazos en un plano gráfico, siguiendo estímulos sonoros.	4.6.2.1 Coordinará sus movimientos con la intensidad, altura, duración y timbre de estímulos sonoros dados, en la realización de diversas actividades.	-Realizar trazos libres en el pizarrón, hojas de papel Manila, periódico, al mismo tiempo que escucha una melodía. -Graficar líneas largas o cortas, el tiempo que dure un estímulo sonoro.

²⁵⁹ SEP, 1979, *pássim*, pp. 300-302.

	<p>4.6.2.2 Reproducirá estructuras rítmicas presentadas, realizando trazos en un plano gráfico.</p>	<p>Graficar con líneas largas o cortas, sonidos onomatopéyicos de animales: cuando el sonido sea de vaca o borrego, largos y de pollo o de pato, cortos.</p> <p>-Pintar líneas, asociándolas a un Instrumento: cuando toque el tambor, dibujas un círculo, cuando toque las claves, dibujas una línea.</p> <p>-Realizar trazos continuos, asociándolos a sonidos graves ó agudos: cambiando la forma del trazo en cuanto cambie el tono o altura del sonido.</p> <p>-Dibujar figuras geométricas, de acuerdo al sonido fuerte o quedo que se escuche: si toco fuerte el tambor, dibujas un círculo grande, si toco quedo, dibujas un círculo pequeño.</p> <p>-Reproducir con líneas o puntos diferentes ritmos dados por la educadora, al golpear sobre la mesa: ooo, oo, o 11 11, 1 111</p> <p>-Copiar estructuras rítmicas y leer después lo escrito, interpretando con golpes, palmadas, siseando.</p>
--	---	---

3.5 PROGRAMA DE 1981

En este programa se observará un fuerte declive en la información y formas de cómo puede encauzarse al niño en su desarrollo musical. Además, no solo se demerita la función de este lenguaje artístico para el desarrollo integral, sino que la sistematización y especificidad de sus contenidos se diluyen enormemente. La causa se debió a que probablemente no existieron especialistas en educación musical, durante la elaboración de este programa. Lo que se describe es que fue creado por un equipo de pedagogas y especialistas en la educación (ver anexo 27).

Para este momento, en el ámbito de la pedagogía musical existía una gama de propuestas metodológicas de cómo iniciar al niño en un proceso de formación musical desde sus primeras etapas de desarrollo. Pero nada de esto fue retomado dentro de este programa. Al pretender romper con los postulados de la escuela tradicional, se rompe completamente con la forma de cómo se planeaba, por lo que se cae en la ambigüedad de los objetivos que antes se habían establecido para el desarrollo y evaluación de las áreas del desarrollo infantil de manera precisa. Este programa en nada se parece al anterior.

La información del programa se concentra en tres libros. En el libro 1 se especifica la teoría, los ejes de desarrollo y los aspectos curriculares, objetivos, contenidos, actividades, recursos y forma de evaluación. En el libro 2 se especifica la planificación en 10 unidades temáticas. En el libro 3 vienen los apoyos metodológicos. Dicho documento pedagógico “es el instrumento técnico que permite abordar y orientar la práctica docente, concreta y cotidiana en la educación preescolar.”²⁶⁰

El programa se ha concebido como un instrumento de trabajo de la educadora, con el fin de que le sirva para planear y orientar su práctica diaria y permitirle diferentes alternativas de participación. No se pretende con esto modificar totalmente el trabajo que ha venido realizando, sino enriquecerlo a la luz de nuevos aportes sobre el conocimiento del niño y del proceso enseñanza-aprendizaje.²⁶¹

²⁶⁰ Arroyo de Yaschine, Margarita y Martha Robles Báez, *Programa de 1981*, libro 1, México, SEP, 1981, p.8.

²⁶¹ *Ibidem*.

Algunos de los aspectos que guían todo el programa se basan en las siguientes consideraciones:

1. El desarrollo es un proceso continuo a través del cual el niño construye lentamente su pensamiento y estructura progresivamente el conocimiento de su realidad en estrecha interacción con ella.
2. Simultáneamente en el contexto de relaciones adulto-niño. El desarrollo afectivo-social proporciona la base emocional que permite el desarrollo general.
3. En el desarrollo del niño, se considera que las estructuras cognoscitivas, con características propias en cada estadio del desarrollo, tienen su origen en las de un nivel anterior y son a su vez punto de partida de las del nivel subsiguiente, de tal manera que estadios anteriores de menor conocimiento dan sustento al que sigue, el cual representa un progreso con respecto al anterior. Este mecanismo de reajuste o equilibración caracteriza toda la acción humana.
4. Es importante destacar el hecho de que el desarrollo integral, es decir, la estructuración progresiva de la personalidad, se construye solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales que constituyen su entorno vital.²⁶²

“El desarrollo de este programa intenta suplir algunas carencias que provienen del medio familiar y socio-cultural en que han crecido muchos de nuestros niños.”²⁶³

El programa como respuesta institucional a la atención pedagógica de niños preescolares privilegia el desarrollo afectivo-social y cognoscitivo del niño, sobre el aprendizaje de aspectos informativos.

Los ejes de desarrollo son:

- Afectivo-social
- Función simbólica
- Preoperaciones lógico-matemáticas
- Construcción de las operaciones infralógicas (o estructuración del tiempo y el espacio).

²⁶² *Programa de 1981*, libro 1, *pássim*, p. 15.

²⁶³ *Programa de 1981*, libro 1, *pássim*, p. 16.

Todos estos aspectos del desarrollo están íntimamente relacionados, y en cualquier actividad que el niño realice, se encuentran todos estos aspectos.

Dentro de la organización de las diversas actividades en la mañana de trabajo se encuentran las actividades colectivas que “son aquellas que se desarrollan en general con la participación de la mayor parte del grupo o de todo el grupo.”²⁶⁴ Para tal fin se requiere del uso de áreas que son comunes a todos los grupos del Jardín y que pueden ser usadas alternadamente.

Dentro de estos espacios se encuentra:

“El salón de actividades musicales (éste no es imprescindible ya que de cualquier manera los niños pueden realizar estas actividades en su salón o en cualquier otro lugar y en diferentes momentos del trabajo.)”²⁶⁵

Dentro de las actividades colectivas se encuentran las de:

Música, folklore, rítmica, juegos y rondas. “Las actividades colectivas podrán elegirse de acuerdo a los requerimientos de trabajo de la unidad que se está desarrollando y alternarse con las actividades de pequeños grupos.”²⁶⁶

En el libro 2 del programa se establecen las unidades de trabajo que vendrían siendo como los grandes temas, además de mencionar las actividades centrales de cada una.

“Nota: [...] La educadora deberá incorporar a lo largo de éstas: las actividades cotidianas, de música y movimiento, de ejercicio físico, gráfico-plásticas, etcétera, con el fin de operativizar todos los ejes de desarrollo en el trabajo de la unidad”²⁶⁷

En el libro 3 se menciona lo siguiente:

En las actividades de música y movimiento hay cantos, juegos y ritmos en que los niños encuentran divertido relacionar las palabras o el ritmo con determinados movimientos de su cuerpo. Aun cuando la palabra sea para él arbitraria o sin sentido, los cantos en los que se van agregando elementos, o los juegos en los que tiene que pasar al centro de la rueda determinado número de niños, los harán pensar acerca del número.²⁶⁸

²⁶⁴ Programa de 1981, libro 1, *pássim*, p. 93.

²⁶⁵ Programa de 1981, libro 1, *pássim*, p. 94.

²⁶⁶ *Ibidem*.

²⁶⁷ Ríos Silva, Rosa Ma., Elizabeth Bernal Nava y Deyanira Santana Campos, Programa de 1981, libro 2, Planificación por unidades, México, SEP, 1981, p. 34.

²⁶⁸ Ríos Silva, Rosa Ma., Eloísa C. Andrade González A., Teresa Sánchez Fragoso, et al. Programa de 1981, libro 3, Apoyos metodológicos, México, Secretaría de Educación Pública, 1981, p. 21.

Esta idea del uso de la música con fines utilitaristas limita la libre expresión del arte por el arte y el disfrute del proceso de musicalización, que en sí mismo lleva a la adquisición de múltiples aprendizajes en el desarrollo humano. Es preciso tomar conciencia de los atributos educativos que poseen los contenidos sonoros, instrumentales y vocales que van más allá de interpretar una simple canción cuya letra incita a los niños a aprender los números, los colores o palabras en inglés.

En las siguientes frases tomadas del programa vemos el grado de proyección ingenua y la función simplista del uso de la música.

Dentro de las actividades para el abordaje de la lecto-escritura planteadas en el libro 3 se encuentran algunas de tipo musicales, como las que consisten en *inventar códigos*, en el que define que:

Estas actividades plantean desde un principio la construcción de un código, ya que habrá semejanza entre significante y significado. Los significantes creados por el grupo pueden ser sonoros (silbidos, sonidos musicales, palmadas), mímicos (gestos, ademanes, posturas) o gráficos (dibujos, ilustraciones, fotografías, etcétera). Algunos ejemplos son:

-Dar órdenes con distintos instrumentos. Por ejemplo, un toque de pandero indicará que los niños tienen que pararse para ir al baño; el sonido de un triángulo indicará que los niños tienen que recoger el material. Estas órdenes deben ser sugeridas por los propios niños. [...] Jugar a la orquesta. Produciendo sonidos de toda clase. Se pedirá luego a los niños que elijan un símbolo para representar cada sonido. Dibujándolos en el pizarrón o en una cartulina grande. El director de orquesta señalará el símbolo del instrumento que va a tocar, eligiendo uno o varios a la vez²⁶⁹

La idea es interesante aunque la connotación que se le da no lo es tanto, sobre todo cuando el objetivo implícito va en relación a que el niño le de significado a ciertos símbolos o imágenes más que a la experimentación de sonidos o a realizar un trabajo en colectividad para escuchar juntos como se entrelazan los diferentes timbres de los instrumentos musicales en una orquesta; los fines no van en sentido de la educación auditiva como tal, sino a la lectura. Y se reafirma con lo siguiente:

²⁶⁹ Programa de 1981. libro 3, *pássim*, p. 71.

Respecto a los *aspectos sonoros del lenguaje oral* se sugieren las siguientes acciones:

-Identificar palabras que se repiten en distintas oraciones, en discos, canciones, grabaciones, etcétera.

-Eliminar partes de un discurso. Repetir canciones y rimas en las que se omiten partes o palabras en cada repetición, supliéndolas por mímica o tarareando sólo la tonada, [...]. A continuación se presentan sugerencias de algunas actividades que pueden enriquecer el trabajo de la educadora. A partir de ellas, la educadora podrá crear otras que a su juicio sean más convenientes de acuerdo con las características de sus niños, del contexto geográfico y cultural y de los recursos con que cuente el Jardín donde trabaja.²⁷⁰

La siguiente lista de juegos es limitada en relación a la gran variedad de juegos que ya existían en los materiales musicales, ni siquiera se presentan autores o una guía bibliográfica de consulta para la educadora. Pienso que todo lo que ya se había escrito estaba guardado bajo llave en los estantes de los salones de música –en el mejor de los casos–.

JUEGOS TRADICIONALES

A continuación se señalan algunos de los juegos tradicionales más conocidos y que son jugados por los niños en forma muy espontánea. Esta lista puede ampliarse con los juegos propios de cada región o localidad.

“Doña Blanca”

“A pares y nones”

“Encantados”

“A-Mo-A-To”

“A la víbora de la mar”

“Rueda de San Miguel”

“Naranja dulce”

“El patio de mi casa”

“Los listones”

“La roña”²⁷¹

²⁷⁰ Programa de 1981. libro 3, *pássim*, pp. 75, 84.

²⁷¹ Programa de 1981. libro 3, *pássim*, p. 93.

En el libro tres que habla de los apoyos metodológicos se establece que las actividades de música y movimiento favorecen en gran medida la estructuración del tiempo y el espacio; cuando el niño interpreta o reproduce los ritmos, cuando se desplaza en un intento de interpretar la música que escucha, etcétera. Al mismo tiempo la interiorización de su esquema corporal se va integrando y progresivamente coordina mejor sus movimientos.

La interacción del niño con todos los elementos que constituyen la música, es fuente también de constantes expresiones creadoras, que a la par de las formas de expresión gráfico plástica y de la dramatización lo introducen en el campo del arte.

Sin embargo, en ningún momento menciona como aplicar los contenidos musicales de manera sistemática y organizada como lo había planteado el programa anterior, donde existía elementos de la música claramente definidos y esquematizados en función de los diversos desarrollos. Además, en este nuevo programa se deja muy abierta la posibilidad de dar la clase de música y de trabajar los contenidos musicales cuando le sea conveniente a la educadora. Porque sugiere realizarlas ya sea en la clase regular o en el salón de música. Se pretende que la educadora lleve a los alumnos a vivir experiencias musicales más allá del aula, que trascienda el espacio rígido de la sesión de música. Se especifica claramente en el siguiente texto tomado del programa: “En el Jardín de Niños las actividades de música y movimiento no deben verse restringidas a los 20 o 30 minutos de labor en el aula da cantos y juegos o donde se realicen, sino que se extenderán a otros momentos o situaciones que de manera espontánea se presenten”.²⁷²

También se dice que:

Cuando los niños canten, la educadora no sólo cuidará el texto, la melodía, el ritmo, sino que deberá atender a su mensaje afectivo. Si el niño canta espontáneamente, cambia la letra o improvisa, la maestra procurará no interrumpirlo; por el contrario, estimulará esta actitud creadora y espontánea. También alentará a todos los niños a participar en los cantos, no sólo en la hora prevista para ello, sino cuando trabajan, en el recreo, en los paseos, visitas.²⁷³

²⁷² Programa de 1981. libro 3, pássim, p. 104.

²⁷³ Programa de 1981. libro 3, pássim, pp. 104, 105.

En el párrafo anterior puede verse la falta de cuidado pedagógico y educativo que existe respecto a la formación musical de los niños en todo momento. Además pueden notarse dos paradojas: la primera cuando se dice que la educadora deberá cuidar el texto, la melodía, el ritmo de las canciones y la segunda cuando se indica que si un niño cambia la letra o improvisa, la educadora no deberá interrumpirlo para atender el aspecto afectivo. Entonces, ¿qué postura tomar frente a estas dos anunciaciones? Más adelante, se menciona que la educadora alentará a todos los niños a cantar ya sea en el recreo, en los paseos o visitas ¿es posible cuidar los elementos anteriores en estos momentos de libertad y diversión absoluta y espontánea? Podría entenderse de manera oculta que la música es vista meramente como un medio de recreación, que en sí mismo no tiene otra función que el de entretener o cubrir tiempos muertos en la mañana de trabajo.

El programa menciona también qué se entiende por el canto en el nivel preescolar, así como el ritmo, la orquesta infantil y el descanso musical.²⁷⁴

²⁷⁴ Si se desea profundizar en dicha información véase ANEXO 28 tomado de *Programa de 1981*. libro 3, *pássim*, pp. 104-108.

3.6 PROGRAMA DE 1992

Este programa no cambia mucho en relación al anterior en cuanto al nivel de importancia que se le da a los contenidos musicales para el desarrollo integral del niño. Los aportes curriculares respecto a la enseñanza musical son mínimos, parte de la idea utópica de que las educadoras saben cómo realizar distintos ritmos, cantar entonadamente, hacer una selección de canciones, rondas y juegos, enseñar bailables, seleccionar la música apropiada para los niños.

Este programa (ver anexo 29) es concebido “como documento normativo para orientar la práctica educativa” del nivel preescolar. Constituye “una propuesta de trabajo para los docentes, con flexibilidad suficiente para que pueda aplicarse en las distintas regiones del país.”²⁷⁵ No se cumpliría con los propósitos de la educación preescolar sino se sitúa al niño como el centro del proceso educativo. Esto es, el programa considera esencial la dinámica misma del desarrollo infantil y para su estudio lo divide en las siguientes dimensiones:

- Física
- Afectiva
- Intelectual
- Social.²⁷⁶

Dentro del programa se sugiere la organización de juegos y actividades por bloques”. Dentro de los *bloques de juegos y actividades* que se proponen se encuentra el *Bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística*.

Este bloque incluye actividades relacionadas con:

- Música
- Artes escénicas
- Artes gráficas y plásticas
- Literatura
- Artes visuales²⁷⁷

²⁷⁵ México, Secretaría de Educación Pública. *Programa de 1992*. México, Secretaría de Educación Pública, 1992, p. 5.

²⁷⁶ *Ibidem*, p.7.

²⁷⁷ *Ibidem*, p.35.

Los juegos y actividades que corresponden a este bloque permiten que el niño pueda expresar, inventar y crear en general; elaborar sus ideas y volcar sus impulsos en el uso y transformación creativa de los materiales y técnicas que pertenecen a los distintos campos del arte -pero no se dice cómo-.

Es éste uno de los espacios más propios y personales del niño, que comparte con otros y con el docente en el trabajo colectivo. Al asistir a museos, espectáculos, actos, etc., el niño vive experiencias culturales y artísticas que lo constituyen como un ser sensible a la belleza, al conocimiento y la comprensión del mundo.

El docente promoverá que los niños inventen sus propias figuras, movimientos, ritmos, cuentos, guiones y escenografías; procurará fomentar la creación en el campo literario, tratando de que los niños compartan sus producciones. [...] Tratará de acercar a los niños, de manera frecuente, a distintas manifestaciones del arte y la cultura: conciertos de música, danza, videos, películas, exposiciones de pintura, etc., brindando la posibilidad de comentarios y recrearlos de distintas formas.²⁷⁸

He aquí la reafirmación de que la educadora debe estar profesionalmente preparada para poder lograr todo lo mencionado anteriormente en los niños y que ellos (los niños), cuentan con todas las capacidades necesarias para desarrollarse musicalmente sin dificultad.

A continuación, se muestran los juegos y actividades de música que se sugieren dentro del programa para que la educadora los considere dentro de su planeación, puede notarse que son mínimas, no están sistematizadas por grados, ni establecen en qué favorecen el desarrollo de los niños preescolares.

Juegos y actividades

Música

- Producir sonidos con diferentes partes del cuerpo.
- Marcar ritmos con palmadas.
- Inventar tonadas y canciones.
- Crear sonidos con distintos materiales y con su cuerpo.
- Reproducir sonidos con la voz.
- Cantar rondas, canciones populares, tradicionales, etcétera.
- Escuchar música instrumental.

²⁷⁸ *Ibidem*, pp. 37, 38.

- Jugar a coordinar melodías con ritmos.
- Jugar a interpretar libremente distintas melodías.
- Participar en orquestas infantiles.
- Participar en cuentos musicales.
- Asistir a conciertos.
- Elegir y adaptar la música a obras de teatro, títeres, danza, etcétera.
- Escuchar música.²⁷⁹

Es evidente que esta lista no fue elaborada por un profesional en el área de la pedagogía musical frente a grupo. Porque da por hecho que la educadora conoce la información necesaria para una educación musical de acuerdo al nivel de desarrollo de los niños y que posee las habilidades musicales suficientes para organizar orquestas infantiles o seleccionar música de distintos géneros.

En cuanto a la organización del tiempo se dice lo siguiente:

El tiempo de una jornada de trabajo deberá ser organizada para incluir juegos y actividades relativos al proyecto, a las actividades de rutina, así como tiempo de juegos y actividades libres.

En algunos jardines de niños el horario de las actividades de rutina está supeditado a la organización general del plantel (recreo, ritmos, cantos y juegos, educación física y otros); por esta razón el docente deberá distribuir el tiempo para las actividades de su grupo tomando en cuenta los horarios previamente asignados.²⁸⁰

La idea anterior deslinda de toda responsabilidad a la educadora de exigir o decidir el tiempo para la sesión de música, ya que dice que se supeditará básicamente a la serie de usos, costumbres y mandatos fundacionales que el Jardín de Niños demande. Esta es una posición hasta cierto punto conformista y desobligada del valor y la importancia que tiene la formación musical de los niños dentro de la institución. No debiera verse la sesión de música, como un aspecto supeditado a la organización del plantel como si se tratara de un complemento o algo extracurricular. Sino más bien, como un elemento obligatorio dentro de la formación educativa de los niños.

²⁷⁹ SEP, *Programa de 1992*, p. 37.

²⁸⁰ *Ibidem.* p. 63.

El libro de *Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños* creado para orientar a las educadoras frente a grupo. Plantea una serie de ideas respecto a la expresión artística (ver anexo 30) también contiene una tabla que muestra los propósitos educativos, los juegos y actividades musicales sugeridas.

A continuación se presenta dicha tabla:

PROPÓSITOS EDUCATIVOS Y SUGERENCIAS ²⁸¹

CONTENIDO Y PROPÓSITOS EDUCATIVOS	JUEGOS Y ACTIVIDADES
<p>Música.</p> <p>Expresar, inventar y crear a través de la música.</p> <p>Participar y disfrutar del canto, la danza y de la interpretación musical.</p> <p>Producir diferentes ritmos con diversos instrumentos musicales.</p>	<p>Dentro de la realización de los proyectos puede propiciarse que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Marque ritmos con palmas y pies. -Invente tonadas y canciones. -Produzca sonidos con diferentes partes del cuerpo. -Reproduzca sonidos con la voz. -Invente juegos y movimientos corporales asociados con ritmos musicales. <ul style="list-style-type: none"> -Entone rondas infantiles, cantos populares y tradicionales. -Mueva partes de su cuerpo de acuerdo con el ritmo de la música. -Participe en bailables propios de su comunidad. -Invente cantos y bailes. -Escuche diversas piezas musicales y descubra sus cualidades sonoras. <ul style="list-style-type: none"> -Manipule, elabore y explore diferentes instrumentos musicales como: crótalos, triángulos, sonajas, cascabeles, maracas, claves, huesos de fraile, cucharas de madera, tecomates, vainas y sonajas, etc. -Acompañe melodías con diversos instrumentos musicales. -Invente ritmos y juegos con diferentes instrumentos musicales. -Escuche música instrumental. -Participe en orquestas infantiles. -Asista a conciertos para niños.

²⁸¹ México, Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Educación Preescolar, *Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños*. México, SEP, 1993, pp. 62, 63.

Se puede concluir que en este material de apoyo para los docentes se da por hecho que ellos dominan el campo de la educación musical para no definir los procesos que se requieren para llegar a lo que se propone en dicha tabla y que el niño puede insertarse casi a cualquier tipo de actividades musicales sin importar su nivel de dificultad, no se toma en cuenta que algunas de ellas requieren del desarrollo de ciertas capacidades y destrezas musicales para lograrlas. Por ejemplo, el inventar juegos y movimientos corporales asociados con ritmos musicales o participar en orquestas infantiles.

3.7 PROGRAMA DE 2004

Este es el programa que actualmente está operando en toda la República Mexicana, su diferencia en relación a los anteriores radica en que ahora se maneja el término de competencias para hablar del nivel de desempeño de los niños preescolares. Se observa que ahora no contiene o sugiere el manejo de temas o inclusive la forma metodológica que se debe emplear con los niños. Eso lo vuelve un programa bastante flexible pero también demasiado ambiguo para las nuevas generaciones de educadoras que requieren de una propuesta metodológica de cómo encauzar el conocimiento y los saberes de los niños.

Lo mismo sucede con los contenidos musicales, los cuáles se encuentran dentro del campo formativo *expresión y apreciación musical*, uno de los detalles que no consideró este programa, fue que no fundamentó lo que se entendía por secuencias didácticas y campos formativos. Tampoco aclara conceptos o elementos básicos de la música que la educadora requiere conocer para su aplicación secuenciada en el aula.

Al igual que el programa anterior, da por hecho que la educadora posee las habilidades musicales necesarias para introducir los elementos y los contenidos básicos de la iniciación musical de los niños. Por otra parte, también da por hecho que el niño posee las capacidades necesarias para efectuar actividades musicales independientemente de su nivel de dificultad.

El planteamiento de este programa parte de esquematizar las competencias –en este caso las de carácter musical- y establece el cómo se manifiestan, pero no se delimitan propósitos específicos ni los procesos para llegar a ese nivel de manifestación esperada en los niños. Inclusive, algunas manifestaciones que se esperan ver reflejadas en los pequeños son muy complejas. Por ejemplo, el de *inventar e interpretar pequeñas canciones acompañándolas con ritmos*; para ello, se requiere de haber pasado por un proceso de musicalización en el cual el niño ya ha desarrollado su nivel de creatividad, improvisación, entonación y desarrollo rítmico, pero el programa no establece cómo se llegará a ello.

A continuación se presentan las características particulares del programa y posteriormente sus aportes curriculares respecto a la enseñanza musical.

En este programa (ver anexo 31) se incorporan las observaciones y sugerencias, generales y específicas, formuladas por personal directivo, técnico y docente de educación preescolar, así como por especialistas en educación infantil de México y otros países de América Latina.

Las opiniones recibidas sobre estos documentos son de diversa índole: algunas se refieren a aspectos teóricos que rebasan los alcances de un documento curricular, otras a demandas que se hacen, desde diversas concepciones de aprendizaje, sobre propósitos, principios pedagógicos, opciones metodológicas y evaluación, entre otras [...]. Las necesidades expresadas por las educadoras a lo largo del proceso de renovación curricular constituyeron el punto de partida para el diseño de este programa; mediante diversos mecanismos se ha recogido su opinión respecto a las sucesivas versiones preliminares. Especial atención merecen los encuentros regionales denominados `Diálogos sobre educación preescolar`, realizados en junio de 2004, en los cuales participaron 1500 educadoras y educadores, personal directivo de educación preescolar general, indígena y comunitario (Conafe), así como personal docente de Educación Normal. Las conclusiones de dichos encuentros se han tomado en cuenta en la elaboración del programa.²⁸²

A diferencia de los primeros programas (que abarcan de 1942 a 1981), que establecían los temas generales como contenidos educativos, en torno a los cuales se organizaba la enseñanza y se acotaban los conocimientos que los alumnos debían adquirir; el programa 2004 tiene el carácter de ser abierto. Porque “no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños.”²⁸³ Da por hecho, que la educadora cuenta con el conocimiento didáctico y pedagógico necesario como para aplicar un bagaje amplio de opciones metodológicas. Además, de que cree que la educadora reconoce las capacidades de los niños y comprende tanto los propósitos como las competencias que se establecen en el PEP (Programa de Educación Preescolar) como para seleccionarlos y evaluarlos dentro de su programación semanal o mensual. Por su parte, el PEP se justifica cuando dice:

²⁸² México, Secretaría de Educación Pública. *Programa 2004*. México, Secretaría de Educación Pública, 2004, p. 6.

²⁸³ *Ibidem*, p. 22.

El programa parte del reconocimiento de [las] capacidades [del niño] y [sus] potencialidades, y establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer [...].

Los propósitos fundamentales definen en conjunto, la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se espera tengan los niños y las niñas que la cursan. [Además] son la base para definir las competencias a favorecer [...].²⁸⁴

Si se revisan los doce propósitos fundamentales mencionados en el PEP, se observará que algunos son demasiado ambiciosos como para poderlos ver reflejados en tres años –que es el tiempo que el niño cursa el Jardín de Niños- y aunque se dice que son una guía para el trabajo pedagógico, no podemos tomarlos como referente para hablar de un perfil de egreso de los niños preescolares.

Por ejemplo, para el campo artístico se espera que el niño:

- [Desarrolle] la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.²⁸⁵

Puede notarse que es un propósito para la vida más que para lograrlo en un cierto nivel escolar. Además en la lectura del programa no se define que se entiende por cada una de las habilidades cognitivas mencionadas en dicho propósito.

Posteriormente se habla de las competencias²⁸⁶ las cuáles se agrupan en campos formativos con la idea de facilitar la identificación de las intenciones educativas, las cuáles deben ser bien definidas por la educadora para poder contar con una base sólida de lo que va a hacer y el para qué, lo cual va asociado directamente con las competencias.

Los campos formativos permiten identificar las implicaciones de las actividades y experiencias en que participan los niños; es decir, en qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se concentran el lenguaje, pensamiento matemático, mundo natural y social, así

²⁸⁴ SEP, *Programa 2004*, *pássim*, p. 27.

²⁸⁵ SEP, *Programa 2004*, *pássim*, p. 28.

²⁸⁶ Una competencia “es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.” SEP, *Programa 2004*, *pássim*, p. 22.

como la expresión y apreciación artística, pero no constituyen materias o asignaturas que deban ser tratadas siempre en forma separada.²⁸⁷

Los campos formativos son:

- Desarrollo personal y social.
- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y conocimiento del mundo.
- Expresión y apreciación artísticas.
- Desarrollo físico y salud.²⁸⁸

Los campos formativos incluyen los siguientes componentes:

- a) Información básica sobre rasgos del desarrollo infantil y de los procesos de aprendizaje en relación con cada campo, así como sobre los logros que en términos generales han alcanzado los niños al ingresar a la educación preescolar.
- b) Las competencias que corresponden a los aspectos en que se organiza cada campo.
- c) Algunas formas en que se favorecen y se manifiestan dichas competencias en los niños, ubicadas en una columna contigua a cada competencia.

Esta columna cumple varias funciones en el desarrollo del proceso educativo:

- Ofrece opciones para diseñar o seleccionar situaciones didácticas o secuencias de actividades.
- Refiere aprendizajes que los niños pueden lograr según las características de cada campo formativo.
- Es una guía para la observación y la evaluación continua de los progresos de cada niño.²⁸⁹

El campo formativo de *expresión y apreciación artísticas* está orientado a:

[Potenciar] en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que

²⁸⁷ SEP, *Programa 2004, pássim*, p. 48.

²⁸⁸ SEP, *Programa 2004, pássim*, p. 23.

²⁸⁹ SEP, *Programa 2004, pássim*, pp. 48, 49.

propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas.²⁹⁰

Se organiza en cuatro disciplinas: Expresión y apreciación musical, Expresión corporal y apreciación de la danza, Expresión y apreciación plástica, Expresión dramática y apreciación teatral.²⁹¹

A continuación se presenta una tabla que contiene las competencias y las formas en que se manifiestan en el campo formativo de *expresión y apreciación musical*.

Las competencias y las formas en que se manifiestan Expresión y apreciación musical ²⁹²	
Competencias	Se favorecen y se manifiestan cuando...
Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él.	<ul style="list-style-type: none"> -Escucha, canta canciones, participa en juegos y rondas. -Sigue el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales. -Inventa e interpreta pequeñas canciones acompañándolas con ritmos. -Modifica el ritmo de canciones conocidas. -Interpreta canciones de diversa complejidad por su ritmo, extensión, armonía y letra. -Comprende y sigue las indicaciones gestuales del director al interpretar una melodía orquestal o un canto.
Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica diferentes fuentes sonoras (sonidos de la naturaleza y los producidos por instrumentos musicales o por otros medios que existan en el entorno). -Reproduce secuencias rítmicas con el cuerpo o con instrumentos. -Reconoce el sonido de distintos instrumentos en las piezas o los cuentos musicales que escucha. -Describe lo que imagina, siente y piensa al haber escuchado una melodía o un canto. Inventa historias a partir de una melodía escuchada.

²⁹⁰ SEP, *Programa 2004, pássim*, p. 94.

²⁹¹ SEP, *Programa 2004, pássim*, pp. 96,97.

²⁹² SEP, *Programa 2004, pássim*, p. 99.

	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce versiones distintas de un mismo canto o producción musical. -Identifica piezas musicales de distintas épocas, regiones de su entidad, del país o de otros países, y comenta cuales le gustan más y por qué. -Reconoce el nombre de algunas melodías de distinto género (por ejemplo piezas clásicas, de música popular, folklore, etc.) canta y baila acompañándose de ellas. -Reconoce fragmentos de melodías y cantos; a partir de lo escuchado identifica el nombre.
--	--

La expresión artística tiene sus raíces en la necesidad de comunicar sentimientos y pensamientos, que son `traducidos´ a través de la música, la imagen, la palabra o el lenguaje corporal, entre otros medios. El pensamiento en el arte implica la `lectura´, interpretación y representación de diversos elementos presentes en la realidad o en la imaginación de quien realiza una actividad creadora. Comunicar ideas mediante lenguajes artísticos significa combinar sensaciones, colores, formas, composiciones, transformar objetos, establecer analogías, emplear metáforas, improvisar movimientos, etcétera. El desarrollo de estas capacidades puede propiciarse en los niños y las niñas desde edades tempranas, a partir de sus potencialidades.²⁹³

El programa profundiza en algunas manifestaciones propias del desarrollo infantil desde los primeros meses de nacimiento, para aclarar el potencial artístico que posee el ser humano desde que nace.²⁹⁴

Algo rescatable del programa es que no deja fuera la formación artística como un elemento fundamental en el desarrollo del niño en el Jardín de Niños y dependerá en gran medida de la educadora y los docentes especialistas en música el tratar de profesionalizarse para lograr lo siguiente:

²⁹³ SEP, *Programa 2004, pássim*, p. 94.

²⁹⁴ Si se desea profundizar en dicha información véase ANEXO 32. Tomado de SEP, *Programa 2004, pássim*, p. 94.

[La] educación preescolar debe favorecer tanto la expresión creativa y personal de lo que cada niña y cada niño siente, piensa, imagina y puede inventar, como la apreciación de producciones artísticas. Cuando tienen la oportunidad de observar una obra de arte y conversar sobre ella, se estimula y desarrolla su sensibilidad, pues las imágenes, los sonidos, el movimiento, la escenografía, etcétera, despiertan en ellos sensaciones diversas. Como espectadores, hacen intentos por comprender el significado de la obra (musical, plástica, teatral, pictórica), captan mensajes, se plantean interrogantes sobre quién las realizó, cómo y por qué, y centran su atención en aquello que más les atrae.²⁹⁵

El trabajo pedagógico con la expresión y la apreciación artísticas en la educación preescolar se basa en la creación de oportunidades para que los niños y las niñas hagan su propio trabajo, miren y hablen sobre él y sobre la producción de otros. Las actividades artísticas contribuyen a su desarrollo integral porque mediante ellas:

- Expresan sus sentimientos y emociones, aprenden a controlarlos y a reconocer que pueden expresar y manejar sentimientos negativos y de gozo a través de una acción positiva.
- Practican y avanzan en el control muscular y fortalecen la coordinación visual y motriz; aprenden a utilizar instrumentos (tijeras, brochas, pinceles, crayolas, titeres y otros objetos), habilidades que favorecen el desarrollo de otras más complejas. Desarrollan las habilidades perceptivas (forma, color, líneas, texturas) como resultado de lo que observan, escuchan, palpan, y tratan de representar a través del arte (pintando, dibujando, cantando, bailando, modelando, dramatizando).
- Desarrollan la idea de que a través del arte se transmite la cultura. Cuando tienen oportunidad de apreciar arte del pasado, se pueden también formar una idea de sus orígenes y de ellos mismos.
- Experimentan sensaciones de éxito. En virtud de que el arte es abierto a quien lo crea, todos los niños experimentan la satisfacción de sus producciones. Por ello las actividades artísticas son particularmente valiosas para los niños con necesidades educativas especiales.

En este sentido, el programa retoma los beneficios y la importancia de familiarizar al niño con el arte en general, cuestión que depende de los docentes el tomarlo en cuenta y

²⁹⁵ SEP, *Programa 2004*, *pássim*, p. 95.

encauzar a los alumnos a tener experiencias artísticas; porque si los docentes no se interesan en este tipo de contenidos ¿quién lo hará?

Para el desarrollo de las competencias esperadas en este campo formativo, es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de producción y apreciación artística, tomando en cuenta las características de los niños. Las niñas y los niños necesitan ocasiones para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la capacidad de percibir el ritmo y la armonía, así como la memoria, la atención, la escucha, la expresión corporal y la interacción con los demás.²⁹⁶

Se puede ver que este programa otorga el mismo valor al campo artístico que a los otros campos formativos para el desarrollo de aprendizajes. Y lo reafirma en el siguiente párrafo que establece lo que la educadora deberá tomar en cuenta para la formación artística de los niños preescolares:

En el trabajo con las actividades artísticas la educadora debe tomar en cuenta que para los niños más pequeños es fundamental tener oportunidades para el juego libre y la expresión, la manipulación de objetos y texturas, entre otras, pues el movimiento y la exploración son necesidades vitales que no deben pasarse por alto exigiéndoles concentración por periodos prolongados.²⁹⁷

Se concluye que en el transcurso del tiempo han existido declives muy fuertes respecto a la importancia que se le ha dado a la música desde los programas. Por ejemplo, en los programas que van de 1942 a 1978 vemos que la música es básicamente funcional y es vista como intermediaria y medio de reforzamiento de los conocimientos generales que se ven en el aula. Asimismo, el objetivo primordial de la música en la escuela es que el niño la exprese y la aprecie para desarrollar su gusto estético. Lo que provocó que los procesos de musicalización y su producción fueran vistos de manera ornamental, para la presentación de eventos especiales, festivales y conciertos escolares. Algo rescatable es el peso y la importancia que se le da a los acompañantes de piano, pues ellos son los responsables directos de llevar la música a la escuela. Cabe decir que fue una época de esplendor para los pianistas y en la producción de obras musicales muy bellas para el Jardín de Niños.

²⁹⁶ SEP, *Programa 2004, pássim*, pp. 95, 96.

²⁹⁷ SEP, *Programa 2004, pássim*, p. 97.

En el programa de 1979, se observa que los contenidos musicales cobran una gran relevancia para el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos en el niño, se planifican objetivos muy claros y en general puede decirse que la música cobra la misma importancia que los otros campos del saber para el desarrollo integral del niño –para mi gusto es el único programa que realmente muestra una sistematización continua y progresiva de lo que al campo de la enseñanza musical se refiere-.

Para 1981 vemos un inevitable declive, porque la música juega el papel de ser un espacio de diversión y de distracción; se disocia el papel de la educadora frente a los saberes y prácticas musicales y las relega a los profesores de enseñanza musical. En esta época es cuando se crean una serie de manuales para la sesión de música y se insertan las posibilidades de trabajar con las metodologías pedagógicas musicales de otros países. En este sentido muchos profesores de enseñanza musical permanecieron ausentes en la implementación de dichos métodos porque no contaban con el perfil profesional ni los recursos materiales suficientes para llevarlos a cabo.

Para 1992 surgen cambios importantes en el Instituto de Bellas Artes en cuanto a presupuestos y políticas que hacen que se vaya apartando paulatinamente la designación de plazas y recursos para los profesores en las instituciones de enseñanza básica, por lo que muchos profesores son reubicados y empiezan a retirarse de los Jardines de Niños. Por otro lado, el PEP sólo sugiere a la educadora la implementación de áreas donde se pueden incluir las actividades musicales con fines de entretenimiento o recreación. De hecho establece contenidos muy vagos de lo que se puede hacer con la enseñanza musical dentro del *Bloque de juegos y actividades musicales*.

En cuanto al PEP 2004, se pueden ver las buenas intenciones de recuperar la música como un campo formativo con el mismo valor que otros campos del conocimiento dentro del Jardín de Niños, pero sólo ha quedado hasta la fecha como una propuesta de intervención que no establece una sistematización progresiva de desarrollo musical para los niños, no se muestra un marco conceptual de los elementos de la música, las cualidades del sonido y los elementos del ritmo o una metodología de la enseñanza vocal e instrumental en el nivel preescolar.

***4. ELEMENTOS CURRICULARES DE LA
EDUCACIÓN MUSICAL DENTRO DE LOS
PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR***

En este capítulo se espera aclarar algunos conceptos sobre lo que es el *currículum explícito*, sus fases o elementos y donde se plasma de manera concreta. Lo cual, permitirá comprender de manera más amplia y específica la visión pedagógica y las ideas centrales de lo que ha representado la educación en el nivel preescolar, en el transcurso de la historia. Pero antes es preciso plantear dos problemáticas que competen al arte dentro del *currículum*.

La primera consiste en que la planeación curricular regularmente está descontextualizada de la realidad y las artes ocupan un “lugar devaluado puesto que se le considera como un lujo o más duramente, un saber inútil o simplemente un adorno o conocimiento superfluo sobrante [o complementario].”²⁹⁸ Esto es así, porque la mayoría de los profesores no han encontrado el sentido formativo que ofrecen las artes en el desarrollo humano.

La segunda problemática consiste en que las artes son vistas como *variables de ajuste*, porque “si falta tiempo escolar, si los recursos son escasos, si no hay suficiente personal docente o no han sido formados específicamente para el ejercicio de la tarea de enseñanza, ello es menos grave cuando ocurre con las disciplinas artísticas que si sucede con otras áreas del *currículum*.”²⁹⁹ Esto sucede porque no hay una política escolar que defienda y de auge a las artes, se requiere que se le de difusión, se favorezca su consumo y producción en sus diversas expresiones. Que todos se sientan con derecho para tener contacto con el arte y puedan producirlo.

Dice Terigi formular una política de educación artística significa tener “una opción explícita por incidir en la enseñanza de las artes en las escuelas por vía de la capacitación docente, la dotación de recursos presupuestarios y, sobre todo, la definición de un sentido para la enseñanza de las artes.”³⁰⁰

Para efectuar una propuesta curricular que involucre a las artes es preciso entonces darle un lugar de igual importancia que las asignaturas que se consideran teóricas, elaborar una propuesta de enseñanza con un seguimiento continuo que permita la reconstrucción y el avance en este campo. Es preciso que el *currículum* contenga una política curricular que reúna dos condiciones:

²⁹⁸ Terigi, Flavia, *Op. Cit.*, p. 20.

²⁹⁹ *Ibidem*, p. 78.

³⁰⁰ *Ibidem*, p. 79.

- 1) Cuidar que los documentos curriculares hagan visible la pedagogía que los sostiene, de modo que sea posible que los actores del nivel institucional y aúlico se apropien críticamente de ella y
- 2) el diseño de un plan de operaciones que impacte decididamente sobre estos dos niveles.³⁰¹

Para Eisner el término *curriculum* tiene que ver con la “secuencia de actividades que se desarrollan de forma intencional con el fin de ofrecer experiencia educativa a uno o más estudiantes.”³⁰² Por lo tanto, cumple una función fundamental en la configuración de experiencias escolares. “Las decisiones acerca de qué formas de representación se destacarán, cuáles se marginarán y cuáles estarán ausentes tienen que ver con los procesos que se alentarán, desarrollarán y perfeccionarán.”³⁰³

Es importante destacar que la toma de decisiones parte de las políticas del Estado, las autoridades de la administración educativa y los expertos en el área de la pedagogía, pero ellos no siempre han participado dando clases en los niveles que de alguna manera promueven dentro de los programas, lo que provoca que haya un cierto sesgo o distancia de lo que se escribe y lo que realmente ocurre en la realidad dentro de las instituciones escolares; “gran parte de la actividad en el marco de la reforma escolar está más en el plano de la retórica que en el de la práctica.”³⁰⁴

Las autoridades en primera instancia deberían tener en cuenta que “[la] mejora de las escuelas exigirá prestar atención no sólo a sus metas, sino también a la estructura de la institución misma, al contenido y la organización del *currículum*, a la calidad de la enseñanza brindada y al modo de evaluación del desempeño de alumnos y docentes.”³⁰⁵ Esto debe ser así porque: “Los programas educativos han tenido siempre la finalidad de orientar el trabajo de enseñanza; sus fundamentos incluyen las ideas que en distintos momentos se han tenido acerca de los niños, sus características y el papel que la escuela

³⁰¹ *Ibidem*, p. 56.

³⁰² Elliot W., Eisner, *Educación la visión artística*. Traducción de David Cifuentes Camacho, 1ª. Edición, Barcelona, Ediciones PAIDOS, 1995, p. 139.

³⁰³ Elliot W., Eisner, *La escuela que necesitamos...Op. Cit.*, p. 82.

³⁰⁴ *Ibidem*, p. 235.

³⁰⁵ *Ibidem*, p. 224.

debe cumplir para que se desarrollen y aprendan.”³⁰⁶ Son el punto de referencia inicial para cualquier profesor que quiera reflexionar sobre lo que debe ser su trabajo.

El programa refleja el marco general común en el que ha de acomodarse la enseñanza de acuerdo a la reforma educativa vigente.³⁰⁷ Por eso se dice que una de sus características es la prescripción, el carácter normativo y obligatorio de sus previsiones.³⁰⁸ Por lo que es responsabilidad del docente aportar nuevos proyectos de acción y crear amplias perspectivas sobre la enseñanza musical y su aplicación en la escuela de manera autónoma y autogestiva. Eisner dice que:

[Los] planificadores de políticas educativas decretan un cambio, a menudo a través de informes nacionales o estatales o de nuevas leyes en la materia que transmiten el mensaje sobre la modificación a quienes están en <<la línea del frente>>. El supuesto tácito es que una vez formuladas las nuevas políticas, la corriente del cambio comenzará a fluir casi sin necesidad de ayuda. Cuando la ayuda existe, suele presentarse en la forma de documentos sobre las nuevas políticas, guías curriculares y congresos [...]. Por lo común, las condiciones estructurales de las escuelas siguen siendo las mismas. Los docentes permanecen en el extremo receptor de las políticas y casi no intervienen en su elaboración.³⁰⁹

Esto trae consecuencias muchas veces inevitables porque “si los docentes no sienten cierto compromiso con el cambio, es improbable que cambien. Para sentir ese compromiso, es importante que tengan la oportunidad de participar en la conducción del proceso de cambio.”³¹⁰ Es esencial que los docentes tengan en cuenta que la única fuente legible y permanente es el programa y dentro del mismo las posturas ideológicas del momento.

Muchos docentes veteranos, que han visto nacer y morir numerosas reformas educativas, contemplan con escepticismo las nuevas iniciativas y les oponen una resistencia pasiva: simplemente soportan las nuevas políticas. Pueden hacerlo sin mayor dificultad, por dos

³⁰⁶ Moreno Sánchez, Eva, “¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar?”, en *Cero en conducta*. Director: Rodolfo Ramírez Raymundo, cuatrimestral, México, Num. 51, Abril 2005, p. 12.

³⁰⁷ Eisner concibe la *reforma escolar* “como aquella fuente política que establece postulados para la mejora curricular pero si “no tiene en cuenta a las artes, la educación será una empresa empobrecida.” Elliot W., Eisner, *La escuela que necesitamos...Op. Cit.*, p. 15.

³⁰⁸ Zabalza, M. Angel, *Op. Cit.*, p. 15.

³⁰⁹ *Ibidem*, p. 233.

³¹⁰ *Ibidem*.

razones. En primer lugar, las políticas de reforma educativa van y vienen cada cinco o seis años, más visibles en los medios de comunicación que en aulas. En segundo lugar, una vez que se cierra la puerta del aula, la manera de enseñar del docente es en esencia un asunto privado.³¹¹

“Cuando se formulan políticas reformistas innovadoras o se presentan nuevas metas o programas, a menudo se los prescribe por añadidura a lo que los docentes ya hacen; son adiciones.”³¹² Podremos darnos cuenta que en ciertos aspectos la educación no ha cambiado, sólo se ha transformado, algunos aspectos como la evaluación o el valor que se le ha dado a la música ni siquiera han cambiado en la realidad práctica, otras veces las cosas sólo cambian de nombre por ejemplo, el salón de *Cantos y Juegos* que ahora es llamado el salón de *Usos Múltiples*.

Hemos llegado al punto en que para explicar un hecho educativo se requiere entender una serie de referencias conceptuales y prácticas, que pueden provenir de una visión conservadora o progresista. Y un sujeto que está consciente del valor de educar y que se dedica a la enseñanza no puede pasar por alto lo que se refiere a los planteamientos curriculares.

Para Zabalza el *currículum* es “el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desean lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. Que se considera importante trabajar en la escuela año tras año.”³¹³ Él ve el *currículum* desde el aspecto práctico y el docente que se sumerge en el ámbito de la enseñanza debe tener clara una postura al respecto, de tal forma que pueda entender desde el conocimiento que posee sobre el *currículum*, sus propias prácticas docentes, porque hay implícito un nivel de profesionalismo que le va a permitir conocer lo que está haciendo con una postura analítica y reflexiva, mientras que el profesor que solo imparte su asignatura sin tomar conciencia de lo que hace y para que lo hace, carece de un nivel de profesionalismo ideal. Hay profesores que han perdido el ímpetu de innovar o crear nuevas formas de enseñar porque evidentemente no son considerados para el diseño de los programas o programaciones anuales. Lo que los convierte en consumidores del *currículum*, pero no en diseñadores. Eso los conduce a acomodarse, a implementar de

³¹¹ *Ibidem*, p. 234.

³¹² *Ibidem*, p. 235.

³¹³ Zabalza, M. Angel, *Op. Cit.*, p. 14.

manera pasiva, los materiales ya elaborados (textos, guías, material impreso, etc.) y a sus sugerencias más que lanzarse a la tarea de construir materiales nuevos o de acomodar los existentes a las necesidades reales de la situación en que ha de desarrollarse la enseñanza.³¹⁴

Regularmente gran cantidad de profesores prefieren las recetas para llevarlas a cabo en el aula, sobre todo yo lo he vivido personalmente con las estudiantes normalistas que esperan recibir la teoría y anexo a ella las fórmulas de realización de las actividades para la práctica como si el profesor titular tuviera la fórmula mágica, muchas veces no logran ver la gran relación y la importancia de la teoría para la práctica docente y por tanto ven la teoría divorciada de la práctica, en dos mundos separados. Cuando se trata de planear sucede algo parecido, las educadoras no sustraen de la teoría curricular lo que requieren en forma efectiva para el grupo, siguen en los modelos conservadores de decidir arbitrariamente que es lo que necesita el niño a pesar de que las necesidades escolares cambian generación tras generación.

Definitivamente, el programa constituye el punto de referencia para el profesor, pues le permitirá entender y adoptar una postura respecto a lo que establece, además hablando de un trabajo colegiado, permite a los profesores entrar al marco general común para todos en cuanto a lo que se entiende y se espera en la enseñanza. Por lo tanto, el profesor requiere lo siguiente:

1. Uso de nuevos *recursos instructivos o materiales* curriculares [...]
2. Nuevas *prácticas o acciones* por los agentes que intervienen en el cambio, tales como estrategias de enseñanza, cambios organizativos en el medio escolar o en los papeles de los agentes.
3. Cambios en las creencias y asunciones que subyacen en los nuevos programas, lo que exige un conocimiento y comprensión de los presupuestos de la innovación, una internalización positiva del nuevo marco conceptual y un compromiso para llevarlo a cabo.³¹⁵

³¹⁴ *Ibidem*, Apud, WULF, K. M. Y SCHAVE, B.: *Curriculum Design. A handbook for educators*. Scott Foresman, Los Ángeles, 1984, p. 4.

³¹⁵ Bolívar, Antonio, *Op. Cit.*, pp. 40,41. Apud, Fullan, M. (1987): "Research into educational innovation", en Glatter, R. Preedy, M. y Rickes, C. (eds.), *Understanding school management*. Open University Press. Milton Keynes, pp. 195-211.

Los docentes que:

quieran tener una incidencia real en la vida del centro, tendrán que generarlas desde dentro y capacitar al Centro para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y laboral, al rediseñar los contextos laborales y papeles, potenciar la toma de decisiones y el desarrollo institucional u organizativo, con el objetivo de implicar al profesorado en un análisis reflexivo de sus prácticas.[...] [Los] cambios en la estructura organizativa y capacitación para el desarrollo profesional se convierten en elementos para la reconstrucción interna de los centros escolares, que promuevan nuevos modos de hacer y pensar la educación.³¹⁶

A veces, será necesario valerse de apoyos y asesoramiento externo que pueda dar recomendaciones o sugerencias para la mejora del plantel.

“En las tareas de los centros escolares se debe combinar el aprendizaje del profesor y el desarrollo de toma de decisiones colegiadas con la puesta en práctica de proyectos específicos para mejorar el aprendizaje de los alumnos.”³¹⁷ Recordemos que la mejora de la escuela no consiste en implementar eficiente y fielmente el diseño curricular elaborado e implantado externamente, sino más bien “en el compromiso compartido, en contextos reflexivos de deliberación educativa, sobre *lo que vale la pena enseñar y sobre el mejor modo en que los alumnos lo deban aprender.*”³¹⁸

En el transcurso de la historia, la educación ha sido influenciada también por una serie de corrientes psicopedagógicas. Sin duda, los programas de educación preescolar reflejan estas teorías que hablan sobre el desarrollo infantil; como las de Wallon, Gesell, Piaget y Vigotsky que ya habían establecido sus primeros postulados para el segundo y tercer decenio del siglo XX.³¹⁹

[Para la] década de 1970, se hicieron numerosas aplicaciones de las técnicas de modificación conductual, derivadas de los principios conductistas skinnerianos, en el

³¹⁶ *Ibidem*, pp. 17, 18.

³¹⁷ *Ibidem*, p. 35.

³¹⁸ *Ibidem*, p. 42.

³¹⁹ Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*. reimpresión México, PAIDÓS, 2007, p. 24.

ámbito de la educación formal [...]. Sin lugar a dudas puede decirse que el paradigma ³²⁰ conductista llegó a ser el primero que impuso cierta hegemonía.³²¹

“El paradigma conductista en su versión <<operante>> nació en la década de 1930 [...] y a partir de los años sesenta inició sistemáticamente su <<huida del laboratorio>> hacia los escenarios de aplicación;”³²² -en este caso el educativo-. Su mayor auge lo alcanzó “desde la década de los cincuenta hasta principios de los años setenta”³²³ El cuál podemos evidenciarlo concretamente en el programa de 1979 de educación preescolar en nuestro país. El interés se centra en la confección de programas; con una visión hacia la tecnología educativa donde la programación educativa (diseño de objetivos, secuencia de contenidos, análisis de tareas, evaluación sistemática, etc.) ocupa un lugar preponderante.³²⁴

Según este enfoque, los objetivos son:

[Los] elementos esenciales de todo el proceso instruccional. Los objetivos generales de un plan de estudios, programa o curso (las conductas finales que se desea alcanzar) pueden descomponerse o describirse en objetivos de naturaleza más específica (intermedios y específicos), de esta manera resulta mucho más fácil para el docente conducir a los alumnos a lo largo del curso. Debe existir congruencia entre ellos, de manera que exista una relación acumulativa de parte-todo [...]. La idea de formular de este modo los programas de un curso se basa en el principio de que cualquier conducta compleja puede ser descompuesta en las partes que la conforman. Al enseñar las conductas componentes se puede ir procediendo paulatinamente hasta lograr una conducta compleja final.³²⁵

El paradigma cognitivo también ocupó un papel esencial para la fundamentación de los programas posteriores, de hecho sigue teniendo vigencia en la actualidad.

³²⁰ “Un paradigma es la forma en que una determinada comunidad científica percibe la realidad, y en tal sentido es un fenómeno sociológico; un paradigma posee, además, una estructura definida compuesta de supuestos teóricos, fundamentos epistemológicos y criterios metodológicos. Por esta razón, cada uno de los paradigmas psicológicos que se han usado en el contexto educativo propone una manera diferente de entender el discurso y los procesos educativos en sus distintas dimensiones.” Hernández Rojas, Gerardo, *Ibidem*, p. 11.

³²¹ *Ibidem*, p. 34.

³²² *Ibidem*, p. 79.

³²³ *Ibidem*, p. 91.

³²⁴ *Ibidem*, p. 92.

³²⁵ *Ibidem*, pp. 93, 94.

Puede decirse, de hecho, que el paradigma cognitivo comenzó a desempeñar un papel más protagónico en la psicología de la educación, gracias a que durante esos años [a finales de los años sesenta y principios de los setenta] hubo un gran interés por los trabajos de Piaget y, posteriormente, debido a las notables aportaciones de Bruner y de Ausubel.³²⁶

Las tradiciones de investigación cognitiva que lo anteceden y han influido en su conformación, son: “la psicología de la Gestalt, la obra de Bartlett, la psicología genética de Piaget, los trabajos de Vigotsky, por citar sólo a los más renombrados. Podemos afirmar que todos estos paradigmas tienen en común el haberse enfocado en una o más de las dimensiones de lo cognitivo”,³²⁷

Desde el programa de 1979 ya se empezaban a ver indicios de la teoría piagetiana. Sin embargo, es en la fundamentación psicopedagógica, del programa de 1981 cuando se menciona su teoría del desarrollo de manera más puntual.³²⁸

En el esquema conceptual piagetiano, hay que partir siempre de la categoría de la acción. El “sujeto actúa para conocer al objeto y en ello se encierra el principio fundamental de toda interacción recíproca del sujeto y el objeto en el proceso del conocimiento.”³²⁹

El paradigma sociocultural de Vigotsky también fue considerado importante para fundamentar la educación en el nivel preescolar, sobre todo lo vamos a notar en el PEP 2004.³³⁰

En términos de didáctica, cabe decir que el *currículum* está constituido por fases también consideradas elementos del *currículum*. Para ello, se debe partir de las siguientes cuestiones:

- ¿Qué OBJETIVOS se persiguen?
- ¿Qué EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE los facilitarán?

³²⁶ Hernández Rojas, Gerardo, *pássim*. p. 117.

³²⁷ Hernández Rojas, Gerardo, *pássim*. p. 118.

³²⁸ “[Desde] hace cuarenta años se inició la <<lectura americana>> de la obra de Piaget, y se han venido desarrollando –sobre todo entre los años sesenta y ochenta- diferentes propuestas, aproximaciones e incluso reformas educativas de amplio alcance.” Véase Hernández Rojas, Gerardo, *Ibidem*, p. 169.

³²⁹ Hernández Rojas, Gerardo, *pássim*. p. 178.

³³⁰ Esto es porque “Vigotsky se interesó en cómo hacer uso de principios y normas psicológicas en el campo pedagógico” *Ibidem*, p. 212. Cabe mencionar, que también sintió gran interés por la literatura y el teatro e impartió historia del arte. De hecho, su tesis doctoral en Moscú en 1925 habla sobre psicología del arte.

- ¿Cuál es la INTERACCIÓN profesor-alumnos adecuada?
- ¿Qué MATERIAL o ESTRATEGIAS son más idóneas?
- ¿Son EFECTIVAS las experiencias y estrategias sugeridas para lograr los cambios de conducta esperados?³³¹

En este sentido, se esperaría que las actividades educativas que sugiere el *currículum* estuvieran relacionadas con dos conceptos de la planificación que son el de *continuidad*³³² y el de *secuencia*.³³³ Porque en definitiva,

[La] carencia de continuidad impide el desarrollo y refinamiento de las habilidades necesarias para poder utilizar el material como un medio de expresión. [...] Esto significa, sin duda, que quien planifica el currículum debe considerar las demandas que se le exigen al niño al pedirle o animarle a trabajar con un material determinado.”³³⁴

A continuación voy a presentar algunas tablas que describen brevemente los elementos o fases del *currículum* y que explican de manera muy sintética los aportes teóricos de cada uno de los programas y textos complementarios a través de la historia. Con el objeto de que el lector pueda identificar las concepciones que se han tenido en una línea del tiempo y pueda hacer analogías con las prácticas que son habituales en la vida escolar del nivel preescolar.

³³¹Rodríguez Tomás, Ma. Teresa, “Principios organizativos del currículum escolar”, en *Temas actuales en educación panorámica y perspectivas*, Barcelona, 1987, p. 115.

³³² “Por continuidad se alude a la selección y organización de actividades del currículum que hacen posible que los estudiantes utilicen, en cada una de las actividades, las habilidades adquiridas en actividades previas.” Véase Elliot W., Eisner, *Educación la visión artística, Op. Cit.*, p. 146.

³³³ “La secuencia se refiere a la organización de actividades del *currículum* que devienen progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan.” Véase Elliot W., Eisner, *Educación la visión artística...Ibidem*.

³³⁴ *Ibidem*, pp. 145, 146.

4.1 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La sociedad le ha otorgado a los docentes la responsabilidad de encargarse de crear las primeras bases educativas en los niños preescolares. Por ello, algunos docentes se han preocupado por mucho tiempo de cómo organizar las actividades de aprendizaje para los niños, cuidando todo aquello que es externo a él. Por ejemplo, la información que se maneja en casa, la mejor técnica para enseñarles cosas nuevas, la preparación de materiales, los métodos pertinentes que permitan en forma novedosa e interesante la interiorización de los temas o la información que se espera que ellos aprendan. Esto implica crear un espacio rico y variado en elementos que le permitan al niño incorporarse a la vida social. Spravkin menciona:

La escuela debe trabajar metódica y sistemáticamente, desde los primeros años, para suministrar a todos sus alumnos las oportunidades de tomar contacto con el patrimonio cultural. No nos es posible, como sociedad, dejar librado este aspecto al azar, ya que de esa manera la cultura continuará en manos de aquellos que la reciben como herencia familiar.³³⁵

Eisner por su parte refuerza la importancia que tienen los Jardines de Niños y reconoce sus esfuerzos:

Los docentes preescolares y de jardín de niños están al tanto de crear ambientes donde se refleja la convicción que ellos tienen de lo que es importante ofrecer y entonces muestran una amplia variedad de formas a través de las cuales sus alumnos puedan representar lo que quieren <<decir>>. Es lamentable que los ambientes ricos en recursos que caracterizan a los buenos jardines de infantes y preescolares suelen neutralizarse al pasar a la escuela primaria. [...] En muchos sentidos, el buen jardín de infantes exhibe características que podrían servir de modelo para el resto de la escolaridad. Sus docentes pueden crear esos ambientes por que por lo común –al menos en el pasado– el jardín de infantes no se considera una educación <<en serio>>. Como resultado, sus maestros pueden utilizar el papel central de la experiencia sensorial en el aprendizaje, y están en libertad de conceder a sus alumnos muchas oportunidades de encontrar y usar formas de representación que estimulan, ejercitan y desarrollan diferentes destrezas cognitivas.³³⁶

³³⁵ Spravkin, Mariana, *Op. Cit.*, p. 122.

³³⁶ Eisner, W., Elliot, *La escuela...Op. Cit.*, pp. 79, 80.

Desde una perspectiva piagetiana se opta por suponer que los objetivos de la educación deben favorecer y potenciar el desarrollo general del alumno, entre los ejemplos más comunes están los objetivos de la educación preescolar, los cuales señalaban que se debía potenciar el desarrollo de las capacidades y estructuras operatorias concretas.³³⁷

A continuación se presenta una tabla que menciona los fines de la educación preescolar a través de la historia.

Podrá verse que para 1940, se tenía la idea de educar al niño para hacerlo útil e insertarlo a la vida que demandaba la sociedad, pero para los años sesentas se logra ver al niño como un ser que tiene sus propias características que debe desarrollar, para insertarse a la vida social a partir de sus propios logros e intereses. Se va formando al niño para la educación formal que ofrece la primaria. Hasta este momento se veía la educación preescolar como la continuación de la educación adquirida en el hogar y por tanto era vista como informal.

A finales de los años setenta, se busca el desarrollo del niño en cada una de las áreas social, cognitivo, motor y lenguaje, pero dependía de la adquisición de los estímulos externos que le ofrecieran las educadoras y profesores, para poder desenvolverse en la vida cotidiana.

Hasta este momento el niño, era solamente un receptor y un ser moldeable, con un bagaje limitado de conocimientos para desempeñarse en la sociedad.

Para los años ochenta, se busca el desarrollo integral del niño preescolar y se crean las bases para sus aprendizajes posteriores; con la idea de abatir la deserción y reprobación escolar a nivel primario. Puede verse que hay una cierta preferencia por los niveles de desempeño del niño dentro de la vida escolar desvaneciéndose los intereses de tipo social dentro de la educación. Se ve al niño como un sujeto que debe aprender del mundo pero no para la vida.

Para los años noventa, se sitúa al niño como el centro del proceso educativo, pero apartado del contexto social; se educa para que adquiera habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos para su óptimo desempeño en la escuela, descontextualizándolo de su entorno social y familiar inmediato.

³³⁷ Hernández Rojas, Gerardo, *Op. Cit.*, p. 191.

Finalmente a partir del 2004, se busca la competitividad y el desempeño ideal del niño para su desarrollo óptimo. Se ve el nivel preescolar como la base para una trayectoria exitosa en la educación primaria y como un momento educativo formal que influye de manera duradera en su vida personal y social. Se le da un gran énfasis a la parte afectiva y emocional del niño para su desempeño.

4.1 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR					
1942	1963-1970	1979	1981	1992	2004
<p>“Se pone al educando en contacto con la vida, [...] con el hogar, la comunidad y la naturaleza, a fin de capacitarlo para dar respuesta a las demandas que esa misma vida le hará.” Zapata, <i>La educación...</i> p. 97.</p> <p>Lo que se desea es un sistema natural, que es la educación para la vida. Valiéndose de la vida misma. <i>Ibidem</i>, p. 129.</p>	<p>Como parte de la reforma se estableció que los Jardines de Niños, debían tomar en cuenta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los intereses y necesidades así como el desenvolvimiento biopsíquico y la adecuada conducción emotiva del educando. El aprovechamiento inicial de la actividad innata del niño en la edad preescolar, con el fin de despertar actitudes, promover experiencias e introducir sencillos trabajos que le permitieran el paso de lo informal a la forma organizada de la primaria. 2. El tratar de que el niño se incorporara a la sociedad a que pertenecía. 3. Los sentimientos, las aptitudes artísticas y la capacidad creadora, para cultivarlas lo mejor posible. 4. Encauzar el espíritu de iniciativa, de confianza en sí mismo, el amor por la verdad, así como el sentido de cooperación y responsabilidad. <p>Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadores), pp. 166, 167 <i>Apud</i>, Dirección General de Educación Preescolar, <i>Contenido y alcance de la Reforma Educativa en la Educación Preescolar</i> (ponencias), México, 1962, engargolado 185 en CIDEP.</p>	<p>“Educar significa conjuntar en un sistema científicamente organizado, los procedimientos que permiten promover la superación del hombre, tanto en el desarrollo y maduración de sus potencialidades, como en el aprovechamiento de las experiencias y adquisición de los conocimientos acumulados por la especie, a fin de que cada individuo se realice como persona y todos en conjunto lleven al país o sociedad, de la que forman parte, el logro de los objetivos que como grupo se hayan formulado.</p> <p>Todo sistema educativo, sigue una dirección, tiende a una meta en la formación de los individuos del país como elementos activos y útiles. Esto significa obtener el desarrollo máximo de cada persona y su integración armónica en la comunidad, participando de su dinámica y proyectando en ella su propia evolución.” <i>PEP 1979</i>, p.13.</p> <p>“la educación preescolar, es la respuesta profesional, a las necesidades del desarrollo del niño en esta etapa de su vida.” <i>Ibidem</i>, p.7.</p>	<p>Los “objetivos de la educación preescolar son la base sobre la que se establece una continuidad con lo de la escuela primaria. En el cumplimiento de los mismos se atiende la especificidad del desarrollo integral del niño en esta edad y se sientan las bases para sus aprendizajes posteriores. Con estos objetivos se asume la posibilidad de abatir, en parte, la deserción y reprobación escolar a nivel primario.” <i>PEP, 1981</i> libro 1, p. 8.</p>	<p>La “educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país” <i>PEP 1981</i>, p. 5.</p> <p>No se cumpliría con los propósitos de la educación preescolar sino se sitúa al niño como el centro del proceso educativo. <i>Ibidem</i>, p.7.</p>	<p>La “educación preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales. [...] La educación preescolar tiene propósitos definidos que apuntan a desarrollar sus capacidades y potencialidades mediante el diseño de situaciones didácticas destinadas específicamente al aprendizaje.</p> <p>De este modo la educación preescolar, además de preparar a los niños para una trayectoria exitosa en la educación primaria, puede ejercer una influencia duradera en su vida personal y social” <i>PEP 2004</i>, p.13.</p> <p>“[La] educación preescolar debe favorecer tanto la expresión creativa y personal de lo que cada niña y cada niño siente, piensa, imagina y puede inventar, como la apreciación de producciones artísticas.” <i>Ibidem</i>, p.95.</p>

4.2 AMBIENTE ESCOLAR

El ambiente escolar debe propiciar diversas oportunidades de intercambio con los objetos, los sujetos y los espacios pues son estos los medios que le permitirán a los niños incrementar su nivel de desempeño cognitivo, emocional, motor y social, que más tarde le servirá para insertarse en una sociedad que le exigirá un nivel de inteligencia mayor para la resolución de problemas de la vida cotidiana y laboral con una visión creativa y saludable. Asociado a las habilidades y capacidades que el niño desarrollará en sus primeros años de vida, se encuentra también un patrón genético desde el nacimiento que define ciertos rasgos y predisposición a apropiarse de ciertas áreas del conocimiento con mayor facilidad.

A partir de ciertas investigaciones científicas aplicadas al campo de la educación se ha concluido que el niño debe estar inmerso en un ambiente enriquecido de estímulos para que pueda desarrollar de manera óptima las distintas áreas sensoriales del cerebro. Es importante mencionar que en los primeros años de vida el cerebro tiene una mayor *plasticidad* referida a la capacidad de adaptación continua a circunstancias cambiantes.³³⁸ Lo que le permite al niño tener mayor flexibilidad y disposición para el aprendizaje y asimilar con gran facilidad la información que recibe de su entorno inmediato.

Hillary Clinton en 1996 realizó una conferencia de prensa en la Casa Blanca EE.UU., en la que citó que la estimulación ambiental afecta al desarrollo cerebral en fases tempranas de la vida, en especial en los tres primeros años en los cuales se desarrolla la personalidad, la empatía y la inteligencia.³³⁹ Esto implica entonces que en las guarderías y los Jardines de Niños se estructure un *curriculum* que contemple distintos medios y formas de aprendizaje donde la música no puede ausentarse por la cantidad de conexiones neuronales que se realizan al escuchar sonidos, al observar imágenes y al aprender conceptos musicales a través del juego.

Los argumentos a favor de un inicio temprano de la educación a menudo se han fundamentado en tres hallazgos importantes de la neurobiología del desarrollo, basados en investigaciones con animales:

³³⁸ Blakemore, Sarah-Jayne y Frith Uta, *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*, traducción de Joan Soler, Barcelona, Editorial Ariel, 2007, p. 29.

³³⁹ *Ibidem*, p. 39.

- *Primero*, en la primera infancia ³⁴⁰ se producen incrementos espectaculares en el número de conexiones entre las células cerebrales por lo que resulta necesario brindar los suficientes estímulos, ya que la densidad sináptica global ³⁴¹ se reduce hacia los niveles adultos. Es decir baja conforme avanza la edad.
- Segundo, existen *períodos críticos*³⁴² en que las experiencias sensoriales determinan el desarrollo óptimo del cerebro. Es decir, se almacena la información que se recibe rápidamente porque se ha fortalecido el número de conexiones neuronales a partir de los estímulos recibidos del exterior, sobre todo en los primeros años de vida. Algunos investigadores han revelado que el cerebro experimenta un desarrollo rápido poco después del nacimiento y a lo largo de la infancia temprana porque se tienen periodos sensibles para el aprendizaje.
- Tercero, los *entornos enriquecidos* ocasionan en el cerebro la formación de más conexiones que los entornos empobrecidos. Michael Rutter y sus colegas de la Universidad de Londres realizaron estudios que “demostraron que si se desatiende a los bebés, se les causa daño. Los niños que habían sido criados en condiciones muy precarias, con mala nutrición, mala salud y poca estimulación sensorial o social, tenían más probabilidades de presentar un retraso en el

³⁴⁰ Este período del desarrollo contiene cuatro estadios según Piaget los cuales son: “1°. El estadio de los reflejos, o montajes hereditarios, así como de las primeras tendencias instintivas (nutrición) y de las primeras emociones. 2°. El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados. 3°. El estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Estos primeros estadios constituyen el período del lactante [que abarca del nacimiento a un año y medio a dos aproximadamente, es decir, antes de los desarrollos del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho]. 4°. El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto” de los dos años a los siete, llamada la segunda parte de la “primera infancia”. Jean, Piaget, *Seis estudios de psicología*, traduc. Nuria Petit, México, Editorial Planeta, 1985, pp. 14, 15.

³⁴¹ Desde muy pronto en el desarrollo posnatal, el cerebro empieza a formar conexiones nuevas de modo que aumenta la *densidad sináptica* que se refiere al número de sinapsis por unidad de volumen de tejido cerebral. Las conexiones usadas con mucha frecuencia resultan reforzadas y las usadas con poca frecuencia son eliminadas [llamado *período de poda sináptica*] por ello, es necesario que durante los tres primeros años de vida se brinden suficientes estímulos. Además en las primeras etapas del desarrollo hay también una primera oleada de proliferación y crecimiento espectacular de fibras nerviosas y conexiones de gran alcance entre las células nerviosas. Asimismo, las largas extensiones (los axones) de cada célula nerviosa comienzan a cubrirse de una capa de mielina, que actúa como aislante y acelera el movimiento de los impulsos eléctricos por la neurona. “Este es un proceso clave del desarrollo cerebral porque incrementa enormemente la velocidad de las señales que se desplazan entre las neuronas.” Blakemore, Sarah-Jayne y Frith Uta, *Op. Cit.*, pp. 42, 43.

³⁴² Los *períodos críticos* son interpretados por algunos neurocientíficos como períodos sensibles “que comprenden cambios sutiles en la susceptibilidad del cerebro de ser moldeado y modificado por experiencias que se producen a lo largo de la vida.” *Ibidem*, p. 48. Pero para que algunas funciones se configuren normalmente, se requiere recibir del entorno un *input* sensorial adecuado en una determinada fase de desarrollo.

aprendizaje de destrezas como andar y hablar, así como un desarrollo cognitivo, emocional y social deteriorado.”³⁴³

Las distintas teorías del aprendizaje y los paradigmas psicológicos tratan de explicar cómo es que el sujeto aprende y que requiere para ello. Estas posturas son la inspiración para la construcción de distintos modelos educativos.

Los conductistas estaban convencidos de la necesidad de objetivizar la enseñanza para después poder obtener resultados veraces y objetivos.

Si se formulan los objetivos en términos de conducta, se posibilitará que quien planifica el currículum piense en lo que cabe esperar que aprendan los estudiantes como resultado de lo que éste ofrece. Dichas afirmaciones proporcionan pistas a la hora de intentar localizar indicios de la eficacia del currículum y, además, son más útiles para la formulación de actividades de aprendizaje.³⁴⁴

La psicología de Piaget da la pauta para:

[Crear] las propuestas sustentadas por el planteamiento constructivista surgidas hacia finales de los años setenta y durante la década posterior [...] sostienen la necesidad de desarrollar un contexto didáctico que pueda ser estimulante y favorecedor para los alumnos. En este contexto, los alumnos tendrían la oportunidad de elegir y planear actividades que les parecieran interesantes y motivantes según su nivel cognitivo.³⁴⁵

Piaget (1976) señaló que estaba de acuerdo en utilizar métodos activos centrados en la actividad y el interés de los niños. De hecho, la psicología genética de Piaget fue un gran aporte para la educación centrada en los métodos activos basados en el alumno, “dado que permite dejarle claro al profesor [...] cómo hacer verdaderamente operativos muchos de los recursos y técnicas a partir de las etapas de desarrollo cognitivo, el conocimiento de cómo aprenden los niños y los tipos de conocimiento infantil.”³⁴⁶

En los programas de educación preescolar (a partir de 1979), se sugiere recurrir a “<<experiencias clave>>, <<actividades de la vida diaria>> o <<juegos colectivos>> [...] y a la ubicación de <<áreas o rincones>> [...] donde los niños pueden realizar distintas actividades que les parecen interesantes.”³⁴⁷

³⁴³ *Ibidem*, p. 59.

³⁴⁴ Elliot W., Eisner, *Educación la visión...*, *Op. Cit.*, pp. 140, 141.

³⁴⁵ Hernández Rojas, Gerardo, *Op. Cit.*, p. 189.

³⁴⁶ *Ibidem*, pp. 188, 189.

³⁴⁷ *Ibidem*, p. 189.

De hecho Cesar Coll (1990, 1993, 1996) tiene su postura sobre la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje en el que “ha integrado ciertas ideas derivadas del paradigma psicogenético y otras procedentes de varios paradigmas.”³⁴⁸

Dentro del paradigma sociocultural se establece que un ambiente escolar debe conformarse de interacciones sociales para la construcción de aprendizajes. Esto es:

En las interacciones ocurridas entre iguales, se recrean zonas de construcción relativas a la comprensión y solución de la tarea, que amplían las posibilidades que los sujetos por sí mismos (individualmente) no tendrían. Segundo, gracias a que el lenguaje es un instrumento mediador y posibilitador de las interacciones, los miembros prestan, solicitan y reciben ayuda, mejoran y reconstruyen la representación cada vez más diferenciada de la tarea o situación acometida conjuntamente en una relación bastante más simétrica que la que ocurriría entre profesor (o enseñante adulto) y alumno.³⁴⁹

A continuación se muestra una tabla que contiene lo que se considera esencial para el ambiente escolar de los alumnos. Se notará que para 1940, el ambiente escolar se basaba en colocar al niño en situaciones que le permitieran incrementar sus experiencias pero específicamente en campos como el hogar, la comunidad, la naturaleza y la patria primordialmente. Con la idea de que contara con las herramientas necesarias que demandaba su entorno social. El ambiente debía ser parecido al hogar y debía contar con gran variedad de recursos materiales para la libre experimentación y creación.

Para los años sesenta, prevalece la misma idea de vislumbrar el Jardín de Niños como un hogar en el que el niño podía con libertad jugar y tomar los materiales del aula. En realidad no pienso que se le diera al niño tanta libertad de acción, sino que más bien interpreto que la educadora no tenía una planeación tan rigurosa de cada momento escolar y daba espacios de juego en el que el pequeño podía hacer uso de sus habilidades.

A finales de los años setenta, se observa una transformación importante, ya que se fundamenta porqué los niños deben contar con ambientes enriquecidos y estimulantes. La educación escolar era vista como esa oportunidad que tenía el niño para poder desarrollar su espontaneidad -antes llamada libertad-, y como el momento ideal para desarrollar sus capacidades.

³⁴⁸ *Ibidem.*

³⁴⁹ *Ibidem*, p. 233.

El medio didáctico era a través de una serie de temas de interés que permitieran incrementar los saberes de los niños. Los materiales didácticos se planeaban y se diseñaban para el desarrollo de algo específico y se evaluaba de manera precisa a través de los objetivos. Los estímulos eran el elemento esencial para la producción de aprendizajes. Se esperaba el desarrollo de conductas deseables en los alumnos.

Para los años ochenta, prevalece la idea de crear ambientes educativos enriquecidos para el desarrollo del niño y la disponibilidad de la educadora para que el niño acceda a los materiales educativos. La planeación no requiere ahora de propósitos tan específicos como se venía haciendo en los años setenta.

Para los años noventa se hace un gran énfasis en organizar los materiales de uso educativo en espacios específicos y clasificados por su naturaleza. Por ejemplo, el área de *construcción* regularmente contaba con los materiales de ensamble, de construcción, de armado y de ensartado. En el área de *gráfico-plásticas*, se concentraba todo el material de papelería como pinturas, papeles, hojas, pinceles, tijeras, etc. Se rescataba la expresión libre y se empleaban los proyectos como medios para la enseñanza de algún tema.

Para el 2004, se busca crear espacios de libre acceso y estimulantes para el desenvolvimiento espontáneo de los niños. Se pretende la diversificación de materiales como el medio esencial para la exploración, manipulación y descubrimiento. Se busca que el niño construya su propio aprendizaje al interactuar con los otros y con los recursos que le ofrece el medio. Se da gran énfasis en la relación que los niños puedan entablar con los otros para la adquisición de aprendizajes.

La intención original del programa consistía en que era preciso crear momentos de problematización para que el niño pudiera buscar formas de resolución y generar el espíritu investigador, –como lo planteaba el programa de 1992 con los proyectos-. Pero la idea no se explicitó concretamente en este nuevo programa. Además, establece que la educadora puede hacer uso de distintas formas de enseñanza, pero no especifica cuáles.

4.2 AMBIENTE ESCOLAR					
1942	1962	1979	1981	1992	2004
<p>El ambiente escolar lleva “a poner al educando en contacto con la vida, procuramos que el programa a que se ajuste el trabajo esté fincado en las experiencias que el párvulo tiene a través de sus relaciones con el hogar, la comunidad y la naturaleza, a fin de capacitarlo para dar respuesta a las demandas que esa misma vida le hará. [...] En éste [el Jardín] encontrará la continuación del hogar; pero un hogar más amplio [...]” Zapata, <i>La educación...</i> p. 97.</p> <p>“Utilizando el material que se le ofrece en el Jardín, inquiera, experimenta, crea, y en esa forma, es dueño del ambiente que le rodea percatándose de él, cuando lo ve reflejado en sus obras y en sus juegos. La expresión de ideas es básica en el trabajo, [...]” <i>Ibidem</i>, p.98.</p> <p>“En contacto con la naturaleza, el pequeño que asiste al Jardín de Niños siente por ella simpatía y el profundo interés que lo conducirá a la</p>	<p>“El ambiente de nuestra institución es un ambiente de Hogar sencillo, limpio, ordenado, en el que imperan la unión y la confraternidad. Dentro de él se mueve el niño con toda libertad bajo la observación cuidadosa y activa de la Educadora que no pierde detalle en la actuación de aquél, con el fin de conocerlo y de guiarlo mejor.” El ambiente físico se conforma de “estantes con puertecitas cuya cerradura, al alcance del niño, hace que pueda cerrarlas y abrirlas cuando lo desee para usar el material que encierran y colocarlo después con todo orden y cuidado una vez terminado su trabajo.” Zapata, <i>Teoría y Práctica...</i> p. 17.</p> <p>“La buena música, el canto, las artes plásticas iniciadas en el Jardín [...] nos</p>	<p>“La acción estimulante del ambiente se realiza en dos aspectos relevantes, por un lado, la experiencia espontánea derivada de la propia vida y por otro la acción específica de la educación formal.” PEP 1979, p. 19. “La educación formal debe ser siempre positiva y tiende a promover el desenvolvimiento de todas las capacidades del niño, respetando su individualidad, por medio de una estimulación fundamentada, sistemática, organizada, graduada e intencional; ésta es la meta del presente programa.” <i>Ibidem</i>.</p> <p>Se “presentan algunas sugerencias de material didáctico catalogado por actividades generales que se realizan como apoyo estimulativo. Se debe puntualizar aquí, que la utilización de cualquier material, así como la realización de cada actividad, se diseña con el único fin de propiciar</p>	<p>“La disposición de un ambiente favorable para los niños de esta edad presupone, entre otras cosas, la elección de materiales interesantes, la variabilidad de los mismos en función de las líneas de actividades que apoyan los ejes de desarrollo y la disponibilidad de éstos al alcance de los niños. Esto último es importante con el fin de no crear una dependencia hacia ella y de que puedan encontrar en el momento que lo requieran con qué dar respuesta a su necesidad de actuar, conocer y relacionarse.” PEP 1981, libro 3, pp. 28, 29.</p>	<p>“La organización del aula por áreas consiste en distribuir espacios, actividades y materiales en zonas diferenciadas que inviten al niño a experimentar, observar y producir diversos materiales en un ambiente estructurado.” PEP 1992, p. 55.</p> <p>Se deben crear ambientes estimulantes que le permitan al niño expresar, a través del juego, sus ideas y afectos, así como aumentar su seguridad y confianza. <i>Ibidem</i>, p.56</p> <p>“Es imprescindible que el material esté siempre al alcance de los niños en estantes y repisas, organizado en botes pintados, cestas, cajas, etc.” <i>Ibidem</i>, p.61.</p> <p>Es importante considerar “la organización y ambientación del aula, así como de las distintas áreas del jardín de niños y fuera del mismo, como</p>	<p>El niño debe involucrarse en “un ambiente que proporcione al mismo tiempo seguridad y estímulo, y en el cual los alumnos puedan adquirir las actitudes y las percepciones sobre sí mismos y sobre el sentido del trabajo escolar que se encuentran en la base de todo aprendizaje valioso” PEP 2004, p. 40.</p> <p>“Un ambiente de este tipo estimula la disposición de explorar, individualmente o en grupo, las soluciones a los retos que les presenta una actividad o un problema; a optar por una forma de trabajo y valorar su desarrollo para persistir o para enmendar.” <i>Ibidem</i>, p.40.</p>

<p>interpretación de la belleza y de la verdad.” <i>Ibidem</i>, p.100.</p> <p>“Despertamos en el niño el sentimiento patrio en la forma más honda y firme”, a través de ceremonias donde se efectúen con relación a este sentimiento; los cantos, juegos, rimas y escenificaciones. <i>Ibidem</i>, p.101</p> <p>“El material que le ofrecemos para que exprese las ideas es rico y variado, [...]” <i>Ibidem</i>, p.71.</p> <p>“La sala destinada a construcción, tiene para guardar el material, estantería fija cuya altura está proporcionada a la talla de los niños. Estos disponen del citado material libremente para su trabajo, dejándolo al terminar en su lugar correspondiente.” <i>Ibidem</i>, p. 42.</p> <p>“Se suprimieron los dones froebelianos substituyéndoseles por bloques grandes de madera y tablas de diferentes tamaños, [...]” <i>Ibidem</i>, p.34.</p>	<p>llevan a la educación estética del niño.” <i>Ibidem</i>, p.18.</p> <p>“El material didáctico desempeña un papel importantísimo en la educación del párvulo y no debemos perder de vista la clase de material que le ofrecemos y la forma gradual y científica de su aplicación.” <i>Ibidem</i>.</p>	<p>experiencias de aprendizaje tendientes al logro de los objetivos.”</p> <p>“Por último, se debe recordar que la Educación Preescolar está basada en la estimulación de los procesos madurativos del desarrollo y esa estimulación puede estar apoyada con cualquier material del mundo circundante del niño.”</p> <p><i>metodología del programa de educación preescolar</i>, p. 285.</p>		<p>recursos flexibles, tanto para las actividades de los proyectos como para los juegos libres.”</p> <p><i>Ibidem</i>, p.14.</p> <p>Se le da un lugar de primera importancia al juego, la creatividad y la expresión libre del niño durante las actividades cotidianas, como fuente de experiencias diversas para su aprendizaje y desarrollo en general.”</p> <p><i>Ibidem</i>.</p>	
---	--	---	--	--	--

4.3 EL ALUMNO

Montessori cita que cuando el niño es pequeño tiene una gran predisposición a construir el lenguaje, esto es así porque está en una etapa de la vida en el que a través de su desarrollada sensibilidad y percepción trata de entender la información que recibe del entorno. La búsqueda de información la efectúa a través del movimiento para explicar las causas y los efectos de los hechos de la realidad y es por descubrimiento que el niño se acerca a los objetos y fenómenos para aprender sobre ellos. Esto es así, porque se encuentra en una etapa en que es un receptor activo de la información del exterior. Dice Montessori: “En el niño existe la actitud creadora, la energía potencial para construirse un mundo síquico, [sic] a expensas del ambiente.”³⁵⁰ Ella menciona que el niño se encuentra en un periodo *sensitivo* que se caracteriza por la gran sensibilidad que tiene para conquistar de manera intensa la naturaleza en su estado más simple. Tiene la energía necesaria para hacer sus propias construcciones de manera entusiasta y espontánea.

Pero si durante la época sensitiva un obstáculo se opone a su trabajo, el niño sufre un trastorno, o incluso una deformación, y éste es el martirio espiritual [...]. No se trata sencillamente de un deseo intenso de encontrarse en ciertas situaciones y de absorber más que determinados elementos.³⁵¹

En este sentido, el adulto es el que frena o distorsiona en ocasiones, esa sed que tiene el niño de manera innata de conocer lo que le rodea. A veces los límites mal canalizados afectan enormemente su autoestima y por ende el desarrollo de su personalidad. Por lo que no sería natural ver a un niño siempre triste, con estrés, ansiedad o una extrema apatía frente a la riqueza de los estímulos que recibe.

Gardner coincide con Montessori en cierto punto cuando menciona que el niño preescolar se encuentra en una etapa llamada *la edad de oro* debido al nivel de creatividad,³⁵² espontaneidad, expresión y sensibilidad que posee para captar lo que le rodea ya que ansía saber cómo hacer ciertas cosas. Él recrea la información que recibe y

³⁵⁰ Montessori, María, “Las delicadas construcciones síquicas” en *El niño el secreto de la infancia*, 4ta. Edición, México, Editorial Diana, 1985, p.75.

³⁵¹ *Ibidem*, p.79.

³⁵² Entendida la *creatividad* como esa capacidad de generar ideas, de inventar, de innovar, de ser original, de experimentar y de transformar un objeto en algo nuevo. Waisburd, Gilda y Ernesto Erdmenger, *El poder de la música en el aprendizaje. Cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo. Educación, empresa y desarrollo humano: guía teórica y práctica*, México, Editorial Trillas, 2008, p. 54.

genera nuevas ideas, inventa de manera original nuevas formas y las comunica gracias a su disposición y apertura. “[En] el placer de la incesante exploración y en la voluntad de no prestar atención a lo que pueden decir los demás, existe un vínculo entre cada niño y cada artista [...]”³⁵³ y por tanto, los niños son seres creativos que involucran las emociones y el libre pensamiento en sus producciones artísticas. En los pequeños ocurre la mayoría de las veces de manera inconsciente y en el adulto artista se busca un propósito o una intención específica.

Lo maravilloso de los niños es que tienen la oportunidad de ingresar en mundos que no están en lo literal, lo concreto y lo funcional. Pueden entretenerse viendo una mosca volar o cautivarse viendo una araña tejer su telaraña, pueden fugarse de la realidad en cualquier momento gracias a su imaginación. El alumno es un constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta.

Si unificamos los criterios psicopedagógicos del PEP 1981, 1992 y el 2004 (aunque éste último retomará también el paradigma sociocultural de Vigotsky), encontraremos un paradigma constructivista psicogenético, donde a diferencia del paradigma conductista, el niño ya posee una serie de conocimientos y experiencias previas obtenidas de su medio exterior, esto lo ubica en ser un sujeto que posee un determinado nivel de desarrollo cognitivo y que ha elaborado una serie de interpretaciones o construcciones sobre el mundo que le rodea. “Es indispensable, por lo tanto, conocer en principio, en qué periodo de desarrollo intelectual se encuentran los alumnos y tomar esta información como base necesaria, aunque no suficiente, para programar las actividades curriculares.”³⁵⁴ Condición necesaria y esencial para saber cómo enseñar al niño.

Para el paradigma sociocultural:

El alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. [...] El papel de la interacción social con los otros (especialmente los que saben más: experto, maestro, padres, niños mayores, iguales, etc.) tiene importancia fundamental para el desarrollo psicológico (cognitivo, afectivo, etc.) del niño-alumno.³⁵⁵

³⁵³ Gardner, Howard, *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, traducción de Gloria G.M. de Vitale, Barcelona, Editorial Paidós, 1987, p. 110.

³⁵⁴ Hernández Rojas, Gerardo, *Op. Cit.*, p. 193.

³⁵⁵ *Ibídem*, p. 232.

La educadora concebía a la infancia como un momento de gran potencial creativo y capacidad expresiva atribuida al hombre para poder comprender y exteriorizar su universo interno de ideas. Lo cual guarda relación directa “con su edad y desarrollo, con la calidad y la variedad de experiencias vividas, con los intereses y los valores del medio familiar y social con los que tiene contacto habitualmente.”³⁵⁶

A continuación, se presenta una tabla que contiene las ideas fundamentales y más específicas de la concepción del alumno en el nivel preescolar, tomado directamente de los programas oficiales. Se podrá ver que para 1940, el niño era el responsable de su propio aprendizaje, pero la educadora era la responsable de encauzarlo y de capacitarlo para que pudiera responder a las demandas de su contexto. Por ello, se le acercaba a la naturaleza, a la comunidad, realiza juegos y ejercicios mentales y físicos. Al concebirse a la escuela como un hogar, el niño debía hacer prácticas de aseo, de orden, de respeto y de colaboración con los otros.

Para los años sesenta, se pretende introducir al niño a la vida natural y social. Al considerarse al alumno como un ser egocéntrico; es decir, como un ser que piensa en sí mismo, se vuelve necesario insertarlo a nuevas pautas de comportamiento en la vida social, las cuales conformarán su propia personalidad. La educación preescolar en este sentido, es la base para el desempeño de los años posteriores de la vida.

A finales de los años setenta, se ve al alumno como un ser que está sujeto a los estímulos del exterior y a sus propias habilidades innatas y de desarrollo natural. Por lo cual, se tiene la idea de que aún es inmaduro y requiere del perfeccionamiento de sus experiencias personales para su desarrollo íntegro. Es un ser receptivo, sensible y moldeable, con bases incipientes en la identidad personal y por tanto social.

Para los años ochenta, el alumno es concebido como un ser con características propias de su edad y que requiere ser respetado en sus procesos de desarrollo personal. Por lo que se le debe encauzar para su adaptación a la vida social. No es que el niño sea inmaduro, sino que más bien, reacciona de acuerdo a las características propias de su etapa evolutiva natural.

Para los noventa, el niño es concebido como un ser que ya posee una gama extensa de conocimientos previos cuando entra a la escuela. Por lo que se le debe facilitar las oportunidades para expresarse e investigar sobre el mundo que le rodea. Se le atribuyen ciertas características naturales como el ser inquieto, curioso, expresivo y

³⁵⁶ Spravkin, Mariana, *Op. Cit.*, p. 108.

sensible. Se prioriza la parte afectiva para el desarrollo de sus propios aprendizajes y se ve con naturalidad que el niño sea impulsivo o inclusive agresivo en ciertas ocasiones. Por eso, la escuela debe ofrecer una gama de situaciones educativas que canalicen sus impulsos, y que orienten al niño en la búsqueda de formas de resolución más apropiadas y creativas.

Por eso en el programa de 1992, se utiliza como modalidad de enseñanza los proyectos. Los cuales requieren un gran compromiso por parte del alumno, para involucrarse en el saber. Se busca un cierto nivel de autonomía y decisión para poder decidir qué es lo que desea aprender. Por ello, ya no vienen temas impuestos desde el programa.

Para el 2004, se concibe al niño como un ser formado con una serie de actitudes, habilidades y capacidades obtenidas desde el hogar. No llega en blanco al entrar a la escuela. Se entiende que el alumno ya trae consigo las pautas básicas de comportamiento social y la escuela es solamente un espacio de perfeccionamiento, que debe ofrecerle retos y problemáticas de resolución, a partir de la adquisición de competencias. Cuando el niño llega al Jardín de Niños, se inicia un desarrollo intenso en él, que tiene como base la predisposición biológica y genética. Tiene un aprendizaje acelerado acerca del mundo que le rodea. Por lo que se le deben ofrecer oportunidades diversas de desafío, con nuevas exigencias que le serán de utilidad para su mejor desempeño social y ampliar su campo de conocimiento con más información que le sea útil para la vida, porque se encuentra en una etapa sensible e ideal para la asimilación de nuevas experiencias.

4.3 EL ALUMNO

1942	1963-1970	1979	1981	1992	2004
<p>“Pretendemos impresionar al párvulo con las características naturales y sociales de nuestro país, y en tal concepto lo ponemos en contacto directo con la vida, para que adquiera dentro de sus intereses y sus necesidades, las experiencias relativas a las diversas situaciones de la misma. Zapata, <i>La educación...</i> p.64. Se lleva al niño a realizar ejercicios que convienen a su desarrollo mental y físico.</p> <p>“El niño debe ser el autor real y efectivo en la obra de su propia educación” <i>Ibidem</i>, p.71.</p> <p>“salimos a la vida de la naturaleza, de la comunidad para que de ellas extraiga las experiencias que van a enriquecer el acervo de su mente y a servirle de motivación en el trabajo.” <i>Ibidem</i>. A fin de capacitarlo para dar respuesta a las</p>	<p>El niño es parte integrante de la humanidad. “La Educación Preescolar favorece la adaptación del niño al ambiente y lo incorpora al ritmo de la vida natural y social, pasando insensiblemente de la etapa egocéntrica a la socializada.”</p> <p>“Fundamentación básica de la Reforma Educativa en los Jardines de Niños.” en Dirección General de Educación Preescolar. <i>Educación Preescolar</i>. México, [s.e.] c. 1961, p. 12.</p> <p>El niño se encuentra en la segunda infancia considerada como época crucial y de mayores adquisiciones. “El desarrollo del niño en la edad preescolar influye sobre todos los</p>	<p>“El niño desde su concepción hasta la edad adulta es un ser individualizado, destinado a crecer y a desarrollarse física, intelectual, afectiva y socialmente. [...] El niño preescolar presenta potencialidades físicas y psíquicas que prevalecen durante toda la vida, es decir que en esta etapa adquiere las principales vivencias que aprenderá, repetirá, aplicará y perfeccionará en el campo de sus experiencias personales que determinarán su desarrollo emocional. A medida que el niño va madurando, tanto física como psicológicamente, su receptividad afectiva va siendo más discriminada y compleja. Durante la segunda y tercera infancia se va logrando un dominio de las emociones y se expresa con más claridad los sentimientos; esto se debe a que el niño va distinguiendo los matices que presenta el trato que recibe de los adultos y de los otros niños.” <i>PEP 1979</i>, pp.37-38.</p> <p>“La progresiva maduración</p>	<p>El “niño es una persona con características propias en su modo de pensar y sentir, que necesita ser ‘respetado’ por todos, y para quien debe crearse un medio que favorezca sus relaciones con otros niños, un medio que respete su ritmo de desarrollo individual tanto emocional como intelectual, y le proporcione una organización didáctica que facilite su incorporación</p>	<p>- “El niño preescolar es una persona que expresa, a través de distintas formas, una intensa búsqueda personal de satisfacciones corporales e intelectuales.</p> <p>- A no ser que esté enfermo, es alegre y manifiesta siempre un profundo interés y curiosidad por saber, conocer, indagar, explorar, tanto con el cuerpo como a través de la lengua que habla.</p> <p>- Toda actividad que el niño realiza implica pensamientos y afectos, siendo particularmente notable su</p>	<p>“Los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños, en ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social.” <i>PEP 2004</i>, p. 11. Además, “la infancia muestra la existencia de un periodo de intensa producción y estabilización de conexiones neuronales que abarca la edad preescolar.” <i>Ibidem</i>. Requieren experiencias educativas interesantes que representen retos a sus concepciones y a sus capacidades de acción en situaciones diversas. Constituye éste un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica y genética, pero en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales. <i>Ibidem</i>, p.12.</p> <p>“Al participar en diversas experiencias sociales –entre las que destaca el juego- ya sea en la familia o en otros espacios, los pequeños adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias que</p>

<p>demandas que esa misma vida le dará, en la escuela encontrará un mundo nuevo, un hogar más amplio con sus características de aseo, orden, belleza, alegría, respeto y unión. <i>Ibidem</i>, p. 97.</p>	<p>años posteriores de su vida." <i>Ibidem</i>.</p>	<p>psicofísica del niño le permite cada vez nuevas y más adecuadas formas de conducta y posibilidades de aprendizaje. La etapa de 4 a 6 años, marca una época de grandes transformaciones del pensamiento, para dar paso a una actividad intelectual apta para la adquisición de conocimientos sistematizados [...] además en ella: --Se consolidan procesos tan importantes como el lenguaje oral, base de la comunicación humana y del pensamiento abstracto. --Se afinan las coordinaciones perceptivo-motoras que además de permitir al niño el control y dominio de su cuerpo, favorecen también el aprendizaje de la lecto-escritura. --Finalmente, se forman las bases de la personalidad, con los incipientes logros de la identidad personal, de la autonomía, de la participación, de la solidaridad, etc." <i>Ibidem</i>, pp. 7, 8.</p>	<p>gradual a la vida social." <i>PEP 1981</i>, libro 1, p. 12.</p>	<p>necesidad de desplazamientos físicos. - Sus relaciones más significativas se dan con las personas que lo rodean, de quienes demanda un constante reconocimiento, apoyo y cariño. - El niño no sólo es gracioso y tierno, también tiene impulsos agresivos y violentos. Se enfrenta, reta, necesita pelear y medir su fuerza; es competitivo. [...] Se requiere proporcionar una amplia gama de actividades y juegos que permitan traducir esos impulsos en creaciones." <i>PEP 1992</i>, p.11.</p>	<p>les permiten actuar cada vez con nuevas exigencias. <i>Ibidem</i>, p.13. mayor autonomía y continuar su propio y acelerado aprendizaje acerca del mundo que les rodea." <i>Ibidem</i>. "El contacto con el mundo natural y las oportunidades para su exploración, así como la posibilidad de observar y manipular objetos y materiales de uso cotidiano, permiten a los pequeños ampliar su información o conocimiento concreto acerca del mundo que les rodea y desarrolla por tanto, sus capacidades cognitivas. <i>Ibidem</i> Al relacionarse entre pares, construye su identidad personal y se desarrollan las competencias socioafectivas. A través del lenguaje comparte significados, ideas, explicaciones comunes, preguntas, etc. En suma, el niño preescolar está en un periodo fértil y sensible a los aprendizajes fundamentales en el se encuentra en transición del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias. <i>Ibidem</i>, p.13.</p>
---	---	--	--	---	---

4.4 EL DESARROLLO DEL NIÑO

En determinados períodos de la historia se ha mantenido la idea de que el *curriculum* debe basarse en el desarrollo de los sujetos a quien va destinado, y se establecen objetivos muy delimitados que se ajustan a la psicología evolutiva vigente, por lo que puede decirse que el *curriculum* no es indiferente a las teorías psicológicas y pedagógicas.

En los programas de nivel preescolar a partir de los años setenta se puede evidenciar que nombran a Piaget como una pieza clave para hablar del desarrollo infantil, sus ideas principales establecen que los niños preescolares se encuentran en la segunda etapa de *la primera infancia* que abarca de los dos a los siete años, llamado también el *subperíodo del pensamiento preoperacional*. Momento del desarrollo en que el niño adquiere, gracias al lenguaje, la capacidad de reconstruir acciones pasadas en forma de relato, da inicio la socialización, la interiorización de las palabras, el sistema de los signos, se inicia el desarrollo de los sentimientos interindividuales como la simpatía, la empatía, el respeto, entre otras.

Gracias a que el niño preescolar ya ha iniciado con el proceso de lenguaje, puede realizar intercambios y una comunicación con los demás. Imita los modelos adultos y respeta de manera inconsciente las órdenes de los mayores. Sin embargo, “el niño pequeño no habla tan sólo a los demás, sino que se habla a sí mismo constantemente mediante monólogos variados que acompañan sus juegos y su acción.”³⁵⁷ Llamado por Piaget el *lenguaje espontáneo* que se refleja de manera más común entre los tres y cuatro años de edad. El niño entra al juego simbólico que constituye “el polo egocéntrico de su pensamiento” y también hace uso del *pensamiento intuitivo* entendido como la forma de pensamiento más adaptado a lo real, que se basa de la experiencia y la coordinación sensorio-motrices.³⁵⁸

Además el niño de tres a siete años se hace preguntas de dónde se hallan los objetos deseados y cómo se llaman las cosas poco conocidas para él, llamado el *pensamiento espontáneo* de los niños, se preguntan el “porqué” de las cosas porque se proponen averiguar la razón de su existencia. Es decir, “una razón a la vez causal y finalista, y precisamente porque hay que tener una razón para cada cosa, el niño tropieza

³⁵⁷ Jean, Piaget, *Op. Cit.*, p. 36.

³⁵⁸ *Ibidem*, p. 41.

con los fenómenos fortuitos y hace preguntas a su respecto.”³⁵⁹ Lo que demuestra claramente el carácter todavía *egocéntrico* de su pensamiento:

Se dice que el pensamiento de estos niños es egocéntrico en la medida en que el niño es incapaz de tomar en cuenta simultáneamente su punto de vista y el punto de vista de los otros; al mismo tiempo es precooperativo y su moral es *heterónoma*.³⁶⁰ Su inteligencia o razonamiento es de tipo intuitivo y ante las tareas de conservación de masa, peso, número, etc. [...] se deja guiar por las percepciones estáticas (los estados iniciales o finales) y no logra comprender las transformaciones ocurridas (el proceso de aplicación o anulación de una operación entre los estados iniciales y finales). [...] Los piagetianos distinguen tres tipos de conocimiento que el sujeto puede elaborar cuando interacciona con los objetos físicos o sociales. Estos son: conocimiento físico, lógico-matemático y social.³⁶¹

El programa que lo retoma textual es el de 1981.

La tabla que a continuación se presenta trata de manera específica los puntos que corresponden a la división o caracterización que se ha hecho para el estudio del niño en su desarrollo dentro de cada uno de los programas preescolares a través de la historia.

Se notará que en 1940, existían una serie de contenidos educativos que se dirigían al desarrollo y capacitación del niño a la vida natural y social. Pero no existía delimitado de manera precisa que campos se desarrollaban en él. Es decir, la educación se proyectaba en la formación integral del niño, y no lo fragmentaba para su estudio en lo físico, social, mental y afectivo. En los contenidos estaba implícito lo que se iba a favorecer.

Para los años sesenta sucede lo mismo, en los contenidos se refleja lo que se desea desarrollar pero no hay una delimitación tan clara de cómo evaluar al niño en lo social, físico, lenguaje y cognición. No se ve al niño como un ser fragmentado para su estudio y evaluación.

En cambio, a finales de los años setenta, cuando entra el conductismo en la educación mexicana, se vio al niño como un ser dotado de habilidades, conocimientos y capacidades que pertenecían a una determinada área del desarrollo. En el programa de 1979, existe una división bastante clara y delimitada de qué se espera estimular y en qué

³⁵⁹ *Ibídem*, p. 43.

³⁶⁰ Es decir, que se deja guiar por la autoridad de los demás, o no es capaz de entender, establecer o modificar las reglas en juegos cooperativos. Véase Hernández Rojas, Gerardo, *Op. Cit.*, p. 183.

³⁶¹ *Ibídem*, p. 183.

parte del todo se encuentra. Esto facilitó enormemente los procesos de sistematización del estudio del niño y su evaluación. De ahí que se establecieran objetivos muy específicos de alcance del área emocional-social, del área cognoscitiva, del área de lenguaje y el área motora (la música entraba en todas las áreas). Inclusive se establecen en el programa actividades y objetivos musicales dentro de cada área.

A veces, el hecho de plasmar actividades específicas para desarrollar un área de desarrollo determinada resultaba confuso para muchas educadoras ya que consideraban que no solamente un área del desarrollo se favorecía en una situación educativa. Pues partían de la idea de que el niño era un ser integral en su desarrollo y todas las áreas se involucraban en un momento educativo.

Esta idea de dividir o fragmentar el desarrollo del niño continuó para los ochenta, ya que para evaluar se debía tener claro qué se había logrado en el niño por ejes (que antes eran las áreas). Para este tiempo, los ejes que debían desarrollarse iban en relación a lo afectivo-social, función simbólica (donde entraba lenguaje oral y escrito) y a las operaciones infralógicas -o estructuración del tiempo y el espacio- (aquí entraban las actividades de música y movimiento). La diferencia es que en este programa se flexibiliza la evaluación de los ejes y se vuelve la planeación más abierta, ya que no aparecen objetivos ni formas de cómo lograrlos de manera específica por área. Después de que las educadoras venían de una fuerte demanda de sistematizar minuciosamente los niveles de desarrollo y alcance en los niños; se cae en la absoluta ambigüedad de qué lograr y cómo hacerlo en la planeación diaria. Sobre todo en el campo artístico, la música empieza a separarse del *curriculum* y se desvanece su nivel de impacto en los distintos ejes de desarrollo.

En los noventa para el estudio del desarrollo infantil, se continúa con la división pero ahora por dimensiones (en vez de ejes o áreas). Ahora se denominan dimensión física, dimensión afectiva, dimensión intelectual y dimensión social. Todas ellas entran en juego cuando se llevan a cabo situaciones educativas dentro del aula, a través de los proyectos, juegos y actividades didácticas.

En los años que van de 1940 a 1970 se había visto que en los contenidos educativos estaba implícito un sinnúmero de habilidades, actitudes y destrezas sin determinar si pertenecían a lo social, a lo afectivo, al lenguaje, etc. Una actividad desarrollaba cualquier o todos los ejes, áreas o dimensiones del desarrollo. No había preocupación por estudiar al niño de manera fragmentada en su desarrollo. Pero a partir de 1979, el

programa está perfectamente organizado y sistematizado por objetivos y actividades que favorecen cierta área del niño.

Para el 2004, se abre el abanico, porque ya no se especifican objetivos sino que ahora se habla de competencias que en un sentido estricto no logran alcanzarse dentro del nivel preescolar. Son competencias para la vida, por lo que su evaluación resulta ambigua o confusa para el docente frente a grupo de niños preescolares. Se vuelve incierto decir si se ha alcanzado una competencia o no.

Los ejes, áreas o dimensiones desaparecen y ahora se establecen campos formativos que son como vienen organizados de alguna manera los contenidos educativos de la escuela de los años cuarenta a los setenta (antes de que saliera el PEP 1979 para ser exacto). Se une lo que se espera enseñar y cómo se manifiesta en aprendizajes, pero no especifica concretamente si corresponde a una habilidad intelectual, física, social, de lenguaje o cognitiva. La música se encierra a un solo campo llamado expresión y apreciación artística. En el programa se establecen los contenidos de lo que puede enseñarse (pero no las formas de enseñarlo), y el cómo se manifiesta en aprendizajes no se delimita por áreas o campos de desarrollo (como aún se sigue estudiando en la normal). Es decir, no se determina que área del desarrollo se está favoreciendo en cada campo formativo.

Da la idea entonces, de que ahora se ve el estudio del desarrollo infantil de manera integral y no fragmentada. Pero entonces ¿cómo evalúan las educadoras a los niños? ¿lo hacen por campos de desarrollo o por campos formativos? Aun en la normal prevalece la duda de cómo deben abordarlo las docentes en formación. He aquí la gran preocupación de las educadoras cuando tienen que evaluar lo que los niños han alcanzado en cuanto a las competencias que provienen de los campos formativos y que aparte deben estar inmersas en una forma o modalidad de trabajo (secuencias didácticas, proyectos de trabajo, centro de interés, talleres, etc.)

4.4 EL DESARROLLO DEL NIÑO					
1942	1963-1970	1979	1981	1992	2004
<p>Los contenidos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> --Lenguaje. --Actividades para adquirir medios de expresión. --Experiencias sociales. --Civismo --Conocimiento de la naturaleza --Cantos y Juegos --Expresiones artísticas -Actividades domésticas --Iniciación a la aritmética y geometría. --Ejercicios especiales de Educación Física. --Iniciación a la lectura. 	<p>Los campos educativos que se abordan son:</p> <ul style="list-style-type: none"> --Protección y mejoramiento de la salud física y mental. --Comprensión y aprovechamiento del medio natural. Los elementos naturales. --Comprensión y mejoramiento de la vida social. --Significación del trabajo humano y los beneficios que de él recibimos. --Adiestramiento en actividades prácticas. --Juegos y actividades de expresión creadora. 	<p>Las áreas a estimular son:</p> <p><i>Área emocional-social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - expresión de los afectos - convivencia social - civismo <p><i>Área cognoscitiva:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -sensopercepciones auditivas: timbre, intensidad, altura, ritmo -funciones mentales: atención -nociones: nociones espaciales <p><i>Área del lenguaje</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -discriminación auditiva. -memoria auditiva. -secuencia auditiva. - ritmo. <p>Área motora</p> <ul style="list-style-type: none"> -coordinación perceptivo-motriz: g) Ubicación temporo-espacial: velocidad, duración, ritmo. h) Percepción auditivo-motora. i) Percepción viso-motora. <p><i>PEP 1979 p. 23.</i></p>	<p>Los ejes de desarrollo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afectivo-social • Función simbólica • Preoperaciones lógico-matemáticas • Construcción de las operaciones infralógicas (o estructuración del tiempo y el espacio). 	<p>Para el estudio del desarrollo infantil se hace la división de las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Física • Afectiva • Intelectual • Social. <p><i>PEP 1992, p.7.</i></p>	<p>Los campos formativos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> --Desarrollo personal y social. --Lenguaje y comunicación. --Pensamiento matemático. --Exploración y conocimiento del mundo. --Expresión y apreciación artísticas. --Desarrollo físico y salud. <p><i>PEP 2004, p. 23.</i></p>

4.5 PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Según Bruner³⁶² existen tres modos de aprendizaje que el ser humano puede utilizar para elaborar y representar la información del medio ambiente. El primer modo (*enactivo*) consiste en la necesidad de manipular y actuar sobre los objetos con la finalidad de hacer registros preliminares de sus características. El segundo modo (*icónico*) se centra en la organización perceptual y la creación de imágenes auditivas, visuales o kinestésicas de los objetos registrados. Y el tercer modo consiste en la connotación o representación a través de palabras o de otros *símbolos*³⁶³ que se le atribuyen a los objetos. Los dos primeros modos son esenciales en los niños preescolares para tener aprendizajes significativos. Si se abusa solamente del tercer modo (*simbólico*) donde regularmente se usa el lenguaje o la escritura se limitan las formas de aprendizaje.

El niño requiere de conocer y apropiarse de lo que le rodea. Lo que implica hacer, probar y experimentar sobre los objetos antes de encontrar los *signos*³⁶⁴ correspondientes a los mismos.

Los distintos paradigmas han conceptualizado al niño y su forma de aprender de distintas maneras. Por ejemplo, para los conductistas, el niño es:

[Un] ser pasivo cuyo proceso de conocimiento está dirigido desde fuera por los adultos. Así, se consideran que los estímulos actúan sobre el niño provocando en él una respuesta automática; la relación entre el niño que aprende y lo que aprende es vista en forma unidireccional y mecánica, es decir, de los estímulos hacia el niño, de tal modo que, en términos de aprendizaje, el reforzamiento que los adultos hagan de la conducta del niño es la técnica que permite la respuesta esperada.³⁶⁵

Este enfoque, considera al niño para su estudio “como un ser fragmentado en áreas o funciones que deben ser estimuladas independientemente.”³⁶⁶

³⁶² Webber Aronoff, Frances, *La música y el niño pequeño*, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1974, p. 5. Apud, Bruner, Jerome S. *The Process of Education*. First Vintage Edition. New York:Vintage Books, 1963.

³⁶³ Los *símbolos* son significadores que en cierta forma se asemejan al significado, tal como la imagen visual de un objeto. Hargreaves, David, *Música y desarrollo psicológico*, traducción de Ana Lucía Frega, et al. España, Editorial GRAÓ, 1986, p.46.

³⁶⁴ Los *signos* son significadores arbitrarios que no guardan tal semejanza con los objetos observados, por ejemplo, las palabras. *Ibidem*.

³⁶⁵ SEP, *PEP 1981*, libro 1, *Op. Cit.*, pp. 12,13.

³⁶⁶ *Ibidem*, p. 13.

Las actividades que realizará el niño son vistas de cierta manera segmentadas por los objetivos conductuales que poseen, lo que obstaculiza un poco la posibilidad de ver al niño como ser integral. “Esta relación mecánica y disociativa entre los elementos que intervienen el aprendizaje, impide analizar sus vínculos y respetar su dinámica como un proceso integral.”³⁶⁷ Además pareciera que es más importante el resultado de la conducta deseable que el proceso. Los conductistas “Explican el aprendizaje de manera descriptiva como un *cambio estable* en la conducta,”³⁶⁸

[El] aprendiz es, en esencia, un predictor activo que obtiene información de los estímulos ambientales, especialmente del reforzador. [...] [La] participación y el aprendizaje del alumno están condicionados por las características prefijadas [...] del programa conductual elaborado. [...] Basta entonces con programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables.³⁶⁹

Por otra parte, la teoría de Piaget fue fuente para inspirar los postulados del constructivismo, caracterizada principalmente por la construcción que hace el sujeto para desarrollar sus propios aprendizajes al tener contacto con los objetos o sujetos. “Según este planteamiento, se acepta que la actividad autoestructurante y constructiva del alumno tiene un lugar protagónico y central en las actividades ocurridas en el programa de clase”³⁷⁰

En el esquema conceptual piagetiano, hay que partir siempre de la categoría de la acción. El “sujeto actúa para conocer al objeto y en ello se encierra el principio fundamental de toda interacción recíproca del sujeto y el objeto en el proceso del conocimiento.”³⁷¹

En el PEP 1992 vamos a notar que la enseñanza parte de plantear problemas a partir de los cuales se pueden reelaborar los contenidos escolares y se considera que enseñar es proveer toda la información necesaria “para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover toda la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista,

³⁶⁷ *Ibidem.*

³⁶⁸ Hernández Rojas, Gerardo, *Op. Cit.*, p. 95.

³⁶⁹ *Ibidem* pp. 93, 94.

³⁷⁰ *Ibidem*, p. 188.

³⁷¹ *Ibidem*, p. 178.

es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas”³⁷² Esta forma de ver la enseñanza corresponde a una perspectiva de tipo constructivista.

“Una premisa central en el paradigma [sociocultural] destaca que el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular.”³⁷³ Se parte de la idea de que en las escuelas:

[Se] transmiten y recrean los saberes acumulados y organizados culturalmente que se consideran legitimados [...] son también los contextos más propicios donde se entretienen los procesos de desarrollo cultural-social con los de desarrollo personal [...]. Por lo tanto, la escuela desempeña un papel crucial en la promoción de aprendizajes específicos y del desarrollo general de cada alumno.³⁷⁴

A continuación se presenta una tabla que muestra claramente en cada columna como se ha concebido el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel preescolar a través del tiempo desde los programas oficiales.

Se notará que en 1940 se tenía la idea de que el niño aprendía a partir de las experiencias que adquiría de su entorno y la expresión era un elemento vital de socialización de lo que había aprendido; se le daba gran peso al juego y a los materiales educativos para que el niño aprendiera, guiado por sus instintos. Se buscaba el bienestar social. Se enseñaba para la fácil adaptación y desempeño del niño en la sociedad. Las bases morales y los hábitos eran primordiales dentro de su formación. Se insertaba al niño en su realidad inmediata. Se buscaba el amor a la patria y se empleaba un temario alusivo al trabajo, la naturaleza, la historia y la patria a través de la modalidad de centro de interés (que eran temas adaptados al nivel de comprensión de los niños y que debían venir acompañados de cantos, láminas, paseos, juegos y simulaciones para su mejor retención).

Para los años sesenta y principios de los setenta se siguen con los mismos planteamientos curriculares, solo que ahora los contenidos de enseñanza se organizan por grado, lo que implicó procesos distintos de cómo y qué se enseñaba.

³⁷² *Ibidem*, p. 190, *Apud*, Lerner, D. (1996), <<La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición>>, en J.A. Castorina *et al.* p. 98.

³⁷³ Hernández Rojas, Gerardo, *pásim*, p. 229.

³⁷⁴ *Ibidem*, p. 230.

Para 1979, se dan cambios significativos en la concepción de cómo se debía enseñar y de cómo aprendía el niño y en la planeación diaria la educadora debía registrar procesos madurativos de desarrollo del niño para ser alcanzados durante su intervención educativa. Ahora se parte del nivel de madurez como la base para la enseñanza. Se concibe que el aprendizaje se da a partir de los cambios de conducta en el niño, todo debe ser observable para garantizar que ha habido avances en él. Se da un seguimiento de los aprendizajes y cambios de conducta y se registran en el plan anual. Se habla en términos evolutivos por área de desarrollo, cuestión que en los años anteriores no se manejaba.

Para los años ochenta, se explicitan las etapas evolutivas de la teoría de Piaget, por lo que toda la enseñanza se basa en la interacción que tiene el niño con los objetos y las experiencias obtenidas del entorno. El niño es el centro de la enseñanza y de él depende el aprendizaje porque debe hacer una serie de procesos de construcción sobre el conocimiento que adquiere. La educadora solo es la proveedora y facilitadora de proporcionar los medios y recursos necesarios para la adquisición de aprendizajes de los alumnos. La enseñanza gira entre el niño que aprende y lo que se aprende, se deben cubrir todos los ejes de desarrollo. Las actividades abordadas se encuentran organizadas por unidades que hacen referencia a una serie de temas del entorno social y natural.

Para los años noventa, se hace hincapié en que el niño debe ser autónomo en la toma de decisiones de lo que desea aprender en el aula. La educadora no debe tener los contenidos educativos o temas previstos porque todo debe ir surgiendo de los intereses del niño. Cuestión que en los otros programas no se había manejado, ya que generalmente ya estaba establecido el temario por semana o por mes. El niño solo asumía las propuestas establecidas por la educadora.

Cuando entra el *método de proyectos* como una forma nueva de enseñanza, la mayoría de las educadoras entran en conflicto y se ven sumergidas en la incertidumbre, porque además de que era algo desconocido (lo cual implicaría tiempo extra de aprendizaje para comprender esta nueva forma de trabajo escolar), debían de buscar estrategias para poder encauzar a los niños a la elección de temas que ellas mismas no esperaban, lo que las obligó a seguir tomando decisiones sobre los temas que debían abordarse dentro del aula. Esto les permitió estar en un estado de confort y de seguridad.

La intención era buena, ya que el niño tendría la oportunidad de hacer uso de su autonomía y libre elección en lo que deseaba conocer y así abordaría los temas o

problemáticas de su interés a través del descubrimiento, búsqueda e investigación de los sucesos de su entorno. Pero poco de esto realmente se llevó a la práctica.

Un proyecto, regularmente podía durar una semana o un mes -dependiendo el interés de los niños-, y la educadora debía organizar junto con ellos una serie de actividades y juegos que favorecieran las dimensiones de desarrollo. En estas propuestas sugeridas por la educadora debían incluirse las de carácter artístico. Uno de los fenómenos que se suscitaron en este tiempo, fue que las evaluaciones que realizaban las educadoras regularmente reflejaban más su preocupación por el cómo habían resultado los proyectos que los logros o avances que habían adquirido los niños en cada una de las dimensiones de desarrollo. El medio y los productos se volvieron más importantes que los procesos y los niveles de aprendizaje.

Para el 2004, el cómo no es lo esencial, las formas de enseñanza se diversifican y se dejan al juicio de la educadora el uso de los recursos didácticos. Tampoco se especifican los procesos de aprendizaje sino más bien el cómo se manifiestan en los campos formativos (véase tabla anterior para ver campos formativos). Se espera que el niño construya su conocimiento. Es decir, que haga suyos saberes nuevos y los relacione con los que ya tiene, la interacción con su entorno social y natural serán determinantes para la adquisición de aprendizajes significativos; siempre y cuando las experiencias educativas sean interesantes y representen un reto para el niño.

Se parte de la idea de que el niño tendrá mayor disposición de aprender con rapidez ciertas cosas a partir de las capacidades que ya posea en su patrón genético y biológico. Sin embargo, dependerá de las experiencias sociales y de interacción con los otros, el desarrollo óptimo de dichas capacidades. Con ellas, podrá poner en juego ciertas formas de comportamiento y de expresión dentro de su entorno.

Se espera que el niño logre ser competente en su desempeño social y que su desarrollo sea sustentable a futuro.

La propuesta de este último programa es interesante, pero ¿qué tanto de esto realmente se ha podido llevar a cabo en las instituciones de nivel preescolar? ¿Realmente los docentes cuentan con la preparación profesional y los recursos suficientes para lograr dichos fines de la educación planteados en este último programa?

En la actualidad, estamos inmersos en un mundo tan diversificado y a veces tan limitado en recursos, que sería difícil estandarizar o garantizar el logro de dichas intenciones educativas en nuestras escuelas públicas.

4.5 PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1942	1963-1970	1979	1981	1992	2004
<p>El niño se “percatará de las relaciones que tiene con la comunidad y las actividades de los elementos de ésta en bien suyo y de todos los demás factores que la constituyen. [...] Utilizando el material que se le ofrece en el Jardín, inquiera, experimenta, crea, y en esa forma, es dueño del ambiente que le rodea percatándose de él, cuando lo ve reflejado en sus obras y en sus juegos. La expresión de ideas es básica en el trabajo.” Zapata, <i>La educación...</i> p.98.</p> <p>“Todas las actividades llevan impreso el sello de acción y de placer que son atributos del juego, siendo éste el factor primordial del ambiente de bienestar y de contento que caracteriza al Jardín de niños. [...] Capta el medio circundante valiéndose de la imitación, instinto predominante en su vida infantil que junto con el juego y la curiosidad,</p>	<p>El programa está hecho para los tres grados atendiendo a las características de los niños en esta edad y sus intereses, necesidades y grado de maduración así como también la flexibilidad necesaria para que se puedan ajustar en los diversos estados a los aspectos distintivos de cada comunidad.</p>	<p>“Al hablar de aprendizaje en el nivel preescolar, hablamos de procesos madurativos de desarrollo, no de conocimientos en sí, por lo que todas las conductas marcadas en los objetivos son niveles madurativos; y son la base para la organización y diseño de la estimulación, encaminada al logro de objetivos, el manejo de temas seleccionados en base al interés del niño en edad preescolar.”</p> <p><i>Metodología del Programa de educación preescolar. 1979, p. 17.</i></p> <p>.Determinamos “el aprendizaje como un proceso interno y complejo en la persona que se manifiesta como cambios en la conducta, el punto de partida para la planeación de la realización educativa, es la definición de las conductas iniciales que</p>	<p>La fundamentación teórica psicológica del programa está basada en la psicogenética de Piaget.</p> <p><i>PEP 1981, libro 1, p. 11.</i></p> <p>“Es el niño quien construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conformen su realidad.”</p> <p><i>Ibidem, p.12.</i></p> <p>Una opción pedagógica diferente es la que se deriva de un enfoque psicogenético acerca de la naturaleza del proceso de aprendizaje, la cual incorpora en su análisis no sólo los aspectos externos al individuo y los efectos que en él produce, sino cuál es el proceso interno que se va operando, cómo se van construyendo el conocimiento y la inteligencia en la</p>	<p>“Pedir a los niños que acaten ciegamente las instrucciones o que reproduzcan mecánicamente alguna tarea [...] significa inutilizarlos y anularlos como individuos, dejarlos atrapados en la creatividad de otro, o de una máquina.” <i>PEP 1992, pp. 12,13.</i> “Se ha elegido el método de proyectos como estructura operativa del programa [...]. Para lograr una mejor implementación de este método será necesario: Definir los proyectos a partir de fuentes de experiencia del</p>	<p>“Actualmente se puede sostener que existe una perspectiva más optimista sobre lo que típicamente los niños saben y sobre lo que pueden aprender entre los cuatro y cinco años y aun a edades más tempranas, siempre y cuando participen en experiencias educativas interesantes que representen retos a sus concepciones y a sus capacidades de acción en situaciones diversas. Esos primeros años constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica o genética, pero en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean adultos o niños. [...] Las condiciones y la riqueza de las experiencias sociales en las que se involucra cada niño dependen de factores culturales y sociales. [...] [Influyen] en el establecimiento de ciertas formas de comportamiento y expresión [...] pero también en el desarrollo más general del lenguaje y de las capacidades de pensamiento”. <i>PEP 2004, pp. 11,12.</i></p> <p>Los “propósitos educativos deben</p>

<p>hacen viable la educación que perseguimos. Se da cuenta de sus deberes y de sus derechos dentro del grupo, subordina sus deseos al bien de los demás [...]” <i>Ibidem</i>, pp. 98, 99.</p> <p>“[Lo] llevamos con frecuencia a visitar fábricas, talleres, estaciones de bomberos, mercados, granjas, establos, a excursiones al campo, etc.” <i>Ibidem</i>, p. 100.</p> <p>“Despertamos en el niño el sentimiento patrio en la forma más honda y firme [...] y que en las ceremonias que se efectúen con relación a ella tome parte con cantos, juegos, rimas y escenificaciones. <i>Ibidem</i>, p. 101.</p> <p>“Como sugestión para la interpretación diversa que debe darse al temario [se señalan] los centros de interés, alrededor de los cuales se [efectúa] el trabajo en el jardín” <i>Ibidem</i>, p. 128.</p>		<p>el alumno manifiesta, para plantear cuales serán las que manifestará al finalizar el proceso mencionado, como prueba del aprendizaje mismo. Tanto las conductas iniciales (perfil de grupo), como las conductas finales (objetivos), deben estar contenidas en un documento denominado: Plan Anual de Trabajo.” <i>Ibidem</i>, p. 10.</p> <p>“La educadora determina a través de la observación, en cual escalón se encuentra la mayoría del grupo, cuantos escalones faltan por subir, y cual es el ritmo de su evolución, para definir cuantos escalones subirán este año escolar y seleccionar el objetivo representativo del escalón último al que llegará el grupo escolar.” <i>Ibidem</i>, p. 12.</p>	<p>interacción del niño con su realidad. <i>Ibidem</i>, p. 14.</p> <p>“Este enfoque concibe la relación que se establece entre el niño que aprende y lo que se aprende como una dinámica bidireccional. Para que un estímulo actúe como tal sobre un individuo, es necesario que éste también actúe sobre el estímulo, se acomode a él y lo asimile a sus conocimientos o esquemas anteriores.” <i>Ibidem</i>, p. 14.</p> <p>Un criterio básico que debe considerarse durante el desarrollo de cada unidad o situación, es que la planeación debe cubrir todos los ejes de desarrollo.</p> <p>Se reitera que las actividades que se lleven a cabo dentro del contexto temático de cada unidad, no se den aisladas; pues coloca al niño, en una situación carente de sentido e interés.” <i>Ibidem</i>, p. 86.</p>	<p>niño, que aportan elementos significativos relacionados con su medio natural y social. <i>Ibidem</i>, p.13.</p> <p>Consolidar una organización de juegos y actividades que en forma globalizada y con cierta especificidad al mismo tiempo responda a los aspectos del desarrollo afectivo, intelectual, físico y social del niño.” <i>Ibidem</i>, p.14.</p>	<p>concentrarse en el desarrollo de las competencias intelectuales, en la capacidad de aprender permanentemente, y en la formación de valores y actitudes, que permitan avanzar en la democratización social y hacer sustentable el desarrollo humano”. <i>Ibidem</i>, p.15.</p> <p>“Tomando en cuenta que los propósitos están planteados para toda la educación preescolar, en cada grado se diseñarán actividades con niveles distintos de complejidad en los que habrán de considerarse los logros que cada niño ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su consecución al final de la educación preescolar”. <i>Ibidem</i>, p.21.</p> <p>“El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.” <i>Ibidem</i>, p. 32.</p> <p>“Las teorías actuales del aprendizaje que tienen influencia sobre la educación, comparten con distintos matices la idea central de que los seres humanos, en cualquier edad, construyen su conocimiento, es decir, hacen suyos saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían.” <i>Ibidem</i>, p. 33.</p>
---	--	--	---	---	---

4.6 EL JUEGO

“La importancia del juego en la educación del niño en sus primeros años de vida, así como las formas que adquiere en la acción didáctica, ha sufrido una evolución acorde con las de las concepciones pedagógicas que han orientado a las instituciones del Nivel Inicial.”³⁷⁵ El juego es visto como un recurso que permite al niño entrar en contacto con su medio social y natural a través del descubrimiento y la exploración de manera lúdica y espontánea, además de que es una acción placentera en el que se siente libre, donde puede equivocarse e imaginar objetos o sucesos que no están presentes en ese momento.

La causa por la que el niño juega se concreta en diversas teorías. Algunas de ellas se basan en que el juego es propia de la especie humana, se lleva a cabo de manera instintiva. Es decir, son teorías que sostienen que el origen del juego es biológico. Estas teorías son desarrolladas por científicos y filósofos como Groos, Freud, Schiller y Stern, entre otros. “Todos ellos se basan en lo instintivo del ser humano en el curso de su desarrollo hacia la adultez.”³⁷⁶

Las otras teorías se basan en que el juego es resultado del funcionamiento de estructuras mentales “que en su desarrollo e interacción con el medio permite la adaptación del individuo a éste.”³⁷⁷ Una de las teorías más sobresalientes es la de Piaget que explica la naturaleza estructural del juego relacionada con las características de las distintas etapas del desarrollo. Él habla del *juego simbólico o juego de simulación*; como parte esencial en la vida de los niños, se esperaría que los pequeños por su nivel de desarrollo buscaran el juego como una necesidad natural. Bajo esta perspectiva, se entendería el por qué no debe faltar el juego en la realización de las actividades musicales.

Piaget sugiere que el *juego simbólico* del periodo *preoperacional* da paso, en las últimas etapas del desarrollo, a *juegos reglados*, cuyas reglas pueden ser creadas por los niños o por los adultos y su aceptación es considerada como un camino importante en los procesos de socialización.

³⁷⁵ Penchansky de Bosch, Lydia, “El juego en la acción educativa del Nivel Inicial” en *El Juego. De 0 a 5 – La educación en los primeros años*. Director general: Daniel Horacio Kaplan, bimestral, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, Enero de 1999 año 2-No. 8, p. 12.

³⁷⁶ *Ibidem*, p. 5.

³⁷⁷ *Ibidem*, pp. 4, 5.

El juego se define como aquella conducta

que se caracteriza por una predominancia de la asimilación, en el sentido de que nuevos juguetes, personas, situaciones, etc., son incorporadas dentro de los esquemas ya existentes. Por otra parte, la imitación se caracteriza por una predominancia de la acomodación en el sentido de que el pensamiento del niño está subordinado a modelos provistos por el mundo externo.³⁷⁸

Hilda Cañeque y sus colaboradores mencionan que el juego puede ser visto como una actividad que se presenta en forma natural, como un circuito autorregulable de tensiones y relajaciones. Sirve para equilibrar el cuerpo, para transmitir valores y productos culturales, sirve para evadirse saludablemente de la realidad, para expulsar, expresar y sacar emociones. “Estimula la expulsión del conflicto y abre así nuevos espacios internos para conocer y comprender aquello que pudo haber quedado frenado, reprimido o paralizado.”³⁷⁹ Visto de esta manera se entendería que el juego es un medio catártico que unido a la música lograrían efectos extraordinarios para la curación y la sanación no sólo de los niños que se familiarizan de manera cotidiana con el juego y la música, sino también los adultos.

A continuación, se presenta una tabla que contiene aquellos aspectos que describen lo que significó el juego en cada uno de los momentos históricos del *curriculum* del nivel preescolar.

Se notará que en 1940 el juego era visto como una acción placentera primordial en el ambiente escolar, donde el niño adquiriría experiencias educativas de gran valor. En esta época el juego sistematizado formaba parte de la sesión musical, de ahí que recibiera el nombre de la clase de *cantos y juegos*. Cuyas características principales eran: la imitación, la expresión de ideas a través del canto (en algunos de ellos), para que pudiera darse cuenta de sus deberes y derechos dentro del grupo y subordinar sus deseos cuando fuera necesario.

³⁷⁸ Hargreaves, David, *Op. Cit.*, p. 47.

³⁷⁹ Cañeque Hilda, Castro Cecilia, Greco Haydee, “El juego es vida” en *El Juego*. De 0 a 5 – La educación en los primeros años. Director general: Daniel Horacio Kaplan, bimestral, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, Enero de 1999 año 2-No. 8, p. 40.

A finales de los años sesenta, el juego fue visto como un instinto natural, era un remedio natural espontáneo que el niño tenía para su desarrollo integral, era un elemento vital que vigorizaba y animaba a todo aquel que se involucrara en el juego, pero que debía canalizarse para que fuera un medio de aprendizaje.

En esta época se retomó a Froebel porque él construyó una serie de materiales de madera para su uso libre en el Jardín de Niños y los nombró *juegos educativos o dones*. Éstos fueron reconocidos por las instituciones preescolares desde antes de los años cuarenta.

Las ideas concebidas sobre el juego prevalecieron hasta 1981. A partir de esta fecha, se le da al juego una connotación de carácter evolutivo y natural. El niño en su segunda etapa infantil, comienza con el *juego simbólico* según Piaget. En esta época se trata de entender porque el niño juega de cierta forma, cuya explicación parte de la idea de que está en la adquisición del progreso de su pensamiento abstracto, al hacer la transferencia de los objetos y/o sucesos que no están presentes en el momento en que juega.

Para los años noventa, el juego es sobre todo un acto que lleva a la experimentación, es un espacio simbólico donde se recrean los conflictos, catártico porque lleva a la expulsión de emociones, de creación y de expresión de lo que el niño piensa. El juego puede ser usado como un medio eficaz para aprender.

En el 2004, al igual que en los sesenta, el juego es visto como un impulso natural que produce placer que propicia el desarrollo y que lleva al niño a la autorregulación (como se planteó también en 1942). Para esta época se le agrega un ingrediente más: El juego propicia el desarrollo de competencias sociales en primer plano. Y esto se logrará siempre y cuando, la educadora lo oriente hacia ello. El juego en este sentido, debe ser guiado y utilizado como un medio para el aprendizaje significativo no solo del campo social, sino también de otros campos como: el motor, el afectivo, el lenguaje y el cognitivo.

Entonces, el juego es visto en dos sentidos: como una acción natural libre y espontánea donde el niño hace uso de su iniciativa, donde no hay intervención ni propósitos definidos por la educadora (regularmente sucede en el recreo), y un medio que usa la educadora para el desarrollo de determinadas competencias (juego-trabajo o estrategia básica).

En el programa anterior, se organizaba en dos momentos: uno era el del juego libre y el otro era el del juego dirigido.

4.6 EL JUEGO

1942	1962	1979	1981	1992	2004
<p>“Todas las actividades llevan impreso el sello de acción y de placer que son atributos del juego, siendo éste el factor primordial del ambiente de bienestar y de contento que caracteriza al Jardín de Niños. Dentro de estas actividades existe una de vital importancia, que se denomina cantos y juegos, en ella, el niño adquiere experiencias de ilimitado valor educativo, como es el de expresar sus ideas por el canto y la acción de sus músculos, provocada por el deseo de dar vida a las mismas. Capta el medio circundante valiéndose de la imitación, instinto predominante en su vida infantil que junto con el juego y la curiosidad, hacen viable la educación que perseguimos. Se da cuenta de sus deberes y de sus derechos dentro del grupo, subordina sus deseos al bien de los demás [...]” Zapata, <i>La educación...</i> pp. 98, 99.</p>	<p>“El juego es un instinto que aparece en el hombre [...] constituye el elemento vital que vigoriza y anima la naturaleza del ser humano”. “Federico Froebel marcó claramente los derroteros a seguir en la educación por medio del juego”. Zapata, <i>Teoría y Práctica...</i> p. 29. “El pensamiento de Froebel al respecto se expresaba en los términos siguientes: El juego es la fase más elevada del desenvolvimiento del niño y del desenvolvimiento humano; fortalece los poderes lo mismo del alma que del cuerpo con tal que sepamos cómo hacer de la primera ocupación espontánea de un niño una actividad libre, es decir, creadora o productora.” “Los juegos de la infancia son las semillas de toda vida posterior, porque el hombre entero se desenvuelve y se manifiesta en el juego con sus más tiernas disposiciones y sus tendencias más profundas.” <i>Ibidem</i>, p. 28 “[Era] lógico que se recurriera al juego por ser el remedio más natural y espontáneo de que el niño dispone en su vida para el logro de su desenvolvimiento integral.” <i>Ibidem</i>, p. 29.</p>		<p>“El juego simbólico es una de las expresiones más notables y características de la actividad del niño en este período. En forma casi permanente se le ve jugar a que es ‘el papá’, ‘la maestra’, ‘el perro’, etcétera. Sus miedos, deseos, dudas, conflictos, aparecen en los símbolos que utiliza durante su juego y éstos nos hablan de su mundo afectivo y de los progresos de su pensamiento.” PEP 1981, libro 1, p. 27.</p>	<p>“El juego es el lugar donde se experimenta la vida, el punto donde se une la realidad interna del niño con la realidad externa que comparten todos [...]. Puede ser también el espacio simbólico donde se recrean los conflictos, donde el niño elabora y da un sentido distinto a lo que le provoca sufrimiento o miedo, y volver a disfrutar de aquello que le provoca placer. El “juego, creación por excelencia, puede considerarse como un texto donde se puede leer ese mundo interno, lo que el niño siente y piensa.” PEP 1992, p. 12.</p>	<p>“El juego es un impulso natural de las niñas y los niños y tiene manifestaciones y funciones múltiples. Es una forma de actividad que les permite la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento y puede adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias.” PEP 2004, p. 35. “En la edad preescolar y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y con los adultos.” <i>Ibidem</i>, p. 36. “Una forma de juego que ofrece múltiples posibilidades es la del juego simbólico.” “En la educación preescolar una de las prácticas más útiles para la educadora consiste en orientar el impulso natural de los niños hacia el juego, para que éste, sin perder su sentido placentero, adquiera además propósitos educativos de acuerdo con las competencias que los niños deben desarrollar.” <i>Ibidem</i>. “En este sentido, el juego puede alcanzar niveles complejos tanto por la iniciativa de los niños, como por la orientación de la educadora.” <i>Ibidem</i>.</p>

4.7 FUNCIÓN Y VALOR DE LA MÚSICA EN LA ESCUELA

La música ha sido una expresión colectiva constante en todas las culturas a partir del origen del hombre, por lo que resulta un aspecto esencial en la historia por los efectos, funciones y significados que en el transcurso del tiempo ha tenido. La música se ha concebido como diversión pero también como un lenguaje artístico que tiene su propia naturaleza. Ha sido también una herramienta útil para incrementar el desarrollo potencial del ser humano.

Su importancia en la educación radica en que es una herramienta estimulante porque desarrolla ciertas regiones del cerebro que permiten incrementar el nivel de abstracción, imaginación, memorización, percepción, sensibilización y el desarrollo motor. Esto es así, porque la música genera nuevas conexiones en el cerebro.³⁸⁰

Por otra parte, la música produce efectos y reacciones emocionales y físicas en el organismo que permiten que el sujeto entre en un estado de calma, de concentración y de tranquilidad que favorece cualquier tipo de aprendizaje, lo que indudablemente ayuda al desarrollo personal. Se dice que cada individuo absorbe, escucha, interpreta y recrea el sonido de manera distinta debido a las vivencias y experiencias que tiene sobre el mismo, lo que desencadena un significado afectivo. Es decir, una misma melodía puede generar tristeza en una determinada persona por sus recuerdos y añoranzas que se asocian con esa melodía; mientras que a otra persona puede provocarle gran alegría por los momentos de satisfacción por los que pasaba cuando la escuchó. Es decir, se hacen asociaciones paralelas mientras se escucha algo en el entorno y se almacenan en el cerebro.³⁸¹ Por lo tanto, el valor de la música se encuentra en que proporciona los medios e instrumentos necesarios para expresar ideas y emociones que otras disciplinas del saber no pueden hacer.

³⁸⁰ Investigaciones recientes como la de Joyce Chen, de la Universidad de Nueva York, que trabaja actualmente con pacientes que tienen dificultad para moverse; utiliza la música en sus tratamientos para ayudarles a caminar de nuevo. Junto con sus colegas del BRAMS [Laboratorio Internacional para la Investigación del Cerebro, la Música y el Sonido], ha conducido experimentos con sujetos sanos y ha encontrado que al escuchar música se les activa ciertas regiones del cerebro relacionadas con el movimiento, específicamente el área promotora del córtex. “Esto sugiere que hay una relación entre los sistemas de audición y los sistemas motores”, afirma Chen. Vallejo, Arturo, “¿cómo funciona la música en tu cerebro?”, en *Quo*. Director editorial: Alberto Bello, mensual, México, Editado por grupo expansión, octubre 2010, No. 156. p. 56.

³⁸¹ “Si la pieza que escuchamos nos agrada, se estimularán partes del lóbulo frontal así como la región conocida como giro cingulado, asociado a la memoria y a la formación de emociones. Si la pieza nos parece desagradable, se activarán áreas del hipocampo, cercanas a la parte inferior del cerebro.” *Ibidem*, p. 55.

Se dice que la música se procesa en distintas áreas del cerebro. En el hemisferio derecho se procesan las sensaciones de gusto o placer que produce al sujeto lo que escucha porque es el encargado de percibir las emociones, mientras que el hemisferio izquierdo procesa la información de manera racional, analiza lo que recibe y lo organiza en el mundo de los significados.³⁸² Visto de esta manera, la música favorece el desarrollo de aprendizajes involucrando lo que pensamos con lo que sentimos, ayuda a la autorregulación y a la construcción del pensamiento creativo que tiene relación directa con la percepción. Esto es importante porque si el niño escucha música y se familiariza con ella de distintas formas se vuelve un generador de ideas nuevas y originales, busca soluciones a distintas problemáticas con las que se enfrenta y encuentra respuestas únicas frente a las situaciones que le impone la vida, favorece actitudes que le permiten ser más seguro y enfrentar distintos retos sociales.³⁸³

Siempre y cuando la música sea llevada a las aulas de manera espontánea, lúdica, flexible y en un ambiente de libertad y sin rigidez. No por ello significa que no se tenga que hacer una planeación de los contenidos musicales o los conceptos que se van a abordar en clase, sino que más bien, se debe considerar -en el momento de la realización-, los intereses y las inquietudes que vayan surgiendo en los niños en cada instante. De tal forma, que se pueda improvisar dentro de un espacio de libertad en el que el pequeño pueda explorar los materiales y expresar de manera diversificada lo que siente y piensa. Se trata de crear dinámicas de trabajo flexible y sin imposiciones.

A continuación se presenta una tabla que contiene las principales ideas de lo que ha significado la música en el transcurso de la historia.

Se podrá ver que para 1940, la música era un recurso ideal para despertar los sentimientos y desarrollar la apreciación y la expresión emocional. Los cantos empleados iban de acuerdo a los temas que la educadora estaba viendo en clase, donde el pequeño aparte de aprender a través de las letras de los cantos convivía y se relacionaba con los demás. La música ocupaba un papel utilitarista porque se empleaba para aprender otras cosas. Sin embargo, en esta época era valorada como un medio y un contenido esencial en

³⁸² Waisburd, Gilda y Ernesto Erdmenger, *Op. Cit.*, pp. 36, 37.

³⁸³ Se dice que aquellas personas que comienzan su entrenamiento musical antes de los siete años tienen un cuerpo calloso, (las fibras nerviosas que comunican el hemisferio izquierdo con el derecho), más grande que el de aquellos que comienzan a estudiar después." Vallejo, Arturo, *Op. Cit.*, p. 56.

la enseñanza, justamente porque con la música se garantizaba el éxito del desarrollo de la sensibilidad, la expresión y la apreciación y aunque las letras de los cantos debían responder a las demandas de la educadora en el aula, no estaban desconectadas de lo que el niño estaba aprendiendo en ese momento. La intención era globalizar todo lo que el niño aprendía en el Jardín y la música no debía verse como algo externo, sino más bien complementario.

A finales de los años los sesenta, se valora enormemente la música creada por los compositores y pianistas mexicanos (nacionalismo) y más aun la que era creada por los acompañantes escolares. Se trata ahora de ofrecerle al niño música propia de su país, para que desarrollara su educación estética, su sensibilidad y su expresión emocional. La idea de utilizar cantos relacionados con el tema que la educadora estaba viendo en clase seguía prevaleciendo.

Para los setenta, el arte era visto como una forma de expresión humana. Ahora se esperaba que el niño no solo desarrollara su gusto estético, sino también su sentido artístico. Por lo tanto, se veía al niño como un ser dotado de capacidades que le permitirían desarrollarse artísticamente. En el programa de 1979 se muestran inclusive los elementos básicos de la música y la forma de ser abordados en el aula. Se sistematizan los procesos por los que el niño debe pasar: primero debe conocerse él como un productor de sonido, después a través de los estímulos sonoros exteriores ampliará su gama de posibilidades de creación musical, podrá comunicarse con la música. Además, dentro del aula abordará el tema del arte donde se familiarizará con la música inclusive histórica y regionalmente. La forma de cómo se familiarizara al niño con la música dependería su amor por ella y su resignificación como parte de su vida. La música era vista como un elemento pedagógico eficaz para el desarrollo de potencialidades de todas las áreas y como medio de expresión y comunicación con el mundo interno y externo.

Puede decirse que este el momento de esplendor de los contenidos musicales en el contexto escolar; porque no sólo se rescata a la música como contenido educativo en el aula, sino que además se fortalece con una sesión especializada de ritmos, cantos y juegos con la presencia de un acompañante de piano (música viva) y la educadora titular, los cuáles, se retroalimentaban desde su área de conocimiento para enriquecer las experiencias de aprendizaje del niño con la música.

A partir de los ochenta, aun se siguen considerando las actividades musicales como el canto, los juegos (tradicionales) con música y la orquesta infantil, como elementos básicos en la escuela. Solo que ahora la sesión de música recibirá por nombre la *sesión de música y movimiento*. Los cantos podían ir de acuerdo al tema que se estaba viendo en clase, o no. La música se empleaba en el aula regularmente para relajarse, para la estructuración del tiempo, para ampliar el vocabulario, para ubicarse en el espacio cuando se movía, para saludarse y despedirse, pero en el programa no se sugiere como aplicarla de otra manera más formativa. Otro de los problemas es que ni siquiera se hace una selección o recomendación de qué música puede escuchar el niño; se deja al juicio de la educadora. Por ello, es que la música en la escuela empieza a perder fuerza e importancia.

Para 1992, la música se incluye como una sugerencia más de los contenidos educativos que pueden realizarse en el aula, de ahí que se crea un *bloque de juegos y actividades artísticas musicales* que plantea una serie de actividades desarticuladas, que no muestran procesos de alcance o de desarrollo paulatino lo que fomenta que la educadora pierda interés en los contenidos musicales para este nivel de manera formal. Solo se plantea que la música es un medio de socialización y de sensibilización, que desarrolla el sentido estético y que permite la expresión –como se había planteado en programas anteriores–, pero no explica el cómo y el porqué.

Para el 2004, se establece el campo formativo de *expresión y apreciación artística musical*, que hace un planteamiento interesante de ver las actividades musicales como un elemento educativo más que debe abordarse dentro del aula. Pero hace una limitada selección de los contenidos que pueden verse. Además, establece que al emplear la música, el niño potencializará su sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad; pero no dice cómo llegar a ello. No establece qué se requiere para la expresión y la apreciación musical, excepto que indica que es preciso escuchar música de distintas épocas, regiones y género pero no delimita como cuáles. Cuando dice que el niño debe acompañarse con instrumentos hechos por él, no explica a qué se refiere. Además de que, ¿se les puede llamar instrumentos musicales a los materiales sonoros que el niño construye? ¿Con qué propósito se hace? Estas explicaciones no se mencionan.

Al parecer, la música ha tenido fines muy parecidos en todas las épocas históricas, pero la función y el uso que se le ha dado se ha transformado a partir de las distintas tendencias educativas. De los años cuarenta a los setenta, las actividades musicales eran obligatorias y se procuraba la existencia de la sesión de música, aunque también servía como un medio para adoctrinar, ya que con los cantos se buscaba el reforzamiento de los conocimientos pero también el amor a la patria o a los héroes nacionales –por ejemplo-.

Había supervisión por los inspectores de música para que se efectuara en las mejores condiciones. Pero también, la expresión musical debía evidenciarse en las ceremonias y festivales y en el reforzamiento de un tema o un hábito visto en clase. Lo que ya no era el uso de la música para el desarrollo integral o de manera desinteresada y natural o para el disfrute y la libre expresión y apreciación, sino que era usada para perfeccionar una presentación o concierto o para reforzar algo externo a los fines del desarrollo musical y entonces se empezó a volver artificiosa. Es decir, se volvió un contenido escolar superficial que no correspondía a las necesidades e intereses de los alumnos.

A partir de lo anterior, se plantean los siguientes cuestionamientos para la reflexión ¿qué se espera actualmente de la música en las escuelas? ¿la música debe ser un medio o un fin en sí mismo?

Aunque los programas rescatan ideas fundamentales de cuál es la importancia de la música en la escuela. El Estado no ha podido seguir con la profesionalización de los docentes frente a grupo de lo que deben saber en cuanto a contenidos artísticos para su intervención oportuna y eficaz con los niños preescolares.

4.7 FUNCIÓN Y VALOR DE LA MÚSICA EN LA ESCUELA

1942	1963-1970	1979	1981	1992	2004
<p>Fue con el educador “Federico Froebel cuando, de manera sistemática, se emplea la música como medio educativo de primer orden en la edad preescolar, dependiendo ésta de las necesidades y tendencias de los párvulos.</p> <p>La música es uno de los más bellos recursos para despertar los sentimientos morales y estéticos en los niños.</p> <p>La alegría con que el niño vive en el Jardín durante el período de Cantos y Juegos, constituye un sedante a la tristeza y melancolía peculiares de algunos de nuestros pequeños, sobre todo de las clases trabajadoras, humildes, o bien abandonados moralmente por sus padres.</p> <p>La sutileza del alma del niño capta la belleza que encierran todas las formas musicales.</p> <p>Al escucharlas, provocan en él emociones profundas que elevan y fortalecen su espíritu, haciéndolo reaccionar subjetivamente.</p>	<p>“La buena música, el canto, [...] nos llevan a la educación estética del niño” Zapata, <i>Teoría y Práctica...</i> p.18 .</p> <p>“La música gran amiga del hombre, ha servido y servirá para desarrollar las potencialidades del niño, despertando sus emociones y sentimientos [...]” La música es un lenguaje universal, el cual es quizás el mejor medio de comunicación entre los seres humanos.</p> <p>Humaniza al niño. Sanchez, Elide (prólogo) en <i>Mensaje Musical</i>, México, SEP, 1978.</p>	<p>El arte era visto en esta época como una forma natural de transmitir la sensibilidad y expresión humana, de identificación con la vida misma. <i>PEP 1979</i>, pp. 375, 380.</p> <p>El arte “es la expresión humana que permite el conocimiento del espíritu del hombre y que es una forma auténtica y universal de comunicación” <i>Ibidem</i>, p.375</p> <p>Se busca desarrollar en el niño su sentido artístico y estético los cuales le servirán al niño, para “descubrir una forma nueva de expresión de sus afectos y de comunicación” al manejar elementos básicos para hacer música. <i>Ibidem</i>.</p> <p>El programa dice que la música empieza en el niño a partir de que se descubre a sí mismo como instrumento musical. Crea un lenguaje espontáneo de naturaleza musical, que se amplía o reduce de acuerdo con la</p>	<p>Dentro de las actividades colectivas se encuentran las de:</p> <p>Música, folklore, rítmica, juegos y rondas. “Las actividades colectivas podrán elegirse de acuerdo a los requerimientos de trabajo de la unidad que se está desarrollando y alternarse con las actividades de pequeños grupos.” <i>PEP 1981</i>, libro 1, p. 94.</p> <p>En el libro tres que habla de los apoyos metodológicos se establece que las actividades de música y movimiento favorecen en gran medida la estructuración del tiempo y el espacio. Cuando el niño interpreta o reproduce los</p>	<p>Dentro de los contenidos del bloque <i>de juegos y actividades artísticas</i> se encuentran los de música.</p> <p>Concebida como “el arte de combinar los sonidos y silencios, de la voz humana, de instrumentos, sonidos onomatopéyicos y objetos en general. Desde el punto de vista formativo, la música tiene actualmente un alto valor ya que a través de ella el niño estructura un sentido estético, desarrolla su imaginación, siente y reproduce el ritmo, desarrolla nociones temporales, expresa sentimientos, etc.” México, Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Educación Preescolar,</p>	<p>El campo formativo de expresión y apreciación artística “está orientado a potenciar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas”. <i>PEP 2004</i>, p. 64.</p> <p>“La expresión artística tiene sus raíces en la necesidad de comunicar sentimientos y pensamientos, que son ‘traducidos’ a través de la música.” “[La] educación preescolar debe</p>

<p>p.135. [...] Tratándose de bailes, la música nacional gusta mucho a los niños, y bailan al compás de ella [...]. Los cantos y juegos organizados que se llevan a cabo en el salón, deben ir de acuerdo con el programa de trabajo que gira alrededor de un Centro de interés. Calderón Córdova, Carmen, en Serradell, Luz María, <i>Curso de Orientación para educadoras de la República Mexicana</i>. México, D.F. [s.e.] 1955, p. 136. El desarrollo de las virtudes estéticas de comunidad tiene por base el empleo de la música. Cuando el niño con toda libertad selecciona un canto y sus compañeros aceptan la invitación, se provoca un paso muy amplio en materia de educación social. Palacios de Vázquez, Ángela, en Serradell, Luz María, <i>Curso de Orientación para educadoras de la República Mexicana</i>. México, D.F. [s.e.] 1955, p. 144. “Hay ciertas fases, del desarrollo del programa en el Jardín de Niños, que se deben interpretar con música, por ejemplo los arrullos, los cantos descriptivos de la naturaleza, etc.; ciertas ideas están mejor representadas que por cualquier otro medio [...]” <i>Ibidem</i>, p. 145.</p>		<p>estimulación recibida, con las posibilidades que se le brinden de expresar musicalmente sus estados de ánimo, de motivar su creación y enriquecer sus experiencias musicales. “Descubrirá entonces un mundo lleno de posibilidades musicales cercanas a él, que estimularán su ingenio y su capacidad de comunicación. Dentro del tema de arte el niño se familiariza con la música. “[La] música debe proporcionar goce al niño. En la forma en que el niño la viva, será la forma en que la comprenda y la ame” Se considera a la música un elemento de gran valor pedagógico, un camino de desarrollo y aprovechamiento de las potencialidades del niño y un medio que le permite expresar y comunicar la riqueza de su mundo interior. D.G.C.M.P.M. Subdirección de comunicación educativa. Área Preescolar, <i>Actividades musicales en el jardín de niños</i>. México, [s. e.], 1978 p. 26.</p>	<p>ritmos, cuando se desplaza en un intento de interpretar la música que escucha, etcétera. La interacción del niño con todos los elementos que constituyen la música, es fuente también de constantes expresiones creadoras. <i>Ibidem</i>, p. 104.</p>	<p><i>Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños</i>. México, SEP, 1993, p. 57. “Además de su condición de arte, la música es un medio para la socialización ya que con frecuencia se usa para orientar la sensibilidad colectiva, pues sin duda alguna la conjunción de voces y sonidos contribuye a la formación de sentimientos de colaboración. En el Jardín de Niños se favorece la sensibilidad del alumno para que conozca y guste de la música proporcionándole un repertorio de posibilidades para que satisfaga su necesidad de expresión emocional.” <i>Ibidem</i>, p. 58.</p>	<p>favorecer tanto la expresión creativa y personal de lo que cada niña y cada niño siente, piensa, imagina y puede inventar, como la apreciación de producciones artísticas. Cuando tienen la oportunidad de observar una obra de arte y conversar sobre ella, se estimula y desarrolla su sensibilidad, pues los sonidos, el movimiento”, despiertan en ellos sensaciones diversas. Como espectadores, hacen intentos por comprender el significado de la obra (musical), “captan mensajes, se plantean interrogantes sobre quién las realizó, cómo y por qué, y centran su atención en aquello que más les atrae.” <i>Ibidem</i>, p. 95.</p>
---	--	--	--	--	---

4.8 LA EDUCACIÓN MUSICAL

“Una sociedad refleja en su educación supuestos que trascienden la educación misma y que la escuela se encarga de confirmar y transmitir.” En la base de lo que le pasa a la música en la escuela descansa lo que toda una sociedad piensa acerca de lo qué es y para qué sirve.³⁸⁴

Es necesario que la escuela empiece a considerar seriamente la enseñanza de nuestra disciplina como una manifestación humana, que participa de la misma naturaleza que los demás lenguajes [artísticos], que se relaciona estrechamente con ellos y que además posee su especificidad.³⁸⁵

La misión de la enseñanza musical infantil debe conservar y desarrollar las respuestas naturales y espontáneas del niño. Es importante recordar que el niño aprende por descubrimiento al entrar en contacto con el mundo que le rodea, posee un potencial que le permite desempeñarse y comprender los sucesos y hechos con los que se enfrenta. Si él crece en un ambiente diversificado y estimulante donde prevalece la libertad; podrá desarrollar su *inteligencia musical* entendida por Gardner como aquella “capacidad para resolver problemas o para elaborar productos musicales que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural.”³⁸⁶ Por ejemplo, en el transcurso de la historia para algunas comunidades el canto era fundamental para comunicarse con los dioses hoy es un valioso recurso para la transmisión de la cultura.

Gardner menciona que el niño de tres a cuatro años aprende y tiene un amplio repertorio de canciones de la cultura dominante y por lo general comienza la producción de canciones espontáneas y del *juego sonoro exploratorio*.³⁸⁷ Lo que significa que el niño canta por naturaleza y es una de las primeras habilidades que desarrolla desde que empieza a balbucear y a experimentar con sonidos guturales de distinta altura durante el primer año de vida.

³⁸⁴ Spravkin, Mariana, *Op. Cit.*, p. 127.

³⁸⁵ *Ibidem*.

³⁸⁶ Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, traducción de Ma. Teresa Melero Nogués, Barcelona, Editorial Paidòs, 1999, p. 25.

³⁸⁷ *Ibidem*, p. 147.

Durante el primer año de vida se destacan dos hechos de posible significación musical. En primer lugar, los niños demuestran ser capaces de imitar las secuencias de entonación de las estructuras lingüísticas que escuchan a su alrededor. [...] En segundo lugar, muchos niños parecen poder reproducir tonos específicos con una frecuencia mucho mayor que la que determinaría la mera casualidad.³⁸⁸ [Cuando los niños tienen cuatro años aproximadamente aprenden fácilmente la letra de las canciones]. Se podría decir que el significado de la canción radica en primer lugar en su letra. Poco después, los niños están en condiciones de adquirir el ritmo superficial de la canción, el que está estrechamente ligado, como es lógico, a las correspondientes frases lingüísticas. [...] A los cuatro años, o poco después, el niño puede percibir cuándo la canción asciende, cuándo desciende, con qué frecuencia asciende y desciende, y la dimensión aproximada de los saltos en cada una de estas direcciones. Lo que sin duda le falta es el sentido exacto de la distribución de los intervalos (la capacidad de producir correctamente una cuarta en posición a una quinta). [La] precisión requerida para dar una versión exacta de la canción todavía no está a su alcance.³⁸⁹

Es decir, el niño tiene la posibilidad de comenzar con el canto de manera natural a partir de las habilidades y capacidades que de manera innata trae.

Por ello es que la educación musical es un espacio valioso para favorecer y desarrollar la inteligencia musical que en poca o en gran medida los niños poseen en función de la estimulación y acompañamiento que hayan recibido por parte de padres y maestros.

De ahí que los docentes hayan concebido como su función principal dentro del aula, la de ofrecer un entorno que posibilite el desarrollo de acciones espontáneas por parte de los niños.³⁹⁰ La música fue vista entonces dentro del *currículum* del nivel preescolar, como un medio que facilitaba la representación de sucesos, objetos o acciones de la vida cotidiana y natural y que por tanto era valiosa por su carácter didáctico, en la asimilación global de los temas vistos en clase. Al menos fue así hasta los años ochenta.

Desafortunadamente, para muchas escuelas la música fue un medio de manifestación de expresiones estereotipadas de la realidad, con fines de diversión y de lucimiento para una determinada época del año y el producto era lo importante.

³⁸⁸ Gardner, Howard, *Arte, mente y cerebro...* *Op. Cit.*, p. 172.

³⁸⁹ *Ibidem*, pp. 174, 175.

³⁹⁰ Spravkin, Mariana, *Op. Cit.*, p. 100.

Por lo cual, resulta necesario ahora, “establecer nuevos significados, actualizar objetivos y encontrar metodologías de trabajo que permitan llevarlos adelante.”³⁹¹

Es justamente un momento como éste, de intenso cuestionamiento y debate de la educación toda, en que debemos ocuparnos de revisar, enriquecer y profundizar los supuestos teóricos y las prácticas educativas que conforman la realidad de la educación [musical] actual, dentro del aula y dentro de las instituciones escolares.³⁹²

A continuación se muestra una tabla de lo que se ha entendido por la educación musical dentro de los Jardines de Niños en el transcurso de la historia.

Podrá notarse que para 1940 la educación musical era vista como un campo imprescindible en la formación del hombre y un elemento fundamental dentro del *curriculum* de nivel preescolar, pues brindaba la oportunidad de conocer y comprender a través de los ritmos, cantos y juegos lo que respecta a la Naturaleza, la Patria, el Hogar y el Trabajo. El responsable principal de la enseñanza musical era el acompañante de piano.

Para los años sesenta y setenta, se le da el mismo sentido y el objetivo va encaminado a desarrollar el gusto musical del niño.

A finales de los años setenta, cobra relevancia la educación musical como un campo de gran impacto sobre las áreas de desarrollo del niño, ya no se ve dentro de un espacio relegado únicamente al acompañante de piano, sino que ahora existen objetivos muy específicos para abordarlo dentro del aula. Se busca que el niño tenga interacción y conocimiento de los elementos musicales como el ritmo y la melodía. El programa da un gran peso al manejo de actividades musicales con fines muy precisos. Exhorta al rescate de la música de la comunidad o regional. Se espera que el niño pueda escuchar, comunicar y expresarse a través de la música para el desarrollo de su sensibilidad. A partir de 1978, se busca sistematizar y crear métodos musicales que permitan tener una técnica de enseñanza musical más formal. Esto era preciso ya que las sesiones de *cantos* y *juegos* compuestas por entrada, saludo, canto nuevo, juego tradicional, relajación y salida, comenzaban a perder su sentido pedagógico y en lo que menos se pensaba era en el desarrollo integral del niño. Las sesiones comenzaban a volverse rutinarias y repetitivas y regularmente el acompañante no

³⁹¹ *Ibidem*, p. 101.

³⁹² *Ibidem*, pp. 101, 102.

planeaba la clase, se supeditaba a lo que la educadora le pidiera. Regularmente la educadora buscaba la sesión para perfeccionar un canto o concierto porque se acercaba una fecha conmemorativa o festival. La música era vista como utilitarista y artificiosa.

Para los ochenta, la educación musical comienza a desdibujarse del *curriculum* general, no se plantean objetivos específicos, niveles de alcance y se emplea para la recreación, el lenguaje, la noción del espacio y el tiempo y la adquisición de hábitos de aseo y cortesía (saludo, despedida) inclusive para que los niños guardaran silencio y agudizaran su atención dentro del aula en las asambleas o en el trabajo. La música pierde su sentido y su importancia dentro de las aulas y el único responsable de salvarla es el profesor de música o el acompañante de piano. Para este momento, existían una serie de metodologías musicales, pero el profesor de música aparte de saber el mínimo del desarrollo infantil, requería tener bases pedagógicas y recursos intelectuales y materiales para su aplicación. Elementos que muchas veces no existían o se encontraban en mal estado dentro de las escuelas públicas.

Para 1992, se busca que los niños se acerquen al arte a través de hacer visitas a conciertos, museos, espectáculos para incrementar sus experiencias culturales. Sin embargo, por la crisis económica del país se restringieron enormemente tanto la contratación de profesores de enseñanza musical como el presupuesto para invitar a artistas o llevar a los niños a conciertos. Muchas escuelas empezaron a quedarse sin la sesión de *cantos y juegos* y la preparación débil de las educadoras comenzó a propiciar el detrimento de la educación musical en las escuelas. Los objetivos de la educación musical no aparecen en el programa ni procedimientos mínimos de cómo manejar los elementos básicos de la música en el aula. Los intereses del Estado comienzan a inclinarse hacia otros fines que no son los de carácter artístico.

En el 2004, la educación musical prevalece dentro del *curriculum*. Sin embargo, los planteamientos que ofrece son limitados y no establece niveles de alcance o desarrollo musical para los niños en nivel preescolar. Además no se ofrecen cursos de formación en el campo artístico para los docentes y en los últimos años han incrementado las escuelas sin profesor de enseñanza musical.

Dentro del programa, desaparecen los objetivos y aparecen las competencias que poco engloban los fines de la educación musical en el nivel preescolar. No se marcan

niveles de alcance ni los beneficios de aplicar los elementos musicales dentro de las distintas áreas del desarrollo infantil.

En el afán de querer considerar al niño como un sujeto que al aprender involucra todas las áreas de desarrollo, se diluye la especificidad de lo que las actividades musicales son capaces de lograr en su desarrollo. Todo se favorece pero nada se define.

4.8 LA EDUCACIÓN MUSICAL					
1942	1963-1970	1979	1981	1992	2004
<p>“Al hablar de la educación musical, hemos de pensar con la mejor justicia en el papel tan importante que presta la acompañante de música, porque ella, con sus habilidades específicas y artísticas, colabora con el más profundo cariño en esa educación musical que se hace imprescindible en la existencia de todo jardín de niños.”</p> <p>Palacios de Vázquez, Ángela, en Serradell, Luz María, <i>Curso de Orientación para educadoras de la República Mexicana</i>. México, D.F. [s.e.] 1955, p. 143.</p> <p>“Se espera que al abandonar el Kindergarten [los niños] lleven consigo lo siguiente: Hábitos de alegre y ordenada actividad; un acervo de conocimientos fundamentales acerca del mundo en que viven; un pequeño repertorio de ritmos, juegos y canciones escogidas con los que pueden dar expresión a su propio sentir y entender; bien cultivado interés hacia la Naturaleza, la patria, el hogar, el trabajo, y en su</p>	<p>Se busca la formación del buen gusto musical de los alumnos</p> <p><i>Acuña 1973.</i></p> <p>“Se pretende desarrollar el gusto estético en el niño, de manera muy especial”</p> <p>Zapata, <i>Teoría y Práctica....</i> p. 27.</p>	<p>El objetivo es ayudar al niño a “descubrir una forma nueva de expresión de sus afectos y de comunicación al manejar elementos básicos para hacer [...] música, [...]”</p> <p><i>PEP, 1979 p.375</i></p> <p>“Descubrirá entonces un mundo lleno de posibilidades musicales cercanas a él, que estimularán su ingenio y su capacidad de comunicación. Analizando cómo son las manifestaciones musicales de su comunidad o región, cómo puede él crear y producir música, qué puede comunicar con la música, cómo puede hacerlo, si puede crear instrumentos musicales.</p> <p>También descubrirá cual música prefiere escuchar, porqué le gusta escuchar música, qué siente cuando la escucha, cuáles instrumentos musicales conoce, cuál le gustaría tocar mejor; actividades todas que enriquecerán constantemente su sensibilidad musical.” <i>Ibidem</i>, p. 375, 376.</p> <p>En 1978 aproximadamente, se “sometió a revisión y se establecieron las bases técnicas para la enseñanza musical” Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadores), p. 198.</p> <p>La educación musical, ayuda</p>	<p>En el libro 3 se menciona lo siguiente:</p> <p>“En las actividades de música y movimiento hay cantos, juegos y ritmos en que los niños encuentran divertido relacionar las palabras o el ritmo con determinados movimientos de su cuerpo. Aun cuando la palabra sea para él arbitraria o sin sentido, los cantos en los que se van agregando elementos, o los juegos en los que tiene que pasar al centro de la rueda determinado número de niños, los harán pensar acerca del número.” <i>PEP 1981.</i></p> <p>Al mismo tiempo la interiorización de su esquema corporal se va integrando y progresivamente coordina mejor sus movimientos. Al entrar en contacto con la música. <i>Ibidem</i>, p. 104.</p> <p>La educación musical se fundamenta en las características y el nivel de desarrollo individual, para llevar al alumno a disfrutar de la música a partir de la recreación, el descubrimiento y la creación fincando las</p>	<p>“Los juegos y actividades correspondientes [al bloque artístico] permiten que el niño pueda expresar, inventar y crear en general; elaborar sus ideas y volcar sus impulsos en el uso y transformación creativa de los materiales y técnicas que pertenecen a los distintos campos del arte. Es éste uno de los espacios más propios y personales del niño, que comparte con otros niños y con el docente en el trabajo colectivo. Al asistir a museos, espectáculos, actos, etc., el niño vive experiencias culturales y artísticas que lo constituyen como un ser sensible a la belleza, al conocimiento y la comprensión del mundo.</p> <p>El docente promoverá que los</p>	<p>Se espera que el niño:</p> <p>“[Desarrolle] la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.” <i>PEP 2004</i>, p. 28.</p> <p>“Este campo formativo [artístico] está orientado a potenciar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como el desarrollo de las capacidades</p>

<p>alma afectuoso sentimiento que lo lleve a buscar lo bueno, lo hermoso y lo verdadero en el camino de la vida.” L. López Orellana. “<i>JARDÍN DE NIÑOS</i>” México, a marzo de 1934. Tomo III. Num. 6. “Cantos y juegos, en ella, el niño adquiere experiencias de ilimitado, valor educativo, como es el de expresar sus ideas por el canto y la acción de sus músculos, provocada por el deseo de dar vida a las mismas.” Zapata, <i>La Educación...</i> pp. 98, 99. “Para moldear y estimular el sentimiento artístico, el párvulo escucha música escogida en los conciertos infantiles que con ese objeto se organizan, y en la que frecuentemente le ofrecen los acompañantes, ya sea para oírla exclusivamente, o para que interprete los ritmos y las danzas.” <i>Ibidem</i>, p. 101.</p>		<p>al desarrollo integral del niño, al cultivo de su sensibilidad y el enaltecimiento de su facultad de comunicación con el medio ambiente, a través de sus sentidos, lo que ampliará sus horizontes de conocimiento y seguridad en sí mismo. D.G.C.M.P.M. Subdirección de comunicación educativa. Área Preescolar, <i>Actividades musicales en el jardín de niños</i>. México, [s. e.], 1978. Los objetivos de la Educación Musical son: - Coadyuvar a la formación integral del educando. - Conscientizar al niño de los elementos musicales. - Favorecer el desarrollo de la sensibilidad musical. - Propiciar la expresión y la comunicación. - Contribuir a la integración del niño al medio ambiente que lo rodea. p. 26. La educación musical moderna, se beneficia con la experiencia didáctica de la pedagogía y la psicología.</p>	<p>bases que le permitan sistemáticamente a través del movimiento vivenciar corporalmente los conceptos musicales. México, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar, <i>Guía de actividades musicales para el nivel preescolar</i>. México, SEP, 1988, p. 11.</p>	<p>niños inventen sus propias figuras, movimientos, ritmos, cuentos, guiones y escenografías; procurará fomentar la creación en el campo literario, tratando de que los niños compartan sus producciones.” <i>PEP</i> 1992, p. 37.</p>	<p>necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas”. <i>Ibidem</i>, p. 64.</p>
--	--	--	---	--	---

4.9 CONTENIDOS DEL AREA MUSICAL

Gardner menciona que a través de una constante y considerable práctica con el canto a partir de los cuatro o cinco años de edad el niño pasa por etapas importantes del desarrollo rítmico:

La primera implica la capacidad de extraer la pulsación profunda que subyace al ritmo superficial. En un principio, la sensibilidad del niño para el ritmo deriva estrictamente de la colocación de acentos en la letra superficial de la canción; con el tiempo, el chico llega a percibir que, por debajo de esos ritmos superficiales, hay una pulsación repetida, un latido metronómico, por así decirlo, que organiza el modo en que se deben articular las diversas estructuras rítmicas. Para expresarlo de un modo pragmático, digamos que el niño puede ahora marcar el tiempo a intervalos regulares a lo largo de toda la canción, en lugar de dejarse llevar, simplemente, por las pautas de acentuación de las distintas sílabas.³⁹³

Estas afirmaciones sobre el desarrollo musical del niño parten de lo que estaría dentro de un estándar normal. Es decir, este nivel de inteligencia musical es la que se podría esperar para cualquier tipo de individuo. Sin embargo, Gardner menciona que también hay niños con una gran capacidad heredada (talento), que les permite que puedan aprender rápidamente canciones nuevas con sorprendente precisión a los dos o tres años, incluyendo algunos que manifiestan retrasos en otras inteligencias o habilidades intelectuales. En este caso, lo que se requiere es solamente encauzar su potencial artístico. Gardner los llama *prodigios*, considerados como “individuos que atraviesan ciertos dominios `especiales´ a una velocidad excepcional.”³⁹⁴

Por ello, es importante que dentro de la educación musical se considere el canto, el movimiento y la ejecución instrumental como elementos necesarios para desarrollar, refinar y nutrir la percepción y la sensibilidad del niño frente a los contenidos musicales diversificados que el profesor brinde durante las experiencias con el arte.

La inclusión, en los diseños curriculares, de contenidos musicales resultan una posibilidad más de aprendizaje dentro de la escuela básica. Por ello, es preciso reflexionar y definir dónde y en qué momento “la música será abordada como objeto de

³⁹³ Gardner, Howard, *Arte, mente y cerebro... Op. Cit.*, p. 176.

³⁹⁴ *Ibidem*, pp. 21, 176.

estudio y se enseñarán sus contenidos, y en qué momento será simple medio para enseñar otros conocimientos ajenos a la disciplina.”³⁹⁵

Por ese motivo, es que se vuelve necesario que la educadora y el especialista tengan un proyecto compartido de enseñanza, un intercambio de conocimientos y saberes que deben definirse para estar en sintonía en el abordaje de la música dentro y fuera del aula regular.

A continuación se presenta una tabla que contiene aquellos contenidos musicales que se han considerado indispensables para el nivel preescolar dentro de los Jardines de Niños a través de la historia.

Se notará que para 1940, los contenidos musicales tenían que estar relacionados con el programa de actividades y las necesidades del Jardín de Niños como: festivales, conciertos, muestras pedagógicas, ceremonias o los temas que las educadoras estaban viendo en el aula con los niños. La clase de música (*Cantos y Juegos*), debía abordar la interpretación de ritmos, juegos tradicionales y de imitación, cantos para auxiliar las actividades, hábitos o temas vistos en el aula; la orquesta infantil, cuentos musicalizados y bailes.

A partir de los años sesenta, se abordan ritmos, rondas, juegos tradicionales y onomatopéyicos, canciones relacionadas con los temas de la clase relacionados al: hogar, la naturaleza, los animales, los juguetes o la comunidad; se manejaba la orquesta infantil y la asistencia a conciertos. La diferencia es que aquí el grado de dificultad de los contenidos iba avanzando según la edad o grado de desarrollo de los niños, cuestión que en el programa anterior no se trataba.

A finales de los años setenta, se sistematizan los contenidos musicales y dentro de los grandes temas que debía abordar la educadora existía el del arte donde el niño debía abordar la música como uno de los lenguajes artísticos universales. Pero además, se abordaba la música para desarrollar las sensopercepciones auditivas del niño, a través del contacto con su entorno sonoro, se retomaban los elementos del sonido como la altura, el timbre, la duración y la intensidad, identificación del silencio y el sonido, elementos del ritmo como el acento, el pulso, la velocidad y la duración. Y se delimitaban los objetivos por etapa de desarrollo musical del niño. Después de ello, seguían los contenidos musicales para el desarrollo de las habilidades

³⁹⁵ Origlio, Fabrizio, “Entre las tradiciones, los contenidos y la realidad de la sala” en *Educación musical*. Entre melodías, ritmo y emociones. Director general Daniel Horacio Kaplan, Argentina, Ediciones Novedades educativas, Noviembre de 1998 año1- No. 6, p. 54.

perceptivomotoras y sus respectivos objetivos. Además de que los niños tenían experiencias musicales con música en vivo ejecutada por los acompañantes de piano dentro de la sesión de *cantos y juegos*. En este sentido, fue la mejor época en la historia del *curriculum* preescolar en el que se le dio un gran peso pedagógico a la música para el desarrollo integral del niño.

Para los años ochenta se marca el declive, los contenidos apenas mencionados son: realización de juegos tradicionales, uso del canto, interpretación de ritmos y el manejo de la orquesta infantil. Los fines y los contenidos de la música se diluyen al igual que su forma de aplicación en relación a lo que se había presentado en el programa anterior.

Para los años noventa se agrega un material de apoyo adicional al programa donde aparece el *bloque de juegos y actividades musicales* que sugiere el uso del canto, producción de ritmos con diversos instrumentos y el manejo del movimiento corporal a través de la danza y la música. No se precisa el *qué*, el *para qué* y el *cómo* de la enseñanza musical.

En el 2004, se continúa con la idea de retomar cantos, acompañar melodías o canciones con instrumentos musicales en primer plano, después sugiere el manejo del ritmo, manejo de distintas fuentes sonoras, la escucha de música de distintos géneros y regiones. Y desaparece el manejo como tal de la orquesta infantil.

Actualmente, hay Jardines de Niños que han perdido inclusive, la clase de música con un especialista. La idea ahora es que la educadora por iniciativa propia la rescate ya sea en el aula o en el espacio que era dedicado a las sesiones de *ritmos, cantos y juegos*.

4.9 CONTENIDOS DEL AREA MUSICAL

1942	1963-1970	1979	1981	1992	2004
<p><i>-Cantos y Juegos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realice juegos de imitación ➤ Entone cantos ➤ Sepa respirar ➤ Guarde posiciones correctas ➤ Realice juegos populares <p><i>-Expresiones Artísticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuche música selecta y conciertos infantiles. ▪ Actúe en escenificaciones muy sencillas. ▪ Interprete trozos musicales en ritmos y bailes adecuados a su desarrollo físico. ▪ Comprenda el significado de los cuentos musicados ▪ Interprete 	<p><i>--Adiestramiento en actividades prácticas:</i> Por medio del oído: el timbre e intensidad del sonido a través de juegos y sonidos onomatopéyicos, sonidos musicales, distintos tiempos: aprisa y despacio.</p> <p><i>-Juegos y actividades de expresión creadora:</i></p> <p><i>Bloque: Rondas y marchas con diferentes ritmos e iniciación en la danza:</i> Rondas cortas y tradicionales; marcar ritmos con palmadas, suave, fuerte, lento y de prisa; marcar el ritmo con sencillos pasos de danzas indígenas; ritmos con objetos sonoros; jugar sencillas rondas; marcar el ritmo con punta y talón; tomar parte en bailes indígenas</p> <p><i>Bloque: Iniciación en el canto y la música:</i> Cantar pequeñas canciones relacionadas con el hogar, los juguetes, los animales, la</p>	<p>Dentro del tema de arte el niño se familiariza con la música, y el tema lo inicia la educadora. Se desarrollarán las <i>--sensopercepciones auditivas:</i> "Al escuchar diversos sonidos ambientales, los discrimina y nombra; localiza la fuente sonora e identifica fácilmente las voces familiares de su medio circundante. Identifica por el nombre instrumentos musicales conocidos por él, discrimina la intensidad, altura o tono del sonido. Discrimina y nombra canciones, melodías y fragmentos musicales al escucharlos. Sigue ritmos espontáneamente, reproduce estructuras rítmicas que se le presenten (ritmos binarios y terciarios). Identifica el silencio, inhibiendo su movimiento. Inicia la identificación del acento en un ritmo y sigue con movimientos corporales la aceleración [...]" p. 94. Corresponde entonces a las educadoras ayudar a desarrollar en el niño su capacidad para discriminar estímulos cada vez más próximos, así como proporcionar al educando una estimulación que le permite afinar a grandes pasos las etapas básicas adquiridas:</p> <p>a) Conciencia del sonido, en el cual el niño es consciente de la presencia y ausencia de un sonido. b) Búsqueda y localización de la</p>	<p>Actividades de música y movimiento: --juegos tradicionales --Canto. --Ritmo. --Descanso musical. --Orquesta infantil.</p>	<p>Contenidos y propósitos educativos del <i>bloque de juegos y actividades musicales:</i></p> <p>--Expresar, inventar y crear a través de la música.</p> <p>--Participar y disfrutar del canto, la danza y de la interpretación musical.</p> <p>--Producir diferentes ritmos con diversos instrumentos musicales.</p>	<p>Las competencias de <i>expresión y apreciación musical:</i></p> <p>--Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él.</p> <p>--Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.</p>

<p>melodías</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejecute ritmos con instrumentos de percusión y tome parte en las orquestas infantil <p>Los cantos elaborados regularmente eran creados para auxiliar las actividades y temas que eran vistos en los Jardines de Niños. "Los textos de estos cantos serán de acuerdo con el programa de actividades y las necesidades generales del 'Jardín de Niños'." Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, <i>Ritmos, cantos y juegos, 4ta. Edición</i>, México, Editorial del Magisterio "Benito Juárez".</p>	<p>naturaleza y la comunidad; escuchar pequeños trozos de música selecta; interpretar la música con movimientos rítmicos y danzas en orquestas infantiles; cuentos cortos musicados; cantos y juegos relacionados con un centro de interés; asistencia a conciertos infantiles; cantos tradicionales.</p> <p>Rosaura Zapata en 1962 establece en su libro <i>Teoría y Práctica del Jardín de Niños</i>, una selección de actividades semanales que podían llevarse a cabo en la escuela y que eran acompañadas en algunos casos por una selección de cantos asociados al tema o unidad de trabajo que se estaba abordando. "En la sala de juegos, ejecutarán, movimientos rítmicos imitativos, cantarán la canción de los pájaros y efectuarán otros juegos relacionados con ellos, tales como 'El nido' y 'El árbol' habitación de estas aves." p. 119.</p>	<p>fuente sonora, en la que el pequeño descubre el origen (persona, animal o cosa) que produce el sonido.</p> <p>c) Discriminación gruesa, donde debe lograr la diferenciación de sonidos contrastantes.</p> <p>d) Discriminación fina, en la cual el niño debe ser capaz de diferenciar sonidos menos contrastantes por sus características acústicas." <i>PEP 1979</i>, p. 106.</p> <p>- - <i>Desarrollo de las Habilidades perceptivomotoras ubicadas dentro del área de lenguaje:</i> "DISCRIMINACIÓN AUDITIVA. Es la capacidad de diferenciar los estímulos sonoros que van desde los sonidos ambientales hasta los sonidos del lenguaje (fonemas). MEMORIA AUDITIVA. Es la capacidad para recordar hechos o mensajes percibidos por el oído. SECUENCIA AUDITIVA. Es la habilidad para recordar lo que se oyó, en el orden de presentación. RITMO. Es la capacidad de delimitar un intervalo temporal, mediante la reproducción de golpes. El ritmo se aplicará aquí a su asociación con la palabra hablada y en la repetición de secuencias de ritmos". <i>Ibidem</i>, pp. 206, 207.</p>			
---	--	--	--	--	--

4.10 TIEMPO, RECURSOS Y ESPACIOS DE USO PARA LA SESIÓN DE MÚSICA.

Estos elementos forman parte del ambiente de enseñanza y aprendizaje son vitales cuando se habla de un diseño curricular y se reflejan directamente en la planeación de un proyecto o propuesta de aula que podrá ser novedosa o no a partir de cómo se empleen éstos.

[La] oferta de programas que aborden los diversos medios de representar la experiencia –proposicional, literario, poético, visual, auditivo, coreográfico- deberían ser metas fundamentales de la educación. Por desdicha, nuestros programas dan un papel marginal [o superficial] a muchas de estas formas de representación.³⁹⁶

Los “programas escolares que elaboramos e implementamos ayudan a definir el tipo de mente que los niños tendrán oportunidad de poseer. El currículum también representa simbólicamente las virtudes cognitivas que valoramos.”³⁹⁷

“Cada conjunto de cualidades –visual, auditivo y gestual, como también lingüístico y numérico- requiere diferentes formas de atención e impone exigencias propias de su <<índole>>.”³⁹⁸

Si nos interesa cultivar en los jóvenes una amplia capacidad para construir significados, debemos brindarles en nuestras escuelas las oportunidades que necesitan para aprender a hacerlo. Esto, a su vez, exigirá un replanteo fundamental de lo que pensamos sobre nuestras prioridades educativas y del concepto que tenemos de la cognición humana. Los seres humanos pensamos no sólo con lenguaje, sino también con imágenes visuales y gestuales y sonidos pautados.³⁹⁹

El currículum de la escuela cumple varias funciones importantes. Una de ellas es transmitir a los alumnos lo que consideramos importante hacerles aprender. Estos valores se expresan en lo que decidimos evaluar en la escuela, en la cantidad de tiempo que dedicamos a diversas materias y en la distribución del tiempo que dedicamos a diversas materias y en la distribución del tiempo asignado a lo que enseñamos.⁴⁰⁰

³⁹⁶ Eisner, W., Elliot, *La escuela...Op. Cit.*, p. 36.

³⁹⁷ *Ibidem*, p. 37.

³⁹⁸ *Ibidem*.

³⁹⁹ *Ibidem*, p. 41.

⁴⁰⁰ *Ibidem*, p. 68.

A continuación se muestra una tabla que contiene los principales recursos, tiempo y espacios dedicados a la música a lo largo de la historia.

Se podrá notar que para 1940 o inclusive antes, los cantos que se usaban eran traducciones del inglés o del alemán, ya que muchas de las bases de los primeros Jardines de Niños estaban inspiradas en los Kindergarten norteamericanos y la escuela froebeliana. A partir de 1942, Zapata procura que se retiren esos cantos y que se comience con la composición de nuevos materiales musicales por pianistas y compositores mexicanos (de ahí que le atribuye el término de música mexicana) para ser usada en las sesiones de música.

Sin embargo, ella hace la sugerencia de qué tipo de música académica puede usarse además de la mexicana. Los profesores o acompañantes de piano, debían seleccionar la música que iban a tocar, la cual muchas veces era sugerida por las educadoras. Se escuchaban y tocaban en el salón de *Cantos y Juegos* en un horario determinado y fijo para que todos los grupos pasaran. Entre un grupo y otro podían escucharse melodías o canciones distintas de acuerdo al nivel de dificultad de las mismas. Los instrumentos que podían integrarse eran: el piano que era obligatorio para los profesores de música, instrumentos de percusión de sonido indeterminado y la voz infantil.

El salón debía estar decorado con algo relativo a la música y en él debía haber solo el piano, el estante o repisas para los instrumentos y el nicho con la Bandera Nacional únicamente.

Para los años sesenta, se sigue usando el piano como instrumento obligatorio para el profesor de música, debe existir el espacio físico para impartir la sesión y los instrumentos para los niños estaban integrados por percusiones de sonido indeterminado como güiros, campanas, cascabeles, triángulos, maracas, platillo, tambor, etc. E instrumentos de percusión de sonido determinado como las marimbas o los xilófonos. Se sigue usando de preferencia música creada por pianistas o compositores mexicanos y obras de Mozart, Brahms y Beethoven.

A finales de los setenta, sigue existiendo el salón de *Cantos y Juegos*, el cuál debe estar decorado y contar con un piano para los acompañantes, debe haber instrumentos de percusión y materiales musicales pautados.

El espacio del aula debía ser amplio para el libre movimiento y desplazamiento de los niños al hacer rondas, juegos o escenificaciones. Se buscaba utilizar el cuerpo como un productor más de sonido, fuentes sonoras diversas del entorno y cantos

variados con textos sobre los hábitos, la naturaleza o el tema que la educadora estaba abordando en clase.

Para los ochenta, el salón de *Música y Movimiento* se vuelve opcional al igual que el tiempo destinado para la sesión porque ahora la educadora puede implementar otros espacios y flexibilizar los momentos en que utilice la música como un medio educativo, se busca la espontaneidad y la iniciativa de la educadora en el manejo de los recursos musicales. Ya no es obligatorio el uso de los manuales o música de compositores clásicos, mexicanos o que habían compuesto específicamente obras para la sesión de *Cantos y Juegos* en el Jardín de Niños. Comienza a debilitarse el rigor y la forma como se llevaba a cabo la sesión de música y los cantos empleados no tenían por qué ser relacionados con los temas de clase.

Para los noventa, se desvirtúa totalmente la visión original de la importancia de brindar a los niños espacios de enseñanza musical con un especialista o acompañante de piano, los recursos y el mantenimiento de los instrumentos musicales comienzan a dejarse de lado y solo prevalece la tradición de lo que se cree que era la sesión. Inclusive algunos Jardines empiezan a quedarse sin profesor de enseñanza o empiezan a transformar el salón de música en videoteca, salón de escenificaciones, ludoteca, salón de usos múltiples, de psicomotricidad, etc.

Para el 2004, los espacios y los recursos materiales y humanos son sólo reminiscencias de una etapa de esplendor en la historia de la enseñanza musical en los Jardines de Niños. Lo que mantiene las formas de enseñanza dentro de la sesión de *Cantos y Juegos* es producto de la tradición que las educadoras y profesores de enseñanza musical con mayor antigüedad han transmitido de manera oral a las generaciones más jóvenes. En algunos Jardines de Niños, el piano o los instrumentos musicales ya están en muy mal estado o ni siquiera existen.

Actualmente la sesión de música y la forma de cómo debe de llevarse a cabo en los Jardines de Niños se ha diversificado al igual que su sentido pedagógico.

4.10 TIEMPO, RECURSOS Y ESPACIOS DE USO PARA LA SESIÓN DE MÚSICA					
1942	1963-1970	1979	1981	1992	2004
<p>Existen cantos traducidos del alemán y del inglés al español y música para jugar y bailar, que con el tiempo fueron sustituidos por otras colecciones debido a que Bellas Artes “iba tras el nacionalismo musical” y Rosaura Zapata fue quien “prohibió que se recurriese a lo traducido y estimuló la producción entre educadoras y músicos. La compiló, la publicó y la distribuyó para uso de los jardines.” Que están pensados para la sesión de música. Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, <i>Ritmos, cantos y juegos, 4ta. Edición</i>, México, Editorial del Magisterio “Benito Juárez” p. 20. Durante la gestión de Rosaura Zapata se recomendó el manejo de cantos nuevos por meses y por grados, sin perder de vista el nombre del autor y título del libro donde se encontraban los cantos sugeridos.</p> <p>“En los conjuntos orquestales, en los que su sentido artístico se ha puesto de manifiesto, ha abordado la adaptación de música clásica universal capaz de ser intuída por el niño. Se impulsa la música clásica y folklórica mexicana.” Pineda, Zoraida, <i>Educación de párvulos en México</i>. 4ta. edición, México, FERNÁNDEZ editores, 1969, p. 78.</p> <p>Luz Ma. Serradell consideraba que las educadoras debían enseñar y los acompañantes debían tocar. Un aporte importante de la profesora fue que seleccionó los cantos por grado y amplió la lista del repertorio. En el jardín de niños se presenta en forma de cantos, juegos, ritmos, cuentos musicados, orquestas infantiles,</p>	<p>Se usan recursos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -ritmos con objetos sonoros que ofrezcan contrastes: campanas, güiros, cascabeles, conchas. -participación en la orquesta infantil interpretando música variada con objetos sonoros: campanas, cascabeles, triángulos, maracas, vainas con semillas; platillos, tambor, sonajas, panderos, marimba, xilófono y claves. <p>Escogeremos entre la música siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Las mariposas del [Cascanueces]. Tchaikowsky. Gitanerías: Lecuona. Marcha Turca: Mozart. Danza Húngara: Brahms. Danza Española: Iturbe. Escocesas: Beethoven. 	<ul style="list-style-type: none"> -Adivinar los sonidos que produce la maestra: aplaudir, romper papel, hacer ruido con las llaves, golpear con el pie. -Identificar los sonidos que produzca un compañero: reír, chasquear la lengua, sollozar, llorar, tronar los dedos. -Hacer sonar pares de botes llenos de botones, monedas, piedritas, arena, apareándolas por su sonido. -Tocar instrumentos musicales, tambor, flauta y piano, fuerte y quedo. -Oír melodías y reconocer los instrumentos musicales que intervienen. -Participar en juegos tradicionales 	<p>“El salón de actividades musicales (éste no es imprescindible ya que de cualquier manera los niños pueden realizar estas actividades en su salón o en cualquier otro lugar y en diferentes momentos del trabajo.)” Dentro de las actividades colectivas se encuentran las de:</p> <p>Música, folklore, rítmica, juegos y rondas. “Las actividades colectivas podrán elegirse de acuerdo a los requerimientos de trabajo de la unidad que se está desarrollando y alternarse con las actividades de pequeños grupos.” PEP 1981, libro 1, p. 94.</p> <p>“En el Jardín de Niños las actividades de música y movimiento no deben verse restringidas a los 20 o 30 minutos de labor en el aula da cantos y juegos o donde se realicen, sino que se extenderán a otros momentos o situaciones que de manera espontánea se presenten”. <i>Ibidem</i>, p. 104.</p> <p>Para organizar una orquesta infantil pueden elegirse las canciones,</p>	<p>“El tiempo de una jornada de trabajo deberá ser organizada para incluir juegos y actividades relativos al proyecto, a las actividades de rutina, así como tiempo de juegos y actividades libres. En algunos jardines de niños el horario de las actividades de rutina está supeditado a la organización general del plantel (recreo, ritmos, cantos y juegos, educación física y otros); por esta razón el docente deberá distribuir el tiempo para las actividades de su grupo tomando en cuenta los horarios previamente asignados.” PEP 1992, p. 63.</p> <p>Se espera que el niño manipule, elabore y explore diferentes instrumentos musicales como: crótalos, triángulos, sonajas, cascabeles, maracas, claves, huesos de fraile, cucharas de madera, tecomates, vainas y sonajas, etc.</p>	<p>Escucha, canta canciones, participa en juegos y rondas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sigue el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales. -Interpreta canciones de diversa complejidad por su ritmo, extensión, armonía y letra. -Identifica piezas musicales de distintas épocas, regiones de su entidad, del país o de otros países, -Reconoce el nombre de algunas melodías de distinto género (por ejemplo piezas clásicas, de música popular, folklore, etc.) PEP 2004, p. 99.

<p>juegos tradicionales y populares, juegos organizados.</p> <p>“Los cantos y juegos deben estar sujetos a determinadas normas, las cuales son elásticas según el criterio de la educadora y la disposición de los niños en ese momento.”</p> <p>Dirección General de Educación Preescolar. <i>Educación Preescolar</i>. México, [s.f] p. 36, 37. “Los horarios no son fijos, dando oportunidad a que el párvulo no sea interrumpido cuando su interés está vivo aún por determinada actividad; excepción hecha de los ‘Cantos y Juegos’, pues siendo un solo salón destinado a esa actividad y una sola acompañante, han de ser sujetos a horario fijo.”</p> <p>Pineda Zoraida, <i>Op. Cit.</i>, p. 126.</p> <p>En el programa se establece que para ejecutar ritmos se usan las palmadas y pies, cucharas de madera, sonajas triángulos, campanas.</p> <p>El salón de juegos está decorado de acuerdo con esta actividad y sólo hay en él un piano, el nicho con la Bandera Nacional, el estante para la música y algunas sillas. Zapata, <i>La educación...</i> p. 42 .</p>	<p>Zapata, <i>Teoría y Práctica...</i> p.124.</p>		<p>ritmos y danzas folklóricos (rescatando especialmente las propias de la región donde se trabaja), ritmos o canciones inventados por los niños y algunas canciones propias del Jardín de Niños.” <i>PEP 1981</i>, libro 3, pp. 103-108.</p>		
--	---	--	---	--	--

4.11 EL PAPEL DEL DOCENTE FRENTE A LA ENSEÑANZA

A pesar de lo que prescriben los diseños curriculares, lo que enuncien las distintas corrientes pedagógicas, hay una realidad educativa que se juega dentro de la escuela y de cada aula. Plantearse hoy cuestiones como ¿de qué se ocupa la educación musical? Lejos de instalarnos ante lo obvio, nos permitirá una mirada sobre nosotros mismos: ¿qué creemos que enseñamos los docentes de música? ¿qué pensamos que debemos enseñar? Porque hablar de la educación musical es hablar de prácticas docentes, de los significados construidos por los docentes acerca de lo que la educación musical debe ser.⁴⁰¹

La realidad actual de la educación musical en la escuela es fruto de políticas educativas, de su historia como disciplina y de las propias prácticas de sus docentes.

Lo interesante sería aunar los conocimientos específicos del profesor especialista con la riqueza temporal y vincular que posee el docente de aula. Esto debería ser así, porque finalmente la educadora es la que pasa más tiempo con el niño en la convivencia diaria en el Jardín de Niños, además de que posee la experiencia práctica y la teoría necesaria sobre el desarrollo del niño preescolar. El intercambio con el profesor especialista en música en la institución puede colaborar a mejorar y potenciar el manejo y la enseñanza de la música en la escuela.

Por otra parte, se puede decir que la función del docente del aula regular frente a la tarea de enseñar, se ha diversificado a partir de los aportes de los distintos paradigmas y las tendencias educativas que corresponden a un cierto momento histórico.

Visto desde el paradigma conductista:

[El] profesor no sólo provee modelos a los alumnos, también les presenta (intencionalmente o no) un contexto estimulante (de contingencias de estimulación discriminativa y reforzante) en el cual los alumnos desarrollan predicciones y crean activamente expectativas que les servirán para situaciones futuras de aprendizaje.⁴⁰²

Desde una perspectiva constructivista, el docente es el responsable de la situación didáctica y en especial de las actividades emanadas de los contenidos educativos;

⁴⁰¹ *Ibidem*, pp. 127,128.

⁴⁰² Hernández Rojas, Gerardo, *Op. Cit.*, p. 95.

aunque también debe delegar cierta responsabilidad a los alumnos y de hecho el PEP 1992 y 2004 lo marcan muy claramente dentro de sus principios pedagógicos y las formas metodológicas que sugieren.

Desde un enfoque constructivista y el paradigma psicogenético se sugiere al docente que conozca a fondo los problemas y las características del aprendizaje operatorio y del saber disciplinario específico que le toca enseñar; deberá tener también conocimiento de las etapas y los estadios del desarrollo cognitivo general, además de conocimientos didácticos específicos con una orientación psicogenética y una serie de expectativas y suposiciones en torno a la ocurrencia del acto educativo.⁴⁰³ “El profesor procurará respetar los errores (los cuales siempre tienen un <<poco>> de la respuesta correcta) y las estrategias de conocimiento propias de los niños, y no deberá limitarse a exigir la mera emisión de la <<respuesta correcta>>”⁴⁰⁴

El docente:

[Debe] evitar el uso arbitrario de la recompensa y el castigo (en términos de Piaget: <<sanciones expiatorias>>), y tendrá que promover que los niños construyan sus propios valores morales [...] el maestro habrá de tener la oportunidad de participar en el diseño y la elaboración de sus planes de trabajo y prácticas docentes, de enriquecerlas con su propia experiencia, su creatividad y sus prácticas particulares.⁴⁰⁵

Para Vigotsky el docente:

[Debe] ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos.[...] [El] experto-enseñante, en su intento por enseñar determinados saberes o contenidos (habilidades, conceptos o actitudes) [los encontramos dentro de las competencias en el PEP 2004], crea un sistema de ayudas y apoyos necesarios para promover el traspaso del control sobre el manejo de dichos contenidos por parte del alumno-novato; es decir, en el proceso interactivo y dialogante en que se basa la enseñanza. [La] actuación del profesor es principalmente <<directiva>> en el sentido de que es él quien toma la iniciativa sobre el tratamiento de los contenidos [...]. Al mismo tiempo, el profesor percibe las competencias iniciales de los alumnos, para ajustar el sistema de ayudas y apoyos necesarios a ellas, y así poder ir

⁴⁰³ *Ibidem*, p. 197.

⁴⁰⁴ *Ibidem*, p. 198.

⁴⁰⁵ *Ibidem*, pp. 198, 199.

traspasando, progresivamente, el control y el manejo de los contenidos y formas de discurso que él quiere que los alumnos aprendan en un sentido determinado.⁴⁰⁶

Uno de los avances o diferencias de éste paradigma en relación a los anteriores es que la unidad de análisis para el estudio del aprendizaje, “había estado puesto en el sujeto [aislado], como un ente que aprende por sus propios medios, aislado de la influencia de otros y de las prácticas socioculturales.”⁴⁰⁷

Eisner menciona que:

[Dada] la actual estructura de las escuelas, los maestros elaboran, asimilan e inventan formas de adaptación profesional a fin de enfrentar las numerosas exigencias que constituyen su vida profesional. Estas formas de adaptación les permiten procesar con eficacia importantes cantidades de información y organizar su rutina diaria para poder sobrevivir. La asimilación, elaboración e invención de ciertas técnicas pedagógicas, formas de organización de la clase, procedimientos para brindar información a los estudiantes, maneras de calificar los exámenes, y métodos para distribuir oportunidades a los estudiantes dentro del aula, son todas técnicas que los maestros deben adquirir. Una vez internalizadas, estas habilidades permiten que los maestros se concentren en los aspectos sustanciales de su trabajo docente.⁴⁰⁸

A continuación se muestra una tabla que contiene las funciones esenciales de la educadora frente a la enseñanza de contenidos musicales a través de la historia.

Se notará que para 1940, la educación musical del niño era una responsabilidad compartida entre la educadora y el acompañante de piano, la selección de los contenidos musicales dependía del tema de la programación semanal de la educadora o las necesidades del Jardín de Niños (presentaciones, festivales o ceremonias). Es decir, los contenidos elegidos no iban en función de las necesidades de los niños o su desarrollo.

Además, la educadora la mayoría de las veces no partía de los intereses de los niños para abordar los temas, ella estaba supeditada a la programación que enviaba el Departamento de Preescolar (llamado posteriormente Dirección de Preescolar). Los profesores de enseñanza musical o las educadoras podían adaptar las letras de los cantos o crear nuevos si no se contaban con los suficientes o necesarios para reforzar algún hábito o tema. La música era vista como un medio para la enseñanza no como un fin.

⁴⁰⁶ *Ibidem*, pp. 234, 235.

⁴⁰⁷ *Ibidem*, p. 238.

⁴⁰⁸ Elliot W., Eisner, *Cognición y curriculum*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998, p. 23.

Para los años sesenta, los cantos siguen siendo el medio reforzador de hábitos o de algún tema. Asimismo, la educadora podía apegarse a algunos ritmos, juegos o cantos sugeridos por semana o mes que salían publicados en distintos materiales o medios para ellas. Además, durante la sesión de música los cantos o juegos no surgían de forma espontánea por los niños, sino que más bien, la educadora ya debía de haber planeado cuidadosamente los cantos donde requería del apoyo del acompañante de piano para su memorización. Además era obligatorio saber los cantos de las ceremonias cívicas de los lunes como el *Saludo* y el *Himno Nacional*.

A finales de los años setenta, la educadora aparte de planear la sesión de Cantos y Juegos debía abordar un tema que hablaba específicamente de la música y además elementos de la música para el desarrollo integral del niño. Debía existir por parte de la docente una planeación detallada de los objetivos y las actividades musicales que iba a aplicar. En este sentido, el desarrollo musical del niño era también un fin educativo.

También prevalecía la visión utilitarista de la música cuando se pensaba en el uso de canciones para reforzar temas o hábitos de aseo, cortesía u orden. La sesión de *Cantos y Juegos*, al igual que en tiempos anteriores era obligatoria en todas las instituciones preescolares. Por lo que regularmente la educadora y el profesor debían preparar una muestra o presentación musical frente a las autoridades o padres de familia a fin de año o en cualquier fecha especial o conmemorativa, en el que muchas veces los profesores o las educadoras buscaban el reconocimiento y eso implicaba horas de ensayo y perfeccionamiento sin sentido para los niños (se volvía un momento artificioso).

Para los años ochenta, se sugiere solamente a la educadora que considere las actividades musicales dentro del trabajo con los niños para favorecer algo. Debe promover y/o respetar los momentos que surjan para que el niño cante. Debe ser solo una guía para estimular el canto espontáneo o los juegos libres de los niños. No debe entrar a la clase de música de forma forzada u obligada y tampoco se requiere del espacio físico o la clase de música para familiarizar al niño en este tipo de experiencias. Es decir, no es el único espacio.

El problema surge justo en este punto, porque al pretender que la educadora no solo se enfoque a la clase de música para introducir a los niños a un proceso de musicalización, muchas de ellas lo ven como un pretexto para no entrar a la clase de música justificándose de que los niños se encontraban indispuestos ya que estaban

interesados o concentrados en otra cosa, y que después ellas lo retomarían en el aula, esto no hacía más que restarle importancia al trabajo del profesor de música.

En el programa de 1981 se establece que entonces para que la educadora sea la responsable de desarrollar las capacidades musicales en los niños, debe tener un panorama general y conocimientos básicos musicales para tener una idea clara de lo que va a enseñar. -Yo agregaría-, y también sensibilidad para apreciar y valorar la música como parte de la formación infantil.

Para los noventa, la educadora debía promover y acercar a los niños a las manifestaciones artísticas y en concreto musicales. Debía seleccionar y organizar los contenidos musicales que iba a emplear y en caso de que hubiera profesor de enseñanza musical, debía proporcionarle una visión global de las actividades preescolares, la etapa de desarrollo en que se encontraban sus alumnos y los objetivos a lograr mediante la sesión de música. Se sabe que poco de esto realmente se llevaba a cabo y que regularmente los profesores de música desconocían el trabajo de la educadora.

También se indica que la educadora debía seleccionar los materiales y recursos musicales de uso durante la sesión de música y decorar atractivamente el salón, -en caso de que todavía existiera el espacio-.

Para el 2004, la intervención de la educadora es un factor clave y fundamental para lograr el desarrollo de competencias musicales en los niños, pues es ella la responsable de dinamizar y enriquecer el ambiente escolar. Debe motivar e involucrar al niño en una serie de experiencias musicales. Incluso de seleccionar, organizar y diseñar las formas de trabajo musical más apropiadas a las características particulares del grupo.

La realidad actual de las educadoras frente a grupo nos demuestra que muchas de ellas cuentan con una limitada preparación musical como para ofrecer una gama variada de posibilidades musicales para los niños. Las nuevas generaciones de docentes externan que además de no conocer los fines de la educación musical preescolar, desconocen lo que antes era llamada la rutina de *Ritmos, Cantos y Juegos*. Las normales en este sentido, no han podido disipar las dudas e inquietudes de las estudiantes normalistas porque el *curriculum* ha predestinado actualmente, muy poco tiempo para la preparación musical de las docentes en formación y más aún para tratar las formas de enseñanza musical que requieren para el trabajo con los niños preescolares. Por otra parte, se ha detenido la actualización de las docentes frente a grupo y ahora ejercen con los pocos conocimientos musicales que poseen o las tradiciones que prevalecen respecto a lo que era o se cree que era la sesión de *Cantos y Juegos*.

4.11 EL PAPEL DEL DOCENTE FRENTE A LA ENSEÑANZA

1942	1963-1970	1979	1981	1992	2004
<p>“Se dio libertad a educadoras y pianistas de elegir los cantos que a su parecer más gustaba a los niños según el asunto de que trataban.” Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, <i>Ritmos, cantos y juegos</i>, 4ta. Edición, México, Editorial del Magisterio “Benito Juárez” p. 21</p> <p>En este tiempo se encontraban “las maestras de música (acompañantes de piano) que con sus bellas composiciones han deleitado y enriquecido los Cantos y Juegos en su más amplia expresión artística.” Pineda, Zoraida, <i>Educación de párvulos en México</i>. 4ta. edición, México, FERNÁNDEZ editores, 1969, p. 82. En los programas mensuales que se proporcionaban en el Departamento de Preescolar, para las educadoras “se indicaban los cantos que debían aprenderse en cada mes, en cada uno de los grados, pero sólo atendiendo a los</p>	<p>Rosaura Zapata en 1962 establece en su libro <i>Teoría y Práctica del Jardín de Niños</i>, una selección de actividades semanales que podían llevarse a cabo en la escuela y que eran acompañadas en algunos casos por una selección de cantos asociados al tema o unidad de trabajo que se estaba abordando:</p> <p>MARTES</p> <p>“El comienzo del trabajo será con el saludo en grupo, la atención a las plantas y a los animales, en seguida observación de todo aquello que relacionado con la vida de los pájaros se encuentra en el Jardín [...]. En seguida el descanso y después a la sala de juegos en donde cantarán algunas canciones relativas a la vida de los pájaros y ejecutarán ritmos alusivos con</p>	<p>Dentro del tema de arte el niño se familiariza con la música, y el tema lo inicia la educadora haciéndole las siguientes preguntas:</p> <p>“¿Qué música me gusta escuchar? ¿Por qué me gusta oírlo? ¿Qué imagino cuando lo oigo? ¿Qué me gusta hacer cuando escucho esta música? ¿Qué instrumento escucho en esta pieza musical? ¿Qué instrumentos musicales conozco? ¿Qué instrumento musical me gusta tocar? ¿Puedo crear música con hojas, semillas, botes, etc.? ¿Puedo decir cosas con música? ¿En mi región hay orquestas? ¿Las he oído tocar? ”</p> <p>PEP 1979, p. 375.</p> <p>El programa establece por área de desarrollo objetivos particulares y</p>	<p>La educadora deberá incorporar a lo largo de las actividades cotidianas, las de música y movimiento, de ejercicio físico, gráfico-plásticas, etcétera, con el fin de operativizar todos los ejes de desarrollo en el trabajo de la unidad. PEP 1981, p. 34.</p> <p>“Cuando los niños canten, la educadora no sólo cuidará el texto, la melodía, el ritmo, sino que deberá atender a su mensaje afectivo. Si el niño canta espontáneamente, cambia la letra o improvisa, la maestra procurará no interrumpirlo; por el contrario, estimulará esta actitud creadora y espontánea. También alentará a todos los niños a participar en los cantos, no sólo en la hora prevista para ello, sino cuando trabajan, en el recreo, en los paseos, visitas.” PEP 1981, libro 3, p. 104.</p> <p>La educadora antes de abordar directamente con el grupo actividades musicales, necesita tener un panorama general a través de un análisis de los</p>	<p>El docente promoverá que los niños inventen sus propias figuras, movimientos, ritmos. Tratará de acercar a los niños, de manera frecuente, a distintas manifestaciones del arte y la cultura: conciertos de música. Se muestran los juegos y actividades de música que se sugieren dentro del programa para que la educadora los considere dentro de su planeación. Organiza al grupo para trabajar, promueve juegos y actividades. PEP 1992, p. 29.</p> <p>Para lograr su interacción con el</p>	<p>“La acción de la educadora es un factor clave para que los niños alcancen los propósitos fundamentales; es ella quien establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias [...]” PEP 2004 p. 8.</p> <p>“La educadora podrá seleccionar o diseñar las formas de trabajo más apropiadas según las circunstancias particulares del</p>

<p>centros de interés y temas del día.” Osorio, <i>Op Cit.</i>, p. 27.</p> <p>“El Departamento de Bellas Artes proponía que los cantos se enseñaran como en las clases de canto coral en las primarias, los juegos en una clase de deportes y los ritmos en una clase de danza. Las educadoras se opusieron, conscientes del beneficio de realizar la actividad con los tres aspectos integrados. <i>Ibidem</i>, p.21.</p> <p>“Para moldear y estimular el sentimiento artístico, el párvulo escucha música escogida en los conciertos infantiles que con ese objeto se organizan, y en la que frecuentemente le ofrecen los acompañantes, ya sea para oírla exclusivamente, o para que interprete los ritmos y las danzas.” Zapata, <i>La Educación ...</i> p. 101.</p> <p>Algunas educadoras adaptaban las letras de los cantos o creaban nuevos textos.</p>	<p>acompañamiento de música. Al terminar esta actividad los niños se sentarán a escuchar un trozo de música selecta, ya sea del fonógrafo o tocado en el piano por la Acompañante. De ser posible, el tema musical tendrá relación con pájaros o asunto análogo.” p. 118.</p> <p>Existían otras obras como <i>Saludo a la Bandera</i> y el <i>Himno Nacional</i> que se entonaban regularmente los lunes y en algunas fechas especiales.</p>	<p>dentro de éstos los objetivos específicos, inmediatamente después se hace un listado de actividades generales sugeridas para la educadora. Corresponde a las educadoras ayudar a desarrollar en el niño su capacidad para discriminar estímulos cada vez más próximos, así como proporcionar al educando una estimulación que le permite afinar a grandes pasos las etapas básicas adquiridas.” <i>Ibidem</i>, p. 106.</p>	<p>aspectos musicales, con el objeto de tener una idea clara de lo que se va a realizar, para que en el momento de llevarlas a la práctica, las maneje en forma fluida y, con la participación del grupo, pueda adaptarlas a las necesidades y sugerencias del mismo. México, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar, <i>Guía de actividades musicales para el nivel preescolar</i>. México, SEP, 1988, pp. 50, 51.</p> <p>Después de este análisis el docente podrá completar su pre-planeación y registrar en el lugar correspondiente las actividades musicales que va a trabajar con el grupo. <i>Ibidem</i>, p. 51.</p> <p>Debe hacer referencia a la situación didáctica que esté trabajando, a través del diálogo con los niños, los cuestionamientos y las evocaciones para lograr, en forma fluida y natural, la interrelación entre la situación y las actividades musicales, adecuando sus acciones al grado con el que este trabajando. <i>Ibidem</i>, p. 53.</p>	<p>especialista en música deberá proporcionarle una visión global de las actividades preescolares, la etapa de desarrollo en que se encuentran los diferentes grupos y los objetivos a lograr mediante la sesión de actividades musicales. México. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. <i>Lineamientos didácticos para la sesión de cantos, juegos y ritmos</i>. México, SEP, 1991, p. 41.</p> <p>Debe seleccionar materiales como recurso didáctico y decorar atractivamente el salón de Cantos, Juegos y Ritmos. <i>Ibidem</i>, p. 45.</p>	<p>grupo y el contexto donde labore.” <i>Ibidem</i>.</p> <p>“Para el desarrollo de las competencias esperadas en este campo formativo, es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de producción y apreciación artística, tomando en cuenta las características de los niños. Las niñas y los niños necesitan ocasiones para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros y bailar. <i>Ibidem</i>, p. 96.</p>
--	--	---	---	--	---

4.12 FUNCIÓN DEL PROFESOR DE MÚSICA

El profesor no debe olvidar que los niños preescolares son espontáneos y curiosos porque desean conocer su entorno sonoro poniendo en juego su movimiento corporal para la exploración y descubrimiento de las fuentes y elementos musicales. En este sentido, el profesor especialista en música debe comprender la naturaleza dual de la música y su uso como medio de desarrollo intelectual y emocional para considerarlo en su planeación. “Si comprende cómo el niño aprende a través de la acción y de la organización de sus percepciones, el maestro puede planear más fácilmente experiencias de movimiento corporal y audición.”⁴⁰⁹

Si el profesor tiene noción de los procesos y los propósitos que desea lograr, podrá desarrollar actividades adecuadas al nivel de desarrollo de los niños y a su ambiente. Por otra parte, deberá tomar en cuenta la espontaneidad, la confianza, la libre expresión a través de la música y el movimiento para crear un ambiente de aprendizaje óptimo en los niños.

La idea entonces, es que el niño logre organizar sus percepciones de los conceptos musicales, adquirir técnicas básicas en las áreas vocal e instrumental, y desarrollar actitudes de participación y colaboración con los otros.⁴¹⁰

A continuación se muestra una tabla que contiene las principales funciones del profesor de enseñanza musical en los Jardines de Niños a través de la historia.

Se podrá ver que para los años cuarenta o inclusive antes, el papel de los acompañantes de piano que regularmente habían estudiado como pianistas en el conservatorio de música o con maestros privados, debían dominar su instrumento para interpretar las obras correspondientes al Jardín de Niños. El perfeccionamiento instrumental era lo principal antes que saber los tratados de pedagogía o desarrollo infantil, ya que para ello estaba la educadora. Para este momento, no existían manuales ni métodos que guiaran la forma de cómo debían conducir su clase, ellos regularmente estaban supeditados a tocar y acompañar los cantos, ritmos y juegos que la educadora sugiriera. Algunos pianistas hábiles podían componer música para el Jardín de Niños porque no existía aun un extenso

⁴⁰⁹ Webber Aronoff, Frances, *Op. Cit.*, p. 4.

⁴¹⁰ *Ibidem*, pp. 4,5.

acervo musical para la sesión de música. Al mismo tiempo, otra de las funciones del acompañante era dar conciertos para los niños y participar en las ceremonias y festivales.

Para los años sesenta se continúa con esta misma línea de trabajo. Se dice que regularmente los acompañantes se reunían en una zona escolar para intercambiar experiencias y materiales musicales, sin que por eso hubiera formalidad respecto a cómo debían dar la sesión de Cantos y Juegos. –De hecho, yo no he encontrado algún manual de esta época que describiera cómo debía enseñarse durante la sesión-, solo se compartían o sugerían cantos, juegos y rondas para este fin. De hecho, en esta época empieza a darse una gran producción de obras musicales que regularmente eran editados por la SEP y la Dirección General de Preescolar. Los acompañantes sabían que en algún momento debían dar recitales o acompañar los cantos y rondas de los niños en las festivales o eventos del plantel con presencia de las autoridades que avalaban su desempeño dentro del Jardín de Niños. Además, tenían la supervisión de inspectores de música los cuáles entraban a sus sesiones y les pedían informes de los logros obtenidos, o solicitudes de reparación y compra de materiales, recursos o instrumentos musicales para los niños.

Los acompañantes de piano eran los responsables de cuidar e incrementar los acervos musicales que regularmente se encontraban guardados en un archivero, anaquel o estante dentro del salón de *Cantos y Juegos*.

A finales de los setenta, empiezan a filtrarse de Europa y Estados Unidos nuevas formas de enseñanza musical que empiezan a cobrar fuerza dentro del campo de la pedagogía musical. Muchas de ellas planteaban las bases y la iniciación musical infantil con mucha claridad a través de métodos muy específicos. Sin embargo, pocas escuelas fueron las que contaron tanto con los instrumentos como con los recursos didácticos y humanos para poderlos implementar en su totalidad en los Jardines de Niños públicos. Además de que los materiales venían en otros idiomas y había que traducirlos y adaptarlos a los niños mexicanos. Para muchos profesores de enseñanza musical fue más fácil continuar con la tradicional forma de llevar acabo la sesión de *Cantos y Juegos*, que adaptar métodos extranjeros.

Para este momento, existían tanto los acompañantes de piano como los profesores de enseñanza musical ¿cuál era la diferencia? En un inicio, cuando se fundaron los Jardines de Niños bastaba con que los profesores que iban a insertarse a los Jardines supieran tocar

perfectamente al piano los cantos, ritmos y juegos de este nivel. Regularmente estos profesores también tocaban el piano o dirigían coros infantiles en las primarias. No solo trabajaban en una escuela sino que desempeñaban sus funciones en otras más donde debían cubrir un cierto número de horas a la semana.

Posteriormente, no solo se contrataron por el Departamento de Bellas Artes en la sección de música a pianistas sino también a educadores musicales egresados del conservatorio o la Escuela Nacional de Música, donde habían estudiado la carrera de Educación Musical. Por ello, es que aproximadamente hasta los sesenta o setenta se sigue empleando el término acompañante y posteriormente maestro o profesor de enseñanza musical también.

Para los años ochenta se aclara perfectamente las funciones del profesor de enseñanza musical: no solo se limitará a acompañar los cantos con un instrumento, sino también deberá involucrarse en las actividades musicales. Se sugiere en una guía de actividades musicales para el nivel preescolar que el profesor de música con la educadora debe llevar un registro de las actividades musicales, así como los avances de los niños. Además, el profesor de música debe asesorar a la educadora de cómo efectuar las actividades musicales, podrá intervenir directamente, interactuar con el grupo, orientar al personal sobre la adquisición, mantenimiento y elección de materiales didáctico-musicales y coordinarse con la educadora para planear y evaluar al grupo en sus procesos musicales.

En este sentido, se ve una propuesta bastante clara e interesante de cómo debe colaborar el especialista en música con la especialista en pedagogía infantil, pero ¿qué tanto de esto realmente pudo llevarse a cabo en la realidad?

Para los noventa, los bajos presupuestos destinados a la educación y a la contratación del personal para preescolar provocó que disminuyera la formación musical de muchos niños en las escuelas. En donde aún se contaba con la presencia de profesores de enseñanza musical se pedía que incrementaran los conocimientos musicales no solo de los niños sino también de las educadoras, debían seleccionar la música que consideraran pertinente para los niños, intervenir directamente con el grupo entonando canciones y realizando una planeación de la clase para no improvisar (al menos eso se dice en los *lineamientos didácticos para la sesión de cantos, juegos y ritmos*).

En el 2004, no existe información clara de cuál es la función del profesor de música, en algunos Jardines ni siquiera hay un espacio destinado para la clase de música, el profesor debe ambular por los salones o el patio, no se le pide que toque perfectamente el piano si logra acompañarse con una guitarra u otro instrumento, no se le exige la tradicional sesión de Cantos y Juegos, ni tampoco una planeación en la mayoría de las veces. Ahora inclusive no deben usarse términos como festivales para no caer en usar la música como *artefacto*. Es decir, como una *invención* generada por las prácticas escolares, o bien como *experimento* que el niño realiza en clase sin que sepa por qué o para qué se hacen.⁴¹¹

Sin embargo, las prácticas de seguir ensayando para un fin específico o evento siguen prevaleciendo en muchos Jardines y el profesor de música es el encargado de repasar las piezas con los niños para una representación o ceremonia.

⁴¹¹ Término usado por Terigi, Flavia, en su texto “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar”, en *Artes y Escuela...Op. Cit.*, p. 35.

4.12 FUNCIÓN DEL PROFESOR DE MÚSICA

1942	1963-1970	1979	1981	1992	2004
<p>Al día siguiente “los cantos y ritmos. No permite a las acompañantes de piano notas falsas, alteraciones a guisa de ‘arreglos’. Los ritmos unificados a fin de tener uniformidad en las reuniones generales”.</p> <p>Bertha Von Glümer en Pineda, Zoraida, <i>Educación de párvulos en México</i>. 4ta. edición, México, FERNÁNDEZ editores, 1969, p. 56.</p> <p>“El profesor Luis Cisneros ingresó al servicio en 1946 como maestro de música y no recuerda haber conocido ningún documento que hubiera servido de guía, ni de haber recibido ninguna asesoría sobre su participación en los jardines de niños”.</p> <p>Aunque hubieron educadoras y músicos que produjeron cantos suficientes para los niños preescolares, no desaparecieron del todo los cantos extranjeros como una opción más, de hecho, se incluyó música folklórica y popular</p>	<p>Los maestros de enseñanza musical preescolar en servicio en la zona metropolitana, regularmente se agrupaban con la “intención de intercambiar ideas y materiales para reforzar esta actividad, dado que la SEP aun no había proporcionado asesoría específica al respecto.” Medina Guerrero, María del Consuelo, <i>Enseñanza musical en educación básica. Ed. Musical Iberoamericana</i>. México, Musical Iberoamericana, 2002, p. 10.</p> <p>Los profesores de enseñanza musical “Deben habituar a los alumnos a escuchar buena música e invitar a los padres de familia a colaborar en su educación</p>	<p>Se sugirió en el curso de 1978 que las educadoras y profesores de música necesitaban conocer los métodos actuales de educación musical (Willems, Dalcroze, Kodaly, Orff, Martenot, Pierre Van Havwe, Tort) tomando de ellos lo que se considerara provechoso para las necesidades de su grupo.</p>	<p>“Si se cuenta con el profesor de enseñanza musical, es importante que este se involucre en las acciones [musicales] participando activa y creativamente y no sólo se limite a acompañar la actividad con el instrumento musical.”</p> <p>México, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar, <i>Guía de actividades musicales para el nivel preescolar</i>. México, SEP, 1988, p. 51.</p> <p>Junto con la educadora lleva un registro en el “Cuadro de seguimiento de las actividades musicales que aparece en la Guía, formato en el que anotan los avances internos de cada una de las actividades generales musicales, en función de su aplicación con el grupo, con el objeto de tener una visión global del trabajo realizado, agilizar la pre-planeación y la coordinación de ambos docentes. <i>Ibidem</i>, p. 53</p> <p>“Durante el desarrollo de la actividad musical el profesor de enseñanza musical debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Asesorar a la educadora en las actividades que presenten dificultad musical para su aplicación. -Intervenir directamente con el grupo aportando sugerencias para llevar a cabo las acciones. 	<p>La sesión de Cantos, Juegos y Ritmos se enriquece con la participación y sugerencias del profesor de enseñanza musical.</p> <p>Como especialista debe estar abocado a incrementar los conocimientos artísticos y, principalmente musicales de los educadores. Además selecciona la música que interpretarán los niños libremente.</p> <p>México. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. <i>Lineamientos didácticos para la sesión de cantos, juegos y ritmos</i>. México, SEP, 1991, p. 41.</p> <p>En el salón de Cantos, Juegos y Ritmos, el grupo de niños, conjuntamente con el profesor de enseñanza musical entonan cantos. Es necesario que el docente planee esta actividad</p>	

<p>mexicana y de otros países. El uso de esta música dependía en gran medida de la “eficiencia de la pianista o del criterio para elegir los discos.” Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, <i>Ritmos, cantos y juegos, 4ta. Edición</i>, México, Editorial del Magisterio “Benito Juárez” p. 20. Carmen Calderón realizó cantos para los niños preescolares, así como juegos, bailes y ritmos infantiles, con asociación de Luz Ma. Serradell En el programa se establece que el niño “Escuche música selecta, ya sea la que ofrece la acompañante o la propia de los conciertos infantiles” <i>Ibidem</i>, p. 109.</p>	<p>musical.” Sanchez, Elide (prólogo) en <i>Mensaje Musical</i>, México, SEP, 1978.</p>		<p>-Interactuar con el grupo en cualquier momento de la actividad musical ya sea durante la planeación, realización o evaluación – coevaluación. -Orientar en cuanto a la elaboración, adquisición, mantenimiento y elección de materiales didáctico-musicales. <i>Ibidem</i>, pp. 54, 55. Para lograr una buena coordinación entre el profesor de enseñanza musical, la educadora y el grupo, éste debe tener presente: -La situación didáctica que se este trabajando. -La actividad musical a abordar. -Los aspectos musicales que se van a estimular.</p>	<p>diariamente, para evitar la improvisación. <i>Ibidem</i>, p. 43.</p>	
---	---	--	---	---	--

4.13 LA EVALUACIÓN

La evaluación es un insumo vital en todo sistema educativo ya que le permite al docente detectar las dificultades y fortalezas de los estudiantes en su proceso de aprendizaje que en el caso de los niños la mayoría de las veces por iniciativa muestran una serie de preferencias y habilidades que le son propias. Cuando el profesor visualiza qué es lo que los niños prefieren, sus aficiones o habilidades que pone en juego en el trabajo escolar puede detectar los perfiles individuales que posee cada uno y canalizar entonces su desarrollo; por ello es que la educación artística no puede faltar en el *currículum*. Porque es de aquí de donde saldrán los futuros artistas.

Es importante entonces, considerar la evaluación como un elemento esencial para poder evidenciar las capacidades y los puntos débiles que requieren ser apuntalados en el niño que está en desarrollo.

Visto en un sentido más amplio la evaluación es una parte integral del *currículum*, “no un apéndice”; regularmente se aplica cuando se completa un ciclo inicial, intermedio o final que debe traer por consecuencia el “replanteamiento del proceso en función de los resultados.”⁴¹²

Dentro del paradigma conductista se le da gran relevancia al proceso de evaluación porque:

[El] alumno es evaluado para corroborar sus conocimientos previos, su progreso y su dominio final de los conocimientos o habilidades enseñados. Los instrumentos de evaluación se conciben y elaboran con base en los objetivos enunciados previamente en el programa y tomando en cuenta la conducta observable, los criterios y las condiciones de ocurrencia de la misma.⁴¹³

Si observamos la tabla nos daremos cuenta que este paradigma es retomado sin duda por el programa de 1979. En el PEP 1981 y 1992 puede notarse en mayor plano lo siguiente:

Durante las intervenciones didácticas, en la mayor parte de las mismas, conviene que el profesor proceda examinando, interrogando y explorando las opiniones de los alumnos. Dicha actividad deberá estar encaminada a hacer progresos en las hipótesis e interpretaciones de los alumnos. Preguntar, cuestionar, contraargumentar, inducir,

⁴¹² Rodríguez Tomás, Ma. Teresa, *Op. Cit.*, p.120.

⁴¹³ Hernández Rojas, Gerardo, *Op. Cit.*, p. 97.

sistematizar, etc., son actividades tan valiosas como informar. Por último, podrá seguir y proponer formas de trabajo apropiadas según el tipo de contenido, momento de construcción o forma de participación, que los alumnos no puedan desarrollar por sí mismos, con el fin de crear situaciones más propicias para el desarrollo.⁴¹⁴

Lo que corresponde a tener una visión constructivista en cuanto a la enseñanza. Bajo esta mirada puede entenderse la evaluación como un medio que permitirá la continua evolución.

En torno a los instrumentos o técnicas evaluativas a los que recurra, son válidos todos los que informen principalmente del proceso de construcción de los contenidos escolares. El profesor puede emplear distintas estrategias: registros de progreso, análisis de las actividades grupales, estudio de las formas de solución a las situaciones problemáticas que se plantean, etc. Respecto de los exámenes, no se consideran un buen recurso según su forma tradicional de uso.⁴¹⁵

Además de lo anterior (que forma parte del paradigma cognitivo), el PEP 2004 retoma los postulados de Vigotsky para la evaluación en cuanto a que el profesor debe:

Realizar los ajustes continuos en la asistencia didáctica, en el desarrollo de las actividades o aun en la programación más amplia (de temas, unidades, etc.); hay que partir siempre de la observación del nivel de actuación que vayan demostrando los alumnos en el manejo de las tareas o contenidos que van a aprender. Estos ajustes en la ayuda pedagógica requieren un << sistema de evaluación formativa >> (el cual puede basarse en la aplicación de técnicas informales como la observación de las actividades y del nivel de las verbalizaciones, el planteamiento de preguntas, cierto grado de sensibilidad) que permita establecer un seguimiento de las actividades de los alumnos.⁴¹⁶

El profesor establece “constantemente relaciones explícitas entre lo que los alumnos ya saben (sus conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje.”⁴¹⁷

⁴¹⁴ *Ibidem*, p. 204.

⁴¹⁵ *Ibidem*, p. 206.

⁴¹⁶ *Ibidem*, p. 240.

⁴¹⁷ *Ibidem*, p. 241.

Cabe decir, que el PEP 2004 se concentra en medir cualitativamente el desarrollo de desempeño⁴¹⁸ de los niños. Se espera que el alumno una vez que sabe pueda aplicar sus conocimientos.

Esto es, en el nivel preescolar se maneja actualmente, un enfoque curricular cognitivo-conductual. Lo que trae por consecuencia que el docente deba crear escenarios de aprendizaje en la que los niños a través de diversas situaciones se vean obligados a desplegar competencias para la resolución de problemas a partir de lo que saben.⁴¹⁹ Lo que el niño aprende, debe ser transferible a situaciones de la vida cotidiana.

A continuación, se presenta una tabla que muestra lo que ha sido la evaluación en cada uno de los programas a través de la historia.

Se notará que para 1940, la educadora solo debía encauzar o guiar al niño para el desarrollo de su aprendizaje. Es él quien debe darse a la tarea de conocer y experimentar sobre lo que le rodea a partir de la orientación de la educadora. Al ser visto el Jardín de Niños como la continuidad del hogar, la educación que se impartía no estaba supeditada a la evaluación de niveles de alcance por ejes o áreas de desarrollo. Sin embargo, el medio del cual debía valerse la educadora era la observación de lo que el niño iba adquiriendo en general.

Para los años sesenta, la educadora debía observar las posibilidades de acción de los niños. Se solicitaba a la educadora ser sensible para observar el nivel de percepción y recepción, la expresión, la destreza visual y motora y el nivel de decisión de cada niño. La evaluación era un medio que le servía a la educadora para crear las condiciones necesarias para el aprendizaje.

A finales de los setenta, la evaluación era vista como parte de los procesos de enseñanza del profesor y como tal debía estar minuciosamente sistematizada en tres momentos: inicial, intermedia y final. Lo que se evaluaba era el nivel de avance o alcance de los objetivos previstos para el desarrollo por áreas en el niño. La evaluación era tanto cuantitativa como cualitativa y la técnica era la observación sistematizada. Todo resultado debía ser registrado en formatos ya establecidos en el programa.

Para los ochenta, la clave ideal para evaluar está en la observación sistemática de la educadora, la cual debía registrar las acciones de los niños y estudiar sus respuestas para entenderlos y ayudarlos a seguir aprendiendo.

⁴¹⁸ Se refiere con desempeño al producto cognitivo que hace el sujeto cuando está inmerso en una situación dada.

⁴¹⁹ Rubio Frade, Laura, *Cómo evaluar por competencias* (conferencia) Impartido el 25 de junio de 2010 a las 9:30 am, México, D.F. en el auditorio Lauro Aguirre de la BENM.

Para los noventa la evaluación no estaba centrada en la medición de conductas, sino en una descripción e interpretación de los datos observados en cada niño y eran concentrados en su expediente individual. El cuál servía de referente para la siguiente docente cuando el niño pasaba a otro grado escolar. No se esperaba evaluar segmentadamente al niño por áreas sino más bien se registraban rasgos generales de su actuación en el Jardín de Niños. La observación seguía siendo la técnica para la evaluación.

A partir del 2004, se considera al niño como el constructor de su propio aprendizaje, la educadora debe observar constantemente a los alumnos y debe indagar en distintos momentos de su desempeño. Ella debe llevar el seguimiento de cada caso y canalizar a los niños que manifiesten barreras de aprendizaje.

La evaluación sirve a la educadora para conocer a los niños en cuanto a lo que pueden hacer y para identificar sus avances en cuanto a sus conocimientos y competencias. Con la finalidad de brindar el apoyo y las experiencias educativas necesarias para el desarrollo integral de los niños.

Hoy en día una interrogante que aún se sigue discutiendo va referida a ¿cómo evaluar las competencias en el nivel preescolar? siendo que regularmente las competencias son un conjunto de capacidades, habilidades y destrezas a desarrollar en el transcurso de la vida. A partir de esta inquietud se concluye que efectivamente el logro de las competencias no se dará en el nivel preescolar en su totalidad, pero sí es la etapa inicial para desarrollarlas.

Debido a la particularidad que posee la enseñanza en el nivel preescolar la observación, es y será la técnica más eficaz y pertinente para la evaluación dentro del Jardín de Niños. La cuál debe realizarse en distintas situaciones didácticas para tener una visión global de lo que el niño es capaz de hacer.

4.13 LA EVALUACIÓN					
1942	1962	1979	1981	1992	2004
<p>“El niño debe ser el autor real y efectivo en la obra de su propia educación y nuestro papel cerca de él ha de ser el de observadoras –observadoras activas se entiende- y encauzadoras de esos primeros pasos que introducen al campo de la vida en terreno propicio.” Zapata, <i>La educación...</i> p. 71.</p>	<p>“La Educadora observará atentamente las siguientes posibilidades de cada uno de sus educandos: si no tienen desarrollado el poder de receptividad que se necesita y que se traduce en la expresión relativa, si carecen de la destreza manual para llevar a cabo esa expresión, si captan con facilidad las imágenes y las ilustran con habilidad, si hay decisión, constancia y perseverancia en el trabajo, si por el contrario hay pereza, manifiesta indiferencia y si están atentos a copiar las ideas expresadas por sus compañeros o su Educadora. Todas estas observaciones le servirán para poner los medios indispensables que la lleven a la tarea exacta de educar al niño.” Zapata, <i>Teoría y Práctica...</i> p. 77.</p>	<p>“La educadora determina a través de la observación, en cual escalón se encuentra la mayoría del grupo, cuantos escalones faltan por subir, y cual es el ritmo de su evolución, para definir cuantos escalones subirán este año escolar y seleccionar el objetivo representativo del escalón último al que llegará el grupo escolar. Los pasos a seguir son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar del bloque de conductas presentadas en cada aspecto, de cada área del desarrollo, la conducta representativa del nivel de madurez, en la que la educadora supone está su grupo. 2. Corroborar ese nivel de madurez de la generalidad del grupo, con una actividad grupal que presente el nivel de dificultad del nivel de madurez seleccionado. 3. Registrar al grupo en ese nivel de madurez, anotando las frecuencias correspondientes si la corroboración fue positiva. Asimismo, a la minoría del grupo que sale fuera de la generalidad, ya sea porque presentan un nivel de madurez más alto o porque presentan un nivel de madurez más bajo, se anota con la frecuencia correspondiente en el nivel adecuado. 4. Sumar las frecuencias anotadas en cada nivel del bloque, en forma horizontal. 5. Sacar el porcentaje que representa dentro del grupo cada total de frecuencias.” <i>metodología del programa de educación preescolar.</i> pp. 12,13. 	<p>“la educadora ha de observar las acciones de los niños y estudiar sus respuestas para entender cómo están pensando.” <i>PEP 1981</i>, libro 3, p. 18. “La mejor forma de ayudar a los niños parte de la observación sistemática. La observación de sus acciones y sus respuestas ayuda a inferir la forma como están interpretando el problema.” <i>Ibidem</i>, p. 19.</p>	<p>“Tiene carácter cualitativo. Porque no está centrada en la medición que implica cuantificar rasgos o conductas, sino en una descripción e interpretación que permiten captar la singularidad de las situaciones concretas. Es integral. Porque considera al niño como una totalidad, remarcando los grandes rasgos de su actuación en el jardín de niños.” <i>PEP 1992</i>, p. 74. Se evalúa mediante “la observación, la cual constituye la principal técnica para la evaluación en el jardín de niños. Las observaciones serán realizadas en la forma más natural posible, tratando de evitar actitudes inquisitivas y, en especial, que el niño se sienta observado, ya que en este caso se perdería su espontaneidad.” <i>Ibidem</i>, pp. 75, 76. “Las observaciones pueden llevarse a cabo en diferentes situaciones” <i>Ibidem</i>, p. 76.</p>	<p>Llevar a la práctica el principio de que el conocimiento se construye representa un desafío profesional para la educadora, pues la obliga a mantener una actitud constante de observación e indagación frente a lo que experimenta en el aula cada uno de sus alumnos.” <i>PEP 2004</i>, p. 33. Para “evaluar, la educadora debe no sólo considerar lo que observa que los niños pueden hacer y saben en un momento específico, sino tomar en cuenta los avances que van teniendo en el proceso educativo, cuando se les brinda cierto apoyo y mediante él consiguen nuevos logros.” <i>Ibidem</i>, p. 132.</p>

CONCLUSIONES

La educación musical ha formado parte de los contenidos curriculares en la escuela pública y se manifiesta directamente en los programas, que plantean algunos significados y prescripciones respecto al papel de la música en la escuela pero no especifican procesos de manera sistemática de los contenidos musicales y los recursos didácticos en secuencia, que reflejen niveles de avance para poder ser evaluados. Una excepción es el Programa de 1979 el cuál sí hace una sistematización específica por objetivos de los principios de la enseñanza musical en el desarrollo del niño de manera integral.

Cabe decir, que aunque los programas tengan el sustento teórico innovador y sean un medio que ordena las ideas planteadas desde la política educativa actual, no lograrán impactar directamente en la escuela si los docentes no están conscientes de su existencia y logran verlos de forma analítica para tomar decisiones de su aplicación con una postura filosófica y pedagógica al respecto. Sería ideal que se definiera en los programas de manera explícita las metas, las condiciones, las características y los contenidos de la música para su mejor comprensión y resignificación por parte de los docentes.

Es preciso reconstruir y abrir nuevas posturas de política curricular y la reorganización de las instituciones para resignificar el arte en la escuela y en el *currículum*. Lo que implicaría organizar de diferente manera el tiempo escolar dedicado a la música y definir cuáles serían las funciones, pautas y procesos de seguimiento de las propuestas pedagógicas musicales. Con la finalidad de tener evidencias de la acumulación de experiencias artísticas para la consolidación de proyectos interesantes de lo que se puede hacer con el arte en la escuela a medida que se avanza. Debe tomarse en cuenta que si el docente no ama y aprecia el arte difícilmente podrá transmitir pasión por enseñarla.

Hoy en día, el presupuesto económico es estrictamente regulado y limitado para las escuelas, lo que las lleva a crear ambientes empobrecidos en recursos y espacios dedicados a los fines artísticos. Lo que hace que los niños no cuenten con las posibilidades óptimas para recibir del medio las capacidades y habilidades intelectuales y físicas necesarias para un desarrollo ideal. Asociado a ello, están los bajos sueldos de los profesores en general y las prácticas rutinarias que van marcando las prioridades escolares de generación en generación.

Por otro lado, el papel que juegan las autoridades y en especial la directora que es el gestor y la figura que lleva el control de lo que hay que hacer directamente en cada escuela, debe contar con un nivel alto de profesionalización e inclusive de experiencias artísticas para

que pueda darle un valor esencial en la escuela. Porque a veces son las autoridades escolares las que se encargan de minorizar los contenidos artísticos, al desaparecer los espacios que históricamente eran dedicados a los fines de producción artística. En algunos Jardines de Niños inclusive ya no solicitan profesores de enseñanza musical justificado por la falta de presupuesto.

Es necesario por ello, que se reflexione y se haga un replanteamiento de los fines de la educación y la importancia que tienen los contenidos artísticos para la formación humana, ya que las teorías científicas han expuesto que el niño en sus primeros años (de cero a seis años), se encuentra en una etapa sensible en la que emplea todos sus sentidos a través de su percepción para conocer los objetos que le rodean, atribuyéndoles una connotación emocional. Asimismo, tiene la energía necesaria para hacer sus propias construcciones de manera entusiasta y espontánea gracias a su flexibilidad para adaptarse a situaciones nuevas que le permiten construir su propia personalidad. Además, que es sumamente imitativo y los modelos adultos son determinantes para su formación social y afectiva. Asimismo, el pequeño posee una connotación biológica heredada que le permite tener mayor disposición para el aprendizaje en ciertas áreas del conocimiento y que el docente debe conocer para estimularlas.

Para ello, es importante que el docente parta de nuevos conocimientos producto de los procesos de actualización para poder cuestionar si lo que se hace es funcional para cada época o circunstancia de la vida escolar. Se debe cuestionar para qué enseña y qué tipo de sociedad desea construir para romper con la pasividad, el sedentarismo y la descontextualización.

Hoy en día somos incrédulos de lo que el gobierno ofrece porque hemos notado como la calidad material y humana se ha ido perdiendo en las mismas instituciones públicas por la burocracia y los discursos que no aterrizan en hechos concretos. En las reformas no se ve un apoyo de la presencia del arte en las instituciones públicas y una causa puede ser que no es redituable económicamente en el mundo empresarial.

Para tener éxito en la escuela es preciso que los docentes se actualicen y que en colegiado redefinan las tareas que le toca a cada quien en función de sus fortalezas, debe existir un líder con el conocimiento necesario para ser sensible y canalizar la esencia de la educación. Es preciso que tenga una postura sobre el arte y su valor en la escuela para que la rescate y la defienda.

Los docentes deben aprovechar el interés que tienen los niños preescolares en aprender para que no limiten sus inquietudes innatas y así puedan realmente ayudarlos a desarrollar habilidades y capacidades intelectuales, emocionales, motoras y sociales para la vida. Deben tomar en cuenta que los entornos limitados y con privaciones provocan trastornos de conducta o inclusive de personalidad porque es en la primera infancia cuando se desarrolla de manera óptima el cerebro que es el motor principal para el desempeño de cualquier tarea. Cuando se utiliza la música como medio, se fortalecen y se activan zonas cerebrales de ambos hemisferios que permiten una mejor disposición al aprendizaje lo que conlleva a la creación de nuevas formas de hacer las cosas y a la resolución de problemas de la vida cotidiana.

El problema de la educación musical radica en que no existen ahora términos operativos concretos que le permitan al docente estar actualizado respecto a las nuevas tendencias educativas y esto sucede desde las instituciones formadoras de docentes. Debido a que vivimos en una sociedad de la incertidumbre por la complejidad y la producción desbordada de conocimiento que ha provocado una gran diversidad de perspectivas y de ideas que a veces se vuelven incontrolables. Además de que los perfiles para ingresar a las normales en lo absoluto exigen habilidades o conocimientos de tipo artístico. Es decir, el estudiante normalista puede terminar siendo docente sin tener estrategias y habilidades de arte y no pasa nada. Y cuando se enfrenta al servicio se encuentra con que los programas no tienen los rudimentos necesarios para la enseñanza artística (en este caso musical) que demandan. Lo que ocasiona que la mayoría de los docentes estén mal preparados e impartan una enseñanza empobrecida y superficial o simplemente pasen de largo los contenidos de carácter artístico.

Por tanto, es urgente pensar hoy en día en la necesidad de replantearse cuál debe ser la formación artística inicial de los futuros docentes y la capacitación continua de los que están frente a grupo para fortalecer la profesionalización de los mismos en el campo de las artes y así puedan implementarlas en igual importancia que los otros contenidos educativos en las aulas.

Es preciso considerar que hay instituciones donde no se cuenta con un docente especializado en música y es responsabilidad del docente de aula, propiciar y desarrollar actividades de acercamiento y exploración de diversos recursos y elementos musicales para los niños.

Es necesario partir de la historia para resignificar y entender muchas de las prácticas que los docentes han llevado a cabo por años. Los documentos curriculares a través de la historia especifican de manera clara el papel de las artes en la enseñanza pero sólo en una parte.

En este sentido, es preciso revisar la historia institucional, enriquecer y profundizar en los supuestos teóricos y las prácticas educativas que conforman la realidad de la educación musical actual, dentro del aula y dentro de las instituciones de nivel preescolar a través de un seguimiento y una investigación de campo más profunda.

En una nación como la nuestra, los intereses del Estado van encaminados a elevar la calidad de la educación para crear sujetos más competentes en el campo laboral y del mercado, donde el arte no tiene cabida. Asimismo, la educación artística, no es valorada de igual manera que las disciplinas consideradas principales como las matemáticas y la escritura. Lo que trae por consecuencia, que los recursos sean limitados o deficientes para los fines del arte en las instituciones públicas de cualquier nivel. Por ello, hace falta que el Estado resignifique la importancia y el valor de la enseñanza artística dentro de las instituciones educativas públicas. La falta de interés social en el fenómeno artístico, ha provocado que disminuya día a día la expresión y la apreciación artística por lo que la función del docentes ahora es mayor, porque debe rescatar y reconstruir una serie de supuestos sobre los fines de la educación musical en los Jardines de Niños. Es indispensable crear una propuesta curricular que involucre a las artes para generar una enseñanza diversificada y darle el seguimiento pertinente para su reconstrucción y avance.

Si bien es cierto que las buenas intenciones no bastan, para cambiar; si son un buen comienzo. La voluntad será un motor generador para que el docente considere la posibilidad de sensibilizar al contexto educativo y a los padres de familia para que ellos reconozcan la importancia del arte en la vida del hombre y centrarlos en que necesitamos seres más conscientes, sensibles, creativos, imaginativos y reflexivos; porque éstos serán los ingredientes indispensables para pensar en una nueva era donde se reestablezca el bienestar, la seguridad, la justicia, el respeto y la paz que poco a poco se ha ido perdiendo por falta de sensibilidad y conciencia. Se requieren autoridades escolares más críticas y menos estigmatizadas de lo que debe ser la enseñanza artística en las escuelas.

Es indispensable que el docente tenga una mente abierta, analítica, reflexiva y propositiva para reestructurar y planificar sus prácticas de manera más eficiente y puntual. Será necesario que considere también su propia historia de formación profesional, con la idea de buscar las estrategias que les permitan seguir actualizándose con especialistas. Asistir a foros, conferencias e intercambios con otros colegas para conocer y entender las nuevas tendencias, métodos y políticas educativas.

En la práctica escolar cotidiana, es preciso que los docentes no sigan viendo las actividades musicales como un complemento o *artefacto*. Entendidas como actividades que no tienen sentido para los niños y que regularmente surgen inadvertidamente sin ningún referente que los motive a realizar las producciones artísticas. Emplearlas para las ceremonias cívicas o para lucirse en festivales así como para el reforzamiento de un tema escolar únicamente, denigra al arte a su mínima expresión.

Si bien es cierto, la intención en las escuelas públicas no consiste en crear grandes músicos expertos; pero sí en darle a los alumnos las oportunidades de vivir un proceso de musicalización que les de la base para poder avanzar hacia el mañana con una rica gama de posibilidades artísticas. Porque de nuestras escuelas públicas saldrán los artistas del mañana. Lo que significa que debemos crear espacios de audición y de experiencias musicales a través del juego y el placer que son necesidades básicas de los niños y los medios por los cuales aprenden de manera más significativa. Para ello, el docente necesita hacer consciencia de lo que sabe y no sabe para poder ampliar su proceso de profesionalización en lo que hace. Y eso implica conocer la materia y entender a los sujetos con los que trabaja. No basta saber música, es necesario también saber enseñar y conocer el desarrollo infantil.

El niño preescolar se encuentra en una etapa ideal para el aprendizaje ya que se encuentra en una edad en que por naturaleza es inquieto porque desea descubrir el mundo donde vive para adaptarse a él y el cúmulo de experiencias que reciba en la familia y en la escuela, son determinantes para el desarrollo de su inteligencia musical. Si inicia con la discriminación auditiva podrá darse cuenta de que está rodeado de sonidos, si juega con el ritmo podrá descubrir que todo tiene su tiempo y su espacio de una manera lógica y organizada, si se familiariza con el canto descubrirá en su voz un medio de expresión de lo que siente y piensa, además de que es un excelente medio de la adquisición del lenguaje. Si entra en contacto con los instrumentos musicales descubrirá lo valioso que pueden ser los

materiales que en la naturaleza existen para crear melodías y armonías. Porque se ha vislumbrado que cuando el niño preescolar, entra en contacto con la música fortalece su desarrollo cerebral que genera nuevas conexiones neuronales y fortalece las existentes de una forma rápida y permanente. Que le permiten la adquisición de habilidades y capacidades que le servirán para la vida adulta. Si lo hace en etapas posteriores será más difícil. Porque entra al plano de los juicios, razonamientos complejos y su desarrollo neuronal es más lento.

El tiempo transcurrido a través de los años y las investigaciones recientes de cómo aprende el sujeto, nos ha dejado en claro que es momento de replantearse nuevas formas de enseñanza en el campo de la música en los contextos escolares. Porque nuestras prácticas actuales no son más que las reminiscencias de un momento de esplendor musical y ahora algunos docentes se encuentran desfasados y desorientados, no tienen claro el cómo y hacia dónde va la enseñanza musical dentro de los Jardines de Niños.

Estamos infestados de materialismo y hemos visto individuos que le dan gran peso a las profesiones que dejan una buena remuneración económica en el mundo de las grandes empresas, pero nos damos cuenta también de su gran vacío, superficialidad y frialdad frente a las cosas simples y pequeñas de este mundo. Actualmente, pocos se detienen a escuchar el canto de los pájaros en la mañana o el soplar del viento, el tiempo en la ciudad está creando seres insensibles a este tipo de detalles de la naturaleza. Es importante decir, que un mundo de extremo ruido en las escuelas lejos de desarrollar el oído sensible de los niños lo bloquea y contamina.

El papel de la escuela en este sentido es determinante, porque es una de las instituciones culturales y sociales que enseña valores y pautas de convivencia con los demás, es un espacio de intercambio de impresiones y de valoraciones sobre lo que es importante, es el medio por el cual los niños aprenden a amar lo que de bello tiene su entorno sonoro. Si no son los docentes ¿quién más les enseñará lo hermoso que tiene la música de nuestro país? o ¿la gama de inventos e instrumentos que se han hecho para imitar la naturaleza o producir y recrear sonidos? o ¿qué tipo de sonidos produce nuestro cuerpo?

Considero que un paso muy importante en la historia de la educación preescolar fue que a partir de 1942 se hicieron buenas acciones para formalizar la educación inicial, lo que permitió reglamentarla y organizarla de manera oficial en un *curriculum* que establece los fines de la misma.

Otro acierto del Estado, fue que se interesó un poco más por el lugar de importancia que tiene la educación en el nivel preescolar. Al publicar el decreto de reforma a los artículos 30°. y 31°. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para establecer la obligatoriedad de la educación preescolar de todos los niños, antes de pasar a la educación primaria.

Sin embargo, aún la sociedad no concibe la educación preescolar como parte de la escolarización formal como ve a los otros niveles educativos posteriores –primaria y secundaria-. Pero yo diría que eso ha ayudado para que el aprendizaje de los niños no esté estrictamente reglamentado o evaluado de manera cuantitativa. Por lo que este nivel educativo es ideal para hablar y trabajar con el arte de forma flexible aprovechando los espacios educativos existentes.

Afortunadamente, los programas en el nivel preescolar aún siguen nombrando la enseñanza musical dentro de los contenidos educativos, y mejor aún, existe en algunos Jardines de Niños el aula de usos múltiples aún llamado el *salón de cantos y juegos* que aunque se ha desvirtuado el sentido y la forma como hace décadas se llevaba a cabo la sesión, sigue conservando cierto sentido de su existencia.

Lo ideal ahora es que la música no ocupe un espacio específico ni un horario riguroso descontextualizado del aula regular sino que los profesores de educación musical junto con las docentes frente a grupo lleguen a acuerdos de los procesos de desarrollo que tiene el niño y que en conjunto tomen decisiones de cómo intervenir cada uno desde sus espacios educativos –el aula y la sesión de música-; de tal forma que el niño se familiarice con la música en su aula y fuera de ella dentro de la sesión de música con el especialista. Es decir, se debe complementar lo que la docente hace en el aula con lo que ofrece el profesor de enseñanza musical.

La presente investigación me permitió localizar, reunir y sistematizar la información que contienen los distintos programas preescolares sobre la educación musical. Además de que a partir de la recopilación, revisión y recuperación de los datos históricos emanados de revistas, libros y periódicos pude contextualizar y por ende comprender de dónde han surgido una serie de prácticas e ideas respecto al papel de la música en los Jardines de Niños.

El valor primordial de dicha investigación reeditúa en que concentra una serie de documentos históricos oficiales de la Secretaría de Educación Pública y algunas de las

publicaciones de las pioneras de la educación preescolar como Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata, Bertha Von Glümer y Luz María Serradell. Cuyas fuentes fueron recuperadas de colecciones privadas y reservas de los Jardines de Niños, así como de la Sala Histórico-Pedagógica y la biblioteca de la ENMJN (Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños). Dichos datos recuperados de fuentes primarias y citados de manera textual son la base original y fidedigna para cualquier investigador que desee profundizar en distintos temas del campo histórico, social, político, pedagógico o filosófico del nivel preescolar. El objetivo primordial alcanzado fue la recuperación y registro de los hechos sobresalientes de los años que van de 1900 al 2004. El siguiente paso irá encaminado a generar la consciencia y reflexión de los hechos educativos para la mejora y justificar la restitución de prácticas desechadas precipitadamente en la enseñanza musical.

Sin embargo, me queda claro que los orígenes y los fines del espacio musical se han modificado y diversificado. Lo que en la actualidad ha causado gran confusión en los docentes de nivel preescolar. No tienen claro qué y cómo deben introducir la música en el Jardín de Niños, lo cual se refleja directamente en sus planes de clase. La mayoría de ellos ni siquiera llevan una planeación y mucho menos un seguimiento de sus prácticas de enseñanza.

El haber visto los acontecimientos relevantes del pasado, me permite ahora hacer un replanteamiento de nuevas formas de mirar la educación musical y el próximo paso consistirá en crear una propuesta de intervención donde se retome elementos de la música organizadas en secuencias formativas y sistematizadas por niveles de dificultad en la que se considere el juego como estrategia básica. Se deberán considerar los tres modos de aprendizaje que el niño puede utilizar para elaborar y representar la información del medio ambiente. El primer modo (*enactivo*) que consiste en la necesidad de manipular y actuar sobre los objetos con la finalidad de hacer registros preliminares de sus características. El segundo modo (*icónico*) que se centra en la organización perceptual y la creación de imágenes auditivas, visuales o kinestésicas de los objetos registrados. Y el tercer modo que consiste en la connotación o representación a través de conceptos y signos propiamente musicales.

Lo que significará elaborar planes de trabajo que contengan los contenidos musicales y los conceptos que se van a abordar en cada clase. Considerando -en el momento de la realización-, los intereses y las inquietudes de los niños en cada instante. De tal forma que se pueda improvisar dentro de un espacio de libertad en el que el pequeño pueda explorar los

materiales y expresar de manera diversificada lo que siente y piensa. Se trata de crear lazos afectivos enriquecidos y dinámicas de trabajo flexibles, partiendo de los niveles de desarrollo cognitivo, motor, social y de lenguaje de los niños preescolares.

Por lo tanto, es preciso replantear y estructurar una nueva visión que permita armonizar las relaciones entre el campo educativo y los lenguajes artísticos con la finalidad de enriquecer y potencializar la diversidad social y cultural de nuestras escuelas. Partiendo de una base histórica propia concentrada en los escritos y los testimonios de grandes educadoras que nos han dejado un legado muy importante que no debemos perder.

Estoy consciente de que los cambios y las mejoras educativas no se dan de manera automática y en aislado dentro del aula; se requiere socializar con los colegas nuestras ideas y mostrarles nuestros deseos de transformación, para que juntos encontremos soluciones y propuestas de cambio, pero si la cultura institucional y la vida de la institución está en una etapa terminal, será difícil llegar a la mejora. Pero también es cierto que nuestras preferencias en el aula dan muestra de nuestra propia forma de valoraciones sobre lo que creemos importante enseñar. Ya se ha dicho en muchas ocasiones que el arte ocupa un lugar desfavorecido en las escuelas, pero si el docente está convencido de romper con esas ideas y se atreve a actualizarse, a leer más y a reflexionar sobre sus prácticas, la escuela seguramente podrá avanzar.

Por otra parte, es preciso discutir sobre los fines de la educación y desarrollar una mirada eminentemente pedagógica sobre el campo de los lenguajes artísticos. Como dice Spravkin, es necesario tener en cuenta y comprender la naturaleza del arte y su función como parte constitutiva de la condición humana, pero dentro del contexto educativo.

Por ello, invito a educadores y profesores de enseñanza musical que no se desanimen porque pueden tener por seguro que los alumnos siempre recordarán sus fieles enseñanzas y son ellas las que dejarán la semilla para que siga creciendo el amor a lo sublime y a lo indescriptible que deja el arte en todo ser humano que es tocado por él.

BIBLIOGRAFÍA

- Anda Gutiérrez, Cuauhtémoc, *Estructura socioeconómica de México (1940-2000)*. México, Limusa, 1998, 330 p.
- Arnaut, Alberto, *La federalización educativa en México, 1889-1994*. México, SEP, 1998, 343 p. Primera edición en la Biblioteca del Normalista.
- Barbara, Beatty, “Vengan, convivamos con nuestros pequeños”. Federico Froebel y el movimiento alemán del jardín de niños”, en *Seminario de Temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I y II*, Licenciatura en Educación Preescolar, Quinto semestre, México, SEP, 2004, p. 81-93.
- Bolívar, Antonio, *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis Educación, 2002, 223 p.
- Blakemore, Sarah-Jayne y Frith Uta, *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*, traducción de Joan Soler, Barcelona, Editorial Ariel, 2007, 301 p.
- D.G.C.M.P.M. Subdirección de comunicación educativa. Área Preescolar, *Actividades musicales en el jardín de niños*. México, [s. e.], 1978, 160 p.
- Elliot W., Eisner, *Educación la visión artística*. Traducción de David Cifuentes Camacho, 1ª. Edición, Barcelona, Ediciones PAIDOS, 1995, 276 p.
- Elliot W., Eisner, *Cognición y curriculum*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998, 135 p.
- Elliot W., Eisner, *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002, 313 p.
- Gardner, Howard, *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, traducción de Gloria G.M. de Vitale, Barcelona, Editorial Paidòs, 1987, 397 p.
- Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, traducción de Ma. Teresa Melero Nogués, Barcelona, Editorial Paidòs, 1999, 313 p.
- Gardner, Howard, *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, traducción de Sergio Fernández Everest, 2da. Reimpresión, México, Fondo de cultura económica, 1999, 448 p.
- Glümer, Berta Von, *Apuntes de Técnica del Kindergarten*. 2ª. edición, México, Talleres de Bay Gráfica y ediciones, 1957 XLIII-405 p.
- Hargreaves, David, *Música y desarrollo psicológico*, traducción de Ana Lucía Frega, et al. España, Editorial GRAÒ, 1986, 277 p.

- Hernández Hernández, Pedro, “Reseñas sobre el diseño de la enseñanza”, en *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid, Morata, 1989, p. 5-41.
- Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*. reimpresión México, PAIDÓS, 2007, 267 p.
- Hernández y de la Rosa, Ma. De los Angeles y Margarita Téllez Hernández (coordinadores), *Educación Preescolar México 1880-1982*. México, SEP, 1988, 249 p.
- Jean, Piaget, *Seis estudios de psicología*, traducción de Nuria Petit, México, Editorial Planeta, 1985, 225 p.
- Maya Alfaro, Catalina Olga, “La federalización de la educación básica en el D.F.”, en *Políticas educativas nacionales y regionales*. Coordinador Margarita Noriega, Tomo 3, México, COMIE, UPN, 1997, pp. 130-144.
- Medina Guerrero, María del Consuelo, *Enseñanza musical en educación básica. Ed. Musical Iberoamericana*. México, Musical Iberoamericana, 2002, 92 p.
- Montessori, María, “Las delicadas construcciones síquicas” en *El niño el secreto de la infancia*, 4ta. Edición, México, Editorial Diana, 1985, pp. 75-91.
- Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, *Educadores del jardín de niños mexicano*, México, Editorial del Magisterio “Benito Juárez”, 1980, 543 p.
- Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, *Ritmos, cantos y juegos, 4ta. Edición*, México, Editorial del Magisterio “Benito Juárez”, 1986, 272 p.
- Pineda, Zoraida, *Educación de párvulos en México*. 4ta. edición, México, FERNÁNDEZ editores, 1969, II-132 p.
- Prüfer, Johannes, *FEDERICO FROEBEL*. Versión de la tercera edición alemana, 2da. edición, Barcelona, editorial Labor Sección II Educación, 1940, XX-181 p.
- Prüfer, Johannes, *FRÖBEL. La vida y la obra del fundador de los jardines infantiles*, Buenos Aires, editorial Americalee, 1944, 162 p.
- Reyes, Candelario, *Estefanía Castañeda* (La vida y obra de una gran Kindergartner) Tamaulipas, [s.e.], 1948, 359 p.
- Rodríguez Tomás, Ma. Teresa, “Principios organizativos del currículum escolar”, en *Temas actuales en educación panorámica y perspectivas*, Barcelona, 1987 p. 104-131
- Serradell, Luz María, *Curso de Orientación para educadoras de la República Mexicana*. México, D.F. [s.e.] 1955, 165 p.

- Spravkin, Mariana, “Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones”, en *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Argentina, Paidós, 1998, Cap. 2 p. 93-131.
- Terigi, Flavia, “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar”, en *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Argentina, Paidós, 1998, Cap. 1 pp. 13-91.
- Waisburd, Gilda y Ernesto Erdmenger, *El poder de la música en el aprendizaje. Cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo. Educación, empresa y desarrollo humano: guía teórica y práctica*, México, Editorial Trillas, 2008, 245 p.
- Webber Aronoff, Frances, *La música y el niño pequeño*, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1974, 178 p.
- Zapata, Rosaura, “Prologo”, en *Cantos y Juegos para Jardín de Niños*. Primer ciclo, México, D.F. imp. Manuel Leon Sanchez, [s.f.], 93 p.
- Zapata, Rosaura, *La Educación Preescolar en México*. México, [s.e.], 1951, 188 p.
- Zapata, Rosaura, *Teoría y Práctica del Jardín de Niños*. México, Imprenta “Manuel León Sánchez”, 1962, 150 p.
- Zabalza, Miguel Angel, “currículum, programa y programación”, en *Diseño y Desarrollo curricular*. 6ª. edición, Madrid, Narcea, 1995, p.13-26.

PUBLICACIONES OFICIALES EDITADAS POR LA SEP

- México, Secretaría de Educación Pública. Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. *Programa de 1963*. México, SEP, 1963, 26 p.
- México, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar. *Programa de 1970*. México, SEP, 1970, 31 p.
- México, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar. *Programa de educación preescolar 1979*. México, SEP, 1979, 387 p.
- México, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar. *Metodología del Programa de educación preescolar*. México, SEP, 1979, 333 p.
- México, Secretaría de Educación Pública, Arroyo de Yaschine, Margarita y Martha Robles Báez, *Programa de 1981*, libro 1, Planificación general del programa, México, SEP, 1981, I-119 p.

- México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de educación Preescolar Ramos del Río, Josefina recopilado por González Naranjo, Concepción, *La preparación profesional de las educadoras y sus transformaciones*, México, SEP, 1970, 82 p.
- México, Secretaría de Educación Pública, Ríos Silva, Rosa Ma., Elizabeth Bernal Nava y Deyanira Santana Campos, *Programa de 1981*, libro 2, Planificación por unidades, México, SEP, 1981, 141 p.
- México, Secretaría de Educación Pública, Ríos Silva, Rosa Ma., Eloísa C. Andrade González A., Teresa Sánchez Fragoso, et al. *Programa de 1981*. libro 3, Apoyos metodológicos, México, SEP, 1981, 143 p.
- México, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar, *Evolución histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública*, coordina Lucía S.M. de Díaz Silveti, México, SEP, 1982, I-117p.
- México, Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1984*, México, SEP, 1984, 117 p.
- México, Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar, *Manual Cantos didácticos Preescolares*, material de prueba. Ma. Teresa Sanchez Fragoso (coordinadora), México, SEP, c. 1985, 142 p.
- México, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar, *Guía de actividades musicales para el nivel preescolar*. México, SEP, 1988, 144 p.
- México, Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar, *Guía de orientaciones sobre actividades musicales para el Jardín de Niños* México, SEP, 1990, 108 p.
- México. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. *Lineamientos didácticos para la sesión de cantos, juegos y ritmos*. México, SEP, 1991, 47 p.
- México, Secretaría de Educación Pública. *Programa de 1992*. México, Secretaría de Educación Pública, 1992, 89 p.
- México, Presidente, 1993. *Exposición de motivos de la iniciativa de reformas constitucionales*, presentada por el presidente de la República, Lic. Carlos Salinas de Gortari. México, SEP, 1993, p. 13-25.
- México, Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Educación Preescolar, *Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños*. México, SEP, 1993, 125 p.

- México, Secretaría de Educación Pública, *Programa de expresión y apreciación artísticas I* de la Licenciatura en Educación Preescolar, tercer semestre, México, SEP, 1999, 44 p.
- México. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de servicios educativos para el Distrito Federal. *Orientaciones pedagógicas para la Educación Preescolar de la Ciudad de México*. México, SEP, 2001-2002, 63 p.
- México. Secretaría de Educación Pública, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP, 2001, p. 9-12.
- México, Secretaría de Educación Pública, *Plan de Estudios 1999*. Licenciatura en Educación Preescolar, 3era. Reimpresión, México, SEP, 2002, 79 p.
- México, Secretaría de Educación Pública. *Programa 2004*. México, Secretaría de Educación Pública, 2004, 142 p.
- México, Secretaría de Educación Pública, *Cronología de hechos sobresalientes de historia del jardín de niños en México, de finales del siglo pasado a 1917*. SEP [s.l.], [s.f.], 7 h.
- México, Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar, *Manual de Música y Movimiento para jardines de niños*, material de prueba. Ma. Teresa Sanchez Fragoso (coordinadora), México, SEP, [s.f.] 101 p.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

- Cañeque Hilda, Castro Cecilia, Greco Haydee, “El juego es vida” en *El Juego*. De 0 a 5 – La educación en los primeros años. Director general: Daniel Horacio Kaplan, bimestral, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, Enero de 1999 año 2-No. 8, p. 30-45.
- Dirección General de Educación Preescolar. *Educación Preescolar*. México, [s.e.] c. 1961
- *Moreno Sánchez, Eva*, “¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar?”, en *Cero en conducta*. Director: Rodolfo Ramírez Raymundo, cuatrimestral, México, Num. 51, Abril 2005, p. 7-31.

- Origlio, Fabrizio, “Entre las tradiciones, los contenidos y la realidad de la sala” en *Educación musical*. Entre melodías, ritmo y emociones. Director general Daniel Horacio Kaplan, bimestral, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, Noviembre de 1998 año1- No. 6, p. 50-57.
- Penchansky de Bosch, Lydia, “El juego en la acción educativa del Nivel Inicial” en *El Juego*. De 0 a 5 – La educación en los primeros años. Director general: Daniel Horacio Kaplan, bimestral, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, Enero de 1999 año 2- No. 8, p. 2-17.
- Vallejo, Arturo, “¿cómo funciona la música en tu cerebro?”, en *Quo*. Director editorial: Alberto Bello, mensual, México, Editado por grupo expansión, octubre 2010, No. 156, pp.46-57.
- “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. –Cooperación de la señorita Inspectora Leonor López-. Mensual, México, D.F. Tomo II. Num. 8, marzo de 1933.
- “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. –Cooperación de la señorita Inspectora Leonor López-. Mensual, México, D.F. Tomo II. Num. 8, abril de 1933.
- “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. –Cooperación de la señorita Inspectora Leonor López-. Mensual, México, D.F. Tomo II. Num. 9, mayo de 1933.
- “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. –Cooperación de la señorita Inspectora Leonor López-. Mensual, México, D.F. Tomo II. Num. 10, junio de 1933.
- “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. –Cooperación de la señorita Inspectora Leonor López-. Mensual, México, D.F. Tomo III. Num. 1, julio de 1933.
- “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. –Cooperación de la señorita Inspectora Leonor López-. Mensual, México, D.F. Tomo III. Num. 2, agosto de 1933.
- “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. –Cooperación de la señorita Inspectora Leonor López-. Mensual, México, D.F. Tomo III. Num. 3, septiembre de 1933.
- “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. –Cooperación de la señorita Inspectora Leonor López-. Mensual, México, D.F. Tomo III. Num. 4, octubre de 1933.

- “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. –Cooperación de la señorita Inspectora Leonor López-. Mensual, México, D.F. Tomo III. Num. 5, febrero de 1934.
- “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. –Cooperación de la señorita Inspectora Leonor López-. Mensual, México, D.F. Tomo III. Num. 6, marzo de 1934.
- “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. –Cooperación de la señorita Inspectora Leonor López-. Mensual, México, D.F. Tomo III. Num.10, julio de 1934.
- “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. –Cooperación de la señorita Inspectora Leonor López-. Mensual, México, D.F. Tomo IV. Num.1, agosto de 1934.
- “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. –Cooperación de la señorita Inspectora Leonor López-. Mensual, México, D.F. Tomo IV. Num. 2, septiembre de 1934.
- “*SEMILLITA*” Directora: Luz María Serradell. Publicación mensual de la Dirección General de Educación Preescolar, México, D.F. 1º de mayo de 1955. Tomo 3 Num. 3
- “*SEMILLITA*” Directora: Luz María Serradell. Publicación mensual de la Dirección General de Educación Preescolar, México, D.F. Tomo 4 Num. 3, 1º de mayo de 1956.
- “*SEMILLITA*” Directora: Luz María Serradell. Publicación mensual de la Dirección General de Educación Preescolar, México, D.F. Tomo 4 Num. 5, 1º de julio de 1956.

OTRAS FUENTES

- Rubio Frade, Laura, *Cómo evaluar por competencias* (conferencia) Impartido el 25 de junio de 2010 a las 9:30 am, México, D.F. en el auditorio Lauro Aguirre de la BENM.
- http://es.wikipedia.org/wiki/Johann_Heinrich_Pestalozzi creador de wikipedia Jimmy Wales, 03/01/ 2011 a las 13:30 hrs.

ANEXOS

Aquí se presentan algunas obras, imágenes, programas de cada mes, carátulas de libros relevantes, y escritos elaborados por figuras representativas en la historia de la Educación Musical; que son evidencia de lo antes expuesto.

Este apartado es sumamente importante por contener información más profunda y específica.

ANEXO 1.

Programa arreglado según el curso de los kindergartenes de Manhattan-Bronx,
Nueva York

PROYECTO DE ESCUELA DE PARVULOS PRESENTADO A LA SUBSECRETARIA DE INSTRUCCION PUBLICA.

AL SR. LIC. EZEQUIEL A. CHAVEZ EN DEBIDO HOMENAJE DE ADMIRACION Y GRATITUD.

El Kindergarten tiene por objeto proporcionar al párvulo el cuidado y protección que necesita, como todo ser que comienza a la vida; favorecer paulatinamente su desarrollo y su progreso, o por mejor decir, cultivar la planta humana que es por sí misma una promesa de ventura y que en cambio solicita nuestro auxilio, para su lucha con la tierra. La planta está ávida de todos los jugos, de todos los rocíos, de toda la luz del cielo; pero la planta es débil y hay que nutrirla con precaución, que despejar el espacio en que respira, que impartirle un calor suave y confortante... lo que sólo proporcionaría de una manera completa el aliento de una madre, la madre verdadera, no tan solo por la naturaleza, sino por el entendimiento y el corazón.

"En sus primeros años el niño vive de nuestra imitación, no produce sino lo que le damos a reproducir y es inevitable que el desarrollo de su personalidad no puede hacerse más que en presencia de los modelos de actividad y de energía que están a su alcance: la dirección primordial del niño, pertenece, pues, a la madre, y si el grado de cultura de ésta es elevado, sus cualidades obrarán poderosamente en el desarrollo de su hijo y sobre la formación de su carácter moral. Pero así como existen estas artistas de lo más grande, bello y noble: la educación de la familia; verdaderas mártires del arte, que inmolan una a una sus energías por la personificación suprema de un ideal, hay también hogares donde falta esa luz; y un gran número de niños que comienzan su vida en el más deplorable abandono. Sobre todo entre las clases inferiores de nuestra Sociedad, donde la mujer, encontrándose subyugada por la ignorancia, la miseria y aun por las consecuencias de sus costumbres degeneradas, no desempe-

La herencia orgánica es una especie de anticipo a la herencia social; el párvulo, una mónada social, "un pequeño universo que refleja todo el sistema de influencias que obran sobre su sensibilidad" ¿y ese cortejo infantil que va arrastrando su ruindad por nuestros barrios, es el pueblo en que la patria espera para cultivar nuestros campos, dar vida y movimiento a nuestra industria y cooperar con la naturaleza que se despliega ante nosotros para ofrecernos sus innumerables bienes? Pues hay que preparar su espíritu para la vida de la acción, de la honradez y del progreso. Y esta preparación ha de principiar temprano, a tiempo, sin derrochar los primeros años de la vida, destinados para la primera educación; en esa primera época en que se recibe el sello que servirá de punto de partida para el desarrollo ulterior; pues a pesar de la aparente ligereza de la edad, el niño observa todos los actos de las personas que le rodean, ninguno se le desliza sino al contrario, se los asimila. ¿Cómo proteger a ese pequeño y delicado ser? ¿a dónde llevarlo que no se resienta su débil organización, ni su nascente inteligencia?. Solamente a un medio creado para él; sumergirlo en una atmósfera tibia, dulce, serena; llevarlo a un jardín, al aire puro, en comunión con el cielo y con la tierra, enseñarlo a venerar la naturaleza a ser activo, investigador, ordenado en sus movimientos y señor de sí mismo.

Desde que el ardiente y caritativo Pestalozzi elevó sobre las ruinas de Stanz el plan de educación, y Froebel, con la ternura incomparable de un corazón maternal se pasaba largas y pacientes horas observando los juegos de la infancia; desde entonces, para levantar y favorecer a esa turba de niños desheredados huérfanos del amor y del trabajo; para inundar su existencia de alegría, de luz, de aliento, surgió la piadosa idea: encender en la escuela un hogar; hacer de ella una madre atenta, amorosa, que estudiando en cada una de las manifestaciones de su hijo, el movimiento de un ser que aspira y debe llegar a constituirse en hombre,

pulse la iniciativa, forme la personalidad, desarrolle los sentimientos de simpatía, de ayuda mutua, y que haga en fin del niño, un ser piadoso, creador y activo. Froebel soñaba en una colonia infantil donde por medio de las flores los juegos y los cantos, se hiciera de la primera existencia, un idilio del amor y del trabajo. Y esta es la parte realizable de su método, pues en cuanto al resabio místico de que su enseñanza está saturada, debemos excluirlo por completo: quizá pudo alguna vez convenir, en el país de los Mozart, de los Goethe y de los Schiller, pero no se ajusta a nuestro espíritu nacional.

El suelo de nuestra patria es rico, inmenso, pródigo, nos invita al progreso: pero nos falta el alma de la industria, del esfuerzo y de la empresa. Es que ya se ha agotado toda la savia que palpitaba en el corazón de aquella raza infatigable y vencedora, que supo colocar sobre las ondas de un lago los cimientos de una nación? Podemos asegurar que existe aún en el nervio mexicano: sólo falta la acción estimulante: el hogar y para complemento de él la escuela. Cada pequeña almita, lleva una gota de su savia creadora. "Hoy no son más que niños, mañana será un pueblo". Que se abrevén en el seno de una madre trabajadora, inteligente; tierna y ellos crecerán fuertes y sanos. Pero ahora se presenta esta dificultad: para alimentar el alma se necesita empezar por la nutrición del cuerpo; y nuestros niños del pueblo están a la vez hambrientos de pan y de ternura. ¿Qué hacer en este caso? Es sin duda el Departamento de Asistencia Pública a quien le corresponde acoger esas pequeñas miserias. Establecer escuelas maternas, donde se aisle el niño hasta donde sea posible, de la influencia perturbadora de sus hogares, y donde se le suministre el alimento que su cuerpo y su alma necesitan. Pero también el Departamento de Instrucción Pública puede hacer mucho en favor de la obra. A él le corresponde colocar la primera piedra: fundar la Escuela de Párvulos Modelo.

to capital: formar la maestra de párvulos.

.... Amar mucho al niño, proveerse de un conocimiento íntimo de su naturaleza, respetar la marcha progresiva y metódica según la cual se verifica el desarrollo de las facultades físicas y morales; buscar los motivos psíquicos que forman el fondo de toda acción humana: es lo que debe hacer la maestra y otra cosa también: volverse abnegada, casi madre, celosa en el cumplimiento de su deber, y tan tierna, serena y firme, que sin agitación ni preferencias apasionadas, impulse o sostenga al niño con la fuerza de su prudente y dulce energía tornándolo a la vez libre y dócil. Para aprender todo esto, sólo hay un libro: un libro vivo; el niño mismo; para conocerlo y darle lo que necesita, no hay más que vivir con él, en esa vida inocente y pura que no tiene más que gustos sencillos. Vivir con el niño y amarlo, es la misma cosa. El se encarga de eso. Su alma sutil, ingenua y delicada, penetra en nuestro espíritu y lo satura y lo envuelve en un perfume suave, salubre y confortante: si estamos tristes nos lleva infinitas promesas de consuelo y de aliento; si estamos solos dialoga con nuestra alma.

Vivir con el niño en esa vida risueña y diáfana, sin misterios, ni dudas, ni cavilaciones, ni angustias; seguirlo en sus movimientos en sus juegos, en sus primeras actividades: mirarlo en el jardín revoloteando como mariposa en cada una de las flores; deteniéndose a cavar la tierra para desenterrar el pequeño germen que quisiera acrecentar a fuerza de cariño y deseo; aspirando la naturaleza con toda la fuerza de sus sentidos y abrevándose en cada una de sus páginas; oír cómo ríe en exultante música argentina y cómo se levanta de entre la colonia infantil, un canto de amor y de aurora, el salmo de la vida que comienza. Ese será el libro, esa será la escuela donde vayan a hacer su aprendizaje las aspirantes a Kindergartners.

¿En qué condiciones debe crearse esa Escuela? no estando todavía la peda-

gogia constituida en estado de ciencia, todos llevan a la obra de la educación su punto de vista y su sentimiento personal y fijándose en lo que las maestras de párvulos experimentadas, consideran como condiciones ideales, cada cual es capaz de proponer lo que juzgue susceptible de quedar apoyado por la Ley.

Por consiguiente, yo me permito exponer ante ese Departamento de Instrucción Pública un plan para la Escuela Modelo y un presupuesto que podría modificarse según las localidades, y según la condición social de los niños que se trate de educar.

PROGRAMA ARREGLADO SEGUN EL CURSO DE LOS KINDERGARTENES DE MANHATTAN-BRONX, NUEVA YORK.

ESTUDIO DE LA NATURALEZA.

1o.—Observación del tiempo, de las estaciones, el firmamento, las nubes, la lluvia, el arco iris el sol la luna las montañas puesta de sol, sombras.

2o.—Cuidado de animales domésticos, como un perro, un gato, un conejo, palomas, gallinas, patos, pájaros. Hojear libros de estampas de animales (uso diario) observación de la vida del acuario.

3o.—Observación de las orugas, el gusano de seda, las mariposas diurnas y nocturnas, hormigas, moscas, arañas, abejas.

4o.—Cultivo de plantas útiles y de ornato; trasplante, riego, poda, siembra de trigo, frijol, cebada, pasto, linaza y hortaliza.

5o.—Nombrar flores, frutos, granos, de las diversas estaciones; observar la caída de las hojas; poner a secar musgo, yerbas, semillas; hacer ramilletes de flores.

6o.—Separar y coleccionar conchas, guijarros, caracoles, bellotas, semillas.

7o.—Observar los nidos y casas de animales. Aprender nombres de objetos de la naturaleza. Imitar sonidos producidos por los pájaros y diversos animales. Uso diario de libros de estampas de paisajes flores, frutos, etc.

(Nota).—El niño jugará con los objetos naturales aprendiendo los nom-

bres, colores, usos; pero sin hacer ningún estudio formal con ellos).

CULTURA FISICA.

1o.—Marchar, saltar, correr y otros movimientos rítmicos acompañados con música.

2o.—Ejercicios gimnásticos imitativos; (a) Movimientos familiares observados en la casa y en la calle; (b) movimientos de trabajadores, obreros, labradores, etc.; (c) movimientos de animales.

3o.—Ejercicios con los dedos, juegos de manos.

4o.—Juegos de pelota, raqueta, cuerda, columpio.

5o.—Juegos para la educación de los sentidos.

6o.—Juegos en círculo; (a) juegos de oficios; (b) juegos de imitación de la naturaleza (c) juegos de sociedad; (d) juegos improvisados sugeridos por canciones y cuentos.

7o.—Juegos libres introduciendo pelotas, canicas, trompos, papalotes, cuerdas muñecos y diversos juguetes pertenecientes a los niños.

8o.—Bailes.

TRABAJOS MANUALES.

1o.—Construcciones con los Dones de Froebel.

2o.—Modelado en arena y barro.

3o.—Dibujo de fantasía explicativo y de objetos (Práctica diaria en el pizarrón).

4o.—Pintura. Bañar superficies de un color simple; iluminar estampas sencillas; como estampas de hojas, flores, frutos, objetos comunes; pintar objetos con colores vivos.

5o.—Tejido con cintas de papel de colores; hacer esteras de papel entrelazado y con rizos de madera; trenzar zacate, tule, paja, palma; hacer nudos y lazadas.

6o.—Costuras sobre papel picado o en tela gruesa.

7o.—Plegado. Plegar figuras sencillas de papel desarrolladas por medio de cuadros, cuadrilongos, rombos etc.

8o.—Recortado: (a) recortar papel libremente o por medio de explicaciones; (b) recortar sobre un pliegue del papel o una línea.

9.—Construcción de objetos sencillos; combinando figuras de papel, recortan-

do, plegando, pegando, cosiendo; utilizando recortes y fragmentos de material, fragmentos de cajas, carretes, cintas, flecos, estampas, varillas, etc.

NUMERO.

1o.—Contar a los niños; contar sillas, mesas, palitos, cubos, conchas, caracoles, guijarros bellotas, etc.

2o.—Medir bastoncitos de dos, cuatro, seis, ocho, diez centímetros por medio de la comparación de sus longitudes; medir cintas de papel, medir las aristas de los cubos, las líneas de los cuadrados, etc.

3o.—Combinaciones numéricas hasta ocho, en las construcciones con el 3o. y 4o. Dones.

4o.—Distinguir mitades, cuartos, al construir con los Dones y al plegar papel.

5o.—Formar series con los números dos, tres, cuatro, por medio de objetos y cintas de colores para el tejido.

MUSICA.

1o.—Oír música de instrumentos.

2o.—Oír canciones.

3o.—Cantar aires muy sencillos.

4o.—Marchas con música.

5o.—Práctica en oír escalas y reconocer notas iguales, desiguales, altas, bajas, (ejercicios muy rudimentales).

LENGUAJE.

1o.—Cuentos y conversaciones referentes a la vida en el hogar, hechos de los niños, la higiene, el aseo; la vida de los animales y las plantas; el tiempo, las estaciones, los días de fiesta.

2o.—Aprender la letra de algunas canciones y rimas muy sencillas.

3o.—Reproducir algunas historietas, referir cuentos.

4o.—Comparar los elementos fónicos de la voz humana, con los sonidos producidos por las aves y otros animales.

5o.—Esfuerzo especial para ampliar gradualmente el vocabulario del niño, enseñándole nombres de objetos que se encuentran a su vista y a su alcance.

CULTURA MORAL.

1o.—Conversaciones adecuadas, estampas, canciones y cuentos.

2o.—Esfuerzo la puntualidad y el aseo.

3o.—Alentar los actos de urbanidad,

de benevolencia y sugerirlos frecuentemente.

4o.—Empleo de la música para despertar los sentimientos, para animar, alentar y para calmar y apaciguar.

5o.—Protección de los animales y plantas.

6o.—Celebración de los días de fiesta nacional: celebrar los cumpleaños de los padres de los niños por medio de obsequios preparados en la escuela o cualquiera otra prueba de afecto.

7o.—Obediencia a los consejos de los padres.

8o.—Hacerse agradable por el tono de la voz y los modales.

9o.—Interesarse por la escuela, respetar el estandarte de la escuela, las calles, jardines y monumentos de la ciudad; oír el Himno Nacional y cantar el coro de dicho himno.

DIRECCIONES GENERALES PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA, SEGUN EL CURSO DE LOS KINDERGARTENES DE MANHATTAN-BRONX, NUEVA YORK EL JARDIN.

Es indispensable en todo Kindergarten tener un objeto central de interés, al rededor del cual los niños estén unidos en el trabajo: el jardín puede llenar ese objeto. Independientemente del estudio de la naturaleza y de lo que atañe a la higiene del Plantel y a la cultura física del niño, hay otra razón que pone de manifiesto la importancia de los trabajos de jardinería. "El hombre, el niño, es un miembro de la sociedad humana y debe ser tratado como tal; se necesita, pues, que aprenda a conocer como parte de un conjunto, y que se habitúe a obrar en bien de dicho conjunto". Froebel cree que no hay lugar donde las virtudes sociales se graven mejor en el alma del niño que en el jardín. Y a propósito de esto nos dice: "El párvulo vive ahí de la vida real, los sentimientos de humanidad, de auxilio mutuo, de amor fraternal: son preceptos que practica y que se unen íntimamente a su vida. El compañero más débil es ayudado por los más fuertes

si uno de ellos se enferma, su jardín-cito queda a cargo de los demás; con las flores de su jardín se hacen obsequios a los padres, a los superiores, a los amigos; las consecuencias del orden perturbado recaen sobre aquel que produjo el desorden: se le excluye de las ocupaciones de la comunidad para que aprenda así que para gozar de las ventajas de la sociedad se necesita cumplir con las obligaciones".

Se repartirá equitativamente el terreno en pequeños lotes para cada alumno, habiendo además un jardín común donde trabajarán todos en conjunto. Se elegirán plantas de fácil cultivo como amapolas, pensamientos, clavellinas y rosales para ornato. En el tiempo oportuno, se procederá a la siembra del trigo, maíz, lino, cebada, hortalizas etc., todo esto en muy pequeñas tablas que cultivarán los alumnos ya en conjunto o ya particularmente para aprovecharse de sus productos. El niño será el dueño y señor de su trabajo y de su industria, lo que él crea, a él le pertenece; pero está obligado a respetar el derecho de los otros y a cooperar con todos para el progreso de la sociedad.

TRABAJOS EN ARENA Y BARRO.

Se trabajará con barro dos o tres veces por semana, y con arena todos los días. La arena se les presentará a los niños en bandejas cuadrangulares de madera que se colocarán sobre las mesas, protegiendo éstas con una cubierta de hule o de papel (una caja grande de madera sobre el pavimento, sería preferible; dimensiones: 1 m. 00 x 1.00 x 0m.10). Al principio los párvulos experimentarán viva alegría, con sólo ver la arena; querrán día por día ir la cabando, enterrar sus manos en ella, cernirla con sus dedos, amontonarla, señalar líneas, hacer caminos, cuevas, montañas. Después de haber jugado con la arena seca se les presentará húmeda lo cual les parecerá una nueva substancia; se agregarán entonces objetos gradualmente, como conchas, guijarros, varitas, flores, haciendo a los niños construir casas, vallados, diques puentes, con la arena como par-

te fundamental, pero ayudándose con el 3o. y 4o. Dones, los alumnos pequeños, y los mayores con el 5o. y 6o. Habrá independencia en el trabajo; con todo, si la maestra se fija en las direcciones que va tomando la idea, y hace discretas sugerencias en el momento oportuno, se obtendrán resultados más satisfactorios. Durante los siguientes ejercicios, los párvulos harán el jardín, la quinta, la hacienda, el pueblo que recuerden y a medida que avance el tiempo, lo imitarán más o menos perfectamente. Antes de que las escenas se varíen se copiarán en miniatura las que lo merezcan y se conservarán, describiéndoles frecuentemente como recordación o análisis.

DONES Y CONSTRUCCIONES.

Cada niño acostumbrará construir todos los días varios objetos con los bloks de los dones y estas construcciones como se ha dicho ya, se pondrán frecuentemente en conexión con la arena. No hay cosa más alegre ni más adecuada a los propósitos de la educación. En esta clase se atenderá también el número, forma, materia y se darán preceptos para las formas de vida y formas de simetría, haciendo que el niño inicie diversas combinaciones simétricas.

Froebel acentúa vigorosamente la necesidad de excitar, despertar cada una de las facultades de la naturaleza del niño, apelando a su percepción, inclinación, juicio y sentimiento, por medio de atractivos ejercicios con los Dones. La maestra de párvulos debe proponerse: 1o.—Organizar varias experiencias para conducir al niño al conocimiento de las cualidades comunes a todos los cuerpos, provocando impresiones concretas de estas cualidades, hiriéndolo con los contrastes. 2o.—Suministrar bases legítimas para la clasificación de objetos exteriores, presentando formas típicas y dando nociones que faciliten al niño el reconocimiento de las modificaciones del tipo. 3o.—Aplicación simple de explicaciones concretas, presentando verdades fundamentales, como unidad, continuidad.

mediación, serie, etc. 4o.—Atraer el interés del niño hacia objetos que le son familiares, alentando y estimulando la actividad creadora. (Todo esto se ha de verificar en muy pequeña escala, gradualmente, y por medio de los procedimientos más naturales y sencillos).

PINTURA Y DIBUJO.

Se permitirá a los párvulos el uso del pizarrón en ciertos momentos para dibujar diversas figuras, como abejas, frutos, formas vegetales, pájaros, nidos, árboles, casas, escaleras, barcos, vagones y todo lo demás que al niño se le ocurra. También se les alentará a dibujar en papel, con lápices de colores, algunos de los objetos que tienen a la vista, siempre que sean de forma muy sencilla, como mesas, ventanas, escaleras, etc.; a practicar algunos ejercicios de fantasía. Como a los niños les agrada usar de la brocha con agua en el pizarrón, se acostumbrará esto como escalón preparatorio para los trabajos de pincel. Después principiarán a bañar superficies de un solo color, y por último emplearán dos o más colores en iluminar estampas sencillas, hojas, formas vegetales, como naranjas, ciruelas, rábanos, papas etc. No se debe intentar la mezcla de colores por lo pronto. Una vez que el niño vaya iluminando bastante se deja que haga sus ensayos con objetos (se cubrirán las mesas durante estos trabajos).

ESTAMPAS Y CUENTOS.

Los niños oirán un cuento y verán estampas todos los días; tendrán acceso a los libros de estampas a la hora del estudio de la naturaleza y en el recreo; dichos libros contendrán escenas del campo, del hogar, de la ciudad, animales, frutos. Este curso no necesita renovarse constantemente, porque un antiguo cuento o una pintura familiar es un medio más educativo que el que proporcionaría una estampa o un relato nuevo. Sin embargo, se referirá cada semana a lo menos dos cuentos, y si estos son muy sencillos, tres o cuatro no sería demasiado, con tal de que se repitan en lo sucesivo. No se debe interrogar mucho acerca de los cuentos.

es mejor dejar a los niños que aprendan a escuchar. La maestra ilustrará algunos de los cuentos, con bosquejos rápidos en el pizarrón o presentando estampas que se relacionen con ellos.

ESTUDIO DE LA NATURALEZA.

Lo principal es proveerse de objetos naturales. Tener animales domésticos, que los niños observarán atentamente y cuidarán día por día, y para esto, procurará ponerse en contacto con la vida diaria del niño o cuando menos, formarse juicio de la vecindad que lo rodea, visitando el barrio en que vive. Tampoco se debe perder de vista el punto. El arte y la poesía infantil; la cultura estética.

CULTURA ESTETICA.

Lo bello es una finalidad, como símbolo del bien. Debemos sugerir al niño, que llegar a la cima de la belleza es llegar a la cima del bien: que toda acción noble y buena es "esencialmente bella y que el espíritu humano cuando es sano y libre, es asimismo un gran productor de belleza.

Lo bello es también la verdad. Toda acción progresiva y sincera es bella, porque es creadora. Debe procurarse que así como el niño comprende la trascendencia de sus actos, comprenda la belleza de los mismos, cuando están encaminados al bien. Estas nociones serán como si dijéramos de arte "primordial"; se inicia con ellas el párvulo en el amplio culto de la armonía y belleza de los actos y de las cosas, y más tarde el espíritu así cultivado amará todo aquello que muestre el reflejo de lo que ha aprendido a amar como bello.

Por lo tanto, se alentará constantemente la potencia creadora del ideal, de un ideal no abstracto, sino hecho de la substancia misma de la vida, y sugerido de tal modo que el niño lo haga suyo; debemos en seguida mostrar la gradación de actos que pueden conquistarle, desterrar de la noción de este ideal toda quimera, huir de todo romanticismo que especialmente en nuestra raza, desvirtúa por completo las fuerzas de la naturaleza, altera la

visión de las cosas, quita su temple al espíritu y enturbia las fuentes de la vida: lo esencial es revelar al niño la fuerza de ascensión que hay en su ser, y dejarlo que tienda espontáneamente hacia su finalidad sugerida y ya desusada, la cual debe encontrarse dentro de la naturaleza misma, supremo bien y suprema verdad.

EL KINDERGARTEN COMO ESCUELA DE VIDA PARA LA MUJER

Las tareas del Kindergarten son las más a propósito para la mujer; ellas preparan su alma para los deberes futuros, están dentro de la índole femenina, viniendo a constituirse, si se me permite la frase, en un aprendizaje maternal. Las cualidades de dulzura, de paciencia de serenidad, en ninguna parte como en el Kindergarten pueden desarrollarse; el amor a la niñez, el conocimiento de la psicología infantil, el hábito de resolver a cada paso las dificultades nacientes que se presentan en el amanecer de toda existencia, ahí y solo ahí se adquieren; encontrando la mujer esperanzas preciosas para el cumplimiento de su misión que es esencialmente de una trascendencia incalculable, como primera educadora, como formadora de espíritus, como preparadora de vida, como "creadora" pudiéramos decir, de humanidad. Ahí sus características que son la delicadeza, la ternura, el instinto, se depuran se afirman. Ahí se corrigen las preocupaciones, los prejuicios, los tradicionalismos, y de esa escuela sale la joven antes inexperta y lírica, siendo lo que debe ser: una apacible, enérgica y dulce colaboradora del esfuerzo social para el progreso y la excelencia de la humanidad.

En mi concepto, todas las mujeres deberían completar su educación en un Kindergarten. La Patria, la Sociedad y la familia ganarían mucho con esto.

DISTRIBUCION DEL TIEMPO

Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes.

A. M.

9 a 9.20.—Apertura de los ejercicios. Cuento.

9.20 a 10 .—Trabajos en arena
Construcciones con los
Dones de Froebel.

10. a 10.40.—Juegos en rueda.
Libertad.

10.40 a 11.20.—Dibujos y trabajos al
pincel.
Modelado en barro. Ocupaciones en papel.

11.20 a 11.55.—Estudio de la naturaleza.
Despedida.

NOTA.—Tanto el programa como la distribución del tiempo de un Kindergarten no debe considerarse como una cosa acabada ni sujetarse a reglas invariables. Una maestra de párvulos tiene la facultad de cambiar el orden de los ejercicios y de omitir algunos, si la necesidad del caso lo pide así. Tampoco es esencial que el trabajo de los alumnos sea uniforme; por ejemplo, el trabajo, en papel, barro, etc., a algún educando se le puede ocurrir hacer varios objetos que no hayan sido sugeridos por la maestra pero que sin duda están en relación con algún cuento, canto, o algo que el niño recuerde; se le dejará en completa libertad para desarrollar su idea. Mr. Hughes dice en su "Froebel's Educational La us for all Teachers;" "Otros educadores han proporcionado al niño los medios para cumplir con su deber bajo ciertas condiciones; Froebel no solamente les facilita esto sino que les dá además el poder de amoldarse a las circunstancias, de ver las oportunidades y de elegir lo que más se adapte a su entendimiento, inclinación y habilidad".
NOTA.—Las horas de la tarde las emplearán las profesoras en conferencias sobre la psicología, higiene infantil; preparación de conversaciones, cantos y cuentos y en fin todo lo que se relacione con el estudio del niño; la teoría y objeto del Kindergarten, y su organización en los diferentes países.

Bosquejo de los trabajos para la primera semana de verano. NOTA.—La apertura de los ejercicios se verificará con música, marchas, cantos y evoluciones por medio de lo cual cada niño quedará situado en el lugar que le cor-

responda.

Los cambios de clase o diversos movimientos se anunciarán por medio de preludios y acordes. La clausura de los trabajos del día se verificará con un canto de despedida.

Tema general: "Un paseo a la alameda". Sugerido por conversaciones, cuentos y cantos.

Lunes.—Hagamos conocimiento: ¿Cómo se llaman ustedes? Aprendan a decir "buenos días" y a darse la mano.

¿Tienea ustedes las manos limpias? (Observaciones y preceptos).

¿Dónde viven ustedes? ¿Es bonita la calle donde viven? ¿Hay algún árbol o jardín cerca? ¿Cuál es? ¿Les gusta ir a ese jardín? ¿A quiénes encontrar ahí? ¿Conocen otro paseo?

¿Quieren oír el cuento de unos niños que fueron a pasear a la alameda? (cuento del día).

¿Les gustan a ustedes los pajaritos de la alameda? ¿Cómo vuelan los pajaros? ¿Cómo cantan? ¿Pueden ustedes cantar? Canten lo que sepan. ¿Quieren oír una canción? (La maestra cantará algo).

Ahora vamos a cantar todos. (Se les enseñará un canto sencillo y un ejercicio de los dedos).

Martes.—"Buenos días". ¿Están todos los niños aquí? Cuenten ustedes lo que hayan visto en la calle. Cuenten algo de su casa. (Hacer que los niños hablen de sus muebles, útiles del hogar, que nombre algunos objetos, que los comparen con los de su clase). ¿La sala es más grande? ¿Hay más asientos? Más niños? (se tratará de contar algunos asientos de la clase, las ventanas, varios niños). Se continuará el cuento de los niños que fueron a pasearse a la alameda). ¿Cómo supieron que iban llegando a la alameda? (Hablar de los árboles, calzadas, fuentes, pastos, etc.) ¿Se acuerdan ustedes de la canción de ayer? ¿Quién la puede cantar? Vamos a recordarla (Se repetirá el canto del día anterior).

MIÉRCOLES.—Saludo. Aseo de las manos. Cuentos. Ejercicios de los dedos. Conversación sobre la alameda. ¿Qué animales hay ahí? ¿Quién cuida de

ellos? ¿Cuál es su alimento? (La maestra enseñará estampas de aves, entonará una canción de flores y pájaros, y referirá un cuento a propósito de lo mismo).

JUEVES.—Continuación de los ejercicios anteriores. Cantos. Enseñar estampas de jardines. ¿Quién recorta el pasto? ¿Quién riega las calzadas, quién siembra las plantas? ¿Quién poda los árboles? (Conversación sobre las jardinerías; canción y cuento, referentes al trabajo).

VIERNES.—Revista de los temas anteriores. Completar la escena con una caja con arena y barro, flores, musgo, varitas, estampitas, etc., imitando la alameda. Hacer que los niños nombren cada objeto, miren estampas de la semana y conversen respecto de ellas (cantos y cuentos de la semana).

TRABAJOS MANUALES

1o.—La maestra usa la caja de arena.

(a). Hacer un jardincito. Los niños ayudar a plantar algunos árboles en la arena, hechos de papel. La maestra señalará algunas calzadas para colocar árboles regularmente; construirá asientos para el jardín, macizos para flores; los niños colocarán las flores, el musgo, clavarán astillitas de madera para hacer una verja; utilizarán los blocks, de los Dones, para imitar hileras de casas contiguas al jardín.

(b). Chapultepec.—Una verja de palitos, macizos, circular de flores a la entrada. Árboles, prados, césped, calzadas, montecitos de piedras adornadas con musgo, espigas, flores, etc. Un lago de vidrio o papel lustroso; botes de papel plegado, una isla, un puente. Estanque para cisnes. Casas de animales. Asientos, casas de guardas, coches, etc.

2o.—Los niños comenzarán a construir solamente con arena (véase las direcciones generales).

3o.—Trabajos al pincel y dibujo.

4o.—Modelado con barro.

5o.—Cortar papel, plegar, pegar, etc.

NOTA.—Los niños principiarán a hacer un jardincito que terminará en las

semanas siguientes. Cortarán papel verde para imitar el pasto. Fabricarán jaulas de animales, por medio de palitos. Formarán árboles con flecos de papel verde enrollados en varitas; harán barcos de papel plegado, construirán verjas, jaulas, bancos de cartoncillo, coches de carretes y palitos, vagones globos y farolitos de papel de china.

JUEGOS

Ejercicios imitativos.

Marchar, correr, saltar, movimientos de vuelo, girar, bailar, dirigir un coche.

Hacer señales con las manos, agitarlas, frotarlas, abanicarse, aplaudir, batir el compás, levantar los brazos como ramas de árbol, balancearse. Hacer caravanas y decir "adiós".

NOTA: Estos movimientos se practicarán con música y la maestra los acompañará con cantos y rimas descriptivas para ir preparando a los niños a los juegos completos que tendrán lugar en lo sucesivo.

EDIFICIO

Situación

Central, pero apartándose de las calles de mucho tráfico que presentan peligros y dificultades a la entrada y salida de los párvulos.

Condición importante. Que esté independiente de todo lo que se parezca a un establecimiento de instrucción, puesto que el Kindergarten no es precisamente una escuela (usando de esta palabra en el sentido en que se toma generalmente); es la morada de la tranquilidad y de la inocencia, un lugar atractivo para los niños. La oferta que el Estado hace a las madres como una ayuda en sus trabajos y para el completo de la educación de la familia. Sin embargo, en los Estados Unidos se acostumbra regularmente anexar los Kindergartens a otro plantel de educación: Primary School, Grammar School, pero hay que tener en cuenta la diferencia de organización de dichos planteles y los nuestros. En aquellas escuelas primarias no se escasea el aire ni el sol ni por consiguiente la higiene; allí sí que se lleva a efecto lo que se prescribía ya en Francia des-

de el año de 1867: "que no se aprobara ningún plano de escuelas en que no figurara el jardín", se encuentran situados en un terreno amplio y salubre que hace desaparecer todo inconveniente de orientación; tienen además otra cosa: la conveniente distribución de las salas, de los trabajos, de los recreos; y por último, el mayor orden y arreglo en la vida diaria de cada departamento. Jenny Briggs Merrill, hablando de los Kindergartens se expresa así: "El exceso de estímulo desorganiza. Y hay ciertamente un exceso de estímulo" cuando un niño de cuatro o cinco años se pone en comunidad con un numeroso "grupo de alumnos". Por esta razón nuestros niños del Kindergarten no están en contacto con la escuela ni se reúne con ella en los recreos".

En mi humilde concepto la única vecindad que podría admitirse respecto de escuelas, sería la de Normal para Maestras de Párvulos; y en caso de que la hubiera; convendría que dicho establecimiento quedara próximo y hasta en comunicación con la Escuela Modelo, pero estando ambas en cierta manera independientes. Esto último a fin de que los párvulos no tengan a la vista el movimiento de un instituto profesional, ni el aspecto un tanto severo o aparatoso que se tiene la tendencia de dar a éstos; lo demás para facilitar la práctica de los normalistas.

Aspecto

Ni serio ni lujoso. Mucho espacio, mucha luz, muchas flores, muchos pájaros y una casa amplia, sencilla y risueña.

La conexión del Kindergarten con la Escuela en los Estados Unidos radica principalmente en esto: el Kindergarten es ahí la enseñanza, la educación fundamental para los grados de instrucción que han de sucederse. Es "the good beginning which makes for a good ending".

CONSTRUCCION

Nada de caprichos arquitectónicos ni de ricos decorados, ni de vestibulos de efecto. Esto cambiarlo por aire y sol: es decir, por la vida y la alegría.

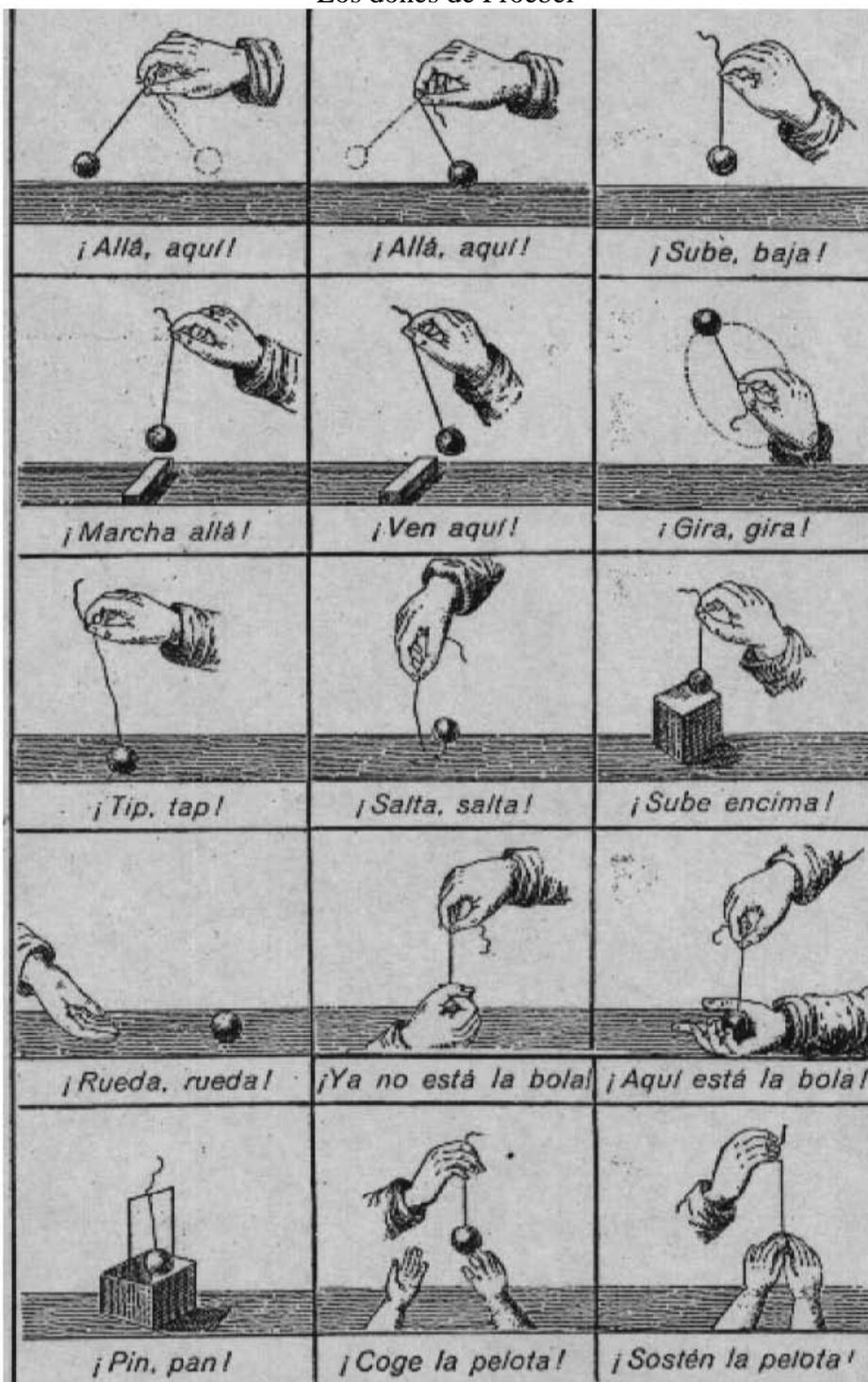
El edificio constará de un solo piso sobre terreno bien saneado. Con estos dos requisitos quedará a salvo de la humedad será bañado enteramente por los rayos del sol, y se evitarán los inconvenientes y peligros que ofrece, las escaleras, los corredores y los balcones. Convendría que hubiera árboles, pero dispuestos de tal manera, que no impidan la libre circulación del aire, ni hagan del establecimiento un lugar húmedo y sombrío, ni se convierta en obstáculos para el juego de los niños.

DIMENSIONES

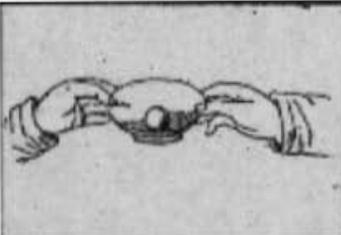
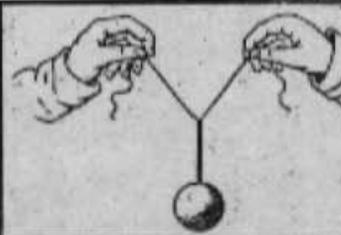
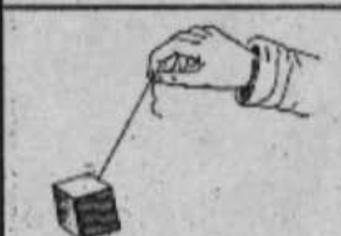
Más que ningún otro escolar, los párvulos necesitan de un gran terreno, pa-

ra correr, jugar, entregarse a las expansiones propias de su alma, gozar de la contemplación del firmamento, de las nubes y recibir el aire y el sol a torrentes. ¿Y cuál es lo menos que el párvulo pediría para esto? ¿Cuál es el espacio que se le debe conceder en las salas, para que la salud no sufra perjuicio alguno? Cuando menos que de la superficie total del Establecimiento corresponden 15 metros cuadrados a cada educando. Lo que no será demasiado si se tiene en cuenta la siguiente distribución para una escuela cuya matrícula asciende a ciento veinte, y que alcance por superficie 1800 metros.

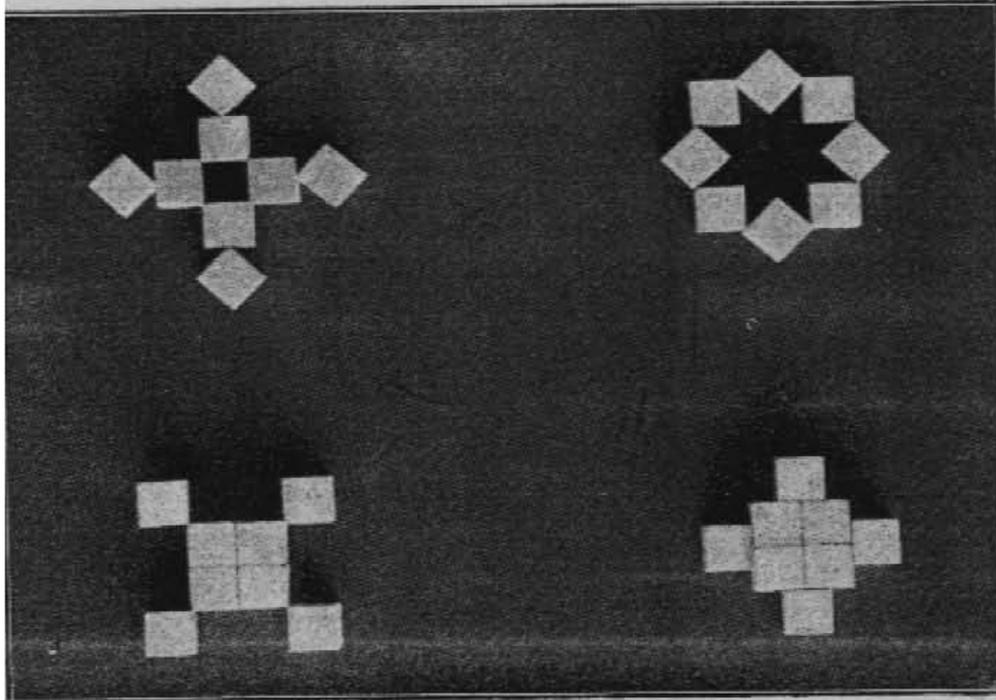
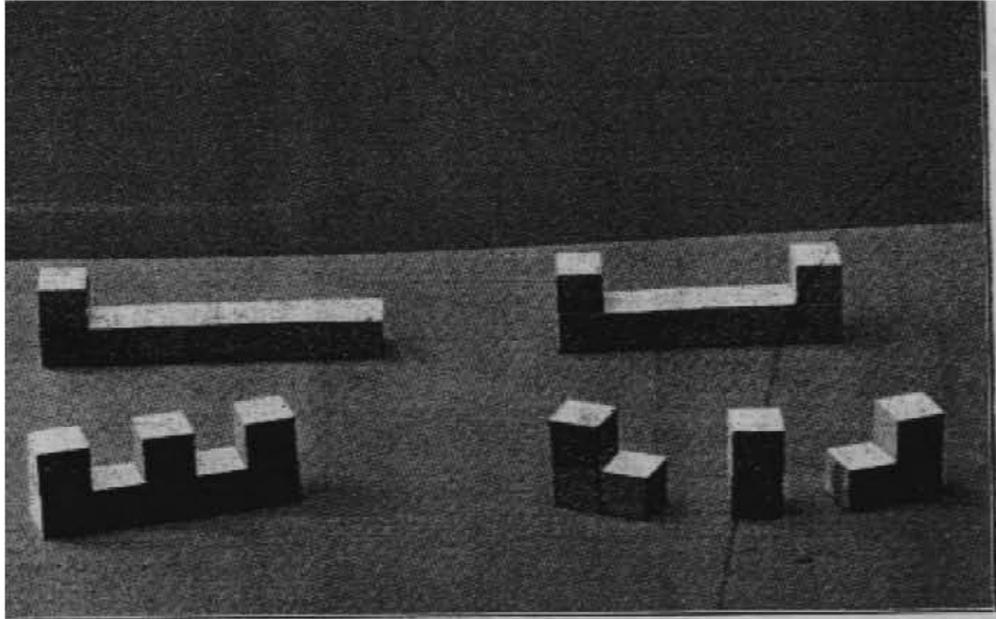
Los dones de Froebel



El primer don. (Reproducido de una litografía original de Froebel)

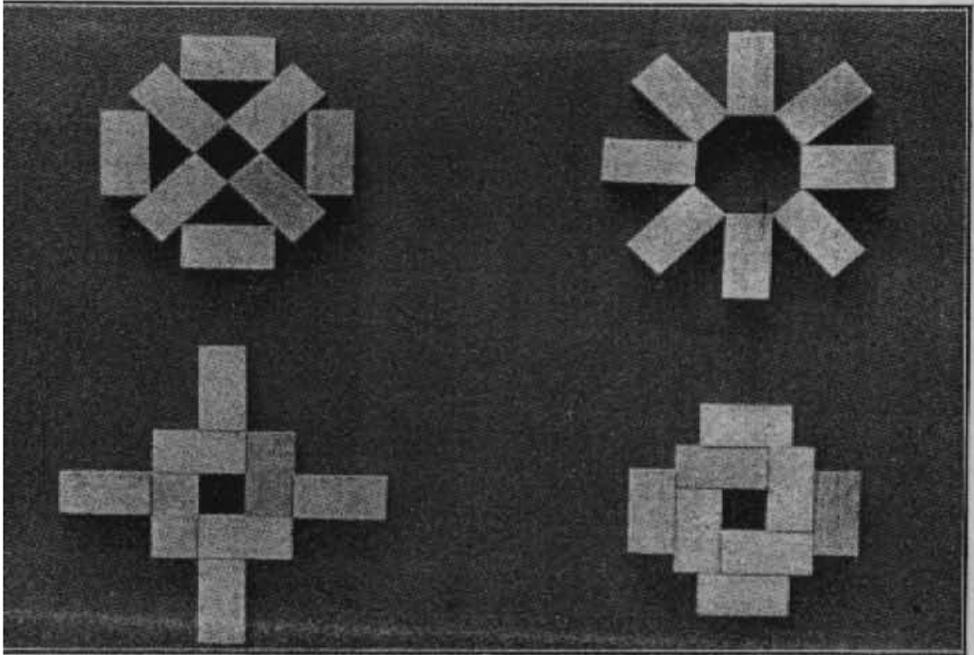
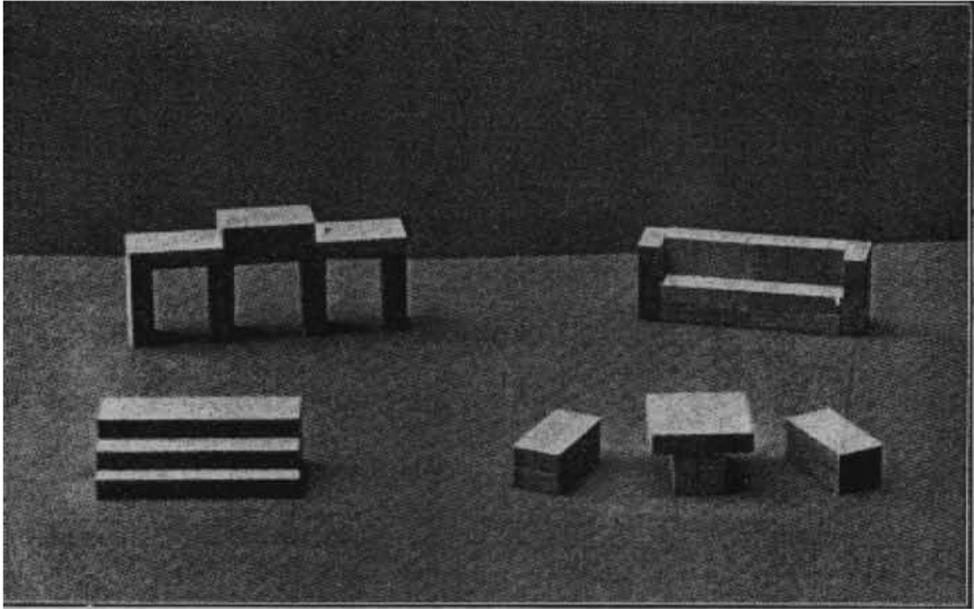
		
<i>Rueda, rueda, que así gozo. rueda y goza, como yo...</i>	<i>En incesante carrera muestro la infinita esfera.</i>	<i>Firme permanece el dado sobre una base asentado.</i>
		
<i>Observa cuán presto y vivo sobre un solo punto giro.</i>	<i>Dos caras libres verás. ¿Dónde estarán las demás?</i>	<i>Cuando yo subo y desciendo a la vez tres caras muestro.</i>
		
<i>Con movimientos diversos de tí me alejo o me acerco</i>	<i>Pendiente de un canto oscilo y me alejo o me aproximo.</i>	<i>Plácido se mece el dado de un solo punto colgado</i>
		
<i>Haz que gire en torno mio semejándome a un cilindro.</i>	<i>Tornando sobre dos vérticos adopto formas diversas.</i>	<i>Cuánto me place el girar cuando la mano me impulsa</i>

Segundo don. (Reproducido de una litografía original de Froebel)



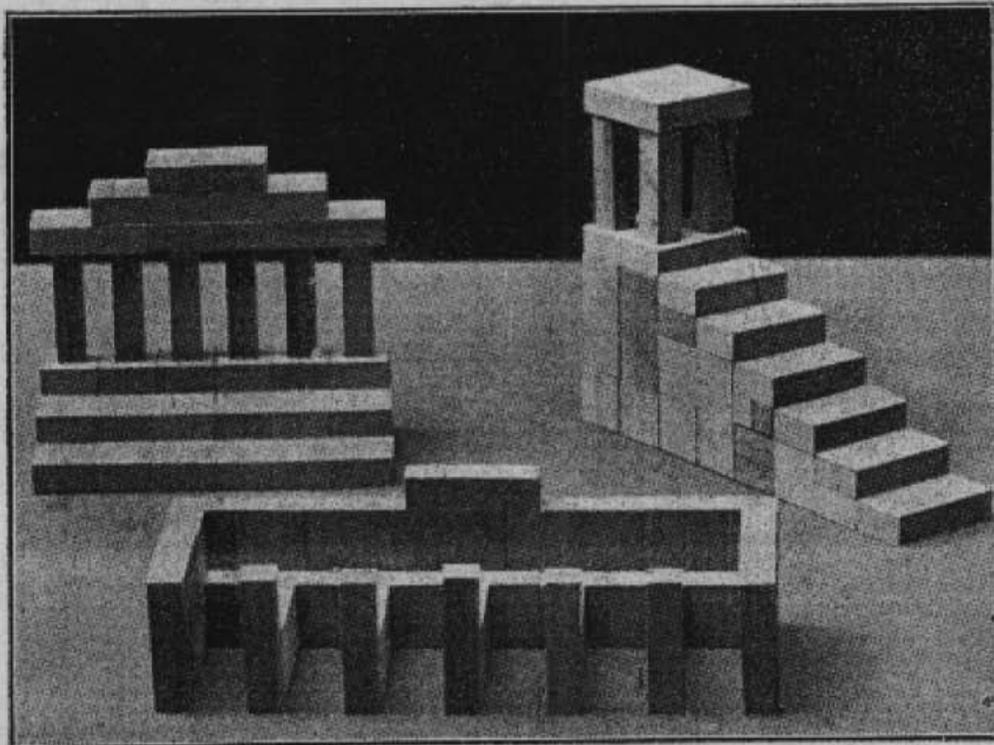
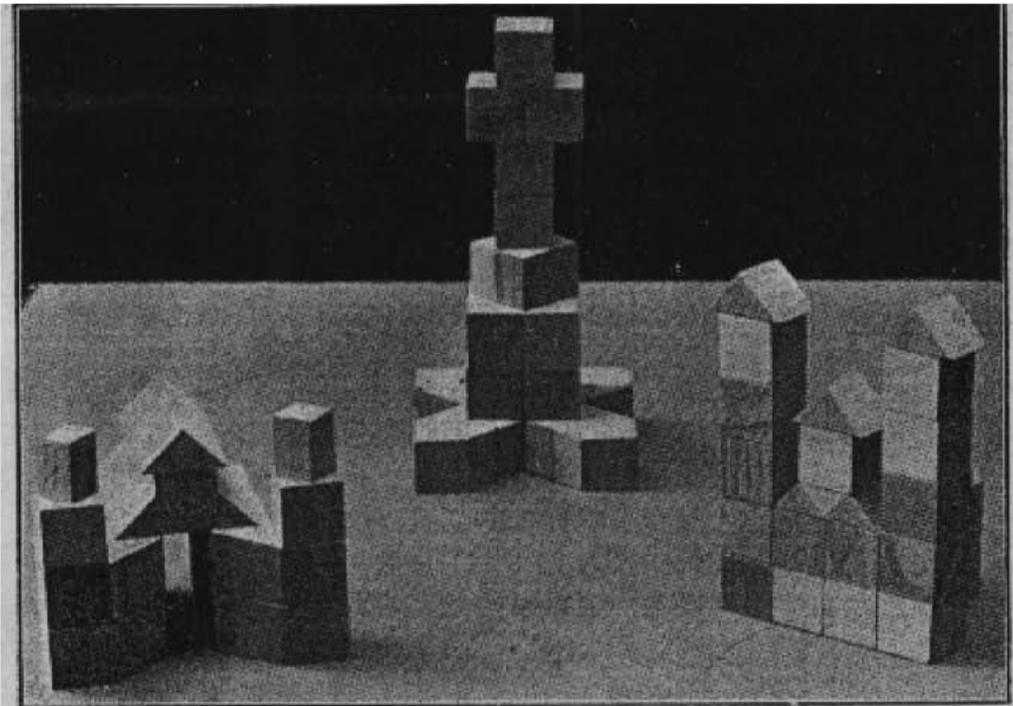
Tercer don

X



Cuarto don

XI



Quinto y sexto dones

XII

ANEXO 3.

Decreto que establece una Secretaría de Estado que se denominará Secretaría de Educación Pública

**DECRETO QUE ESTABLECE UNA SECRETARIA
DE ESTADO QUE SE DENOMINARA
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA**

Publicado en el *Diario Oficial de la Federación de 1921* del 3 de octubre.

Alvaro Obregón, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes, hago saber:

Que el Congreso de la Unión se ha servido dirigirme el siguiente

Decreto:

"El Congreso de los Estados Unidos Mexicanos decreta:

Artículo Primero. Se establece una Secretaría de Estado, que se denominará Secretaría de Educación Pública.

Artículo Segundo. Corresponde a la Secretaría de Educación Pública, entre tanto se expide la ley completa de Secretarías de Estado, que asigne definitivamente sus dependencias a dicha Secretaría, lo siguiente:

Universidad Nacional de México, con todas sus dependencias actuales, más la Escuela Nacional Preparatoria.

Extensiones Universitarias;

Dirección de Educación Primaria y Normal; todas las Escuelas oficiales, primarias, secundarias, y jardines de niños del Distrito Federal y Territorios sostenidos por la Federación;

Escuela Superior de Comercio y Administración;

Departamento de Bibliotecas y Archivos;

Departamento Escolar;

Departamento de Educación y Cultura para la raza indígena.

Departamento de Bellas Artes;

Escuelas e instituciones docentes que en lo sucesivo se funden con recursos federales;

Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología;

Conservatorio Nacional de Música;

Academias e Institutos de Bellas Artes, que con recursos de la Federación, se organicen en los Estados;

Conservatorios de Música que se creen en los Estados con fondos federales;

Museos de Arte e Historia que se establezcan, ya sea en el Distrito Federal o en los Estados, con fondos federales;

Inspección General de Monumentos Artísticos o Históricos;

El fomento del Teatro Nacional;

En general, el fomento de la educación artística del pueblo, por medio de conferencias, conciertos, representaciones teatrales, musicales o de cualquier otro género;

Academia Nacional de Bellas Artes;

Talleres Gráficos de la Nación, dependientes del Ejecutivo;

La propiedad literaria, dramática y artística;

La exposición de obras de arte y la propaganda cultural por medio del cinematógrafo, y todos los demás medios similares y las representaciones y concursos teatrales, artísticos o culturales en cualquier parte del país;

Pensionados en el extranjero:

Artículo Tercero. El lugar que ocupará la Secretaría de Educación Pública entre las demás Secretarías, será el que definitivamente se fije en la revisión de la Ley de Secretarías de Estado del 25 de diciembre de 1917, la cual queda reformada conforme a las disposiciones de la presente. Lic. S. Rodríguez López. D. V. P. Alfonso Cravioto, S. P. A. Aillaud, D. S. Rafael Martínez. S. S. Rúbricas.

Por tanto, mando se imprima, publique, circule y se le dé el debido cumplimiento.

Dado en el Palacio del Poder Ejecutivo Federal, en México a los veintiocho días del mes de septiembre de mil novecientos veintiuno. A. Obregón. Por ausencia del Secretario, el Subsecretario, Encargado del Despacho de Gobernación. L. I. Lugo. Rúbrica. Al C. General Plutarco Elías Calles. Secretario de Estado y del Despacho de Gobernación. Presente.

Adiciones, Supresiones y Modificaciones

al Material de Dones de Froebel

El inevitable progreso de la educación en general y la influencia de los tiempos modernos, han producido alteraciones de mayor o menor importancia en el material didáctico del kindergarten.

Las adiciones son numerosas.

El Primer Don, consistente en un principio en 6 pelotitas de colores primarios y secundarios, consta hoy de ocho. Se le pusieron la gris y la café para poder contar con el elemento del color en ciertas representaciones (Ardilla, ratón, gato, pajarito, hoja seca, etc.)

Se pretendió ampliar el Segundo Don con: piezas planas de madera ligera para armar las tres formas fundamentales mediante planos interpuestos; a) la esfera construída con ocho piezas sólidas unidas con bisagras, ingeniosa manera de mostrar que el cubo radica en el interior de la esfera; b) el cilindro dividido en ocho piezas, las que colocadas con su ángulo recto hacia afuera, forman el cubo. Láminas XXII, XXIII y XXIV.

Son adiciones al Tercer Don:

- a) La caja bis compuesta de 6 cubos y 6 prismas triangulares;
- b) Los cubos de ocho colores;
- c) El cubo mediano de 5 cms.;
- d) El cubo grande de 10 cms.

Al Cuarto Don:

a) La caja bis compuesta de 6 ladrillos, 2 columnas y 2 plintos; b) las mismas piezas en tamaño mediano (10 x 5 x 2.5 cms.) y las grandes de hasta 40 cms. de longitud.

Al Quinto Don:

a) La caja bis o B, que contiene 12 cubos, 12 prismas triangulares, 8 cubos redondeados en uno de sus ángulos (elementos del arco), y 12 medios cilindros; b) La caja idéntica a la primitiva, pero en tamaño mediano (cubo de 5 cms.). Lámina XXI.

Al Sexto Don:

La caja oblonga, que contiene sólidos iguales a los de la caja cúbica primitiva, pero en diferente cantidad; b) La caja idéntica a la primitiva, en tamaño mediano (ladrillo de 10 x 5 x 2.5 cms.).

A los Dones de Construcción en general: a) Las Cajas de Arquitectura, con mayor número de piezas y más variadas, pues tienen columnas cilíndricas, capiteles, basamentos y remates; b) Los rompecabezas, con estampas en las seis caras del cubo; c) El Don Curvilíneo, cilindro de unos 8 cms. de altura por 8 de diámetro, formado por tres cilindros concéntricos de igual espesor, dividido en 48 piezas merced a dos cortes longitudinales en cruz y tres transversales. Láminas XXII y XXIII.

Al Séptimo Don: a) Las superficies grandes y gruesas; b) Las cajas de rompecabezas con estampas o mapas.

Al Noveno Don: Las Tablas Perforadas, en las que se emplean los palitos en posición vertical. Láminas XVIII y XIX.

Al Décimo Don (el décimo noveno en la lista original de Froebel, consistente en la semilla redonda necesaria en las construcciones con alambre): a) La semilla menuda para dibujos en

masa; b) La semilla gruesa para dibujos a línea; c) Las lentejas de papel de colores. Lámina XX.

SUPRESIONES:

1.—Las adiciones al Segundo Don, y el Don mismo. 2.—El Quinto Don B. 3.—La caja oblonga del Sexto Don. 4.—El Don Curvilíneo. 5.—Las construcciones con semillas esféricas y alambres.

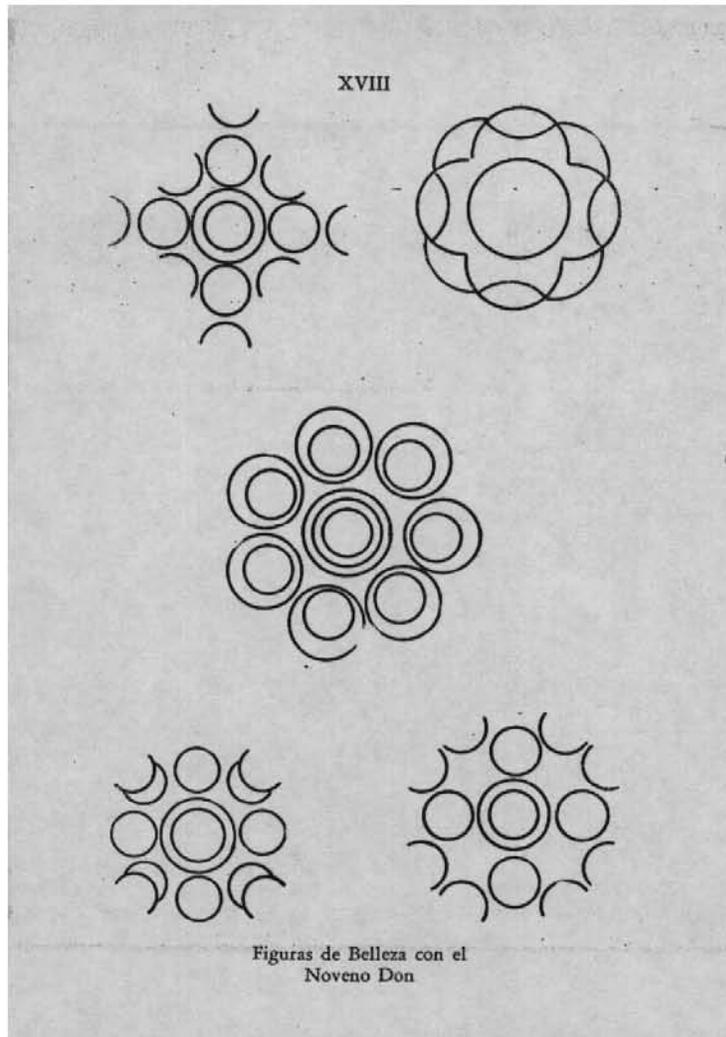
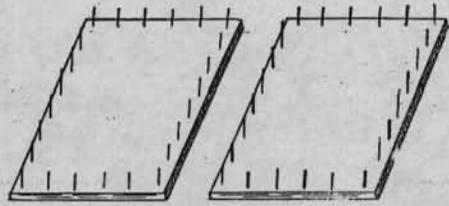
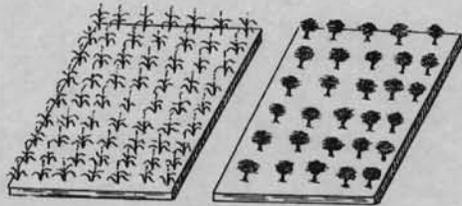


Lámina XIX

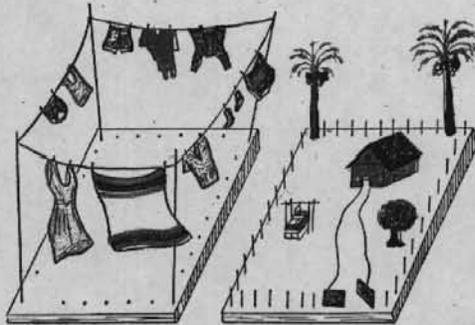
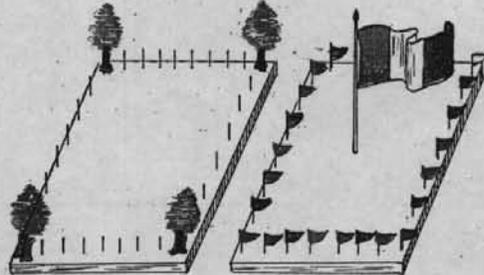


El Noveno Don sobre Tablas Perforadas



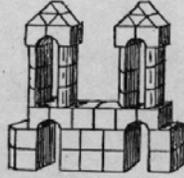
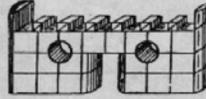
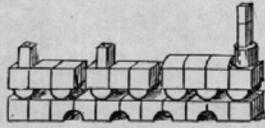
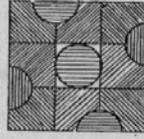
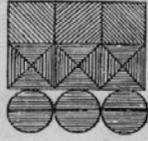
Terrenos cercados, la Milpa, la Huerta

Lámina XX



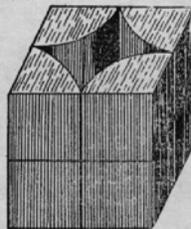
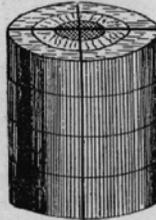
Terrenito, Campo de Banderas, Tendedero, Propiedad campestre

XXIII



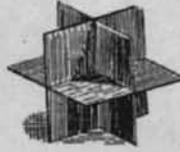
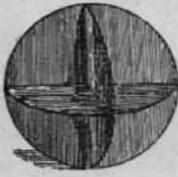
Construcciones con el Quinto Don Bis

XXIV

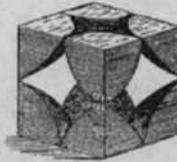
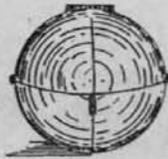


El Don Curvilíneo

XXV

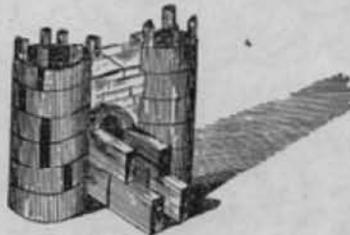
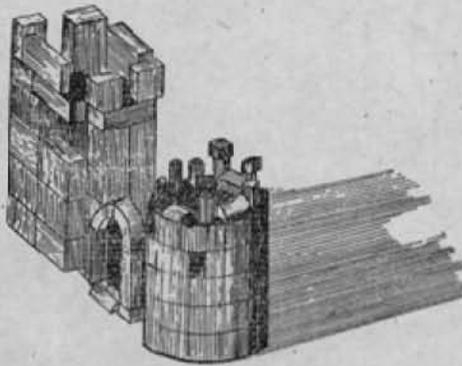


Cuerpos que muestran los ejes y planos de la Esfera,
el Cubo y el Cilindro



La Esfera articulada convertida en Cubo

XXVI



Construcciones con piezas de los Dones
Quinto Bis y Sexto

ANEXO 5.

Escrito dirigido al C. Presidente de la República Mexicana en septiembre de 1940

AL C. PRESIDENTE DE LA REPUBLICA MEXICANA.

P r e s e n t e .

Los suscritos, Trabajadores al servicio de los Jardines de Niños del Distrito Federal, (Educadoras, Pianistas y Trabajadoras Manuales), ante usted respetuosamente exponen lo siguiente:

Que con fecha 22 de agosto, con motivo de la entrega de la bandera en el Jardín de Niños 4-4 "Brígida Alfaro", verbalmente y en síntesis pidieron a usted, pasaran los Jardines de Niños a depender nuevamente de la Secretaría de Educación Pública y hoy vienen con este pliego a reiterar su petición, basándose en las consideraciones que a continuación se expresan:

- 1^ª La educación pública debe constituir un sistema único desde su primera etapa (Jardines de Niños) hasta la última (Escuelas de Capacitación Profesional), determinado por la política educativa que señale el Estado.
- 2^ª Debe haber un órgano específico del Estado que controle todo el sistema a fin de imponerle unidad, de aquí que sea la Secretaría de Educación Pública, a quien funcionalmente corresponda el control de toda actividad educativa sostenida por el Estado.
- 3^ª Las llamadas instituciones de atención pre-escolar (Casas Cuna, Hogares Infantiles, Guarderías, Jardines de Niños, etc), deben clasificarse y determinarse convenientemente para no cometer errores de apreciación: es indudable que en estas instituciones pueden y deben prestarse a quienes lo necesiten, todos aquéllos servicios que constituyen una verdadera asistencia (alojamiento, vestuario, alimentación, servicio médico, etc) por parte del Estado y en este caso funcionalmente pertenecer a la Secretaría de la Asistencia Pública, pero puede ocurrir, como de hecho sucede con los Jardines de Ni-

ños, que no todos los alumnos estén propiamente asistidos por el Estado, ya que quienes concurren a ellos, excepción hecha de los muy contados casos que proceden de los Hogares Substitutos, el resto tiene su hogar propio, está bajo la tutela familiar y la inmensa mayoría no recibe ni alojamiento, ni alimentación, ni vestido, ni servicio médico. Por lo tanto los Jardines de Niños deberán pasar nuevamente a la Secretaría de Educación, quedando en la de Asistencia solo aquellos que sean indispensables para atender educativamente a los niños de 3 a 7 años que el Estado asiste en todos sus aspectos, debiendo estos últimos Jardines depender técnicamente de la Secretaría de Educación, como sucedía antes con los Hogares Infantiles de Salubridad Pública.

4º El Jardín de Niños en sus diversos grados desempeña una función eminentemente educativa y por lo tanto pedagógica, de trascendental importancia por ser la edad crucial, la época más plástica de la vida del hombre, por lo cual hoy día en todos los países civilizados no sólo forma parte de todo sistema educativo, sino que constituye la base del mismo.

5º En la organización de la administración pública, cada órgano del Estado, Secretaría o Departamento, tiene a su cargo el control funcional de determinados servicios, la interferencia de funciones de dos o más órganos del Estado respecto a una misma clase de servicios, hace que se rompa la unidad de cualquier sistema, he aquí la anomalía que se advierte en nuestro actual sistema educativo, puesto que la base, los Jardines de Niños, están controlados por la Secretaría de Asistencia, las Primarias, Secundarias, Técnicas, Vocacionales, etc., por Educación Pública (aunque existen excepcionalmente escuelas de estos tipos controladas por otras unidades burocráticas) anomalía que el Estado debe corregir en bien de la unidad de acción y de los objetivos específicos de cada órgano burocrático. A mayor abundamiento hay el peligro de que en un mismo órgano del Estado un mal control pueda romper la unidad de un sistema o de las partes del mismo con mayor razón existirá este peligro si una misma función la

desarrollan órganos distintos, refiriéndonos al sistema educativo, sostenemos que los Jardines de Niños al volver a la Secretaría de Educación, deberán conservar (ajustándola a la organización interior de la propia Secretaría) la organización que tienen actualmente en la de Asistencia, es decir conservando un mismo órgano de control y dirección para todos los Jardines de la República, ya que la experiencia de estos tres últimos años ha demostrado, que los Jardines de Niños de los diferentes Estados (que antes controlaba el Departamento de Rurales) se han beneficiado grandemente al mantener íntimo contacto con los del Distrito Federal y la labor de todos los Jardines se ha mejorado por lo que se refiere a la Educación Musical, ya que los técnicos especialistas en esta materia, trabajan en íntima relación con las Educadoras, en vista de estar controlados técnica y administrativamente por una sola Oficina, la llamada de Acción Educativa Pre-Escolar de la Dirección de Asistencia Infantil.

6ª Las Educadoras siempre se han considerado y han sido consideradas como parte integrante del Magisterio Nacional, por ser docente la función que desempeñan en los Jardines de Niños y por lo tanto sus intereses de grupo: Inamovilidad, Escalafón, Jubilaciones, etc. están íntimamente ligados a los de los Maestros de las otras Ramas de la enseñanza. Al sacar los Jardines de Niños de la Secretaría de Educación, las conquistas alcanzadas a este respecto por las Educadoras, tuvieron que ser garantizadas por un Acuerdo Presidencial, que las mantiene vigentes dentro de la Secretaría de la Asistencia, en todo lo que no se oponen al Estatuto Jurídico.

7ª En el presente, una Comisión de Maestros se ocupa del estudio y elaboración de la nueva Ley y Reglamento de Escalafón del Magisterio, acorde con la Ley Orgánica de Educación, Reglamentaria del artículo 3º y fracciones de los otros artículos constitucionales que se ocupan de Educación. En esta Comisión colaboran representantes de todas las Ramas de la Enseñanza y por compañerismo, y gentileza, esa comisión solicitó y aceptó en su seno, representantes de las Educadoras, para que

presentaran sus puntos de vista y en la Ley y sus Reglamentos quedara comprendido lo que corresponde a esta Rama del Magisterio; pero si cuando sean presentadas a las Cámaras, la Ley y Reglamentos aludidos, los Jardines de Niños siguen bajo el control de otra Secretaría de Estado que no sea la de Educación Pública, en atención a lo establecido en el Art. 41 del Estatuto Jurídico, respecto a un solo Escalafón por cada Unidad Burocrática, podrá ser suprimido justificadamente, todo el articulado que se refiera a las Educadoras, con lo cual perderían éstas todas las conquistas de Escalafón, alcanzadas por la lucha del Magisterio organizado, que vienen disfrutando desde el año de 1925. En cuanto a los Profesores de Enseñanza Musical, que son importantes auxiliares en el trabajo de los Jardines de Niños, en su función de acompañantes al piano; quedarían también fuera de los beneficios de la Ley de Escalafón del Magisterio que en el proyecto aludido los incluye, por primera vez, como al resto de los auxiliares del personal docente (Maestros de Materias Especiales, Maestros de Talleres, etc. dentro de la rama específica respectiva.

- 8ª Las prescripciones de la Ley Orgánica de Educación Reglamentaria del Art. 30 y fracciones de los otros artículos constitucionales, en lo que se refiere a la educación pre-escolar, a control y a orientación de las Escuelas de Educadoras destinadas a Centros de Enseñanza Pre-Escolar, deroga la facultad que la reforma de la Ley Orgánica de Secretarías y Departamentos de Estado, diera primero al ex Departamento de Asistencia Infantil y después a la Secretaría de Asistencia Pública, ya que estas dos facultades que constituyen dos aspectos de la educación están claramente establecidos en la primera, como facultad exclusiva de la Secretaría de Educación Pública, al considerar en el sistema educativo en primer lugar a la Educación Pre-escolar declarando en su Capítulo IX Art. 52 textualmente que: *“La Educación Pre-Escolar, pero de un modo específico e integrante los Jardines de Niños, se articularán orgánicamente con la Escuela Primaria”*

y en el primer transitorio del proyecto de Ley, tal como fue aprobado por las Cámaras (omitido por error de la mecanógrafa, en la edición oficial) conceder a la Secretaría de Educación Pública, facultad exclusiva de orientación y control en materia educativa figurando como segundo transitorio en el proyecto aprobado por las Cámaras aludido anteriormente, como primero en la Ley, el que a la letra dice, *"Se Autoriza al Ejecutivo Federal para que disponga en el orden Administrativo la forma como se organicen los Servicios Educativos Dependientes de las Secretarías de Gobernación y de Asistencia"*, y en el 5 Transitorio declarar que: *"Mientras se expiden los reglamentos respectivos surtirán sus efectos los que estuvieren en vigor en todo aquello que no se oponga a la Aplicación de la presente Ley"*.

9ª La Secretaría de la Asistencia Pública dada su función específica distribuye sus presupuestos dando naturalmente la preferencia a los servicios de asistencia propiamente dichos, como lo demuestra el hecho de que en tres años que ha tenido el control de los Jardines de Niños sólo haya aumentado para este servicio las siguientes plazas de Educadoras:

PARA EL DISTRITO FEDERAL

Un Jefe de Oficina con \$ 600.00 (Control Nacional)
 Una Directora "B" con ,, 190.00 (Plaza de Planta)
 2 Educadoras "B" con ,, 142.00 (Plaza de Planta)

PARA LOS ESTADOS Y TERRITORIOS

7	Inspecciones "A"	con \$ 280.00	(2 de Planta y 5 Supernumerarias)
3	" " "C"	" " 200.00	" " " " 1 "
7	Educadoras "B"	" " 142.00	5 " " " 2 "
1	" " "D"	" " 120.00	(Planta)
4	" " "E"	" " 112.00	(Supernumerarias)
23	" " "F"	" " 100.00	(Pianista)
10	" " "G"	" " 90.00	"
12	" " "H"	" " 80.00	(3 de Planta y 9 Supernumerarias)

Suprimiendo dos plazas de Educadora Fronteriza con \$ 180.00 y tres de Educadora "A" con \$ 176.00.

Resumiendo: se han aumentado 73 plazas para Educadoras de diversas categorías, 52 de Planta y 21 a cargo de partidas supernumerarias, entre las que por lo reducido del sueldo de las categorías inferiores, han ingresado al servicio un buen número de personas impreparadas que están desempeñando el cargo de Educadoras en los Jardines de Niños de los Estados especialmente; lo que no resuelve ni el problema de la creciente población infantil que carece de este servicio, ni el de las 150 Educadoras tituladas (de las Generaciones de 1934 hasta la fecha) que no han podido conseguir empleo como Educadoras; situación que en la Secretaría de Educación Pública, habría sido seguramente distinta, ya que por lo menos, siguiendo la costumbre establecida, en el presente tendrían empleo una Educadora por cada 5 maestros de primaria, nombrados a partir de 1937 y con ello *por cada Educadora* nombrada estarían recibiendo este servicio de atención pre-escolar 40 niños por lo menos.

10^º Por lo que se refiere a los otros sectores de trabajadores de la Oficina y los Jardines de Niños, consideramos que no resultarán perjudicados con el pase de una a otra Secretaría de Estado porque su función seguirá siendo la misma y en cuanto a los intereses de Grupo en cualquier Unidad Burocrática siempre encontrarán grupos afines cuya comunidad de intereses les dará mayor fuerza en sus justas demandas y lo que pudiera afectarles, en caso de existir, puede y debe ser gestionado por los conductos autorizados, Sección y Sindicatos Nacionales, máxime cuando todos los burocratas organizados están supeditados a la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado, obligada a velar por los intereses de todos y cada uno de los trabajadores de las distintas Unidades Burocráticas.

Teniendo la convicción de las razones anotadas una vez más insistimos en solicitar concretamente lo siguiente:

PRIMERO. El reingreso de los Jardines de Niños a la Secretaría de Educación Pública.

SEGUNDO. Que al reingresar los Jardines a dicha Secretaría, conserven el órgano de control funcional técnico y

administrativo de carácter Nacional, Dirección o Departamento o lo que convenga dada la organización interior de la Secretaría de Educación Pública.

TERCERO. Que en los presupuestos del año de 1941:

- a) No se disminuya la partida destinada a Jardines de Niños y si no es posible aumentar el número de plazas para que se haga extensivo este servicio, por lo menos se conserven todas y cada una de las plazas del personal Técnico y Administrativo de la Oficina y de los Jardines de Niños como figuran, en el presente año.
- b) Sean regularizadas convirtiéndolas en plazas de planta las 21 plazas de Educadoras de diversas categorías y todas las de los otros sectores de trabajadores de la Oficina y los Jardines, que figuran en el presente año a cargo de partida supernumeraria.
- c) Sean niveladas las tres plazas de Inspección "C" convirtiéndolas en plazas de Inspección "A" por ser iguales las funciones y obligaciones de todas las Inspectoras y no existir ninguna razón para esa diferencia de sueldos.
- d) Figuren todas y cada una de las rentas de las casas que ocupan los Jardines y los servicios de luz, teléfonos, etc., que actualmente paga la Secretaría de la Asistencia Pública.

Atendiendo a la justificación de nuestras peticiones esperamos confiadamente proveerá usted de conformidad, por lo que le anticipamos nuestro atento reconocimiento.

México, D. F., de septiembre de 1940

LAS DELEGADAS

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1ª Zona.
Guadalupe Gómez Márquez. | 2ª Zona.
Emma Olguín Hermida. |
| 3ª Zona.
María Luma Enriquez. | 4ª Zona.
Amparo Pereyra de García. |
| 5ª Zona.
Concepción González Naranjo. | |

Escrito dirigido al C. Gral. de Div. Manuel Ávila Camacho

C. GRAL. DE DIV. MANUEL AVILA CAMACHO.

Presidente de los Estados Unidos Mexicanos.
Palacio Nacional.

Las representantes del personal docente que presta servicios en los Jardines de Niños segregados de la Secretaría de Educación Pública en 1937, con motivo de la creación del extinto Departamento Autónomo de Asistencia Social Infantil, transformado más tarde en Dirección General de Asistencia Infantil, dependencia de la actual Secretaría de la Asistencia Pública, presentan al recto e ilustrado criterio de usted, los considerandos siguientes:

1º El Gobierno de la República, para dar cumplimiento a los imperativos sociales que necesita satisfacer, organiza su trabajo funcionalmente repartiéndolo entre las diversas Secretarías y Departamentos de Estado, por grupos similares que responden a una finalidad específica, cuyo objetivo se expresa en el rubro que da nombre a la Secretaría o Departamento de que se trate.

2º De acuerdo con lo anterior, la Secretaría de la Asistencia Pública, tiene por objeto asistir a los débiles económico-sociales, procurando se reincorporen en el menor tiempo posible, al ritmo normal de la vida nacional. Por lo que se refiere al niño, esta Secretaría de Estado, se preocupa por prestarle las atenciones que necesita en la época pre y post-natal, procurando hacer una cuidadosa selección a fin de no impartir la asistencia sin discernimiento, ya que de lo contrario podría convertirse en un peligro social.

3º La Secretaría de Educación Pública tiene por objeto proporcionar en lo posible, educación a todo el conglomerado social, sin privilegios ni taxativas, en todos los grados y ramas, con el fin de formar hombres armónicamente desarrollados en todas sus capacidades físicas e intelectuales, aptos para participar en el ritmo de la evolución histórica del país.

4º Para conseguir la finalidad anterior, *el sistema educativo debe ser único*, comprendiendo todos los grados desde el impropia-mente llamado pre-escolar, Jardines de Niños, que en la actualidad controla Asistencia Pública, hasta los más altos grados de la cultura con sentido educativo, cuidando de organizar dicho sistema de manera que queden perfectamente articulados los distintos grados entre sí, siguiendo el proceso natural del desarrollo del niño, en el que cada etapa sirve de base a la siguiente y atendiendo al

hecho de que la *educación no es un proceso estático, sino dinámico, sujeto a constante evolución*, con el adelanto de la ciencia en general, del estudio del niño en particular y de las tendencias y exigencias sociales, todo lo cual determina las normas a seguir en cuanto a programas y procedimientos.

5º La primera o temprana infancia, que comprende del nacimiento a los 3 años, es en la que el niño necesita preferentemente atenciones de orden fisiológico, relacionadas directamente con la crianza, que tienden a proteger su vida y adaptarla al nuevo ambiente en que va a desarrollarse. En los casos en que los niños de esta edad no cuentan con el apoyo y protección de la familia, o ésta carece de los recursos indispensables para satisfacer en forma integral sus necesidades, el Estado está obligado a tomar bajo su tutela a los niños, o bien a proporcionarles alimentación, vestido y asistencia médico social, que suplan las deficiencias ocasionadas por el pauperismo o la irresponsabilidad de los padres, correspondiendo esta función específicamente, a la Secretaría de la Asistencia Pública, quien la realiza por medio de instituciones tales como: Centros de Higiene Infantil, Gotas de Leche, Casas de Cuna, Hogares Substitutos, Hogares Infantiles, Amigas de la Obrera, Guarderías, Clubs de Madres, etc.

De los 3 a los 6 años, segunda infancia o edad crucial, el niño normal es dueño de sus percepciones, de sus movimientos, posee ya un lenguaje, pero le falta experimentar directamente; ya no se contenta con recibir impresiones o solicitudes, sino que francamente obra por sí mismo, con finalidades bien definidas; le interesa principalmente inquirir, coleccionar, clasificar; utiliza sobre todo, sus capacidades mentales de adquisición, memoria y asociación. A esta edad corresponde la mayor plasticidad del cerebro, por lo que las impresiones marcadas en esta época perduran durante toda la vida, perdiéndose hasta que se realiza la desintegración mental. Es precisamente en esta segunda infancia cuando el niño inicia sus relaciones sociales, saliendo del círculo familiar, para incorporarse al grupo social que le corresponde, de acuerdo con su edad cronológica y mental.

Por todas estas razones, es esta la edad en que debe iniciarse al niño en la escolaridad en una institución que responda a los intereses y necesidades que demanda esta etapa de la vida. A la satisfacción de las necesidades anotadas responde el primer grado del sistema educativo nacional, constituido por el *Jardín de Niños*,

institución vitalista y funcional, que debe atender a todos los niños durante la segunda infancia, iniciando la escolaridad por medio de la educación sistemática que se preocupa del desarrollo integral del párvulo, cuidando de su salud física y mental, formando hábitos favorables al desarrollo armónico y respetando la evolución y la personalidad biopsíquica de la segunda infancia, aprovechando sus actividades y tendencias para que adquiera convenientemente las primeras experiencias acerca de la naturaleza y se inicie correctamente en la vida social, debiendo articularse orgánicamente este grado del sistema con la escuela primaria.

Con el objeto de conseguir una correcta articulación del sistema educativo, deben reincorporarse los Jardines de Niños a la Secretaría de Educación Pública, obteniendo desde luego las siguientes ventajas:

- a) Apertura de nuevos Jardines de Niños en el Distrito Federal.
- b) Capacitación del personal necesario para atender los Jardines de Niños que se establezcan en los Estados y Territorios, así como preparar al personal ya en servicio, mediante cursos serios de duración razonable, dados por las Escuelas Normales Rurales. En esta forma se podrá ir mejorando la calidad del servicio, así como aumentar el número de elementos para el mismo, hasta conseguir que todos los niños que ingresen a la Escuela Primaria, pasen por el Jardín de Niños, como acontece en los países más adelantados.

6º Siendo las Escuelas Normales las encargadas de preparar el personal para atender los distintos grados del sistema educativo, deben estar orientadas y controladas por la Secretaría de Educación Pública, y *ésta no debe permitir que se dividan las responsabilidades que corresponden exclusivamente a ella en cuanto a técnica, finalidades y características*, como lo pretendió el Art. 15 C en su fracción IX de la Ley Orgánica de Secretarías y Departamentos de Estado, reformada el 22 de junio de 1937, *al conceder a la Secretaría de la Asistencia Pública, facultades para orientar técnicamente a las Escuelas de Educadoras destinadas a centros de enseñanza pre-escolar y al Jardín de Niños "Lauro Aguirre" anexo a la Escuela Nacional de Maestros*, siendo que los Anexos a las Escuelas Normales, tienen por objeto servir de centros de observación y experimentación de las diferentes teorías que las alumnas reciben en sus cátedras de técnica profesional y, deben fun-

cionar en estrecha colaboración con la institución a que se encuentran anexados, sin intervención de otro organismo del Estado cuya finalidad sea diferente. Para conseguir mayor eficacia en la observación y práctica de las estudiantes, es indispensable que todos los Jardines de Niños estén controlados por la misma Secretaría de Estado, a fin de que el radio de acción sea más amplio y la práctica se organice en forma más armónica y coherente con la realidad del trabajo diario en los Jardines de Niños y de conformidad con los diversos medios en que más tarde actuarán como maestras.

Para conseguir que el personal docente que presta servicios en las instituciones de la Secretaría de Asistencia Pública, tales como Hogares Infantiles, Casas Cuna, Guarderías, etc., desempeñe eficazmente su cometido, urge regularizar la situación de la mayoría, que carece de la preparación correspondiente, *cubriendo las plazas que en lo sucesivo se presenten, con Educadoras tituladas y que todo este personal quede controlado técnica y administrativamente, por la Secretaría de Educación Pública.*

Basándose en las razones expuestas en los considerandos anteriores, y tomando en cuenta que la Educación debe conservar su unidad como proceso de integración individual, social y nacional, las representantes del personal docente que presta servicios en los Jardines de Niños del Distrito Federal, que suscriben éste,

PIDEN A USTED, se sirva promover a la mayor brevedad posible, la REINCORPORACION DE LOS JARDINES DE NINOS A LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, por medio de la reforma a la Ley Orgánica Reglamentaria de Secretarías y Departamento de Estado, que fue modificada el 22 de junio de 1937, con motivo de la creación del ex-Departamento Autónomo de Asistencia Social Infantil, hoy dependencia de la Secretaría de la Asistencia Pública.

Para conseguir la reincorporación mencionada en el punto anterior, debe reformarse la Ley Orgánica de Secretarías en sus Artículos:

9º en sus fracciones I, XIII, XV, XVIII y XXV, el

15 C. que se adicionó a la Ley, en el que se estipulan las atribuciones del Departamento Autónomo de Asistencia Social Infantil, así como los cuatro Artículos transitorios de la misma Ley y agregar uno que establezca que el Personal docente que presta sus servicios dentro de instituciones de Asistencia Pública, que atiende

niños de 4 a 6 años, dependerá de la Secretaría de Educación Pública, administrativa y técnicamente.

Confiadas en que usted, plenamente consciente de su responsabilidad, atenderá esta petición, de acuerdo con la trascendencia que el problema tiene para el futuro de la Escuela Mexicana, procurará su rápida solución, le anticipan sus agradecimientos a nombre del personal que representan.

México, D. F., a 14 de octubre de 1941

LAS DELEGADAS:

Por la 1ª Zona.

Guadalupe Gómez Márquez.

Por la 2ª Zona.

Emma Olguin.

Por la 3ª Zona.

María Luna.

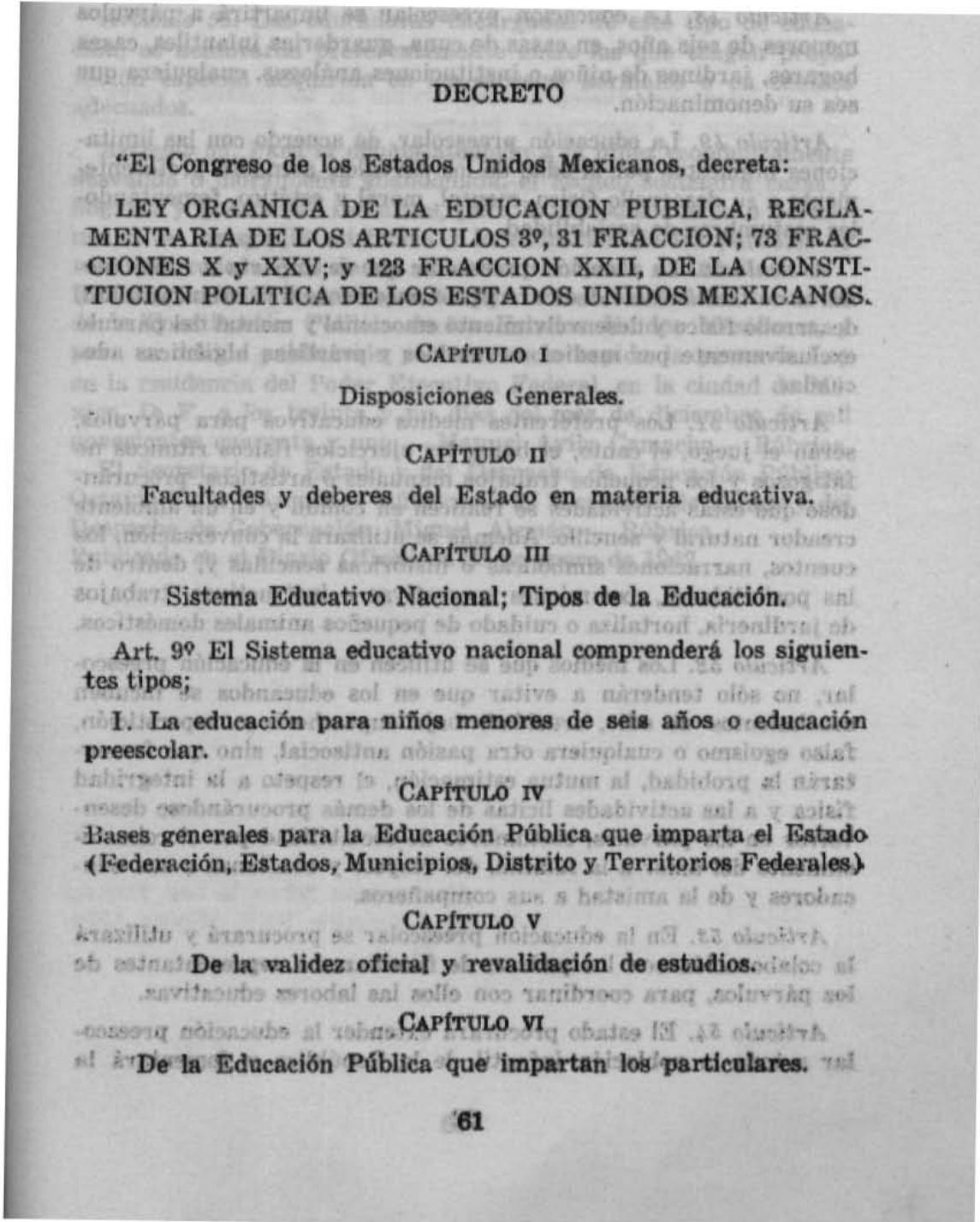
Por la 4ª Zona.

Amparo Pereira de García.

Por la 5ª Zona.

Concepción González N.

Decreto de la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942



CAPÍTULO VII
La Educación Preescolar

Artículo 48. La educación preescolar se impartirá a párvulos menores de seis años, en casas de cuna, guarderías infantiles, casas hogares, jardines de niños o instituciones análogas, cualquiera que sea su denominación.

Artículo 49. La educación preescolar, de acuerdo con las limitaciones impuestas por la edad de los párvulos, atenderá preferentemente a su desarrollo físico, mental, moral y estético, fomentándoles costumbres de sociabilidad.

Artículo 50. La atención preescolar que se imparta a niños menores de tres años se dedicará preferentemente a la crianza, salud, desarrollo físico y desenvolvimiento emocional y mental del párvulo exclusivamente por medios recreativos y prácticas higiénicas adecuadas.

Artículo 51. Los preferentes medios educativos para párvulos, serán el juego, el canto, el baile, los ejercicios físicos rítmicos no fatigosos y los pequeños trabajos manuales o artísticos, procurándose que estas actividades se realicen en común y en un ambiente creador natural y sencillo. Además se utilizará la conversación, los cuentos, narraciones simbólicas o históricas sencillas y, dentro de las posibilidades, excursiones recreativas o instructivas, trabajos de jardinería, hortaliza o cuidado de pequeños animales domésticos.

Artículo 52. Los medios que se utilicen en la educación preescolar, no sólo tenderán a evitar que en los educandos se incuben sentimientos de odio, crueldad, baja superchería o superstición, falso egoísmo o cualquiera otra pasión antisocial, sino que fomentarán la probidad, la mutua estimación, el respeto a la integridad física y a las actividades lícitas de los demás procurándose desenvolver en los párvulos, costumbres de sociabilidad por el robustecimiento del amor a la familia, del respeto y confianza a sus educadores y de la amistad a sus compañeros.

Artículo 53. En la educación preescolar se procurará y utilizará la colaboración con los padres, de familiares o representantes de los párvulos, para coordinar con ellos las labores educativas.

Artículo 54. El estado procurará extender la educación preescolar a toda la población infantil de la República y fomentará la

iniciativa privada en esta materia: pero tal tipo de educación no es obligatorio, no constituye requisito para el ingreso a la escuela primaria. - 1952)

Artículo 55. Las educadoras encargadas de este tipo de educación, se nombrarán preferentemente entre las que tengan preparación especial adquirida en las escuelas normales o en centros adecuados.

Artículo 56. Para la debida atención a la niñez económicamente desvalida o moralmente abandonada, el Estado sostendrá casas y hogares y guarderías infantiles, para la custodia diurna o permanente, en las que la asistencia y la educación de los párvulos se realizará rodeándolos de un ambiente semejante al familiar.

En cumplimiento de lo dispuesto por la fracción I del artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y para su debida publicación y observancia expido la presente Ley en la residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la ciudad de México, D. F., a los treinta y un días del mes de diciembre de mil novecientos cuarenta y uno. —Manuel Avila Camacho— Rúbrica.
—El Secretario de Estado y del Despacho de Educación Pública, Octavio Vejar Vázquez.— Rúbrica. —El Secretario de Estado y del Despacho de Gobernación, Miguel Alemán.— Rúbrica.
Publicado en el Diario Oficial de 23 de enero de 1942.

Documentos sobre la Ley Federal
de Educación SEP, México 1974,
p. 14

SECRETARIO:
MANUEL AVILA CAMACHO
(19 Dec. 1941 - 20 Nov. 1942)

ANEXO 8.



CURSO DE ORIENTACIÓN PARA EDUCADORAS EN 1955

En la ciudad de México, D.F., se realizaron durante 15 días en el verano (agosto) y 15 en el invierno (noviembre) de 1955 dos cursos de orientación para las educadoras que prestan sus servicios en los Jardines de Niños de los diferentes estados y territorios de la República Mexicana y del Distrito Federal; con la finalidad de “renovar el sistema educativo preescolar” y con fines de mejoramiento y de inspiración en el trabajo diario de las educadoras frente a grupo.

*Luz María Serradell*⁴²⁰

A estos cursos “podrán asistir [...] las Educadoras que trabajen con los Calendarios Tipos “A” y “B” y las del Distrito Federal.” “Tendrán derecho a inscripción únicamente las Educadoras con grupo, Directoras, Inspectoras y Pianistas [...]”⁴²¹

Dentro de diversos temas y líneas temáticas educativas se llevó a cabo a partir de las 9:30 hrs. la de: LA MÚSICA EN EL JARDÍN DE NIÑOS. Dirigido por las inspectoras: Carmen Calderón, Josefina Ceniceros, Ángela Palacios, Amparo Solís y Elena Sánchez Acuña. En las instalaciones del Jardín de Niños “H.C. Andersen”, ubicado en Tacubaya, D.F.⁴²²

Dentro de las actividades musicales se planearon audiciones musicales a cargo de la inspectora Carmen Calderón (inspectora de la 1ª. zona de música).

Las obras que se escucharon para este curso fueron:

“Preludio en Sol M Autora: Carmen calderón. Al piano la profra. Hilda Cortés.

Ritmo con aros. Autora: Ma. De los Ángeles Sánchez.

Arrullo. Autora: Ángela G. de Meza.

Ritmo de cascabeles. Autora: Carmen Calderón.

⁴²⁰Serradell, Luz María, [directora general de educación preescolar], *Curso de Orientación para educadoras de la República Mexicana*. México, D.F. [s.e.] 1955. s.p.

⁴²¹ *Ibidem*, p. 9.

⁴²² *Ibidem*, p. 12.

Baile de Negritas. Autora: Loreto F. de Rivadeneyra.

La Indita (bailable). Autora: Luz Soní Salazar.

Tarantela. Autora: Carmen Calderón. Ejecutada al piano por las profras. de piano de la 1ª. Zona de Música.”⁴²³

Además se escucharon otras obras musicales propuestas por la Inspectora de la 4ª. Zona de Música. Elena Sánchez Acuña.

AUDICIÓN PARA DAR A CONOCER MÚSICA EDUCATIVA DE MAESTROS MEXICANOS.

“En la audición que va a efectuarse, oirán ustedes composiciones de Música Educativa de Maestros Mexicanos.

Algunas de ellas, como los “Ritmos” del profesor Agustín Baranda, la marcha “Miguel F. Martínez” del profesor Carlos Chávez y “La Cajita de Música” de la cual soy autora, han sido creadas para la enseñanza musical que se imparte en los Jardines de Niños.

Las Canciones de Niños con música del maestro Manuel León Mariscal, tituladas “El Ratoncito”, “El Conejito”, “Arrullo de la Muñeca” y “El Soldadito”, ésta última con letra de la señorita Luz Ma. Serradell, son de gran valor educativo por su forma musical, por su belleza y sencillez fáciles de comprender por los niños.

La Romanza para violín y piano del inspirado músico Ricardo Castro y las Danzas Mexicanas del compositor Pedro Valdez Fraga, que interpretará en su violín el Sr. Profesor José Medina Gutiérrez, aúnan a su valor educativo musical una gran belleza que ustedes apreciarán al escucharlas.”⁴²⁴

En este curso también se dieron conferencias de gran valor para las educadoras y profesores de enseñanza musical, a continuación se rescatan algunos escritos que testifican de que se habló en este curso:

PLÁTICA SOBRE LA MÚSICA EN EL JARDÍN DE NIÑOS

“Dentro de las actividades del Jardín de niños, conceptuamos que una de las más importantes y hermosas es la de los cantos y juegos acompañados de música y ritmos musicales.

Si conceptuamos que el niño desde el principio de su vida escucha los cantos de su madre para arrullarlo, que le canta esos ritmos populares para provocarle momentos de encanto es fácil comprender por que, en el Jardín de Niños, debemos intensificar esta actividad.

El niño, entre más absorto se encuentra a la hora de determinados juegos más inspiración siente para cantar; así lo vemos como, al recoger las conchas y los caracoles en la playa, al cortar las flores y las espigas de los campos, al jugar con el agua de los arroyos, canta; canta lo que escucha en su hogar en las tardes y al anochecer, en las calles, etc.

Estas actitudes, tan espontáneas en nuestros niños, son aprovechadas por la Educadora para poder guiarlo, encauzarlo con las relaciones de las demás actividades derivadas de los

⁴²³ *Ibidem*, p. 133.

⁴²⁴ *Ibidem*, p. 147.

temarios y de la vida misma. Al hablar de la educación musical, hemos de pensar con la mejor justicia en el papel tan importante que presta la acompañante de música, porque ella, con sus habilidades específicas y artísticas, colabora con el más profundo cariño en esa educación musical que se hace imprescindible en la existencia de todo jardín de niños.⁴²⁵ Es preciso aclarar que nos es indispensable hacer uso del piano, pues bien, podemos emplear la marimba, el acordeón, el violín, la guitarra, el armonio, etc. Ya que esto depende de los medios económicos con que cuenta determinado jardín.

Estos cantos introducen al niño en el sendero estético y emotivo. Al seleccionar la música, debe hacerse con la mayor propiedad: que la tesitura no sea ni demasiado baja ni demasiado alta; es por eso que la acompañante debe tener todos los conocimientos necesarios para poder transportar la música, ya sea impresa o de su propia creación, pero siempre teniendo presente la tesitura apropiada a los niños.

Además, la música debe estar de acuerdo con la escena –si se trata de escenificación-, el juego, el arrullo, etc., evitando la demasiado clásica y la muy romántica, pues debemos pensar que el niño es principalmente alegre.

Cantar es de muy alto valor social y uno de los más grandes valores musicales y estéticos que se alcanzan por este medio. El desarrollo de las virtudes estéticas de comunidad tiene por base el empleo de la música. Cuando el niño con toda libertad selecciona un canto y sus compañeros aceptan la invitación, se provoca un paso muy amplio en materia de educación social.⁴²⁶

Hay ciertas fases, del desarrollo del programa en el Jardín de Niños, que se deben interpretar con música, por ejemplo los arrullos, los cantos descriptivos de la naturaleza, etc.; ciertas ideas están mejor representadas que por cualquier otro medio, como son los que imitan sonidos, por ejemplo el golpe del martillo, el galope del caballo, el ris-ran del serrucho, el rodar de la carretilla, el zumbido del viento, el tintinear de las campanas, la caída de las gotas de agua, etc.

RITMOS:

- 1.- Ritmos que responden a los movimientos del cuerpo, como marchar, saltar, correr, imitar el vuelo de las aves.
- 2.- Ritmos que imiten las actividades de la Naturaleza.
- 3.- Desarrollo del sentimiento rítmico por medio de la música.
- 4.- Interpretación de la música folklórica nacional e internacional.
- 5.- Reconocimiento de música característica que interprete determinados pasos y movimientos de los músculos o en que se sugieran ciertas situaciones por medio del compás, del acento, del tiempo, de la melodía, de los acordes, de los arpegios, etc.
- 6.- Empleo de las manos para seguir el compás con los instrumentos musicales,⁴²⁷ por ejemplo: el tiempo de vals, tiempo de polea, tiempo de fado (nueva modalidad en esta demostración), galope, minueto, etc.
- 7.- Uso de juguetes sonoros o musicales como el tambor, el triángulo, el pandero, el crótalo, el [xilófono], los platillos, etc.
- 8.- Interpretación de ritmos por medio de bloques o palitos, claves, maracas, etc.

RESULTADOS QUE SE DESEAN.- Actitudes e intereses: que el niño adquiera cierto interés por escuchar la música e imitar sus melodías, solo o en concierto.

⁴²⁵ *Ibidem*, p. 143.

⁴²⁶ *Ibidem*, p. 144.

⁴²⁷ *Ibidem*, p. 145.

HÁBITOS: claridad, frescura y brillantez del tono, habilidad en unir la frase al canto, control ganado en el fraseo correcto, habilidad en cambiar o continuar la melodía cuando un niño comienza y otros le siguen:

BASES PSICOLÓGICAS.- Que responda al uso natural del sentido del oído, a la tendencia rítmica y a la emotividad propias de todo niño normal.

FINES GENERALES.-

- a) Despertar el deseo de cantar;
- b) Despertar el gusto estético por la música vocal e instrumental;
- c) Crear un sentimiento de sociabilidad, por medio de las experiencias musicales.

*Inspectora de la 3ª. Zona de Música: Ángela Palacios de Vázquez.*⁴²⁸

LA MÚSICA EN EL JARDÍN DE NIÑOS.

“Pero no fue sino hasta con el gran educador Federico Froebel cuando, de manera sistemática, se emplea la música como medio educativo de primer orden en la edad preescolar, dependiendo ésta de las necesidades y tendencias de los párvulos.

La música es uno de los más bellos recursos para despertar los sentimientos morales y estéticos en los niños.

La alegría con que el niño vive en el Jardín durante el período de Cantos y Juegos, constituye un sedante a la tristeza y melancolía peculiares de algunos de nuestros pequeños, sobre todo de las clases trabajadoras, humildes, o bien abandonados moralmente por sus padres.

La sutileza del alma del niño capta la belleza que encierran todas las formas musicales.

Al escucharlas, provocan en él emociones profundas que elevan y fortalecen su espíritu, haciéndolo reaccionar subjetivamente.

Después, poco a poco, la traduce en forma externa, sensible, bella, trascendente y sublime, como es la inmensidad de la imaginación infantil.

El ritmo se apodera del niño e insensiblemente lo lleva a seguirlo, a gozarlo, interpretándolo con las manos, con los pies, gozando todo su ser en forma irresistible.

En el Jardín de Niños, se estimula esta sensibilidad y ese poder creador ofreciéndole las formas musicales más bellas, más sencillas y más gustadas por él.”⁴²⁹

“De aquí que, al despertar ese estado emocional, la Educadora lo cultive y lo encauce por medio del dinamismo, que despierta provocando la alegría que se desborda, dándole oportunidad a su cuerpecito y a su alma de gozar intensamente, ya sea solo o en unión de sus compañeros; creando giros, danzas y conjuntos musicales. Y es que el ritmo, como manifestación del arte, tiene su base psicológica en la tendencia de imitación creadora.

El ritmo se traduce bailando o trotando como caballitos y volando como mariposas o pajaritos, corriendo para formar una maquinita o arroyito, o bien caminando lentamente para imitar los pasos de un elefante, o de cualquier otro animal; también sentados en el piso, para moverse como barquitos; en fin, de muy distintas maneras. Si la educadora pone en manos del niño un juguete sonoro o un objeto apropiado, se verá como interpreta maravillosamente la forma musical adecuada que escucha, siguiendo el ritmo.

Tratándose de bailes, la música nacional gusta mucho a los niños, y bailan al compás de ella; por ejemplo: las danzas regionales, interpretándolas admirablemente, simplificando las educadoras los pasos y los giros, según las posibilidades de los niños.

⁴²⁸ *Ibidem*, p. 146.

⁴²⁹ *Ibidem*, p. 135.

En esos momentos, la Educadora se convierte en hermana mayor del grupo, hermana mayor que alienta y anima a sus pequeños.⁴³⁰

De antemano, se ha compenetrado de la intención que lleva el juego, que va a poner a sus educandos, debiendo presentarlo bien escogido, planeado y aprendido, resultando así la expresión de un pensamiento hecho ritmo o juego.⁴³¹

Las orquestas infantiles.- Tienen su finalidad expresa, pero antes debo hacer un paréntesis indicando a ustedes que no debe llamarse instrumentos a los juguetes sonoros con los que se realizan estas orquestas, porque ellos carecen de escala musical.

Para realizar estas orquestas, se sugieren los juguetes sonoros siguientes: tambores, platillos, campanitas, cascabeles, triángulos, panderos, crócalos, maracas, claves, xilófonos, güiros, castañuelas, etc.

Cada uno de los juguetes suena diferente y el niño se enseña a distinguirlos por el sonido, y a entrar al conjunto en el momento preciso, consistiendo en esto la parte educativa de los conjuntos de que se trata.

Es verdaderamente delicioso escuchar una orquesta infantil con música bien seleccionada, bien organizada y bien realizada.

La alegría con que los niños siguen con sus juguetes al ritmo seleccionado, educa su atención auditiva que lo lleva a interpretarla en la forma deseada, contribuyendo esta disciplina a lograr la educación integral de los niños.

Los conciertos infantiles.- También agradan mucho al niño y llevan a su alma goce espiritual ayudando al desarrollo de su sentimiento estético.

En dichos conciertos, se le hace escuchar música selecta, descriptiva, sencilla y de corta duración en el piano, violín, guitarra, acordeón, otro instrumento o pequeño conjunto de instrumentos.

Una sencilla explicación previa, del significado de las obras que se van a escuchar, dispone el animo del niño a esperarlo con vivo interés y a disfrutarlo.”⁴³²

Inspectora de la 1ª.Zona de Música: Carmen Calderón Córdova.

A parte de conferencias, se hacía la demostración de algunas obras musicales donde pianistas, educadoras y niños participaban como una forma de mostrar las acciones que se llevaban a cabo en los Jardines de Niños:

“Programa desarrollado en la demostración funcional de música, llevada a efecto por la Inspectora de Enseñanza Musical de la 2ª. Zona, Srta. Profra. Josefina Ceniceros”.

Marcha Lestonnac.

Aut. al piano: Susana horones.

Niños del Jardín “Sefaradi”.

⁴³⁰ *Ibidem*, p. 136.

⁴³¹ *Ibidem*, pp.136, 137.

⁴³² *Ibidem*, p. 138.

Ritmos en tiempo de mazurca (orquesta).

El Pajarito (Coro).

Aut. al piano: Josefina Ceniceros.

Niños del Jardín “Pestalozzi”.

Juego Musicado “Los Muditos”.

Aut. al piano: Imelda Laurencio.

Ritmos con cucharas.

Aut. al piano: Matilde Portillo Blancas.

Niños del Jardín “Rébsamen”.

Mazurca.

Aut. al piano: Ofelia Sánchez Narváez.

Gavota.

Aut. al piano: Marta Sánchez Arceo.

Niños del Jardín “Miguel E. Schultz”.

Ritmo.

Aut. al piano: Esperanza Aguilar.

Niños del Jardín “Oxford”.

Vals Orquídeas.

Aut. al piano: Luz Alba Loria.

Niños del Jardín “Josefa Murillo”.

Elisa, ritmo con juguetes sonoros.

Aut. al piano: Susana Morones.

Niños del Jardín “Lestonnac”.

Los Conejitos Traviesos.

Aut.: Luz Alba Loria.

Jardín de Niños “Josefa Murillo”⁴³³

⁴³³ *Ibidem*, pp.138, 139.

Declaración de México de 1979

DECLARACION DE MEXICO

La Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, convocada por la UNESCO y reunida en México, D. F., del 4 al 13 de diciembre de 1979, se ha efectuado en un ambiente altamente positivo de consenso sobre el crucial momento histórico que viven los países de la región en la coyuntura mundial, con clara conciencia de que ha llegado una nueva etapa para la afirmación solidaria de la propia cultura y para asumir plenamente el destino de los pueblos de esta parte del globo.

Un elevado espíritu y un alto sentido de responsabilidad han animado a la Conferencia en sus deliberaciones acerca del papel decisivo que corresponde a la educación dentro de un nuevo estilo del desarrollo, es decir, un desarrollo equilibrado que contribuya a reorientar las actividades económicas hacia una mayor homogeneidad social y hacia la producción de bienes y servicios que sean realmente necesarios para la sociedad y para las naciones. Compete así a la educación humanizar el desarrollo, al reconocer en ella la potencialidad básica para contribuir a forjar un futuro culturalmente más independiente, que revista condiciones sociales y económicas más armónicas y más justas, y que alcance aquellos valores propios de la dignidad humana que la totalidad de las poblaciones de la región merecen y requieren.

La Conferencia, después de comprobar el tenaz esfuerzo que los países de la región han realizado en la última década en favor del desarrollo de la educación, con logros muy señalados en la expansión cuantitativa de los sistemas y en el mejoramiento de los contenidos y los procesos educativos, reconoce, sin embargo, que subsisten graves carencias, tales como la extrema pobreza, de vastos sectores de la población en la mayoría de los países, así como la persistencia de una baja escolarización en algunos: la

presencia en la región de 45 millones de analfabetos sobre una población adulta de 159 millones; una excesiva tasa de deserción en los primeros años de escolaridad; sistemas y contenidos de enseñanza muy a menudo inadecuados para la población a la cual se destinan; desajustes en la relación entre la educación y trabajo; escasa articulación de la educación con el desarrollo económico, social y cultural y, en algunos casos, deficiente organización y administración de los sistemas educativos, caracterizados aún por una fuerte centralización en los aspectos normativos y funcionales. Con base en lo anterior, la Conferencia declara:

Que una nación desarrollada es aquella cuya población es informada, culta, eficiente, productiva, responsable y solidaria;

Que ningún país podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue su educación;

Que el desarrollo no puede medirse sólo por los bienes o los recursos de que dispone una comunidad como fundamentalmente, por la calidad de las personas que los producen o los usan;

Que es el ser y no el tener lo que deberá ejercer primacía en la concepción y orientación de las políticas globales del desarrollo de los países:

Que la educación es un instrumento fundamental en la liberación de las mejores potencialidades del ser humano, para alcanzar una sociedad más justa y equilibrada, y que la independencia política y económica no puede realizarse cabalmente sin una población educada que comprenda su realidad y asuma su destino;

Que es de urgente necesidad intensificar la acción educativa como condición necesaria para lograr un auténtico desarrollo y orientar los sistemas educativos conforme a los imperativos de la justicia social, de manera que contribuyan a fortalecer la conciencia, la participación, la solidaridad y la capacidad de organización, principalmente entre los grupos menos favorecidos;

Que la articulación adecuada entre los procesos de la educación formal y la no formal, contribuirá de manera importante a lograr el desarrollo en la región;

Que en la educación debe tener primacía la transmisión de los valores éticos, la dignidad de la vida humana y la formación del individuo, en un mundo cada vez más conflictivo y violento frente al cual esos valores deben ser reconocidos y respetados;

41 Que en la relación entre educación y cultura cada vez es más importante el impacto de los medios de comunicación social, los cuales se han expandido con gran rapidez en la región y marcan con su poderosa influencia la vida diaria de todos los grupos, no siempre en el sentido positivo que deberían tener; que esta influencia debe ser orientada para contribuir de manera constructiva a la educación;

42 Que el éxito deseable en la transformación de los currículos dependerá de su interacción con las necesidades, los intereses y los problemas concretos de los grupos sociales de la comunidad;

43 Que los esfuerzos que implica el desarrollo de la región deberán integrarse de manera que la educación, la ciencia, la tecnología, la cultura, la comunicación, la eliminación de las barreras lingüísticas, la relación con el trabajo, la organización social y política y el progreso económico se orienten hacia el objetivo fundamental del bienestar del hombre;

44 Que es necesario fortalecer el desarrollo científico, que conduce a la generación de nuevos conocimientos a través de la investigación, la reflexión, la observación, la experiencia y la intuición creadora;

45 Que el desarrollo y el progreso constantes en todos los campos del saber, especialmente en la ciencia y la tecnología, así como las transformaciones económicas y sociales, exigen que los sistemas educativos sean concebidos y actúen en una perspectiva de educación permanente: que se establezca una relación estrecha entre la educación escolar y la extra escolar y que se utilicen adecuadamente las posibilidades ofrecidas por los medios de comunicación de masas;

46 Que la formación de personas capaces de asumir su propia cultura y de incorporar a ella el progreso científico es indispensable para crear, desarrollar y adaptar tecnologías apropiadas requeridas por los diversos contextos de la región;

47 Que la educación, sin perjuicio de su dimensión universal, debe promover principalmente el conocimiento de la realidad del país, de los países vecinos y de la región, de la manera más objetiva, para recuperar el pasado, crear el presente y orientar el futuro;

48 Que es necesario el establecimiento de un nuevo orden económico

internacional como prerrequisito básico para que los países de la región puedan llevar a cabo sus proyectos nacionales y, consecuentemente, encaminarse hacia mejores niveles de desarrollo que satisfagan las justas necesidades de los países, particularmente en los campos de la educación, del empleo y del trabajo productivo;

Que la cooperación internacional, intrarregional y bilateral debe propender a fomentar un renovado respeto de los objetivos e intereses nacionales de cada pueblo y a hacer avanzar un nuevo orden económico internacional en el que se consideren las necesidades, características y aspiraciones de nuestros pueblos, para contribuir al fortalecimiento de la cooperación entre los Estados de la región, propiciando las acciones conjuntas que permitan lograr una mayor justicia económica y social.

La Conferencia declara, además que los Estados Miembros deberían:

— Ofrecer una educación general mínima de 8 a 10 años y proponerse como meta incorporar al sistema a todos los niños en edad escolar antes de 1999, de conformidad con las políticas educativas nacionales;

— Adoptar una política decidida para eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y ampliar los servicios educativos para los adultos;

— Dedicar presupuestos gradualmente mayores a la educación, hasta destinar no menos del 7 u 8% de su Producto Nacional Bruto a la acción educativa, con el objeto de superar el rezago existente y permitir que la educación contribuya plenamente al desarrollo y se convierta en su motor principal;

— Dar la máxima prioridad a la atención de los grupos poblacionales más desfavorecidos, localizados principalmente en las zonas rurales y áreas suburbanas, los cuales exigen acciones urgentes y oportunidades diversificadas y acordes con sus propias realidades, con vistas a superar las grandes diferencias que aún subsisten entre sus condiciones de vida y las de otros grupos;

— Empezar las reformas necesarias para que la educación responda a las características, necesidades, aspiraciones y valores culturales de cada pueblo y para contribuir a impulsar y renovar la enseñanza de las ciencias y a estrechar la vinculación de los sistemas educativos con el mundo del trabajo;

— Utilizar todos los medios disponibles, desde la escuela y los medios de comunicación hasta los recursos naturales, y realizar un esfuerzo especial para que se alcance, a corto plazo, la transformación de los currículos en consonancia con las necesidades de los grupos menos favorecidos, contando para ello con la participación activa de la población involucrada;

— Adoptar medidas eficaces para la renovación de los sistemas de formación del profesorado, antes y después de su incorporación a la docencia, a fin de darle la posibilidad de enriquecer y actualizar su nivel de conocimiento y su capacidad pedagógica;

— Promover económica y socialmente a los docentes, a través del establecimiento de condiciones de trabajo que les aseguren una situación acorde con su importancia social y con su dignidad profesional;

La Conferencia hace un llamamiento:

A los Estados Miembros:

Para que se propongan como tarea fundamental e impostergable en las próximas décadas luchar contra la extrema pobreza, utilizando todos los recursos y medios disponibles a fin de generalizar una educación primaria o básica completa para todos los niños en edad escolar de erradicar el analfabetismo y de intensificar, gradual y profundamente, los programas de atención integral a los niños en edad preescolar que viven en condiciones sociales desfavorables;

Para que continúen estimulando el proceso de intercambio de experiencias y de cooperación con miras a asumir colectivamente los desafíos que representa hoy la educación y a formular las opciones que conduzcan al desarrollo pleno de sus potencialidades y al fortalecimiento de la independencia nacional.

A cuantos participan en las tareas educacionales en la región:

Para que compartan las orientaciones, reflexiones y recomendaciones de esta Conferencia, a fin de que, su labor cotidiana, experiencia y sentido crítico, contribuyan a hacer efectivos los propósitos manifestados de ampliar, acelerar y renovar el proceso educacional en todos los países de la región.

A los organismos internacionales, regionales y subregionales:
— Concebir el crecimiento económico dentro de un amplio contexto de desarrollo social, vinculando estrechamente la planificación de la educación con la planificación económica, social y global de cada país;

— Dar especial atención a la formulación de los objetivos y programas de mejoramiento cualitativo y de expansión cuantitativa de la educación superior, conciliando la autonomía de la universidad con la soberanía del Estado.

— Procurar que la planificación educacional promueva la participación e incorporación de todos los grupos e instituciones comprometidos de alguna manera con las tareas educativas, sean éstas formales o no formales;

— Propiciar una organización y una administración de la educación adecuadas a las nuevas exigencias las que, en la mayoría de los países de la región, requieren una mayor descentralización de las decisiones y procesos organizativos, una mayor flexibilidad para asegurar acciones multisectoriales y lineamientos que estimulen la innovación y el cambio.

Para que pongan al servicio de los gobiernos de la región toda su capacidad técnica, administrativa y financiera, con vistas a apoyar sus políticas y programas en el campo de la educación.

A la Unesco:

Para que siga prestando su colaboración más decidida en favor del pronto establecimiento de un nuevo orden económico internacional;

Para que tome la iniciativa de proponer un proyecto principal que incluya los elementos fundamentales de esta Declaración;

Para que divulgue, por todos los medios posibles, la presente Declaración de México.

La Conferencia, por último, hace patente su más expresivo reconocimiento:

A la Unesco, por su iniciativa de convocar esta trascendental Conferencia y por procurar su eficaz realización, en aras del mejor desarrollo de los sistemas educativos de los países de América

Latina y el Caribe y, por ende, del progreso y bienestar de sus pueblos;

Al Gobierno y al Pueblo de México, por su cálida hospitalidad y fraternal acogida, así como por haber brindado las condiciones y los recursos más apropiados para el óptimo desenvolvimiento de esta cita histórica.

ARTÍCULO IV

Compartirán las responsabilidades Generales de la Educación Primaria.

ARTÍCULO 24. CORRESPONDE A LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

- I. Promover normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio y métodos para la Educación Primaria que imparta la Secretaría; difundir los aprobados por el Secretario y verificar su cumplimiento, con la participación de las Delegaciones Generales;
- II. Formular disposiciones técnicas y administrativas para que las delegaciones estatales organicen, operen, desarrollen y supervisen dichas enseñanzas en los planteles de la Secretaría; difundir las disposiciones aprobadas y verificar su cumplimiento;
- III. Organizar, operar, desarrollar y supervisar esta Educación en los planteles de la Secretaría que funcionan en el Distrito Federal;
- IV. Supervisar, conforme a las disposiciones correspondientes, que las instituciones incorporadas a la Secretaría que impartan Educación Primaria en el Distrito Federal, cumplan con las normas aplicables;

ANEXO 10.

Decreto por el que se modifica el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Decreto por el que se modifica el reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República.

JOSÉ LÓPEZ PORTILLO, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, en el ejercicio de la facultad que me confiere el artículo 89 fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y con fundamento en el artículo 18 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, y

CONSIDERANDO:

Que la formación previa a la educación primaria se denomina legalmente educación preescolar y este término es utilizado regularmente por los tratadistas y técnicos de la materia, y

Que en el ámbito internacional hay consenso en cuanto a la identificación del concepto con la denominación indicada, he tenido a bien expedir el siguiente:

DECRETO:

ARTÍCULO UNICO. Se modifica el reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, sustituyendo en los artículos 3º; 19, fracción IV; 23 fracción I; 24 primer párrafo, I, IV, VI, 38 fracción I; 40 fracción V; 53 fracción II y 59, primer párrafo, el término Educación Preprimaria por el de Educación Preescolar.

TRANSITORIO:

UNICO. El presente Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el "Diario Oficial" de la Federación.

Dado en la residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la ciudad de México, a los 13 días del mes de marzo de mil novecientos ochenta. JOSÉ LÓPEZ PORTILLO. Rúbrica. El Secretario de Educación Pública, FERNANDO SOLANA. Rúbrica.

Diario Oficial.

Primera Sección

Pág. 19

Lunes 17 de marzo de 1980.

ANEXO 11.

Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública Capítulo IV

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

REGLAMENTO INTERIOR DE LA SECRETARIA
DE EDUCACION PUBLICA

Al margen un sello con el Escudo Nacional que dice: Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República.

JOSÉ LÓPEZ PORTILLO, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, en ejercicio de la facultad que me confiere el artículo 89, fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y con fundamento en el artículo 18 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, he tenido a bien expedir el siguiente.

CONSIDERANDO:

REGLAMENTO INTERIOR DE LA SECRETARIA
DE EDUCACION PUBLICA

CAPÍTULO IV

Competencia de las Direcciones Generales y de otras Unidades Administrativas.

Artículo 27. Corresponde a la Dirección General de Educación Preescolar:

I. Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio y métodos para la Educación Preescolar que imparta la Secretaría; difundir los aprobados por el secretario y verificar su cumplimiento con la participación de las delegaciones generales.

II. Formular disposiciones técnicas y administrativas para que las delegaciones generales organicen, operen, desarrollen y supervisen dicha enseñanza en los planteles de la Secretaría; difundir las disposiciones aprobadas y verificar su cumplimiento.

III. Organizar, operar, desarrollar y supervisar esta Educación en los planteles de la Secretaría que funcionen en el Distrito Federal;

IV. Supervisar, conforme a las disposiciones correspondientes, que las instituciones incorporadas a la Secretaría que impartan Educación Preescolar en el Distrito Federal, cumplan con las normas aplicables;

V. Evaluar en todo el país la educación a que se refiere este artículo y proponer, con base en los resultados obtenidos, modificaciones que tiendan a su constante mejoramiento;

VI. Diseñar y desarrollar, de acuerdo con los lineamientos aprobados, programas para la supervisión académica del personal docente de la Secretaría que imparta Educación Preescolar, y

VII. Realizar aquellas funciones que las disposiciones legales confieran a la Secretaría, que sean afines a las señaladas en las fracciones que anteceden y que le encomiende el Secretario.

Dado en la residencia del Poder Ejecutivo Federal en la Ciudad de México, a los diecinueve días del mes de enero de mil novecientos ochenta y uno. *José López Portillo*. Rúbrica. El Secretario de Educación Pública, *Fernando Solana*. Rúbrica. El Secretario de Programación y Presupuesto, *Miguel de la Madrid Hurtado*. Rúbrica.

"Diario Oficial"

Segunda Sección

Págs. 1-9 y 23.

20 de enero de 1981.



¡TIC TAC! JUEGO ADECUADO PARA FAVORECER LOS MOVIMIENTOS Y EL DESARROLLO DE LOS BRAZOS

La ejecución del juego es fácil. Tu hijito, oh, madre educadora, está en pie sobre una mesa, como muestra la figura, o sentado en tu regazo, de modo que tenga un brazo libre que puedas mover de una parte a otra a modo de péndulo. Naturalmente, no hay siquiera necesidad de decir que el ejercicio no debe hacerse exclusivamente con un solo brazo, sea el derecho o el izquierdo; en cambio, es bueno recordar que si quieres que tu hijo se desarrolle bien en todas las partes, puedes hacer este juego también con las piernas, alternando la derecha y la izquierda. Todo esto contribuirá mucho a desarrollar a tu hijo y a volverlo sano, hermoso, atractivo y ágil.

Madre juiciosa, ¿queremos discurrir un poco, juntos, sobre la figura? Pues bien, lo sabes ya todo mejor que yo; en efecto, yo lo aprendí de ti, observando tu correcto proceder materno.

Tienes razón, querida madre, es ciertamente una cosa bastante notable que todo cuanto se llama *reloj* (los suizos dicen también como aquí en muchas otras cosas de modo significativo, *Zitt* o *Zeit*) atrae mucho a los niños. No puedo, por tanto, ciertamente por el bien de los niños, dejar de estar persuadido de que en esto, como en otras varias particularidades, se manifiesta una elevada relación interna, una cierta relación de deseo y de afinidad de naturaleza espiritual. Es, ciertamente, que la expresión siempre igual de la ley del movimiento del péndulo (el ritmo) tiene algo de atractivo, y tu, madre instruída, recordarás aún, de cuando ibas a la escuela, que el modo y la velocidad de las oscilaciones del péndulo nos explica muchas cosas importantes.

por ejemplo, acerca de la ubicación y la configuración que se tiene sobre nuestra esfera terrestre; así puede parecer que haya, en la atracción que el niño siente hacia el reloj y las oscilaciones del péndulo, el presentimiento de algo más importante. Pero dejemos de lado este argumento: tú dirás que el niño se siente atraído por el *movimiento*, por la complicación de ruedas, por la vida aparente del reloj, por su mecanismo, y especialmente por aquel casi secreto en que se envuelve. A veces puede ser esto, quiero admitirlo, pero habitualmente no lo creo: en efecto, cómo es entonces que los niños, como he observado, construyen de tan buena gana relojes solares, en los cuales no se observa ningún movimiento fuera del casi imperceptible de la sombra del gnomon. Así, pues, te ruego que me dejes la opinión, la fe, la convicción, o como quieras llamarla, de que el agrado del niño al jugar con los relojes e imitarles se funda en un presentimiento profundamente arraigado en él de la importancia del tiempo. Esta opinión mía como tal no hace daño al niño ni a ningún otro, y en cambio, aplicándola, se puede hacer algo útil al niño y a otros. En efecto, ¿quién no conoce la importancia que en todas las circunstancias de la vida tiene el uso del tiempo? Yo no conozco nada que, desde la primera aparición del hombre sobre la tierra, haya tenido para él mayor importancia que observar y oír el tiempo oportuno. ¿No depende de esto la vida del niño en los primeros instantes de ella? Es por tanto esencialísimo servirse de la inclinación, de la tendencia, diré casi de la atracción irresistible que el niño siente hacia el reloj, a fin de educarlo y considerar el tiempo, calcularlo justamente, y usarlo bien. Nosotros, madre diligente, queremos valernos de inmediato de nuestros pequeños juegos con las extremidades, a fin de desarrollar en nuestro querido bebé la atención hacia el tiempo, a fin de que te entienda luego, cuando al decirte: "Muéstrame esta figurita", le respondas: "Mira lo que hace el gatito allí".

*Se pule y se limpia,
Porque esa es su alegría,*

y sepa ciertamente que se aproxima el tiempo de visitas gratas".

"Ven tú también, querido hijito, para ponerte lindo y limpio" —le dice la madre—, pues ahora vendrán a visitar al niño. Los ojos de tu padre son muy claros; es preciso que sean también claros los tuyos; y entonces vendrán también hermosas florecitas y lindos pajaritos":

*Esta grata visita es sólo para el niño,
Y debe por eso mostrarse muy limpio.*

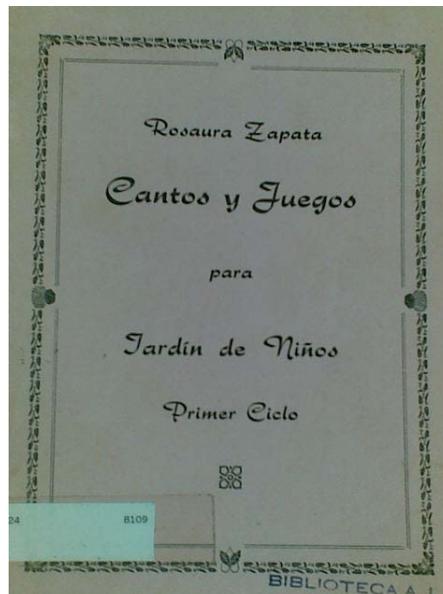
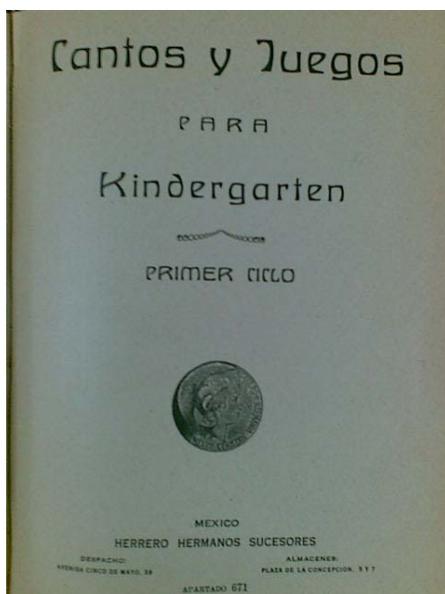
Pero el querido hijito recibe siempre visitas: tan pronto el límpido rayo de sol, como las estrellas lucientes y la clara luna, todos quieren ver al bebé y acariciarle.

*Todos quieren ver al niño,
porque han visto su limpieza;
de otro modo esos fulgores huirían del niño
y, a ti y a ellos, causarás dolor.
Por eso donde quiera que te encuentres, niño mío,
muéstrate modelo de limpieza.*

Y se ponen a jugar cinco hijitos del reloj. Esos cinco niños, sin duda, son cinco deditos, que tienen gran deseo de conocer bien la hora, para poder hacer cada cosa graciosamente a su tiempo. "Venid, aquí, cinco deditos de mi niño, y aprended algo de aquellos cinco hijitos".

ANEXO 13.

Carátula del libro de Zapata, Rosaura: *Cantos y Juegos para Jardín de Niños*



ANEXO 14.

Programación mensual de ritmos, cantos y juegos

PROGRAMA PARA EL MES DE ABRIL (1933)

Naturaleza.- Huéspedes de primavera. Pájaros, vida de los más comunes entre nosotros, su alimento, costumbres, etc.

Hogar.- ¿Cómo es el hogar del niño? ¿Quién construye su casa? ¿Qué material se emplea en esa construcción? ¿Qué obreros trabajan en la construcción de una casa?

Cantos y juegos: La orquesta de los gorriones. Rondas de Gabriela Mistral. El nidito. El albañilito. El carpintero.

Juegos al aire libre:-La paloma y el gavilán. ¿Quién saludará?

Movimientos rítmicos. –Movimiento de brazos: vuelo de pájaros, golpe de martillo en la fragua. Movimiento de tronco y brazos: apagar la cal, aserrar. Movimiento de piernas: brincar como los pájaros, cuidado de los animales domésticos de preferencia un canario.

Calendario del mes: - Día social especial: Fiesta del niño. Fiesta de los pájaros. Fiesta a Federico Froebel.⁴³⁴

⁴³⁴ “JARDÍN DE NIÑOS” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. Mensual, México, D.F. Tomo II. Num. 8, abril de 1933.

PROGRAMA PARA EL MES DE MAYO (1933)

El mes de mayo se inicia con la fiesta dedicada al trabajo. En la comunidad se festejará al obrero, símbolo del trabajo; en el hogar a la madre, se festeja también a la maestra. Dedicaremos un día, a la bandera (cantos, procesiones dentro del Kindergarten). Se tomará al hombre trabajador en el artesano, en el obrero, en los servidores de la comunidad: gendarmes, carteros, soldados, bomberos.

Juegos de salón: La bandera, el soldadito, arrullos. Santo Domingo (nacional). Los aviadores. Los bomberos. Los charros. Los músicos y otros argumentos que tengan música mexicana.⁴³⁵

PROGRAMA PARA EL MES DE JUNIO (1933)

Usos del agua en el Kindergarten. El agua como hogar de algunos animales: peces, patos, ranas. Agua como medio de comunicación. Aspecto de la Naturaleza en el mes de Junio. Sol, luna, estrellas, sombras.

Juegos (R.Z.): Los patitos. El pececito. Las ranas. El baño de regadera.

Cantos: El sol. Las estrellas.

Movimientos rítmicos: Movimiento de brazos: regar las plantas. Movimiento de piernas: pasar un arroyito brincando de piedra en piedra. Caminar como patos. Movimiento de cabeza: mirando las estrellas.⁴³⁶

PROGRAMA PARA EL MES DE JULIO (1933)

Naturaleza.

El trabajo del sol en verano. Lluvias. Arco-Iris. Truenos. Relámpagos. Ríos. Mares.

Movimientos rítmicos.

Ejercicio de respiración. Respirando el aire del campo, después de la lluvia.

Ejercicio de brazos: Remando. Ejercicio de Piernas: Saltando los charcos o pasando sobre las piedras de un río. Movimiento de cabeza: Mirando el arco-irris. Imitar el sonido de la lluvia al caer, o golpecitos dados con los pies, aumentando y disminuyendo de nuevo.⁴³⁷

PROGRAMA PARA EL MES DE AGOSTO (1933)

Aspecto del campo en este mes. Características del mes: abundancia en frutas. –Frutas típicas del mes: fruta de Tierra Caliente. –Flor del mes: maravilla. Trabajo del labrador en el mes de agosto. La vaca y sus productos. Bosques. Animales feroces.

Juegos: El zapatero. El frutero. Ronda de la maravilla. Las fruras de San Angel. La vaca. Conesh (danza de los listones). Comparsa de inditos.

Movimientos rítmicos

Una visita a una huerta. Pararse de puntillas para alcanzar las peras. Recoger fresas. Pasos sencillos de danzas.⁴³⁸

⁴³⁵ “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. Mensual, México, D.F. Tomo II. Num. 9, mayo de 1933.

⁴³⁶ “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. Mensual, México, D.F. Tomo II. Num. 10, junio de 1933.

⁴³⁷ “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. Mensual, México, D.F. Tomo III. Num. 1, julio de 1933.

PROGRAMA PARA EL MES DE SEPTIEMBRE (1933)

Se honrará a la patria, a sus héroes, ejército, obreros, artistas, maestros y trabajadores en general, que contribuyan en cualquier forma al engrandecimiento de la patria.

Juegos.

El toque de diana. El soldadito. Los bomberos. Los aviadores. Flores de septiembre. Girasoles. Los trabajadores.

Cantos

México. La bandera. Nuestros héroes. Hidalgo.⁴³⁹

PROGRAMA PARA EL MES DE OCTUBRE (1933)

Naturaleza:

Aspecto del campo. Vida de los árboles. Viento, nubes, norte. Emigración de algunos pájaros. ¿Qué otros dones nos hace la Naturaleza en este mes? Girasoles, chayotes, calabazas, etc. Cosecha. Usos del maíz. Frutas del mes: manzanas, higos.

Comunidad:

Niños de otras naciones, sus juegos, cantos, bailes; peculiaridades salientes de la vida de estos niños.

Juegos: Juegos propios de los niños de otras naciones. Girasoles. La cosecha.⁴⁴⁰

PROGRAMA PARA EL MES DE FEBRERO (1934)

Comunidad: Algunos servidores de la ciudad: técnicos, vigilantes de tránsito. Obreros y artesanos que construyen las casas; herramientas que usan.

Naturaleza: Cuidado del árbol. Cambio que se observa en la Naturaleza. Viento.

Juegos.

Los oficios. El Carpintero. El Árbol. El Amigo Viento. El Carnaval.

Ejercicios rítmicos.

Imitar los movimientos del trabajo del carpintero. Cavar la tierra para plantar árboles. Ramas movidas por el viento. Elevar papalotes, etc.

Juegos al aire libre

El viento y las flores. Yo ví.⁴⁴¹

⁴³⁸ “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. Mensual, México, D.F. Tomo III. Num. 2, agosto de 1933.

⁴³⁹ “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. Mensual, México, D.F. Tomo III. Num. 3, septiembre de 1933.

⁴⁴⁰ “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. Mensual, México, D.F. Tomo III. Num. 4, octubre de 1933.

⁴⁴¹ “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. Mensual, México, D.F. Tomo III. Num. 5, febrero de 1934.

PROGRAMA PARA EL MES DE MARZO (1934)

Naturaleza: Llegada de la Primavera. El sol. Flores del mes. Llegada de las golondrinas. Mariposas. Siembra en los jardines: semillas, plantas y bulbos.

Comunidad: Cómo se prepara el agricultor para su trabajo en el campo. [...]

Juegos: La Primavera. La amapolita, Amapolita, amapola, Primavera, La Corona, Mariposas. Ayer me fui al campo.

Ejercicios rítmicos: Vuelo de mariposas. Vuelo de golondrinas. Movimiento de las ramas y tronco de los arbustos con el viento. Carreritas sobre la punta de los pies. El jardinero. El labrador.

Proyecto de trabajo tomando como tema “La Llegada de la Primavera”

“V.-Cantos y juegos: Cantos relacionados con el tema “La Primavera: “Florecita del Campo y del Jardín.” Movimientos rítmicos imitando el vuelo de pajaritos o de mariposas.⁴⁴²

Para el mes de julio del año 1934 se puede ver una notable diferencia en cuanto a la distribución de los materiales musicales de acuerdo al grado de escolarización de los niños y los temas del programa.

PROGRAMA PARA EL MES DE JULIO (1934)

Hogar.- Juguetes que los niños tienen en su hogar. Fiestas domésticas de aniversario. Animales consentidos en el hogar: gato y loro.

Comunidad.- Trabajo del sol en el Verano, lluvias, arco-iris, granizo, truenos, relámpagos, ríos, mares.

Cantos y Juegos.

Naturaleza: Verano, cuaderno de Primavera y Verano de L. M. Serradell.

Primeros y segundos grados: [El] granizo, L. López. La revista de junio. Gotitas de agua.

Primer ciclo: Verano y todo lo relativo a lluvias, granizo, arco iris, gotita de agua. Cuaderno Primavera y Verano de L. M. Serradell.

Cantos: A Hidalgo, a Juárez, Cuad. De P. y V. de L. M. S.

Todos los grupos: “Buen viaje”, el gatito, E. Latour. El lorito, R. Zapata.

Primeros y segundos grados: La Barcarola, Cuad. P. y V. de L.M.S. Primer ciclo, la barquita, L.M.S. La lluvia R.Z.

Primeros y segundos grados: Juguetes de L.M.S. Primer ciclo, la muñeca. Juego popular: Tengo una muñeca vestida de azul.

Ritmos para los tres grados relacionados con los temas.

Comunidad: 1º. y 2º. Grados: imitación de los trabajos del labrador en este mes. Primer Ciclo: El labrador.

Movimientos rítmicos:

Ejercicios de respiración, respirando al aire del campo después de la lluvia al caer, golpecitos dados con los pies, suave, aumentando y disminuyendo de nuevo.⁴⁴³

⁴⁴² “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. Mensual, México, D.F. Tomo III. Num. 6, marzo de 1934.

⁴⁴³ “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. Mensual, México, D.F. Tomo III. Num.10, julio de 1934.

A continuación se plasma un ejemplo de lo que se estableció en el programa del mes de agosto de 1934, notará que los temas cambiaron y por ende también los materiales musicales.

PROGRAMA PARA EL MES DE AGOSTO (1934)

Kindergarten: Aspecto del campo en este mes, abundancia en frutas, frutas típicas del mes, frutas de tierra caliente, flor del mes: maravilla. Trabajo del labrador, la vaca y sus productos, bosques, animales feroces.

Comunidad: Fundación de México, Celebración del día a Cuauhtemoc, una visita a Xochimilco.

Juegos: El zapatero. El frutero. Ronda de la maravilla. Las frutas de San Angel. La vaca. Conesh (danza de los listones). Comparsa de inditos.

Movimientos rítmicos: Una visita a una huerta. Pararse de puntillas para alcanzar las peras. Recoger fresas. Pasos sencillos de danzas.⁴⁴⁴

⁴⁴⁴ “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. Mensual, México, D.F. Tomo IV. Num.1, agosto de 1934.

EL ARTE MUSICAL EN LA ESCUELA

Por Augusto Chapuis.

“La canción debe ser el primer balbuceo musical del niño y seguir siendo la amable compañera de su adolescencia y de su edad madura. Pero ella sola no bastaría a satisfacer la necesidad de ideal que todo hombre lleva en sí, y que no puede hallar su alimento sino en el verdadero arte, porque éste no se propone únicamente distraer o divertir a los hombres, sino, sobre todo, depositar en su espíritu y en su corazón el germen de los pensamientos nobles y elevados, de donde nacen, con las nociones de grandeza moral y de perfección artística, el gusto y la necesidad de lo bello; fin supremo y definitivo del arte.

Es preciso no equivocarse sobre el sentimiento que nos guía cuando pedimos que la música sea, en todas partes y siempre enseñada `seriamente´ en la escuela.

No recomendamos ningún estudio árido, ninguna obligación lúgubre, ninguna pedagógica inutilidad, cuyo resultado inmediato sería fatigar y disgustar a los de mejor voluntad.

El arte musical en la escuela debe ser sencillo, amable, seductor, conmovedor.

Fuera del canto propiamente dicho, el estudio mismo del solfeo no debe ser más que un `pretexto´ musical.

Una escala, un arpeggio, un ejercicio de entonación o de compás, un fragmento de cualquier lección, deben ser cantados con gusto, con un sentimiento `expresivo,´ con una voz dulce y `conmovida,´ que indique que aún inconscientemente, hay en el niño que canta una `mirada interior´ a sensaciones indefinibles, pero sentidas, que hacen vibrar comunicándole una emoción alegre o triste, pero siempre artística.

La enseñanza debe ser `seria´ en el sentido de que exige, del maestro que está encargado de ella, una `probidad `escrupulosa´ en los menores detalles.

Las entonaciones dudosas, las voces más o menos justas, los valores de notas cortadas o prolongadas, los matices apenas indicados, los ritmos deformados o descuidados, etc.; he aquí las tareas de una enseñanza superficial y `sin probidad.´ Resultados artísticos: nada. Resultados moralizadores: nada.

A falta de educación musical, tal enseñanza desarrolla en los niños que son víctimas de ella, un aburrimiento profundo primero, y una indiferencia absoluta hacia toda la música, en el presente lo mismo que para el porvenir.

Cuando se sabe que la mayor parte de los niños del pueblo no puede recibir más que en la escuela las nociones de arte que deberán llenar su existencia entera, parece inútil insistir sobre el deber que incumbe a sus educadores.

Además, estando la educación del pueblo enlazada con la educación de la infancia, es indispensable que ésta sea dirigida con el propósito de formar gustos, voluntades, razonamientos, y un ideal en que encontrarán más tarde su florecimiento, según las aptitudes de cada uno y para el mayor bien de todos.

¿Qué es lo que se debe cantar en la escuela?

Nada más que canciones (a una o varias voces, según los alumnos a quienes estén destinadas), nada más que cantos escritos especialmente por verdaderos poetas y verdaderos músicos; transcripciones inteligentes de obras de maestros universalmente admirados, con los aires populares de nuestras provincias.

El repertorio escolar debe rechazar, sistemáticamente, las producciones sin valor artístico, que no pueden hacer otra cosa que pervertir el gusto y el sentido crítico de los niños, difundiendo una educación deplorable.

Celebrando todas las bellezas, todas las glorias, los cantos escolares pueden relacionarse estrechamente con diversas ramas de la enseñanza general –historia, recitación general – historia, recitación moral, etc., -haciendo así marchar paralelamente la educación del gusto con la cultura artística y literaria.

El canto tiene su puesto marcado en todas las manifestaciones de la vida escolar, de las cuales es complemento y ornato.

Su empleo está indicado, por ejemplo, al principio y al fin de cada clase. Nada podría reemplazar, en efecto, a la ejecución en común de una melodía llena de encanto y de alegría, sea para poner a los niños en las felices disposiciones de calma y recogimiento necesarias a los estudios, sea para darles, en el umbral de la casa escuela, el recuerdo gozoso que han de llevar a su familia.

Durante los recreos que separan las diferentes clases se podría, igualmente, reservar algunos minutos en el curso del día, a la ejecución de rondas infantiles o de cantos dialogados, lo que procuraría a los niños el placer de cantar –sin gritar- practicando a la vez un ejercicio lleno de movimiento, de alegría y de gracia.

En fin, para que la educación musical produzca frutos duraderos en el niño convertido en adulto, es de absoluta necesidad que éste pueda hallar en la escuela misma los medios de sostener, de cultivar y de desenvolver su educación primera.”⁴⁴⁵

⁴⁴⁵ “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. –Cooperación de la señorita Inspectora Leonor López-. Mensual, México, D.F. Tomo II. Num. 8, marzo de 1933.

Clasificación de los Juegos y las Canciones del Jardín de Niños

“**Cantos y juegos sensorios:** Ejercitan los sentidos mediante percepciones claras que provocan su desarrollo, (haciendo escuchar a los niños diferentes sonidos y ruidos, haciéndoles tocar cuerpos de varias formas, temperaturas y peso, presentándoles objetos de diversos colores, etc.)

Cantos y juegos de observación: Primero, los que guían la observación del niño a determinado plano de la vida; Segundo, los que expresan las impresiones del niño nacidas de su observación de las cosas. (Plantas, astros, animales, fenómenos, tiempo, etc.)

Cantos y juegos sociales: Son los que reclaman la cooperación de dos o más individuos para ejecutarlos. Contribuyen a la formación de buenos hábitos. Cordialidad, sana alegría, amabilidad, franqueza, bondad, cultura personal, etc., son el resultado más satisfactorio de la práctica de estos juegos. (Ritmos, Folk-dances, bailes y juegos rítmicos, saludos, etc.)

Cantos y juegos patrióticos: Los que tienden a despertar y dar forma a los indefinidos sentimientos del niño hacia el suelo patrio y hacia los héroes nacionales. (Cantos a los héroes, himnos y cantos patrióticos, marchas y evoluciones militares, juegos de soldados con banderas, tambores, cornetas, etc.)

Cantos y juegos simbólicos: Los que presentan sencilla y hermosamente las analogías de la vida, entre lo material y lo espiritual y entre la vida humana y la de la Naturaleza. (El palomar, el nido, arañas tejedoras, el nido vacío, hojitas del otoño, barcas mensajeras, nuestro barco, etc.)

Cantos y juegos de imitación: Los que reproducen las actividades de los seres y de las cosas. ‘El hombre se forma a sí mismo.’ Y se forma asimilando mediante su facultad de imitación, los actos palabras y hasta los móviles del actuar ajeno. (Los de la vida del Hogar, los del mundo del niño, los del mundo del trabajo, los de la vida cívica, etc.)

Cantos y juegos digitales: Llamados también ético-sociales, porque al relacionar al niño consigo mismo, inician su consciente relación con los seres del mundo que le rodea. Estos juegos participan de la índole de todos los anteriores.”⁴⁴⁶

El pensamiento un tanto romántico sobre el papel de la música y sus aplicaciones dentro del Jardín de Niños, llevaba a las educadoras a considerarla como un medio de expresión y sensibilización que le permitiría al niño expresar sus conocimientos sobre el mundo enseñado por ellas.

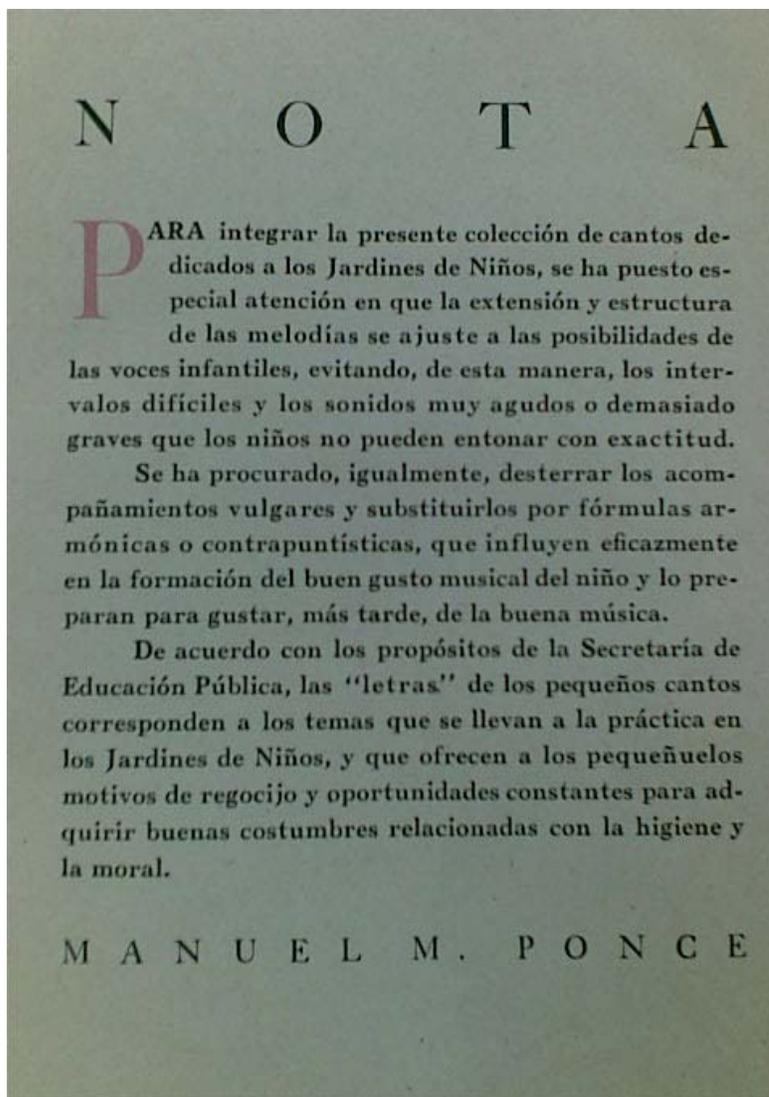
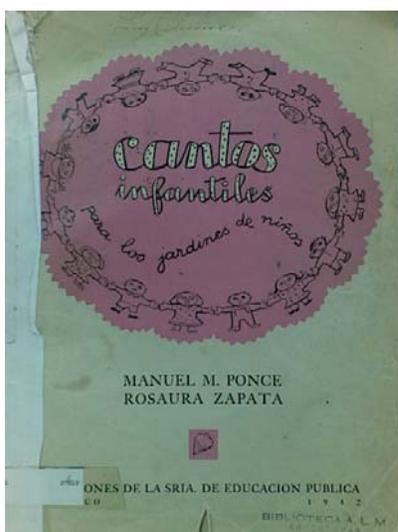
“En cada uno de estos Juegos se da al niño ocasión para mostrar su inteligencia, su gracia, sus propios gustos e inclinaciones, su cultura y aun el medio en que vive. Dejemos a los niños que, formando ‘rondas’ con las manitas unidas, gobernándose por sí mismos y haciendo buen uso de la libertad que se les concede, crezcan y se desarrollen sanos, fuertes y vigorosos y que al abandonar el Kindergarten lleven consigo lo siguiente: Hábitos de alegre y ordenada actividad; un acervo de conocimientos fundamentales acerca del mundo en que viven; un pequeño repertorio de ritmos, juegos y canciones escogidas con los que pueden dar expresión a su propio sentir y entender; bien cultivado interés hacia la Naturaleza, la

⁴⁴⁶ Lopez Orellana, L. en “*JARDÍN DE NIÑOS*” órgano de la Sociedad de Educadoras para estudio y protección del niño. Directora y Jefe de Redacción: Rosaura Zapata. Mensual, México, D.F. Tomo III. Num. 6, marzo de 1934.

patria, el hogar, el trabajo, y en su alma afectuoso sentimiento que lo lleve a buscar lo bueno, lo hermoso y lo verdadero en el camino de la vida.”⁴⁴⁷

ANEXO 17.

Carátula del libro *Cantos infantiles para los Jardines de Niños*



⁴⁴⁷ *Ibíd.*

ANEXO 18. Carátula de *Lindas Melodías para la mamá, la educadora y los maestros de primaria*



Dos palabras

LAS melodías y canciones que este álbum contiene son tan sólo una parte del crecido número que hubo de coleccionarse por la vieja maestra en largos años de trabajo con los niños y las educadoras.

Imposible darlas todas en un solo volumen. Las que hoy pongo en manos de las mamás, de las maestras y educadoras en contestación a las innumerables solicitudes que se han servido dirigirme, han sido seleccionadas con tierno cuidado en razón del particular agrado con que fueron cantadas por los niños, por una señorita, por un grupo, por una clase, quizá.

Cada página encierra, pues, un mundo de recuerdos. Cada página lleva, al salir al mundo, el dulce encargo de revivir para aquellas mamás maestras y educadoras de hoy que ayer fueron mis alumnas, los días de juvenil alegría pasados a mi lado en su vida de estudiantes, y de ayudarles a cantar y tocar al piano para sus niñitos las antiguas melodías (eternamente jóvenes y lindas para el oído de la niñez), que se asocian en la vida de la educadora a las inefables memorias de su risueño abril.

Pero un libro llega muy lejos. A dondequiera que llegue éste, lleven sus páginas un saludo cordial, un buen deseo y una eficaz ayuda a toda alma buena de mujer que canta con sus niños y para sus niños. Sirvanle de compañía la música, la idea y la sencilla frase nacidas en otras almas al calor del cariño que inspira la vida de "las plantitas del Señor", cuidadas y estudiadas con tanto esmero como interés en el Kindergarten, institución creada por el AMIGO DE LOS NIÑOS, el Maestro de toda buena educadora, FEDERICO FROEBEL.

ANEXO 19.

Programas mensuales de 1955 y 1956

PROGRAMA PARA EL MES DE MARZO DE 1955

1ª. SEMANA:

Arreglo de los prados y las parcelas del Jardín, preparación de la tierra, abono y selección de semillas.

Poda de árboles en el Jardín; en el parque cercano y en las calles.

2ª. SEMANA:

El árbol, floración de árboles, su sombra, abrigo a los pájaros, su fruta, su madera, etc. Siembra del árbol (1955) en cada Jardín de Niños, responsabilidad de los niños para su cuidado.

3ª. SEMANA:

Indicios de la llegada de la primavera: El viento llevándose las hojas secas y las semillas.

El viento: Jugando con los niños e impulsando sus juguetes (rehiletes, papalotes, etc.).

Llegada de las golondrinas y de otros pájaros, necesidad de protegerlos.

4ª. SEMANA:

Llegada de la primavera: Flores del campo y del jardín. Recibimiento de la Primavera en el Jardín de Niños (Día 25).

DIAS ESPECIALES:

18 de Marzo, sencilla ceremonia recordando la Expropiación Petrolera.

22 de Marzo, ceremonia en honor de Dn. Benito Juárez.⁴⁴⁸

CANTOS Y JUEGOS

1ER. GRADO.

RITMOS: Vuelo de pájaros

El viento moviendo los árboles y las hojas

Vuelo de hojitas secas

Lo que dice el sol. L.M. Serradell y C. Calderón

Florecita. E. Latour

Primavera (Ayer vi dos golondrinas). Música Americana

Ayer me fui al campo. L.M. Serradell y C. Calderón

El árbol. L. Domínguez y A. Solís

SEGUNDO GRADO:

Lo que dice el sol. L.M. Serradell y C. Calderón

Las golondrinas llegan. R. Zapata y M.M. Ponce

Primavera. C. González y Mus. De Chopin

El jardinero. Bertha Von Glümer

Amapolita. A. Martínez y A. G. Meza

Amapolita. L.M. Serradell y C. Calderón

El nidito. (un nidito precioso hemos visto)

A mi bandera. L.M. Serradell y C. Calderón

⁴⁴⁸ "SEMILLITA" Directora: Luz María Serradell. Publicación mensual de la Dirección General de Educación Preescolar, México, D.F. 1º de marzo de 1955. Tomo 3 Num. 1. pp. 3, 4.

Pajaritos.	L.M. Serradell y C. Calderón
TERCER GRADO:	
Flores del campo.	L.M. Serradell y C. Calderón
Golondrinas Viajeras.	R. Zapata y P. Padilla
El jardinero.	Bertha Von Glümer
Amapolita.	L.M. Serradell y C. Calderón
La florecita.	R. Zapata y M.M. Ponce
Siembra.	R. Zapata y M.M. Ponce
Los sembradores.	L.M. Serradell y C. Calderón
Orquesta de pájaros.	Sara Ochoa
El nidito. . . (entre las ramas de aquel manzano) . . .	R. Zapata
A mi bandera.	L.M. Serradell y C. Calderón ⁴⁴⁹ (p. 4,5)

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

PROGRAMA PARA EL MES DE MAYO DE 1955

CALENDARIO TIPO "A"

1ª. Y 2ª. SEMANAS.- Actividades encausadas a comprender el amor de la madre y a demostrarle el cariño y la gratitud de sus hijos.

VACACIONES (20 AL 29)

3ª. Y 4ª. SEMANAS.- Comentarios y actividades relacionadas con las experiencias de las vacaciones.

DIAS ESPECIALES:

Día 2 dedicado a la Bandera.

Día 10 dedicado a la Madre.

Día 15 dedicado al Maestro.

CANTOS Y JUEGOS

1er. GRADO

RITMOS: "Vuelo de Mariposas"

"Recogiendo florecitas del campo"

Familia. L.M. Serradell y C. Calderón.

Ven Florecita. Desconocido.

Ya llegó la primavera. L.M. Serradell y C. Calderón ("Semillita de marzo").

Mariposita. L.M. Serradell y C. Calderón ("Semillita de marzo").

SEGUNDO GRADO.

Buena Niña L.M. Serradell y C. Calderón.

Todo es ronda L.M. Serradell y C. Calderón.

Mes de Mayo L.M. Serradell y C. Calderón.

Promesa R. Zapata y M. M. Ponce.

TERCER GRADO.

Dame la mano (ronda) G. Mistral y A. Revueltas.

Canasta de flores M. M. Ponce.

Mes de Mayo L.M. Serradell y C. Calderón.

Corona L.M. Serradell y C. Calderón.

⁴⁴⁹ *Ibidem*, pp. 4, 5.

Qué hermosa es mi Bandera L.M. Serradell y C. Calderón.

TODOS LOS GRUPOS

A mi Madre

Himno a la Madre R. Zapata y M. M. Ponce.

Madre Bertha Domínguez y L. Soní. ⁴⁵⁰

PROGRAMA PARA EL MES DE MAYO

CALENDARIO TIPO “B”

1ª. y 2ª. SEMANAS.- Actividades encausadas a comprender el amor de la madre y a demostrarle el cariño y la gratitud de sus hijos.

3ª. SEMANA.- Interesar a los niños en el trabajo de las personas que contribuyen a su bienestar en el hogar: sirvientes, costureras, lavanderas, zapatero remendón.

4ª. SEMANA.- En la comunidad: El lechero, el panadero, el vendedor de frutas y verduras y el dulcero.

5ª. SEMANA.- Interés de los niños en quienes contribuyen a su recreación infantil, el circo, el cuentista y el músico.

DIAS ESPECIALES:

Día 2 dedicado a la Bandera.

Día 10 dedicado a la Madre.

Día 15 dedicado al Maestro.

CANTOS Y JUEGOS

1er. GRADO:

RITMOS: “Vuelo de Mariposas”

“Recogiendo florecitas del campo”

“Animales del Circo”

“Payasos”.

Familia.....L.M. Serradell y C. Calderón.

Ven Florecita..... Desconocido.

Ya llegó la primavera..... L.M. Serradell y C. Calderón (“Semillita de marzo”).

Mariposita..... L.M. Serradell y C. Calderón (“Semillita de marzo”).

SEGUNDO GRADO.

Buena Niña L.M. Serradell y C. Calderón.

El Payasito Música Americana.

Promesa R. Zapata y M. M. Ponce.

Mamá pajarita..... L.M. Serradell y C. Calderón.

TERCER GRADO.

Dame la mano (ronda) G. Mistral y A. Revueltas.

Canasta de flores M. M. Ponce.

Mes de Mayo L.M. Serradell y C. Calderón.

Los oficios R. Zapata y P. Peláez.

Saludo a la Bandera R. Zapata y M. M. Ponce.

⁴⁵⁰ *Ibíd.*, pp. 6, 7.

TODOS LOS GRUPOS

A mi Madre

Himno a la Madre R. Zapata y M. M. Ponce.

Madre Bertha Domínguez y L. Soní.⁴⁵¹

Podrá notar que en el siguiente programa de 1956 se seguía con la misma línea de acción de años anteriores:

PROGRAMA PARA EL MES DE MAYO DE 1956

CALENDARIO TIPO "A"

1ª. Y 2ª. SEMANAS:

ACTIVIDADES ENCAUSADAS A COMPRENDER EL AMOR DE LA MADRE y demostrarle el amor y gratitud de sus hijos.

3ª. Y 4ª. SEMANAS:

VACACIONES DEL 17 AL 27 Inclusive.

5ª. SEMANA:

COMENTARIOS Y ACTIVIDADES RELACIONADAS con las experiencias adquiridas durante las vacaciones.

DIAS ESPECIALES:

Día 1º. De Mayo Día del trabajo.

Día 5 De Mayo Aniv. De la Batalla de Puebla 1862 y Homenaje a la Bandera.

Día 8 De Mayo Aniv. Del Natalicio de Dn. Miguel Hidalgo y Costilla.

Día 10 De Mayo Día de la madre.

Día 15 De Mayo Día del Maestro.

CANTOS Y JUEGOS

1er. GRADO:

RITMOS:

Vuelo de Mariposas.

Recogiendo Florecitas del Campo (p. 2)

Familia L. Ma. Serradell y C. Calderón (Primav. Y Ver.)

Ya llegó la Primavera L. Ma. Serradell y C. Calderón (Sem. De Marzo)

Muy Temprano L. Ma. Serradell y C. Calderón (Primav. Y Ver.)

2º. GRADO:

Buena Niña L. Ma. Serradell y C. Calderón (Primav. Y Ver.)

Todo es ronda G. Mistral y J. M. Morales (Cant. Inf. S.E.P.)

Mes de Mayo B. Von Glümer (Lindas Melodías)

Promesa R. Zapata y M. M. Ponce (S.E.P.)

3er. GRADO:

Dame la mano (ronda) G. Mistral y J. M. Morales (Cant. Inf. S.E.P.)

⁴⁵¹ "SEMILLITA" Directora: Luz María Serradell. Publicación mensual de la Dirección General de Educación Preescolar, México, D.F. 1º de mayo de 1955. Tomo 3 Num. 3, pp. 10, 11.

Canasta de Flores	M. M. Ponce (S.E.P.)
Mayo	L. Ma. Serradell y C. Calderón (Primav. Y Ver.)
Dulce Hogar	Hugo Conzatti (S.E.P.)
A mi Bandera	L. Ma. Serradell y C. Calderón (Primav. Y Ver.)

TODOS LOS GRUPOS

A mi Madre	L. Ma. Serradell y C. Calderón (Primav. Y Ver.)
Himno a la Madre	R. Zapata y M. M. Ponce (S.E.P.)
Madre	Bertha Domínguez y L. Soni (Mimeógrafo) ⁴⁵²

PROGRAMA PARA EL MES DE MAYO DE 1956 CALENDARIO TIPO "B"

1ª. Y 2ª. SEMANAS:

ACTIVIDADES ENCAUSADAS A COMPRENDER EL AMOR DE LA MADRE y demostrarle el amor y gratitud de sus hijos.

3ª. SEMANA:

INTERESAR A LOS NIÑOS en el trabajo de las personas que contribuyen a su bienestar el hogar: sirvientes, costureras, lavanderas, zapatero remendón.

4ª. SEMANA:

EN LA COMUNIDAD: El lechero, el panadero, el dulcero, el vendedor de frutas y verduras.

5ª. SEMANA:

INTERES DE LOS NIÑOS en quienes contribuyen a su recreación infantil, el circo, el cuentista y el músico.

CANTOS Y JUEGOS

1er. GRADO:

RITMOS:

Vuelo de Mariposas.

Recogiendo Florecitas del Campo.

Animales del Circo.

Payasos.

Familia L. Ma. Serradell y C. Calderón (Primav. Y Ver.)

Ya llegó la Primavera L. Ma. Serradell y C. Calderón (Sem. De Marzo)

Los Oficios R. Zapata y M. P. Peláez (C. y J. de R. Z.)

Mariposita L. Ma. Serradell y C. Calderón (Sem. De Marzo)

2º. GRADO:

Buena Niña L. Ma. Serradell y C. Calderón (Primav. Y Ver.)

El Payasito L. Ma. Serradell y C. Calderón (Primav. Y Ver.)

Promesa R. Zapata y A. Revueltas (S.E.P.)

Al Trabajo M. M. Ponce (S.E.P.)

Panadero D. Zepeda Arre. P. G. Padilla

⁴⁵² *Ibidem*, pp. 2, 3.

3er. GRADO:

Mamá Pajarita	L. Ma. Serradell y C. Calderón (Primav. Y Ver.)
Dame la mano (ronda)	G. Mistral y J. M. Morales (Cant. Inf. S.E.P.)
Canasta de flores	M. M. Ponce (S.E.P.)
Mayo	L. Ma. Serradell y C. Calderón (Primav. Y Ver.)
Saludo a la Bandera	R. Zapata y M. M. Ponce (S.E.P.)
Soy Zapatero	Mus. Americana, letra R. Zapata (S.E.P.)

TODOS LOS GRUPOS

A mi Madre	L. Ma. Serradell y C. Calderón (Primav. Y Ver.)
Himno a la Madre	R. Zapata y M. M. Ponce (S.E.P.)
Madre	Bertha Domínguez y L. Soni (Mimeógrafo) ⁴⁵³

⁴⁵³ “SEMILLITA” Directora: Luz María Serradell. Publicación mensual de la Dirección General de Educación Preescolar, México, D.F. Tomo 4 Num. 3, 1º de mayo de 1956, pp. 4, 5.

ANEXO 20.

Invitación al curso de verano

“INVITACIÓN

“La Dirección General de Educación Pre-escolar, deseando continuar su programa de orientación a las educadoras que prestan sus servicios en los Jardines de Niños de la república, ha organizado para los días comprendidos del 16 al 30 de julio próximo, el curso de Verano correspondiente al presente año lectivo; al cual se complace en invitar a las Inspectoras, Directoras, Educadoras y Pianistas en servicio.

*Espero de su entusiasmo y deseos de mejoramiento participen en este interesante evento cultural.”*⁴⁵⁴

A continuación se presentan los temas que se presentaron en relación a la enseñanza musical:

*DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
CURSO DE ORIENTACION PARA LAS EDUCADORAS QUE TRABAJAN EN LOS
ESTADOS CON EL CALENDARIO TIPO “B”
VERANO DE 1956*

PROGRAMA DE ACTIVIDADES QUE SE LLEVARAN A CABO EN EL TEATRO “EL GRANERO” DEL AUDITORIUM NACIONAL, PASEO DE LA REFORMA, CD.

LUNES 16 Apertura de los Cursos.

MARTES 17

16.00 Hs. Audiciones Musicales Infantiles. Insp. Josefina Cenicerros.

17.00 Hs. La Discoteca en el Jardín de Niños. Insp. Angela Palacios.

JUEVES 19

Hs. Técnica de los Cantos y Juegos.

Ritmos y bailables en el Jardín de Niños. Insp. Elisa Hernández Rodríguez.

VIERNES 20

9.30 Hs. Técnica del Ceremonial Cívico Mexicano,

a) honores a la Bandera.

b) entonación del Himno Nacional. Insp. Ma. Elena Sánchez Acuña.

LUNES 30

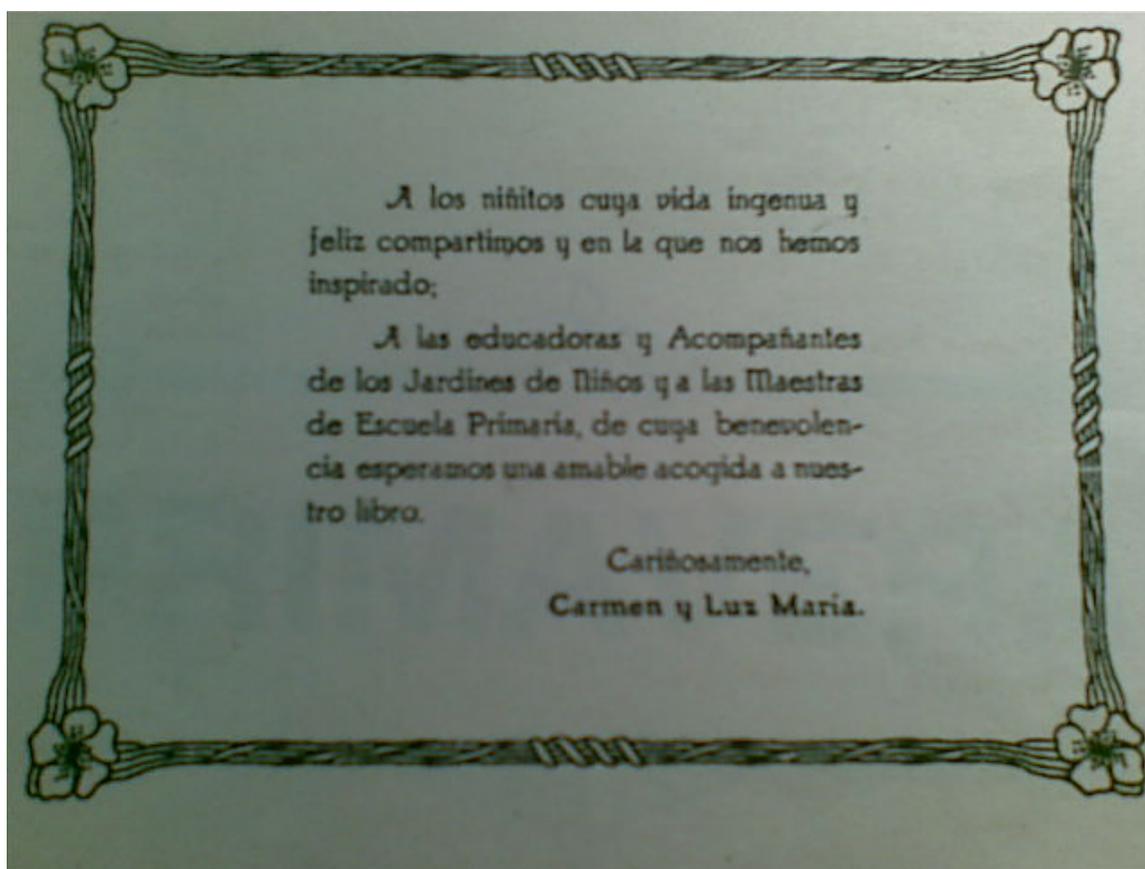
16.00 Hs. Demostración Funcional de la Música en el Jardín de Niños. Insp. Carmen Calderón Córdova

19.00 Hs. Clausura del Curso.⁴⁵⁵

⁴⁵⁴ “SEMILLITA” Directora: Luz María Serradell. Publicación mensual de la Dirección General de Educación Preescolar, México, D.F. Tomo 4 Num. 5, 1º de julio de 1956, p. 5.

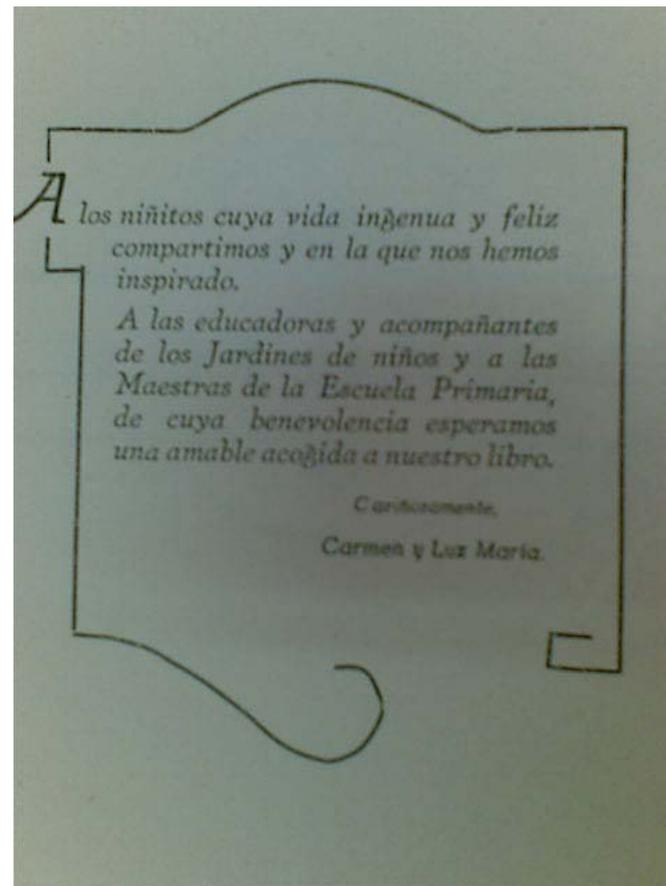
⁴⁵⁵ *Ibidem*, pp. 13, 14.

ANEXO 21. Colecciones: *Primavera- Verano*





Otoño-Invierno



ANEXO 22.

Comentarios de Elisa de Osorio

Comentarios elaborados por Elisa de Osorio sobre la realidad de la obra musical para los Jardines de Niños

“Bellas Artes colaboró con algunos cantos sencillos, que fueron agradables por la música, pero no llenaron los requisitos para adoptarlos en los jardines.

El criterio que privó para el uso de los cantos era según la Dirección de Preescolar. Cuando estuvo determinada persona, no se usaron los de otra, pero si la jefatura cambiaba, se permitía cantar los prohibidos y entonces se olvidaban los que se cantaron antes.

Pero nunca el personal comisionado especialmente para revisar los cantos, ha hecho una selección del material existente mediante un análisis de textos y música y así opinar con cordura y decir: éste sirve para primero, para segundo o para tercero; el texto es..., va de acuerdo con..., el tipo de música es..., la tesitura abarca... Los intervalos son fáciles de entonarse..., las pausas permiten la respiración..., etc. Un estudio serio que ayudará al personal a lograr que los niños canten y se les inicie musicalmente.

Ha habido personal competente para hacerlo.

Alguna vez opinaron que había pocos cantos, pues desconocían el material existente de autores mexicanos, y en vez de buscar, analizar y clasificar entre lo que había, prefirieron hacer nuevos.

Últimamente se nombró una nueva comisión que presentó un buen plan de trabajo, pero al cabo del tiempo concluyeron que era mucho el material existente para clasificarlo y prefirieron sugerir que se creen nuevos cantos.

En realidad, en ese material mencionado, hay cantos buenos y cantos malos, hay bonitos y hay algunos que tal vez hubo mucho compromiso y por eso se editaron, la mayoría no son tan fáciles como para que todos los niños los canten, ya sea porque la extensión sea muy amplia y por tanto aguda o grave, o porque los intervalos sean difíciles y se force a los pequeños para cantarlos; [...].

Lo importante, lo urgente es, que ahora que han surgido tantas personas preparadas, con grandes deseos de hacer más efectiva la educación musical del preescolar, se avoquen al esfuerzo de hacer un análisis crítico de los cantos para llegar a conclusiones positivas”.⁴⁵⁶

Norma Guzmán (citada por Osorio) hizo el análisis de algunas obras para los Jardines de Niños entre ellos se encuentra:

“Himno a la Madre”, de R. Zapata y M. M. Ponce, que se encuentra en las páginas 32 y 33 del libro *Cantos para Jardines de Niños*, editado por la Secretaría de Educación Pública. [Ella menciona que:]

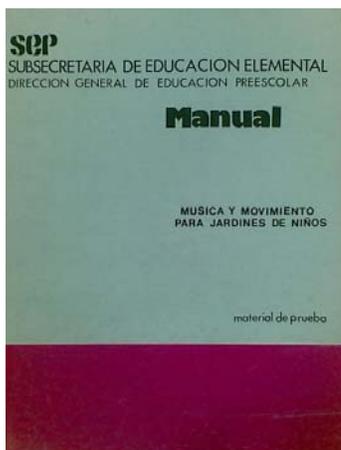
El texto y la música de este canto están perfectamente relacionados. Es un canto muy bello en sus dos aspectos: música y texto. Sin embargo, los niños nunca lo memorizan completamente. La primera parte la cantan, la segunda parte siempre la hacen con menos interés, la tercera parte la canta sólo la licenciada, puesto que los niños se cansan y se distraen con cualquier cosa. Tal vez se debe a que el tiempo varía y les transmite la sensación de ser muy larga; o la manera en que están escritos los intervalos. Pero si para las licenciadas es difícil, con mayor razón lo es para los niños.”⁴⁵⁷

⁴⁵⁶ Osorio, *Op. Cit.* p. 28.

⁴⁵⁷ *Ibidem*, p. 31.

ANEXO 23.

Carátula del *Manual de Música y Movimiento*



ANEXO 24.

Carátula de *Guía de actividades musicales para el nivel preescolar*



ANEXO 25.

Carátulas de los manuales de *Cantos didácticos preescolares* y *Cantos didácticos preescolares II*



LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR MAPA CURRICULAR

Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos		
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Necesidades educativas especiales	6/10.5	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	4/7.0	C	Trabajo docente I	28/49.0	Trabajo docente II	28/49.0
	Problemas y políticas de la educación básica	6/10.5	Desarrollo físico y psicomotor I	4/7.0	Desarrollo físico y psicomotor II	4/7.0	Conocimiento del medio natural y social I	4/7.0	Conocimiento del medio natural y social II	4/7.0	Gestión escolar	4/7.0					
	Propósitos y contenidos de la educación preescolar	4/7.0	Adquisición y desarrollo del lenguaje I	8/14.0	Adquisición y desarrollo del lenguaje II	8/14.0	Pensamiento matemático infantil	6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas I	6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas II	6/10.5					
	Desarrollo infantil I	6/10.5	Desarrollo infantil II	6/10.5	Expresión y apreciación artísticas I	4/7.0	Expresión y apreciación artísticas II	4/7.0	Cuidado de la salud infantil	4/7.0	Niños en situaciones de riesgo	4/7.0					
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4/7.0	Socialización y afectividad en el niño I	6/10.5	Socialización y afectividad en el niño II	6/10.5	Asignatura regional I	4/7.0	Asignatura regional II	4/7.0					
								Entorno familiar y social I	4/7.0	Entorno familiar y social II	4/7.0						
B	Escuela y contexto social	6/10.5	Iniciación al trabajo escolar	6/10.5	Observación y práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5					
	Horas/semana	32		32		32		32		32		32			32		

A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo
—	Formación común
—	Formación específica

ANEXO 27.

Carátulas y autoras del PEP 1981



Autoras del programa de 1981:

Libro 1

*Margarita Arroyo de Yaschine
Martha Robles Báez*

Libro 2

*Rosa Ma. Ríos Silva
Elizabeth Bernal Nava
Deyanira Santana Campos*

Coordinación:

Margarita Arroyo de Yaschine

Libro 3

*Rosa Ma. Ríos Silva
Eloísa C. Andrade González A.
Teresa Sánchez Frago
Martha Robles Báez
Marcela Azpeitia Conde
Elizabeth Bernal Nava*

Coordinación:

Margarita Arroyo de Yaschine

ANEXO 28

ACTIVIDADES DE MÚSICA Y MOVIMIENTO (canto, ritmo y orquesta infantil)

“Desde muy pequeño, el niño confronta el mundo de los sonidos, distingue las voces familiares, sonidos cotidianos, ruidos, música, y da respuesta a ellos por medio del ritmo, del canto, de las experiencias corporales, etcétera.

Canto. En las actividades de música y movimiento, el canto puede considerarse como uno de los medios que sintetizan los elementos básicos y fundamentales de la música: ritmo, melodía y armonía. Al niño no sólo le gusta cantar sino que además tiene una gran tendencia a improvisar canciones que suelen consistir en una sola frase o palabra. Independientemente del canto espontáneo, que debe ser respetado, las actividades musicales, habrán de incluir los cantos propios del Jardín; para ello existe una amplia variedad de cantos y juegos relacionados con determinados temas. Es conveniente elegir en un principio cantos sencillos y breves e ir incrementando paulatinamente su extensión y variedad, así como promover la creación de algunos por parte de los niños.

Ritmo. El ritmo es una fuerza creadora que preside todas las actividades humanas y que se manifiesta en todos los fenómenos de la naturaleza. Existe ritmo en todo el universo, en los movimientos del mar, de los astros, en los latidos del corazón, en la respiración, al caminar, en el vuelo de un pájaro, en el salto de un tigre, en el trabajo de los obreros.

Para el niño el movimiento es un placer y una necesidad al mismo tiempo. Por eso el movimiento será un punto de partida propicio para iniciarlo en estas actividades rítmicas, en las cuales los niños realizarán movimientos con diferentes partes de su cuerpo estableciendo ellos mismos su propio pulso. Posteriormente lo pueden marcar y reproducir con palmadas, chasquidos, sílabas o instrumentos musicales, con o sin desplazamientos y llegando aun a representarlos gráficamente. Se propiciará que los niños, por sí mismos, descubran el acento, marcándolo con ciertos movimientos o sonidos.

Descanso musical. Es un recurso más para propiciar un momento de descanso y relajamiento. Una música tranquila, calmada, propicia este descanso sobre todo después de actividades en las que el niño ha llegado a la exaltación o cansancio. Los niños pueden tenderse sobre colchonetas, petates, pedazos de alfombra, cerrar los ojos al sonido de la música y después hablar con ellos acerca de las imágenes e impresiones que tuvieron durante el descanso. Algunas veces pueden surgir relatos que sirvan como base para crear o inventar cuentos.

Orquesta infantil. Esta actividad es un complemento dentro de las actividades de música y movimiento.

Debe realizarse tomando en cuenta las características psicológicas de los niños, pues en ocasiones el carácter exhibicionista con que se ha manejado hace que pierda su valor educativo, llevando a los niños más al aburrimiento y la fatiga que al placer de realizar la actividad. Para que esto no ocurra, la maestra debe considerarla como una actividad más que se incorpora al trabajo diario y no una actividad única para un festival o exhibición.

La práctica de la orquesta infantil es muy valiosa en cuanto a la experiencia que significa para el niño el manejo de varios instrumentos y el descubrimiento de los sonidos y de la forma de obtenerlos. Un correcto trabajo, planeado con cuidado desde el comienzo del año, contribuye a que los niños realicen con gusto esta actividad enriqueciendo sus experiencias físicas al hacerlo incursionar en el mundo del ritmo y los sonidos dentro del marco del trabajo colectivo.

Se sugiere proporcionar a los niños la posibilidad de manipular y experimentar libremente con los instrumentos descubriendo así los sonidos propios de cada uno. Al tocarlos con un cierto ritmo, se propicia la reflexión sobre el orden temporal, la velocidad y el movimiento, sobre la intensidad del sonido, etcétera, incorporando paulatinamente las nociones de largo, corto, fuerte, débil, rápido, lento, silencio, etcétera.

También se sugiere para esta actividad que los niños inventen códigos para “escribir” de acuerdo con la forma como ellos crean que se representan los sonidos: largos, cortos, fuertes, débiles, silencios, y posteriormente interpretar aquello que escribieron.

Los instrumentos que se utilicen pueden ser muy variados y ricos en diferencias sonoras, si se atiende a la diversidad de posibilidades que ofrecen los recursos naturales de cada región, los instrumentos tradicionales de cada localidad y todos aquellos que la educadora y los niños puedan construir. Si además se pueden obtener instrumentos convencionales o comerciales, esto aumentará las posibilidades de ejecución, pero nunca deberá dependerse de ellos. La música tiene una esencia independiente de las formas o recursos con que se interprete.

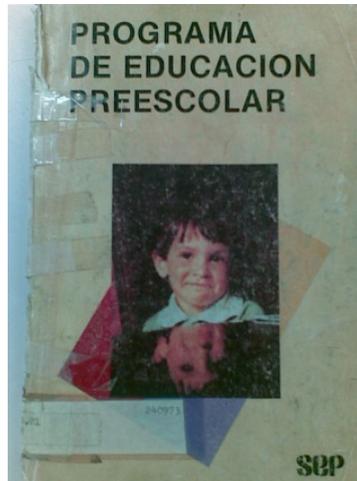
Los instrumentos pueden ser elaborados por los niños, los padres o la educadora. Una lista convencional puede resultar muy limitada si se piensa en el potencial creativo de quien lo elabora y en la enorme gama de recursos naturales y de otra índole con que pueden ser realizados. Lo importante aquí no es la reproducción “perfecta” de un modelo, sino el proceso de creación que implica llegar a construir un instrumento sonoro, independientemente de su resultado. Es claro que, por la complejidad de su elaboración, la mayor cantidad de ellos cae dentro del grupo de las percusiones, lo cual no impide que se puedan elaborar algunos de cuerda y de aliento.

Para organizar una orquesta infantil pueden elegirse las canciones, ritmos y danzas folklóricos (rescatando especialmente las propias de la región donde se trabaja), ritmos o canciones inventados por los niños y algunas canciones propias del Jardín de Niños.⁴⁵⁸

⁴⁵⁸ Ríos Silva, Rosa Ma., Eloísa C. Andrade González A., Teresa Sánchez Fragoso, *et al. Programa de 1981*. libro tres, Apoyos metodológicos. México, Secretaría de Educación Pública, 1981, pp. 103-108.

ANEXO 29

Carátula del PEP 1992



ANEXO 30

Ideas sobre la expresión artística

“La expresión artística es una forma de comunicación fundamental para el desarrollo del ser humano, ya que a través de ella es posible expresar los diferentes estados de ánimo, así como entender lo expresado por otras personas. Al hablar de expresión se hace referencia a las relaciones que establecen las personas con el medio que le rodea, de ahí que mientras más variadas y ricas sean las relaciones, mayores serán las posibilidades de comunicación y expresión personal, así como el acceso a lo expresado por otras personas.”⁴⁵⁹

“El contenido de las experiencias de los niños tiene una estrecha relación con las formas de representación y expresión del entorno que le rodea, la manera en que se comunica a través de gestos, palabras, pláticas, actitudes corporales, cantos, etc., constituyen una expresión que representa un contenido de comunicación social.”⁴⁶⁰

“Las diferentes formas de expresión artística incluyen la expresión gestual y corporal, el lenguaje verbal, la expresión plástica en sus diversas modalidades (pintura, dibujo, modelado...), la expresión dramática y la musical, a través de múltiples experiencias que promueven el desarrollo de sus capacidades y la posibilidad de mejorar su forma de comunicación, contenidos culturales de su medio, que le llegarán también

⁴⁵⁹ México, Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Educación Preescolar, *Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños*. México, SEP, 1993, p. 55.

⁴⁶⁰ *Ibidem*, p. 56.

expresados a través de diversas formas de representación como son música y bailables de su región, tradiciones, leyendas y artesanías de su comunidad.”⁴⁶¹

Dentro de los contenidos de este bloque se encuentran los de música. Concebida como “el arte de combinar los sonidos y silencios, de la voz humana, de instrumentos, sonidos onomatopéyicos y objetos en general.

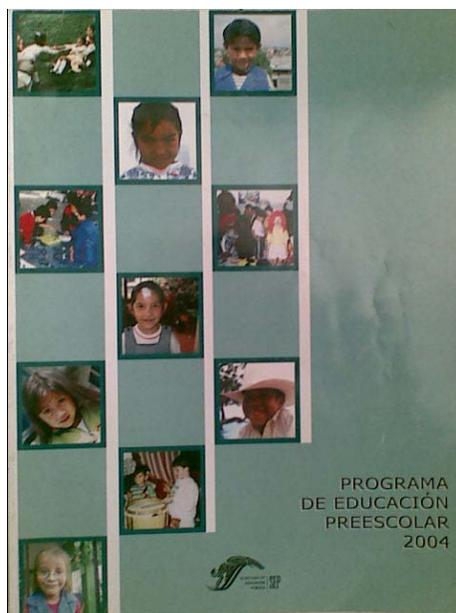
Desde el punto de vista formativo, la música tiene actualmente un alto valor ya que a través de ella el niño estructura un sentido estético, desarrolla su imaginación, siente y reproduce el ritmo, desarrolla nociones temporales, expresa sentimientos, etc.” ⁴⁶²

“Además de su condición de arte, la música es un medio para la socialización ya que con frecuencia se usa para orientar la sensibilidad colectiva, pues sin duda alguna la conjunción de voces y sonidos contribuye a la formación de sentimientos de colaboración.

En el Jardín de Niños se favorece la sensibilidad del alumno para que conozca y guste de la música proporcionándole un repertorio de posibilidades para que satisfaga su necesidad de expresión emocional.”⁴⁶³

ANEXO 31.

Carátula del PEP 2004



⁴⁶¹ *Ibidem.*

⁴⁶² *Ibidem*, p. 57.

⁴⁶³ *Ibidem*, p. 58.

Información sobre el desarrollo artístico

“Desde los primeros meses de vida los niños y las niñas juegan con su cuerpo, centran la atención visual y auditiva en objetos coloridos o sonoros, reaccionan emocionalmente hacia la música y el canto, y se expresan a través del llanto, la risa, la voz.

Conforme crecen y viven experiencias estimulantes, se suman al canto de otros repitiendo las sílabas finales o las palabras familiares, cantan e inventan canciones, se mueven con soltura al escuchar música, imitan movimientos y sonidos de animales y objetos, representan situaciones reales o imaginarias y se transforman (en otros personajes) o transforman objetos (usan un palo como caballo, una caja como televisión) a través del juegos simbólico.

La mayor parte de los niños comienza a cantar creando canciones espontáneas o repitiendo fragmentos de tonadas conocidas. Hacia los tres o cuatro años de edad las canciones espontáneas suelen reemplazarse con canciones tradicionales de su cultura. Los niños pueden captar si las frases son rápidas o lentas, si suben o bajan de tono, si incluyen pausas largas o cortas entre tonos. Aunque no consigan mantener exactamente una nota, pueden dominar el texto, los cambios de tono de la frase y el ritmo superficial de la canción; gustan, además, de utilizar instrumentos para acompañar su canto.”⁴⁶⁴

⁴⁶⁴ PEP 2004, p. 94.