



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

EDUCACIÓN MUSICAL EN LA FRONTERA DE LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA.

EL CASO OLLIN YOLIZTLI

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A

MARÍA DE LOURDES PALACIOS GONZÁLEZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA (IISUE-UNAM)

COMITÉ TUTOR

DRA. MARTHA LEÑERO LLACA

MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV (FFYL-UNAM)

DRA. MIVIAM RUIZ PÉREZ (CCOY)

DR. JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO (UAP)

Ciudad de México, mayo de 2018



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.

Educación musical en la frontera de la oralidad y la escritura.

El caso Ollin Yoliztli

Resumen

El presente estudio surge de la necesidad de explorar caminos diferentes para la construcción de conocimiento musical, en virtud de la problemática que enfrenta el campo de la educación musical, como consecuencia del agotamiento del modelo conservatorio. Dadas las condiciones existentes, en la investigación que presento me planteé como objetivo general analizar la oralidad y sus mecanismos y delimitar sus cualidades como vía de conocimiento capaz de generar una apropiación más orgánica del hecho musical. De manera específica, me propuse analizar y describir la forma en que las prácticas de la oralidad se expresan y se utilizan en la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza Ollin Yoliztli, escenario que sirve de marco a un modelo educativo que integra disciplinas artísticas e incluye saberes y procedimientos de la tradición oral y la tradición escrita. La experiencia de investigación me permitió examinar las posibilidades que este modelo ofrece como modelo alternativo de educación musical. Para hacer frente a los desafíos teórico-metodológicos planteados por el estudio, opté por el enfoque socio antropológico de la metodología etnográfica en conjunción con la perspectiva de la historia social y cultural, referentes que fueron indispensables para abordar los fenómenos educativos de interés para esta investigación. Los resultados obtenidos dan cuenta de una experiencia singular construida históricamente y que está en condiciones de aportar conocimiento valioso para la educación. Así también, los logros alcanzados permitieron avanzar hacia la delimitación de un modelo formativo diferente, concebido por sus propios actores como modelo de educación artística integral enclavado en la frontera de la oralidad y la escritura, donde el fandango se reveló como espacio social, cultural y formativo, de enorme interés para su análisis desde el campo pedagógico.

Palabras clave: educación musical, oralidad, escritura, modelo conservatorio, educación artística integral.

Índice

Agradecimientos	9
Introducción	11
Origen de la investigación. De las motivaciones, deseos e intencionalidades	11
<i>Subjetividad latente</i>	11
<i>El tema de estudio, el lugar de indagación y los objetivos generales</i>	12
De los referentes teóricos y metodológicos	14
De la organización y contenido de la tesis	15
CAPÍTULO 1. ELEMENTOS DE CONFIGURACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	18
1.1 Planteamiento del problema	18
1.1.1 <i>El modelo conservatorio</i>	18
1.1.2 <i>La música como materia y no como experiencia</i>	20
1.1.3 <i>El paradigma estético de la modernidad</i>	21
1.1.4 <i>La música, ¿doctrina teórica, producto del intelecto?</i>	22
1.1.5 <i>Dicotomía: Cultura académica - cultura tradicional o popular</i>	25
1.1.6 <i>Necesaria apertura a la diversidad</i>	26
1.2 Las preguntas de investigación	27
1.3 Estado del conocimiento	28
1.3.1 <i>Criterios de búsqueda de materiales</i>	28
1.3.2 <i>Acervos explorados</i>	28
1.3.2.1 <i>Fuentes hemerográficas</i>	30
1.3.2.2 <i>Fuentes bibliográficas</i>	31
1.3.2.3 <i>Tesis</i>	32
1.3.2.4 <i>Fuentes electrónicas</i>	33
1.3.3 <i>Resultados de las búsquedas</i>	35
1.3.3.1 <i>La música y la perspectiva actual de la etnomusicología</i>	36
1.3.3.2 <i>La música, un proceso cultural</i>	37
1.3.3.3 <i>Aproximaciones a los temas de la formación y el aprendizaje de la Música</i>	38
1.3.3.4 <i>Escenarios y procesos de transmisión, enseñanza y aprendizaje</i>	40
1.3.3.5 <i>Estudios en el ámbito internacional</i>	42
1.3.3.6 <i>Etnomusicología y educación</i>	43
1.3.4 <i>Consideraciones finales</i>	45
1.4 Objetivos	46
1.5 Los supuestos de partida	47
1.6 Dimensiones de análisis	48
1.6.1 <i>Dimensión cultural</i>	48
1.6.1.1 <i>Mirada antropológica de la música</i>	48
1.6.1.2 <i>La noción de “hecho social total”</i>	49
1.6.1.3 <i>La música, un sonido humanamente organizado</i>	50

1.6.1.4 Derivación de algunas categorías conceptuales de importancia para la Investigación	51
1.6.1.4.1 El concepto de cultura	51
1.6.1.4.1.1 Antecedentes del concepto de cultura	52
1.6.1.4.1.2 Visión de la cultura desde la antropología	52
1.6.1.4.2 El concepto de culturas musicales	53
1.6.1.4.3 El concepto de sistema musical	54
1.6.1.4.4 La noción de prácticas culturales	55
1.6.1.4.5 Hacia la adopción de un concepto de educación desde la perspectiva cultural	55
1.6.2 Dimensión: Oralidad-escritura	56
La oralidad	56
La escritura	58
1.6.2.1 La oralidad, sus prácticas y mecanismos	59
1.6.2.1.1 De la audición y la configuración de la conciencia. El germen del pensamiento está en el sonido	60
1.6.2.1.2 De los métodos para el aprendizaje de la tradición	60
1.6.2.1.3 Del habla rítmica y su doble función	61
1.6.2.1.4 El ritmo acústico, una técnica valiosa para enseñar la tradición	62
1.6.2.1.5 El lenguaje como un modo de acción	63
1.6.2.2 Los procedimientos de transmisión oral de la música	63
1.6.2.3 Los procedimientos artesanales y la oralidad	65
1.6.3 Dimensión histórica	65
1.6.3.1 El enfoque de la historia social y cultural	66
1.6.3.1.1 Los conceptos de generación y narrativa biográfica	69
1.6.3.1.2 Perspectiva de análisis a través del concepto de generación	69
1.6.3.1.3 La narrativa biográfica, como recurso microanalítico	70
1.7 Referente empírico	71
1.7.1 El lugar de indagación	71
1.7.1.1 La Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza del Centro Cultural Ollin Yoliztli	72
1.7.1.1.1 Antecedentes	72
1.7.1.2 Configuración actual del Centro Cultural Ollin Yoliztli	76
1.7.1.3 La Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza, sus características y actual organización	84
1.7.1.3.1 Estructura curricular	85
1.7.1.3.1.1 Proyecto de Transformación Curricular	85
1.7.2 Aproximaciones metodológicas	86
1.7.2.1 Enfoque y recursos metodológicos	86
1.7.2.1.1 La etnografía como diálogo y colaboración	87
1.7.2.1.2 La dimensión histórica de la etnografía	88
1.7.2.2 Análisis documental	89
1.7.3 Itinerario de trabajo de campo	89
1.7.4 Los actores participantes en la investigación	91

CAPITULO 2. MARCO HISTÓRICO CONTEXTUAL	95
2.1 Contexto histórico, político, social y cultural que enmarcó el surgimiento de la EPIMD	95
2.1.1 <i>El movimiento del sesenta y ocho y su impacto en la vida social y cultural</i>	96
2.1.2 <i>El 68 y sus efectos en la educación. La reforma educativa</i>	98
2.1.3 <i>Repercusiones de la reforma educativa en el ámbito de la educación artística</i>	100
2.1.4 <i>Transformaciones en el ámbito de la educación musical</i>	104
2.1.4.1 <i>El Método Tort</i>	106
2.2 El movimiento cultural alternativo y la generación post 68	106
2.2.1 <i>Las peñas, centros de creación, investigación, formación y difusión cultural</i>	109
2.2.2 <i>Las fases del movimiento alternativo de la música popular mexicana</i>	111
2.2.3 <i>Los referentes culturales compartidos por los protagonistas y su cristalización en el proyecto Ollin Yoliztli</i>	115
2.3 Consideraciones finales	117
CAPITULO 3. LA ESCUELA PILOTO DE INICIACIÓN A LA MÚSICA Y A LA DANZA. ANTECEDENTES	119
3.1 Reconstrucción histórica en voz de sus fundadores	119
3.1.1 <i>Iniciativa de creación de la escuela piloto y las condiciones favorables que hicieron posible la realización del proyecto</i>	120
3.1.1.1 <i>Los elementos clave de la propuesta</i>	121
3.1.1.2 <i>El líder del proyecto OllinYoliztli</i>	122
3.1.1.3 <i>Los fines de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza</i>	123
3.1.1.4 <i>Los ideólogos del proyecto</i>	124
3.1.1.5 <i>Configuración de los ejes fundamentales del proyecto</i>	127
3.1.1.6 <i>La coyuntura que favorece la incorporación del folclor</i>	127
3.1.1.7 <i>El folclor y la educación musical en la perspectiva de Fernando Lozano</i>	130
3.1.2 <i>El programa inicial y su implementación</i>	133
3.1.2.1 <i>Los objetivos del programa inicial</i>	135
3.1.2.1.1 <i>Sensibilizar y formar públicos</i>	136
3.1.2.1.2 <i>Impulsar la formación profesional</i>	137
3.1.2.1.3 <i>Incorporar la enseñanza del folclor</i>	138
3.1.2.1.3.1 <i>Perspectiva cultural de la música tradicional</i>	138
3.1.2.2 <i>El programa de estudios y sus contenidos</i>	139
3.1.3 <i>Las estrategias de implementación del programa</i>	141
3.1.3.1 <i>Etapa de preparación</i>	141
3.1.3.2 <i>Operación del programa y estructura organizativa</i>	143
3.1.3.3 <i>Supervisión, asesoría y seguimiento psicopedagógico</i>	144
3.1.3.4 <i>Los cursos de capacitación. Presencia de las pedagogas argentinas</i>	146
3.1.3.4.1 <i>Las pedagogas argentinas en la perspectiva de los maestros mexicanos</i>	148

3.1.3.4.2 <i>Las argentinas coetáneas de los maestros fundadores</i>	150
3.1.4 <i>Resistencias, objeciones y modificaciones</i>	152
3.1.4.1 <i>Programa pensado de manera unitaria: todos toman todo</i>	153
3.1.4.2 <i>Reacciones que desató la propuesta de inclusión del folclor</i>	154
3.1.4.3 <i>El folclor en la academia, un campo de tensión</i>	154
3.1.4.4 <i>Negativa a iniciar la formación a través de un periodo de sensibilización</i>	155
3.1.4.5 <i>Expresión corporal ¿para qué?</i>	156
3.1.4.6 <i>Desaprobación a la idea de abordar la enseñanza grupal de los instrumentos</i>	157
3.1.4.7 <i>Organología ¿para qué?</i>	158
3.1.5 <i>Revelación de dos tendencias antagónicas</i>	160
3.2 Consideraciones finales	163
CAPÍTULO 4. APROXIMACIÓN A LAS EXPERIENCIAS DOCENTES DE CUATRO MAESTROS	166
4.1 Gonzalo Camacho, protagonista y participante activo del proyecto inicial	168
4.1.1 <i>Trayectoria formativa y configuración de una identidad profesional</i>	169
4.1.1.1 <i>Activismo musical independiente y aproximación a la investigación del folclor</i>	172
4.1.1.2 <i>Contacto directo con músicos tradicionales</i>	172
4.1.1.3 <i>Coyuntura favorable</i>	174
4.1.1.4 <i>Transformar la educación musical para transformar la realidad</i>	176
4.1.2 <i>La música tradicional, otra forma de construcción de conocimiento musical</i>	177
4.1.2.1 <i>La práctica de la música tradicional en la EPIMD deviene modelo pedagógico</i>	178
4.1.2.2 <i>Los primeros trazos de un modelo alternativo en educación musical</i>	179
4.1.2.3 <i>Contribuciones del conocimiento etnomusicológico</i>	180
4.1.2.4 <i>La dicotomía música clásica–música tradicional y la configuración de un modelo integrador</i>	181
4.1.2.5 <i>La enseñanza de la música tiene que ser una enseñanza del cuerpo</i>	182
4.1.3 <i>El fandango, un modelo de educación artística integral</i>	183
4.1.4 <i>Consideraciones finales</i>	184
4.2 Julio Herrera, defensor y luchador incansable por la permanencia, reconocimiento y valoración de la música y danza tradicional como parte de los contenidos educativos	185
4.2.1 <i>Antecedentes biográficos. Una experiencia de vida en la educación musical</i>	187
4.2.1.1 <i>Impronta de la música latinoamericana</i>	188
4.2.1.2 <i>Primeros pasos en la docencia</i>	190
4.2.1.3 <i>El interés por lo sonoro y la investigación etnomusicológica</i>	191
4.2.1.4 <i>La forja de una trayectoria en la docencia y la investigación</i>	192
4.2.1.5 <i>La huella etnomusicológica en la práctica docente</i>	194
4.2.2 <i>Elementos constitutivos de la propuesta pedagógica del Área de Música y Danza Tradicional Mexicana en la visión del maestro Julio Herrera</i>	196

4.2.2.1	<i>La esencia del modelo educativo</i>	196
4.2.2.2	<i>Los procesos de la oralidad y su concreción en la EIMD</i>	197
4.2.2.3	<i>La inherencia entre la música y la danza</i>	198
4.2.2.4	<i>La música es un fenómeno cultural de carácter sistémico y procesual</i>	200
4.2.2.5	<i>La visión de la comunidad como valioso elemento formativo</i>	200
4.2.2.6	<i>El fandango, espacio comunitario de aprendizaje</i>	201
4.2.2.7	<i>Aportaciones en la configuración identitaria</i>	203
4.2.2.8	<i>Apertura a la diversidad cultural</i>	205
4.2.2.9	<i>Dicotomía música tradicional música clásica</i>	206
4.2.2.10	<i>La música tradicional es formal y además tiene un método</i>	207
4.2.3	<i>Consideraciones finales</i>	208
4.3	<i>Leonardo Rubio, generador de una propuesta metodológica propia basada en el modelo de Taller</i>	210
4.3.1	<i>Hurgando en la memoria. Antecedentes formativos y profesionales del maestro Leonardo Rubio</i>	211
4.3.1.1	<i>El entorno familiar. ¿El artista nace o se hace?</i>	212
4.3.1.2	<i>Primer contacto con la música tradicional mexicana. Sentimiento, raíz, cultura</i>	212
4.3.1.3	<i>Ejercicio profesional como músico tradicional. Aprendizaje del oficio en la experiencia misma</i>	213
4.3.1.4	<i>Mi clase es un taller. Construcción de un modelo artesanal en educación musical</i>	215
4.3.1.5	<i>La música tradicional mexicana como base para el abordaje de las dificultades técnicas del arpa</i>	217
4.3.2	<i>Consideraciones finales</i>	219
4.4	<i>Ana María Ortega, guitarrista, bailarina y educadora</i>	220
4.4.1	<i>Antecedentes y motivaciones del proyecto</i>	220
4.4.2	<i>Experiencias formativas en la trayectoria de la maestra Ana María Ortega</i>	222
4.4.2.1	<i>Primeros pasos en los caminos del arte. La Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza, ambiente mágico y amoroso</i>	222
4.4.2.2	<i>La danza folclórica en México. Tradiciones formativas en escuelas y escenarios artísticos</i>	223
4.4.2.3	<i>En busca de caminos diferentes. Preocupaciones y búsquedas de Ana</i>	225
4.4.3	<i>El proyecto</i>	225
4.4.3.1	<i>Elementos esenciales de la propuesta</i>	226
4.4.3.2	<i>Enfoque pedagógico</i>	226
4.4.3.3	<i>El juego, eje articulador de la pedagogía de Ana María Ortega</i>	227
4.4.3.4	<i>El papel docente y la construcción social del conocimiento</i>	227
4.4.4	<i>Desarrollo del proyecto y su metodología</i>	228
4.4.4.1	<i>Etapas del proceso formativo y de creación</i>	228
4.4.4.1.1	<i>Primera etapa. Aprendizaje del repertorio tradicional</i>	228
4.4.4.1.2	<i>Segunda Etapa. Aprendizaje de los elementos del lenguaje coreográfico</i>	228

4.4.4.1.3 Tercera Etapa. Creación de nuevo material coreográfico	229
4.4.4.1.4 Cuarta Etapa. Estructuración de las escenas	229
4.4.4.2 El Montaje Coreográfico	229
4.4.4.3 Secuencias de una clase	229
4.4.5 Consideraciones finales	233
CAPÍTULO 5. REFLEXIONES FINALES EN TORNO A LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	235
5.1 Acerca del contexto histórico, social y cultural	235
5.2 Sobre la reconstrucción histórica y el proceso de configuración de las experiencias formativas de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza	237
5.3 En torno a las prácticas formativas construidas en el Área de Música y Danza Tradicional de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza	240
5.3.1 La configuración de las prácticas educativas en el proyecto inicial. Un modelo educativo en construcción	240
5.3.1.1 El fandango, categoría etnográfica emergente	241
5.3.1.1.1 ¿Qué es el fandango? ¿qué lo caracteriza?	241
5.3.1.1.2 Los antecedentes del fandango	241
5.3.1.1.3 El fandango y su significación cultural	243
5.3.1.2 El fandango y el despliegue de los mecanismos de la oralidad	245
5.3.1.3 El fandango, un contexto de actuación	248
5.3.1.4 El fandango, sistema de ocasiones musicales y espacio de aprendizaje	250
5.3.1.5 Identificación y análisis de elementos de interés pedagógico presentes en el fandango	250
5.3.1.6 La experiencia del proyecto inicial en la EPIMD y la emergencia del modelo de fandango	252
5.3.1.7 Las actividades grupales en el proyecto inicial	252
5.3.1.8 Hacia la delineación del fandango como modelo de educación artística integral	254
5.3.2 Las prácticas educativas en la EIMD, su expresión actual y las huellas del pasado	254
5.3.2.1 Las asignaturas grupales y su dinámica	261
5.3.2.2 El lugar de la teoría	266
5.3.2.3 Actividades comunitarias	266
5.3.2.4 La celebración del Fandango en la EIMD	267
5.3.2.5 Posibilidades de la oralidad como referente para la educación	271
5.3.2.6 Los mecanismos de la oralidad desde la lente de la cognición enactiva	272
5.3.2.7 Hacia un diálogo entre los mecanismos de la oralidad y la pedagogía	274
5.4 Consideraciones finales	277
BIBLIOGRAFÍA	283
ÍNDICE DE FIGURAS	299

*Con amor,
a mis hijos, Pablo y Nicolás,
a toda mi familia,
a Enrique,
a mis amigos y amigas.*

A la generación post 68, mi generación

Agradecimientos

Expreso mi más amplia gratitud a Fernando Lozano, Cecilia Kamen, Gerardo Carrillo, Guillermo Contreras, Gonzalo Camacho, Julio Herrera, Cecilia Montiel, Elisa Aldama, María Branda y Rosendo Monterrey, protagonistas que participaron en la fundación del proyecto Ollin Yoliztli, y que generosamente prestaron su testimonio para la aproximación a los acontecimientos históricos de interés para esta investigación. De igual modo a quienes con su valiosa información colaboraron aportando datos importantes para ampliar la visión de la realidad analizada, entre ellos, Luis Humberto Ramos, Guadalupe Parrondo, Luis Mora, Guadalupe Padilla, Araceli Real y Maru Enríquez.

Agradezco una vez más a Julio Herrera y Elisa Aldama, así como a Enrique Barona, Leonardo Rubio, Marco Antonio Rubio, Jesús Camacho y Ana María Ortega, por abrirme las puertas de sus aulas regalándome el placer de compartir y disfrutar experiencias de trabajo cotidiano por demás emocionantes y conmovedoras. A los niños y niñas de la Escuela de Iniciación con quienes compartí momentos de alegría y verdadero regozijo, y de quienes obtuve invaluable aprendizajes.

Hago también extensivo mi agradecimiento a los directivos y representantes de la institución que pusieron a mi alcance todas las facilidades para desplazarme con libertad durante mi estancia de trabajo de campo. En este sentido, fue fundamental el apoyo inicial de Federico Bañuelos, Alejandro Pérez Sáez y Guadalupe Padilla, así como la ayuda ilimitada ofrecida por la Dra. Miviam Ruiz Pérez, Gerardo Díaz de León y Virginia Montiel. De igual modo, a todo el personal que labora en el Centro Cultural Ollin Yoliztli, específicamente a las personas que colaboran en la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza en las áreas administrativa, secretarial, de servicios escolares, difusión, prefectura, etc., por el apoyo brindado en todo momento.

A mi tutora, María Esther Aguirre, por su acompañamiento, por sus atinadas observaciones y sugerencias, por sus muestras de enorme afecto y humanidad en los momentos más difíciles, y por la confianza depositada en mi persona. A mis sinodales: Martha Corenstein, por sus puntuales orientaciones y por haber dejado sólida huella en mi formación, al haberme iniciado en los caminos de la etnografía, perspectiva con la cual afronté los desafíos de este trabajo. A Martha Leñero, generosa colega y amiga, que no dudó en brindarme todo su apoyo a lo largo de este recorrido, haciéndome valiosas observaciones e infundiéndome confianza y seguridad. A Miviam Ruiz, por sus acotaciones precisas, por su calidez humana y sus muestras de afecto, solidaridad y confianza. A Jesús Márquez Carrillo quien desde la mirada histórica me brindó su lectura acusosa y apreciaciones inestimables.

A Gonzalo Camacho por su fraternal y afectuosa presencia, por sus apropiadas orientaciones, por las ideas y materiales compartidos, y por su lectura concienzuda y pertinentes observaciones.

A mis compañeros y compañeras que formaron parte de este tramo formativo, con quienes compartí el placer del conocimiento, la riqueza del diálogo, la emoción del debate y el privilegio de su amistad.

A Nictejá de la Torre, por su generosidad y diligente ayuda para dar forma final a este documento.

Finalizo haciendo patente mi agradecimiento más amplio a la Universidad Nacional Autónoma de México y de manera específica a la Coordinación del Posgrado en Pedagogía de esta casa de estudios, por su colaboración y ayuda permanente a lo largo de mi trayecto en el doctorado. Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por la oportunidad y el apoyo brindados para desarrollar la investigación que pudo ser concretada en la presente tesis.

Introducción

El antropólogo que no se ha examinado a sí mismo no tiene, pues, derecho ni razón para antropologizar (Weston La Barre, en Devereux, 1997).

Origen de la investigación. De las motivaciones, deseos e intencionalidades

Mucho se ha dicho acerca de la estrecha relación que se establece entre la historia personal y los temas que se eligen para la investigación. Es un hecho que las experiencias de vida nos determinan y nuestros tópicos de estudio, nos delatan. En mi caso esta consigna se cumple de manera cabal, en virtud de que las vivencias tempranas, así como el recorrido formativo y profesional transitado, han sido decisivos y están en la base de las motivaciones, deseos e intencionalidades que me impulsan a la reflexión y discernimiento sobre los asuntos de la educación musical. El ámbito personal y el profesional a menudo son realidades que se han querido ver separadas, pero en los hechos, ambas confluyen afectándose mutuamente. Lo personal no se restringe a la esfera privada, lo personal es político (Olivera, 2014), por lo tanto, visibilizar y hacer conciencia de los elementos subjetivos latentes en el trabajo de investigación se convierte en una tarea irrenunciable.

Subjetividad latente

En la historia de mi formación identifico saberes y conocimientos adquiridos en escenarios formativos no academizados, que fueron sumamente significativos en la educación de mi gusto musical y en la configuración de mi identidad. Entre ellos debo mencionar la influencia que tuvo la radio en el crecimiento y desarrollo de mi pensamiento, a través de la diversidad de temas culturales que se difundían por ese medio. Me refiero específicamente a Radio Educación y Radio Universidad, emisoras sumamente propositivas en ese momento y que, ante el empobrecimiento y trivialización de la cultura que hacían los medios más amplios, estos espacios eran auténticos oasis para las jóvenes generaciones. Recuerdo especialmente dos programas muy reconocidos y que hicieron época por su enorme labor de difusión de la música y la danza tradicional mexicana que se transmitían a través de Radio Educación, ellos fueron: “Panorama Folclórico” y el programa del FONADAN (Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular Mexicana). Estos programas fueron verdaderas escuelas que me acercaron a la riqueza musical y dancística de las culturas de nuestro país, y ampliaron mi sensibilidad musical.

Otros espacios de influencia determinante en mi gusto musical y el de mi generación, fueron las peñas,¹ lugares alternativos de difusión de la música mexicana y latinoamericana, que nos acercaron a los géneros populares y a las músicas tradicionales de nuestras regiones y las de los músicos provenientes del exilio principalmente de países como Argentina, Uruguay y Chile. Músicas que participaban de la acción política y en su práctica cultural tuvieron un gran ascendiente en la configuración de las identidades de las jóvenes generaciones de las décadas de los setenta y los ochenta.

Un punto más que identifiqué y que está latente en la elección del tema y el lugar de investigación, es el relacionado al trabajo desarrollado en la Dirección General de Culturas Populares,² donde fui parte, desde 1978, del grupo de jóvenes músicos que integraban el equipo del maestro César Tort, desempeñando tareas de docencia e investigación dentro del proyecto DECUMESE (Desarrollo de la Cultura de México en el Sector Educativo), que impulsaba la entonces Dirección General de Culturas Populares, con el apoyo de su titular Rodolfo Stavenhagen. Entre las labores que desarrollaba en ese lugar, se encontraba la recopilación de lírica infantil tradicional en diversas comunidades de nuestro país, experiencia que permitió acercarme a la riqueza musical de México y a valorar sus posibilidades como sustancia para la educación. Encuentro vivos los preceptos de Tort, educador musical mexicano de quien aprendí que: “Musicalizar, en su acepción más amplia, significa educar; y educar, en términos de formación básica, significa, entre otras cosas, hacer que el niño ame y descubra los valores que le rodean, comenzando por los suyos propios. [...] La música lleva [...] en su interior elementos casi tangibles de cultura y este factor debe ser usado para darle a la música, como actividad educadora, dimensiones más trascendentes. [...] téngase presente que cultura y educación son [...] elementos que se complementan” (Tort, 1982:8).

El tema de estudio, el lugar de indagación y los objetivos generales

En la elección del tema de estudio y el lugar de indagación, se encuentran furtivos muchos otros aspectos que se derivan de la historia personal. Entre ellos, identifiqué también el vínculo que me une a la Escuela Vida y Movimiento Ollin Yoliztli,³ institución en la que realicé estudios de Fagot, Conjuntos de cámara y Conjuntos orquestales, como parte del ambicioso programa de educación musical impulsado hacia finales de la década de los setenta por la presidencia de la República en turno. En el documento de titulación de maestría (Palacios, 2012) hago referencia pormenorizada a este proyecto educativo, de ahí

¹ Jorge Velasco (2004) da cuenta del importante movimiento cultural alternativo de música popular surgido en la década de los setenta, sus protagonistas, escenarios y ocasiones de ejecución.

² Institución que dependía, a su vez, de la entonces Subsecretaría de Cultura de la SEP.

³ Antes denominada Escuela de Perfeccionamiento Vida y Movimiento Ollin Yoliztli, institución hermana de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza, lugar de indagación de la presente investigación.

que el antecedente más inmediato de la presente investigación, se encuentra justamente en ese trabajo que consistió en un ejercicio reflexivo, cuyo propósito fue analizar la experiencia propia con miras a desentrañar algunos elementos que fueron determinantes en mi formación y desempeño profesional, convirtiéndose a la postre en temas de estudio de mayores alcances y en los ejes de interés pedagógico. Los factores que hicieron escabroso el camino de mi formación musical, colocándome en el lugar de la dificultad, fueron precisamente los que me sensibilizaron y ayudaron a entrever los problemas que aquejaban a la educación musical de aquellos años. La zona del escollo se convirtió en una oportunidad valiosa para la reflexión y el análisis, en un lugar desde el cual pude distinguir más nítidamente el origen y naturaleza de los obstáculos. Tengo la convicción de que, si mi proceso formativo no hubiera presentado dificultades, quizá no habría surgido la inquietud y necesidad de preguntarme y escudriñar sobre estos asuntos, cuyas implicaciones tuvieron alcances mayores.

Así pues, la perspectiva del análisis realizado hizo posible la identificación del conflicto individual, no como asunto limitado al ámbito personal, sino como expresión de una problemática de dimensiones más amplias; de un asunto de proyección social, estrechamente vinculado con la historia de la educación musical en nuestras instituciones y que se develó ante mí como parte de las trabas del propio sistema educativo. La indagación sobre la experiencia andada, entendida en contexto y como fragmento de un espacio y tiempo históricos, me llevó a la detección de dos elementos fundamentales que han sido temas centrales de mi reflexión dentro del campo de la educación musical y, me parece, temas primordiales de este ámbito educativo. El primero de ellos está relacionado con la trascendencia que, desde mi perspectiva, tiene el contacto con el hacer musical y artístico a temprana edad, y el papel que le corresponde desempeñar a la educación en dicho proceso.⁴ El segundo se relaciona con la concepción de música que ha prevalecido en las escuelas profesionales, así como las formas de aprendizaje y enseñanza que se derivan de la misma. Procesos que recorrí en mi andar formativo, a través de los procedimientos académicos de cuño conservatorio, padeciendo su infecundidad y aridez. Éste es el tema que interesa problematizar en el presente trabajo y que da la pauta para la delimitación del objeto de estudio y la elección del escenario de investigación.

La problemática detectada en el campo de la educación musical condujo a establecer una mirada crítica del modelo educativo que se reproduce en las instituciones de enseñanza profesional, así como de la concepción univocista de la música que subyace en dicho modelo. Concepción heredada de la cultura hegemónica de Occidente y que se ha definido como única y universal, constituyéndose en el referente por excelencia para el diseño de

⁴ Algunos aspectos vinculados con estos temas han sido abordados en trabajos anteriores (Palacios, 2005; 2012).

procesos formativos y la construcción de conocimiento musical en escuelas profesionales y conservatorios. De manera simultánea, la problemática referida condujo a la procura de formas diferenciadas para el aprendizaje y desarrollo de la musicalidad humana, más allá del modelo conservatorio.

De este modo, los anteriores elementos dieron la pauta para explorar espacios donde fuera posible observar prácticas musicales y educativas sustentadas en otros referentes ontológicos y otras epistemologías para el aprendizaje y la apropiación de saberes musicales, admitiendo de antemano un interés manifiesto por los procesos que caracterizan las dinámicas de la oralidad. De ahí que, resultara atractivo para el análisis de esta investigación el caso específico de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza del Centro Cultural Ollin Yoliztli, concretamente el Área de Música y Danza Tradicional Mexicana, escenario que por sus características brindó la oportunidad para analizar prácticas educativas basadas en los procesos de tradición oral de la música en combinación con procesos de tradición escrita. Prácticas que por sí mismas hablan de la configuración de un modelo con elementos y características propias. En consecuencia, el objetivo de esta investigación se centró en la profundización del conocimiento de los mecanismos de la oralidad como vía de apropiación y construcción de conocimiento musical y, de manera específica, en el análisis de la forma como dichas prácticas se expresan en la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza, como resultado de un proceso de configuración histórica.

De los referentes teóricos y metodológicos

Para el análisis propuesto se consideraron tres principales dimensiones, una referente a la perspectiva cultural de la música, otra relacionada con la oralidad y una más con la mirada histórica. Los fenómenos para analizar requerían un enfoque que permitiera una aproximación adecuada al carácter sistémico, relacional, histórico y contextual de la música como fenómeno sonoro. Para tal fin fue fructífera la mirada antropológica de la música, esencial para entenderla como proceso cultural, a través de los aportes de autores clásicos en este campo, entre ellos: Alan Merriam (1964), Bruno Nettl, (2008; 2010), John Blacking (2003), Christopher Samal (1989; 1999). Otras contribuciones que se consideraron valiosas y que han aportado a la concepción *holística y multidimensional de la música*, fueron las de Jean Molino (2011), Jéssica Gottfried (2006), Ruth Finnegan (2002), así como las de autores mexicanos como Gonzalo Camacho (2001; 2007; 2009; 2010; 2011a; 2011b; 2017), Georgina Flores (2009; 2011; 2013; 2015), Marina Alonso (2005; 2011; 2012), Amparo Sevilla, (2009; 2010; 2013), etc. Para la aproximación a los mecanismos de la oralidad y su caracterización, fueron tomados como referentes obligados, los trabajos de Eric Havelock (2008) y Walter Ong (1987). También se tomaron en consideración los aportes de Antonio Santoni Rugiu sobre los procedimientos del artesanado, donde la oralidad tiene una función

central. En cuanto a la dimensión histórica, el punto de partida fue el enfoque de la historia social y cultural, a través de los estudios de Peter Burke (2006), enriquecidos con los aportes de Enrique Florescano (2012), Thomas S. Popkewitz (2003) y María Esther Aguirre (1997; 2005; 2009; 2013), miradas que resultaron pertinentes al tema de estudio, dadas sus características y los recursos que ofrecen para el abordaje de los aspectos socio históricos y culturales de los cuales se quiere dar cuenta. Sobre esta misma vertiente fueron de utilidad herramientas analíticas como el concepto de generación y la narrativa biográfica. Finalmente, para la comprensión de los procesos de largo aliento, fueron imprescindibles las contribuciones de Norbert Elías (2009).

La perspectiva metodológica que se adoptó en esta investigación parte de asumir la realidad como un fenómeno vivo, complejo, dinámico y multidimensional. Por lo que, para llegar a la comprensión de los procesos de interés para la investigación, se consideró apropiado y conveniente el auxilio de un enfoque interpretativo de corte etnográfico. Es así como esta investigación se circunscribe en lo que se ha dado en llamar paradigma interpretativo y se sustenta en el enfoque socio antropológico de la metodología etnográfica (Geertz, 2001; Geertz, Clifford et al., 2008), a la cual se han sumado elementos de enfoques que han enriquecido la perspectiva actual de la etnografía que la entiende en sus posibilidades dialógicas, de colaboración y coparticipación (Guber, 2001; Rappaport, 2007). Perspectiva que permitió percibir el ambiente social de la Escuela de Iniciación, escenario en el que se puede apreciar una circunstancia específica de aprendizaje, a partir de formas y procesos singulares configurados históricamente. En el primer capítulo se hará una descripción ampliada de los elementos teórico-metodológicos que configuran este trabajo.

Los resultados de la investigación permitieron documentar y describir una experiencia singular que está en condiciones de aportar conocimiento valioso para la educación, y avanzar hacia la delimitación de un modelo concebido por sus propios actores como *modelo de educación artística integral*, que finca sus aspectos ontológicos y epistemológicos, sobre la base de los mecanismos y procesos socioculturales y psicodinámicos de las culturas de tradición oral en diálogo con los de la tradición escrita, donde el fandango se reveló como espacio social, cultural y formativo, de enorme interés para su análisis desde la disciplina pedagógica.

A continuación, presento la estructura capitular que da un panorama general de la organización y contenido de este trabajo.

De la organización y contenido de la tesis

El **Capítulo 1** contiene los elementos de configuración de la investigación. En él se expone el planteamiento del problema, así como las preguntas que se derivaron del proceso

reflexivo y que fueron las que guiaron la investigación. Así también se informa acerca del estado de conocimiento cuya problematización contribuyó a una mejor delimitación del objeto de estudio. Se comunican los criterios de búsqueda utilizados, así como los acervos explorados y las fuentes consultadas. Enseguida se exponen a detalle los objetivos que persigue la investigación y se pormenorizan los supuestos de partida. Paso seguido se desarrollan las dimensiones de análisis construidas para la aproximación a la realidad de la cual interesa dar cuenta, mismas que conforman el marco teórico conceptual de la investigación. Posteriormente, se informa acerca del referente empírico y de los referentes teórico-metodológicos utilizados. Se hace la exposición ampliada de los antecedentes, características, ubicación y configuración actual de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza, lugar de indagación de esta investigación. Se lleva a cabo la explicación del proceso para la obtención de datos, así como la descripción del enfoque, las técnicas y los instrumentos de indagación. Se hacen de igual modo las precisiones acerca del diseño de la investigación y sus implicaciones, así como las acotaciones del itinerario de trabajo de campo. Además, se realiza la descripción de los criterios para la selección de los sujetos participantes de la investigación y la determinación de situaciones o escenarios para su observación. Finalmente, se incluye una parte que da cuenta del proceso seguido para el análisis de datos.

A partir del **Capítulo 2**, se abordan los resultados de la investigación. En este capítulo se expone el contexto histórico, político, social, cultural y educativo que enmarcó el surgimiento de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza. En él se destina un espacio para relatar acontecimientos políticos, sociales y culturales de la historia del presente mexicano, directamente relacionados con la creación de la institución educativa, objeto de la presente investigación. Sucesos íntimamente vinculados con el tipo de propuesta formativa que ahí se gestó y con el grupo de maestros que conformaron el primer equipo de profesionales del área de folclor que participaron en la puesta en marcha del proyecto, y quienes se autodefinen como generación post 68. El contenido de este apartado representa un ejercicio reflexivo del contexto histórico al que se hace referencia, así como un esfuerzo analítico de los referentes culturales compartidos por los protagonistas, integrantes de una generación, y la manera como ese bagaje que configuró su identidad personal, social, cultural e histórica, cristaliza en el proyecto Ollin Yoliztli.

En el **Capítulo 3** se hace la reconstrucción histórica del proceso de creación de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza⁵, a través de la voz de sus fundadores. En esta descripción/interpretación se detallan las circunstancias que favorecieron su creación, así como las condiciones en las que se concibe, se diseña y se pone en operación el proyecto

⁵ Así denominada al momento de su creación.

educativo. Se abunda sobre los principios pedagógicos que le dieron vida y los ejes fundamentales en los que se asienta la propuesta, así como los objetivos y contenidos de su programa inicial. Además, se detallan los aspectos involucrados en la planeación y las estrategias emprendidas para su operación. El contenido de este capítulo es resultado de un esfuerzo de interpretación que problematiza las situaciones sociales y educativas implicadas en el proceso de configuración del proyecto, en el cual se pudo identificar al folclor como uno de los ejes sustantivos de la propuesta y como elemento que tuvo especial resonancia en las interacciones cotidianas, y repercusiones decisivas en la dinámica de la vida académica y en el ambiente social de la escuela. Este elemento, constituyó un punto de tensión que generó resistencias, fricciones, pero también acciones que obligaron a la negociación, en un campo de prácticas definido por la disputa hegemónica del conocimiento, en virtud de estar atravesado por un hecho singular, la dicotomía establecida entre dos culturas musicales procedentes de concepciones diferentes, la de la tradición oral y la de la tradición escrita.

El **Capítulo 5** describe la práctica educativa de cuatro maestros, cuyas experiencias brindan un panorama acerca del proceso de configuración de una metodología para la enseñanza de la música tradicional, surgida en el seno de las prácticas educativas desarrolladas en el área de folclor de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza. Por una parte, la descripción da cuenta de cómo la práctica mediada por los preceptos y mecanismos de la oralidad deviene modelo pedagógico. Se hace aquí de manera específica la descripción interpretativa de los elementos que revelan la configuración histórica de ese modelo, que lo definen sus creadores como modelo de educación artística integral, el cual tiene al fandango como su referente de base, espacio de actuación donde los mecanismos de la oralidad se expresan y fungen como medios de construcción de conocimiento musical. Por otra parte, el análisis se enfoca en describir la forma como se expresan en la actualidad dichas prácticas y en caracterizar sus peculiaridades, definidas por la articulación que se establece con los procedimientos de la tradición escrita, a partir de su inserción en un contexto escolarizado. Se lleva a cabo también un ejercicio analítico de las prácticas del presente desde su comprensión histórica, a fin de identificar los elementos de continuidad que perviven y se entrelazan con los aspectos que caracterizaron la propuesta inicial, lo anterior con la idea de hacer más comprensible su proceso de configuración y los elementos que han permitido constituirse y llegar a ser lo que hoy son.

El **Capítulo 5** está dedicado a las reflexiones finales donde se hace un recuento analítico y un balance de los planteamientos, a través de los cuales se dio cumplimiento a los objetivos trazados y donde se corroboraron los supuestos de origen, así también se examinan las posibilidades que el modelo de la Escuela de Iniciación ofrece como modelo alternativo de educación musical y se someten a consideración algunas ideas conclusivas.

CAPÍTULO 1. ELEMENTOS DE CONFIGURACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Expongo a continuación los pasos y las etapas que recorrí en el proceso de indagación, así como los recursos teóricos y metodológicos que utilicé para dar forma a la investigación que presento. En esencia este apartado contiene los elementos de configuración de la investigación, que incluye la descripción del objeto de estudio y los propósitos perseguidos, las dimensiones que conforman el marco teórico conceptual, las orientaciones epistemológicas que guiaron el proceso del diseño de la investigación, su planificación, las estrategias de recolección de datos, su selección y categorización, así como su análisis e interpretación. Todos ellos constituyeron procesos fundamentales que hicieron posible la culminación del trabajo. A continuación, doy paso a su presentación.

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 El modelo conservatorio

El modelo educativo que prevalecía, y que sigue estando muy presente en los espacios académicos en los que me formé, se caracteriza por asumir una concepción de música que se centra exclusivamente en la naturaleza de su materia sonora y, por lo mismo, se estudia desde su racionalidad. Hoy entendemos que el modelo de conservatorio adoptó las epistemologías acordes al desarrollo que experimentó el conocimiento científico occidental de la modernidad,⁶ con fuerte énfasis en la ciencia positiva, convirtiendo a la música en un cuerpo de doctrina teórica (Molino, 2011). Esta concepción de música, con aspiraciones de estatus científico, fue la que floreció en el seno de la cultura occidental, y la que se propagó a lo largo y ancho del mundo, erigiéndose como la única música pura y universalmente válida, adjudicándose, además, una supuesta superioridad artística por encima de cualquier otra música.

“De hecho, es precisamente esta convicción inamovible de superioridad de la cultura europea sobre todas las otras lo que ha dado a los europeos, y posteriormente a sus herederos americanos, la confianza necesaria para emprender la colonización cultural del mundo e imponer a la raza humana, en su totalidad, los valores y los hábitos del pensamiento europeo” (Small, 1989:11).

Éstas eran las concepciones que se dejaban sentir en los ambientes académicos de mis épocas de estudiante y las que definían el compendio de saberes que se debían abordar. Las escuelas profesionales en las que me tocó estudiar tuvieron por muchos años, como

⁶ El modelo de conservatorio se afianza en el tránsito que va del siglo XVIII al XIX. “Alguno dio a ese periodo el nombre de “iluminismo musical” o, directamente, “enciclopedismo musical” (Santoni, Rugiu A. “Sobre los conservatorios”, en: Aguirre, Lora, *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*, México, ISSUE-UNAM, 2011).

esencia de sus contenidos, básicamente los repertorios de la música occidental del periodo barroco, clásico, romántico e impresionista; demoraron en abrirse a los movimientos estéticos de vanguardia surgidos en los inicios del siglo XX, e incluso a la incorporación de la música de los periodos del Renacimiento y la Edad Media.⁷ Estas escuelas tampoco incluían en sus contenidos las culturas musicales de las poblaciones marginadas de México, ni tampoco las expresiones musicales de otras culturas diferentes a la europea.

En perfecta sintonía con esta concepción ilustrada de la música, se crearon también sus procedimientos de enseñanza. Por lo que las metodologías utilizadas han dado un peso considerable a la conceptualización y racionalización de los conocimientos, basados esencialmente en la categorización, fragmentación y disección de los saberes, sin atención a procedimientos sensitivos e intuitivos. En el ámbito académico se inicia el aprendizaje musical a partir de la lectura y la escritura de la música. De tal suerte que para aprender a cantar o a tocar un instrumento, se comienza con el estudio de la teoría y con el conocimiento detallado de los elementos técnicos implicados en la gramática musical, y que son indispensables para el desciframiento de la música representada en la partitura. El estudio de los componentes de la música: ritmo, melodía, armonía, se hace de manera aislada, por medio de ejercicios concebidos desde la racionalidad, totalmente fuera de un entorno musical significativo. Los saberes se seccionan, se conocen las figuras rítmicas y sus valores, con sus correspondientes divisiones y subdivisiones, que pasan por un desmembramiento matemático para su comprensión. Se aprenden las notas, sus nombres y ubicación en el pentagrama, con técnicas “gimnásticas” de recitación y repetición mecanizada hasta que se logra su memorización. Por su parte, el estudio de la armonía es un proceso sumamente complejo, que consiste en el estudio analítico de la materia con la que está hecha la estructura de la obra musical. Se basa en el conocimiento de las reglas que rigen la composición musical, para comprender la forma como se agrupan, superponen, organizan y relacionan los sonidos entre sí, los cuales, configurados de determinado modo, cumplen una función dentro del todo y son parte esencial en el desarrollo de un discurso musical coherente.

Como se puede ver, el modelo occidental eurocentrado otorga un valor desmedido a las formas de conocimiento mediadas por la lectoescritura, colocando a la partitura en el centro del proceso de aprendizaje. De tal suerte que el objetivo apunta más al desciframiento del código musical, que a propiciar la experiencia musical sensible. En este afán quedan fuera formas de conocer que pasan por la experiencia corporal y procedimientos que implican la oralidad, con sus respectivas formas de apropiación. Aspectos que en el modelo de la oralidad están muy presentes. En este campo el

⁷ Recuerdo que no existía en los años setenta, por ejemplo, la asignatura de flauta barroca en la Escuela Nacional de Música hoy Facultad de Música de la UNAM.

aprendizaje pasa por la vivencia y la experimentación del fenómeno sonoro completo, sin que se recurra a conceptos, definiciones o razonamientos teóricos previos; la metodología que rige estas prácticas discurre con otras lógicas. El músico inmerso en la lógica de la oralidad, como sucede en el sistema del “son jarocho” aprende a tocar un instrumento, a la vez que canta, versifica, baila, todo al mismo tiempo y dentro de contextos culturales significativos, en los que se ponen en movimiento los sentidos y las diversas vías implicadas en el proceso del conocer, donde la emoción, el afecto, el acompañamiento y el compartir con los otros es crucial. Los elementos descritos caracterizan las prácticas de la música de tradición oral y son los que resultan sumamente atractivos para ser analizados en sus posibilidades como modelos alternativos para la formación musical.

1.1.2 La música como materia y no como experiencia

En el modelo de conservatorio se entiende a la música como materia y no como experiencia. En dicho modelo existe un predominio de metodologías racionalistas de corte intelectual, basadas en procedimientos que privilegian el conocimiento teórico analítico, por encima de la experiencia directa y sensible. Estas metodologías operan a través de definiciones y reglas bien establecidas, en donde los temas se articulan y ordenan desde criterios intelectuales de tipo lógico. Habitualmente se parte de conceptualizaciones generales que con frecuencia no responden a los intereses y necesidades más genuinos de los estudiantes, además de encontrarse alejadas de sus vivencias inmediatas (Gainza, 1963). Los procesos educativos que se suscitan, por lo común se basan en la separación de los fenómenos musicales en partes aisladas, fuera de entornos sonoros con un sentido artístico. Por ejemplo, es usual el estudio de intervalos, escalas y acordes como elementos puros, desvinculados entre sí y apartados de la completud del fenómeno musical.

Estos enfoques metodológicos sobrevaloran la técnica instrumental por encima del contacto sensible con el instrumento, obstaculizando la espontaneidad, la libre exploración sonora y la improvisación. Por su parte, la enseñanza de la ejecución de un instrumento ocurre en solitario, se basa en el trabajo individual, con pocas o nulas oportunidades de vivir la experiencia colectiva y el aprendizaje en comunidad. El conocimiento de la técnica y el dominio de un instrumento se desarrolla por medio de métodos frecuentemente elaborados a partir de ejercicios, que se quedan en ese nivel, sin lograr alcanzar un verdadero sentido musical. El estudiante muchas veces demora en abordar y encontrarse con auténticas obras musicales y vivir así la experiencia plena de la música. El modelo de conservatorio a pesar de sus enormes trabas continúa vigente, plenamente instituido y profundamente arraigado en nuestras escuelas profesionales de educación musical. Por estas razones considero que su análisis y debate se hacen absolutamente indispensables, en virtud de que reproduce una visión elitista que ha fijado parámetros de validación

sustentados en epistemologías por demás rebasadas, a través de las cuales se han determinado contenidos y perpetuado procedimientos metodológicos ya obsoletos.

No se pueden dejar de reconocer los aportes históricos que dicho modelo ha hecho al conocimiento musical de la humanidad. Tampoco se puede olvidar que la alfabetización y la hiperespecialización musical han contribuido de manera excepcional al desarrollo de las culturas musicales institucionalizadas, con logros extraordinarios en el ámbito compositivo y en el terreno de la ejecución. Los avances hablan de alcances portentosos, del arribo a niveles de virtuosismo sorprendente en el terreno de la creación y la interpretación musical. A lo largo de la historia de la música de la cultura europea se han producido obras monumentales, fruto del alto nivel de desarrollo y complejidad de sus constructos teóricos y tecnologías compositivas. También se ha visto el despliegue de conocimiento, que ha desembocado en la alta depuración de los recursos y técnicas de ejecución e interpretación musical. En resumen: "...la tradición musical de la Europa posrenacentista y de sus retoños es uno de los fenómenos culturales más brillantes y sorprendentes de la historia humana" (Small, 1989:11). No obstante este reconocimiento, Small también advierte sobre las limitaciones y el "empobrecimiento liso y llano" que la tradición occidental presenta en algunos de sus dominios (*op. cit.*). Desde mi experiencia, puedo decir que, a pesar de los enormes logros, el estancamiento del modelo es incuestionable y que la percepción de esta problemática es compartida por muchos investigadores hoy en día (Gainza, 2002; Musumeci, 2002; Jorquera, 2010; Castilla, 2010; Holguín y Shifres, 2015; Gonnet, 2015).

A continuación, haré un esbozo de lo que considero es el paradigma estético que está en la base del modelo de conservatorio, con la intención de reflexionar acerca de su esencia y la naturaleza de su ser, que permitan avanzar hacia una problematización de los elementos de carácter ideológico, epistemológico, político, cultural, que están jugando un papel decisivo en su perpetuación.

1.1.3 El paradigma estético de la modernidad

"...el paradigma estético [de la modernidad] se proclama inherentemente superior y más valioso que otras prácticas musicales y, por tanto, se propone como fundamentación que legitima la música en la educación general. Para esta ideología, las obras de arte son manifiestamente superiores a otras obras, particularmente a las populares y a las artes prácticas" (Regelski, 2007:6).

Como consecuencia de la expansión de los proyectos civilizatorios de Occidente (Aguirre, 2009), -que afectó todas las esferas del saber humano- en el campo de la música y, de manera específica, en el de la educación musical institucional, quedó asentado el paradigma estético de la modernidad, basado fundamentalmente en la reproducción de las culturas musicales de las sociedades hegemónicas de Occidente. Dicho paradigma dejó fuera las expresiones locales diferentes, aquéllas fundadas en otras lógicas y parámetros culturales. Por lo que en muchas partes del mundo se establecieron escuelas y conservatorios que reproducían análogas creencias y valores, y promovían la misma visión unívoca del hecho musical. A través de la educación se instauró y conservó una perspectiva única de conocimiento que reforzó, por encima de otros saberes, aquellos compatibles con la visión eurocentrista propia de la modernidad, todavía muy presente en nuestros días.

El paradigma occidental, a cuya sombra “se ha producido conocimiento, se han generado teorías, se han legitimado unos saberes por sobre de otros, se han establecido instituciones educativas, se han seleccionado y estructurado contenidos, se han formulado sistemas pedagógicos...” (Aguirre, 2009:16), ha dejado su impronta en los espacios formativos del arte, no sólo por el tipo de contenidos que ha privilegiado, sino, de manera muy significativa, por sus formas de propagación, es decir, por sus procedimientos, técnicas y recursos de enseñanza, donde han quedado fuera prácticas que apelan a la sensibilidad, la intuición, la imaginación y la creatividad, formas de cultivo e interiorización que sí han estado muy presentes en las culturas de tradición oral.

1.1.4 La música, ¿doctrina teórica, producto del intelecto?

La música en el ámbito académico se ha expresado en los términos en que los valores de la modernidad la configuraron. El tipo de música que se ha cultivado en estos espacios -nos referimos a los conservatorios y escuelas profesionales de música-, ha sido la música de tradición europea occidental. Esta música fue fiel a los valores promovidos por la cultura hegemónica, que la llevó a transitar por un “proceso de racionalización y especialización” (Molino, 2011:116), dando como resultado una música con un prominente desarrollo técnico. En dicho proceso esta música se separó del resto de componentes que integran la totalidad social y cultural que da sentido al hecho musical, constituyéndose en lo que Molino entiende como un cuerpo de doctrina teórica, producto del intelecto y alta racionalización del conocimiento.

“...el desarrollo de la historia musical en Occidente no era simplemente una larga marcha hacia la pureza de la música, sino también la conquista de la verdad; la verdad definida como *adaequatio rei et intellectus*. La música -producto del intelecto y del deseo de conocimiento-, era reproducción del mundo de los sonidos en su objetividad. La música reflejaba la estructura real del mundo” (Molino, 2011:119).

La plataforma social y cultural que estuvo en la base del pensamiento y las concepciones estéticas que dieron origen a la música que ha habitado los espacios académicos de las sociedades occidentales -incluido nuestro país y muchos otros del mundo que fueron objeto de la colonización económica, social, cultural, cognitiva, sensitiva y estética de Occidente (Gómez y Mignolo, 2012:18)-, fue construida por los valores, preceptos y aspiraciones de la modernidad.⁸

Las sociedades modernas,⁹ animadas por los ideales y anhelos de progreso social, dieron origen a conformaciones económicas, políticas, sociales, culturales, totalmente inéditas, cristalizadas en renovadas dinámicas de vida y diferentes formas de relación social, de donde se derivan también “nuevas prácticas relacionadas con el arte” (Aguirre et al., 2015:282). Se trata de un periodo histórico que experimentó, entre otras cosas, una radical mutación de los vínculos establecidos entre el sujeto y la obra artística, así como un desplazamiento notable del lugar y significado del arte en la vida de las personas.¹⁰ Para Sánchez Vázquez, el proceso modernizador separó lo que tradicionalmente había estado unido. Antes de la modernidad, nos dice el autor: “No existe, pues, un reino autónomo del arte, escindido del conjunto de manifestaciones vitales, sino como parte del todo en el que

⁸ Al respecto Burke (2006) alude al concepto de “hegemonía cultural” e indica que Gramsci sugería que las clases dominantes no sólo dominan por la fuerza, sino por las ideas. En el mismo sentido afirma que la idea de “hegemonía cultural” era también aceptada por Thompson. Por su parte, Norbert Elias sostiene que: “La aristocracia absolutista cortesana de los países [de Occidente] copió del país más rico, más poderoso y más centralizado de la época aquello que respondía a sus propias necesidades sociales: costumbres refinadas y un lenguaje que la diferenciaba, que la distinguía de las clases no aristocráticas. Esta clase veía que en Francia se habían desarrollado al máximo unas formas de comportamiento que correspondían con sus propios ideales en razón de su situación social similar. Personas que sabían aparentar y que dominaban el arte de marcar las diferencias frente a los de arriba y frente a los de abajo por medio de matices, de las formas de trato y del modo de saludar, así como de la elección de las expresiones lingüísticas; seres humanos de *distinción* y «civilizados». Al recibir la etiqueta francesa y el ceremonial parisino, los diversos señores se proveían de los instrumentos necesarios para expresar su dignidad, hacer visible la jerarquía de la sociedad a todos los demás y, especialmente, para hacer bien ostensible su situación de pertenencia a la nobleza cortesana” (Eliás, 2009:315-316). Y agrega: “Lo que comienza a tomar forma a partir del final de la Edad Media no es una sociedad cortesana aquí y otra sociedad cortesana allá, sino que es una aristocracia cortesana que abarca a todo el Occidente, cuyo centro está en París...” (Eliás, 2009:316).

⁹ Néstor García Canclini (2009:31) aporta elementos sugerentes que sintetizan algunas ideas clave para la interpretación de la modernidad como fenómeno económico, político, social y cultural, el cual, afirma el autor, está constituido por cuatro movimientos básicos: un proyecto emancipador, un proyecto expansivo, un proyecto renovador y un proyecto democratizador.

¹⁰ “...en el pasaje de la Edad Media a la Modernidad, a través del Renacimiento, tuvo lugar una gran transformación, y ésta se verificaría en el pasaje del arte cultural al arte de exhibición. El arte comienza a desvincularse de su fundamentación ritual, y va conquistando progresivamente su “autonomía”. [...] En otras palabras, se transformará ella misma en objeto para la contemplación. Por tanto, el valor cultural sobre el que toda obra de arte auténtica se fundaría cede su lugar al valor de exhibición. A partir de allí, la relación entre la obra y el sujeto espectador será una relación “uno a uno”. Cuando decimos que en la modernidad el arte comienza a independizarse de esta función medieval, ritual, religiosa, lo que no se está diciendo con ello es que, bajo las leyes de este nuevo régimen de producción –esto es, del régimen capitalista–, la obra de arte deberá pagar un precio que es el de ser mercancía” (González, María Fernanda, 2015:143).

se integran la naturaleza, los hombres y los dioses. [Determinando], a su vez, la unidad en el hombre de sus diversas actividades: mágica, religiosa, moral, política, estética, etcétera” (Sánchez Vázquez, 1996:272).

El proceso modernizador, asentado en nuevas estructuras productivas, trajo consigo la división social del trabajo y la emergencia de nuevas clases sociales de marcado carácter antagónico. Constituyó en sí mismo un fenómeno expansivo de largo alcance que dio lugar a una reorganización de actividades y saberes humanos, y a la generación de campos de especialidad, donde el arte emerge como saber autónomo diferenciado de la ciencia, las humanidades y los oficios mecánicos (Aguirre et al., 2015:288). En el nuevo orden, el arte encuentra su sentido a partir de la búsqueda de lo bello (Aguirre, *op. cit.*), “se libera de sus funciones tradicionales y se confía en la razón como la vía adecuada para conocerlo” (Sánchez Vázquez, 1996:271). La conformación de las artes como un nuevo campo y su derivación en especialidades, fue perfilando el camino hacia la configuración de disciplinas y hacia el establecimiento paulatino de prácticas tendientes a afianzar el espíritu científico del momento. Estas prácticas se orientaron también a organizar y adecuar la vida de las personas y la sociedad a los mandatos del nuevo orden imperante, donde el refinamiento y el desarrollo del buen gusto, constituían aspectos fundamentales. En este sentido, las artes cumplieron una función primordial, encaminada a la formación de la sensibilidad de las clases sociales en ascenso.

En el contexto modernizador, el conocimiento musical experimenta un desarrollo notable, atribuible al creciente proceso de especialización por el que transita y al tratamiento científico del que es objeto, fenómeno en el que la escritura musical, como herramienta tecnológica, tiene una influencia definitiva. La música en estas condiciones se va convirtiendo en un bien que cultivan las élites, capas de la sociedad que son las que tienen acceso a los conocimientos especializados. La sofisticación musical deviene en distintivo que contribuye a marcar claras diferencias de clase. De este modo, las prácticas culturales instituidas en el campo de la música letrada llevan toda una intencionalidad de aseguramiento y afirmación hegemónica. Tales prácticas, lejos de mitigar diferencias, contribuyen al posicionamiento de las nuevas élites en el poder y agudizan los contrastes sociales y culturales entre clases sociales. De este fenómeno da cuenta el abismo que se va creando entre quienes son hacedores y quienes son receptores de música. El conocimiento especializado se va concentrando en unos pocos, aquellos que poseen ese saber y tienen acceso a la producción y reproducción del mismo. En este contexto de especialización donde se conforman grupos de élite, nace la idea del talento como un elemento dado por la naturaleza, propio de seres especialmente dotados, cuyos dones también son atribuibles a factores hereditarios -ideas muy acordes con los principios de la ciencia positiva- y no a los ambientes culturalmente favorecedores, donde este saber germina. Fuera de estos

grupos, el resto de la población está destinada a ser receptora y consumidora de esa producción. De igual manera, las prácticas culturales promovidas desde el lugar del poder, inciden, en la dicotomía que se instaura entre tipos de música, la producida en el seno de las culturas de tradición escrita, la música occidental europea, denominada “música culta”, que es la que va dominando los ámbitos de formación profesional y, por otra parte, la producida en el seno de las culturas de tradición oral, llamada “música popular” o “tradicional”, rango al que pertenecen todas las demás que no se ajustan a los parámetros académicos occidentales.

Es así como estas circunstancias históricas configuran un tipo de música que se corresponde con lo que se conoce como el “iluminismo musical” al que hace referencia Santoni (2011), y que la llevan a instituirse como “la música”, aquella legitimada por la cultura de la escritura y que se cree, reúne verdaderamente los elementos para ser considerada como obra de arte. Las ideas expuestas se propagan y se asumen como verdad, de tal suerte que los imaginarios en torno a estas creencias van teniendo un fuerte dominio en la sociedad, arraigándose y formando parte de los dogmas que se erigen alrededor de la música, los cuales se prolongan hasta nuestros días. La gente, nos dice Molino “...continúa pensando en términos de un contraste entre tipos de música impura y música pura, y afirmando que los otros tipos –músicas primitivas, músicas “orales” o tradicionales”- no son obras de arte; están mezcladas con otra cosa, llevando a cabo una función social o religiosa...” (Molino, 2011:116). Estas ideas, además de circular en los imaginarios de la gente común, siguen teniendo una influencia determinante en la vida cultural de nuestras sociedades, fijando los criterios de selección de los contenidos que las instituciones de educación musical profesional promueven y regulan sus modos de transmisión.

1.1.5 Dicotomía: Cultura académica - cultura tradicional o popular

Derivada de las circunstancias expuestas, hoy en día se puede constatar la permanencia del conflicto de convivencia que existe entre las distintas formas de cultura artística, el cual se observa claramente en los espacios académicos a través del rechazo y resistencia de ciertos sectores hacia expresiones diversas de la cultura regional y universal producida con otro sentido y criterios culturales. Esta situación fortalece la dicotomía establecida entre la cultura académica y la cultura tradicional o popular. La negativa al diálogo intercultural que propone la diversidad de expresiones culturales del arte que circulan hoy en día en la sociedad, proviene de comunidades académicas formadas en el modelo conservador, las cuales son portadoras de juicios estéticos unívocos. En el caso específico de la música, salvo contadas excepciones, las escuelas profesionales de nuestro país mantienen cerradas sus puertas a géneros diferentes a los promovidos por el modelo hegemónico.

1.1.6 Necesaria apertura a la diversidad

Hoy en día dicha visión no se sostiene más; las instituciones de educación musical están impelidas a realizar transformaciones profundas, se requiere la apertura a los nuevos lenguajes y las nuevas concepciones estéticas así como a formas de enseñanza creativas, basadas en metodologías más activas, abiertas y participativas. Los cambios que ha experimentado el campo de la educación musical en nuestro país son considerables. El nivel musical de estudiantes y maestros en la actualidad es mucho más elevado de lo que era apenas algunos años atrás. La conformación de las orquestas, que hace algunas décadas era mayoritariamente de músicos extranjeros, se ha transformado significativamente. En la actualidad se puede encontrar en sus filas un alto porcentaje de músicos mexicanos, jóvenes muchos de ellos, con un destacado desempeño profesional. Otro hecho notable es el impulso que ha tenido la investigación en este campo, primordialmente a través de la creación de los programas de posgrado en diversas universidades del país. Estamos asistiendo a un crecimiento exponencial de cuadros académicos cada vez más sólidos, así como a la formación de artistas de alto nivel muchos de ellos con presencia internacional. Sin embargo, a pesar de que se perciben cambios muy favorables en este ámbito, todavía se observan prácticas que ya no cuadran con las condiciones y las necesidades sociales y culturales de los estudiantes. Los tiempos presentes demandan escuelas diferentes, que ofrezcan conocimientos congruentes con la realidad actual. Realidad, que al interior del país y a nivel planetario, es diversa, heterogénea, multicultural. Es urgente que las escuelas den cabida a las diversas culturas musicales y a concepciones estéticas en las que elijan expresarse las jóvenes generaciones. La realidad descrita demanda cambios en el terreno de la educación e impone la necesidad de explorar vías alternas, caminos distintos de aproximación al conocimiento musical, que satisfagan más ampliamente los deseos y expectativas de formación de los músicos de hoy en día.

Es a partir de estas consideraciones que tuve la necesidad de indagar acerca de opciones educativas diferentes más allá del modelo académico. Surgió de este modo un especial interés por analizar las formas de transmisión oral de la música con el propósito de examinar sus posibilidades como alternativa para la educación. Por las razones expuestas decidí enfocar la investigación en el caso específico de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza (EIMD)¹¹ del Centro Cultural Ollin Yoliztli y de manera focalizada en el Área de Música y Danza Tradicional Mexicana, tomando en cuenta que en esta entidad era posible la observación de experiencias formativas singulares, basadas en las prácticas y mecanismos

¹¹ En sus inicios esta institución llevó por nombre Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza (EPIMD), cambiándolo posteriormente por el de Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza (EIMD). Hago la aclaración que cuando haga alusiones a esta institución en el pasado lo haré con el apelativo de Escuela Piloto o sus siglas correspondientes: EPIMD; a su vez, cuando me refiera a la institución en el presente lo haré con la denominación de Escuela de Iniciación o sus correspondientes siglas: EIMD.

de la oralidad en combinación con los procedimientos de la tradición escrita, aspectos que hicieron especialmente atractivo este lugar como escenario de indagación.

Asimismo, de las reflexiones expuestas con antelación se deriva una gama extensa de temáticas que claman su problematización, planteando una serie de interrogantes que sería difícil abarcar en su totalidad en este trabajo. Para los efectos del análisis que me propongo, trazo algunas que me parecen sustantivas y creo, han sido de utilidad para tratar de acotar el tema de investigación.

1.2 Las preguntas de investigación

A continuación esbozo, en primera instancia, aquellas que surgen de la necesidad de profundizar en el tema de la oralidad y que tienen la finalidad de lograr una comprensión cabal del fenómeno. En este sentido, las preguntas que se plantean son las siguientes:

- ¿Cómo y a través de qué procesos se reproduce y transmite el conocimiento musical de las culturas de tradición oral?
- ¿Cuáles son los aportes que el conocimiento de las culturas musicales de tradición oral puede hacer a las culturas de tradición escrita?

En un siguiente momento formulo aquellas referidas al caso específico de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza, las cuales tienen el propósito de indagar la manera como se expresan en ese espacio las prácticas educativas basadas en los mecanismos de la oralidad, propiciando la configuración de un modelo de educación artística integral, que, al estar enmarcado en un contexto institucional, se nutre ineludiblemente del conocimiento de ambas culturas, la oral y la escrita. Para tal fin se formularon las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles fueron las condiciones histórico-culturales que hicieron posible la creación de la EIMD y jugaron a favor de una propuesta educativa que incorporó al folclor y los procedimientos de la oralidad como eje sustantivo de su modelo pedagógico?
- ¿Cómo se expresan y qué aspectos distinguen a las prácticas educativas basadas en los mecanismos de la oralidad que se desarrollan en la EIMD?
- ¿Cuáles procesos y características del proyecto pedagógico inicial de la EIMD le llevaron a la configuración de un modelo alternativo en educación musical, que abreva de los procedimientos de la tradición oral y la tradición escrita?
- ¿Cómo construir desde la frontera, opciones formativas que conjunten el conocimiento desarrollado por el modelo académico y el conocimiento propio de las culturas musicales de tradición oral?

1.3 Estado del conocimiento

Los educadores musicales precisamos de la reflexión etnomusicológica para caminar hacia la concepción del fenómeno musical como proceso social de alcances más amplios. Urgimos de su mirada para reconocer lo humano que toda expresión musical entraña y las implicaciones culturales que su práctica conlleva, suscitando un continuo de procesos culturales. El entendimiento de la música como cultura, ha permitido observar con mayor claridad, que el modelo paradigmático de la modernidad –el cual erigió a la música como objeto abstracto independiente de la experiencia humana-, es insuficiente para pensar desde lo más hondo el sentido que la música tiene en la vida de las personas y la sociedad, así como para orientar procesos formativos en escuelas y conservatorios, capaces de cubrir la diversidad de aspiraciones que la población estudiantil requiere satisfacer hoy en día. Así pues, en contraposición y como consecuencia del agotamiento del modelo musical occidental, se ha podido apreciar que existe un creciente interés por saber acerca de las posibilidades formativas que las culturas de tradición oral ofrecen. De ahí que se consideró necesario avanzar hacia el conocimiento profundo de la naturaleza y características de las culturas musicales basadas en la oralidad, a fin de comprender su dinámica interna, principios y mecanismos de reproducción, transmisión y aprendizaje que le son propios.

1.3.1 Criterios de búsqueda de materiales

El presente estudio se ubica en la intersección entre dos campos de conocimiento: el de la etnomusicología y el de la educación, áreas que tienden a encontrarse según lo advierte Patricia S. Campbell,¹² quien expresa: “El cruce de fronteras, al parecer, se está produciendo en ambas direcciones, y la fertilización cruzada de ambos campos puede acercarlos” (2013:43). Con base en estos planteos, el criterio de selección de los materiales se centró en la detección de trabajos producidos en el perímetro que vincula la música tradicional con la educación, con especial énfasis en estudios enfocados a indagar sobre los procesos de transmisión oral de la música y sus metodologías de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva cultural.

1.3.2 Acervos explorados

Como parte de las búsquedas, hice exploraciones en las instituciones que contienen acervos especializados en etnomusicología y educación, entre otros, los siguientes: de la Facultad de Música y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; del Centro de Investigaciones

¹² En este trabajo la autora da cuenta de las experiencias que, de manera intencionada y sistemática, diversos programas universitarios de los E.U. han desarrollado para impulsar el trabajo conjunto entre educadores musicales y etnomusicólogos. (Patricia S. Campbell, “Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura”. *Revista Internacional de Educación Musical*, No. 1, junio de 2013, pp. 042-052).

y Estudios Superiores en Antropología Social; de la Escuela Nacional de Antropología e Historia; del Instituto Nacional de Antropología e Historia; del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM; del Centro de Investigación, Documentación e Información Musical del Instituto Nacional de Bellas Artes; y del ICTM (International Council for Traditional Music); de la Universidad Pedagógica Nacional; y de la Biblioteca de las Artes del Centro Nacional de las Artes. Consulté de igual modo bases de datos especializadas a nivel nacional e internacional como las que siguen: Tesiunam, Bibliounam, IRESIE, JSTOR, EBSCO-HOST, RILM (Répertoire International de Littérature Musicale). Los materiales de búsqueda incluyeron libros, tesis y artículos.

En la producción etnomusicológica mexicana, encontré pocos trabajos que abordan explícitamente el tema de la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje implicados. Los materiales etnomusicológicos localizados, se enfocan, sobre todo, al estudio de la forma de existencia de una gran diversidad de culturas musicales en distintas regiones del país.¹³ Fue a través de esos estudios que me enteré del sentido y significación que tiene la música en muchas culturas, de los usos, funciones y finalidades que les son otorgados en lugares y contextos diferentes. A través de ellos pude entender la trascendencia que para las sociedades puede llegar a tener la actividad musical, unida a otras formas culturales, como la lírica tradicional, la danza, la representación performativa o la comida, todo ello dentro de contextos comunales y de celebración sagrada o profana. Pude corroborar su impacto en las formas de vida, en las relaciones, en la organización social, en los ciclos de vida, en las fiestas y rituales, en la economía campesina, pues se está convirtiendo en una opción de trabajo, dadas las difíciles condiciones de sobrevivencia que enfrentan muchas comunidades. La música siempre está ahí, propiciando espacios de encuentro, fortaleciendo vínculos humanos y haciendo comunidad. En los estudios revisados, también pude constatar las transformaciones que dichas expresiones experimentan con el paso del tiempo, el carácter dinámico de estas prácticas tradicionales y, no sin pesar, los procesos de extinción que muchas de ellas sufren ante el devastador programa de desarrollo del capitalismo y su etapa de globalización neoliberal (Camacho, Camilo, 2010:35). Situación compleja de la que se ha derivado uno de los temas más abordados en los últimos tiempos: el de la salvaguarda del patrimonio musical en riesgo de desaparición.

Con el propósito de llegar a los temas de interés para la presente investigación, realicé una exploración en los trabajos antes mencionados, misma que fue de utilidad para localizar

¹³ Entre muchos otros, se puede destacar el trabajo de investigadores como: Gonzalo Camacho, Juan Guillermo Contreras, Julio Herrera (etnomusicólogos fundadores de la EIMDOY), Georgina Flores Mercado, Antonio García de León, Carlos Ruíz Rodríguez, Jesús Jáuregui, Marina Alonso Bolaños, Ulises Julio Fierro Alonso, Cecilia Reynoso Riqué, Lizette Alegre González, Jorge Amós Martínez Ayala, Álvaro Alcántara López, Amparo Sevilla Villalobos, Camilo Raxá Camacho Jurado, Sergio Navarrete Pellicer, Jessica Gottfried Hesketh, María Eugenia Jurado Barranco, Víctor Acevedo Martínez, Olimpia Montserrat Valdivia Ramírez, etc.

después aquellos que sirvieran de manera específica a los fines de esta investigación. Ante la imposibilidad de abarcar toda la producción etnomusicológica reciente, daré cuenta de aquellas fuentes que abonaron para lograr una panorámica de la etnomusicología en nuestro país y que fueron las que aportaron información valiosa, para, finalmente, proceder a la selección de los materiales que valdrían para el análisis que me propongo en este trabajo.

1.3.2.1 Fuentes hemerográficas

Cito como una fuente privilegiada, las ediciones del Boletín Oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia, revista especializada en la publicación de temas antropológicos. Esta revista ha dedicado varios de sus números a la producción etnomusicológica, a través de la difusión de artículos sobre música tradicional y música popular, algunos sobre temas históricos de la música y otros cuantos sobre la música de otras culturas.

Los boletines consultados fueron los siguientes:

Cuadro 1. Boletín Oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia		
Número de Boletín	Título del Boletín	Contenido
No. 77, NUEVA ÉPOCA, ENERO/MARZO DE 2005	Música tradicional y popular en México	12 artículos sobre temas de etnomusicología
No. 85, NUEVA ÉPOCA, ENERO/ABRIL DE 2009	Música tradicional: raíces, trayectorias y encuentros históricos, I	23 artículos sobre temas de etnomusicología
No. 86, NUEVA ÉPOCA, MAYO/AGOSTO DE 2009	Música tradicional: raíces, trayectorias y encuentros históricos, II	26 artículos sobre temas históricos y etnomusicológicos de México y otros países
No. 90, NUEVA ÉPOCA, SEPTIEMBRE-DICIEMBRE DE 2010	Memoria del V Foro Internacional de Música Tradicional	21 artículos sobre temas históricos y etnomusicológicos de México y otros países.
No. 91, NUEVA ÉPOCA, ENERO-ABRIL DE 2011	Memoria del VI Foro Internacional de Música Tradicional	23 artículos sobre temas históricos y etnomusicológicos de México y otros países.
No. 95, NUEVA ÉPOCA, AGOSTO DE 2013	Memoria VII Foro Internacional de Música Tradicional	26 artículos sobre temas de música y danza tradicional

Otra importante fuente hemerográfica cuya edición corre a cargo del Instituto de Antropología e Historia, es la revista *Diario de Campo*. Esta revista incluye con cierta frecuencia artículos relacionados con la etnomusicología; de ella localicé un número especialmente dedicado a la publicación de artículos sobre patrimonio musical de México

(*Diario de Campo* No. 5, “Patrimonio musical de México”, Nueva Época, Julio-septiembre de 2011). La revista reúne veintitrés artículos de destacados etnomusicólogos mexicanos.

También localicé la revista *Culturas Indígenas*, Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (*Culturas Indígenas*, Vol. 3, núm. 6, 2011, titulado “Conocimientos musicales tradicionales”). En esta publicación encontré diez artículos sobre temas etnomusicológicos.

1.3.2.2 Fuentes bibliográficas

La producción etnomusicológica de los últimos tiempos es vasta; daré cuenta de algunos de los trabajos más recientes que fueron de utilidad para los fines aquí propuestos. Entre otros, localicé algunas ediciones bibliográficas que son compilaciones de artículos especializados en los diversos temas etnomusicológicos contemporáneos y que contribuyeron ampliamente al conocimiento panorámico del campo. Estos textos también resultaron de sumo interés, pues colaboraron en la localización de autores, referentes teóricos, temáticas, enfoques, que de manera específica aportaron al desarrollo del presente trabajo. Los textos referidos se enlistan a continuación:

Cuadro 2. Libros colectivos		
Autor (es)	Título	Contenido
Francisco Cruces y otros, 2001	Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología	Compilación de 17 artículos que ofrece un panorama de la producción etnomusicológica de la segunda mitad del siglo XX, incluye autores destacados de diversos países del mundo. Dentro de estos artículos se localizaron referencias importantes a temas educativos.
Julio Herrera (Coordinador) (2002)	Cinco décadas de investigación sobre música y danza indígena	Antología de temas diversos sobre investigación, difusión, educación y radiodifusión de la música indígena.
Gonzalo de J. Castillo Ponce (coordinador), 2007.	Cima y Sima	13 artículos especializados en Musicología.
Antonio García de León, 2009.	Fandango. El ritual del mundo jarocho a través de los siglos	Compilación de textos históricos sobre el fandango.
Fernando Híjar Sánchez (Coordinador), 2009.	Cunas, ramas y encuentros sonoros. Doce ensayos sobre patrimonio musical de México	12 artículos sobre patrimonios germinales, emergentes, en resistencia y culturas musicales en transición.

Albert Recasens Barberá (dir), 2010.	A tres bandas. Mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano	22 artículos sobre temas contemporáneos de la etnomusicología, por autores de diversos países de América Latina y EEUU.
Helio Huesca Martínez (Responsable de edición), 2010.	Salv guarda del Patrimonio Musical en riesgo	10 artículos sobre temas relacionados con el patrimonio musical de nuestro país, algunos de los cuales hacen referencia al papel de la educación en su revitalización.
Helio Huesca Martínez (Responsable de la edición), 2010	Orquestas típicas de México	8 artículos sobre los antecedentes históricos de algunas orquestas típicas de México.
Susana González Aktories y Gonzalo Camacho Díaz (Coordinadores), 2011	Reflexiones sobre semiología musical	5 artículos representativos de la producción más destacada de la semiología musical en lengua francesa.
Programa de Desarrollo Cultural Regional. Tierra Caliente, CONACULTA, 2011.	Las músicas que nos dieron patria. Músicas regionales en las luchas de independencia y revolución	10 artículos sobre temas etnomusicológicos.
Daniel Gutiérrez Rojas (Coordinador), 2011	Expresiones musicales del Occidente de México	6 estudios etnomusicológicos.
Programa de Desarrollo Cultural Regional. Tierra Caliente, CONACULTA, 2012.	Ases de Tierra Caliente. Historias de vida de músicos tradicionales de Colima, Estado de México, Guerrero, Jalisco y Michoacán	5 autores ofrecen historias de vida de diversos músicos de la región de Tierra Caliente.
Amparo Sevilla Villalobos (Editora), 2013	El fandango y sus variantes. III Coloquio Música de Guerrero	9 artículos etnomusicológicos sobre el fandango y sus variantes.
Georgina Flores Mercado (2015)	Bandas de viento en México	13 artículos de corte histórico y etnomusicológico, que ofrecen un panorama de los tipos de bandas de viento que existen en el país. Varios de estos artículos tocan temas de educación musical.

1.3.2.3 Tesis

En los acervos consultados que contienen trabajos de tesis de etnomusicología, encontré una producción importante que da cuenta de una gran diversidad de manifestaciones de culturas musicales y sus formas de reproducción. Al igual que en los otros casos, encontré pocos estudios que hacen referencia de manera específica a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música. De los trabajos revisados elegí algunos que resultaron de especial interés para esta investigación:

Cuadro 3. Trabajos de Tesis	
Tesista	Título de la tesis
Lizette Alegre González, 2005	Tesis de licenciatura: "El vinuete: Música de Muertos. Estudio etnomusicológico en una comunidad nahua de la Huasteca Potosina", ENM-UNAM.
Lizzette Alegra González, 2008	Tesis de maestría "Viento arremolinado: el toro encalado y la flauta de mirlitón entre los nahuas de la huasteca hidalguense", ENM-UNAM.
Lizette Alegra González, 2015	Tesis de doctorado: "Etnomusicología y decolonialidad saber hablar: el caso de la danza de inditas de la huasteca", Facultad de Música/IIA-UNAM.
Camilo Raxá Camacho Jurado, 2006	Tesis de licenciatura: "Práctica social y música: Una aproximación psicosocial", Facultad de Psicología, UNAM.
Soledad Hernández, 2008	Tesis de licenciatura: "El aprendizaje musical en una comunidad de práctica: la banda infantil y juvenil de San Jerónimo Tlacoahuaya", Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
Carlos Ruiz Rodríguez, 2010	Tesis de maestría: "Del Folklore musical a la etnomusicología en México: Esbozo histórico de una joven disciplina", ENM-UNAM.
Carlos Ruiz Rodríguez, 2015	Tesis de doctorado: "La etnomusicología en México: Proceso de consolidación institucional y generación de conocimiento", FFyL/IIA-UNAM.
Cecilia Reynoso Riqué, 2011	Tesis de licenciatura: "El proceso creativo de la pirekua: Un estudio de caso", ENM-UNAM.
Omar Sixto Luna Gómez, 2012	Tesis de maestría: "Música: Su función y su naturaleza en la cognición humana", ENM-UNAM.
Jesús Castro Andriano, 2013	Tesis de maestría: "Una Aproximación Enactiva a la cognición musical", Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
Daniel H. Gonnet, 2015	Tesis de maestría: "Aprendiendo música en el encuentro. La construcción de conocimientos musicales a través de la práctica comunitaria y situada". FLACSO-Argentina, Universidad Autónoma de Madrid.

1.3.2.4 Fuentes electrónicas

Por otra parte, consulté algunas fuentes electrónicas y bases de datos que arrojaron información valiosa relacionada con el tema central de esta investigación, entre ellos vale la pena mencionar los siguientes trabajos:

Cuadro 4. Artículos	
Autor	Artículo
Janice E. Kleeman, (1985-1986)	"The Parameters of Musical Transmission"
Christopher Small (1997)	"El Musicar: Un ritual en el Espacio Social"

John Baily (1998)	"Anthropological and Psychological Approaches to the Study of Music Theory and Musical Cognition"
Maria B. Spychiger, (2001)	"Understanding Musical Activity and Musical Learning as Sign Processes: Toward a Semiotic Approach to Music Education"
Francisco Cruces (2002)	- "El sonido de la cultura"
_____ (2003)	- "Un lugar de descanso –y perplejidad- Conversación con Bruno Nettl y José Jorge de Carvalho"
Héctor Rubio y Jordi Raventós (2003)	"Reseña de "Invitación a la etnomusicología. Quince fragmentos y un tango" de Ramón Pelinski"
Ruth Finnegan (2002)	- "¿Por qué estudiar música? Reflexiones de una antropóloga desde el campo"
_____ (2003)	- "Música y participación"
John Blacking (2003)	"¿Qué tan musical es el hombre?"
Timothy Rice (2003)	"The Ethnomusicology of Music Learning and Teaching"
Huib Schippers (2004)	"Musical Chairs: Changing views of music"
Jessica Gottfried Hesketh (2006)	"Premisas para conocer una cultura musical con el modelo de John Blaking"
Fethi Salah (2007)	"Algunos aspectos de la oralidad musical en el Magreb"
Janice Waldron (2009)	"Teacher and Student Perceptions of Music Teaching and Learning at the Goderich Celtic College, Goderich, Ontario, Canadá"
Janice Waldron y Kari Veblen (2009)	"Learning in a Celtic Community: An Exploration of Informal Music Learning and Adult Amateur Musicians"
Rafael Martín Castilla (2010)	"El papel de la etnomusicología en la educación y en la gestión de las políticas culturales"
Alejandro Martínez-de la Rosa (2010)	"Salvaguarda de la música tradicional en la Tierra Caliente"
Bruno Nettl (2010)	"Music Education and Ethnomusicology: A (usually) Harmonious Relationship"
Lucy Green (2010)	"Informal Popular Music Learning Practice And Their Relevance For Formal Music Educators"
Marina Alonso Bolaños (2008)	"La etnomusicología aplicada: una historia crítica de los estudios de la música indígena en México"
_____ (2012)	"Sin música no hay fiesta, no hay nada: aproximaciones a las expresiones musicales indígenas en Chiapas"
Gabriel Solís y Bruno Nettl (eds.) (Trans 16, 2012)	"Musical improvisation: Art, education and society"
Patricia S. Campbell (2013)	"Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura"
Katarina Döring (2014)	"El aprendizaje musical en la samba de roda de Bahía: Una conexión entre la educación musical y la etnomusicología"
Norbert Francis (2012)	"Bimusicality and bilingualism: Insights into the nature of complex cognitive faculties"

1.3.3 Resultados de las búsquedas

Como resultado de las consultas realizadas pude constatar que la mayoría de los estudios etnomusicológicos en nuestro país, dan cuenta de las manifestaciones culturales en su complejidad y abordan los procesos de transmisión y los mecanismos utilizados en su reproducción, como parte del entramado cultural. Prácticamente no existen trabajos que afronten de manera explícita los temas de la enseñanza y el aprendizaje de la música en las culturas de tradición oral. Algunos de los trabajos localizados que abordan estos temas, lo hacen de manera tangencial; dichos tópicos no forman parte de los ejes sustantivos de estas investigaciones. Por su parte, los estudios enfocados en procesos perceptivos, cognitivos o psicológicos involucrados en el aprendizaje musical de las culturas de tradición oral, definitivamente no son temas que hayan sido tocados por etnomusicólogos mexicanos, dimensiones que, por otra parte, sí han sido exploradas por etnomusicólogos de otras latitudes (Baily, 1998; Kleeman, 1985-1986; Spychiger, 2001; Rice, 2003).

Debido a que en la literatura revisada no fue frecuente encontrar alusiones directas a los temas educativos y a los relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la localización de los materiales de interés fue complicada. Se hizo necesaria una inmersión amplia en la producción etnomusicológica de los últimos lustros, para llegar a aquellos trabajos que han empezado a contemplar estas temáticas. A pesar de las limitaciones, la incursión permitió una visión panorámica bastante aproximada de la situación que guardan estos temas de investigación. Sin embargo, es importante consignar que, dada la vastedad de los acervos etnomusicológicos, no puedo considerar que la búsqueda haya quedado agotada. En este sentido, los estudios de Carlos Ruiz (2010; 2015)¹⁴ sobre la etnomusicología en nuestro país, resultaron fundamentales, pues ofrecen importantes datos acerca de la historia, los recorridos, las temáticas y la situación actual de esta disciplina, brindando elementos que sirven para contrastar la información obtenida en las consultas que se llevaron a cabo para la presente investigación, con los datos consignados por el investigador. Debo señalar que además de la revisión de sus trabajos, pude concretar una entrevista con el autor que sirvió para disipar las dudas y confirmar las presunciones realizadas a partir de los resultados obtenidos.

¹⁴ Subrayo la importancia de los trabajos de investigación de Carlos Ruiz, en virtud de que constituyen un estado del conocimiento de la etnomusicología en México. En su investigación doctoral este autor ofrece un análisis sobre los métodos, enfoques y temas abordados en los distintos momentos por los que ha transitado esta disciplina. En él no se consigna en ningún momento a la educación o a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como temas de interés de los etnomusicólogos mexicanos. El trabajo realizado por Carlos Ruiz constituye un punto de partida importante y sumamente orientador para esta investigación, pues proporciona coordenadas valiosas para comprender el devenir de la etnomusicología en nuestro país, sus logros, problemas y desafíos actuales.

Para este estado del conocimiento, las búsquedas se orientaron hacia trabajos que pudieran aportar conocimiento en dos aspectos sustantivos. Me interesaban, en primera instancia, los estudios que pudieran ofrecer una perspectiva de la música como proceso cultural. Un segundo punto estuvo enfocado a la identificación de investigaciones que abordaran de manera directa los temas del aprendizaje y la enseñanza de la música de tradición oral, esto es, sus principios, mecanismos de transmisión y reproducción, así como sus procedimientos, técnicas y recursos. A continuación, haré referencia a aquellos trabajos que considero pueden ofrecer un panorama del estado del conocimiento que guardan las investigaciones sobre estos temas en nuestro país y a nivel internacional.

1.3.3.1 La música y la perspectiva actual de la etnomusicología

En los estudios revisados, encontré que hasta muy recientemente la antropología abordó el estudio de la música como un elemento cultural significativo en las prácticas rituales de sociedades y grupos originarios y ancestrales. La música no había sido un aspecto que el antropólogo destacara como relevante en la trama cultural de las sociedades (Finnegan, 2002:2). Comúnmente se le había considerado “...tan sólo como un elemento adicional dentro del complejo de las ceremonias religiosas, y un espacio de recreación comunitaria en las fiestas” (Alonso, Marina, 2005:54). Hoy en día y cada vez con más fuerza se le reconoce como un elemento central en la vida social y como parte fundamental de rituales, fiestas y ceremonias que acompañan los ciclos vitales de muchas culturas, aspecto que se puede constatar en la afirmación que hace Amparo Sevilla: “...la música resulta ser, en varios casos, la expresión más estructurante de las identidades regionales. Ello se debe a que entorno a la música se conjuga la expresión corporal, la versificación, el contexto festivo, los gustos culinarios y muchos otros aspectos más, esto es, las culturas musicales conllevan y convocan muchas otras manifestaciones” (Sevilla, 2009:288).

Para los efectos de esta investigación, ubico a la música desde la perspectiva actual de la etnomusicología, entendiendo que este campo de conocimiento ha transitado por distintos momentos antes y después de su consolidación como disciplina.¹⁵ Me enfoco, sobre todo, en las investigaciones que están produciendo conocimiento desde esta perspectiva y que la entienden como producto histórico, social y cultural.

¹⁵Carlos Ruíz Rodríguez brinda un estudio muy amplio sobre la configuración del campo etnomusicológico en nuestro país, a través de dos estudios que bien pueden ser considerados como un análisis del estado del conocimiento que guarda esta disciplina (2010 y 2015). Por su parte, Marina Alonso Bolaños (2005) también ofrece un estudio sobre la conformación del campo de la Etnomusicología en México y su transformación desde su surgimiento y a lo largo de las últimas décadas, el cual ilustra sobre los elementos que han caracterizado cada una de sus etapas.

1.3.3.2 La música, un proceso cultural

Entender a la música como proceso cultural se tornó en un asunto crucial para esta investigación, pues sólo desde este lugar se podía trascender la mirada estrecha que, a través de la lente de la modernidad, se ha hecho del fenómeno musical. Para el campo de la educación musical es decisivo contar con visiones más amplias del significado de la música en la vida de las personas y la sociedad. A este propósito, fueron especialmente valiosos los estudios del etnomusicólogo Gonzalo Camacho (2001; 2004; 2009; 2010; 2011a; 2011b), investigador que ha contribuido a la comprensión cultural de la música, además de haber nutrido el campo con la propuesta de nuevos términos e importantes precisiones conceptuales.

Camacho sostiene que:

“La música, que cada cultura define o distingue como tal, implica procesos de creación y recepción de los materiales sonoros inscritos en un contexto histórico socialmente estructurado. Por ello, debe ser analizada como un hecho social con un carácter multidimensional, es decir, que además de ser vista como un fenómeno acústico, también tiene que ser concebida como un fenómeno biológico, psicológico, económico, social, histórico y tomar en cuenta que es un constructo cultural, con todo lo que ello implica” (Camacho, G. 2009:27).

Para este autor “los hechos musicales son formas simbólicas en tanto que en ellos convergen distintas cargas semánticas, configurándose como sistemas expresivos de una determinada cultura” (Camacho, 2009:27). Desde su parecer, cada cultura es productora de sus sistemas musicales, que son necesariamente ricos y diversos, por lo que propone el concepto de *culturas musicales* como noción que puede definir la especificidad de cada una, sin riesgo de establecer relaciones de desigualdad entre ellas (*idem*, 2009:27). El concepto de *culturas musicales* tiene la intención de romper con la noción univocista de la cultura musical Occidental, y abrir hacia una concepción más equitativa de las expresiones musicales, que contribuya también a combatir la discriminación social que dichos vocablos tienden a reforzar. La propuesta de nombrar a las expresiones musicales de las diversas regiones del país a través del concepto de *culturas musicales* tiene además la intención de hacer visible el rostro de cada una de las manifestaciones musicales, pues ha quedado invisibilizado dentro de conceptos generalizadores como son el de música tradicional o música indígena (*ibidem*: 28). El autor considera concretamente que, al enunciarlas de manera específica, por ejemplo, como cultura musical rarámuri, cultura musical purépecha o cualquier otra, cada cultura adquiere la autonomía semántica necesaria para existir en la conciencia y el imaginario de las personas y la sociedad.

Por otra parte, el concepto de culturas musicales propuesto por Camacho ayuda a la problematización de un término que es muy común, pero que ha estorbado al entendimiento del carácter dinámico que las culturas musicales poseen como prácticas culturales vivas, que en su hacer se recrean, revitalizan y transforman, nos referimos al concepto de música tradicional. Así lo expresa el autor: “La concepción ampliamente difundida de la “música tradicional” [...] pone en juego la confusa y riesgosa oposición tradicional/moderno. Dicha concepción supone un carácter estático y esencialista de las prácticas musicales denominadas “tradicionales” (Camacho, 2009:30). Finalmente, se recupera de la propuesta de Camacho otro concepto que es sumamente clarificador de la naturaleza de la música como fenómeno cultural, y que tiene que ver con el carácter sistémico y procesual de las culturas musicales. Así lo explica: “Las culturas musicales son sistemas procesuales que se transforman a partir de su inserción y articulación con la dinámica de los contextos histórico-sociales” (*idem*: 30). La música, nos dice el autor, se articula junto con otras prácticas y dimensiones de la cultura, estableciendo relaciones de interdependencia, por lo que no se puede estudiar como un fenómeno aislado. Entonces, desde esta perspectiva, “Las prácticas musicales [...] se encuentran interrelacionadas conformando un sistema musical en el cual adquieren una ubicación en el entramado simbólico de una sociedad determinada” (Camacho, 2009:27). Tales premisas son válidas y aplicables a cualquier expresión musical. La concepción sistémica y procesual de la música, que asume su carácter dinámico y de permanente transformación, sin duda brinda nuevos referentes para pensar desde otro lugar los modelos de educación musical pertinentes a los contextos y la realidad histórica de nuestro país. Para el caso de esta investigación dicha perspectiva aporta valiosos instrumentos teóricos de utilidad al análisis del tema que se pretende desarrollar.

1.3.3.3 Aproximaciones a los temas de la formación y el aprendizaje de la música

Algunos de los estudios revisados llaman la atención sobre la importancia y valor de la educación en la salvaguarda de las tradiciones musicales, pero sin que la formación sea precisamente el tema central de estas investigaciones (Reynoso, Cecilia, 2011; Camacho, Camilo, 2010; Ruíz, Carlos, 2010; 2011). Otros tantos, profundizan en este punto y advierten sobre los problemas que las culturas musicales enfrentan para su sobrevivencia. Entre los aspectos abordados, se encuentra el desinterés o poco acercamiento de la población de niños y jóvenes (las razones son múltiples: económicas, migratorias, por la imposición cultural que se da a través de los medios, etc.) para conocer y aprender las tradiciones de sus ancestros. Los estudios referidos contienen propuestas y acciones específicas¹⁶

¹⁶ La asociación Música y Baile tradicional, A. C., ha desplegado una enorme actividad para la preservación de las tradiciones musicales de la Tierra Caliente, que ha incluido la recopilación de música, danza y lírica tradicionales, así como de las técnicas de construcción de instrumentos. Ha editado discos, libros y manuales

enfocadas a la salvaguarda del patrimonio musical (Martínez Ayala, 2010:53-68, Martínez de la Rosa, 2010:277-293), donde adquiere un lugar de relevancia la atención a la formación y el aprendizaje, a través de la propuesta de estrategias puntuales de enseñanza que se plantean bajo la lógica y perspectiva cultural, que desde esta visión debe llevarse a cabo tomando como punto de partida los elementos esenciales de la tradición.

Otros autores han venido tratando de manera más específica los procesos de transmisión del conocimiento musical, aludiendo concretamente a las formas de enseñanza-aprendizaje. Estos investigadores han hecho acercamientos más específicos, al precisar los entornos, los escenarios, los agentes del aprendizaje, así como los esfuerzos realizados en la elaboración de materiales didácticos para el aprendizaje y transmisión de la música (Valdivia, 2010; Flores, 2011 y 2013; Alonso, 2011, Martínez Ayala, 2010). Dentro de estos estudios, destaca el trabajo de Georgina Flores, autora que en varios de sus textos (2009; 2011; 2013; 2015), profundiza en la indagación y análisis de las prácticas y procesos a través de los cuales se forman los músicos de bandas de viento. En su libro *Músicos y campesinos. Memoria colectiva de la música y las bandas de viento en Totolapan, Morelos* (2013:200), la autora dedica un capítulo¹⁷ completo a los temas educativos, en el que explora, a través de las historias de vida y la narración biográfica de los músicos, las formas organizativas para hacer música, los procesos culturales vinculados con el aprendizaje musical, los métodos y repertorios utilizados en su práctica y los agentes transmisores de ese conocimiento. Flores afirma que las bandas de viento son “instituciones comunitarias de educación musical” (2013:204) y muestra el sistema de relaciones sociales que se construye en las comunidades en torno a la familia y los miembros cercanos a ella como elemento sustancial para sostener, regenerar y dar continuidad a la tradición musical. De igual manera, pone de manifiesto que el conocimiento musical en estas comunidades es una construcción social, inserta en las prácticas culturales y en la vida cotidiana de los músicos-campesinos. En este trabajo la autora da cuenta de cómo la tradición musical construida por las bandas de viento echa mano, para su enseñanza y aprendizaje, del conocimiento de la música académica, en conjunción con el de la música de tradición oral, enriqueciendo con ello sus repertorios, procedimientos, técnicas y recursos.

para el aprendizaje de la música y danza de esa localidad. (Martínez Ayala, Jorge Amós, “Una foto de agüita” o “El gusto del fin del mundo”. Estrategias para la salvaguarda de las artes tradicionales de la Tierra Caliente”, en Huesca Martínez, Helio (Editor), *Salvaguarda del Patrimonio Musical en riesgo*, Puebla, CONACULTA-Secretaría de Cultura de Puebla, 2010, pp. 53-68).

¹⁷ Se trata del Capítulo V que lleva por título “Aquí todos aprendemos uno con otro: La formación musical” (Flores, 2013:197-219).

1.3.3.4 Escenarios y procesos de transmisión, enseñanza y aprendizaje

Encuentro en los trabajos consultados, que, para muchos de los estudiosos de las culturas musicales, los espacios de interacción social, esto es, los contextos donde se desarrollan los rituales, fiestas, ceremonias, son los escenarios donde tiene lugar la transmisión, la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de un proceso sociopedagógico que está enmarcado por la cultura (Flores, 2013:217). Dicho proceso de enseñanza y aprendizaje de la música tiene unas reglas y una metodología, se da de manera pública, puede ser observado y seguido por toda la comunidad. Marina Alonso señala como ejemplo de este procedimiento que “...los sones se practican en el mismo orden en que deben ser interpretados en las ceremonias y rituales, de tal forma que los músicos no sólo aprenden música viendo cómo tocan sus maestros, sino que interiorizan una serie de patrones, ya sea el tocar en ensambles o individualmente, que se relacionan con la gestualidad y el movimiento corporal” (Alonso, 2012:245 y 246). La forma como se aborda el repertorio obedece también a una sistematización de carácter metodológico. El material a ejecutar

“se encuentra estrechamente relacionado con los grados de habilidad de los músicos para tocarlo. Muchos sones y zapateados han desaparecido debido a que nadie puede tocarlos por el grado de dificultad que presentan, esto es porque el repertorio es una secuencia de piezas que conforman un acervo lógico estrechamente vinculado con las dinámicas de interpretación (creación, transmisión, aprendizaje) y los modos particulares de ejecutarlas, esto es, el estilo” (Alonso, 2012:246).

Se entiende, entonces, que los procedimientos para interpretar las piezas mantienen un orden y una seriación, que forman parte de un proceso de aprendizaje, a la vez que responden y se encuentran estrechamente vinculados a la dinámica marcada por la representación cultural. Así pues, “...la función ritual de la música determina las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Alonso, 2011:29).

También la introducción en los conocimientos musicales sigue una sucesión ordenada y una lógica coherente, por ejemplo, de acuerdo con lo que señala Marina Alonso, el aprendizaje inicia con el ritmo y se concentra en él, esta práctica se desarrolla de manera repetitiva, como “una redundancia intencional relacionada con la memoria”, que sin duda está dirigida a facilitar su aprendizaje. Se puede suponer, entonces, que el inicio es con actividades que formarán la base necesaria para ir abordando los conocimientos de manera gradual. Otro detalle de este proceso es que la ejecución no se limita a una sola pieza, éstas no se tocan de manera aislada, sino como un conjunto de piezas que conforman el repertorio musical en su totalidad y que, sin duda, es el que le da el significado a toda la experiencia cultural. Una cuestión más, que forma parte del proceso de aprendizaje, de acuerdo con lo que destaca Marina Alonso (2011:30), es aquella que se expresa en la capacidad para la

afinación de los instrumentos, dicha habilidad se entiende como un don divino y como una cualidad que posee el músico destinado a esta tarea, misma que asume como un compromiso ineludible. Todos estos aspectos hablan de la existencia de una organización interna y unos principios metodológicos que subyacen en las prácticas culturales, mismos que dan orden y coherencia a la experiencia musical en su conjunto, al mismo tiempo que son parte de los procedimientos para el aprendizaje musical.

La concepción de Bernardo Escuer,¹⁸ músico yoreme, nos puede acercar a la mirada que desde las propias culturas se tiene de la transmisión, enseñanza y aprendizaje musical: “En el sistema de enseñanza tradicional yoreme no hay un patrón de enseñanza. Aquí hay un método de enseñanza étnica, es un método que no tiene escritura ni tiene tiempo, ni tiene un instructor allí presente, no. Este método se lleva a cabo como un don” (Escuer en entrevista con X. Luna y A. Sevilla, 2011:9). También, a través de la explicación y precisiones que hace este músico yoreme, podemos aproximarnos al proceso de apropiación de los saberes musicales, que prevalece en sus prácticas culturales, como podemos verlo en la manera en que este músico lo expresa:

“Los músicos tienen un sistema musical que se llama “encuentro en silencio”, cuando hay dos paradas musicales, siempre la parada musical de enfrente tiene que ir haciendo las contestaciones de la música del primer son. Entonces hay un duelo en silencio, en ese sentido los músicos son muy celosos y el aprendiz tiene que batallar para la enseñanza, porque no hay una instrucción de tiempos, sino que hay una instrucción en la cual la persona va percibiendo la actividad musical sin una enseñanza” (Escuer en entrevista con X. Luna y A. Sevilla, 2011:9).

Un elemento clave de ese aprendizaje sin enseñanza es el acercamiento a través del juego. Escuer afirma que los niños juegan a ser músicos, “Estos chamaquitos [...] no les enseñó su papá ni les enseñó su tío ni les enseñó el abuelo, es una enseñanza que se trae y ellos la adquirieron en el juego” (*op. cit.*:9). Se trata de un conocimiento obtenido en el entorno y la atmósfera cultural que envuelve la vida cotidiana, fenómeno que ocurre de manera paulatina, casi imperceptible, a través de un proceso que denominan *at suato*, el cual lo explica así: “...*at suato* quiere decir que está viendo observando y asimilando” (*Idem.*).

Es claro que, a partir de los trabajos revisados, el conocimiento profundo de la naturaleza de los procesos de reproducción, regeneración y apropiación de las culturas musicales constituye un elemento crucial para el diseño de estrategias adecuadas para impulsar

¹⁸ “Tengo 50 años, soy trabajador jubilado, trabajé 32 años para la institución del Seguro en Guasave y en la actividad cultural me he dedicado a casi todo lo referente a la música tradicional, soy arpero, flautero, canta venado, maestro rezandero e instructor de la ceremonia: también, danzante de pascola y en un tiempo danzante de venado, casi todas las actividades de la fiesta las hago” (Bernardo Escuer, en entrevista con Xilonen Luna y Amparo Sevilla, 2011:9)

programas encaminados a la formación y el aprendizaje musical. La comprensión de dichos procesos hace posible el establecimiento de algunas premisas, según se puede apreciar en la afirmación que en este sentido hace la antropóloga Amparo Sevilla:

“La música tradicional no se puede enseñar... se aprende. Podemos [como formadores] guiar a cada persona en un estilo, pero creo que cada uno encontrará el suyo. No hay que enseñar al individuo, hay que formarlo. “Educarlo”. El aprendizaje debe incluir religar la música con el entorno; respetar una cadena continua entre generaciones, y generar la plática horizontal entre aprendices. Se debe saber transmitir la memoria, el corazón y el espíritu de las tradiciones. Reconstruir el eslabón que une la tradición con el destino” (Sevilla, 2009, p. 300).

Por su parte, la experiencia de trabajo etnomusicológico de Gonzalo Camacho, narrada en “Los nuevos cantos del maíz. Reflexiones en torno al trabajo etnomusicológico en una comunidad nahua de la Huasteca” (2011a), permite reconocer algunos principios fundamentales para ser considerados como estrategias dirigidas a impulsar procesos formativos. Uno de ellos, muy importante, es el que sugiere partir del estudio de la música en su carácter ritual, con fines de promover el trabajo colectivo y la comunalidad. La propuesta, en la investigación que el autor narra, va encaminada a considerar o plantear como eje la experiencia cultural, a fin de vivir el proceso completo, sin aislar el hecho musical. En relación con lo anterior, refiere que el propósito de las estrategias de trabajo comunal que fueron puestas en marcha para incidir en los procesos formativos en ese lugar específico, “tenían como objetivo producir una emoción en los actos de convivir y compartir, tomando como eje de la experiencia los entramados simbólicos propios de la región, los cuales fueron puestos en escena por “el danzar” y “el musicar” (Camacho, 2011a:43).

1.3.3.5 Estudios en el ámbito internacional

Los estudios en el campo de la etnomusicología han ayudado de manera creciente a ampliar la mirada del fenómeno musical, ensanchando su entendimiento por encima de su condición de objeto acústico, es decir, no sólo en relación con las propiedades de su materia sonora o de sus cualidades técnico-musicales. Ya desde la década de los sesenta y hacia el último tercio del siglo veinte, autores como Alan Merriam, Bruno Nettl, John Blacking, Christopher Small y otros, habían contribuido de manera significativa al desarrollo de un nuevo enfoque con repercusiones a nivel internacional, en donde se concibe a la música primordialmente como actividad humana desplegada en la cultura. Perspectiva que se extendió e influyó de manera decisiva a los etnomusicólogos de nuestro país, quienes, hacia mediados de la década de los ochenta del siglo XX, comenzaron a producir trabajos desde el enfoque contextual (Ruíz, 2015). Esta perspectiva de la música ha trascendido en los

últimos tiempos el ámbito antropológico, impactando otras esferas del conocimiento y del quehacer musical, transformando concepciones y modos de acercamiento al hecho musical. Este es el caso de la educación, terreno que poco a poco ha sido alcanzado por la perspectiva cultural de la música. De ahí que, de acuerdo con lo planteado por Small, se podría pensar que “...la nueva visión del arte así revelada puede servir como modelo para una nueva visión de la educación” (1989:13).

1.3.3.6 *Etnomusicología y educación*

En la literatura explorada más allá de nuestras fronteras encontré algunos trabajos que hablan acerca de la trascendencia que para la etnomusicología actual está teniendo el abordaje de los tópicos relacionados con los procesos de transmisión, que implican el aprendizaje y la enseñanza (Campbell, 2013; Döring, 2014; Martín Castilla, 2010; Nettl, 2008; Rice, 2003). Entre los primeros estudiosos que se ocupan de este tema, se puede mencionar a Alan Merriam (1964), quien considera que el aprendizaje es una cuestión básica de toda cultura musical y un elemento trascendental para su entendimiento. En su obra el autor bosqueja algunas de las características que distinguen las formas de aprendizaje en culturas de tradición oral, destacando procesos de enculturación, aprendizaje sin instrucción, autoaprendizaje, enseñanza por repetición o procedimientos de imitación, entre otros. Por su parte, Christopher Small (1989) es otro de los etnomusicólogos que ha incursionado en los temas educativos; en su libro: *Música. Sociedad. Educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*, el autor emprende un análisis de la tradición musical de Occidente, explorándola desde su propio *corpus* y en contraste con otras culturas musicales de tradición oral, consiguiendo develar las particularidades que distinguen los procesos formativos utilizados por cada cultura, y donde se evidencian los procedimientos de aprendizaje basados en la oralidad.

Algunos autores consideran que el conocimiento de las culturas musicales lleva aparejado el conocimiento de sus formas de transmisión, reproducción y revitalización, en este sentido Bruno Nettl afirma que “...hoy en día se da por sentado que no es posible comprender adecuadamente un sistema musical sin conocer cómo es enseñado, aprendido y transmitido dentro de su propia sociedad” (2008:137-138). Se trata de procesos fundamentales que, entre otras cosas, permiten reflexionar sobre las amenazas y riesgos que corren muchas expresiones culturales para continuar su reproducción y sobrevivencia. Se considera que su conocimiento podría contribuir a la construcción de estrategias encaminadas a la regeneración y salvaguarda, procesos donde la educación tiene un papel importante a desempeñar.

El tema de la educación y formación en el campo de la etnomusicología es incipiente, pero se observa cada vez más una mayor aproximación entre los ámbitos de la educación musical y la etnomusicología. Timothy Rice (2003), señala que la importancia del aprendizaje y la enseñanza en la etnomusicología creció durante las últimas décadas del siglo XX, periodo en el que se observa una atención notable a estos procesos, sin embargo, afirma que es sólo uno de muchos temas que atraen la atención de los etnomusicólogos. Para este autor “el aprendizaje y la enseñanza musicales juegan un papel crucial no sólo en la absorción y transmisión del conocimiento técnico y estético, sino en la creación y mantenimiento de los sistemas culturales, sociales, políticos y económicos en los que tales actividades se insertan” (Rice, 2003:65). Existe en el campo etnomusicológico un mayor interés por detectar, describir y nombrar los componentes cognitivos, perceptivos, intuitivos y afectivos involucrados en los procesos de transmisión oral de los saberes tradicionales, que suceden de manera entrelazada con las prácticas sociales y culturales. De igual manera, se acrecienta el interés, por parte de los educadores musicales, por adentrarse en el significado que la música tiene en la vida de las personas y la sociedad. Los educadores musicales se percatan que aprenden de las personas a través de su música, pues muchos pueblos del mundo expresan las cosas importantes de su vida y su cultura, a través de la música (Nettl, 2010:2). También crece el interés por conocer con mayor profundidad las particularidades de los fenómenos involucrados en la transmisión de los saberes que le son propios a las expresiones culturales de tradición oral.

Nettl subraya, como uno de los hallazgos importantes de la etnomusicología, el hecho de que la forma normal de aprender música en el mundo es por el oír, es decir, la experiencia pasa primero por la sensibilidad y la percepción antes que por su notación –o por cualquier tipo de razonamiento- como es el caso de la música Occidental. Para este autor, la calidad intrínseca de la música popular es su fluidez y variabilidad que derivan de su existencia-aural, elemento fundamental que puede desaparecer cuando se depende enteramente de partituras escritas (Nettl, 2010:6).

En la aprehensión de los saberes tradicionales de la música, están involucrados los sentidos, la percepción, la memoria, las emociones, los afectos. Se trata de un proceso complejo de apropiación holística, de asimilación de sistemas completos, que según John Baily, opera cognitivamente en términos de “*melodic pattern gestalten*” (Baily, 1988:2). Es por ello que musicólogos y etnomusicólogos han recurrido al campo de la psicología (Kleeman, 1985-1986:3; Harwood, Dane L., 1976) para construir las argumentaciones necesarias que contribuyan a la comprensión de los procesos conscientes e inconscientes que entran en juego en la experiencia de la transmisión oral.

1.3.4 Consideraciones finales

La exploración realizada permitió un acercamiento a la situación que guardan los estudios sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza musicales en las culturas de tradición oral. El sondeo muestra el vacío existente en nuestro país sobre el tema, al permitir constatar que no ha sido abordado de manera directa por los etnomusicólogos; sólo ha sido tratado como parte de los estudios de los sistemas y culturas musicales, donde los procesos de transmisión están implicados. Conceptos como educación, formación, aprendizaje y enseñanza, prácticamente no son utilizados en estas investigaciones. Esta situación tornó complicada la identificación de aquellos trabajos que comienzan a interesarse por los temas educativos. A pesar de la dificultad fue posible localizar estudios valiosos que dan cuenta de prácticas culturales en torno a los procesos formativos de los músicos tradicionales, y que dan luz sobre las características de sus procedimientos, métodos, técnicas y recursos. Estos estudios revelan datos importantes en relación con el significado que la música tiene en las culturas de tradición oral y los procesos culturales vinculados con el aprendizaje musical. A través de ellos fue posible conocer la manera en que los contextos determinan la particularidad de una cultura musical y sus formas de transmisión. Los estudios informan también acerca de los entornos y contextos donde tienen lugar procesos formativos, de la organización e instituciones que se han ido creando para estos fines en algunas culturas y de los agentes que participan en la interacción educativa.

Los trabajos localizados colaboraron en la detección de los autores y los referentes teóricos pertinentes, que son centrales para esta investigación. Así también brindaron un acercamiento estrecho a los enfoques metodológicos utilizados, que mayoritariamente son de corte etnográfico, y algunos de ellos incluyen la historia oral y la narrativa biográfica. A través de estos estudios, pude saber de las temáticas que están siendo abordadas y las perspectivas desde las cuales se están viendo los procesos de transmisión oral de las culturas musicales. Algunos trabajos, por ejemplo, conciben el vínculo entre música tradicional y educación a partir de la incorporación del repertorio de las culturas musicales de sus propios lugares o de otros países, a los programas escolares con el fin de promover la interculturalidad (Martín Castilla, 2010). Otros detectan los elementos y cualidades pedagógicas del aprendizaje informal con miras a aplicarlos en la educación formal y ampliar con ello sus posibilidades de desarrollo (Green, 2002). Unos más, ven a la educación como una vía importante para la preservación de las culturas de tradición oral (Martínez Ayala, 2010, Matínez de la Rosa, 2010). Otros, definitivamente no consideran a la educación como un elemento de peso para la preservación (Ruíz, 2011). Otros más permitieron un acercamiento a la visión sistémica y procesual de la música y mostraron la manera en que su función ritual está íntimamente vinculada con los procesos de aprendizaje (Alonso, Camacho, Flores, 2013 y otros). En síntesis, la mayoría de los trabajos revisados se

convirtieron en guías muy valiosas para la presente investigación al aportar miradas diversas y al enfocar aspectos distintos del mismo fenómeno, de enorme utilidad para la ubicación de los puntos centrales que serán abordados en esta investigación.

Estimo, con base en las anteriores consideraciones, que el presente trabajo de investigación resulta pertinente y aporta conocimiento, dado el vacío existente en el campo etnomusicológico en torno a estudios que aborden y profundicen en la caracterización de los procedimientos de transmisión oral de la música, con especial énfasis en los aspectos formativos implicados en dichos procesos. La aportación se entiende, de igual modo, en virtud de la importancia que este conocimiento tiene para la educación de las nuevas generaciones herederas de la riqueza cultural de pueblos y comunidades originarias; se trata de aspectos hasta hoy ignorados, pero que el mudo de la etnomusicología no puede dejar de atender. Por otra parte, dicho conocimiento puede contribuir a ampliar los horizontes de la educación musical académica, aportando elementos para construir propuestas culturalmente más cercanas y congruentes con nuestras realidades, además de más abiertas, creativas y estimulantes.

Lo anteriormente expuesto constituye la suma de elementos y argumentaciones que motivan y dan sentido a esta indagación, y los que me llevan a plantearme los siguientes objetivos de investigación:

1.4 Objetivos

Objetivos generales:

- Conocer y analizar la naturaleza y características de los mecanismos de la oralidad y delimitar sus posibilidades como referente para la educación musical.
- Analizar y describir la forma como se expresan en la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza, las prácticas educativas basadas en los mecanismos de la oralidad y caracterizar sus peculiaridades, definidas por la articulación que se establece con los procedimientos de la tradición escrita, a partir de su inserción en un contexto escolarizado.

Objetivos particulares

- Analizar las posibilidades de la oralidad en el campo de la música y problematizarla como vía de conocimiento humano, capaz de generar una apropiación más orgánica del hecho musical.
- Describir el proceso de configuración de las experiencias formativas de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza, construidas históricamente a partir de

la incorporación del folclor como elemento sustantivo de la propuesta pedagógica inicial.

- Describir el contexto histórico, social y cultural que enmarcó el surgimiento de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza e influyó en la configuración de un modelo de educación artística integral, basado en las expresiones musicales de la cultura propia.
- Analizar las prácticas formativas que se desarrollan en la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza, en el marco de un modelo educativo que integra disciplinas artísticas e incluye saberes y procedimientos de la tradición oral y la tradición escrita, a fin de examinar las posibilidades que ofrece como modelo alternativo de educación musical.
- Contribuir a la construcción de una perspectiva más amplia del fenómeno musical, que lo concibe como proceso cultural de carácter diverso y sistémico.

1.5 Los supuestos de partida

Las conjeturas con las cuales me acerco al tema de estudio tienen como sustento los referentes de la experiencia vivida como estudiante de música en instituciones formales, como docente con recorridos por distintas sendas de la educación musical y como sujeto cultural, partícipe de la acción social con una historia y una historicidad, tránsitos que contribuyeron a derivar los siguientes supuestos de investigación:

- Los procedimientos de transmisión oral que apelan fundamentalmente a la sensibilidad y la intuición contribuyen a la conformación de un pensamiento musical holístico e integral, favoreciendo una apropiación orgánica del lenguaje musical.
- El estudio integrado de los géneros y procesos de aprendizaje de la música clásica asentados en el modelo académico y los de la música tradicional fundados en la oralidad, complementan y enriquecen las posibilidades formativas de los sujetos.
- Las prácticas formativas mediadas por los recursos musicales de la propia cultura contribuyen a la apreciación, valoración y resignificación del patrimonio cultural, así como al fortalecimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes.
- Las experiencias educativas de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza enclavadas en la frontera del cruce entre modelos, el académico y el de tradición oral, pueden aportar conocimiento como modelo de educación artística integral.

1.6 Dimensiones de análisis

Para el análisis propuesto se consideraron tres principales dimensiones, una referente a la perspectiva cultural de la música, otra relacionada con la oralidad y una más con la mirada histórica.

1.6.1 Dimensión cultural

“Una cultura es un modo de convivir en el entrelazamiento del lenguajear y el ‘emocionar’ en una red de coordinaciones de acciones y emociones que designo con la palabra conversar, que significa dar vuelta juntos en la conducta y en la emoción. Distintas culturas son distintas redes de conversaciones” (Maturana s. f.: 7 en Camacho, 2011a).

Mirar la música en su dimensión cultural es uno de los cometidos planteados en este trabajo, en virtud de la vigencia que en el contexto de nuestra cultura contemporánea tiene su concepción como producto, misma que se ha limitado casi de manera exclusiva al estudio de sus cualidades como materia sonora, dejando de lado otros de los procesos involucrados en dicho fenómeno. Se considera imprescindible trascender esta visión ya que la perspectiva instrumentalista de la música ha sido determinante en el diseño de los modelos educativos que predominan en las instituciones profesionales de música. Sin embargo, hoy en día esta perspectiva resulta insuficiente para responder a los imperativos de la sociedad actual, de ahí que se hiciera necesaria la búsqueda de concepciones y perspectivas más amplias e incluyentes. Es a partir de esta necesidad que me interesó hurgar en los modelos de transmisión oral, como vías posibles para abordar el fenómeno sonoro en toda su complejidad y para considerarlos como importantes referentes para la educación.

1.6.1.1 Mirada antropológica de la música

El acercamiento que emprendí a los procesos de transmisión oral de la música, para tratar de conocer y analizar su naturaleza y características, de acuerdo con el objetivo planteado en esta investigación, me instó a procurar un enfoque que permitiera una aproximación más adecuada al carácter sistémico, relacional, histórico y contextual del fenómeno sonoro, descrito también como uno de los objetivos de este estudio. Así pues, la mirada que sirvió a estos propósitos fue precisamente la mirada antropológica de la música a partir de las contribuciones teóricas de autores como Alan Merriam, Bruno Nettl, John Blacking, Christopher Small. Desde este enfoque se entiende a la música como cultura, es decir, como una práctica ligada a todos los ámbitos de la vida social y cultural de una comunidad. Visión que permite entenderla, no sólo en sus aspectos y complejidad técnica –que generalmente se abordan aislados de su contexto de producción- sino como práctica social y cultural que forma parte de un entramado cultural más complejo.

1.6.1.2 La noción de “hecho social total”

Para la comprensión de este enfoque, se considera central la figura de Marcel Mauss, quien plantea -a través de los estudios que hizo sobre las comunidades primitivas o arcaicas-, que todo lo que compone la vida social se encuentra mezclado, es decir, que las sociedades operan como sistemas donde todo queda amalgamado. Mauss entiende la organización de la vida en comunidad como un fenómeno social total, en el que

“...se expresan a la vez y de golpe todo tipo de instituciones: las religiosas, jurídicas, morales –en estas tanto las políticas como las familiares- y económicas, las cuales adoptan formas especiales de producción y consumo, o mejor de prestación y de distribución, y a las cuales hay que añadir los fenómenos estéticos a que estos hechos dan lugar, así como los fenómenos morfológicos que estas instituciones producen” (Mauss, 1979:157).

Apoiados en las aportaciones que lúcidamente hace Marcel Mauss para explicar la conformación y funcionamiento de los sistemas sociales, diversos autores han hecho suya la noción de “acto social total”, concepto que de acuerdo con Levi-Strauss, “...nace del deseo de definir la realidad social; es más, de definir lo social como realidad, pero de forma más intensa y sistemática. La primera característica de la noción de acto total es la siguiente: lo social sólo es real cuando está integrado en un sistema”.¹⁹ Esta noción sirvió a Jean Molino (2011:111-172) para definir la música como un hecho social total, perspectiva que contribuye a una mejor aproximación al fenómeno musical, con miras a entenderlo en toda su complejidad y como parte de los contextos culturales específicos que lo determinan.

Retomo como un importante referente teórico para esta investigación, la propuesta de Jean Molino, a la cual se adhiere el etnomusicólogo mexicano Gonzalo Camacho quien advierte que la noción de hecho social total, utilizada por Molino, se aproxima a la concepción holística multidimensional de la música, por lo que, “...desde esta óptica, la música debe concebirse como un hecho social que es atravesado por diferentes dimensiones de la realidad, siendo finalmente el resultado de la convergencia de distintos factores, articulaciones y determinaciones” (Camacho, G. 2007:118). Para Camacho la música es un constructo cultural donde participan escuchas y creadores, en este sentido hace eco la idea de Gottfried quien agrega:

“...y ambos ordenan los patrones sonoros según su formación cultural. Cada individuo ordena, distingue e interrelaciona el sonido según estructuras mentales que responden a las estructuras sociales sutiles que aprehende al ser parte de una sociedad particular, la cual

¹⁹ Cita extraída de la introducción que hace Levi-Strauss a la obra de Marcel Mauss, *Sociología y Antropología* (1979: 23).

a su vez clasifica y nombra la música según criterios previamente consensuados” (Gottfried, 2006:40).

Es así que, bajo esta lente, la música no se puede aislar para sólo categorizarla por su complejidad técnica. La música no se reduce a ello, posee valores culturales intrínsecos, “...todas las formas de música son resultado de las estructuras sociales de la cultura que las contiene y cada una engendra formas musicales particulares entendibles por aquellos que conforman esa estructura social” (Gottfried, *op. cit.*). Por lo tanto, la música no es un producto abstracto o un cuerpo teórico, ajeno a los procesos humanos que la generan y dentro de los cuales se crea. Observamos también, a partir de estos razonamientos, que no es posible pensar en un solo tipo de música, habría tantas músicas, como culturas hay que las producen. Cada cultura musical es distinta y necesariamente diversa en sus componentes y cualidades, por lo cual, bajo estos preceptos, tampoco habría una razón válida para argumentar la superioridad de una forma musical por sobre otras.

1.6.1.3 La música, un sonido humanamente organizado

Para los fines propuestos, han sido igualmente valiosas las aportaciones de John Blacking, quien define a la música como un *sonido humanamente organizado*, en el que es posible observar una relación directa entre los esquemas de conducta humana y los patrones producidos por el sonido, como resultado de las interacciones en una organización (Blacking, 2003, p. 49). Este autor afirma, que “es muy común asumir que la evolución técnica de la música y las artes debe ser signo de una expresión más profunda y mejorada” (2003:150). Sin embargo, considera que más allá de las proezas técnicas de la ejecución, “Lo que realmente conmueve a las personas es el contenido humano de los sonidos humanamente organizados” (2003:150). Por lo que, desde su visión, “La principal función de la música es involucrar a las personas en experiencias compartidas dentro del marco de su experiencia cultural” (2003:159). Es decir, lo que a final de cuentas importa, no es el producto final, ni el nivel de perfección técnica que se pueda alcanzar, sino las posibilidades de encuentro humano que se despliegan al participar de la actividad musical culturalmente significativa, sea como creadores, ejecutantes, escuchas u observadores. Esto es, “...el valor de la música se encuentra en las experiencias humanas que estuvieron involucradas en su creación” (Blacking, 2003:160) y que permitieron compartir valores comunes y elementos identitarios, fundamentales para la comunión y fortalecimiento de los vínculos humanos de un grupo. Los planteamientos de estos autores abonaron para entender que, la creación y la actividad artística no son actos que ocurren en solitario, ni que el artista es un sujeto aislado de la sociedad y poseedor de un genio individual y único, por el contrario, el acto creativo se produce en comunidad y ese aparente genio individual “...está íntimamente ligado al contexto donde el artista se ha desarrollado” (Ruth Finnegan en Valdivia, 2010:62).

Las ideas planteadas contribuyeron a conformar los referentes teóricos que sirven a este trabajo, cuyo propósito ha sido construir una concepción mucho más abarcadora del fenómeno musical, con la finalidad de trascender las visiones limitadas de la música que afectan directamente las intervenciones en el campo educativo. Una visión ampliada del fenómeno musical es útil a esta investigación como herramienta de análisis, en primera instancia, porque contribuye a develar el paradigma sobre el que se han construido los modelos educativos que han dominado históricamente los espacios académicos de nuestras instituciones, y que han sido determinantes en la reproducción de posturas elitistas y en el sesgo de sus programas educativos. Por otra parte, y de manera más específica, dicha visión ha sido fructuosa a esta investigación como instrumento analítico para comprender la naturaleza de las prácticas culturales que tienen lugar en la EIMD, modelo arquetípico²⁰ de sumo interés y motivo de análisis de este trabajo. Finalmente, los referentes teóricos aludidos, sirven a los propósitos del presente estudio en virtud de que uno de los fines es tratar de incidir en el campo educativo, a partir de la convicción que la concepción cultural del fenómeno sonoro contribuye a nutrir la perspectiva de la música y a comprender más cabalmente sus funciones y finalidades en la educación. En este sentido, la perspectiva cultural es fundamental y constituye un punto de partida para la creación de propuestas formativas más dinámicas, incluyentes, dialogantes, integradoras, que estén a la altura de las actuales necesidades y condiciones de desarrollo tecnológico, social, cultural y educativo de nuestra sociedad.

1.6.1.4 Derivación de algunas categorías conceptuales de importancia para la investigación

A continuación, delimitaré las categorías conceptuales que se derivaron de la dimensión cultural que se asumió como perspectiva de análisis de esta investigación.

1.6.1.4.1. Concepto de Cultura

La perspectiva antropológica de la música que adopto demanda la definición de un concepto fundamental para este campo de conocimiento como lo es el concepto de cultura. Se entiende en primera instancia que la dimensión cultural es esencial para la existencia social y que "...es en la dimensión cultural de la existencia humana [...] en donde dicha existencia se afirma propiamente como tal" (Echeverría, 2010:19). La historia de los seres humanos es el resultado de la sucesión de una serie de actos de elección en contextos y situaciones concretas, determinados significativamente por la dimensión cultural (Echeverría, 2010: 21).

²⁰ Que puede ser observado desde la perspectiva de la *ecología del saber* a la que hace referencia Boaventura de Sousa Santos (2011).

1.6.1.4.1.1 Antecedentes del concepto de cultura

El concepto de cultura tiene una historia remota. En la antigüedad apareció "...como la traducción de la palabra griega *paideia*: "crianza de los niños" (Echeverría, 2010:27). Esta noción antigua del concepto de cultura comparte una relación estrecha con el de educación y se circunscribe en un momento de la historia donde cultura y educación formaban parte de un mismo proceso. De hecho, la palabra cultura se podía concebir como sinónimo de educación, formación y socialización (Giménez 2009:12). Así las cosas, se entendía a la cultura como la acción de cultivar y a la educación como la inculcación o interiorización de la cultura (Giménez, 2009:12). Este sentido del concepto de cultura deriva hacia el siglo XVIII, en otro que hace alusión al resultado de lo cultivado, a sus productos, se trata de la "concepción de la cultura como "patrimonio" (principalmente artístico y monumental)" (Giménez, 2009:12). Tal concepto se mantuvo hasta el siguiente siglo con una fuerte connotación elitista. Durante el siglo XIX el término cultura hacía referencia a la alta cultura, ser culto equivalía a ser versado en los temas de la exquisita cultura creada y consumida en los espacios de la aristocracia y burguesía occidentales. Para distinguirla de otros saberes no propios de estos ambientes, fue común el uso del término baja cultura o cultura popular (Burke, 2006: 44).

1.6.1.4.1.2 Visión de la cultura desde la antropología

El concepto se ha ido expandiendo y en ello tuvo que ver la antropología. El término aludía en principio a las artes y a las ciencias, pero cada vez más fue admitiendo elementos y prácticas diversas. Hacia el último tercio del siglo diecinueve, el antropólogo Edward Tylor la definía como "esa compleja totalidad que incluye los conocimientos, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad" (en Burke, 2006:45). Por su parte, Malinowski en 1931, ofrecía una definición vasta la cual abarcaba "objetos heredados, bienes materiales, procesos técnicos, ideas, hábitos y valores" (en Burke, 2006:45). Hacia los inicios de la década de los setenta, Clifford Geertz ofrece una teoría interpretativa de la cultura, que pone énfasis en los significados en contraste con el análisis de las funciones sociales de las costumbres (en Burke, 2006:56). Así lo expone:

"El concepto de cultura que propugno [...] es esencialmente semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie" (Geertz, 2001:20).

Para los fines propuestos, retomo la concepción simbólica de cultura que presenta Gilberto Giménez a partir de la reformulación libre que hace de las concepciones de Clifford Geertz y de John B. Thompson, y que define en los siguientes términos: "...la cultura es la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados" (Giménez, 2005:67-87).

Para Giménez es indispensable hacer la distinción entre formas interiorizadas y formas objetivadas de la cultura. "Esta manera de concebir la cultura implica no disociarla nunca de los sujetos sociales que la producen, la emplean o la consumen. No existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura" (Giménez, 2009:288). Adrián Marcelli resume la concepción de Giménez en el siguiente fragmento: "La cultura posee un aspecto subjetivado, interiorizado, dotador de sentido, de significado, y justo este aspecto es el que permite que dichos objetos, artefactos, rituales y tradiciones, posean sentido, un sentido que sólo vale en un contexto dado. Las formas objetivadas de la cultura sólo tienen sentido si éste es otorgado por las personas" (Marcelli en Giménez, 2009: 21).

1.6.1.4.2 El concepto de culturas musicales

La noción antropológica de cultura que adopto sirve de marco para ubicar una categoría que es central para los fines que fueron planteados aquí, se trata de la propuesta conceptual que hace Camacho, etnomusicólogo que sugiere utilizar la denominación de *culturas musicales* -atendiendo a la necesidad de reconocer los rasgos distintivos de cada cultura que han resultado de sus procesos de subjetivación y de los contextos específicos que los originan- en lugar de nociones más generalizadoras, como las de música tradicional o música indígena, que terminan diluyendo lo específico de cada una de las culturas. Es así como el concepto de *culturas musicales* propuesto por Camacho ha servido como un referente teórico de trascendencia para esta investigación, en virtud de que, además de contribuir a sobrepasar la mirada homogeneizadora que disuelve los rasgos particulares de cada expresión, ayuda a comprender con profundidad el carácter diverso y la estrecha relación que cada cultura musical mantiene con los contextos que las generan. También se considera que este concepto que atiende a la diversidad, la diferencia y lo específico de las culturas musicales, contribuye a un tratamiento equitativo de todas las expresiones musicales sin que ninguna tenga que ser puesta por encima de las demás. Todas son portadoras de conocimiento válido y el reconocimiento de lo específico de cada cultura musical, pone en igualdad de circunstancias al conocimiento que proviene del ámbito académico y al conocimiento que se produce fuera de éste. Situación que permite avanzar hacia una postura de equidad cognitiva, que abre las posibilidades de una necesaria *ecología del saber* al interior de los espacios académicos, en concordancia con lo señalado

por Boaventura de Sousa Santos, quien agrega que “...no hay justicia social, si no hay justicia cognitiva” (2011).

En el terreno de la educación ha prevalecido una mirada homogeneizadora de la música de tradición oral, que tiende a estereotiparla²¹ y, por lo mismo, a empobrecerla. También ha dominado una visión desigual entre culturas musicales que ha favorecido una concepción jerárquica en demérito de las músicas de tradición oral, y de ahí la importancia de destacar los elementos que pueden ayudar a disipar la desigualdad cognitiva. Todos estos aspectos son, además, fundamentales para el análisis de las prácticas musicales que se llevan a cabo en la EIMD, institución educativa donde tienen lugar experiencias formativas que ponen en diálogo los saberes que provienen del terreno de la tradición oral, con los saberes que derivan del ámbito académico, conformando un campo de prácticas culturales (Bourdieu, 1990; Popkewitz, 2003) ineludiblemente dialéctico, donde entran en juego las cargas simbólicas de sujetos y grupos, con sus filias y sus fobias. Se trata de una arena de lucha que no escapa a las disputas de poder entre ambos campos de conocimiento, pero también un terreno fértil donde se abren nuevas posibilidades para la creación y recreación de conocimiento.

1.6.1.4.3 El concepto de sistema musical

De igual modo ha resultado de enorme valía la propuesta de Camacho para entender el carácter sistémico y procesual de las culturas musicales, tomando en cuenta que una práctica musical forma parte de un sistema relacional más amplio y que

“Esta constelación signica entrelaza sonidos, conceptos, emociones e imágenes conformando sistemas cognitivos complejos. Como resultante, las prácticas musicales son puntos de confluencia entre el pensar y el sentir, lo individual y lo colectivo, el saber y el hacer, entramados que ayudan a conocer y a vincular a los hombres entre sí y con el mudo que los rodea” (Camacho, 2009:34).

El tema de la descontextualización y desmembración²² de la música de tradición oral ha sido también una constante en los espacios académicos y en su tratamiento fuera de los contextos donde se producen, generando un aislamiento que afecta su comprensión como sistemas portadores de significados que encierran en sí mismos toda una red de relaciones interdependientes que amalgaman entidades individuales y sociales, y que dan lugar a

²¹ Un estudio amplio sobre el fenómeno de los estereotipos culturales se encuentra en los escritos que sobre el nacionalismo mexicano ha desarrollado el historiador Ricardo Pérez Montfort (2000; 2003).

²² Acerca de la problemática de la descontextualización de los saberes tradicionales en los ámbitos escolarizados ver: Álvarez, Gabriela Fernanda (2011), “Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación”, Tesis para la obtención del grado de Magíster en Escritura y Alfabetización, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.

formas complejas de existencia, donde un aspecto sólo se puede comprender a partir de su relación con los demás. El entendimiento de los fenómenos musicales como sistemas, es crucial para el análisis de las prácticas musicales que tienen lugar en la EIMD, así como para pensar en propuestas viables para la educación musical, temas que conciernen a esta investigación.

1.6.1.4.4 La noción de prácticas culturales

La concepción cultural de la música nos remite a considerar las prácticas culturales como categoría útil para comprender las acciones que las personas realizan, como parte de las relaciones y los intercambios que establecen en los espacios sociales de interacción, lugares enmarcados culturalmente en un tiempo y contexto históricos. Terrenos donde los sujetos actúan, producen, piensan, se hacen y rehacen con el otro, donde crean y recrean y donde definen su identidad individual y social. El concepto de prácticas culturales (Popkewitz, 2003) nos acerca a los constructos que los maestros y los estudiantes de la EIMD elaboran cotidianamente a partir de la conjunción de los conocimientos que provienen de matrices opuestas, que en el diálogo se enriquecen y complementan. De igual modo, la categoría en cuestión permite conocer las cambiantes relaciones y disputas de poder en el plano del conocimiento, que se negocian permanentemente dentro y fuera del espacio cultural.

1.6.1.4.5 Hacia la adopción de un concepto de educación desde una perspectiva cultural

El concepto de educación que interesa adoptar para el caso de este trabajo de investigación es precisamente aquel que puede aproximarla nuevamente a la noción de cultura y que recupera su sentido activo, su acción de cultivar. De este modo, se entiende a la educación como transmisión cultural activa, como fenómeno que abarca "...todos los procesos subjetivos de interiorización que se relacionan con la inculcación de saberes y valores" (Giménez, 2009:13), es decir, con los procesos de interiorización de la cultura, que implican procesos de "aprendizaje por vía de socialización formal o difusa" (Giménez, 2009:14). Los procesos de aprendizaje que se desencadenan a partir de las dinámicas de socialización entrañan la integración de "las formas objetivadas de la cultura (la "cultura-patrimonio") y las formas interiorizadas de la misma dentro de un mismo concepto, ahora ampliado, de cultura" (Giménez, 2009:13). La noción de educación desde esta perspectiva brinda herramientas de análisis, para trascender la mirada instrumentalista enfocada específicamente en el desarrollo técnico, muy arraigado en los modelos educativos académicos de los cuales se quiere dar cuenta en este trabajo. Sirve también, como dispositivo para interpretar el carácter de las prácticas musicales que se desarrollan en la EIMDOY y para pensar en propuestas que entiendan a la música como un elemento de la cultura y la educación.

Ligado al concepto de educación, recupero, para los fines de este trabajo, la noción de transmisión que propone Georgina Flores, quien apunta que la transmisión se entiende como un acto a través del cual la generación de los mayores hereda o enseña algo a los más jóvenes.²³ La transmisión de un saber lleva implícito aquello que la comunidad considera valioso, y afirma refiriéndose a la transmisión musical: “Por transmisión musical entendemos, los medios mediante los cuales los conocimientos, las composiciones musicales y las prácticas de ejecución son transmitidos de un músico a otro. Este proceso abarca aspectos técnicos, sociales, cognitivos e institucionales (Schippers, en Flores 2013:213)”. El concepto planteado aporta elementos al presente estudio, para entender el sentido del aprendizaje en su carácter social, donde la relación con los otros y el acceso a la cultura son fundamentales.

1.6.2 Dimensión: Oralidad - Escritura

“Para que mejor se aprecie lo que pierde o gana la moneda en el cambio de lo oral a lo escrito, nos valdremos de una expresiva anécdota. Frobenius anda recogiendo cuentos entre los negros balubas. Para comprobar si ha entendido bien, repite un cuento. Y aunque él está seguro de haber dicho las mismas cosas, de haber narrado la misma historia, los balubas lo desengañan: “No es ése nuestro cuento”, le dicen. Y cuando él les narra fábulas de Esopo, semejantes a las de los negros hasta por el uso de personajes animales: “Esos no son cuentos -le objetan los balubas-; ésas son cosas de europeos. Los verdaderos cuentos, los nuestros, tratan de antílopes, jabalíes y leopardos que están vivos, que están haciendo lo que decimos, que son de todos los días, de ayer, de hoy y de mañana. Tus relatos se refieren a lo que unos animales hicieron una vez, a cosas que ya están muertas. Lo tuyo es como ese cráneo de elefante abandonado frente a la choza; lo nuestro es el elefante vivo que viene de noche y devasta los yucales”. Y Frobenius acaba por comprender que ha asistido al choque entre el vivir animado y la cultura escrita”.

Alfonso Reyes (2005:118-119).

La oralidad

El tema de la oralidad es otra dimensión central de este trabajo, por ser el mecanismo que caracteriza las formas de transmisión y aprendizaje de las culturas musicales cimentadas en estrategias orales. La música de tradición oral –y todas aquellas transmitidas por esta vía–,

²³ La noción utilizada aquí, nos remite al concepto clásico elaborado por Emile Durkheim (1996), para quien la educación es un proceso de transmisión cultural.

tiene mucho que decirnos en cuanto a los procedimientos que la caracterizan, a sus formas de enseñanza y aprendizaje, determinadas por un modo de conocer fundado en la percepción sensible. La tradición oral tiene la particularidad de que se enseña mediante la acción (Havelock, 2008:118). Los medios de transmisión oral se basan en procesos que tienen que ver con la observación, la imitación y con el hacer mismo, en donde los mecanismos perceptivos e intuitivos juegan un papel fundamental. Se trata de un conocimiento que se produce esencialmente en la esfera de lo sensible (Havelock, *op. cit.*), con fuertes implicaciones emocionales, afectivas y sociales. Las culturas sin escritura ponen en la mesa de debate el tema de la oralidad como vía de conocimiento, el cual está implícito en el proceso mismo de reproducción cultural. Los saberes contenidos en los mecanismos de transmisión oral tienen mucho que aportar a la educación y a las formas teórico-analíticas predominantes en el modelo académico occidental.

Considero que muchas de las cualidades de la música de tradición oral han quedado veladas y prácticamente no son consideradas en los ámbitos académicos. Las causas son históricas, tienen que ver, entre muchos otros factores, con la imposición de la cultura escrita y los valores que la han apuntalado, así como, con el lugar que se les ha asignado a las culturas de tradición oral²⁴ en las sociedades modernas. Los modelos de transmisión oral desencadenan procesos de pensamiento de los cuales sabemos poco en el mundo académico y que por su valor e importancia considero fundamental estudiar. La cultura oral de la palabra estructura el pensamiento de una manera peculiar, moviliza procesos que involucran formas de comprensión de la realidad más vinculadas a situaciones prácticas, definidas como pensamiento situacional (Ong, 1987:56), regidas por una dinámica de carácter opuesto a la de la cultura escrita. Por su parte, el conocimiento de la escritura conlleva procesos de pensamiento totalmente diferentes a los construidos por la cultura oral, se trata de un pensamiento conceptual y abstracto que opera a partir de la

²⁴ En una primera aproximación al concepto de tradición oral éste se puede definir como el acervo cultural de una sociedad conservado y almacenado en la memoria colectiva. Dicho acervo abarca la totalidad de la cultura heredada y es esencial para la continuidad y reproducción de la sociedad de una generación a otra (Vansina, citado en Florescano, 2012:160). También se considera al lenguaje hablado como el primer formador de la memoria colectiva (Florescano, 2012:154), de ahí que sus medios de conservación por excelencia hayan sido los “relatos orales, proverbios, máximas, poemas y cantos” (Giménez, 2009:73). El verso ha sido uno de los recursos mnemotécnicos para la transmisión y fijación de la memoria colectiva; se apoya en las estructuras del ritmo, en la repetición de fórmulas y en la métrica de la poesía. En su expresión, la palabra ha estado unida a la música y al movimiento, a manera de un lenguaje totalizador. El verso es poseedor de una musicalidad intrínseca “palabra envuelta en el canto rítmico de la poesía” (Florescano, 2012:157) y un recurso de comunicación con enorme eficacia para captar la atención del escucha, que expresado en conjunción con el canto y la danza han sido elementos que sin duda contribuyeron a la conservación de la tradición y la memoria colectivas. “La tradición oral implica el predominio de la objetivación espacial, iconográfica, ritual y gestual de la memoria; su reactivación permanente por medio de “portadores de memoria” socialmente reconocidos (los ancianos, los trovadores, los “testigos” calificados...); y su transmisión por comunicación de boca en boca de generación en generación” (Giménez, 2009:73).

categorización y la clasificación, el cual utiliza procedimientos deductivos formales regidos fundamentalmente por la lógica (Ong, 1987:55).

La escritura

Se entiende por escritura la forma de cultura que caracteriza a las sociedades modernas que ya no se rigieron por la tradición, sino por un orden estatutario de carácter político, donde la escritura modificó las relaciones y formas de organización social de manera definitiva. La escritura generalizada propició transformaciones sociales de grandes dimensiones, determinando el desarrollo de un pensamiento analítico y abstracto (Alegre en Havelock, 2088:15-16). El paso de la sociedad basada en la oralidad a otra cuyo eje rector fue la escritura, implicó un salto de un modo de conocer fundado en el ámbito de lo sensible, a otro donde imperó la racionalidad y el pensamiento formal. La cultura en estas sociedades

“se apoya fundamentalmente en la escritura en cuanto a su registro, fijación y transmisión. Aquí predominan fundamentalmente las formas institucionales, monumentales, audiovisuales, archivísticas y literarias de objetivación de la memoria, todo ello dentro de un espacio generalmente urbano. La archivación reúne, sistematiza y concentra documentos principalmente escritos, reelaborados por ciertos especialistas en forma de historia. La transmisión se basa en la escolarización generalizada, sin excluir otros modos más informales y difusos de comunicación y aprendizaje” (Giménez, 2009:74).

Esta tecnología de conocimiento es la que ha predominado en los espacios académicos destinados al aprendizaje de la música, donde la partitura se ha convertido en su soporte y en el símbolo por excelencia de esta modalidad.

Nos resultan mucho más familiares los procesos para el acceso al conocimiento a través de la cultura escrita, por ser la forma que predomina en nuestra cultura alfabetizada y desconocemos en la práctica los que se elaboran por medio de la cultura oral. En los últimos tiempos ha renacido un interés por parte de los historiadores culturales, semiólogos, lingüistas, críticos literarios, etc. (Havelock, 2008), por los temas de la oralidad y su particular manera de configurar el pensamiento, me refiero específicamente a los procesos que tienen que ver con la palabra hablada. En este campo se han hecho algunas indagaciones con hallazgos sorprendentes que, por su similitud con el lenguaje de la música,²⁵ podrían ser de utilidad para aproximarnos al estudio de la oralidad en el terreno

²⁵ En el ámbito de la tradición oral se encuentran expresiones como las nanas o canciones de cuna, canciones infantiles, rondas, juegos de palmas, de sorteo, coplas, seguidillas, corridos, décimas, poemas, trabalenguas, disparates, mentiras, cuentos de nunca acabar, tonadas, onomatopeyas o cantos tradicionales. (Guillermo Bernal Arroyane. *Tradición oral. Escuela y modernidad. La palabra encantada*. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2008).

de la música y sus implicaciones a favor de un pensamiento más conectado con el mundo sensible.

Parto de asumir diferencias palpables en las formas de apropiación del conocimiento por vías orales y por vías que utilizan la escritura. Walter J. Ong, afirma que en efecto existen “...diferencias de “mentalidad” entre las culturas orales y las que tienen conocimiento de la escritura” (Ong, 1987:12). Así, la estructuración de la conciencia moderna difiere de la estructuración que se origina en las culturas de tradición oral. En este sentido, atrae especialmente la manera como operan los sentidos en una y otra modalidad, a partir de los estudios, investigaciones y la producción teórica existente acerca de las peculiaridades del conocimiento oral de la música y su posible impacto en la conformación de un pensamiento musical más holístico e integral. Para los efectos de esta investigación, interesa argumentar acerca de las aportaciones que los modelos de transmisión oral, en el ámbito de la música, pueden hacer a las formas de aprendizaje utilizadas en los espacios académicos, fundamentalmente de dominio teórico-lógico-racional-conceptual que, por cierto, han demostrado enormes limitaciones para una apropiación profunda y orgánica del lenguaje musical.

1.6.2.1 La oralidad, sus prácticas y mecanismos

La oralidad se entiende como una forma de comunicación sin escritura, como *un proceso social formativo* y como un modo de conciencia distinto que posee sus propias reglas en la estructuración del pensar y del sentir (Havelock, 1996). Su reconocimiento como tal no ha sido tarea sencilla en una sociedad que ha explicado los fenómenos desde la lógica del pensamiento analítico y abstracto, configurado fundamentalmente por una cultura basada en la escritura. El interés por el estudio de los procesos de conocimiento que suceden mediante la oralidad inició en las primeras décadas del siglo veinte y se extendió ampliamente durante la segunda mitad, dando lugar a importantes contribuciones que hoy permiten saber de las funciones de la oralidad en diversas sociedades, a lo largo de la historia de la humanidad (Parry, Levi-Stauss, Luria, Ong, Havelock, Goody, etc.).²⁶ La

²⁶ Sobre el desconocimiento y el impacto de los estudios de la oralidad, Trapero explica: “Desde ese desconocimiento general es desde donde puede explicarse la conmoción intelectual que produjo el descubrimiento por parte de Milman Parry y de Albert Bates Lord, en la década de los 30 de este siglo [se refiere al siglo veinte], de la poesía épica popular de los pueblos sur-eslavos (serbios, bosnios y croatas, incluso macedónicos). Porque la importancia del descubrimiento de Parry no queda sólo en el interés que supone el conocimiento de una tradición poética local, con todo lo extraordinaria que ésta sea en sí misma, sino que hay que valorarla en la repercusión que tomaron los estudios posteriores de Lord, al comprobar (y demostrar) que el funcionamiento de los recursos «formulísticos» de la poesía popular eslava se basaba en mecanismos similares a los de la poesía homérica. Es decir, que siendo la poesía homérica una manifestación –sublime, eso sí, y obra individual también de un genio creador– de poesía tradicional, ocho siglos antes de Cristo, venía a demostrarse que esa manera de hacer poesía no se había agotado y que volvía a aparecer ante los ojos del mundo en un lugar de los Balcanes veintiocho siglos después de los hitos homéricos. Y los estudios que

oralidad ha cumplido con una finalidad social primordial en las sociedades sin escritura, al fungir como soporte y archivo de la memoria colectiva, para lo cual se ha valido de estrategias y mecanismos diseñados para facilitar su funcionamiento y conservación.

1.6.2.1.1 De la audición y la configuración de la conciencia. El germen del pensamiento está en el sonido

La trascendencia de la audición en la comunicación oral es determinante. Ong (1987) le otorga un papel crucial al lenguaje como sonido articulado, asegurando que el pensamiento mismo tiene un vínculo muy estrecho con el sonido. En absoluta coincidencia con este autor, Havelock plantea que la configuración de la conciencia está dada por la acústica, así lo expresa:

“...en la oralidad primaria las relaciones entre los seres humanos están dominadas exclusivamente por la acústica (complementada por la percepción visual de la conducta corpórea). La psicología de esas relaciones es también acústica, y acústicas son las relaciones entre el individuo y su sociedad, su tradición, su *ley* y su gobierno. La comunicación primaria comienza, por cierto, visualmente, con la sonrisa, el ceño, el gesto; pero eso no nos lleva muy lejos. El reconocimiento, la respuesta, el pensamiento mismo se producen cuando escuchamos sonidos lingüísticos y melodías y respondemos profiriendo un conjunto de sonidos distintos a fin de corregir, ampliar o negar lo que hemos escuchado” (1996:104).

En las ideas plasmadas se observa la forma en que estos estudiosos atribuyen al sonido una importante participación en la génesis del pensamiento y en la cimentación de la psique humana, así como en la relación que se establece entre el individuo y su entorno social. De ahí que una vía privilegiada de acceso al conocimiento sea precisamente por el oír. Los anteriores planteamientos invitan a reflexionar seriamente sobre la trascendencia de la música y sus dinámicas de aprendizaje en los procesos formativos.

1.6.2.1.2 De los métodos para el aprendizaje de la tradición

También podemos ver que los métodos para el aprendizaje de la tradición se dice que son, por un lado, visual y por otro, lingüístico. El método visual consiste sencillamente en la observación de lo que hacen otros para posteriormente imitarlos. Por su parte, el método lingüístico se funda en la transmisión del pensamiento colectivo, aquello que tiene un significado que es *compartido por toda la comunidad y que expresa su tradición y su identidad histórica*, y lo hace a través de un lenguaje que facilita su memorización, este lenguaje es el habla ritualizada, basada en fórmulas y estructuras rítmicas (Havelock, 2008;

siguieron en la línea iniciada por Parry y Lord (Ong, Zumthor, Finnegan, Havelock, Frenk, Foley...), y que configuran la llamada «teoría de la oralidad», nos han venido descubriendo un mundo cada vez más amplio de manifestaciones de poesía improvisada, insertadas plenamente en las tradicionales populares, vivas y funcionales, de otros ambientes culturales y de otros pueblos muy ajenos a los sur-eslavos...” (2002: 96).

Ong, 1987). De lo anterior se deriva la importancia de los sentidos en la apropiación de conocimiento, uno de los preceptos fundamentales de las pedagogías activas y de enorme valor para la educación.

1.6.2.1.3 Del habla rítmica y su doble función

Es así como, en consonancia con lo antes dicho, se entiende que el soporte de la oralidad está en la acústica a través del habla rítmica, una forma de lenguaje repetible que dio lugar al surgimiento de la poesía oral.²⁷ Esta modalidad comunicativa ha cumplido una doble función. La primera de orden social, consistente en preservar la tradición, al forjar en su dinamismo una *versión memorizada* de esta tradición. La segunda es de carácter estético y se deriva de la experiencia placentera que producen las formas verbales o estructuras rítmicas utilizadas para facilitar la memorización. En este sentido, Havelock atribuye una función didáctica “al papel cultural del lenguaje versificado en una sociedad de comunicación oral, en la cual la memorización efectiva depende del uso del ritmo. Actuando como una especie de enciclopedia versificada” (2008:57).

La poesía oral es una forma del habla basada en la versificación improvisada donde el canto y el movimiento corporal están fuertemente implicados, de ahí que su análisis obliga a su comprensión como totalidad compleja, en virtud de que su existencia está dada y depende de esa unión de elementos. La estructuración de un discurso mediante esta forma comunicativa se apoya en un repertorio de recursos y fórmulas rítmicas memorizadas, las cuales son utilizadas y adecuadas por el poeta-cantor a las necesidades y temáticas situacionales (Ong, 1987) en las que se desarrolla el discurso. En dicha estructura hay elementos acústicos de permanencia y elementos de contenido que cambian de acuerdo con lo que demanda cada ocasión y contexto específicos. Al respecto Havelock afirma que:

²⁷ La poesía oral es una práctica cultural que se encuentra muy viva e incluso revitalizada en prácticamente todas las culturas del mundo según lo asentado por Traperó, quien sostiene que la poesía oral improvisada es un fenómeno muy viejo y universal, cuyos orígenes, dentro de nuestra cultura occidental, hay que ir a buscarlos en la poesía grecolatina, y de cuya supervivencia en la actualidad quedan testimonios muy vivos en casi todos los países del mundo (2008). En relación con el tema, este autor agrega: “Que la improvisación poética es un fenómeno viejo, lo sabíamos. Lo que ya no sabíamos era que ese fenómeno seguía vivo, al menos en unas dimensiones ni siquiera imaginadas. Y lo cierto es que la evidencia de su pervivencia se hace más patente en cuanto más profundizamos en el conocimiento de las culturas populares locales y nacionales. Eso sí, una cosa parece común a todas ellas: el hecho de que su existencia lo sea dentro de unos ámbitos populares y restringidos. Otra cosa es que haya vivido oculto a los ojos de los investigadores y sea tema casi desconocido, por tanto, para la crítica literaria «académica»” (2002:96). El resurgimiento -que quizá no sea exactamente tal, pues siempre estuvo presente- de la poesía oral en Iberoamérica, desde luego, incluido nuestro país, se puede constatar por la intensa actividad en torno al tema que lleva a cabo el Centro Iberoamericano de la Décima y el Verso Improvisado con sede en la Habana Cuba (consultar: <https://www.facebook.com/CENTRO-IBEROAMERICANO-DE-LA-D%3%89CIMA-Y-EL-VERSO-IMPROVISADO-CIDVI-263674560341774/>).

“La retención exitosa en la memoria se forma por repetición. La repetición se asocia a una sensación de placer, factor de primera importancia para entender la fascinación de la poesía oral. Lo que se requiere es un método de lenguaje repetible (es decir, unas estructuras de sonido acústicamente idénticas) que, sin embargo, sea capaz de cambiar de contenido para expresar significados diversos. La solución que descubrió el cerebro del hombre primitivo fue convertir el pensamiento en habla rítmica” (2008:111).

El pensamiento convertido en habla rítmica, en lenguaje poético, resulta un dispositivo eficiente para el almacenamiento de información cultural y una forma eficaz para su preservación y uso posterior. Además de esta función, también cumple una función recreativa y estética dada por el uso del ritmo, como forma de placer primigenia y base de todos los placeres biológicos conocidos por el ser humano. Con lo anterior queda claro que el placer constituye un valioso motor para el aprendizaje, elemento por demás de interés para su consideración en el campo educativo.

1.6.2.1.4 El ritmo acústico, una técnica valiosa para enseñar la tradición

De acuerdo con lo anterior, el placer que produce el ritmo acústico es el motor que impulsa a su repetición y el ancla que fija y permite su retención.

“El ritmo acústico es un componente de los reflejos del sistema nervioso central, una fuerza biológica de importancia primordial para la oralidad [...] Sea como sea, parece que su vinculación con la música y la danza, así como la parte que tiene en las respuestas motrices del cuerpo humano, son indiscutibles. De acuerdo con ello, las sociedades orales asignaban comúnmente la responsabilidad del habla conservada a una asociación entre poesía, música y danza” (Hávelock, 2008:112).

De esta manera se destaca el uso del ritmo como una técnica valiosa para enseñar la tradición, donde queda de manifiesto su importancia para el aprendizaje por el placer que produce. En el mismo sentido y haciendo referencia a los sistemas de composición oral, Hávelock considera que: “Sus ritmos son biológicamente placenteros, especialmente cuando se hallan reforzados por cantos musicales, por la melodía y por los movimientos corpóreos de la danza” (Hávelock, 2008:116). El ritmo, como se puede ver, es un elemento estructurador, presente en distintas formas y planos expresivos, el habla rítmica los convoca, se acompaña con sonidos y movimientos corporales impactando emocionalmente y contribuyendo al cumplimiento de su función didáctica. De donde se observa la imposibilidad de concebir estos elementos por separado; la poesía, el canto, la ejecución de instrumentos musicales y la danza, están unidos y forman parte de un mismo discurso, de una misma red signica (Camacho, 2009). Lo cual confirma que los fenómenos de la realidad conforman unidades complejas, concepción que resulta crucial para considerar en el terreno educativo al colaborar en su comprensión como totalidades que requieren ser abordadas desde su complejidad.

1.6.2.1.5 El lenguaje como un modo de acción

Otro aspecto de la oralidad a destacar es el que hace referencia al lenguaje como un modo de acción. Los estudiosos de la oralidad (Hávelock; Ong, otros), señalan que uno de los mecanismos característicos de la comunicación oral es precisamente la acción. En el habla narrativa el relato tiene una importancia central, esta forma descriptiva de hechos y sucesos produce gozo y expectación, sobre todo, porque lo que se cuenta se desarrolla a partir de las cosas que hacen los personajes en cuestión y las reacciones y respuestas que tienen a esas acciones. Son las historias que se narran de personas y cosas que ocurren en situaciones del presente y que tienen que ver con sus vidas, son éstas las que les significan y las que interesa transmitir y comunicar, y las que el oyente espera y desea escuchar. Sobre el tema de la acción y su relevancia en la transmisión de saberes por vía de la oralidad, Hávelock escribe:

“La acción, requiere a su vez unos agentes que estén haciendo algo o diciendo algo acerca de lo que están haciendo, o a quienes se les esté haciendo algo. Parece que un lenguaje de la acción, no de la reflexión, es requisito previo de la memorización oral. [...] todos los sujetos de enunciados deben ser narrativizados, es decir, que deben ser nombres de agentes que hacen cosas, trátase de verdaderas personas o de otras fuerzas personificadas. Los predicados a los que se vinculan deben ser predicados de acción o de una situación presente en la acción, jamás de esencia ni de existencia” (2008:117).

Con lo cual se confirma que se aprende haciendo, en la implicación del hecho o suceso mismo. Éste es otro elemento fundamental para la educación y que ha sido ampliamente tratado por los grandes pedagogos y las corrientes pedagógicas de vanguardia.

1.6.2.2 Los procedimientos de transmisión oral de la música

Para el análisis y caracterización de los procedimientos de transmisión, enseñanza y aprendizaje musical en las culturas de tradición oral, tomo como referentes los estudios de autores considerados ya clásicos en este campo. Entre otros, recorro a las aportaciones de Alan Merriam (1964), Bruno Nettl (2010), John Blaking (2003) y Christopher Samll (1989). Además de estos autores, estoy considerando algunos otros que han enriquecido la perspectiva de los procesos de transmisión oral de la música a través de estudios en diferentes contextos; ellos son John Baily (1988), Timothy Rice (2003), Patricia Campbell (2013), Lucy Green (2002), Fethi Salah (2007) y Rafael Martín Castilla (2010). Junto con estos autores, considero como referentes de sumo valor las contribuciones de los mexicanos que han empezado a trabajar en torno a estas temáticas, me apoyo fundamentalmente en los estudios de Gonzalo Camacho (2009), Georgina Flores (2009, 2011, 2013, 2015), Marina Alonso (2012), Amparo Sevilla (2009, 2010) y Jorge Amós Martínez Ayala (2009a, 2009b, 2010).

Todos estos autores han abordado la perspectiva cultural de la música y se han adentrado en el estudio de los procedimientos de transmisión oral, algunos de ellos de manera más específica, a través de la focalización de los fenómenos del aprendizaje y la enseñanza musical implicados en dichos procedimientos. De estos estudios, se pueden derivar algunos principios básicos que aportan conocimiento para la comprensión de su naturaleza, así como para la identificación y delimitación de sus recursos y sus técnicas, todos ellos atributos que interesan a los objetivos de esta investigación. El primero de los elementos característicos de las culturas orales a destacar es que el aprendizaje musical forma parte de un proceso de enculturación, que tiene sus particularidades según el contexto donde se desarrolla la práctica. Se trata de un proceso de conocimiento donde se aprende mirando, escuchando y participando, proceso al que Rice (2003) llama “auditivo-visual-táctil o auditivo-visual-cinestésico (*op.cit.*:10 y 13). Por su parte, Martínez Ayala (2010:65) lo denomina “sistema músico-lírico y coreográfico”. El método radica fundamentalmente en seguir los modelos de comportamiento, a través de la imitación y la repetición. El proceso se da a partir de las prácticas culturales donde los saberes se despliegan, involucrando aspectos conscientes e inconscientes que son de diversa índole y en los que muchas veces ni siquiera media la palabra. De ahí que varios autores consideren que es un conocimiento que, más que enseñarse, se aprende (Merriam, Rice, Sevilla, Martín C., otros) y al que se le atribuye una importante dosis de autodidactismo y autoaprendizaje.

Uno más de los rasgos a destacar es que las prácticas culturales que enmarcan el aprendizaje musical están caracterizadas por la fuerza de la comunalidad que trae consigo el disfrute de una actividad que congrega y que tiene entre sus objetivos más vitales fortalecer los lazos humanos al interior de la comunidad (Camacho, 2011a). De ahí que la práctica musical es una actividad esencialmente grupal a la que el aprendiz se integra y en la que participa desde el primer momento, es decir, aprende en la experiencia misma del tocar, cantar y bailar. En términos pedagógicos, se podría decir que *aprende a tocar tocando*, pero sin restringirse a esa práctica, ya que en el acto están involucradas muchas otras dimensiones del hecho cultural. Otro aspecto fundamental a considerar es que en la música de tradición oral hay códigos; es una expresión que tiene reglas, que cuenta con recursos metodológicos (Alonso, 2012) construidos al interior de cada cultura y determinados por lo específico de los contextos culturales. Muchas de estas culturas “...poseen teorías musicales analíticas bien articuladas” (Baily, 1988) basadas en fórmulas rítmicas, literarias, o en sílabas, guías verbales u otros recursos que podrían entenderse como una especie de notación oral (*op. cit.*) que es utilizada en la enseñanza musical. Un aspecto más a considerar es su carácter dinámico; la cultura musical es una conjunción entre la tradición y el cambio, es una práctica constituida por elementos de permanencia y elementos de cambio. Es en esencia una forma expresiva que se renueva continuamente y que, por su naturaleza, abre amplias posibilidades para que cada ejecución se convierta en

un acto de creación, de recreación permanente, donde todo el que participa puede dar su versión particular del hecho cultural. Camacho afirma que se trata de un patrimonio germinal, "...porque dichas prácticas están dotadas de un ímpetu vivificante, de un impulso seminal orientado a mantener su reproductibilidad social" (Camacho, 2009:33). Los principios antes anotados son el punto de partida para el análisis del tema de la oralidad musical, que interesa a esta investigación.

1.6.2.3 Los procedimientos artesanales y la oralidad

Cabe agregar, que para la comprensión de los procesos orales se ha recurrido también a la perspectiva de Antonio Santoni Rugiu (1996) y su reflexión sobre los procedimientos artesanales, donde el conocimiento por vía de la oralidad constituye una de sus estrategias fundamentales. Retomo esta perspectiva, sobre todo, porque en la idea de algunos de los maestros está presente el modelo de trabajo inspirado en el concepto de "taller". A partir de los planteamientos de Santoni, se puede sostener que el taller como modelo de aprendizaje, consiste en un acercamiento holístico al fenómeno en cuestión, a través de procedimientos que pasan primero por la sensibilidad y la percepción, antes que por la escritura. Se aprende en el hacer mismo, en la práctica viva y directa, a través de la escucha, la observación y la imitación intuitiva. Los hechos se abordan como totalidades, como unidades complejas, donde los aprendices participan creativamente de todo el proceso y de la construcción del fenómeno completo (Santoni, 1996:222).

Conocer y analizar la naturaleza y características de los mecanismos de la oralidad y delimitar sus posibilidades como referente para la educación musical, fue uno de los objetivos propuestos en este trabajo, por lo que los principios que se pudieron identificar contribuirán al análisis de las prácticas culturales que tienen lugar en la EIMD, donde se despliegan saberes que provienen de la oralidad, con sus métodos, técnicas y recursos, en convivencia con los conocimientos del campo académico. Dicha caracterización servirá también para delimitar sus posibilidades como referente para la educación musical, que contribuya a ampliar la perspectiva que habita las instituciones musicales en los distintos tipos y niveles, y para pensar otras rutas posibles para la construcción de conocimiento musical.

1.6.3 Dimensión histórica

"El pasado está en el presente"
Popkewitz et al. (2003:16).

El trabajo de investigación que presento parte de la convicción de que, para adentrarnos y conocer una realidad educativa, es indispensable mirarla en su devenir histórico. No

pretendo un estudio de carácter histórico en el sentido estricto del término, sin embargo, considero que no es posible entender el tiempo presente o tratar de explicarlo, sin pensarlo en su historicidad, menos aún será posible imaginar o construir un futuro si se carece de memoria histórica y se niegan sus legados, de ahí la necesidad de considerar una dimensión histórica. Conocer los sucesos del pasado y del proceder humano en determinado tiempo y lugar, es lo propio de la disciplina histórica, para ello se sustenta en la búsqueda de rastros, huellas e indicios, que sirven a la reconstrucción e interpretación de los hechos para cumplir con el más esencial de sus fines, comprender el presente que nos ha tocado vivir. Entre los muchos valores del ejercicio histórico, podemos reconocer su posibilidad de contribuir al autoconocimiento humano y social, y de influir en el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva; su capacidad para ensanchar nuestros horizontes y abrirnos a los otros; su potencial para despertar nuestra conciencia y revelarnos como parte de un todo continuo; de igual modo, la mirada histórica nos hace ver que nada es eterno, definitivo o absoluto (Florescano, 2012).

1.6.3.1 El enfoque de la historia social y cultural

De acuerdo con las anteriores consideraciones y por así requerirlo el proceso investigativo, apelé al enfoque de la historia social y cultural, mirada que me brindó los medios para alcanzar la comprensión de los fenómenos en su historicidad. Más que hacer historia, en este trabajo de investigación interesa “integrar la mirada histórica como forma de inteligir el mundo” (Aguirre, 2013:17), como medio de aproximación al universo de indagación. Se trata de un trabajo donde la perspectiva histórica ayuda a explicar los procesos que se verifican en el presente, por lo que, la intención de la mirada histórica va, sobre todo, más orientada a “percibir la propia historicidad de las problemáticas educativas” (Aguirre, 2013:15). Una de las lecciones fundamentales del enfoque de la historia social y cultural ha sido que enseña a mirar las historias particulares como fenómenos que forman parte de procesos culturales más complejos. Eso era precisamente lo que me interesaba plasmar en la investigación, la manera como los procesos estructurales establecen relaciones de interdependencia con las experiencias singulares, de ahí que este enfoque resultara pertinente a la mirada de las problemáticas singulares y en pequeña escala que interesaba abordar en esta investigación. Del mismo modo, las claves del giro cultural han estado precisamente en su atención a lo específico, lo diverso, lo distintivo, así como en el interés por el mundo simbólico y por los significados que encierran las manifestaciones culturales en su diversidad. Estos aspectos hicieron atractivo el enfoque justamente porque el interés de la investigación estaba puesto en la aproximación a los significados construidos por los sujetos en su intervención y accionar con la realidad y en la construcción de sus mundos de vida.

La historia, nos dice Popkewitz, “es una comprensión del presente y de la memoria colectiva, como el entretejido de múltiples configuraciones históricas que establecen conexiones que configuran el sentido común” (2003:16). De ahí que interesa, entre otros aspectos, saber de los procesos históricos, sociales y culturales que jugaron un papel determinante en la configuración de esta institución y su propuesta educativa para lo cual era indispensable conocer las condiciones bajo las cuales se dio el proceso de institucionalización de la misma,²⁸ en el entendido de que “Las instituciones siempre tienen una historia, de la cual son producto. Es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo” (Berger y Luckman, 2006:74).

La Escuela de Iniciación tomó relevancia como caso de estudio porque en el trayecto pude detectar que la experiencia de esa institución tenía una historia significativa para la vida educativa del país y, en específico, para la educación artística en el terreno de la música y la danza, en el tramo que abarcó el último tercio del siglo XX. Los primeros datos daban indicios de la presencia de acontecimientos históricos singulares. Las prácticas educativas que ahí se emprendieron formaban parte de un entramado cultural que cristalizaba los deseos y aspiraciones de una juventud, la del post 68, que había sido parte de un fuerte movimiento social y cultural de reivindicación de la diversidad y los valores de las culturas originarias. En ese fragmento de historia era posible observar “cómo las ideas construyen, configuran, coordinan y constituyen las prácticas sociales, a través de las cuales <<razonan>> los individuos sobre su participación y su identidad” (Popkewitz, 2003:10).

El contexto histórico y las condiciones específicas en las que surgió la institución, favorecieron la configuración de una propuesta educativa que tenía como elementos sustantivos la inclusión del folclore y la integración de la música y la danza, componentes que habitaban la atmósfera cultural y educativa circundante en los confines de la década de los setenta en el país, y que definieron y dieron rostro propio al proyecto naciente. Los protagonistas que participaron en la fundación de esta escuela fueron actores presenciales y dignos representantes de ese emblemático movimiento social y cultural, que enarbolaba la bandera de la transformación social a través de la educación y el arte, y que les llevó,

²⁸ Recorro para la comprensión de dicho proceso a la noción que proponen Berger y Luckman (2006), quienes aseguran que la institucionalización tiene sus orígenes en la necesidad biológica del ser humano de dar a su comportamiento un entorno estable. De ahí que todas las actividades que desarrolla están sujetas a la habituación. Se entiende que de la repetición de acciones se producirán pautas que serán ejecutadas posteriormente con economía de esfuerzo. La habituación consiste en que las acciones se ejecutan regularmente, de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos. Estos procesos de habituación son precisamente los que anteceden a toda institucionalización, sobre la cual los autores se pronuncian en los siguientes términos: “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores [...] toda tipificación de esa clase es una institución” (Berger y Luckman (2006:72-74).

junto con otras experiencias de vida, a luchar por dignificar y desplastificar el folclore a partir de su comprensión como proceso cultural de implicaciones más amplias. Travesías que hicieron posible que dieran importantes pasos hacia la configuración de un modelo de educación artística integral, donde fenómenos culturales como el fandango se revelaron como auténticos referentes para la educación musical, aspecto que se destaca como uno de los principales hallazgos obtenidos como resultado de la presente investigación.

De este modo, se fueron trasluciendo una serie de acontecimientos que daban cuenta de un momento crucial, determinante en la historia del presente mexicano, y que había impactado todas las esferas de la vida social y cultural del país con importantes repercusiones en el terreno de la educación y, en particular, en el de la educación artística. Estos sucesos hicieron que me planteara la necesidad de dedicar un apartado específico para analizar el contexto histórico, social y cultural más amplio, con la intención de que sirviera de encuadre para comprender más cabalmente las circunstancias que rodearon la creación del ambicioso proyecto educativo. Del mismo modo me llevaron a considerar la imperiosa necesidad de documentar el proceso de configuración de la institución y de manera específica de su modelo educativo que en mi concepción era entendible desde su análisis como práctica histórico cultural.

Para la comprensión de los cambios de larga duración recurrí al concepto de *configuración* acuñado por Norbert Elías (2009), concepto que me fue útil para entender el carácter dinámico de los fenómenos sociales, así como las relaciones de interdependencia que en el continuo histórico se establecen entre las estructuras de la personalidad (estructuras psicológicas individuales) y las estructuras sociales (composiciones que constituyen muchos individuos interdependientes), ambas configuraciones mutables en flujo continuo y que es imposible separar.²⁹ Los anteriores referentes fueron de utilidad para comprender las circunstancias coyunturales y el contexto histórico que intervinieron en la configuración del proyecto cultural Ollin Yoliztli y que enmarcaron el surgimiento de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza, institución que en su devenir histórico participó de la configuración de una experiencia educativa que hoy en día está en condiciones de aportar conocimiento como modelo de educación musical enclavado en la frontera de la oralidad y la escritura.

²⁹ Para Norbert Elías, los fenómenos sociales "...no son comprensibles cuando se pierde de vista el hecho de que conceptos como "individuo" y "sociedad" no se remiten a dos objetos con existencia separada, sino a aspectos distintos, pero inseparables, de los mismos seres humanos y que ambos aspectos, los seres humanos en general, en situación de normalidad, sólo pueden comprenderse inmersos en un cambio estructural. Ambos conceptos tienen el carácter de procesos y no es posible en absoluto hacer abstracción de este carácter de proceso en una construcción teórica que se remita a los seres humanos" (2009:37).

1.6.3.1.1 *Los conceptos de generación y la narrativa biográfica*

Por así sugerirlo el proceso investigativo, se echó mano de dispositivos metodológicos que fueron útiles para el estudio microanalítico que se emprendió en este trabajo, ellos fueron el concepto de generación (Bollas, 1994; Aróstegui, 2004; Caballero y Baigorri, 2013 y Benigno, 2013) y la narrativa biográfica (Aguirre, 1997; 2001; Quintanilla, 2013; Argüello, 2014), ambas técnicas de reducción de escala fundamentales para el acercamiento al grupo de protagonistas participantes en la fase fundacional de la EIMD y que se concebía así mismo como parte de una generación, la del post 68. Los recursos señalados aportaron datos relevantes sobre la identidad de los docentes y, a su vez, resultaron útiles para la aproximación focalizada de los fenómenos estudiados, abonando al entendimiento de los procesos globales desde visiones más acotadas.

1.6.3.1.2 *Perspectiva de análisis a través del concepto de generación*

El concepto de generación es una herramienta microanalítica que considero pertinente al estudio del grupo social que abordo en este trabajo. Representa una vía de aproximación a la realidad que me permite observar la forma en que los sujetos "...personifican visiones complejas de su época" (Bollas, 1994:317). De igual manera se puede ver en una generación la suma de experiencias comunes y de objetos culturales compartidos, que hablan de un momento histórico determinado: "...cada uno de nosotros es un objeto parcial (¿o un sujeto parcial?) en medio de una hermenéutica colectiva, a medida que nuestro grupo global señala como signos de su interés, objetos, momentos, personas, sucesos" (Bollas, 1994:315). Recorro a un concepto de generación que la define "...en los términos más minimalistas como el conjunto de seres humanos que, perteneciendo a cohortes de edad iguales o cercanas, comparten un conjunto de elementos identitarios claramente diferenciados que codeterminan, junto a otros componentes estructuracionales, su personalidad, y consecuentemente sus actitudes y hábitos de vida" (Caballero y Baigorri, 2013:5-6).

Por su parte, Aróstegui (2004) propone un recurso conceptual que ha resultado de enorme utilidad para el estudio de las generaciones y su papel en la historia del presente. Se trata de la noción de coetaneidad, dispositivo teórico de amplias posibilidades analíticas. El autor utiliza dicho concepto para entender de mejor manera el fenómeno de la simultaneidad e interacción generacional, definiéndolo en los siguientes términos:

"Coetaneidad es un término de adecuada claridad en su significación al referirse a la simultaneidad del tiempo compartido *entre generaciones*, a la coexistencia temporal de tres generaciones al menos, que es la realidad generacional que, en último análisis, interesa tener en cuenta. La coetaneidad, sin embargo, tampoco presupone ni permite la ruptura

con el pasado no vivido de forma directa; más bien lo integra necesariamente” (Aróstegui, 2004:128).

Sobre este concepto el autor destaca que la coetaneidad es al tiempo que una categoría demográfica, una categoría histórico social, pues resulta de enorme utilidad como recurso que apuntala la percepción de un tiempo social, mismo que hace posible la coincidencia de contenidos de una cultura compartida entre sujetos, que vincula estrechamente, que da sentido y hace trascendental la experiencia común.

El concepto de generación se presenta como una técnica de reducción de escala que fue útil para lograr el acercamiento al grupo de protagonistas que participaron en el proyecto Ollin Yoliztli, en su fase fundacional. Dicho grupo formó parte de una generación que personificó un movimiento cultural de gran trascendencia por su praxis política y social (Velasco, 2004), y sus aportaciones a la vida artística y cultural del país. El concepto de generación abre las puertas a una forma diferente y con enormes posibilidades para abordar ese periodo específico, el de los años setenta. Me resulta atractivo y de interés por su flexibilidad, de acuerdo a la definición que hace del mismo Francesco Benigno: “...concepto manejable, flexible y menos rígidamente adscriptivo que la noción, el género o en su tiempo, la clase” (2013:87), además de ello, me atrae porque empata con mi percepción sobre el grupo de maestros que participó en la configuración de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza Ollin Yoliztli, a quienes identifico como parte de una generación que compartió una cultura y referentes comunes, con peculiaridades y rasgos muy característicos. Generación coetánea a la del 68 que bebió de las ideas marxistas y que enarboló principios emanados de las transformaciones producidas por el movimiento del 68 y por el movimiento social y cultural latinoamericanista que tuvo lugar en esa década memorable.

1.6.3.1.3 La narrativa biográfica, como recurso microanalítico

La narración biográfica es otro recurso espléndido para la inmersión en profundidad de una realidad dada, si tomamos en cuenta que el estudio de la vida de las personas “...contribuye al conocimiento de una parcela de la historia (Quintanilla, 2013:271). Las miradas singulares nos aproximan a una realidad más humana, la de las personas de carne y hueso, con sus pasiones y virtudes, con sus contradicciones y paradojas. La mirada biográfica informa sobre las tramas que se tejen entre individuos, sobre las corrientes de pensamiento dominantes, sobre los debates y pugnas, así como sobre las transformaciones sociales y culturales que se derivan de las conformaciones estructurales. Encuentro en la biografía un recurso metodológico valioso y útil, que colabora a la aproximación focalizada de las situaciones específicas y que ayuda a entender los problemas desde sus dimensiones más acotadas, sin perder de vista la mirada desde lo global (Argüello, 2014). Me es claro que la biografía como

forma de estudio de una vida, contribuye no sólo a conocer al sujeto en su contexto, sino que contribuye al conocimiento de un segmento o “parcela” de la historia, abriendo senderos por los cuales es posible mirar otros ángulos y percibir más humanamente los hechos de la historia.

Este recurso ha sido de mucha ayuda en la reconstrucción de las trayectorias docentes de los maestros de la EIMDOY, figuras clave en la historia y configuración de esta institución, mismo que nos ha acercado a su historia personal, informando sobre sus intereses, preocupaciones y expectativas personales y profesionales. El acercamiento biográfico me aportó datos relevantes sobre los elementos que contribuyeron a configurar sus identidades y a conformar el bagaje cultural, que son los que están presentes en su acción educativa y los que determinan su praxis docente. Las fuentes orales han sido un medio invaluable para la reconstrucción histórica de los hechos, el conocimiento de la vida cotidiana y el adentramiento a las concepciones de los sujetos. Estos maestros, a través de sus historias de vida, han podido dar cuenta, no sólo de las peculiaridades de su perspectiva y experiencia personal, sino que, por medio de sus relatos de vida, he podido acceder al conocimiento de las condiciones compartidas como grupo social en un determinado tiempo y lugar. De igual modo, a través de ellos, accedí al conocimiento de los procesos sociales y culturales más amplios que caracterizaron el momento histórico que los congregó.

1.7 Referente empírico

1.7.1 El lugar de indagación

Las interrogantes y los supuestos de investigación emergieron como parte de las preocupaciones y problematización en torno al campo de la educación musical, así como del interés por explorar otras formas de construcción de conocimiento musical³⁰ o la posible existencia de contramodelos (de Gainza, 2010). Las circunstancias señaladas condujeron a detectar un espacio que brindaba la posibilidad de examinar prácticas educativas basadas en los mecanismos de la oralidad, fenómeno que no es común observar en las instituciones formales de educación musical. Fue así como elegí a la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza (EIMD) del Centro Cultura Ollin Yoliztli, fundada en 1981, como el caso específico en el que se podía llevar a cabo el análisis de los fenómenos acerca de los cuales me interesaba dar cuenta. La institución, por sus peculiaridades, se convirtió en el caso de interés para investigar, aceptando con Geertz la postura que indica que no se estudian lugares, sino se estudia *en* lugares.³¹

³⁰ Asumiendo el conocimiento desde la perspectiva de la historia cultural, como un campo de prácticas culturales (Popkewitz et al, 2003).

³¹ “El lugar de estudio no es el objeto de estudio. Los antropólogos no estudian aldeas (tribus, pueblos, vecindarios...); estudian *en* aldeas” (Geertz, 2001:33).

La Escuela de Iniciación representa en sí misma un micro universo cultural sumamente atractivo, por la diversidad de experiencias que ahí se desarrollan. Se trata de una institución de formación especializada donde es posible apreciar en el mismo entorno educativo la coexistencia de la música y la danza tradicional, con la música y la danza clásicas. De igual modo, se pueden observar prácticas integradoras que conjuntan la música y la danza tradicional, así como formas de aprendizaje y apropiación de los saberes musicales y dancísticos, que incorporan mecanismos de la tradición oral y elementos de la tradición escrita. Todo esto es absolutamente inusual en una institución de educación musical y fue lo que lo convirtió en un campo de prácticas, especialmente atractivo para la investigación. Además, porque era posible conjeturar la riqueza y complejidad de relaciones e intercambios que se pueden suscitar entre los sujetos sociales que participan de la acción educativa, en un campo social de estas características. Los aspectos referidos fueron determinantes para elegirlo como el caso específico, como el escenario en el que ocurre un fenómeno formativo de enorme interés para ser analizado desde sus posibilidades como modelo alternativo en educación musical, en términos de su significación cultural, su epistemología y los aspectos metodológicos que pone en acción. Y, sobre todo, porque puede ser visto como un modelo de educación que construye conocimiento desde la frontera, es decir, desde el lugar de cruce entre modelos de acuerdo con la descripción de Santamaría (2007:213): “Pensar desde la frontera significa reflexionar y construir desde la conciencia de nuestra posición intermedia, entre el eurocentrismo académico y las culturas tradicionales o populares”.

1.7.1.1 La Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza del Centro Cultural Ollin Yoliztli

1.7.1.1.1 Antecedentes

El proyecto Ollin Yoliztli surgió como resultado de una coyuntura que conjuntó diversos factores de orden económico, político, social y cultural que jugaron a favor e hicieron posible la creación de un complejo cultural y educativo de enormes dimensiones. Nace fundamentalmente por iniciativa directa de la primera dama del gobierno presidencial de José López Portillo, señora Carmen Romano Nolk, quien asumiera las riendas de la política cultural del país durante el sexenio comprendido entre los años 1976 a 1982. Se trata de un periodo caracterizado por turbulencias políticas y económicas donde el país transitó de una situación de abundancia, producto del descubrimiento de los enormes yacimientos petroleros del golfo de Campeche, a otra de fuerte crisis, donde se dio una intensa fuga de capitales, que lo llevó a la inflación y a la debacle económicas³² (Meyer, 1978; Ángeles,

³² Sobre la situación de nuestro país en esos años se pueden consultar los siguientes artículos: “La política petrolera en México. 1976-1982”, de Luis Ángeles, en: *Cuadernos Políticos*, UNAM, número 32, México, D. F.,

1982). El gobierno de López Portillo fue la máxima expresión de lo que Gabriel Zaid (2011) ha denominado la *Economía presidencial*. El autor señala que esta modalidad económica duró en nuestro país alrededor de cinco sexenios, de 1970 a 2000, y la caracteriza la integración y concentración de las finanzas públicas y privadas a la voluntad y arbitrariedad de un solo hombre, el presidente en turno (Zaid, 2011:13). El gobierno de López Portillo conformó, junto con el de su antecesor Echeverría, lo que se dio en llamar los dos sexenios “populistas”, gobiernos que echaron mano de soluciones políticas cocinadas al vapor, que al poco tiempo se les convirtieron en problemas económicos con serias consecuencias para el país (*op. cit.*).

El proyecto Ollin Yoliztli en su conjunto surge como una necesidad para dar solución a los grandes problemas educativos del país en el terreno de la educación artística. De manera específica en el campo de la educación musical de nivel superior se vivía un momento verdaderamente crítico, donde su estancamiento y bajo nivel de desarrollo eran evidentes. Así lo explica el líder del proyecto Ollin Yoliztli, Fernando Lozano:³³ “...el ambiente musical no era satisfactorio, era muy difícil solucionar los problemas al interior de las instituciones” (Lozano, E-10 de septiembre, 2010). Junto a éste, estuvieron presentes otros factores que confluyeron para que un proyecto de tal envergadura pudiera concretarse. “Convergió, entre otros, los deseos de la primera dama del gobierno en turno,³⁴ la disponibilidad de recursos, lo atractivo de la medida política y su impacto mediático, la visión de un músico educador [Fernando Lozano] y un ambiente que reclamaba transformaciones en los espacios educativos” (Lozano, E-2012: 22).

El 3 de julio de 1979 se constituyó formalmente la asociación civil “Patronato Proactividades Artísticas y Culturales, Vida y Movimiento, A. C.” (Secretaría de Cultura GDF, CCOY y EMVM, 2002) que daba identidad y personalidad jurídica a la Escuela de Perfeccionamiento Vida y Movimiento, iniciativa que marca el nacimiento del proyecto Ollin Yoliztli. Dicho proyecto comenzó a gestarse en 1977; en 1978 surgen la Orquesta Filarmónica de la Ciudad de México y la Escuela de Perfeccionamiento Vida y Movimiento. En 1979 se establece la sala de conciertos Silvestre Revueltas y en marzo de 1981, inicia formalmente sus actividades la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza.³⁵ En ese mismo año entran en

editorial Era, abril-junio de 1982, pp. 45-55, y “El auge petrolero y las experiencias mexicanas disponibles. Los problemas del pasado y la visión del futuro” de Lorenzo Meyer Cosío (1978).

³³ Director de orquesta, autor del concepto artístico-educativo y líder y responsable del proyecto cultural en su conjunto. Impulsor de la iniciativa de creación de la Orquesta Filarmónica de la Ciudad de México y la Escuela de Perfeccionamiento Vida y Movimiento.

³⁴ Señora Carmen Romano de López Portillo, de quien era conocida su raigambre pianística y su afición por el cultivo del arte musical.

³⁵ Este fue el nombre inicial de la institución que posteriormente cambió por el de Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza.

operación el resto de los espacios del Conjunto Cultural: librería, cineclub, galería de arte, restaurante, así como el área de Diseño Gráfico Musical, los Talleres de Laudería, Lutería y de Reparación de Pianos, y los salones de danza.

El objetivo general del proyecto en su conjunto y planteado por la asociación civil quedó asentado en los siguientes términos:

1. “Promover y difundir la cultura universal, especialmente manifestaciones artísticas como la música y la danza, con el objetivo de crear músicos y bailarines con la mayor capacidad profesional, así como técnicos altamente capacitados en las áreas de diseño gráfico musical, talleres de laudería y reparación de pianos”³⁶ (Secretaría de Cultura GDF-CCOY- EMVM, 2002:7).

Los objetivos específicos se delimitaron en el Acta Constitutiva de la siguiente manera:

1. Preparación y capacitación de técnicos para la construcción, reparación, mantenimiento, diseño y afinación de instrumentos musicales.
2. El otorgamiento de becas y otros estímulos para que los músicos y bailarines mexicanos realicen música y danza respectivamente.
3. Realizar seminarios, encuentros, conferencias, cursillos y en general todo tipo de actividades tendientes a promover y estimular la mejor preparación de los artistas mexicanos en el género de danza y música.
4. Realizar cursos especiales y cursos de verano con maestros mexicanos o extranjeros.
5. Organizar concursos para seleccionar valores de música y danza.
6. Promover mediante concursos, confrontaciones o actos similares, el impulso a nuevos valores y el desarrollo de la música y la danza en México.
7. Realizar intercambios de becarios con los diferentes países.
8. Coordinarse con escuelas de música y danza del país para la elaboración y revisión de programas de estudios musicales.
9. Aprovechar las experiencias de los músicos mexicanos que estén trabajando en el extranjero mediante la presentación de conciertos, conferencias, cursos y otras actividades.
10. Aprovechar las experiencias de los músicos extranjeros integrados a las orquestas del país para la impartición de cursos regulares o especiales que propicien el sólido desarrollo de los jóvenes músicos.
11. Editar publicaciones para dar a conocer estudios de música y danza a nivel nacional y mundial o para divulgar sus diversas manifestaciones” (*op. cit.*).

³⁶ Referido en el Plan de estudios de Licenciado Concertista. Nivel educativo superior de la Escuela de Música Vida y Movimiento del CCOY, México, 2002, Secretaría de Cultura GDF.

En los objetivos planteados se puede apreciar la magnitud del proyecto y la dimensión de los principios que sustentaron la propuesta en su conjunto. Es posible observar la visión de integralidad del proyecto al considerar la necesaria convivencia de disciplinas como la música y la danza, el fuerte enfoque formativo, el fortalecimiento de un ambiente de aprendizaje y desarrollo musical de alto nivel, el fomento de la excelencia y calidad artísticas, la movilidad y promoción artística de estudiantes y maestros dentro y fuera del país, el acercamiento de los estudiantes en formación a la vida artística y profesional a través de su eventual participación en la orquesta profesional, la promoción editorial de la producción musical y dancística, el estímulo para la creación y profesionalización de nuevos oficios y especialidades como la de laudero,³⁷ lutero³⁸ y copista, técnico especializado en diseño y grafía musical, todos ellos esenciales en la vida de la comunidad musical.

El enfoque integral que consideraba la convivencia cercana de la música y la danza como parte de la propuesta fue, desde sus inicios, uno de los principios esenciales del proyecto global. La conjunción entre música y danza fue una idea forjada por el maestro Lozano, después de su paso por el medio dancístico como maestro en la Academia de la Danza Mexicana del INBA. Esta experiencia le lleva a valorar la íntima, perfecta y deseable relación entre música y danza, y su necesaria incorporación en los procesos formativos

La Orquesta Filarmónica de la Ciudad de México y la Escuela de Perfeccionamiento Vida y Movimiento fueron en sus inicios el eje principal del proyecto Ollin Yoliztli. Ambas entidades eran la cúspide de un programa que tenía pretensiones mayores, pues se pensaba formarían parte de un plan nacional de educación artística. Con este fin fue creada la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza, que se concibió como el laboratorio donde serían experimentadas las metodologías, contenidos y estrategias de una educación artística integral que se quería fuera propositiva e innovadora, para posteriormente fundar escuelas semejantes en todo el país.

El proyecto tuvo un importante desenvolvimiento, contó con una considerable inyección de presupuesto, y con principios y objetivos bien definidos. Al paso del tiempo los resultados se pudieron ver, ya que buena parte de las orquestas del país se nutrieron de los músicos que pasaron por este programa. Actualmente, varias de las orquestas tienen entre sus filas a integrantes que formaron parte de la primera etapa del proyecto Ollin Yoliztli.

La actividad del Centro Cultural tal y como fue concebida, duró lo que duró la gestión presidencial; posteriormente cambiaron los criterios y los rumbos que tomó el proyecto en su totalidad.

³⁷ Técnico especializado en reparación de instrumentos de cuerda.

³⁸ Técnico especializado en reparación de instrumentos de aliento madera y metal.

1.7.1.2 Configuración actual del Centro Cultural Ollin Yoliztli

A fin de lograr una comprensión cabal de la EIMD, es indispensable describir el contexto institucional y el proyecto cultural global del cual forma parte actualmente esta entidad educativa. La EIMD, como se ha mencionado, está enclavada en el Centro Cultural Ollin Yoliztli (en adelante CCOY),³⁹ organismo dependiente de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, encargado de la preservación, promoción, difusión y educación en el campo de la cultura y las artes a través de diversos programas educativos y artísticos. El CCOY tiene entre sus propósitos fundamentales contribuir a la formación integral del individuo y al bienestar social y cultural de la comunidad. Además de la formación especializada de artistas de nivel profesional en las áreas de música y danza, tiene como finalidad contribuir a la preservación y difusión del patrimonio artístico, así como a la formación de públicos sensibles a las expresiones del arte.



Figura 1. Centro Cultural Ollin Yoliztli (fachada principal) (2018). Fuente: Archivo CCOY.

El CCOY está ubicado en Periférico Sur 5141, colonia Isidro Fabela en Tlalpan, Ciudad de México. Actualmente está conformado por siete escuelas que imparten educación en los ámbitos de la música y danza, y cuya oferta educativa cubre desde los niveles de iniciación artística -paralelos a la educación básica-, hasta estudios de nivel medio superior y superior. Las escuelas que integran el sistema de educación artística de esta institución son la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza que cuenta con instalaciones propias hechas exprofeso

³⁹ Antes Conjunto Cultural Ollin Yoliztli.

para esta institución. El inmueble está ubicado en el edificio contiguo al predio que ocupa el Centro Cultural Ollin Yoliztli. En las instalaciones del complejo cultural se encuentra la sede de la Escuela de Música Vida y Movimiento (EMVM), la Escuela de Danza Contemporánea (EDC) y la Escuela de Danza Clásica (EDC).

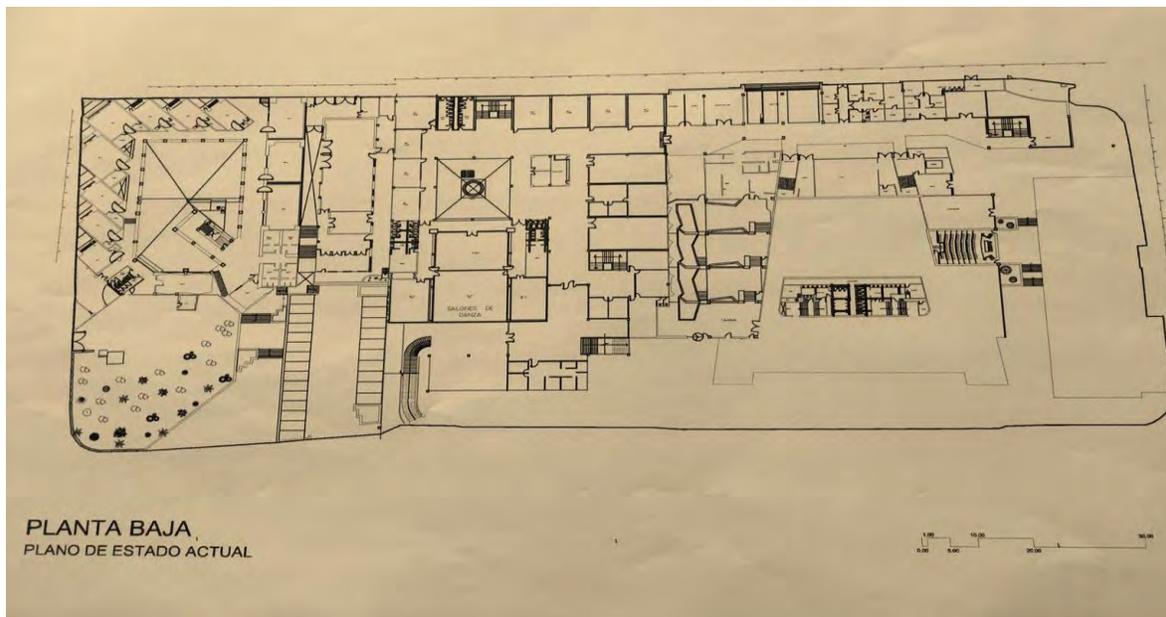


Figura 2. Centro Cultural Ollin Yoliztli (Plano de la planta baja: En el extremo izquierdo está ubicado el predio que ocupa la EIMD. El resto del edificio alberga las distintas áreas que conforman el complejo cultural) (2018). Fuente: Archivo CCOY.

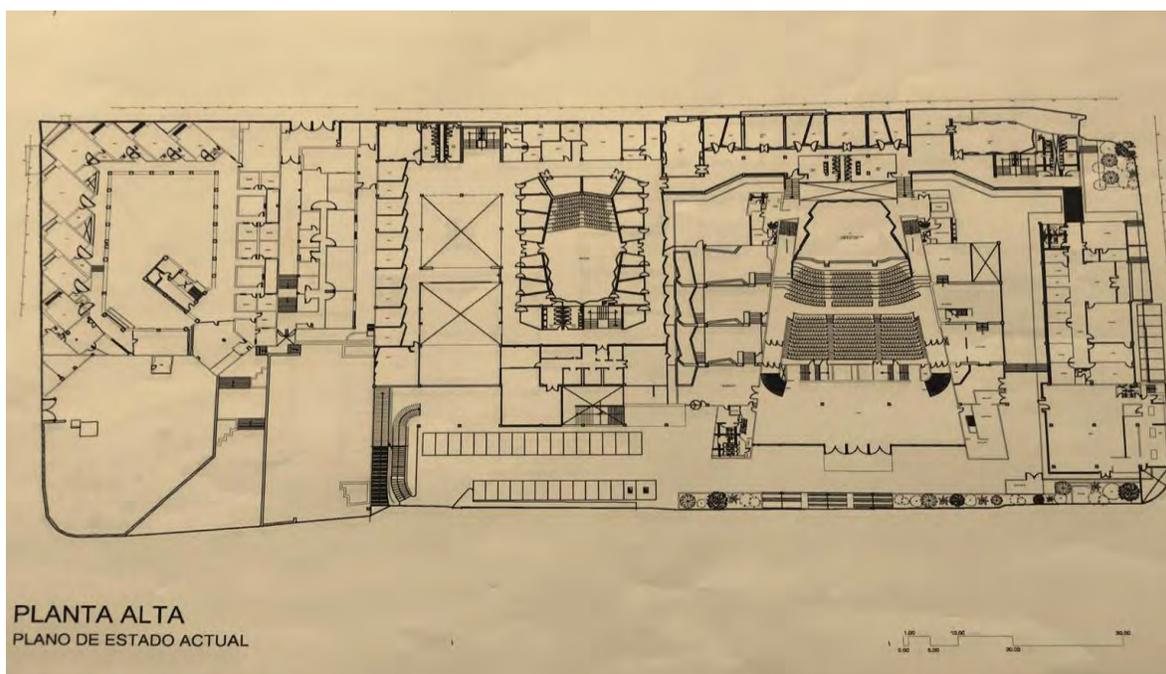


Figura 3. Centro Cultural Ollin Yoliztli (Plano de la planta alta: En el extremo izquierdo está ubicado el predio que ocupa la EIMD. El resto del edificio alberga las distintas áreas que conforman el complejo cultural) (2018). Fuente: Archivo CCOY.

Las otras escuelas pertenecientes al CCOY son la Escuela de Música Del Rock a la Palabra, la Escuela de Danza de la Ciudad de México y la Escuela de Mariachi Ollin Yoliztli en Garibaldi, todas ellas están ubicadas en sedes alternas de la Ciudad de México.

Además de estas escuelas que integran el sistema de educación artística, el CCOY tiene a su cargo otro tipo de programas que cumplen funciones artísticas y educativas. Uno de éstos es el Programa de Orquestas Juveniles y Coros de la Ciudad de México, que reúne a trece orquestas y nueve coros ubicados en distintas delegaciones de la ciudad.

El CCOY también es sede del Proyecto Danza Capital, agrupación de experimentación dancística que tiene entre sus objetivos promover y difundir esta disciplina en los diversos foros y espacios de la ciudad de México. Adicionalmente cumple la importante tarea de ofrecer la posibilidad de fortalecer la formación y contribuir a la profesionalización de las nuevas generaciones de estudiantes en el ámbito de la danza contemporánea. La agrupación está integrada por bailarines, alumnos egresados de la Escuela de Danza Contemporánea del CCOY.

De la misma manera es sede de la Orquesta Sinfónica Juvenil Ollin Yoliztli, proyecto reactivado en 2011, cuyo propósito fundamental es brindar formación profesionalizante en el ámbito orquestal a estudiantes que cursan los últimos niveles formativos de la Escuela de Música Vida y Movimiento. Con este proyecto, el CCOY y la EMVM recuperan uno de los ejes fundamentales que caracterizaron el modelo formativo propuesto en sus inicios. El proyecto inicial consistía en la intensa actividad musical orquestal y de cámara, con un enfoque esencialmente formativo, entendida como el medio que permitiría al estudiante su desarrollo artístico de excelencia. La orquesta, figura sustancial del programa, fue concebida como el espacio de aprendizaje que posibilitaba la práctica musical activa y el encuentro con los retos musicales, derivados de la experiencia real con la música.

El CCOY cuenta con un Centro de Documentación y Sala de Consulta cuya colección se enfoca en las disciplinas de música y danza. Está conformado por la biblioteca, fonoteca, videoteca y el aula de conferencias Marco Antonio Anguiano, donde se imparten cursos, seminarios y talleres. Entre otras actividades, el Centro de Documentación lleva a cabo el programa del Libro Club Ollin Yoliztli, con un importante acervo en diversos géneros literarios a disposición de usuarios internos y externos.

Además de sus espacios formativos, el CCOY tiene a su cargo el área de talleres de reparación y afinación de instrumentos, integrada por el Taller de laudería, especializado en la reparación de instrumentos de cuerda, el Taller de lutería, encargado de la reparación de instrumentos de aliento y el Taller de afinación y reparación de pianos. Los talleres son reminiscencia del proyecto inicial pensados para brindar servicio a las agrupaciones

musicales del CCOY, al tiempo que ofrecían capacitación en estas especialidades. Actualmente brindan atención a la comunidad de usuarios de las distintas escuelas del propio centro y a usuarios procedentes de otras instituciones.

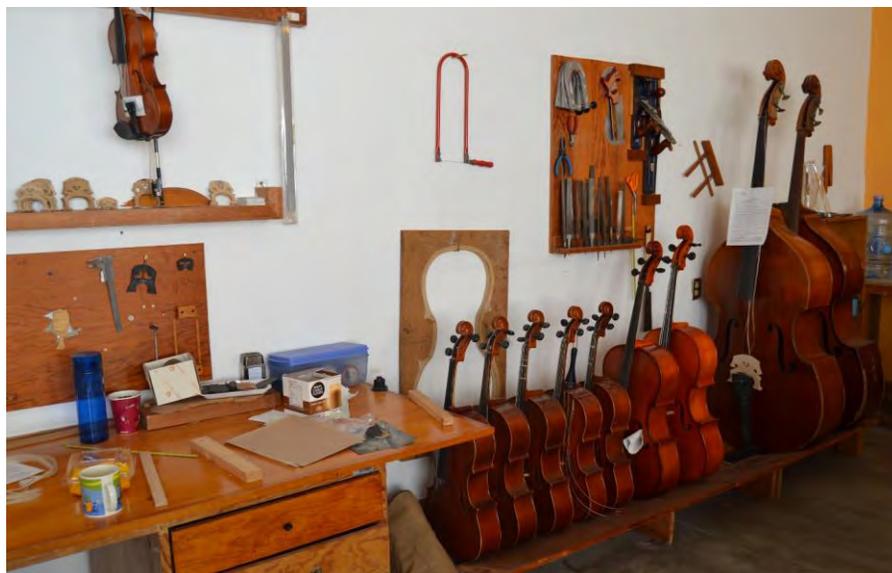


Figura 4. Taller de laudería del CCOY (2018). Fuente: Archivo CCOY.



Figura 5. Taller de laudería del CCOY (2018). Fuente: Archivo CCOY.

El CCOY comparte espacio con la Orquesta Filarmónica de la Ciudad de México, que tiene su sede en la Sala Silvestre Revueltas, ubicada dentro del mismo complejo cultural. Esta sala de conciertos, paralelamente a su función como sede de la OFCM, constituye uno de los espacios más importantes para la difusión y promoción de la actividad artística y cultural

generada por las escuelas del CCOY. Se suman a este importante recinto, otros espacios que forman parte del conglomerado Ollin Yoliztl, destinados a la promoción y difusión cultural, como son la sala de conciertos Hermilo Novelo, La Scala, sala de usos múltiples apropiada para la presentación musical y dancística, y la sala Andrea Palma, adecuada para conferencias y proyecciones de cine y video.

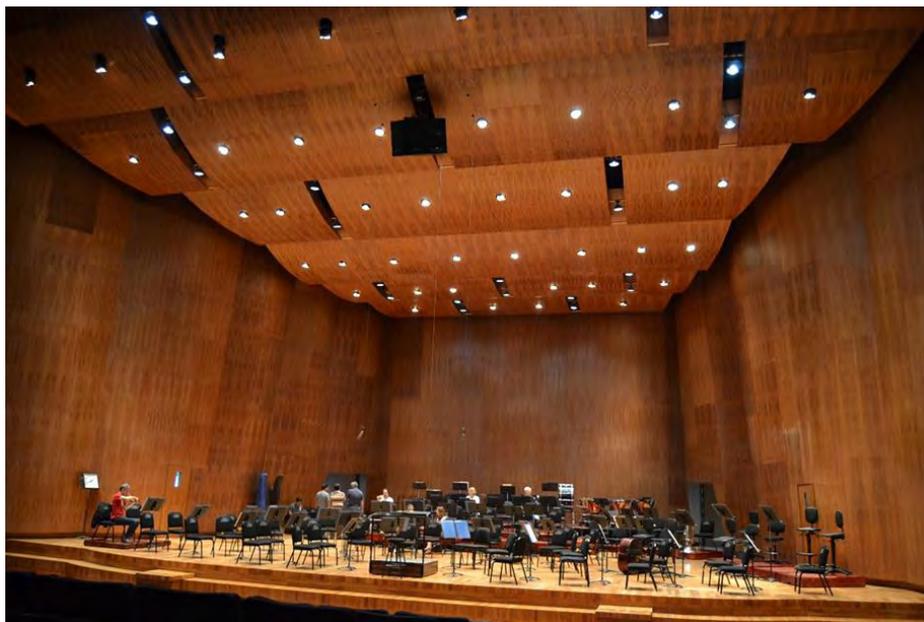


Figura 6. Sala Silvestre Revueltas del CCOY (2018). Fuente: Archivo del CCOY.

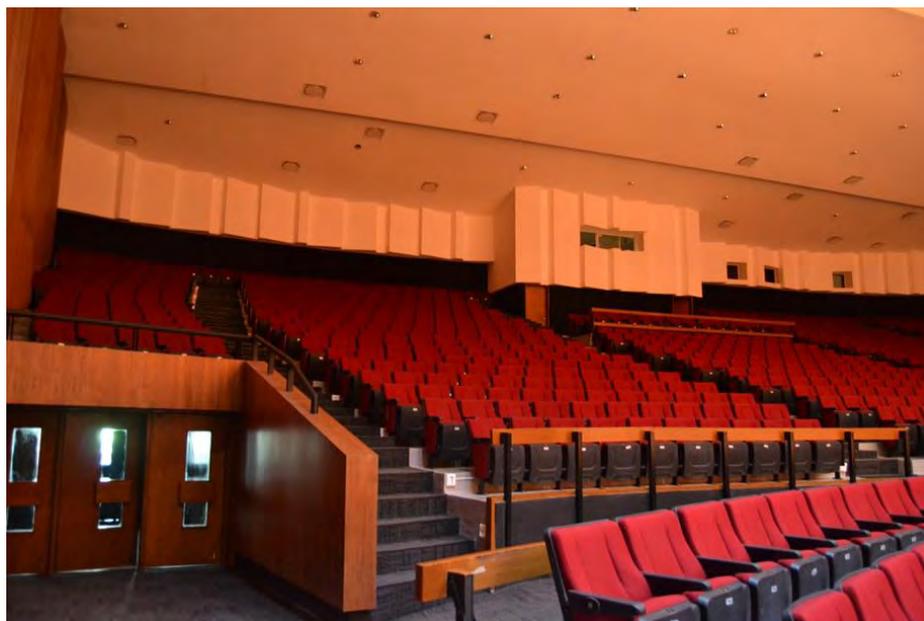


Figura 7. Sala Silvestre Revueltas del CCOY (2018). Fuente: Archivo del CCOY.



Figura 8. Sala Hermilo Novelo del CCOY (2018). Fuente: Archivo CCOY.



Figura 9. Sala Hermilo Novelo del CCOY (2018). Fuente: Archivo CCOY.



Figura 10. Foro La Scala del CCOY (2018). Fuente: Archivo CCOY.



Figura 11. Sala Andrea Palma del CCOY (2018). Fuente: Archivo CCOY.

Un aspecto a destacar es que el CCOY está conformado por entidades formativas y artísticas que incorporan expresiones del arte de la más variada ascendencia, desde los estilos *clásicos* en música y danza, las expresiones contemporáneas en el campo de la danza, los géneros de danza y música tradicional mexicana, hasta las manifestaciones de música popular como el rock. La apertura hacia la diversidad de las expresiones del arte coloca a esta institución en las tendencias de vanguardia que cada vez más consideran inadmisibles

la exclusión, en los espacios académicos, de los distintos géneros, estilos, modalidades y estéticas que conforman el mapa mundial de la creación humana en el campo del arte.

El Centro Cultural Ollin Yoliztli cuenta con registro ante la Secretaría de Educación Pública, como institución educativa de nivel medio superior y superior. Actualmente cuenta con capacidad para certificar estudios de licenciatura en veinte especialidades impartidas por la Escuela de Música Vida y Movimiento. Su plan de estudios contempla una duración de siete años, al término de los cuales se otorga el título de licenciado en música, con dominio en: Dirección de Orquesta, Canto, Arpa, Clarinete, Contrabajo, Corno, Fagot, Flauta, Guitarra, Marimba, Oboe, Percusiones, Piano, Saxofón, Trombón, Trompeta, Tuba, Violín, Viola y Violonchelo. El CCOY entregó los primeros títulos de licenciado concertista el 22 de noviembre de 2006. Otras de sus siete escuelas se encuentran en proceso de formalización de sus estudios ante la SEP, a fin de estar en condiciones de ofrecer distintos niveles de certificación. Amén de su reconocida labor educativa, el CCOY despliega y desarrolla una intensa actividad artística y cultural, con una amplia programación musical, dancística, plástica y visual, a lo largo y ancho de sus escuelas y en diversos foros culturales de la Ciudad de México.

Como se puede observar no es posible analizar las prácticas formativas que caracterizan a la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza al margen de su contexto institucional, en virtud de que constituye el marco general en el que se ubican el tipo de prácticas que se desarrollan en la Escuela de Iniciación. El CCOY nació con la intención de propiciar el acercamiento entre disciplinas y favorecer la inclusión de géneros y expresiones diversas comúnmente no consideradas en los ámbitos académicos. Por otra parte, el hecho de que algunas de las escuelas del CCOY estén asentadas en un mismo espacio físico, ha sido un factor que ha favorecido la interacción cotidiana entre las mismas, por la necesidad que tienen de compartir espacios, maestros y actividades. Por ejemplo, es posible observar la conexión interinstitucional a través del apoyo que se proporcionan mutuamente las comunidades escolares para el uso de los espacios, instrumentos y materiales. En este sentido destaca la ayuda que se brindan las áreas de psicopedagogía, enfermería prefectura, talleres o difusión por medio de su personal en los casos y situaciones que así lo ameritan. Por otra parte, es frecuente el desplazamiento de algunos maestros entre las escuelas para atender estudiantes de distintos niveles o de estudiantes que toman clase en una y otra escuela por así requerirlo su particular proceso formativo. Así mismo, muchos de sus egresados tienen como destino algunas de las escuelas del propio CCOY donde es posible continuar estudios avanzados en las especialidades que éstas ofrecen. Todas estas interacciones e intercambios forman parte de la vida cotidiana que tiene lugar en las escuelas del CCOY, condicionando sus prácticas y configurando un ambiente muy particular

de aprendizaje, caracterizado por los distintos desplazamientos e interconexiones que a final de cuentas dan lugar a una convivencia multidisciplinar y multiartística.

1.7.1.3 La Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza, sus características y actual organización.

La EIMD actualmente está conformada por dos áreas: el Área de Música Clásica y el Área de Música y Danza Tradicional Mexicana. El Área de Danza Clásica que también formaba parte de la Escuela de Iniciación, recientemente se constituyó en la Escuela de Danza Clásica, sin embargo, continúa compartiendo espacio con las otras dos áreas. La escuela en su actual configuración ofrece formación en música clásica y en música y danza tradicional mexicana en el turno matutino y vespertino a una población estudiantil que abarca edades de 6 a 15 años, su cuya matrícula mantiene un promedio de aproximadamente 500 estudiantes.



Figura 12. Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza (patio principal) (2018). Fuente: Archivo CCOY.



Figura 13. Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza (pasillo) (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).

El organigrama está constituido por la Dirección, el Consejo Académico, la Subdirección Académica, el Área de Música Clásica, el Área de Música y Danza Tradicional Mexicana, además de la Oficina de Enlace Administrativo, la Oficina de Control Escolar, la Coordinación de Eventos, la Prefectura, la Enfermería y el Departamento de Psicopedagogía.

1.7.1.3.1 Estructura curricular

Cada área académica, la de Música Clásica y la de Música y Danza Tradicional Mexicana cuenta con su plan de estudios avalado a partir de noviembre de 2002 por la Subdirección General de Investigación y Educación Artísticas del Instituto Nacional de Bellas Artes. Cabe hacer notar que lo establecido en dichos planes ha venido sufriendo cambios como consecuencia de la implementación del Proyecto de Transformación Curricular que se puso en marcha a partir de 2012.

1.7.1.3.1.1 Proyecto de Transformación Curricular

En el año de 2009 se emprendió un proyecto de mejora que contempló un reordenamiento general del CCOY el cual abarcó diversos niveles y áreas de atención. Entre otros aspectos, fue considerada la remodelación de algunos espacios físicos, la reorganización de determinadas áreas escolares, así como una revisión profunda en el ámbito curricular.

Este último aspecto condujo a impulsar un proyecto de transformación de largo alcance. El Proyecto de Transformación Curricular⁴⁰ (SC GDF-CCOY, 2009-2012) fue planificado en toda forma y contó con el apoyo de especialistas de alto nivel, de tal suerte que adquirió relevancia notable para la vida académica de la institución. Fue concebido como un proyecto de carácter democrático que convocó e involucró a las comunidades de cada escuela, con quienes, el equipo de especialistas responsables del mismo, trabajó en diversos niveles, impartiendo cursos, talleres y conferencias, sobre los temas implicados. Se organizaron mesas de trabajo en las que se expusieron las necesidades más apremiantes y se sometieron a debate las principales problemáticas. También se llevaron a cabo observaciones de aula, encuestas y entrevistas, proceso que fue fundamental para conocer más cercanamente la realidad áulica y para captar la perspectiva de los docentes y recuperar sus aportaciones y propuestas. El énfasis estuvo puesto en propiciar la acción participativa de todos los involucrados, con la finalidad de generar los consensos necesarios y desde ahí diseñar los programas de atención. Las mesas de trabajo permitieron conocer la perspectiva de los docentes y recuperar importantes aportaciones y propuestas que fueron decisivas para implementar las estrategias de cambio procedentes. De dicho proceso se derivaron las acciones de reestructuración curricular que hasta hoy día continúan realizándose, y que se han fortalecido con la creación de un área especializada en la investigación etnográfica, encargada de recuperar la perspectiva, visión y necesidades de los actores, de fundamental importancia para la toma de decisiones en el plano académico.

En el caso específico de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza, se contempló la necesidad de hacer ajustes a los planes de estudio vigentes. A lo largo del proceso permeó la idea de retomar los principios de integralidad que dieron origen al proyecto en sus inicios, por lo que, se diseñó una nueva estructura curricular que contempló un acercamiento entre las dos áreas a través del diseño de un tronco común que comenzó a operar en 2012, el cual cursan los estudiantes durante los primeros cinco años de su formación, para posteriormente optar por una de las dos áreas, a desarrollar como especialidad. Tales reformas reflejan cambios importantes que juegan a favor de un mayor acercamiento entre las áreas, mismo que promete ser más abierto y dialogante, y que se considera favorecerá un desarrollo más completo de los estudiantes.

1.7.2 Aproximaciones metodológicas

1.7.2.1 Enfoque y recursos metodológicos

Para el desarrollo de esta investigación se recurrió al enfoque socio-antropológico de la metodología etnográfica (Geertz, 2001; Geertz, Clifford et al., 2008), nutrido con algunos

⁴⁰ La coordinación general del Proyecto de Transformación Curricular estuvo a cargo de la Dra. Miviam Ruiz Pérez, actual Directora Académica del CCOY.

aportes que han venido cambiando la visión tradicional de la etnografía, cuya perspectiva actual explora posibilidades dialógicas, de colaboración y coparticipación, y que la entiende como experiencia e interpretación, pero, sobre todo, como una negociación constructiva (Guber, 2001; Rappaport; 2007).

1.7.2.1.1 La etnografía como diálogo y colaboración

El campo de la etnografía ha sufrido importantes transformaciones, la manera de pensar los roles tradicionales del investigador y el informante se han modificado, poniendo seriamente en cuestión las relaciones desiguales establecidas entre ambos. La perspectiva actual ha explorado posibilidades dialógicas, de colaboración y coparticipación, ha puesto en entredicho la visión sobre el propio campo, sobre la autoría y autoridad etnográfica, así como sobre los modos en que se construye teoría. Es dentro de esta tendencia en la que circunscribo mi trabajo de investigación, la cual me permite entender la práctica etnográfica, más que, como experiencia e interpretación, como una negociación constructiva (Geertz, Clifford et al., 2008:159), orientada a propiciar una interlocución dialogante con los actores, quienes son, en el sentido más amplio del término, “sujetos conscientes y políticamente significantes” (Geertz, Clifford et al., 2008:159).

Encuentro en los planteamientos de la denominada etnografía en colaboración algunos puntos que me han servido para el análisis y que puedo conectar con mi experiencia de trabajo de campo en la EIMDOY, y a la forma en que se estableció mi relación con los actores involucrados. Joanne Rappaport (2007) enuncia varios procesos implicados en la colaboración que invitan a una reconceptualización del trabajo de campo. La autora afirma que la colaboración involucra la coautoría, sin embargo, advierte sobre un proceso todavía más significativo, el de la coteorización. La colaboración, afirma, convierte el trabajo de campo en un espacio donde se co-conceptualiza. En mis encuentros con los colegas participantes en la investigación, las entrevistas se tornaron en lugares de conversación, donde fue posible debatir y repensar temas y conceptos sustantivos; desde mi experiencia, los viví como verdaderos espacios de diálogo, intercambio de conocimiento, retroalimentación y coteorización. Las conversaciones con los maestros me llevaban a repensar y reconstruir, a ampliar y fortalecer el horizonte de mis propias nociones y perspectivas teóricas, proveyéndome, sin duda, de nuevas herramientas conceptuales (Rappaport, 2007). La experiencia de trabajo de campo trascendió, más allá de la simple recolección de datos, a la creación de escenarios de interlocución, donde fue posible el análisis y la reflexión simultánea. Partiendo de la idea de que en el campo se dan formas paralelas de análisis (Rappaport, 2007), la actividad no sólo se redujo a la recopilación de datos, sino que se produjo sincrónicamente un proceso de escrutinio compartido en el que fue posible reconfigurar y reconstruir significados.

1.7.2.1.2 La dimensión histórica de la etnografía

En relación con la elección del enfoque y los recursos metodológicos, consideré que sin el conocimiento de los procesos de configuración de las prácticas educativas que hoy se pueden observar en la Escuela de Iniciación, es decir, sin su razonamiento como prácticas históricas y su adecuada contextualización en el tiempo, difícilmente se podría acceder a su comprensión plena. Era imprescindible reconstruir la experiencia a través de los testimonios de quienes estuvieron ahí, y además, porque eso era lo que se percibía en los primeros relatos de los maestros fundadores, un enorme deseo de contar esa historia, para ellos, única, extraordinaria, enormemente valiosa.

Fue así como la perspectiva metodológica que resultó idónea y que se adecuaba a esos objetivos, era la etnográfica, aquella donde la dimensión histórica tiene especial relevancia. Es decir, que se enmarca en una especie de etnografía retrospectiva (Burke, 2006:59) y que, “en su acepción como enfoque, método y texto” (Guber, 2001), aportaba las herramientas para acceder a la mirada de los actores sociales que participaron directamente en la configuración de uno de los proyectos educativos en el campo de la música más ambicioso de los últimos tiempos. Las tres acepciones de la etnografía, según la concepción de Guber, sirvieron como guía para la aproximación al fenómeno de interés de esta investigación. En primer término, porque la etnografía como enfoque, se piensa como “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como *actores, agentes o sujetos sociales*)” (Guber, 2001), en donde la descripción, explicada como descripción/interpretación,⁴¹ es uno de sus elementos distintivos.

Por tanto, la investigación etnográfica que se presenta es una descripción interpretativa de procesos ubicados históricamente en contextos específicos (Calvo, 1997), dado el interés por los antecedentes y los procesos de gestación del modelo educativo que interesa a este trabajo. La comprensión del fenómeno en su configuración actual hacía imprescindible el análisis desde su historicidad, de ahí que, la etnografía en su acepción como método, sugirió, en una primera etapa de trabajo de campo, la utilización de las técnicas de recopilación de datos basadas primordialmente en las entrevistas en profundidad, para posteriormente dar curso a las observaciones de aula y de otros espacios de participación colectiva. Ambos, recursos fundamentales para acceder a los significados profundos y captar la esencia de la propuesta -hoy vigente- que moldearon los actores fundadores, sujetos históricos y sociales, que en su accionar con el medio social construyeron una propuesta culturalmente significativa, en la que plasmaron ideales, creencias y deseos de

⁴¹ Para Geertz lo que define la tarea etnográfica “es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de (...) “descripción densa” (2001:21).

transformación de la sociedad a través de una praxis política expresada en el terreno de la educación.

1.7.2.2 Análisis documental

Finalmente, uno más de los recursos metodológicos utilizados para esta investigación, ha sido el análisis documental que incluye la revisión de planes de estudio, documentos institucionales y el archivo personal de uno de los maestros.

1.7.3 Itinerario del trabajo de campo

Cuando inicié el trabajo de campo en la EIMD había ya un trecho andado en cuanto al acceso al campo en virtud de las indagaciones realizadas como parte de la tesis de maestría (Palacios, 2012). En esa investigación llevé a cabo una reconstrucción histórica de la Escuela de Perfeccionamiento Vida y Movimiento del entonces Conjunto Cultural Ollin Yoliztli, institución en la que me formé. El trabajo tenía la finalidad de dar cuenta de la experiencia transitada en esta institución, por lo trascendente del proyecto mismo y por lo significativa que fue su propuesta educativa para mi generación. El estudio requirió recabar el testimonio de las personas que participaron en la creación del proyecto, por lo que, las primeras pesquisas me pusieron en contacto con el líder del proyecto y con algunos de los maestros que participaron en su fundación. Los testimonios sobre la experiencia inicial y mis primeras visitas a la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza -a través de las cuales pude conocer más cercanamente la actividad musical desarrollada ahí- fueron claves para decidir estudiar el fenómeno educativo más profundamente y proponerlo como tema de investigación de doctorado. La experiencia descrita representó un sondeo, un estudio previo que me permitió reconocer el lugar como un contexto singular generador de un ambiente particular de aprendizaje y descubrir sucesos dignos de ser documentados por su trascendencia histórica y su importancia para la educación de nuestro país.

Los datos obtenidos en el estudio previo sirvieron de base para llevar a cabo lo que sería propiamente la primera etapa de trabajo de campo de la presente investigación. Esta etapa consistió en la localización de otros de los actores que participaron en el proyecto en su fase fundacional quienes podían proporcionarme información de primera mano sobre los inicios del proyecto Ollin Yoliztli. De esta manera inicié las primeras entrevistas a los protagonistas, algunos de los cuales continuaron su trayectoria profesional dentro de la institución y otros tantos fuera de ella. Las entrevistas a los maestros fundadores fueron orientadoras y determinantes para la reconstrucción histórica de la institución.

La siguiente etapa el trabajo de campo consistió en una estancia prolongada en la Escuela de Iniciación que abarcó el periodo comprendido del 14 de enero de 2013 al 26 de mayo de 2015. El estudio se centró en los procesos de transmisión oral de la música por lo que

consideré que la demarcación que permitiría localizar a los potenciales participantes de la investigación era el Área de Música y Danza tradicional Mexicana de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza, en virtud de ser el lugar donde se desarrollan dichas prácticas. Durante ese tiempo se llevaron a cabo observaciones de aula y de otros espacios de participación. La rutina de trabajo consistió en la asistencia a la escuela dos o tres veces por semana, en un horario vespertino de aproximadamente tres horas. Los días y horarios se ajustaban de acuerdo con las actividades y posibilidades de los maestros y al tipo de observación o tarea a ejecutar. En el periodo señalado, se hizo el seguimiento puntual a la actividad cotidiana de seis maestros, que impartían las especialidades de Violín, Arpa, Instrumentos Tradicionales Mexicanos, Conjuntos Instrumentales, Rima y Versificación, Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional e Integración a la Música y a la Danza. El promedio de observaciones de aula de la práctica docente por cada especialidad fue de alrededor de ocho sesiones, al término de las cuales se llevaron a cabo dos entrevistas a cada maestro, en algunos casos fue necesario realizar más de dos.

En el trayecto, también se hicieron entrevistas a tres exalumnos, tres alumnos en activo y dos entrevistas grupales a estudiantes. El trabajo de campo implicó adicionalmente la asistencia a diversas actividades comunitarias como fiestas, festivales, fandangos, conciertos y participaciones en escenarios externos, además de la participación en actividades académicas por invitación expresa de directivos y maestros de la escuela, las cuales consistieron en dos reuniones de trabajo con maestros y la participación como ponente en el Primer Foro de Música y Danza Tradicional Mexicana Ollin Yoliztli, titulado: “La Enseñanza de la Música y la Danza Tradicional Mexicana como Recurso Pedagógico en las Escuelas”, realizado en el marco del XXI Fandango Tradicional, uno de los eventos anuales más importantes y de mayor impacto de la Escuela de Iniciación. Del trabajo de campo desarrollado, se realizó registro fotográfico, de audio y video, de clases, entrevistas, fiestas y conciertos, material que permitió la producción de dos videos.

La estancia prolongada hizo posible una aproximación estrecha a la forma de existencia en la EIMD, de las prácticas educativas basadas en los mecanismos de la oralidad, a través de la cual se pudo conocer la singular concreción de sus dinámicas y procedimientos. En el proceso fue posible detectar algunas de sus manifestaciones particulares definidas fundamentalmente por su adscripción y pertenencia a un entorno de escolaridad institucional.

La permanencia de varios meses permitió el acercamiento a las relaciones y significados que los sujetos construyen en sus interacciones cotidianas, revelando creencias, ideologías, concepciones, valores. El fenómeno se manifestó como un universo multidimensional y complejo, como un recorte cultural en el que fue posible captar situaciones y condiciones

donde se reproducen los imaginarios y controversias ideológicas del contexto social más amplio, con su riqueza y diversidad, con sus pugnas y conflictos, con sus contradicciones y paradojas. Constituyó la arena donde se pudieron apreciar las resistencias, tensiones, fricciones y negociaciones, que viven cotidianamente los maestros, y que, en este caso particular, están atravesadas por un hecho singular, la dicotomía que se establece a partir de la convivencia en un mismo espacio, de dos culturas que proceden de ontologías y epistemologías diferentes, la de la música clásica y la de la música tradicional. Con lo cual se evidencia que “El lugar de la lucha es el campo social y por lo que se lucha es por la legitimidad de las ideas y prácticas...” (Ásgeir, 2003:249). Fenómenos, por otra parte, absolutamente consustanciales y característicos de los procesos humanos en sociedad.

Amén de las contradicciones percibidas que se asumen como parte de la dialéctica del propio fenómeno, también se vislumbraron prácticas que revelaron un diálogo permanente entre ambos campos, el de la música clásica y el de la música y danza tradicional. Dicho diálogo se expresa de distintas maneras, por ejemplo, a través de la atmósfera sonora compartida que genera inevitablemente la convivencia y el influjo entre ambas expresiones musicales, y la familiarización con los repertorios. De igual modo, dado el margen de flexibilidad existente para ubicar a los estudiantes de acuerdo con sus avances, necesidades e intereses, se observó la amplia libertad con la que cuentan para transitar entre uno y otro ámbito si así lo desean, siempre y cuando cumplan con algunos elementos normativos.

1.7.4 Los actores participantes en la investigación

Dedico esta parte para dar a conocer a los protagonistas que generosamente accedieron a dar su testimonio sobre la experiencia vivida en torno a la fundación de la EPIMD hace más de tres décadas. Este trabajo tiene la suerte de contar con el testimonio de viva voz de actores fundamentales, que por su obra y trabajo desarrollado forman ya parte de la historia de la educación y la cultura de nuestro país. Cada relato, además de adentrarnos en el conocimiento de una historia personal, ha podido mostrarnos una mirada particular de las cosas, sugiriendo un modo específico de comprensión de la realidad. Y, en consecuencia, cada mirada ha hecho posible una aproximación más focalizada a un tramo de la historia no sólo de la institución sino de la educación de nuestro país sobre la cual se detiene el presente estudio.

Los maestros fundadores entrevistados en la primera fase fueron: Fernando Lozano (líder del proyecto), Cecilia Kamen (integrante del primer equipo directivo), Gonzalo Camacho, Guillermo Contreras, Gerardo Carrillo y María Branda (maestros fundadores con trayectoria fuera de la EIMD). Elisa Aldama, Cecilia Montiel, Rosendo Monterrey (†), Julio Herrera y Enrique Barona (maestros fundadores actualmente en funciones y con trayectoria dentro

de la EIMD). Los testimonios de los maestros fundadores aportaron datos invaluable para la comprensión del contexto social y cultural más amplio y para la reconstrucción histórica de la institución.

Las primeras entrevistas arrojaron información valiosa sobre el contexto histórico social y cultural que rodeó la experiencia. En ellas se expresaban vívidamente acontecimientos que no podían pasarse por alto, situaciones que significaban y hablaban de procesos históricos fundamentales en la vida del país. Sucesos que dejaron honda huella en el ámbito político, social y cultural, y de manera muy especial en el campo de la educación. A medida que transcurría la investigación observaba cómo era posible leer la realidad global a partir de las experiencias singulares. Al mismo tiempo me percataba que era posible mirar concretados en la vida y actuación de los sujetos, rasgos de los acontecimientos históricos de dimensión más amplia, con lo cual se clarificaba la idea de "...que el devenir de las estructuras de la personalidad y de las estructuras sociales se realiza en una relación inseparable de la una con la otra" (Elías, 2009:38). Se trata, entonces, de procesos que se explican en su unidad, en su estrecha relación de interdependencia, y como estructuras mutables y en flujo continuo.

Como señalé, en una siguiente fase participaron maestros en funciones, alumnos y exalumnos cuyas aportaciones fueron decisivas para la compenetración en la vida cotidiana y el conocimiento en profundidad de las prácticas que caracterizan la vida académica de la institución y las relaciones sociales y culturales implicadas en la misma. El trabajo de campo fue exhaustivo y abundante la información obtenida. Cada fase y cada paso del proceso contribuyó a la delineación de un mapa que permitió paulatinamente la focalización de las áreas de contenido pertinentes al estudio y la localización de los datos significativos para los propósitos propuestos. La profusión de datos y de posibles rutas de indagación me fueron exigiendo optar por aquellos que me permitían explicar de mejor manera el fenómeno educativo que me propuse en este trabajo. Fue a partir de este proceso que tuve que tomar la decisión de centrar el estudio en determinados actores, por considerar que su perspectiva me aportaba la información procurada y porque ejemplificaba más precisamente aquello que deseaba dar a conocer.

No fue sencilla la tarea de selección que me obligaba a optar por ciertos testimonios y dejar fuera otros, pues en los hechos todos y cada uno tenía un enorme potencial para revelar una realidad digna de ser contada. Los criterios para la toma de decisiones estuvieron determinados por el tipo de datos que cada participante me aportó y que eran los que podían explicar el entramado histórico, social y cultural en el que surgió la propuesta educativa y su proceso de configuración. Trayecto que dio forma a un modelo de educación artística que tenía su base en las raíces de las culturas originarias y en los recursos y procedimientos que le son consustanciales, permitiendo su permanencia y continuidad. En

este sentido fueron fundamentales las caracterizaciones y ejemplificaciones que pudieron establecer los maestros Gonzalo Camacho y Julio Herrera, a través de su innegable autoridad en la materia otorgada por la amplia experiencia y por su profundo conocimiento en el campo.

La perspectiva del maestro Gonzalo Camacho ha sido fundamental por el papel protagónico que desempeñó en el proyecto en su fase inicial al ser el responsable de la coordinación del área de folclor, quien a través de su experiencia y trayectoria de vida pudo captar la esencia del modelo educativo y dotarla de sentido a partir de su bagaje etnomusicológico, que le permitió delinear y nombrar los elementos para una posible propuesta alternativa para la educación musical. Aspectos que fueron comunes a la experiencia del maestro Julio Herrera, quien a través de su testimonio da muestras de ello. El maestro Herrera, además de ofrecer una rica caracterización en este mismo sentido, ofrece la visión de quien ha sido un testigo fiel del desenvolvimiento del proyecto desde sus inicios y hasta nuestros días. Pudiendo narrar las peripecias de un camino en la educación musical que no ha sido sencillo, ruta en la que se ha podido sostener por la claridad, fuerza y consistencia de su pensamiento pedagógico para luchar y defender una propuesta educativa diferente, dadas las resistencias y fuerzas de oposición al cambio que increíblemente todavía asechan a nuestras instituciones académicas.

Por otra parte, con la idea de presentar una muestra heterogénea que pudiera dar cuenta de la diversidad de experiencias y prácticas educativas desarrolladas en la EIMD, opté por presentar dos formas de abordar la práctica educativa dentro del área de música y danza tradicional, mismas que ofrecen elementos de interés para analizar prácticas educativas creativas, frescas e innovadoras. Por un lado, analizo la práctica educativa del maestro Leonardo Rubio quien funda su pedagogía en los preceptos del artesanado dando pie a una práctica basada en la oralidad y articulada a manera de taller, concepto que utiliza para definir su metodología de trabajo. Por último, expongo la experiencia educativa de Ana María Ortega Espinoza joven guitarrista egresada del Área de Música Clásica de la EIMD, bailarina profesional de danza folclórica y actualmente docente de esta disciplina en el Área de Música y Danza Tradicional Mexicana. En la persona de la joven maestra se puede observar el impacto que tuvo en la configuración de su identidad el tipo de formación recibida en la EIMD. Su caso ilustra el perfil de egreso que los estudiantes pueden alcanzar a través de una propuesta pedagógica integral e incluyente. El análisis de la experiencia de Ana María nos acerca a prácticas educativas, a través de las cuales se muestra una propuesta de construcción creativa para la enseñanza de la danza, misma que se desarrolla a partir de la combinación de elementos de la danza tradicional y los dispositivos de la danza contemporánea.

En los siguientes capítulos serán abordados los resultados de la presente investigación, en ellos se dará cuenta del contexto histórico, político, social, cultural y educativo que enmarcó la creación del proyecto Ollin Yoliztli. De igual modo se hará la reconstrucción histórica del proceso de creación de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza, a través de la memoria y voz de sus fundadores, así como la descripción de los pormenores del modelo que ahí se gestó. Seguidamente se dará paso a la descripción de la práctica educativa de los cuatro actores colaboradores del presente estudio, a los que se hizo referencia líneas arriba. Para finalmente dar lugar a las reflexiones finales.

CAPÍTULO 2. MARCO HISTÓRICO CONTEXTUAL

En este apartado doy cuenta del contexto histórico, político, social y cultural que configuró la atmósfera en la que se gestó el proyecto educativo motivo de esta investigación. Los contenidos aquí expuestos tienen la intención de construir el entramado histórico, social y cultural que permite comprender el fenómeno específico que convoca esta investigación en su interrelación e interdependencia con los hechos históricos y sociales más amplios. Procedo a brindar los datos que considero nos abren la panorámica de un momento histórico crucial en la vida de nuestro país, muy propicio para el emprendimiento de proyectos educativos innovadores, donde la educación artística no fue la excepción.

2.1. Contexto histórico, político, social y cultural que enmarcó el surgimiento de la EIMD

Con la convicción de que, para una mejor comprensión de los significados específicos y locales, es indispensable la articulación con los procesos sociales, políticos y culturales más amplios (Bertely, 2000), consideré la necesidad de desarrollar un apartado dedicado a dar cuenta del contexto histórico, social y cultural en el cual surge la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza, institución que nació como parte del megaproyecto cultural y educativo Ollin Yoliztli.

La investigación que presento se sitúa en un arco temporal que abarca las últimas tres décadas del siglo XX, periodo muy particular en la historia de México y el mundo, signado por importantes conmociones sociales y por grandes transformaciones en todos los planos: económico, político, social, cultural, educativo, así como al interior de las estructuras familiares. A fin de contar con elementos suficientes que contribuyeran al acercamiento y comprensión del momento histórico en cuestión, hice una breve revisión de algunos fenómenos que tuvieron lugar en dicho periodo y que dejaron huella en la memoria histórica de nuestro país y en la configuración de la sociedad mexicana desde entonces y hasta nuestros días. Procesos que, por otra parte, son sumamente significativos y resultan imprescindibles para el análisis del hecho cultural y educativo del cual quiero dar cuenta en este trabajo.

La atmósfera de reivindicación y revaloración de las culturas originarias, y el proceso de concienciación sobre su importancia en el fortalecimiento de la identidad cultural mexicana, fueron aspectos que tuvieron un peso específico en las decisiones que tomaron los actores -líderes, diseñadores, maestros- que participaron en la configuración de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza. Los maestros fundadores⁴² de la escuela piloto fueron jóvenes que participaron directamente de la experiencia social y cultural que se daba en

⁴² Concretamente hago alusión a los maestros Gonzalo Camacho, Guillermo Contreras, José Luis Sagredo, Julio Herrera y Eduardo Espinoza.

esos momentos en el país. Fueron protagonistas de un movimiento musical alternativo, de una expresión que tenía lugar de manera paralela a lo que producía, comercializaba y difundía la industria musical y los grandes medios de comunicación de la época. La actividad musical de estas jóvenes generaciones estaba estrechamente vinculada a la acción política, donde la música era un medio privilegiado de protesta, de activismo político, de participación en la vida social y política del país, de reivindicación y dignificación de la cultura propia y del arte. El fenómeno social y cultural del que tomaron parte las juventudes del post 68 en México, fue un eco de lo que estaba ocurriendo en muchos países de América Latina y del mundo; el fenómeno era planetario.

De ahí que, en congruencia con lo que ocurre en dicho contexto, el modelo educativo en construcción aspira a la integralidad y la inclusión; su esencia está dada por la visión interdisciplinar, que se cristaliza a través del concepto de arte integral y por su postura inclusiva, que se concreta mediante la incorporación de las culturas musicales de la tradición mexicana⁴³ en su programa formativo.

2.1.1 El movimiento del 68 y su impacto en la vida social y cultural

A finales de la década de los sesenta en diversas partes del mundo se expresaron voces en contra del autoritarismo y la antidemocracia reinantes en la vida política, social y cultural de muchas naciones. En varios puntos del orbe se dieron luchas y movimientos reivindicatorios de la autonomía de las personas y las sociedades, así como expresiones a favor de una renovación cultural y en contra de los excesos de gobiernos autoritarios y del endurecimiento de estructuras conservadoras.

En nuestro país había condiciones sociales y culturales muy concretas que fraguaban el camino hacia la conformación de una sociedad que experimentaba y deseaba cambios, que se reconfiguraba y se redefinía. El flujo de los procesos transformadores que se daban en el contexto mundial se dejó sentir y tuvo impacto e influencia en el curso de los fenómenos sociales que ocurrían al interior de nuestra nación. México y muchos otros países de América Latina no estuvieron al margen de la ola transformadora que recorría el mundo.

El movimiento estudiantil de 1968 simbolizó la culminación de las voces que clamaban por un cambio. Fue el reflejo del descontento y hartazgo generalizados en el que coincidieron amplias capas sociales de nuestro país,

“Los efectos del 68 se manifestaron poco después, a partir de los años setenta, cuando México conoció un inusitado despliegue de actividad reivindicativa en diversos sectores. En el caso de los trabajadores, el conflicto electricista es el ejemplo más evidente de este nuevo

⁴³ Que en ese momento se les denominaba con el concepto de folclor.

despertar, pero también habrá multitud de luchas de fábrica en esos años. En todos estos casos el ejemplo del movimiento estudiantil del 68 parecía inspirar la nueva rebeldía social” (Escobar, 2012:91).

La revuelta contó con una fuerza tal, que pudo convocar a la sociedad en su conjunto contra las medidas extremas de un gobierno incapaz de abrir cauces para el diálogo y la apertura democrática. El movimiento fue cesado con una brutal represión, sin embargo, en esa herida quedó sembrada la simiente del cambio que germinaría en los años posteriores. El fenómeno del 68 propició modificaciones extraordinarias en la vida cultural del país. Produjo, junto con otros procesos, una enorme transformación social, “...impulsada por una nueva realidad demográfica, urbana, industrial y educativa” (Pérez Arce, 2012:209).

De manera específica, en el ámbito cultural, ocurrieron importantes transformaciones. En el seno del 68 se gestó un movimiento cultural de enorme fuerza el cual tuvo a la música como estandarte; la música fue un medio de difusión, de activismo político que trascendió la coyuntura política de este momento y dio lugar al florecimiento de un importante movimiento musical que se extendió en las décadas posteriores. Para Jorge Velasco, por ejemplo, el 68, marca el inicio del movimiento alternativo de la música popular en México (Velasco, 2004: 19); en él se gestaron y a él concurren músicas, voces, géneros y estilos de muy diverso origen (Pérez Arce, 2012:224). El movimiento congregó expresiones variadas como: la canción de protesta o canción política, la nueva canción, la nueva trova, el folclore latinoamericano, el folclore mexicano, etc. El movimiento se alargó en el tiempo y en él cupieron posteriormente el rock, el jazz, la música afrocaribeña y otros géneros que se exploraban en ese momento.

Dichas expresiones, acompañaron no sólo al movimiento y sus consignas, sino que representaron el surgimiento de nuevas formas simbólicas de la música popular y el rechazo a la trivialización de la cultura impuesta por la industria del espectáculo, a partir del control de los medios de comunicación masiva. Fueron momentos que se caracterizaron por una intensa búsqueda de lo propio, por la necesidad de recuperar la originalidad perdida, y por dotar de mayor sentido y profundidad a las creaciones musicales. Había un legítimo y bien fundado deseo de desmarcación de las producciones industriales resultado de la americanización y la música hecha mercancía, que básicamente obedecían a los mandatos de la industria del disco, la radio y la televisión, y que no reflejaban la realidad circundante. En las músicas difundidas por los grandes medios había un vaciamiento de sentido, un empobrecimiento artístico y una frivolidad apabullante en sus contenidos. Las juventudes encontraban eco en la nueva ola de música alternativa, donde descubríamos un significado poético de mayor profundidad, una actitud vital de mayor sensibilidad social, y una postura crítica ante la vida y las condiciones existentes.

El grupo Jaranero conformado por Guillermo Contreras, Gonzalo Camacho, José Luis Sagredo y Alejandro Moreno, perteneció a la vertiente folclórica del movimiento alternativo de la canción mexicana. El hecho es significativo pues fueron ellos, jóvenes músicos y etnomusicólogos en formación, quienes participaron activamente en la configuración del modelo educativo que fundaba la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza hacia finales de la década de los setenta.

2.1.2 El 68 y sus efectos en la educación

El 68 en nuestro país tuvo efectos directos en el ámbito educativo. Entre las reacciones que el Estado tuvo,⁴⁴ para resarcir el impacto negativo que la acción represora había dejado sobre su imagen, estuvo la de generar espacios de apertura en el terreno de la educación, la ciencia y la cultura. En el sexenio del presidente Luis Echeverría⁴⁵ se emprendió una reforma educativa, enmarcada en la “apertura democrática” que instaurara el gobierno, la cual tenía el propósito de buscar la reconciliación con los estudiantes, los profesores y la sociedad toda.

La apertura tenía claros fines políticos: “En la campaña de Echeverría, fue evidente la urgencia de bajar la presión de la caldera política por el escape de la expresión (en vez de la represión), como una solución más eficaz para asegurar el control presidencial” (Zaid, 2011:50). Fue así como además de limpiar la imagen del gobierno y ganar adeptos, se quería aplacar el orden y disciplinar los ánimos de rebeldía estudiantil. De ahí que la voluntad mediadora se dio en una atmósfera de ambivalencia, a través de un doble discurso, por un lado, conciliador y populista y, por otro, represor y autoritario. De lo anterior da cuenta la matanza del 10 de junio de 1971, la embestida agresiva que llevó a cabo el gobierno contra

⁴⁴ “La política reformista que arrancó en los setenta se había dejado entrever desde los días posteriores a la represión del 2 de octubre. La solución negociada propuesta por el gobierno había sido la realización de una “profunda reforma educativa” [...] La carta abierta que los mediadores gubernamentales, Jorge de la Vega Domínguez y Andrés Caso dirigieron a los profesores y estudiantes el 2 de diciembre de 1968, perfilaba la solución que el gobierno habría de dar al conflicto en el nuevo gobierno: a demandas políticas se respondía con soluciones educativas; la crítica al autoritarismo del gobierno se asumía como un problema educativo subyacente en el fondo de la inconformidad de los estudiantes. **Carta abierta dirigida a profesores y estudiantes:** *Ante la demanda no expresa de los jóvenes de mejorar la educación que reciben, se ha iniciado el estudio de la reforma educacional, que trata de ir al verdadero fondo del problema, renovando los conceptos en que se apoyó la misma educación. A esta tarea se ha invitado a los técnicos, científicos, pedagogos, investigadores y a los jóvenes, para que critiquen lo que debe ser desechado y seleccione lo que debe aprovecharse para crear una nueva estructura educacional*” (Mendoza, 2001:143 y 144).

⁴⁵ La economía en el periodo echeverrista se distinguió por una mayor intervención estatal, a través de la promoción de un sistema de economía mixta y una política de sustitución de importaciones, sin embargo, estas medidas no cambiaron de fondo el modelo capitalista de producción de la riqueza, ya que “...se establecieron y hasta se incrementaron los vínculos comerciales con el exterior en particular con el capital foráneo: las grandes empresas transnacionales llegaron y operaron exitosamente en el país” (Sánchez, 2009:28). Las medidas económicas de Echeverría no tuvieron éxito y sumadas al derroche de los recursos públicos originaron la gran desestabilización económica que condujo a la crisis y la devaluación monetaria.

cualquier expresión de rebeldía, a través de la llamada guerra sucia⁴⁶ y el golpe al periódico Excélsior, que significó un mazazo a la libertad de expresión.

A pesar de las contradicciones en las que se llevaron a cabo las estrategias de renovación, las cuales no estuvieron exentas de conflictos, los cambios en el terreno educativo rebasaron las expectativas iniciales. La reforma⁴⁷ abarcó ámbitos de la educación básica, media y superior. Atendió a poblaciones diversas, por ejemplo, a través de la creación de instituciones como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Sistema de Universidad Abierta⁴⁸ y programas de educación para los adultos, enfocándose de manera muy especial en la reforma de la educación superior a nivel nacional (Mendoza, 2001).

El gobierno invirtió amplios recursos para impulsar el desarrollo de las universidades a través de la mejora salarial, el fortalecimiento de programas académicos, la generación de proyectos originales y la creación de propuestas de carácter experimental,⁴⁹ así como la creación de nuevas instituciones educativas como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Colegio de Bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), etc. Todas estas instituciones fueron pensadas con una perspectiva integral y sus programas fueron diseñados con base en las corrientes innovadoras en educación, que partían de pedagogías abiertas, críticas, y que promovían metodologías activas e interdisciplinarias -como fue el caso del sistema modular de la UAM-, además de buscar un vínculo más estrecho con la sociedad y sus problemáticas. De igual modo, la ciencia se vio fuertemente beneficiada con esta reforma a través de la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y otras instancias que impulsaron la investigación científica en distintos puntos del país, así como la investigación en el terreno de las ciencias sociales y las humanidades,

⁴⁶ Esta situación propició el recrudecimiento de los brotes guerrilleros en todo el país; no hay que olvidar que en 1973 se conforma la Liga 23 de septiembre, red que aglutina a varios grupos guerrilleros. Tales hechos tuvieron como respuesta del gobierno de Echeverría la persecución y la violencia de una guerra sucia, cruenta y de alcances inauditos.

⁴⁷ Tuvo su sustento normativo en la Ley Federal de Educación, promulgada en 1973 (Mendoza, 2001).

⁴⁸ "En su origen, el Sistema Universidad Abierta se concibió como parte integral del proyecto de Reforma Universitaria impulsada por el doctor Pablo González Casanova (rector de la Universidad Nacional de 1970 a 1972), a inicios de la década de los setenta, como una opción educativa flexible e innovadora en sus metodologías de enseñanza y evaluación de los conocimientos, con criterios de calidad y normados por un Estatuto aprobado por el Consejo Universitario el 25 de febrero de 1972 [...] Con este sistema flexible, se propició el estudio independiente, y permitió que se eliminaran los obstáculos de horario, lugar, edad, trabajo, etcétera, que impedían que cualquier persona que cubriera los requisitos de ingreso pudiera optar por un título universitario" (UNAM-SUAYED, 2014, en: <http://suayed.unam.mx/img/somos.pdf>).

⁴⁹ Ejemplo de este tipo de iniciativas es el Programa de Medicina General Integral (PMGI), mejor conocido en sus inicios como "Plan A-36", que fuera establecido en 1974 como un sistema de enseñanza modular y tutorial, colateral al plan de estudios global de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (Laguna *et al.*, (1974) *Plan de estudios experimental de medicina general (Plan A-36)*, pp. 205-225, en: <http://hist.library.paho.org/Spanish/EMS/39524.pdf>).

a través, por ejemplo, del fortalecimiento a instituciones como El Colegio de México (Mendoza, 2001).

La generación de propuestas vanguardistas no fue exclusivamente fruto de las dádivas gubernamentales que impulsara el régimen a través de la reforma educativa, sino resultado también de la lucha de grupos que pugnaban por cambios en los enfoques educativos y por la transformación de la función social que se creía debían tener muchas de las profesiones universitarias en aquél entonces. Muestra de ello, entre muchos otros, fue el proyecto de Autogobierno que emprendiera la Escuela Nacional de Arquitectura de la UNAM.⁵⁰

2.1.3 Repercusiones de la reforma educativa en el ámbito de la educación artística

El ambiente de expansión y renovación educativas que caracterizó la década de los setenta permeó el ámbito de la educación artística donde también se dejaron sentir sus repercusiones. En 1976, durante el último tramo del gobierno de Luis Echeverría, se crearon doce centros de educación artística conocidos como Centros de Educación Artística (CEDART), que fueron ubicados en distintos estados del país,⁵¹ según se aprecia en el siguiente cuadro:

Cuadro 5. Los Centros de Educación Artística del INBA			
CEDART	UBICACIÓN	NIVELES	
		Secundaria	Bachillerato
Juan Rulfo	Colima, Col.	X	X
David Alfaro Siqueiros	Chihuahua, Chih.		X
José Clemente Orozco	Guadalajara, Jal.		X
José Eduardo Pierson	Hermosillo, Son.		X
Ermilo Abreu Gómez	Mérida, Yuc.		X
Frida Kahlo	México, D. F.		X
Diego Rivera	México, D. F.	X	X
Luis Spota	México, D. F.		X
Alfonso Reyes	Monterrey, N. L.		X
Miguel Bernal Jiménez	Morelia, Mich.		X
Miguel Cabrera	Oaxaca, Oax.		X
Ignacio Mariano de las Casas	Querétaro, Qro.	X	X

⁵⁰ El proyecto de Autogobierno tuvo enorme relevancia en la vida universitaria de los años setenta, implicó cambios profundos en las estructuras organizativa y académica de la ENA, así como en el enfoque de su modelo pedagógico encaminado a formar sujetos activos, críticos y más sensibles a las necesidades de la sociedad. Se entendía a la profesión como herramienta de transformación social, construida a través de una educación con mayor compromiso social, vinculada a problemáticas reales y con especial atención a las apremiantes necesidades de vivienda de la población más desprotegida.

⁵¹ La ubicación estratégica de los CEDART da idea de las intenciones abarcadoras que llevaba la iniciativa en sus inicios.

La creación de los centros obedeció a la demanda que hiciera la comunidad de educadores del arte en el Primer Seminario Nacional sobre Formación de Profesionales y Docentes de Arte realizada en Mazatlán, Sinaloa, en el mes de junio de 1976. El Seminario fue auspiciado por el Instituto Nacional de Bellas Artes y la Secretaría de Educación Pública y tuvo como propósito debatir acerca de las distintas problemáticas presentes en las instituciones especializadas en educación artística, en sus diversos tipos y niveles. Ante la multiplicidad de obstáculos y trabas de este ámbito formativo, se consideró su necesaria discusión, de ahí la apertura de este foro, según se observa en el siguiente fragmento del Relato General del Primer Seminario Nacional sobre Formación de Profesionales y Docentes de Arte:

“Como resultado de las consideraciones anteriores [aludiendo a las problemáticas que fueron planteadas], y a petición de numerosos maestros de educación artística de todo el país, el Consejo Nacional Técnico de la Educación, atendiendo a los lineamientos de la política educativa trazada por el Lic. Luis Echeverría Álvarez, Presidente de la República y dirigida por el Ing. Víctor Bravo Ahuja, Secretario de Educación, consideró inaplazable convocar a las instituciones encargadas de la formación de profesionales y docentes de arte a fin de conocer, en un ambiente democrático y de elevada calidad académica, sus puntos de vista a fin de:

- Articular la educación artística escolarizada dentro del Sistema Educativo Nacional;
- Unificar los niveles académicos de las escuelas de arte con sus equivalentes del Sistema Educativo Nacional;
- Lograr la profesionalización de los egresados de las escuelas de arte;
- Formar a los docentes de educación artística para los tipos elemental, medio y superior del Sistema Educativo Nacional” (SEP-Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1976:4).

El fragmento referido, deja ver la consecuencia directa de la reforma educativa en el terreno de la educación artística. También permite inferir varios aspectos del problema. En primer lugar, que los conflictos que enfrenta el campo de la educación artística son muchos y de diversa índole y, en segundo lugar, se puede deducir que se trata de un campo formativo que no fue prioritario para el gobierno porque la educación artística tuvo el último turno de atención en la ventanilla de peticiones educativas, pues se le está prestando atención casi al final de que concluya la gestión del presidente Echeverría.

Por otra parte, el Relato General del Seminario da cuenta de la dimensión del evento, por la diversidad de instituciones participantes de las que procedían los profesionales que se dieron cita en el lugar; así lo deja ver el siguiente fragmento: “El día 24 del presente mes se reunieron en este Puerto los representantes de las escuelas, institutos regionales, casas de cultura y centros regionales de arte, dependientes del Instituto Nacional de Bellas Artes, de los gobiernos estatales y de la iniciativa privada, así como profesionales de distintas disciplinas” (*op. cit.*).

Finalmente, en el Relato General que recoge los pormenores del Seminario, se incluye una carta dirigida al secretario de educación, suscrita por los participantes del seminario, cuyo contenido se expone a continuación:

“Señor Secretario de Educación Pública:

Con la asistencia representativa de los profesionales y docentes de arte pertenecientes a las diversas entidades de nuestra patria, se ha realizado, por primera vez en la historia de la educación mexicana, este intento para articular la educación artística en armonía con el Sistema Educativo Nacional a fin de darle la calidad y el alcance que merece esta actividad de la creación humana.

Los participantes del Primer Seminario Nacional sobre Formación de Profesionales y Docentes de Arte expresan a usted su reconocimiento por la fructífera labor desarrollada en bien de la educación popular bajo el mandato del Lic. Luis Echeverría, presidente de la República.

Todos conocen, con profundidad, la trascendencia de la Reforma de la educación primaria, secundaria, normal y técnica. Su espíritu de solidaridad con el magisterio y su infatigable actividad, Señor secretario, hacen que todos los presentes tengan la firme convicción de que hará usted todo lo posible por convertir en hechos los acuerdos de esta Asamblea.

Es necesario reiterar que la educación artística es una parte de la formación integral del ser humano y que merece, con todo derecho, la misma consideración que la educación científica o humanística.

Si logra usted convertir en realidad, con el amplio apoyo de los aquí reunidos y de todos sus representados, las aspiraciones de este Seminario, nuestro país podrá colocarse entre los más adelantados por cuanto se refiere a la educación artística.

Mazatlán, Sin., 26 de junio de 1976” (*Ibid*).

La carta suscrita por los participantes del seminario muestra la relevancia atribuida a la política educativa emprendida por Echeverría y la trascendencia de la reforma educativa impulsada por este personaje. También es posible apreciar la reivindicación que se hace del saber artístico y el derecho que se le confiere para ser considerado a la altura del conocimiento humanístico y científico. Esta perspectiva es interesante, pues es la que se va a ver plasmada en la propuesta que surge de la asamblea.

De esta reunión emblemática, surgieron las recomendaciones para que el gobierno llevara a cabo las iniciativas concretas que dieran respuesta a las demandas de los profesionales especialistas en la docencia artística. La creación de los Centros de Educación Artística CEDART, también conocidos como bachilleratos de arte, fue la iniciativa que concentró las aspiraciones y las medidas alternativas de solución a varios de los problemas planteados.

Los CEDART se pensaron como bachilleratos de arte destinados a proporcionar formación artística integral, basada en una didáctica interdisciplinaria.⁵² La propuesta estaba encausada a formar profesionales que cubrieran un doble perfil, por un lado, el de la formación propedéutica orientada a proporcionar las bases educativas a estudiantes con aspiraciones de estudios profesionales en arte. Y, por otro, proporcionar los rudimentos pedagógicos necesarios que los capacitaran para el ejercicio docente, de ahí que se pensara en acreditar su formación como instructores de arte, para la atención de los niveles de educación básica, media y media superior.

Otra de las acciones emprendidas durante la gestión de Echeverría fue la de sentar las bases de la profesionalización de la investigación artística, a través del establecimiento de “...un plan de investigación de todas las artes, que inició con música y danza” (Tortajada, 2008:188). De ahí que en 1972 se creara el fideicomiso Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular Mexicana (FONADAN), que respondía a la necesidad manifiesta de la comunidad de profesionales de la danza de impulsar el campo de investigación de la danza tradicional. Esta instancia también es creada por un interés personal del presidente Echeverría, según refiere Margarita Tortajada (2008), al parecer motivado por un afán de recuperación y rescate de las tradiciones mexicanas.⁵³

Después, en 1973 se crea el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical “Carlos Chávez” (CENIDIM), y en 1974 el Centro de Documentación Museográfica y de Obras de Arte, que se transformaría en 1985, junto con otras instancias, en el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas (CENIDIAP). En los años posteriores se fundaron otros centros que dieron respuesta a las necesidades investigativas de las restantes disciplinas artísticas. En 1981 se creó el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral “Rodolfo Usigli” (CITRU) y

⁵² El arranque y la permanencia de los CEDART fue un proceso muy complicado por razones de diversa índole, entre otras, por la misma premura de su creación. Sin embargo, en la actualidad estos centros gozan de prestigio por la calidad de sus egresados. El modelo educativo está basado en la integración de las distintas áreas de conocimiento: las ciencias duras, las ciencias sociales, las humanidades y las artes, lo que ha hecho posible la construcción de un verdadero modelo de educación integral, mismo que valdría la pena ser investigado. Es importante señalar que muchas escuelas superiores de arte reconocen la solidez de la formación de los estudiantes del CEDART cuando son evaluados como aspirantes a ingresar a estas instituciones. Se resalta sobre todo su visión amplia y capacidad crítica. Los egresados del CEDART, también han sido evaluados con altos puntajes en los exámenes del CENEVAL para ingreso a nivel medio y medio superior.

⁵³ Habrá que recordar que este gobierno *hizo del folclorismo su seña de identidad*. En él se daba una reivindicación de la mexicanidad, en la que se podían percibir las reminiscencias de un nacionalismo que estaba en franca decadencia. Sobre el tema hemos de rememorar la vestimenta típica del presidente, quien frecuentemente aparecía ataviado con sus guayaberas. De igual modo la primera dama lucía a menudo modelos variados de vestidos mexicanos de diversas regiones.

finalmente en 1983 el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (CENIDI DANZA).

2.1.4 Transformaciones en el ámbito de la educación musical

Hacia mediados de la década de los setenta se empezaron a propagar en nuestro país las ideas de los principales autores europeos de pedagogía musical infantil.⁵⁴ Uno de los conductos fue la difusión que se hizo de estos métodos europeos a través de las ediciones de Casa Ricordi,⁵⁵ que se encargaba de distribuir los materiales producidos en Argentina. En México, en los años setenta, existía una sucursal de esta casa editora y era el medio a través del cual los músicos y educadores musicales podían acceder a las partituras de los grandes maestros de la música, a los métodos para la enseñanza de todos los instrumentos musicales y a los libros sobre pedagogía musical.

Violeta de Gainza señala que entre la década de 1950 y 1970, “...en Argentina se conocen y practican los métodos Orff y Kodaly, tempranamente adaptados, traducidos y publicados por editoriales musicales en cuidadas versiones “nacionales” o locales” (2013:55). De igual modo, se hicieron traducciones y publicaciones de muchos otros métodos de educadores musicales, entre ellos, Émile Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Maurice Martenot, Murray Shafer, etc. Así también se publicaron abundantes materiales didácticos creados por los mismos argentinos, quienes habían hecho sus propias propuestas y aportaciones educativas basadas en los principios de los pedagogos de la corriente innovadora. Sobre esta situación de Gainza expresa: “Desde el punto de vista de la educación musical, nuestra situación era en ese momento verdaderamente privilegiada” (*Idem*). Así lo creíamos también nosotros, maestros de música mexicanos, que nos abastecíamos de los materiales europeos por la vía Argentina, además de la obra producida por los educadores musicales argentinos, como Violeta de Gainza, pilar en la materia.

Como dato adicional, que da una idea del panorama en América Latina, se agrega el comentario de Violeta de Gainza quien dice:

⁵⁴ Alrededor de la década de los cuarenta del siglo XX, la educación musical europea experimentó importantes transformaciones en sus metodologías, como efecto directo de las ideas renovadoras que ocurrían en el campo de la educación. Los principios de la “Escuela Nueva” tuvieron su impacto en el ámbito musical propiciando la gestación de diversos métodos que revolucionaron la enseñanza de la música de nivel inicial. Entre los autores más representativos se pueden mencionar al suizo Émile Jaques Dalcroze, al alemán Carl Orff, al húngaro Zoltan Kodaly, al francés Maurice Martenot, al belga-suizo Edgar Willems. Otros importantes autores ubicados en la corriente renovadora son el japonés Shinichi Suzuki y el canadiense Murray Shafer.

⁵⁵ Casa Ricordi es una editorial de música clásica fundada en 1808 con el nombre de G. Ricordi & Co. por el violinista Giovanni Ricordi (1785-1853) en Milán, Italia. Ricordi Americana comenzó su actividad en Argentina en 1924 como sucursal de G. Ricordi & Co. de Milán.

“En la década de 1960 -en plena dictadura militar-, se vivía en Argentina una especie de euforia cultural: se sucedían los congresos internacionales, regionales y latinoamericanos de educación musical y se editaban y consumían profusamente las obras educativas. Durante ese periodo, Argentina ejerció sin dudas el liderazgo pedagógico en el continente latinoamericano, y llegó incluso a influenciar los primeros desarrollos que sobre estos temas tenían lugar en la península Ibérica” (*op. cit.*:56).

Esta reverberación del país hermano se dejaba escuchar en nuestro país; era el medio por el cual nos proveíamos y nutríamos de materiales e ideas.

Por otra parte, habían llegado a México, a mediados del decenio de 1970, discípulos de Carl Orff y Zoltan Kodaly,⁵⁶ autores imprescindibles de la pedagogía del siglo XX. Entre los maestros que impartieron cursos en la Escuela Nacional de Música de la UNAM (hoy Facultad de Música), se pueden mencionar al holandés Pierre Van Hauwe y al belga Jos Wuytack, especialistas en la metodología Orff, y a Gabor Friss, educador húngaro especializado en la obra de Kodaly. Estos cursos fueron fundamentales y dejaron su marca en la generación de docentes de música, influyendo ampliamente en la educación musical mexicana.

Al interior de la Secretaría de Educación Pública se llevaron a cabo, de igual modo, algunas iniciativas, motivadas por las insuficiencias educativas del campo y por la necesidad de preparar a los docentes en las nuevas corrientes de la pedagogía musical contemporánea que flotaban en la atmósfera del momento. “Es así como nace la idea de multiplicar los esfuerzos de los maestros mediante el proyecto llamado: *Centros Infantiles de Educación Musical*” (SEP-INBA, 1982:15). Los centros fueron creados el 5 de noviembre de 1976, bajo los auspicios de la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional de Bellas Artes, con el propósito de atender necesidades educativas de nivel primaria. La organización y gestión de los centros quedó a cargo de la Sección de Música Escolar del INBA en coordinación con las Direcciones de Enseñanza Primaria de la SEP (*op. cit.*:15-20).

En los Centros Infantiles de Educación Musical, fueron impartidos diversos cursos de los “Pedagogos musicales contemporáneos que han contribuido a la formación de un nuevo concepto de educación musical” (*op. cit.*:42); entre los cursos a los que se hace mención están los de los métodos: Dalcroze, Kodaly, Orff, Martenot, Willems, Tort y los de pedagogos como Jos Wuytack, Gabor Friss, Pierre Van Hawe, Violeta de Gainza, Consuelo Deschamps, María Luisa Cortina. Los cursos se daban a los maestros de las cuatro direcciones de

⁵⁶ Carl Orff, compositor y pedagogo alemán, así como Zoltan Kodaly, educador húngaro, formaban parte de una corriente de educadores que basaban su pedagogía en el uso del folclor como materia prima de su didáctica y en los principios fundamentales del movimiento de renovación educativa surgido en los albores del siglo XX en Europa y Estados Unidos, cuyos principales representantes fueron Montessori, Decroly y Freinet.

educación primaria y a maestros foráneos durante los cursos de verano (*Idem*). Lo anterior da una idea de cómo las influencias de las nuevas corrientes de la pedagogía musical se diseminan en el medio educativo mexicano, sensibilizando y seguramente incidiendo en las prácticas educativas hasta entonces vigentes.

2.1.4.1 El método Tort

Las ideas renovadoras de la pedagogía musical que circulaban por el mundo también encarnaron en la propuesta educativa de César Tort,⁵⁷ quien se inspiró en algunos de los principios de los pedagogos europeos y creó un método con perfil propio. Entre 1969 y 1975 realizó experiencias pedagógicas utilizando su método y procedimientos didácticos, primero en la Escuela Nacional de Música de la UNAM y posteriormente en el Conservatorio Nacional de Música.⁵⁸ Para ese entonces la obra del maestro César Tort empezaba a ser conocida. Su propuesta se distinguía principalmente por el profundo apego a las tradiciones musicales mexicanas, al abreviar del acervo literario y musical específico de la lírica infantil, de los ritmos, los giros melódicos y las estructuras armónicas de la música tradicional mexicana, así como del instrumental propio de la cultura vernácula de nuestro país. El maestro Tort define en los siguientes términos las actividades de su programa: "...significan un trabajo de composición que usa con abundancia el material rítmico, armónico, melódico, tímbrico y literario del folclore, la música indígena, la lírica infantil y el instrumental vernáculo de México" (Tort, 1982:10).

En 1978 la recién fundada Dirección General de Culturas Populares, apoyó el proyecto educativo dirigido por el maestro Tort denominado "Desarrollo de la Cultura de México en el Sector Educativo". El proyecto tenía como finalidad proteger y promover los valores culturales de nuestro país a través de la música. El programa tenía tres objetivos fundamentales: realizar investigaciones etnomusicológicas, investigaciones en pedagogía musical y emprender tareas de docencia y capacitación musical con el método Tort. El programa duró once años y se implementó en dieciséis estados del país.⁵⁹

2.2. El movimiento cultural alternativo y la generación post 68

El contexto descrito en el anterior apartado sirve de marco para entender los antecedentes inmediatos y las circunstancias que rodearon el momento histórico en el que es creado el proyecto Ollin Yoliztli. A través de esta vista panorámica se puede apreciar más claramente

⁵⁷ César Tort. Compositor y educador mexicano, autor de innumerables libros de educación musical para niveles de preescolar y primaria, y de la serie fonográfica "La Música y el niño". Ha escrito obras para voz, piano, arpa, música de cámara y orquesta sinfónica.

⁵⁸ Consultar: "Orígenes del Método Tort", Película realizada por la Coordinación de Difusión Cultural y la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sobre el "Taller de Educación Musical", del Mtro. César Tort en 1970.

⁵⁹Biblioweb, UNAM, s/f, en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_t/tort.htm.

la secuencia de hechos y acciones sociales que se entretajeron, interactuando y construyendo la trama en la que se ensarta muy a tono una propuesta educativa con las características de la que nos ocupa. Así también, este entorno permite una aproximación más inteligible al fenómeno en cuestión y a los protagonistas que participaron de la experiencia naciente. En este sentido, el contexto bosquejado es indispensable para situar el lugar desde el cual hablan los maestros fundadores y para entender el movimiento cultural en el que participan estos sujetos y que los identifica como una generación, la *generación post 68*.

La investigación se centra en la indagación de los procesos de transmisión oral de la música, de tal suerte que el estudio se ha enfocado de manera específica en el Área de Música y Danza Tradicional Mexicana de la EIMD, por ser el terreno en donde dichos procesos tienen lugar. En consecuencia, los maestros fundadores del área son los interlocutores de interés para la reconstrucción histórica y cuyos testimonios han sido privilegiados en esta parte de la investigación.

Los maestros fundadores del Área de Música y Danza Tradicional Mexicana de la EIMD representan un grupo muy peculiar: son sujetos protagonistas de un momento histórico trascendental, y que se identifican a sí mismos como parte de una generación, la *generación post 68*. Así lo verifican las palabras de Gonzalo Camacho:

“Considero que tendríamos que llamarla algo así como la *generación post 68* por el impacto que tuvo el movimiento estudiantil del 68 en muchos de los jóvenes de ese entonces. A pesar de que yo era muy jovencito [tenía once años], fue un movimiento en el que de alguna manera yo me sentía interpelado, porque era yo un estudiante, me sentía un estudiante y, entonces, de repente darme cuenta que los estudiantes eran perseguidos como delincuentes, fue algo muy fuerte. Entonces, el apego a mi ser como estudiante, con los estudiantes, mi solidaridad... fue algo que me marcó mucho y creo que a muchos de los jóvenes que en ese momento vivimos el 68 [...] Lo vivimos con cierta inconciencia, pero sí había una identificación, había una interpelación del movimiento y que, pues muchos de nosotros nos sentíamos identificados, más allá de que entendiéramos bien o no lo que estaba pasando, pero lo que nos quedaba claro a muchos es que los estudiantes no éramos delincuentes, y que no era nada bueno que un gobierno tratara de esa manera a sus jóvenes. Eso al menos me quedó claro en ese entonces” (Entrevista 8 de marzo de 2014:1).

Esta generación post 68 es coetánea de la que la antecede, que es la generación activa del movimiento estudiantil del 68. Ambas coexisten e interactúan, y además de la simultaneidad, viven la coincidencia de contenidos de una cultura compartida que vincula estrechamente a estas generaciones y que es la que da sentido y hace trascendental su experiencia común.⁶⁰ Lo anterior se puede apreciar en el siguiente testimonio de Gonzalo

⁶⁰ Para entender y explicar de mejor manera el fenómeno de la simultaneidad e interacción generacional, Aróstegui propone un recurso conceptual que ha resultado de enorme utilidad para el estudio de las generaciones y su papel en la historia del presente, se trata de la noción de coetaneidad, dispositivo teórico

Camacho quien narra sus vivencias cuando ingresa al CCH y convive cercanamente con algunos de los sujetos que participaron activamente en el 68:

“Los maestros del CCH habían sido de alguna manera protagonistas del 68 y ahora como maestros también tenían una actitud diferente ante la educación. A tal grado que, cuando yo estoy con los maestros, pues muchos de ellos habían estado en el movimiento. Algunos inclusive, habían sido líderes y el impacto que tiene eso en nosotros fue mucho, porque entonces, como que, si ya estábamos preparados, si ya había una semilla previa en todo esto, el contacto con estos maestros desata una perspectiva mayor, y además ahora teóricamente, pues entonces claro ya con mayor claridad leemos el Manifiesto del partido Comunista, las obras de Marx, de Engels, en fin.

Con alguno de los maestros, inclusive estuvimos en una comunidad que en ese entonces hacía un trabajo colectivo, que era la colonia Jaramillo, Rubén Jaramillo, en Morelos. Y fuimos a trabajar comunitariamente, como actividad de uno de los profesores que se vinculó con algunos de los líderes del movimiento Jaramillista que, además, en algún momento nos enteramos que también había sido un movimiento armado. Y se construye una gran utopía, creo que eso es lo interesante del asunto, la gran utopía de transformar este país” (Camacho, E-8 de marzo de 2014).

Ese fue el espíritu que distinguió a la generación del post 68. El momento político que vivió era convulso, conflictivo y lleno de paradojas. La política de “apertura democrática” de Luis Echeverría, representó en alguna medida, un escape a la presión de la olla del descontento social, pues con todo y su contraparte tiránica, dejó resquicios para el acceso al conocimiento y pensamiento críticos, por lo que, a pesar de la cerrazón, pudieron circular en los espacios universitarios, las ideas, las propuestas, la creación. Lo desafiante de la situación fue que la *generación post 68*, aún con la “apertura democrática”, vivió la censura, las persecuciones y la represión.

Estas condiciones sumadas a las influencias del exterior,⁶¹ generaron mucha efervescencia en la juventud; se vivía un ambiente de agitación, de intensa movilización política. Había también un gran descontento por la situación de pobreza, desigualdad e injusticia social. Otro elemento que estaba en la atmósfera y que indignaba a los jóvenes de la época era la imposición de la cultura norteamericana, proceso que Monsiváis denominó como americanización, el cual venía aparejado con un intento de control del consumo cultural de la población y de la producción de los artistas locales (Velasco, 2004), por parte de la

de amplias posibilidades analíticas y clave en su discurrimento (Aróstegui, 2004). El concepto de coetaneidad quedó definido en las referencias aludidas en la Dimensión histórica de este documento.

⁶¹ Las cuales se daban a través del marxismo y las ideas revolucionarias que se propagaban por todo el mundo, así como las noticias de la Revolución Cubana, que hacían creer a los jóvenes, incluso tener certeza, que el cambio era posible. Por otra parte, circulaban las terribles crónicas de los golpes militares en varios países latinoamericanos, narradas directamente por los perseguidos que vinieron exiliados a México, las cuales impactaban y alentaban el afán de lucha.

industria del disco y de los medios masivos de comunicación, que en ese entonces se centraban de manera preponderante en la radio, la televisión y el cine.

A estas circunstancias respondió un movimiento cultural muy potente, pródigo en todos los ámbitos del conocimiento, que congregó a estudiantes que provenían de muy diversos campos formativos y artistas de todas las áreas: plásticos, teatreros, escritores, etc. Sin embargo, la música en este movimiento tuvo un papel protagónico. Los jóvenes de la década de los setenta encontraron en la música un valor para la lucha y la transformación de la sociedad, y un vehículo para expresar su resistencia a la imposición cultural hegemónica. Dio pie a que se generaran muchos grupos y muchos colectivos que hicieron de la música su forma de protesta, su manera de hacer política, su medio de expresión creativa.⁶² A partir de estos sucesos, se genera lo que Jorge Velasco denomina *el movimiento alternativo de la música popular mexicana*, al cual describe como:

“Una manifestación de resistencia de la juventud en el plano cultural fue el surgimiento y desarrollo de un movimiento de músicos, compositores e intérpretes, así como artistas de otras disciplinas, que ofrecen al público una propuesta diferente a la impuesta por los medios de comunicación masiva y la cultura oficial. Se pretende así narrar la versión popular de los acontecimientos históricos haciendo frente al olvido represivo de la memoria histórica colectiva que propicia la difusión e imposición de música y canciones de moda” (Velasco, 2004:64).

Y define en los siguientes términos sus fines más genuinos:

“Este es un movimiento de resistencia que trata de recuperar el control sobre su propia expresión musical y la de los sectores subalternos, es decir, se propone que sean los propios creadores de la música con toda su diversidad y pluralidad los que tengan el control de sus expresiones creativas, negándose a trabajar bajo las reglas de producción y distribución de las grandes empresas disqueras” (*op. cit.*:28).

El debate sobre el tema de la diversidad cultural está teniendo relevancia y viene aparejado con la reivindicación y el reconocimiento del carácter multiétnico y multicultural del país. Por lo que, en las aspiraciones de esa generación, va teniendo un lugar de importancia la reflexión sobre la urgencia de apertura a la diversidad de expresiones de la cultura, el valor de lo propio y la necesidad de contar con la autonomía para la libre creación.

2.2.1 Las peñas, centros de creación, investigación, formación y difusión cultural

“Para muchos de nosotros

las peñas fueron nuestras universidades” (Maru Enríquez).

⁶² Los estudiantes que participaron del movimiento provenían de distintas facultades; en este momento coyuntural muchos definen vocaciones, algunos continúan con su carrera de origen, pero otros dan un giro y se deciden por la música.

La autogestión y la capacidad organizativa fueron elementos muy presentes en esta prodigiosa generación, llena de ideas transformadoras y fuerza vital. Entre los espacios que se crearon para la difusión de la música latinoamericana y mexicana estuvieron las peñas, que se convirtieron en los centros de reunión de los integrantes del movimiento alternativo de la nueva canción, y en sitios que dieron cobijo y apoyo a los músicos que venían del exilio.

“En estos lugares se realizó un verdadero intercambio cultural, ideológico y musical, que se extendió con la formación de las casas de Chile, Uruguay y Argentina, centros de reunión de los exiliados en donde se organizaban actos de solidaridad con la resistencia de los pueblos de dichos países, en y con la colaboración de músicos mexicanos” (Velasco, 2004:68).

Las peñas,⁶³ además de propiciar el encuentro y la difusión de la música latinoamericana y el nuevo canto, fueron verdaderos centros de estudio, reflexión y discusión del folclore y las nuevas tendencias de la música (*op. cit.*:69), así como espacios culturales donde también se organizaban conferencias o actividades junto con colectivos de otros campos artísticos, como *Tepito Arte Acá* o *CLETA* (Centro Libre de Experimentación Teatral y Artística). Entonces, las peñas eran espacios vitales donde el conocimiento, el aprendizaje, y la creatividad se daban cita, propiciando una enorme riqueza de procesos formativos. Así lo cuenta Maru Enríquez, del grupo *La Nopalera*: “Para muchos de nosotros las peñas fueron nuestras universidades” (Enriquez, Maru, E-2014:8).

Posteriores a estos centros de reunión, se crearon agrupaciones que se plantearon mayores retos, entre ellos, la organización gremial y la participación política, además del estudio y la investigación musical con mayor sistematicidad. Entre ellos se pueden mencionar al CEFOL (Centro de Estudios del Folclore Latinoamericano), fundado en 1975; la LIMAR (Liga Independiente de Músicos y Artistas Revolucionarios), establecida en 1978; y el Comité Mexicano de la Nueva Canción, creado en 1983 (Velasco, 2004:69).

Las peñas y las organizaciones surgidas en este periodo generaron proyectos formativos extraordinarios⁶⁴ que dejaron huella en la historia cultural del país; ejemplo de ello es la publicación *el Ciervo Herido*,⁶⁵ revista producida en el CEFOL y coordinada por el poeta y

⁶³ El *Café Chez Negro*, fundado en 1962 por el Negro Ojeda, fue quizá el antecedente más remoto en México de lo que serían después las peñas. Entre las peñas legendarias que hicieron eco de los fines más genuinos del movimiento alternativo de la nueva canción, se pueden mencionar la peña de los Folcloristas (1970), la peña Tecuicanime (1972), la peña del Nahual (1973), la peña Morelos (1976), entre muchas otras.

⁶⁴ “En 1970 se funda LA PEÑA DE LOS FOLKLORISTAS A.C., que durante su vida activa fue el más importante centro de enseñanza y difusión de la música latinoamericana en México. Entre los artistas que pisaron su escenario se encuentran grandes personalidades de la música latinoamericana: Chabuca Granda, músicos del Ballet Nacional de Cuba, Víctor Jara, Ángel Parra, el grupo Inti-Illimani, Mercedes Sosa, Los Fronterizos, Los Calchakis, Ariel Ramírez, Atahualpa Yupanqui, Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, Noel Nicola, Daniel Viglietti, Soledad Bravo, Nicomedes Santa Cruz, Raúl García, Jaime Guardia, Arturo Aguirre, Amparo Ochoa, Oscar Chávez, Gabino Palomares, Tehua, Guadalupe Trigo, Chava Flores, Salvador El Negro Ojeda, Grupo On’ta, Anthar y Margarita, Las Hermanas Pulido, Timoteo Mireles, Los Cantores del Pánuco y muchos artistas regionales y locales” Los Folkloristas (2014), *Semblanza*, en: <http://www.losfolkloristas.com/>.

⁶⁵ La colección completa de esta revista forma parte de los acervos de la Universidad de Florida, en los EEUU. (Cardentey, 2015, Colección *El Ciervo Herido*, Colecciones Especiales y Estudios de Área, Bibliotecas

músico Ricardo Yañez, quien impartía un taller de poesía en esta organización. La edición de la hoja literaria del *Ciervo Herido* da cuenta de la producción poética de una generación de jóvenes al margen del mundo editorial, que dejó constancia de su capacidad creativa, productiva y organizativa.

Además de estas instancias de difusión, reflexión y estudio, que aglutinaban a todo el movimiento, se sucedieron una serie de encuentros, festivales, concursos, muchos en coparticipación con universidades, organizaciones civiles y partidos políticos de izquierda como el Partido Comunnisa (PC) y el Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT), que en aquellos tiempos se habían formado con la participación de muchos de los líderes del 68, y eran los verdaderos oponentes del partido oficial.

2.2.2 Las fases del movimiento alternativo de la música popular mexicana

Respecto al curso que había tenido la música en México, se puede decir que en nuestro país se venía dando ya desde los sesenta un proceso de revaloración y difusión de la música mexicana a través de músicos como el Negro Ojeda, Tehua, Oscar Chávez, Amparo Ochoa, los Folkloristas, etc.; se trataba de un movimiento reivindicatorio de la música popular mexicana que exploraba otras formas de expresión y difusión, y que incluía la crítica social.

Para el maestro Julio Herrera, becario del proyecto inicial de la EPIMD, en efecto, desde los años de 1960 había grupos que hacían música tradicional mexicana y latinoamericana y que "...estaban convencidos de que una parte identitaria de nuestra cultura latinoamericana era la música. Entonces, en ese movimiento fuerte que hubo: intelectual, musical y artístico en los años sesenta, se generó una base de personas que practicaron la música tradicional mexicana" (Herrera, E-4 de enero de 2012).

Como parte del mismo movimiento surgieron también grupos que optaron por la canción de protesta, que los enganchó por su poder contestatario y porque cuadraba con las circunstancias que se vivían; se trataba de la música de protesta que se venía cantando como parte del movimiento del 68.

En el siguiente testimonio de Gonzalo Camacho es posible seguir la secuencia histórica de los hechos a partir de la forma en que éstos se dan en su trayecto personal: "...entro al ámbito de la música en el CCH y me incorporo a un taller de música de protesta, que curiosamente había recopilado todas las canciones del 68. Y entonces empezamos a cantar estos *covers* que hacían del 68 y que a mí en lo particular pues me motivó mucho a aprender a tocar la guitarra" (Camacho, E-8 de marzo de 2014).

Ya desde la secundaria había iniciado estudios de este instrumento, aprendiendo a tocar boleros.

Smathers, Universidad de la Florida, Gainesville, Florida,
en: <http://www.library.ufl.edu/spec/manuscript/guides/ciervo.htm>).

“Entonces, cuando llego a la prepa, en donde ya la guitarra tiene para mí un sentido, digamos de estar muy vinculado, porque tocábamos, porque tocábamos con los amigos, con las amigas. Claro, ese aprendizaje de la guitarra me hizo... o me facilitó poder tocar la música de protesta que era del 68 y que, entonces, tengo un primer contacto también con música latinoamericana, con algunas canciones latinoamericanas por supuesto, con la internacional famosa y que se ve también reforzada por el hecho de que en el CCH nos damos cuenta del golpe de Estado de Pinochet. Fue una noticia muy fuerte para todos los que conocíamos el proceso, todos los que de alguna manera estábamos esperanzados en que la vía pacífica podría ser una alternativa y evidentemente muchos nos radicalizamos. Eso implicó que más tarde llegaran compañeros chilenos, compañeros argentinos que venían huyendo de las dictaduras y que vienen también con la música que se estaba dando en Chile, donde se había generado también un movimiento de música de protesta, que se unen en ese entonces también con la música que viene de Cuba, después de la revolución cubana. Entonces, como que se construye un movimiento muy particular, digamos de la música de protesta, de la música que tenía por finalidad generar conciencia social. Entonces, claro, muchos nos avocamos a la práctica musical como maneras de generar conciencia social” (Camacho, E- 8 de marzo de 2014).

Es así como el movimiento que se genera en México converge con el movimiento latinoamericanista que se había gestado en los países del sur, principalmente Chile y Argentina. A su llegada a nuestro país el movimiento de la canción latinoamericana cautivó enormemente a las juventudes mexicanas primordialmente por el contenido social de sus letras y por la profundidad de lo que se decía a través de ellas, pues era música que tomaba partido sobre la situación de la vida social. Sobre su experiencia personal Camacho señala:

“Mi primer aprendizaje, ahí [en el CCH] es sobre música latinoamericana, sobre ritmos latinoamericanos, para cantar canciones de protesta. Pero, cuando llegan los compañeros de Chile, de Perú, de Argentina, en ese momento la música se convierte... no solamente la música es de protesta, sino hay un vínculo con toda la música de latinoamericana. Entonces, viene como este momento fuerte de la música latinoamericana que tiene un boom, sobre todo, en los ámbitos universitarios, de jóvenes universitarios y, sobre todo, como una manera también de combatir este proceso de americanización que se estaba dando en el país. Que nos permitía como estar en contra de eso (Camacho, E-8 de marzo de 2014).

Muchos grupos empezaron a abordar la música latinoamericana, que comprendía esencialmente la música tradicional y el folclore de Argentina, Uruguay, Chile, Perú, Bolivia, Brasil, etc. Muchos grupos mexicanos se fascinaron con la música y el folclore andino, y con los ritmos de otras regiones sudamericanas como la cueca, la chacarera, el chamamé, el carnavalito, la zamba, etc., al grado que tocaban esa música, pero no tocaban la música tradicional mexicana. Al respecto Gonzalo Camacho da su testimonio:

“Yo creo que el proceso casi podríamos decir que fue así: primero la música del 68, que eran canciones, fundamentalmente *covers* que eran corridos, curiosamente había muchos corridos, Judith Reyes compuso muchos en ese entonces. Después de eso viene música de

protesta, que se conecta con música de protesta latinoamericana. Después música latinoamericana, no necesariamente de protesta, los Calchakis y los grupos que no tocan música de protesta, sino latinoamericana y después, el cuarto momento es música mexicana” (Camacho, E-8 de marzo de 2014:6).

El testimonio deja ver que se trató de un movimiento que atravesó por distintas fases. Asimismo, el fenómeno es interesante, pues en ese primer encuentro con el folclor latinoamericano, una buena parte de los jóvenes mexicanos no practicaban la música tradicional mexicana, no se reconocían en ella, quizá porque simplemente no habían tenido acceso a su conocimiento o, tal vez, porque hasta ese momento no había una conciencia plena sobre su valor cultural y no era apreciada por las jóvenes generaciones que pertenecían en una buena parte a las clases medias urbanas, y sin duda, el tema da para una indagación.

El acercamiento de los jóvenes mexicanos al folclor de los países del sur provocó que reflexionaran sobre su propio folclor y voltearan a mirarlo. En ello coincide Gonzalo Camacho cuando comenta acerca de su experiencia de tocar música latinoamericana con varios de los músicos que provenían del exilio: “Lo que me llama la atención es que muchos de ellos empiezan a decirme cuando toco con ellos -son un grupo de música latinoamericana-, por qué no tocábamos música de México” (Camacho, E-8 de marzo 2014:4).

Por su parte, Enrique Barona⁶⁶ comenta que su primer contacto fue con la música latinoamericana y la música de protesta y que durante un tiempo fue un ferviente intérprete de la música andina y del folclor de los países del sur, hasta que, en sus prácticas como estudiante de biología, tomó contacto con la música de la huasteca, que representó un gran descubrimiento para él y se puso a conocerla y estudiarla a fondo. Agrega, además, que otra experiencia importante con la música mexicana fue cuando conoció el trabajo del grupo Jaranero. Señala que después de escucharlos en una presentación, pensó: “No, pues esto es lo que queremos hacer”, y prosigue:

“Porque ellos tocaban música mexicana tradicional, ellos hacían investigación y explicaban todo lo que tocaban. Y llevaban instrumentos originales, instrumentos regionales y era de una riqueza impresionante. Entonces ellos nos abrieron también los ojos y dijimos: “No, pues, ¿por qué estamos tocando folclor andino cuando tenemos una riqueza en México impresionante, no?” Entonces, ahí fue en donde empezamos a abandonar un poco, sobre todo yo [...]. Yo la dejé completamente [la música andina] y me dediqué a la música mexicana de lleno, así de lleno” (Barona, E-27 de mayo de 2014).

Como parte del proceso de transformación del propio movimiento, se da una notoria inclinación hacia la música tradicional mexicana, surgen varios grupos que se interesan en

⁶⁶ Profesor que perteneció a la segunda generación de becarios del área de folclor de la Escuela Piloto, a la cual se integró en el año de 1983.

interpretar su propia música. Entonces, el folclore y la música tradicional mexicana se empezaron a difundir con mayor fuerza propiciando un importante incremento de los grupos que se identificaron con ella y se abocaron a cultivarla, difundirla y reivindicarla. Sobre este proceso, Gonzalo Camacho refiere que se trataba de un movimiento "...muy vinculado, no solamente a la música, sino que había una actitud también de voltear los ojos a toda la cultura mexicana" (Camacho, E-8 de marzo de 2014:8). Al respecto Jorge Velasco afirma:

"De estos grupos surgidos en los años setenta sobresale la permanencia de Zazhil, Jaranero y Tribu, algunos de cuyos integrantes en la actualidad no sólo continúan dedicándose a la promoción y difusión de la música tradicional de nuestro país, sino que han enfocado su trabajo también hacia la investigación musicológica: Guillermo Contreras, fundador del grupo Tejón y después Jaranero, actualmente es investigador del CENIDIM; José Luis Sagredo, también miembro original de Jaranero, es investigador del INI..." (Velasco, 2004:121).

Al comentario de Velasco agregaría la sobresaliente trayectoria de otro de los integrantes de Jaranero, Gonzalo Camacho, etnomusicólogo, a quien ya hemos citado, profesor e investigador de la Facultad de Música de la UNAM, e incansable estudioso de las culturas musicales de la tradición mexicana y cuyas investigaciones han sido referente fundamental de este trabajo de investigación.

El movimiento alcanzó dimensiones insospechadas, aglutinó a grupos de procedencia muy diversa, de tendencias muy variadas, a él concurrieron los de música de protesta, música latinoamericana, nueva canción, trova, música tradicional mexicana, salsa, rock, etc., todos ellos en algún momento confluyen en lo que será la LIMAR (Liga Mexicana de Artistas Revolucionarios), organización que logra una importante representatividad de grupos y artistas. La existencia en sí misma de todas estas agrupaciones y músicos vinculados estrechamente por una cultura compartida, hacen pensar a Gonzalo Camacho que se trataba de un movimiento generacional. Así lo expone:

"Entonces, ahí es en donde yo me doy cuenta que hay todo un movimiento, que no tiene que ver solamente con mi persona, sino con una generación, que estamos impactados por el 68 y que de alguna manera canalizamos nuestra necesidad de hacer música, de hacer arte en algo que pretende ir más allá. Existe la necesidad de expresarnos dentro de un movimiento político, con una conciencia de transformación de la realidad y evidentemente con ganas de seguir haciendo música. Entonces, es donde sí creo que eso, tendría que decirlo, que, aunque es un recorrido individual de cada uno de nosotros, yo creo que ahí es donde está el impacto del 68, en cómo todos nos dedicamos a construir, y cómo el resultado de hoy día de muchas de las experiencias musicales, tienen que ver finalmente con ese impacto que todos recibimos. Y que nos vamos cruzando de alguna manera, en algún momento y que hace que estemos, digamos, en una postura" (Camacho, E- 8 de marzo de 2014:8).

La *generación post 68*, fue una generación afectada por los acontecimientos de un momento histórico crítico, como fue la masacre de Tlatelolco, pero es evidente que el activismo político y artístico de esta generación también afectó los procesos sociales y culturales del país, e hizo aportaciones para destrabar aquellos procesos que limitaban la participación política, la libertad de expresión, la libre creación y el desarrollo pleno de las manifestaciones artísticas. Este movimiento generacional apostó por la transformación y logró incentivar propuestas que impulsaron el desenvolvimiento cultural del país en muchos de sus espacios y ámbitos de conocimiento. La idea del impacto del 68 y sus repercusiones en el ámbito de la educación musical se puede percibir en la reflexión que Camacho hace en este sentido:

“...sí creo, entonces, que estas generaciones, somos esas generaciones del 68, [...] a tal grado que, el trabajo que estamos haciendo o hicimos en la Ollin, o ahora en la Nacional de Música, no es un trabajo de una persona, sino es un trabajo de una generación que trabajó y ha estado trabajando de diferentes maneras, en diferentes caminos, pero que finalmente es producto del 68, sí creo en ese sentido que el mejor homenaje que podemos hacer a los caídos del 68 es trabajar para que la sangre derramada no sea en balde [...]. Yo creo que el 68 sí tiene ese impacto, yo creo que sí, si estamos ahora haciendo cosas y al menos en el caso de la música, diferentes o tratando de ser diferentes, creo que es debido justamente a ese movimiento, fue justamente ese impacto social que sí tiene una repercusión ahí. Entonces, a mí me da mucho gusto, porque finalmente, repito, me parece que los compañeros no mueren en balde, sino que, es doloroso por supuesto, pero que finalmente sí tuvieron un impacto. Y creo que, aunque sea poca la transformación, sí hemos transformado de alguna manera partes de la sociedad” (Camacho, 8 de marzo de 2014).

2.2.3 Los referentes culturales compartidos por los protagonistas como generación post 68 y su cristalización en el proyecto Ollin Yoliztli

El movimiento cultural, artístico y musical que se genera como consecuencia del 68 es precisamente el fragmento de historia y los elementos culturales (Bollas, 1994) que comparten los maestros del área de folclore de la EIMD, y lo que los hace pensarse como una generación. En esas experiencias comunes están los componentes identitarios (Caballero y Baigorri, 2013) que los definen y que han sido determinantes en la configuración de su personalidad, en su proyección como profesionales del campo de la música y, sin duda, en la conformación de su ser docente.

Esta es la generación a la que pertenecen los maestros que coyunturalmente se integraron al proyecto Ollin Yoliztli que se venía cocinando desde finales de los setenta. Asimismo, los miembros de Jaranero serán precisamente los maestros que integrarán el equipo de docentes que se encargará del área de folclore de la naciente Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza.

El maestro Julio Herrera considera que esta plataforma cultural es la que hace posible el surgimiento de un proyecto como el de la escuela de iniciación y da su testimonio sobre las condiciones que, desde su perspectiva, hacen posible la inclusión del folclore como área sustantiva del programa de la EPIMD. En esencia se trata de la suma de diversos factores, como lo señala en los siguientes términos: “... yo creo que fue una conjunción de todo, de aquellos que empezaron a hacer música mexicana, música tradicional mexicana y música latinoamericana en México, desde los años sesenta” (Herrera, E-4 de enero de 2012:12).

La reflexión proviene de la propia experiencia que como parte de esa generación le tocó vivir, y así lo recuerda:

“En los setenta, aunque ya en los años sesenta había grupos que habían experimentado con la música mexicana y latinoamericana, pero no fue sino hasta los setenta cuando realmente se conforma un movimiento muy fuerte de la cultura latinoamericana ¿no? Incluso, bueno, está como parte importante el boom latinoamericano de la literatura, Julio Cortázar, este..., el mismo García Márquez, todos esos escritores que conformaron el boom latinoamericano, como que hubo un movimiento, no sólo de la música ¿no?, sino de la danza, de la literatura, de la cultura en general a nivel Latinoamérica” (Herrera, E-4 de enero de 2012:13).

El maestro Herrera identifica claramente y establece una relación entre todo el movimiento cultural que floreció en la década de los setenta a la cual perteneció como *generación post 68*, y el surgimiento de la escuela Ollin Yoliztli. Así lo describe:

“Era, era, realmente el momento. El momento para generar estos proyectos. Cuando se conforma esta plataforma y finalmente hay una consecuencia en la conciencia de las personas que proponen la escuela de Ollin Yoliztli. [El desafío era] cómo generar un modelo nuevo que rompiera con el acartonamiento del conservadorismo y de las escuelas institucionales, que tuviera una mayor apertura en la práctica del arte, que fuera más integral, que no fuera tan sistemática y robotizada, sino que fuera más integral” (Herrera, E-4 de enero de 2012:13).

En su visión, el movimiento cultural latinoamericano que vivió su generación tiene una incidencia decisiva en el tipo de proyecto educativo que se forjó. Para el maestro Herrera, las transformaciones generadas por este movimiento, están en la base de la propuesta de escuela diferente, mismas que se conjuntan con el pensamiento de Fernando Lozano, con el pensamiento de una mujer con una trayectoria en la educación musical y en el mundo de la música como Patricia Novelo y con la perspectiva de un grupo de músicos llamado Jaranero, representativo de una vertiente importante de su generación, integrado por Guillermo Contreras, Gonzalo Camacho y José Luis Sagredo (Julio Herrera, E-4 de enero de 2012:14.)

Por su parte, el maestro Camacho establece una relación estrecha entre su pertenencia a una generación que veía en la música una herramienta de transformación social, y la posibilidad de incidir en la fundación de un proyecto educativo que se planteaba importantes cambios en el terreno de la música y nuevas formas de enfocar su aprendizaje. Así lo evoca:

“Entonces, para mí ese es un proyecto fundamental; en la Ollin Yoliztli tuvimos la oportunidad, porque hay que decir que afortunadamente cuando se conforma la Ollin, (por gente de Argentina, gente de diferentes lugares con una visión muy abierta, para ese entonces, muy abierta de educación musical), logramos incidir y logramos de alguna manera tener cierta libertad de instituir una lógica diferente, al menos en el ámbito de la música tradicional. Y yo creo que ese fue uno de los fundamentos importantes de tratar de pelear y tener un espacio dentro de la educación musical, que no se redujera a ser una escuela más de iniciación musical enfocada a la formación de concertistas, que era, al menos la crítica que yo tenía. [...] Y, por supuesto, evidentemente conocía la Escuela de Música [hoy Facultad de Música] y no quería que la Ollin Yoliztli reprodujera estos esquemas. Creo que muchos estábamos de acuerdo. Y, por otro lado, la experiencia de haber aprendido la música con músicos en las comunidades y haber aprendido la música de otra forma, nos enseñó también a buscar otras maneras de enseñar esa música. A caminar inclusive entre los dos saberes y eso para mí era fundamental (Camacho, E-8 de marzo de 2014:12).

2.3 Consideraciones finales

El propósito en este apartado ha sido el de integrar la mirada histórica a fin de lograr una mejor aproximación al contexto económico, político, social, cultural y educativo que enmarcó la coyuntura en la cual surge el proyecto Ollin Yoliztli. A través de la perspectiva histórica se pudo alcanzar una visión más abarcadora de los hechos y con ello una mejor comprensión del fenómeno educativo que interesa a esta investigación. La mirada histórica aporta elementos para comprender la configuración de esta institución no como un proceso aislado, producto sólo de decisiones de algunas personas de alto nivel, sino como la suma de sucesos, de experiencias de sujetos y grupos humanos, que se vinculan y tejen el entramado social, a través del cual construyen y transforman colectivamente la realidad.

Considero que el marco histórico, social y cultural descrito ofrece un panorama de las condiciones prevalecientes en ese momento histórico y contribuye a explicar los valores compartidos por la generación coetánea del 68, a la cual pertenecieron los maestros que participaron de la fundación de la escuela, y que son los que le dan sentido y profundidad a la propuesta naciente. A través de dicho panorama se puede identificar la conformación de un contexto cultural y educativo muy particular y propicio para el emprendimiento de proyectos innovadores. Proceso que, sin duda, fue resultado de una conjunción de sucesos, de un afortunado cruce de factores que hicieron posible el surgimiento de una propuesta de escuela diferente como la que representó en ese momento la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza Ollin Yoliztli.

En el siguiente capítulo haré la reconstrucción histórica de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza, a través de la remembranza que de ella hacen sus fundadores, experiencia que permite inferir las relaciones de interdependencia instauradas entre los acontecimientos que se dieron a gran escala y aquellos que se concretaron a nivel micro. Hechos que de igual modo permiten captar el dinamismo de los fenómenos sociales y el permanente entrecruzamiento -con la consecuente afectación recíproca- entre las estructuras de la personalidad y las estructuras sociales (Elías, 2009).

CAPÍTULO 3. LA ESCUELA PILOTO DE INICIACIÓN A LA MÚSICA Y A LA DANZA. ANTECEDENTES

3.1 Reconstrucción histórica en voz de sus fundadores

El anterior capítulo tuvo la intención de situar contextualmente la reconstrucción histórica que me propongo en el presente capítulo, en el cual me abocaré a relatar el proceso de configuración de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza tomando como referencia la memoria y voz de sus fundadores. En éste abordaré las condiciones en las que se concibe, se diseña, y se implementa el proyecto de educación musical que cristalizó las aspiraciones educativas de una generación de líderes, directivos y docentes que apostaron por una perspectiva que tenía como principio transformar la educación musical, a través de una opción educativa que rompía con los esquemas anquilosados de las escuelas profesionales de música.

Lo que está permeando en la narrativa de los actores es una idea de renovación compartida por todos los involucrados, que es precisamente la que abraza el ambiente cultural y educativo de los setenta a todos los niveles. Aun cuando cada sujeto entendía de distinta manera los alcances de la transformación que se instrumentaba, en las acciones de muchos de ellos se reflejaba el espíritu de cambio que dominaba el momento y que venía impactando al ámbito educativo en general, y al de la educación artística en particular.

Impulsado por las aspiraciones comunes, el proyecto tiene desde sus inicios dos elementos centrales que son los que al paso del tiempo le dan el carácter distintivo a la propuesta educativa:

- a) Un enfoque interdisciplinar, asentado en la integración de la música y la danza.
- b) Una perspectiva incluyente, sostenida en la incorporación de la música tradicional mexicana, nombrada en ese entonces como folclor.

Para los fines planteados es de sumo interés recuperar el testimonio y perspectiva de los maestros fundadores, que será fundamental para conocer a profundidad los procesos de configuración del proyecto y los principios fundacionales que fueron la base constitutiva de la propuesta pedagógica.

Se parte, pues, del convencimiento pleno de que el conocimiento de aquello que nos ha constituido contribuye, en buena medida, a hacer inteligible el presente (Aguirre, 2013) y viable la construcción de puentes sólidos que permitan la proyección hacia el futuro.

La memoria y voz de los protagonistas conforman la fuente que permite una aproximación al contexto y las condiciones históricas, así como a los entramados sociales y culturales (Popkewitz *et al.*, 2000) que enmarcaron la creación de la EPIMD.

Para comprender las prácticas culturales que dieron lugar a un fenómeno de educación musical que se construye en la frontera del conocimiento de la música tradicional y la música académica, me es indispensable hacer un repaso del proceso histórico y el entorno en el que tuvo lugar dicho fenómeno, con el fin de poner en contexto la descripción analítica que quiero desarrollar.

Tomar como punto de referencia la narrativa de los sujetos se convierte en un recurso sustancial para la aproximación al fenómeno que se pretende en este trabajo. Los testimonios personales han permitido percibir el tiempo social, el fragmento de historia que se comparte (Bollas, 1994; Aróstegui, 2004), en este caso, como grupo generacional, al tiempo que el contexto social más amplio y las problemáticas estructurales se han podido leer de manera más focalizada a través de las miradas subjetivas.

Por su parte, la perspectiva macrosocial, ha contribuido también para comprender que las problemáticas no son fenómenos aislados ni privativos de un solo sujeto o pequeño grupo, de tal suerte que hacen palpables los fenómenos estructurales y la forma como éstos han afectado la vida concreta de las personas (Elías, 2009). Ambos procesos, lo estructural y lo subjetivo, han entrado en conversación, en ese permanente e indisoluble interjuego individuo-sociedad (Elías, 2009). La articulación de ambas miradas o niveles de reconstrucción de la realidad (Bertely, 2000), sin duda, abona al entendimiento de los fenómenos en toda su complejidad, los cuales interesa dilucidar en este trabajo.

3.1.1 Iniciativa de creación de la Escuela Piloto y las condiciones favorables que hicieron posible la realización del proyecto

La iniciativa contó con diversas condiciones que se conjuntaron y jugaron a su favor para hacer posible una propuesta de las dimensiones del proyecto Ollin Yoliztli. Entre otras, se pueden ubicar, por ejemplo, un momento coyuntural en la economía del país que facilitó un uso ilimitado de recursos.⁶⁷ El ejercicio de una economía presidencial (Zaid, 2011) que dejaba al libre albedrío del Jefe de Estado la disposición de los recursos económicos del país. La afición musical de la primera dama Carmen Romano de López Portillo,⁶⁸ encauzada en un proyecto de “intenciones nobles”, sin olvidar que fenómenos de esta naturaleza no son

⁶⁷ Para más información sobre la situación económica del país caracterizada por el auge petrolero, se puede consultar: Meyer, 1978.

⁶⁸ “La esposa del presidente era una mujer con afanes culturales -tocaba el piano- y para satisfacerlos -con el presupuesto público- consiguió que su marido le creara el Fondo Nacional para Actividades Sociales (Fonapas), órgano autónomo a partir del cual fundó la Escuela Superior de Música y Danza “Carmen Romano de López Portillo”, con sede en Monterrey, Nuevo León; el conjunto cultural Ollin Yoliztli, que incluía una escuela de música, la Orquesta Filarmónica de la Ciudad de México y el recinto sede de la orquesta. También del Fonapas salieron en esos años los recursos para financiar el Festival Internacional Cervantino, el que con todo y las críticas por los despilfarros (se convirtió en un escándalo que el equipo de la señora derribara la pared de un hotel para que pudiera caber su piano de cola), sí logró el reconocimiento de las elites culturales” (Cuellar, 2004).

asépticos, pues sirven a fines políticos muy concretos y cumplen funciones legitimadoras claras (Burke, 2006; Florescano, 2012). Por otra parte, la visión de un músico convencido - como resultado de su propia trayectoria formativa- de la integración de la música y la danza, que supo congrega a figuras centrales del ámbito de la música, la danza, la educación y la cultura. Profesionales que alimentaron el proyecto con ideas renovadoras, verdaderamente de avanzada, en términos de la perspectiva de la música y de la educación desde la cual se sostenía la propuesta. Un contexto cultural y educativo que, de acuerdo con lo expuesto en el anterior capítulo, abría brecha empujando al cuestionamiento de viejas estructuras y una realidad educativa en crisis que clamaba la apertura hacia nuevos derroteros.

3.1.1.1 Los elementos clave de la propuesta

En el siguiente esquema se hace una síntesis de los elementos que entraron en juego e hicieron posible la creación de una propuesta de educación musical que nacía con enormes expectativas:

1. Recursos económicos sin límites, muy acordes al dispendio que caracterizó al sexenio de José López Portillo, que se destinaron para dar un soporte sólido al proyecto:
 - a. Excelentes salarios⁶⁹
 - b. Extraordinario equipamiento.
 - c. Capacitación de alto nivel, con músicos y educadores -mexicanos y extranjeros- muy reconocidos en su campo.
2. Adopción de una perspectiva abierta e innovadora de la educación musical, apuntalada por la asesoría de profesionales expertos en las distintas áreas, que contenía los siguientes elementos:
 - a. Enfoque social del arte y su papel formativo en la educación.
 - b. Perspectiva interdisciplinar que nació con la idea de integración de la música y la danza, junto con la adopción del concepto de arte integral muy en boga en esos momentos.
 - c. Visión incluyente que contempló desde el inicio la incorporación del folclor.
3. Estrategias de implementación que estuvieron a cargo de un equipo de profesionales que trabajaron colegiadamente en la planeación, organización, puesta en marcha y seguimiento del proyecto educativo.

⁶⁹ Es importante apuntar que las condiciones salariales del momento eran muy favorables, los sueldos asignados superaban las expectativas de cualquier maestro, equivalían al salario de un académico investigador de tiempo completo de la UNAM. Un profesor e Investigador Ordinario de Carrera Asociado C, percibía un monto de 25, 091.61 pesos mexicanos en el año de 1981, según lo asentado en el TABULADOR DE SUELDOS DEL PERSONAL ACADÉMICO UNAM (1975-2012), en: https://www.ses.unam.mx/proyectos/salarios/75_12_SalariosConstantes.pdf.

3.1.1.2 El líder del proyecto OllinYoliztli

Fernando Lozano⁷⁰ fue el creador del proyecto OllinYoliztli, el cual concibió como un proyecto educativo de grandes alcances, donde estarían integradas la música y la danza. Desde su participación como funcionario del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), cuando en 1976 fue nombrado Subdirector General de Música y Danza, Lozano propuso reajustes a la estructura organizativa de esta institución, dado que eran muchos los problemas que enfrentaba el INBA.

“Esta idea surgió de que me invitaron a presentar un trabajo y mi opinión sobre lo que era Bellas Artes y cómo debería de ser... si había una transformación necesaria o qué era lo que había que hacer con esa institución, que además era muy criticable, muy criticada porque tenía escuelas malas, tenía una orquesta regular, no hacía nada en la provincia... qué se yo, lo criticaban mucho a Bellas Artes” (Lozano, E-19 de mayo de 2013).

Como parte de sus propuestas, estuvo la idea de establecer una mejor y más eficiente relación entre áreas. Sus sugerencias iban en el sentido de ligar aquellos campos disciplinares que compartieran elementos afines y de esta manera facilitar su funcionamiento. Su propuesta para contribuir a la solución de los grandes problemas por los que atravesaba el INBA, era reestructurar la institución en tres grandes entidades, una que conjuntara las artes plásticas y la arquitectura; otra, el teatro y la literatura, y una más, la música y danza. Comenta al respecto:

“...los escritores y los de teatro, tienen mucho que hacer entre ellos dos juntos, así también las artes plásticas y la arquitectura, son dos cosas afines. Y sí tienen que ver entre sí la música y la danza. Y de ahí surge eso y entonces, la Subdirección General, que fue lo que se formó en ese sexenio, se llamaba “Subdirección General de Ópera, Música y Danza”. Y la ópera, pues tiene danza y tiene música y tiene actuación y tiene todo” (Lozano, 2013).

En relación con el caso de la música y la danza, comenta sobre la experiencia de reestructuración que se pudo hacer en Bellas Artes durante su gestión:

“Entonces, esto de unir a la música y la danza nos resultó muy bien, muy útil. Por primera vez la Orquesta de la Ópera, que así se llamaba, le cambiamos el nombre también, la metimos al foso para que acompañara la Sífides, Coppelia, el Lago de los Cisnes, el Cascanueces de Tchaikovsky, etc. ...y hasta la fecha lo siguen haciendo, es decir, se logró esa suma de esfuerzos entre la Compañía Nacional de Danza y la Orquesta de la Ópera, a la que decidimos cambiarle el nombre de Orquesta de la Ópera, porque hacía ballet y, entonces, ¿por qué de la Ópera?, si también hacía conciertos. Entonces, le pusimos Orquesta Sinfónica del Teatro de Bellas Artes y se usa para lo que se necesite. Entonces, la Subdirección se

⁷⁰ Fernando Lozano, director de orquesta, fundador del Conjunto Cultural OllinYoliztli y de la Orquesta Filarmónica de la Ciudad de México. Creador de la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey. Promotor del Programa Nacional de Orquestas y Coros Juveniles de México y fundador de la Orquesta Sinfónica Juvenil Carlos Chávez. Desde 2013 es director de la Orquesta Filarmónica 5 de mayo en Puebla.

nombró así y luego cuando vino la creación de la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, conservamos ese binomio; y cuando vino lo de la OllinYoliztli, también, es música y danza, la Escuela de Iniciación y la escuela profesional”. (Lozano, 2013).

Son estos los procesos que influyeron en su concepción sobre la forma en que debería plantearse la educación musical. En su criterio está plasmada la experiencia personal como director y promotor artístico. Pero, además, está presente en esta visión de integrar áreas afines, su experiencia temprana como maestro de música en la Academia de la Danza Mexicana. El maestro dio clases a bailarines y desde entonces, de acuerdo con su dicho, se venía fraguando su sensibilidad hacia esa unión provechosa entre música y danza, hacia ese vínculo imprescindible entre ambos campos de conocimiento (Lozano, E-19 de mayo de 2013). Así que ahí estaba también ese elemento, ese componente de sensibilidad adquirido en su propia vivencia, en su propia práctica como maestro.

Las experiencias descritas le llevan al convencimiento pleno sobre la necesaria integración de la música y la danza, por lo que, al momento que se presenta la posibilidad de emprender un proyecto como el que representó OllinYoliztli, propone desde sus inicios un modelo que conjugara ambas disciplinas. Esta fue la premisa que estuvo en la base del proyecto global, y que permeó la línea formativa y artística de todo el Conjunto Cultural.

3.1.1.3 Los fines de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza

La Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza (EPIMD) representa, dentro de todo el complejo OllinYoliztli, el proyecto formativo enfocado a la iniciación musical, cuyos fines eran acercar la música y la danza a amplias capas de la población infantil. Así lo explica su creador:

“Para la escuela de Iniciación, específicamente, que es un proyecto diferente de la escuela Vida y Movimiento. La Escuela Vida y Movimiento tiene como objetivo formar músicos profesionales, es una escuela de música profesional. La Escuela de Iniciación no es para eso, la Escuela de Iniciación es para darle información musical a una gran cantidad de niños, meterlos a la actividad musical y de danza, porque es una escuela de música y danza” (Lozano, 2013).

La escuela surge como parte de un plan nacional de educación artística, por lo que inicialmente se le denominó Escuela Piloto; así lo afirma Julio Herrera, fundador en el área de folclor:

“Nosotros le llamábamos escuela piloto, porque era el piloto educativo que iba a generar el modelo para todo el país, es decir, se pensaba en un sistema nacional de educación musical y ésta era la escuela piloto. Es decir, este piloto educativo iba a conformarse en escuela modelo para que se repitiera una escuela semejante a la nuestra, en cada delegación del D. F. o en cada... o en cada zona del D. F., por así decirlo, y en cada estado de la República. Y empiezan a generarse escuelas de Ollin Yoliztli, efectivamente. ¿Por qué? Porque Ollin

Yoliztli era un proyecto nacional que dependía de FONAPAS⁷¹ [...] FONAPAS era una instancia a nivel nacional y yo estuve presente en las reuniones de trabajo donde se estaba estableciendo cuál iba a ser el panorama de las escuelas a nivel nacional” (E-4 de enero de 2012).

El maestro Herrera hace referencia a algunos vestigios que quedaron del ambicioso plan nacional de educación artística que se quería implementar: “Nosotros llegamos a pertenecer a la SEP y al INBA para ese plan nacional que se estaba conformando. De hecho, allí en el corredor de la escuela hay un mapa de la República Mexicana, donde todavía hay acotaciones con tinta indeleble, de las ubicaciones de los grupos de coros y orquestas a nivel nacional que hizo todavía en su momento Fernando Lozano. Donde se estaba viendo ya el panorama para ese proyecto nacional” (Herrera, 2012).

También hace referencia a una huella de ese programa en una ciudad jalisciense: “Hace cuatro años fui a Tuxpan, Jalisco, y me acerqué a la casa de cultura de Tuxpan, Jalisco, y estaba la placa: Escuela de Iniciación Musical Ollin Yoliztli, una placa de 1982” (Herrera, E-4 de enero de 2012).

3.1.1.4 Los ideólogos del proyecto

En el diseño de la EPIMD participaron personajes de la educación artística del más alto nivel, perfectamente identificados con las tendencias innovadores de la educación musical de ese momento. Las personas que estuvieron al frente del proyecto, tenían una visión de avanzada. En el primer círculo de tomadores de decisiones, llegaron a colaborar figuras de la educación reconocidas en ese ámbito, según lo refiere Cecilia Kamen, integrante del grupo inicial de líderes, “...cómo te diré, si bien participábamos permanentemente en las juntas con Fernando Lozano y otra gente, y a veces estaba Roger Díaz de Cossío,⁷² en fin, lo que yo recuerdo” (Kamen, E-15 de diciembre de 2011).

El primer equipo que colaboró en la concepción y delineación del proyecto estuvo conformado por Cecilia Kamen⁷³ y Patricia Novelo, quien fuera la primera directora de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza, ambas bajo la coordinación de la

⁷¹ Fondo Nacional para Actividades Sociales (Fonapas), órgano autónomo creado para la realización de diversas gestiones culturales emprendidas por la primera dama del gobierno de José López Portillo.

⁷² Connotado académico director e investigador del Instituto de Ingeniería de la UNAM, que ocupó el cargo de Subsecretario de Educación en el periodo de Víctor Bravo Ahuja. Entre las actividades de relevancia que realizó durante su gestión fue la creación del sistema de educación abierta y de educación para adultos. (Díaz de Cossío, 2004, entrevista por Verónica Benítez, UNAM-II, en: <http://www.iingen.unam.mx/es-mx/BancoDeInformacion/Entrevistas/Paginas/RogerDiazdeCossio.aspx>).

⁷³ “Yo me he formado nueve años en educación musical con la maestra Violeta de Gainza y tengo 10 años de experiencia trabajando en Colegium Musicum, se llamaba Colegium Musicum de Buenos Aires, previo a mi llegada [a México [...]]. Yo llegué en el año de 1979, contratada por el Instituto Nacional de Bellas Artes con el objeto de, en principio, crear la carrera de músico y danza terapia, de la cual soy creadora y en ese momento era directora interina [en Argentina]” (Kamen, E-15 de diciembre de 2011).

pianista María Luisa Lizárraga, que en ese entonces era jefa del Departamento de Música de Bellas Artes.⁷⁴ De acuerdo con la descripción de los testimonios de los participantes que se hace en este documento, es a este primer equipo al que se le puede atribuir la generación de muchas de las ideas que configuraron el modelo pedagógico. En relación a este equipo que estuvo a la cabeza, es importante resaltar que sólo pude contar con el testimonio de la maestra Cecilia Kamen, pues cuando inicié esta investigación, me enteré que ni la maestra María Luisa Lizárraga, ni la maestra Patricia Novelo estaban vivas. A pesar de la ausencia de estas dos importantes protagonistas de la experiencia educativa, la contribución de otros de los fundadores ha permitido una reconstrucción que ha hecho posible una aproximación bastante cercana a los hechos vividos, según se aprecia en sus testimonios.

El maestro Gerardo Carrillo, fundador del área de Guitarra Clásica, señala que, para algunos de sus compañeros, entre ellos Elisa Aldama, la ideóloga del proyecto había sido la maestra Lizárraga:

“...lo escuché [también] del maestro Lozano, que la maestra Lizárraga era la que le había dado cuerpo al primer proyecto, pero a quien teníamos nosotros al frente y le guardo un profundo respeto es a Patricia Novelo. Patricia fue la que estuvo al frente de todo esto, me consta que incidió en la concepción del proyecto, sé lo de la maestra Lizárraga porque venía con sus grandes laudos de concertista, sé también por el maestro Lozano, de su experiencia como pedagoga, pero quien estuvo ahí al frente, desde el origen y siempre guiando el timón en esa primera etapa, fue Paty Novelo [...] evidentemente lo primero que demostraba es que tenía un pleno conocimiento del proyecto que estaba planteando y alcances pedagógicos, didácticos, alcances sociales, que estaban en su actuar” (Carrillo, E-17 de mayo de 2013).

La maestra Aldama narra su fuerte vínculo con la maestra María Luisa Lizárraga y da su versión sobre el papel de la pianista en el proyecto educativo:

“Mi esposo y yo fuimos compañeros de Luisita Lizárraga, éramos muy, muy amigos, en el Conservatorio. Después ella siempre se distinguió como una gran pianista y siguió su carrera y llegó a ocupar el puesto en Bellas Artes de Dirección Musical, junto con Fernando Lozano, y entre Fernando Lozano y ella planearon esta escuela [...] La ideóloga realmente fue María Luisa Lizárraga Saucedo [...] Una noche de finales de 1980, nos llamó por teléfono, y nos dijo, oigan tengo un proyecto con Fernando Lozano, de armar una escuela de educación musical integral, que abarque tanto música clásica, como música y danza tradicional mexicana. Sí, pensé en ustedes porque ustedes han tenido mucho contacto con José Raúl Hellmer,⁷⁵ que

⁷⁴“María Luisa Lizárraga era jefa del Departamento de Música en Bellas Artes, yo la nombré a ella cuando yo fui Subdirector General, la nombré a ella y estuvo los seis años, lo que dura el sexenio, como camina este país, de seis en seis y estuvo ahí, yo también estuve los seis años (Lozano, E-19 de mayo de 2013).

⁷⁵Raúl Hellmer (1913-1971), etnomusicólogo, antropólogo y sociólogo norteamericano, estudioso de las culturas musicales de México. Uno de los primeros etnomusicólogos que impulsó y realizó grabaciones de música indígena y mestiza mexicana. La Fonoteca Nacional cuenta con el acervo del autor el cual puede ser

era un investigador norteamericano. Y se han integrado mucho a la música tradicional (Aldama, E-13 de mayo de 2013).

En efecto, en ese entonces la maestra Aldama y su esposo el maestro Héctor Ugalde estaban muy vinculados al movimiento del folclore; así lo advierte: “En aquella época, incluso hasta teníamos un grupito que se llamaba “Los Musiqueros”, en donde varios amigos tocaban ahí música tradicional mexicana y música latinoamericana” (Aldama, 2013).

Por su parte, la maestra Kamen, quien tuvo una importante influencia en la perspectiva y la ideología del modelo pedagógico, cuenta que fue llamada por la maestra Lin Durán,⁷⁶ que en ese momento era directora de la Escuela Nacional de Danza Contemporánea del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), para participar en el proyecto. Al respecto da su testimonio: “Yo fui, tuve la dicha, el privilegio de ser pedida y comisionada al proyecto del maestro Fernando Lozano. Ahí éramos un equipo que trabajábamos de planta, básicamente vinculados con la maestra María Luisa Lizárraga, pianista destacada” (Kamen, E-15 de diciembre de 2011).

En aquel momento la maestra Kamen desempeñaba su labor docente en el INBA, lugar de donde la comisionan para formar parte del nuevo proyecto. Sobre el mismo señala:

“Fue un hallazgo de Fernando Lozano, hacer una primaria dedicada a la música y a la danza, se abrió como primera escuela piloto de música y danza [...] la propuesta del maestro Fernando Lozano, fue absolutamente clara: conjuntar la música y la danza como núcleo del proyecto [...] Creo que la articulación música-danza es fundamental. Creo, con Willems, que la iniciación musical compromete absolutamente al cuerpo y que es necesario incorporarlo y esto fue una visión modestamente compartida por mí con la propuesta de Fernando Lozano” (Kamen, 2011).

Considera que las directamente involucradas en la elaboración de los programas fueron ella y la maestra Patricia Novelo, dentro de las líneas trazadas por Fernando Lozano y por la pianista María Luisa Lizárraga: “...de lo que yo recupero en mi memoria, es que trabajábamos fundamentalmente la Maestra Patricia Novelo y yo, en comunicación permanente con María Luisa Lizárraga y asidua con el maestro Fernando Lozano. Elaboramos los programas para la primaria” (Kamen, 2011). Y enfatiza: “...hasta donde yo recuerdo la maestra Patricia Novelo, experta en música, educadora musical y yo, formamos la mancuerna bajo la coordinación de la maestra Lizárraga” (Kamen, 2011).

Sobre Patricia Novelo Fernando Lozano afirma: “...ella era una convencida de la educación musical, fue maestra de música en diferentes partes y se llevaba muy bien con María Luisa

consultado en: <http://www.fonotecanacional.gob.mx/index.php/escucha/secciones-especiales/semblanzas/raul-hellmer>

⁷⁶Lin Durán. Bailarina mexicana, investigadora, cronista y crítica de danza, autora de diversos títulos sobre temas de la danza.

Lizárraga, entonces hacían mancuerna [...], más tarde estuvo al frente del movimiento de formación de Orquestas Juveniles y Patricia era responsable del manejo de todo esto” (Lozano, E-19 de mayo de 2013).

3.1.1.5 Configuración de los ejes fundamentales del proyecto

El primer eje del proyecto, orientado a la conjunción de la música y la danza, está perfectamente trazado por Fernando Lozano como se pudo apreciar líneas arriba. Sobre el segundo eje, referido a la incorporación del folclore como elemento sustancial de la propuesta, expongo algunos testimonios que narran los maestros fundadores y que pueden dar una idea del proceso.

3.1.1.6 La coyuntura que favorece la incorporación del folclor

En relación con este punto, la maestra Cecilia Kamen comenta que venía de la generación de la patria latinoamericana, con una fuerte convicción que la identidad se perfila a partir del sustento del conocimiento de la tradición y el folclore (2011), ideas que encuentran afinidad y convergencia con las líderes del proyecto y con los maestros mexicanos, estudiosos de la cultura musical y la tradición popular mexicana, quienes colaboran con ellas en el proyecto.

Lo que se juega en el entramado de la negociación y el diálogo de los protagonistas que participan en el diseño del proyecto, es que se conjuntan voluntades que caminan en el mismo sentido, por una parte, la perspectiva de Cecilia Kamen, educadora formada en la escuela pedagógica de Violeta de Gainza -educadora, autora de importantes textos sobre pedagogía musical y que por aquellos años realizaba ya una fuerte labor de recuperación del folclore de su país para utilizarlo como herramienta educativa,⁷⁷ y por otra, la de los directivos y maestros mexicanos que estaban viviendo transformaciones y procesos importantes en torno a las reflexiones sobre el tema del folclore y la música tradicional mexicana.

El testimonio de la maestra Kamen acerca de cómo surge la idea de incorporar el folclore⁷⁸ al programa educativo de la EPIMD Ollin Yoliztli, es el siguiente:

“Siempre apoyé la necesidad de conocer el folclore y la tradición de los pueblos y básicamente del pueblo, de la matriz social a la que uno pertenece, porque creo que se

⁷⁷ Son conocidos los cancioneros que elaboró Violeta Hemsy de Gainza con la música tradicional de su país específicamente pensados para la educación musical: “Canten señores cantores Tomo I. Infantes y niños. 150 canciones tradicionales” (1963); “Canten señores cantores. 150 Canciones Tradicionales. Tomo II. Adolescentes” (1963); “Canten señores cantores de América. 100 canciones tradicionales de los países americanos” (1967).

⁷⁸ Así se le denominaba en ese entonces, pero precisamente se discutía en el campo etnomusicológico mexicano el concepto de folclore y ya, desde entonces se optaba, más bien, por el término de música tradicional mexicana.

perfila la identidad a partir del sustento tradicional y folclórico. Nosotros teníamos [en el naciente proyecto] maestros que eran figuras protagónicas de la orquesta, gente formada fuera y dentro del país, gente muy destacada, cómo lo podríamos llamar... músicos académicos, pertenecientes a orquestas y solistas de algunas orquestas. Yo lancé la idea, y me hago cargo, te diré que estoy prácticamente segura que fui yo, porque tuve confrontaciones y a veces enfrentamientos con algunos funcionarios porque consideré que era imprescindible que estuviera la parte de folclore, en lo cual la maestra Novelo me apoyó absolutamente y yo creo, creo... que el ingeniero Vázquez Araujo,⁷⁹ que también tuvo injerencia, él era director en una de las escuelas en donde yo trabajaba, él compartía el criterio de que la danza clásica y la danza contemporánea tenían que tener como sustento el conocimiento del folclore mexicano” (Kamen, 2011).

En Argentina, ya desde los años sesenta, se venía desarrollando una educación musical influenciada por el pensamiento de los grandes pedagogos musicales (Kodaly, Orff, Willems, otros), que abrevaba de la música tradicional y el folclore, de ahí se entiende que para la maestra Kamen resultara perfectamente natural y congruente sugerir la inclusión de este elemento en el programa de la Escuela Piloto. Sobre esta decisión apunta: “Entonces, considero que era imprescindible crear un área de folclore, donde hubo enormes resistencias y de a poco fue ocupando un lugar importantísimo, fundamental, trascendente, que tuvo maestros de enorme nivel” (Kamen, 2011).

De acuerdo con los testimonios expuestos, se entiende, entonces, que la idea de la incorporación del folclore se generó dentro del primer equipo que colaboró en la concepción y delineación del proyecto.

Para el maestro Rosendo Monterrey,⁸⁰ fundador en el área de violín clásico, en sus inicios la integración del folclore se entendió como un complemento, pero retomó una dimensión mayor gracias a la calidad de sus responsables que la hicieron crecer de un modo que no se esperaba. Lo expresa así:

“Realmente el área de folclore, el área de lo que ahora se llama música tradicional, fue pensada en un principio como un complemento para la formación integral de los niños que se dedicaran a la música clásica. Como todos sabemos, no estoy diciendo nada nuevo, realmente en todo el mundo, pues la música clásica, nació del folclore, de la música folclórica, ahí nació. Pero resulta que, en el caso de la Escuela Piloto, el área de folclore que estuvo pensada como un complemento, resulta que tuvimos la suerte de tener unos estupendos folcloristas, entonces lo que estaba pensado como un complemento hacia una educación musical clásica, empezó a crecer como un área, poco a poco, gracias a eso, a que... Yo me acuerdo del maestro Camacho, Guillermo Contreras, talentosísimo para el folclore,

⁷⁹En aquellos tiempos, Director del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza del INBA.

⁸⁰ Director de la Camerata Infantil de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza y 2° Concertino de la Orquesta de Cámara de Bellas Artes hasta su fallecimiento en 2015.

el mismo maestro Julio Herrera, que con su trabajo ha demostrado su conocimiento... Entonces, creció y se convirtió en un área, y no estaba pensado así. Pero lo cual yo no lo veo mal, al contrario, porque ha sido un área que se ha desarrollado en serio, que ha dado buenos resultados comprobables. Y le digo, esto ha sido bueno. Al principio, como es la cosa humana, hubo ciertas fricciones, de diferencia de puntos de vista, pero bueno, se ha conciliado, por eso se creó como un área y los de música clásica otra área, pero realmente pues una nace de la otra, porque ya ve que en el arte se tiende, siempre se ha tendido hacia la universalización. Lo que empieza como folclore, después se vuelve nacionalismo, y después se vuelve universal” (Monterrey, E-25 de junio de 2013).

El testimonio del maestro Monterrey informa sobre el sentido inicial que se le había dado al folclore y cómo al paso del tiempo se erige en un área bien delimitada que va ganando su lugar por derecho propio, gracias al perfil de sus coordinadores.

A continuación, se expone el testimonio de Gonzalo Camacho acerca de cómo les es planteada la propuesta a los que serán los responsables del área:

“Paty Novelo fue la que nos dio la presentación, nos explicó un poco de qué se trataba la escuela y a partir de eso es que... Paty, bueno, nos decía que la escuela tenía un área en particular que no era nada más de música, sino que tenía que ver con la organología y que tenía que ver con la enseñanza de música tradicional mexicana [...] Entonces, como los compañeros del grupo eran Guillermo Contreras, José Luis Sagredo⁸¹ y un servidor, estábamos trabajando pues como en el campo, entonces nos invitaron, Guillermo y José Luis quedaron en el área de organología y a mí me invitaron a formar parte de lo que sería el área de Folclor” (Camacho, E-6 de noviembre de 2012).

Sin embargo, el programa no estaba estructurado, había un programador responsable que había elaborado una propuesta inicial, no muy bien fundamentada para abordar la música tradicional. Al respecto el maestro Camacho comenta que en efecto hubo un primer programador para el área de música tradicional, era un maestro percusionista de la Sinfónica Nacional que duró muy poco tiempo en el cargo. Este maestro instrumentó algunas ideas con las que empezó a trabajar, sin mucho conocimiento del campo específico del folclore, y sobre las cuales el maestro Camacho comenta: “...cuando él presenta el programa de instrumentos tradicionales, realmente desde mi punto de vista, no tenía los conocimientos, porque era como poner las Mañanitas con la flauta dulce, tocar la Cucaracha con la marimba y cosas así, en esta visión [académica occidental institucional] de lo que es la música tradicional” (Entrevista 3 dic, 2012). Se dio la situación que el maestro programador renunció y entonces, tomaron la responsabilidad del área Gonzalo Camacho, Guillermo Contreras y José Luis Sagredo, integrantes del grupo Jaranero. Para ellos, jóvenes maestros que venían de la experiencia directa en comunidades y que habían adquirido

⁸¹Habría que hacer notar que José Luis Sagredo estuvo casado con Patricia Novelo, situación que quizá puede explicar las afinidades y la cultura compartidas entre ambos protagonistas.

incipientes conocimientos en la investigación de la música tradicional, era claro que no era por ahí por donde se tenía que abordar la música tradicional.

Ante lo cual Gonzalo Camacho hace una sugerencia:

“Mi propuesta fue que necesitaríamos tocar instrumentos tradicionales, conseguir, jaranas, comprar jaranas, requintos, arpas, guitarrones, vihuelas y tocar la música de acuerdo a como se ejecutaba en el campo, no en la visión académica ni occidental, ni institucional, y entonces hubo algunas discusiones en esas reuniones. Finalmente, la directora me dijo que, si yo podía ayudar al maestro programador, entonces... y acabé, pues más bien acabé haciendo el programa y después el maestro, evidentemente, no pudo seguir, porque no tenía tampoco los conocimientos, entonces él renunció” (Camacho, E-3 de diciembre de 2012).

De lo anterior, se puede deducir que había una idea vaga sobre el área de folclore en los inicios, y son ellos quienes imprimen a la propuesta un carácter más sólido y mejor fundamentado, pues ya venían haciendo investigación y trabajo de campo. También se puede inferir que contaron con libertad para hacer propuestas y sugerencias, lo que concuerda con el testimonio de Camacho: “...yo creo que sí hubo esa apertura, para el caso de folclor, pero no sé si porque era algo especial, pues realmente hubo toda la libertad de que nosotros diseñáramos, opináramos y generáramos la estrategia. De hecho, recibimos mucho apoyo en ese sentido. Nunca, al menos para el caso de folclor nunca nos sentimos limitados, al contrario” (Camacho, 2012).

3.1.1.7 El folclor y la educación musical en la perspectiva de Fernando Lozano

A continuación, expongo la postura del maestro Fernando Lozano respecto de la inclusión del folclor en el programa de la Escuela Piloto. Hago la advertencia de que la respuesta de Lozano es inesperada y quizá un tanto disonante si se contrasta con las testificaciones que hacen los maestros y líderes fundadores. Sin embargo, considero que, por lo mismo, resulta de interés pues obliga a ampliar la discusión y el debate sobre el tema. Los puntos de vista del maestro Lozano, más allá de que estén expresados desde el lugar de un músico con trayectoria en el mundo de las instituciones, esencialmente de tradición académica occidental, interpelan e invitan a reflexionar seriamente sobre el verdadero sentido y las maneras de existencia de la música tradicional en el espacio escolar, así como a argumentar suficientemente sobre sus posibilidades y límites. Ése es precisamente uno de los cometidos planteados en este trabajo.

En las siguientes líneas se reproduce el diálogo sostenido con el maestro Fernando Lozano sobre este punto:

“LP: La Escuela de Iniciación además de pensarse como un modelo que integra la música y la danza tiene también la parte de incorporar la música tradicional mexicana o folclor, como le queramos llamar y, de alguna manera, usted también me cuenta la experiencia en

Hungría, que como sabemos, ahí hacen eso, ahí hacen una gran recuperación de su cultura y de sus tradiciones, y la idea es que lo llevan a su enseñanza. Entonces, cuándo se propone que la escuela [me refiero a la EPIMD] integre esta parte, ¿Por qué se consideró?

FL: ¿La parte folclórica?

LP: La parte folclórica ¿Cuál fue el fundamento, a quién se le ocurre o cómo surge?

FL: Bueno, a mí no. A mí no, porque no me parece. Es más, las escuelas de folclor, me parece que salen sobrando todas. No así los investigadores de folclor, es otra cosa. Pero yo creo que el folclor se aprende en el campo, en los pueblos, pues es el folclor, ahí. Que hay que enseñarles para que toquen mejor, para que canten mejor, para que bailen mejor, sí, pero ahí está, surge de ellos siempre. Por eso el folclor de Oaxaca pues es diferente al de Sonora, y el de Sonora diferente al de Veracruz, y el de Veracruz diferente al de Guanajuato... ¿pues qué folclor vamos a enseñar?"

Las ideas expuestas por el maestro Lozano son por demás sugerentes, pues podrían estar incluso en perfecta sintonía con las posturas de los etnomusicólogos contemporáneos, para quienes, en efecto, la cultura musical se aprende en el contexto cultural comunitario que la produce. Otra idea también básica en la etnomusicología es que no podemos pensar en una cultura musical, pues hay tantas culturas musicales como contextos culturales existen, donde se generan estas prácticas. El planteamiento deja abierta la posibilidad de reflexión sobre estos puntos y las implicaciones que tienen en el campo de la educación, que son los que interesa pormenorizar en este trabajo. A continuación, retomo el diálogo con el maestro Lozano:

“FL: Pero alguien lo... de la OllinYoliztli yo fui su fundador y director hasta que se acabó el sexenio y al día siguiente me echaron mis cosas a la calle. Pero pasaron los años y me volvieron a llamar y entonces estuve como tres años o cuatro años otra vez, y ya estaba lo del folclor puesto ahí, no sé quién lo puso, pero entonces, yo decidí dejarlo, no, no trastornar lo que ya estaba hecho ¿no? y después, pues ya no sé lo que ha pasado, porque ya no estoy en contacto con ellos.

LP: Pero desde su concepción ¿no sería un elemento indispensable para una escuela de iniciación?

FL: No.

LP: Desde su concepción, ¿no aportaría a la formación musical?

FL: No, no aportaría nada. Si hacemos una clase de folclor, en una escuela profesional, por ejemplo, en el Conservatorio, en la Escuela Nacional o en la propia Ollin Yoliztli, para los que están terminando su carrera, que es aconsejable que tengan algunas materias optativas. El violinista, que está metido con el violín, puede estudiar dos años de composición, por ejemplo, u otra cosa. Incluso hubo casos de músicos que pidieron ser admitidos en las clases de danza. Entonces, eso es permeable, ¿no? Pero, entonces sí se podría hacer una clase

optativa de folclor, a los que ya saben música y tocan, uno la flauta, otro violín, el otro es director o lo que sea, pero quieren meterse en el folclor, entonces sí dar una clase de folclor, pero no para empezar a tocar la flautita de carrizo o los tambores, pues no, no lo veo.

LP: Violeta de Gainza, una pedagoga argentina, dice que lo ideal en un músico es que fuera bilingüe, que se moviera tanto en la música popular como en la académica. Entonces, ¿cómo mira usted esto? ¿Nuestras escuelas tendrían que abrirse a ofrecer eso?

FL: Tendrían que permitirlo, vamos a empezar por eso, pero ninguna de esas opciones: el jazz, la música popular, el folclor, etc., debe de distraer al músico de su formación, primero es lo primero. Primero que escalas, los acordes, los arpeggios, lectura...

LP: ¿Las herramientas?

FL: Las herramientas, sí, y luego si quiere hacer una especialidad en jazz, pues puede hacerla, o en esto, o en otro, ¿sí? Eso puede ser enriquecedor. Hay músicos excelentes que no son capaces de tocar una pieza popular, si no se les pone el papel enfrente. Si les ponen el papel enfrente y es música popular, sí la tocan, es decir, leen notas, muy bien, pero no tienen la imaginación o la capacidad de hacer las dos cosas.

LP: Hay maestros que dicen que los niños que se forman, por ejemplo, tocando violín clásico y popular, esos niños desarrollan esta parte intuitiva, y que a la hora de ejecutar son más seguros en el escenario y a la hora de tocar son capaces de leer y desarrollar esta parte intuitiva, cambian de tono una pieza fácilmente, o sea, esa parte se vuelve muy orgánica y eso se los ha aportado la música popular.

FL: Sí, sí es muy posible, tenemos ejemplos como el jazzista este, Toussaint, que falleció el año pasado. Excelente pianista, excelente pianista de conservatorio, de escuela, de valeses de Chopin y de sonatas de Beethoven y de todo, sin embargo, él se metió al Jazz, y en la composición lo hizo muy bien, eso quiere decir que las cosas no están peleadas. Las herramientas son las mismas, tocar las escalas, los acordes, los arpeggios, el poder leer una partitura, la música, eso es básico, pues sirve para lo popular, para lo clásico, para todo sirve, hay que tenerlo. Ya que se tiene eso, entonces, pueden hacer esa desviación para otra cosa" (Lozano, E-19 de mayo de 2013).

Considerando los testimonios en su conjunto, se puede observar la distancia de las concepciones de Lozano con las de su equipo de trabajo, situación que no deja de sorprender. Al respecto se pueden hacer diversas conjeturas, una primera quizá referida a la política ejercida por el maestro, la cual hace pensar que dio cierto margen para la acción, es decir, simplemente confió en su equipo, delegó funciones y dejó hacer.

Otra de las presunciones que se pueden hacer y que está relacionada con la anterior, es que el primer equipo encargado de la gestión y planeación de la propuesta contó con bases sólidas para dar cuerpo al proyecto y capacidad de agencia para tomar decisiones, por lo que la batuta para dirigir el programa educativo quedó completamente en sus manos. El caso ilustra lo que en muchas ocasiones sucede, la cabeza se entera poco de lo que se trama

en las bases. Finalmente, se puede aventurar la idea de que muy probablemente la atención del maestro Lozano se concentraba en los dos proyectos con los que inició su programa de acción y quizá los más lucidores de todo el complejo cultural, la Escuela de Perfeccionamiento Vida y Movimiento y la Orquesta Filarmónica de la Ciudad de México.

En relación con la postura del maestro Lozano sobre este punto, Julio Herrera da su testimonio, en el que se puede apreciar una percepción acertada sobre la perspectiva del autor del proyecto Ollin Yoliztli, en relación con el tema de la música tradicional. Para Julio Herrera es claro que el maestro Lozano está convencido de la integración de la música y la danza, pero no tanto de la incorporación del folclor; así lo confirman sus palabras:

“Él está convencido de la integralidad, efectivamente [...] pero él desconocía mucho de la música tradicional mexicana ¿no? Ahí descubre muchas cosas y cuando sabe que hay una propuesta de música tradicional mexicana, ya no le es tan extraño... finalmente no le parece tan absurdo, aunque tal vez no esté tan convencido, tampoco le parece tan absurdo que haya la práctica de la música tradicional” (Herrera, E-4 de enero de 2012:14).

Confirma también esta percepción el comentario de Gonzalo Camacho, aludiendo a la postura de los líderes:

“No creían tampoco mucho en la música tradicional mexicana, lo tengo claro, como que no sabían de qué se trataba. Los directivos no sabían exactamente qué iba a pasar con eso. [...] Entonces, digamos, en el proyecto mismo, Lozano y Lizárraga, de alguna manera apoyaban, y Paty, que era la directora de la escuela, fue sensible para apoyar este proyecto, pero no sabían tampoco exactamente cómo. Yo tampoco sabía exactamente como lo iba a hacer, pero bueno, había que hacerlo” (Camacho, E-6 de noviembre de 2012:10).

En relación con los puntos de vista del maestro Lozano, resalto su acuerdo sobre los beneficios que en la formación de un músico puede tener el dominio de los códigos tanto de la música académica como los de la música popular o tradicional, aspecto de interés para dilucidar en el presente estudio.

Lo cierto es que, de acuerdo con los testimonios, se puede afirmar que al interior de la EPIMD se cocinó un proyecto educativo que partía de unas líneas básicas generadas en el primer nivel de decisiones, pero en el camino se fue configurando a partir de la interacción, el intercambio y la negociación de los participantes sobre un modelo que fue adquiriendo rostro propio y que se construyó precisamente por el influjo de la acción cotidiana de esos sujetos.

3.1.2 El programa inicial y su implementación

A continuación, me enfocaré en la descripción de los aspectos concernientes al programa inicial el cual establecía unos objetivos y contenidos claros, así como una estructura organizativa y un proceso de implementación bien delimitados. Los testimonios de los

maestros sobre estos elementos informan acerca de la trama de relaciones y significados que se tejieron en el itinerario de conocimiento, asimilación y negociación de la propuesta.

Se trató de un proceso que fue urdido en la interacción de sujetos y saberes que procedían de matrices culturales diferentes y que inevitablemente colocó a los protagonistas en un campo de tensión, donde no demoró en aparecer la resistencia, la oposición y el desacuerdo. Hechos, por otra parte, nada extraños pues son los que caracterizan a la institución escolar

“como un espacio de confluencia, interacción y negociación de los elementos culturales de sus distintos participantes, espacio donde se generan procesos de confrontación, acomodo o apropiación que se dan en el marco de ciertos límites institucionales y escolares y en la interacción de los sujetos. Esta dinámica cultural nos permite hablar de una noción de cultura de la escuela compuesta por significados, prácticas y sentidos diversos. En ella se construye la escuela día a día, su función real y su importancia para los alumnos y maestros.” (Sandoval, 2000:25).

Los elementos del programa, aun cuando estaban bien delimitados, no fueron planteados sobre la base de una propuesta acabada, ya que, de acuerdo con los testimonios de los maestros, en los inicios se establecieron algunas líneas y sobre ellas se fueron elaborando colegiadamente los reajustes surgidos en la discusión y el debate. Lo anterior se llevó a cabo en el transcurso de la implementación del programa que se hizo mediante cursos de capacitación y de integración de todos los músicos y maestros participantes.

Es de mi interés el análisis de este proceso desde la narrativa de los participantes, pues revela los elementos que entraron en juego dejando al descubierto las posturas antagónicas ancladas en dos estirpes epistemológicas diferentes. La dicotomía se observa en relación no sólo a las concepciones entre las músicas, generada por la supuesta jerarquía entre la música clásica y el folclore, sostenida por un sector de los maestros, sino también, en relación con el enfoque de la propuesta pedagógica de vanguardia que trastocaba los supuestos arraigados en la tradición educativa más añeja y vertical de estos actores formados en la escuela conservatoriana.

Considero que el análisis permitirá la discusión y reflexión sobre el enfoque pedagógico y las estrategias de implementación, en los que se objetivaron las creencias, anhelos y aspiraciones de los actores pertenecientes a una generación motivada por un profundo compromiso de transformación social. La pedagogía que estuvo en la base de la EPIMD tiene mucho que aportar en relación con una mirada diferente de la educación musical, que todavía estamos lejos de conseguir en muchos de nuestros espacios académicos, dada la permanencia de prácticas educativas empantanadas en concepciones conservadoras y epistemologías coloniales, hecho particularmente característico del ámbito musical de nuestro país.

De igual modo, el análisis permitirá la problematización de un tema que urge ser debatido dada la presencia y vigencia de la dicotomía y jerarquización entre músicas existente en nuestro medio musical y educativo. El punto es de interés, pues el fenómeno de discriminación musical existente refuerza y reproduce una discriminación latente entre culturas, grupos humanos, clases sociales y personas, que necesita ser visibilizado (Mendivil, 2016).

A continuación, haré un repaso de los elementos del programa a través de lo dicho por algunos de los maestros fundadores, que dejará ver los entretelones de la implementación de un programa, que pone al descubierto la trama social urdida en toda su complejidad, y que considero servirá para proceder a un ejercicio analítico de los puntos de interés de este trabajo.

3.1.2.1 Los objetivos del programa inicial

Los objetivos básicos con los cuales arranca el proyecto en sus inicios, de acuerdo con lo narrado por los maestros, son los siguientes:

- Sensibilizar y formar públicos
- Impulsar la formación profesional
- Incorporar la enseñanza de la música tradicional

Sobre los objetivos iniciales Gonzalo Camacho recuerda:

“A mí me impactó mucho porque nos dieron la primera propuesta, y estaban muy claros los objetivos. Uno de ellos era sensibilizar, hacer público. A mí me gustó mucho el proyecto, porque la idea era hacer una escuela piloto, en donde se trabajara experimentalmente, primero con una metodología de enseñanza, para después en cada una de las delegaciones, echar a andar otras escuelas de música. Entonces, claro, era un proyecto de hacer música masivamente, con el fin de hacer público, formar público. Otro de los puntos que era importante y que ahí es donde entrábamos nosotros, era justamente investigar y trabajar con la música tradicional de México, era otro de los objetivos. Otro más de los objetivos, era pues, generar un semillero para posibles músicos que pudieran volverse profesionistas. Entonces, digamos que éste era el sentido, hacer una escuela para enseñar música, a muchos niños, buscar de ahí, a los niños que podían tener las posibilidades de seguir una carrera profesional, los que no, no importaba, porque tampoco era ésa la idea. Estaba muy claro que, la idea era que los niños acabando la escuela de música, podían seguir cualquier carrera. No necesariamente tenían que ser músicos. Y el otro punto era que esa formación estaba complementada con la música tradicional mexicana” (Camacho, E-3 de diciembre de 2012).

Las declaraciones del maestro Camacho permiten inferir que la propuesta contemplaba inicialmente la idea de la experimentación de una metodología de enseñanza, lo cual concuerda con el concepto mismo de “escuela piloto”, que podría ser entendido a la manera de un laboratorio de prueba de estrategias y métodos. Del mismo modo se observa que la música tradicional tenía en los inicios un papel de complemento de la formación musical general, pero que al paso del tiempo va modificando sus fines hasta convertirla en un elemento clave de la propuesta.

Gerardo Carrillo coincide en asentar que los objetivos iniciales del programa fueron “la formación de públicos, la preservación del patrimonio, que fue la parte del folclore -que por ahí de 84 y 85 Lozano quiso romper y que logramos mantener, demostrando la importancia y todo lo demás-, la participación en la formación integral del individuo como tal y el impulso de los estudiantes a las escuelas profesionales de música” (Carrillo, E-17 de mayo de 2013). Sobre los objetivos, el maestro Carrillo asegura “fueron estos principios los que me han dado luz para trabajar el resto del tiempo [...] Y han sido motor de mi trabajo desde entonces” (Carrillo, 2013:23).

En sus palabras se aprecia la trascendencia que en su vida y su proyecto profesional tuvo la experiencia educativa en esa institución; el maestro está de acuerdo en afirmar que la Escuela de Iniciación lo formó, formó en él una filosofía de la educación musical y artística. Su testimonio da cuenta de la afectación mutua, de la dialéctica que se establece en la interacción entre sujeto e institución. El sujeto en su accionar influye en la configuración de la institución al tiempo que la institución deja su huella y encarna en la identidad del sujeto construyéndolo, formándolo, definiéndolo (Elías, 2009).

3.1.2.1.1 Sensibilizar y formar públicos

El propósito de sensibilizar y formar públicos conectaba con un principio básico de la educación general que era la formación integral de los educandos, establecido incluso como un derecho constitucional.⁸² Sobre el tema, el maestro Carrillo apunta: “La integralidad implicaba la sensibilidad en lo artístico” (2013:23), por lo que se buscaba educar la sensibilidad en los lenguajes del arte para con ello contribuir a la educación integral. Una de las categorías que adquirieron relevancia en el momento fue precisamente la de *arte integral*,⁸³ que hacía referencia explícita a la integración de las artes en la educación,

⁸² En el segundo párrafo del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se establece que: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2002).

⁸³ Este concepto guió las prácticas culturales de muchas instituciones del ámbito de la educación artística en los años setenta, como fue el caso de los CEDART (Centros de Educación Artística) pertenecientes al INBA, que basaron su pedagogía en la integración de las artes.

elemento presente en la propuesta, pues inició justamente con la unión de la música y la danza.

El maestro Gerardo Carrillo habla acerca del objetivo de la educación integral del proyecto:

“En la parte educativa, es importante destacar esto que señalaba como un movimiento social que venía de los movimientos de los sesenta en general, donde una perspectiva era la educación integral, en el sentido de que ésta debía incidir en el área psicomotora, afectiva, intelectual de las personas y en su entorno social. Se planteaba -además de cubrir esta necesidad-, que no era un problema de la educación artística, sino un problema de la educación en general, [por lo que] además de entrar a contribuir a esta área, el propio plan curricular de la escuela implicaba esta visión integral a partir de estos elementos para cada uno de los niños” (Carrillo, 2014:1).

En el testimonio del maestro Carrillo está presente la perspectiva social que marcó a su generación, la cual fue plasmada en el planteamiento pedagógico y fue la que impulsó el proyecto hacia pretensiones formativas de dimensiones más amplias. La sensibilización musical no se limitaba a capacitar en la ejecución de tal o cual instrumento, sino que se quería realmente incidir en el desarrollo general del educando y como consecuencia en la transformación de la sociedad. De ahí que las asignaturas que fueron consideradas estaban orientadas a cubrir un espectro extenso de necesidades formativas. Aspecto que abordaré con detalle más adelante.

3.1.2.1.2 Impulsar la formación profesional

Otro de los objetivos que se plantearon al inicio fue el de impulsar la formación profesional. Para alcanzar este objetivo se consideró indispensable promover la enseñanza masiva para acercar la música a todos y todas, de acuerdo con la idea original de Fernando Lozano. Es decir, se quería dar la posibilidad de experimentar con las expresiones de la música y la danza a la mayor cantidad de niños y jóvenes. La enseñanza no estaba enfocada a la formación de músicos, se trataba de una formación para la vida, sin embargo, se pensaba que una de las consecuencias de la enseñanza masiva era que permitiría tener una población amplia con formación musical básica, lo que facilitaría el camino a aquellos estudiantes que desearan proseguir con estudios especializados y que tuvieran expectativas hacia la profesionalización. Este acercamiento, sin duda, propiciaría la detección temprana de vocaciones, elemento fundamental para quien desea dedicarse profesionalmente a este campo de conocimiento. Se creía, entonces, que entre más amplio fuera el grupo de niños educados musicalmente, más amplia la posibilidad de captar a aquellos con interés específico por los estudios musicales de mayor exigencia, de esta manera la factibilidad se abría a un número mayor de probables candidatos para la profesionalización musical. Con este objetivo se pretendía impulsar el desarrollo musical del país.

3.1.2.1.3 Incorporar la enseñanza del folclor

El modelo tenía su fundamento en una concepción de educación artística integral con base en la cultura propia. De ahí que en los inicios se contempló la enseñanza del folclore como un elemento que complementaría la educación musical general. No se tenía una idea precisa sobre este rubro del programa y los objetivos no estaban claramente delimitados. Fueron los propios maestros quienes tomaron la responsabilidad del área, Gonzalo Camacho, Guillermo Contreras y José Luis Sagredo, integrantes del grupo Jaranero, que dieron cuerpo al área de música tradicional, con un enfoque, objetivos y contenidos, apuntalados en sus incipientes conocimientos en la investigación de la música tradicional y en su experiencia directa en comunidades de diversas regiones del país. La perspectiva de la música tradicional que traían los maestros se desmarcaba radicalmente de las visiones folclorizantes y estereotipadas, que en ese entonces eran practicadas en las escuelas de danza folclórica, donde, por cierto, alguno de ellos había trabajado. Julio Herrera comenta que desde el lugar donde ellos se colocan y conciben la música tradicional,

“hay una crítica, si no destructiva, sí señalante de todo lo que se conformó en los cuadros folclóricos que trabajaba el INBA, principalmente, en donde los conjuntos de música tradicional que grabaron discos, pues eran grupos demasiado plastificados, demasiado encuadrados, con un rollo muy, muy folclórico. Este... dicen “No, es que esa no es la tradición ¿no?, esa es una imagen que tenemos de la tradición, pero esa no es la tradición”. Entonces en las investigaciones se dan cuenta de que existe una riqueza muchísimo más que el conjunto de Medellín de arpa jarocho o de Lino Chávez y de esos grupos que participaron en el cine mexicano y demás, que hay muchísimo más riqueza en las posibilidades musicales de la música tradicional, incluso en una misma región los estilos cambian, la música huasteca no es única, sino la música huasteca tiene sus diferencias en Hidalgo, no se toca igual en Tamaulipas, en Guanajuato o en Querétaro o en San Luis Potosí o en Veracruz. La música huasteca, como trío huasteco, tiene sus diferencias muy palpables, aunque es música huasteca en cada región tiene estilos diferentes. Entonces se empieza a descubrir la riqueza, no solamente la propuesta de lo que se escuchaba en las películas o se escuchaba en los discos de la XEW y demás, sino pues es que hay muchísimo más que eso ¿no? (Herrera, E-4 de enero de 2012:14-15).

3.1.2.1.3.1 Perspectiva cultural de la música tradicional

A continuación, Julio Herrera da una explicación, refiriéndose a la música tradicional de la que ellos partían:

“...no era la música que se escuchaba en la radio o se oía en la televisión o se veía con los ballets folclóricos, no. Esa música tradicional mexicana era generalmente resultado de investigaciones de campo, con los músicos tradicionales, en las regiones culturales del país, en donde se hizo una extensa investigación sobre las formas, las técnicas musicales de las diferentes regiones, eso fue muy importante. Entonces, de pronto surgían instrumentos

pues que ni los mismos músicos clásicos o académicos se imaginarían ¿no? Empezaron a aparecer instrumentos de origen barroco, todavía vigentes en México, que empezaron a tocar los niños, rabeles y arpas pequeñas, tocando danzas con reminiscencias barrocas que impactaban a la gente cuando los veían tocar rabeles y arpas pequeñas” (Herrera, E-4 de enero de 2012:7-8).

Entonces, los materiales que utilizaban, es decir, repertorio e instrumentos, eran resultado de las investigaciones que ellos directamente hacían, pues paralelamente a su actividad docente, la mayoría de los maestros del área de folclore que estuvieron al principio, se formaban como estudiantes en la recién iniciada carrera de etnomusicología de la entonces Escuela Nacional de Música de la UNAM, hoy Facultad de Música (JH, 4 ene 2012, p. 8).

“Y de ahí, de esa base de conocimiento no folclórico, entre comillas, no folclorizado en el sentido de lo que la gente conocía en los ballets folclóricos o de lo que veía en la televisión o en la radio, que provenía de investigaciones *in situ*, con la gente, con los conocedores, con los maestros. Con esas bases traíamos nosotros la enseñanza a los niños, en músicas pues que no eran tampoco muy conocidas ¿no? Y se rompe justamente con el parámetro acartonado que se había tenido sobre la música tradicional mexicana ¿no? Se rompe con esa imagen y empiezan a surgir músicas que no tan fácilmente se podían escuchar en algún medio, ni se podían ver. ¿Por qué? Porque eran resultado de investigaciones, generalmente todo eso. Todo ese material ¿no? Entonces se empieza a consolidar el área de música tradicional mexicana, con mucho éxito” (Herrera, E- 4 de enero de 2012:8).

Fue así como, en el proceso de construcción y desarrollo del plan inicial en el área de folclore, la acción participativa de los maestros repercutió en la ordenación de un espacio donde se encarnaron y materializaron sus aspiraciones y en el que, sin duda, fueron objetivados sus anhelos, deseos y convicciones. El proceso en sí mismo es ilustrativo de la incidencia de los sujetos en la configuración de la institución⁸⁴ y en la construcción de una propuesta de educación musical que se alimenta de la música tradicional y el folclore, y que va tomando la forma de un modelo alternativo basado en los principios de la tradición oral.

El interés de este punto es central para este trabajo, por lo que dedicaré un espacio para la disertación sobre el tema, donde ampliaré los elementos de análisis que permitieron arribar a algunos de los hallazgos que se obtuvieron como resultado de esta investigación.

3.1.2.2 El programa de estudios y sus contenidos

El programa de estudios estaba organizado en tres niveles, que de acuerdo con la reconstrucción que se ha hecho a partir de los testimonios de los maestros, se puede

⁸⁴ “Los espacios educativos concretos forman pequeños pero muy complejos y heterogéneos mundos, en los que aquellos sujetos que intervienen en la educación —maestros, alumnos, padres de familia, autoridades, sindicato y demás grupos de la comunidad educativa— se relacionan constantemente y construyen sus propias prácticas” (Calvo, 1997).

visualizar de la siguiente manera donde se intenta dibujar un primer mapa curricular del programa inicial:

Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza							
Programa							
NIVELES	Grados	1 ^{er} Año	2 ^o Año	3 ^{er} Año	4 ^o Año	5 ^o Año	6 ^o Año
Sensibilización		-Sensibilización -Expresión corporal -Percusiones -Flauta dulce -Violín					
Fundamentación				-Solfeo -Coro -Técnica de instrumento (piano, violín, flauta, guitarra) -Instrumentos folclóricos -Organología -Expresión corporal			
Especialización						-Solfeo -Coro -Técnica de instrumento (piano, violín, flauta, guitarra, etc.) -Camerata -Instrumentos folclóricos -Conjuntos instrumentales -Expresión corporal	

Cuadro 6. Bosquejo de un primer mapa curricular

Sobre el programa, el maestro Camacho indica que:

“...estaba dividido en tres partes, cada parte tenía dos años, la primera era de sensibilización, la segunda era ya la enseñanza de un instrumento, y la última parte era la preparación para ver quién podía seguir o quién no. Entonces, la primera parte era mucho de sensibilización, la siguiente parte era de dar fundamentos, eso de solfeo, todo lo que tiene que ver con las bases del aprendizaje de la música, tanto técnica como la parte digamos de solfeo, coro y el último año, pues ya llevaban conjuntos instrumentales y se hacía un poco más el trabajo de agrupaciones. Inclusive había una camerata y había un coro de niños. Ése era en principio el planteamiento original, que se modificó con algunos instrumentos que consideraban los niños tenían que empezar aprender [desde chiquitos, como es el caso del] violín (Camacho, E- 3 de diciembre de 2012:5).

En la fase de implementación se fueron realizando ajustes a los contenidos, a partir de las discusiones de todo el colectivo sobre la pertinencia de asignaturas, momentos y secuencias de programación, así como muchos otros aspectos que fueron motivo de la negociación que se llevó a cabo a través de las reuniones colegiadas donde se discutía y debatía al respecto.

Los detalles del proceso de construcción colectiva y los vaivenes que conllevó su pacto serán expuestos en el siguiente apartado.

3.1.3 Las estrategias de implementación del programa

Como una de las estrategias iniciales para la implementación del programa, fueron convocados personajes relevantes, figuras destacadas en los distintos campos del saber musical, para coordinar cada una de las áreas de especialidad. Al respecto, Guillermo Contreras comenta:

“...entonces, fueron ideando un cuerpo magisterial con gente, con la que era un honor trabajar como Manuel Suárez, que era el encargado de la Academia de Violín, con Rubén Islas que era el encargado de la Academia de Flauta, con Felipe Ledesma, de canto coral, Leopoldo Téllez, de violoncello, etc.; claro, con esto estoy diciendo que se pensó en un instrumental básico de arranque para que los niños tuvieran acceso a la música académica, pero también a la música tradicional, folclórica, le decían, con figuras de primer nivel” (Contreras, E-24 de mayo de 2013).

También, como parte de las estrategias, se lanzó una convocatoria abierta para conformar los equipos de trabajo, a la que respondieron muchísimos maestros, de entre los cuales se eligieron a aquellos que cumplían con el perfil deseado, según recuerda la maestra Kamen: “...fuimos haciendo entrevistas personales y fuimos haciendo una selección por afinidades. La idea era algo así como compartir... cómo llamar, una ideología, una filosofía, que tenía que ver con la educación musical y dancística” (Kamen, E-15 de diciembre de 2011). Con el grupo de maestros seleccionados, agrega la maestra Kamen “...se hicieron algunos cursos específicos para aquellos que iban a desarrollar la actividad docente, en donde yo personalmente di música y movimiento” (Kamen, E-2011).

3.1.3.1 Etapa de preparación

La EPIMD inició sus actividades formalmente el 21 de marzo de 1981, sin embargo, el programa tuvo una preparación previa que consistió en una serie de cursos impartidos por especialistas de reconocido nivel. Gerardo Carrillo recuerda: “...el proyecto arranca en septiembre de 1980 con unos cursos de actualización e integración educativa” (E-17 de mayo de 2013). También se organizaron actividades integradoras donde los propios maestros preparaban cursos sobre su área de especialidad y los impartían al resto del grupo. Acerca de estas experiencias, el maestro agrega:

“...nos integraron, para mí era novedoso, sesiones de integración social comunitaria entre nosotros, nos acercamos, nos hicimos un tanto amigos... Iniciamos la aventura de la instalación de la escuela con mucha alegría y disposición. Eso creo que sí se logró en esa primera etapa, lo mismo los músicos ortodoxos formales que venían del conservatorio -de las cuerdas, de los alientos- que los que venían del área de folclore y entramos con muchas ganas para trabajar” (Carrillo, E-2013:3).

Sobre el mismo punto, el maestro Gonzalo comenta:

“Sí, había un plan de implementación, porque, de hecho, fuimos contratados antes de tener las clases, y se nos pagaba por asistir a estas reuniones, que, durante este proceso de implementación, también fue un proceso de preparación, de tomar cursos de pedagogía musical en general, y algo que me pareció muy importante de este proceso de implementación, es que cada uno de los profesores que éramos de alguna manera responsables desde un área, diéramos clases a los demás compañeros. Como una práctica que permitiera, por un lado, conocer lo que cada uno de nosotros hacía, conocernos no solamente, como músicos -yo conocía a muchos de los músicos que venían de la Orquesta Sinfónica Nacional-, sino como profesores, conocer cuáles eran las implementaciones pedagógicas[...]. Lo que quiero decir es que sí hubo un proyecto de implementación adecuado, a tal grado que nosotros tuvimos una capacitación y después empezamos a tener a los niños y durante ese proceso también se acabaron de diseñar los programas, se implementaron una serie de estrategias y de medidas de cómo íbamos a trabajar antes de que llegaran los niños. Entonces, creo que sí estaba pensado orgánicamente el proyecto de implementación” (E-3 de diciembre de 2012).

La etapa de preparación y todas las actividades de inducción, hablan de un programa concebido y planificado estratégicamente. Se trataba de acciones que tenían objetivos claramente delimitados: brindar las bases psicopedagógicas, sensibilizar sobre la propuesta y generar un colectivo bien integrado. Es de destacar que, de acuerdo con lo señalado, los programas se terminaron de diseñar en el proceso de implementación, lo que abrió la posibilidad de que se pudieran incluir en la marcha los puntos de vista y propuestas de los maestros.

Los cursos de integración y capacitación que recibían de especialistas de diversas disciplinas fueron espacios de construcción colectiva del proyecto, pues abonaron a la precisión de los objetivos y a la definición de contenidos, asignaturas, y en general a la organización educativa. Sin duda todo el conocimiento que les aportaban los cursos contribuyó a dar una dimensión más amplia a los conceptos y categorías de las cuales partían. Se nutrieron de muchas ideas y muchas teorías que fueron abordadas en la etapa de preparación y los cursos de capacitación e integración.

La fase de capacitación fue fundamental y en ella participó un grupo de pedagogas argentinas quienes contribuyeron a dar cuerpo al enfoque pedagógico y la perspectiva del arte desde la cual se estaba partiendo, que fue la que al final dio fundamento al proyecto. En la siguiente parte dedicaré un espacio para detallar la actividad del grupo de maestras argentinas.

Otra acción que se llevó a cabo para imbuir a los participantes en la filosofía del proyecto fue que se colocó en sus manos el documento rector:

“En las primeras reuniones nos dieron a conocer el documento rector donde estaba todo el proyecto de la OllinYoliztli. Nos pidieron que lo leyéramos, que lo estudiáramos y lo discutiéramos en sesiones colectivas, se discutió y se dio a conocer el proyecto. Y eran discusiones donde estaban presentes profesores tanto del área de música, como del área de danza y los que estábamos conformando, por decirlo así, la parte de música tradicional mexicana. Yo creo que la discusión fue muy interesante, pero, sentía que algunos profesores estaban pasando por alto el proyecto, como que no lo habían leído o tampoco les interesó mucho por dónde iba. Aunque la directiva fue muy clara en ese sentido, en tratar de darle continuidad a todo el proyecto. Entonces, para mí estaba muy claro de qué se trataba, pero también estaba muy claro que había profesores que no estaban tan compenetrados, ni tan comprometidos, ni tan interesados. Entonces, yo recuerdo que sí hubo una serie de sesiones y por supuesto asesorías, para resolver las preguntas que cada uno de nosotros pudimos tener. Yo me entrevisté no solamente con la directora, sino con parte del equipo de trabajo y todas las dudas y las cuestiones que yo quería hacer, se resolvieron. El proceso de implementación, en términos generales fue adecuado” (Camacho, E-3 de diciembre de 2012:2).

El testimonio muestra que se quiere hacer partícipe al docente del proyecto y sus objetivos, estrategia que habla del nivel de involucramiento que se desea propiciar en los maestros, mediante el estudio y discusión del plan general, sin embargo, desde los inicios afloran las primeras resistencias. Lo interesante a destacar de este proceso es que, a partir de los primeros encuentros entre profesores, se empiezan a ver claramente las tendencias y se hacen evidentes las resistencias de los maestros específicamente del área de música clásica. Por lo que desde el principio se inaugura un campo de tensión, una arena en la que quedarán perfectamente establecidas las posiciones de dos grupos, uno representado por los maestros que pertenecen al área clásica y otro por los maestros que pertenecen al área de folclore.

Sobre este aspecto, el maestro Gerardo Carrillo afirma que “la propuesta representó para muchos la oportunidad de ver a la educación desde otra perspectiva [...] tenía dentro un enfoque mucho más social” (E-17 de mayo de 2013). Puntualiza que, en los inicios, no hizo mucho ruido el enfoque del proyecto, pero después “generó una disección. Nos fuimos hacia dos terrenos” (Carrillo, 2013), dos tendencias entre maestros.

3.1.3.2 Operación del programa y estructura organizativa

La operación del proyecto se llevó a cabo a través de una estructura conformada por coordinaciones. Los coordinadores eran programadores y responsables del seguimiento del área de su especialidad, tenían a su cargo a un grupo de maestros y a un número determinado de becarios. El coordinador, además de diseñar el programa, guiaba y supervisaba el trabajo de maestros y becarios. Se encargaba de que el maestro en formación adquiriera las bases psicopedagógicas necesarias en el plano teórico y en la

práctica educativa, que le permitieran cubrir los requisitos indispensables para aspirar a convertirse en maestro titular de la asignatura.

Cecilia Montiel recuerda: "...había un maestro que hacía el programa, era el coordinador del área; entonces, se seguían los programas y les daban seguimiento, entraban a las clases para ver cómo estaban, nos daban tips... fue verdaderamente enriquecedor" (Montiel, E-4 de enero de 2012). Sobre este punto Camacho comenta: "El programador hacía el programa, y había maestros que implementaban el programa. Y cada maestro tenía, a su vez, becarios. Porque la idea del proyecto era que se formaran también profesores dentro del proyecto, y la idea era que los profesores surgieran dentro de la práctica docente misma (E-3 de diciembre de 2012:5-6).

El proceso inició de la siguiente manera:

"En principio fueron reclutando a los profesores que consideraban podrían ser los diseñadores de los planes de estudio y después a los profesores que podrían formar el equipo. Entonces en una primera convocatoria, se reunieron los profesores que iban a tener este cargo de programadores, así les llamaban, y platicaban con ellos para plantearles el proyecto. Posteriormente, se invitó a los demás profesores, y yo fui, digamos en esta segunda convocatoria. Fui a entrevistarme, en este caso, con la maestra Patricia Novelo" (Camacho, 2012:5-6).

La estructura organizativa como se ve estaba pensada como medio para la formación docente. Es de resaltar que el aspecto formativo fue un elemento muy presente en las distintas actividades que desplegaba el proyecto Ollin Yoliztli en todos los espacios del conjunto cultural. Desde el director de orquesta, que no sólo se encargaba de desempeñar esta tarea artística, sino que debía formar en esa especialidad, pasando por los copistas, escribanos de la música, que tenían que preparar partituras y partichelas y, a su vez, enseñar la técnica de la escritura, hasta los técnicos lauderos y luteros que además de reparar los instrumentos debían formar en estos saberes.

3.1.3.3 Supervisión, asesoría y seguimiento psicopedagógico

Otra de las estrategias para la implementación del programa fue que se creó un área de psicopedagogía que se encargaba de proporcionar las bases suficientes para el desempeño educativo, además de organizar diversas actividades. Gerardo Carrillo da su testimonio sobre el equipo psicopedagógico de Patricia Novelo integrado por Arturo Torres y Silvia Calderón, y señala que, entre otras, la función de estos profesionales era apoyar la labor educativa de los maestros, músicos para quienes resultaba extraño y desconocido este trabajo pedagógico, así recuerda:

"Entonces, ellos tenían toda una estructura, a base de formatos en donde nosotros teníamos que reportar semana por semana. En las primeras etapas era un mentadero de todo: Ay, otra vez y no sé qué, y no sé qué tanto asunto. Y había que reportar que el niño

no sé qué. Muchos conceptos que no estaban en nuestro vocabulario, como atención personalizada. Teníamos que atender de manera personal a cada uno de los chicos, e irlo jalando de acuerdo con sus intereses y necesidades. Eso no estaba en la cabeza de los grandes maestros de la música, hasta ese momento. Por ejemplo, eso, o reconocer su distinto origen, el asunto de la diversidad de los muchachos para poder canalizarlos. Ellos lo tenían claro, y a base de formatos, que, por una parte, eran personalizados del maestro por alumno, o cuadros por alumno, donde vaciabas cada uno de los parámetros principales de esta situación y otro donde teníamos sesiones por área, por grupo o colegiadas de las distintas áreas de las que se conformaba la escuela en este proceso. Y había algo que no sé si te contaron, que era el *Villanómetro*, ¡era sensacional! A Paty se le ocurrían muchas cosas y nos ponía a jugar con esas cosas y al final funcionaba. Entonces, el *Villanómetro* era una lista que se ponía en la puerta de la oficina de la dirección de Patricia semana con semana, calificando a los que habían entregado o no sus formatos, así fue todo el primer año, hasta que nos educamos. Eran informes y reportes de participación en distintas actividades, algo que muchos odiábamos, pero que al tiempo reconocíamos que era importante y le daba cohesión y sustento a toda esta parte de la formación” (Carrillo, E-17 de mayo de 2013:4).

Julio Herrera comenta sobre este proceso:

“¿Qué teníamos que hacer? ¡Ah! Pues teníamos que llevar clases de psicología infantil, de pedagogía, de sistemas didácticos, de expresión corporal, este... de foniatría, etcétera, etcétera. No solamente teníamos que llevar clases, no. A nosotros nos daban... un bonche de este tamaño, de controles de lectura, sobre las etapas de aprendizaje del niño y sobre las particularidades en cada una de las etapas de desarrollo del niño. Teníamos que leer todo eso. [...] Todo eso lo tuvimos que hacer durante dos años [...] todos los maestros que entramos al inicio como fundadores de la escuela” (Herrera, E-4 de enero de 2012).

Gonzalo da su punto de vista sobre el equipo psicopedagógico:

“Ellos nos daban muchos documentos. Nos enseñaron también a hacer planes de clase, para dar un seguimiento. Nosotros teníamos que hacer un plan mensual de clase y hacer el reporte. Teníamos que entregar los reportes de las actividades que se llevaban a cabo, había un buen control del trabajo que hacía uno en clase, entonces, había juntas constantemente. Juntas que les llamaban de área y juntas por nivel, estos tres niveles que te decía, cada uno constituía dos años, implicaba que había que hacer juntas con todos los maestros de ese nivel, para ver cómo iban los alumnos, que todos participábamos de alguna manera del aprendizaje. Entonces, detectábamos si había niños problema, qué problemas tenían, si daban lata en todos lados o no, en fin. Creo que también era muy importante porque nos permitía, por un lado, saber detectar qué es lo que estaba pasando con los demás profesores en las demás asignaturas, y podíamos establecer un trabajo mucho más colegiado. Toda esa parte creo que fue muy buena, de hecho, para mí fue importante, porque fue lo que me enseñó y me marcó como maestro de música, porque uno está preparado con la música, pero no necesariamente con la pedagogía, entonces todo ese entrenamiento previo y luego, digamos el ejercicio ya de la docencia, a partir de este tipo

de esquemas, pues para mí fue como la mayor enseñanza” (Camacho, E-3 de diciembre de 2012:8).

Los testimonios son reveladores de la implementación de estrategias de seguimiento que hablan de la seria organización del proyecto. Se trataba de medidas de apoyo a la formación de los estudiantes, sin duda de enorme valor para el buen funcionamiento del proyecto educativo y el logro de los objetivos. Al mismo tiempo, dejan ver lo significativo que fueron como soporte y sustento a la labor educativa de los maestros, quienes se beneficiaron enormemente de estas experiencias para su propia formación como profesionales de la educación, que de hecho los marcó influyendo en el desarrollo que cada uno tuvo en su vida posterior.

Además de lo anterior, los testimonios permiten observar que el tipo de propuesta que se promueve estaba apuntalada en un enfoque educativo que pone en el centro al estudiante, sus necesidades, sus características y particularidades culturales, todos ellos principios del movimiento de renovación educativa (Montessori, Decroly, Freinet, Dewey, etc.), a los que se suman las premisas de la educación por el arte (Read, 1955) y la educación musical activa (Orff, Kodaly, Willems, otros). Es decir, se está ante una propuesta de vanguardia en el terreno de la educación musical, muy de avanzada para el medio musical mexicano del momento, que quizá no estaba todavía preparado para cambios tan drásticos, pero que sin duda logró mover la conciencia de muchos y dejó su huella al paso del tiempo.

3.1.3.4 Los cursos de capacitación. Presencia de las pedagogas argentinas

Como se expresó en la parte anterior, durante la primera etapa hubo una serie de cursos preparatorios que fueron impartidos por figuras destacadas del ámbito musical mexicano, así como por profesionales de origen argentino. Una influencia importante la marcaron precisamente las ideas renovadoras de un grupo de maestras argentinas que habían llegado a México, no todas provenientes del exilio,⁸⁵ pero sí portadoras de un pensamiento incluyente y latinoamericanista, educadoras que tuvieron una injerencia directa en la elaboración y enfoque del modelo educativo de la EPIMD. A continuación, expongo el testimonio de María Branda,⁸⁶ una de las protagonistas pertenecientes al equipo de maestras argentinas que participaron activamente en la etapa inicial de la EPIMD.

⁸⁵ El movimiento cultural en toda América Latina fue producto de los movimientos sociales surgidos del enfrentamiento con las estructuras endurecidas de los gobiernos militares de varios países de Latinoamérica. A nuestro país llegaron intelectuales, artistas, educadores, científicos que fueron abrigados por el gobierno mexicano tras su huida de las persecuciones militares de las cuales fueron objeto. En el terreno de la educación (Alfonso, 2013) muchos de estos personajes llegaron como exiliados políticos y se integraron a la vida nacional, aportando sus conocimientos, ideas y perspectivas, contribuyendo significativamente al enriquecimiento cultural de México. Este fue el caso de las educadoras argentinas que participaron activamente en la fundación de la EPIMD.

⁸⁶ La maestra apoyó fundamentalmente el área de artes plásticas.

Sobre su experiencia, la maestra Branda apunta:

“El proyecto de la EPIMD, contempló la preparación y la capacitación de los docentes aspirantes a formar parte del plantel, a través de cursos preparatorios de pedagogía, música, expresión corporal y sensibilización artística, impartidos por profesores de reconocimiento en sus especialidades, como los equipos de Violeta de Gainza,⁸⁷ Cecilia Kamen,⁸⁸ y la pianista Edith Preston, todas ellas de Argentina, simultáneamente con profesores de trayectoria artística y musical de México” (Branda, comunicación por correo electrónico 28 de julio de 2013).

El primer contacto con este grupo de profesionales de la educación artística y musical de reconocimiento internacional es muy probable que lo haya establecido Cecilia Kamen, quien formaba parte del círculo de tomadores de decisiones, pues dada su amplia experiencia en los ámbitos de la danza, la música y la musicoterapia, se puede suponer que tenía bien identificados a los expertos que podían abordar los temas que interesaban al proyecto.

En relación con los profesores que formaron parte de la planta magisterial, la maestra Branda recuerda: “Dentro de los docentes argentinos nos encontrábamos Perla Szuchmacher, Teresa Franconetti, Pablo Steimber y María Branda” (Comunicación por correo electrónico 28 de julio de 2013). La maestra afirma que todos estaban involucrados y compartían los principios de las corrientes pedagógicas de avanzada en las que se habían formado en su país. Sobre las perspectivas innovadoras y la influencia determinante que éstas tuvieron en la definición del rostro que adquirió la propuesta, María Branda señala:

“La convocatoria a especialistas de Argentina, formados en corrientes alternativas de la educación, aportó propuestas pedagógicas en las distintas áreas que dieron un perfil dinámico, creativo, en esos comienzos, abriendo un debate amplio sobre las formas de interpretar los problemas educativos en el arte. Con influencias desde Piaget a Emilia Ferreiro, pasando por Sara Paín, Rolando García, y continuando con los teóricos de la “Escuela Nueva” y de la “Educación por el arte” (Comunicación por correo electrónico 28 de julio de 2013).

El testimonio de la maestra Branda nos pone al tanto de las corrientes de pensamiento que estaban en la mira de las educadoras argentinas. Se trata de matrices teóricas diversas, que eran artífices de innovaciones teórico-prácticas y de movimientos antiautoritarios en el campo de la pedagogía, que fueron la base del proyecto educativo y las que nutrieron y dieron sostén a la propuesta. El testimonio también deja ver que fueron ellas las que

⁸⁷ Pedagoga musical argentina de trayectoria internacional, con especialización en Educación Musical, Psicología Social y Eutonía. Es autora de más de 40 publicaciones, muchas de ellas traducidas a diversos idiomas. Es presidenta honoraria y fundadora del Foro Latinoamericano de Educación Musical.

⁸⁸ La maestra llegó a nuestro país invitada por el INBA para participar en la creación de la carrera de Musicoterapia, proyecto que no pudo ser concretado.

hicieron posible un contacto más estrecho con las corrientes pedagógicas de vanguardia en el ámbito de la música y la expresión corporal que florecían en el país del sur.

3.1.3.4.1 Las pedagogas argentinas en la perspectiva de los maestros mexicanos

Por su parte los maestros mexicanos dan su testimonio acerca del impacto decisivo que tuvo el trabajo del equipo psicopedagógico y de las maestras argentinas en la configuración de su ser docente, en la cimentación de la perspectiva de educación artística y musical que estaban adoptando, y en la construcción de sus metodologías y herramientas didácticas.

Gerardo Carrillo recuerda que fue el equipo psicopedagógico, junto con las aportaciones de las maestras argentinas lo que los fue capacitando y dotando de herramientas teóricas y metodológicas. Hace referencia a un elemento que estaba presente en la propuesta que se fraguaba y que tenía que ver con la base social de la perspectiva que traían las maestras argentinas, desde la cual concebían al arte como parte del desarrollo humano y como un bien que debía estar al alcance de todos. Así lo explica el maestro Carrillo:

“Llegaron en la primera etapa, junto con Cecilia Kamen, María Branda y algunos otros. Arturo Torres tuvo que ver en esto, María Branda mucho, Perla Szuchmacher, por supuesto, que tenía esa parte argentina, derivada de la formación académica de los argentinos, donde el arte tiene esta prolongación más cercana a las personas, ¿no? El artista no es una persona que está dentro de una cápsula de cristal, sino todos tenemos un poco de artistas. Esta parte la traían ellos en su bagaje, y esto entró en una toma y daca, con la formal forma de enseñar de los maestros escolásticos, académicos [formados en el modelo de conservatorio]” (Carrillo, E-17 de mayo de 2013:7).

En el mismo sentido, el maestro Camacho ilustra sobre los apoyos brindados por los expertos y el tipo de lecturas y autores que les acercaban para nutrir su conocimiento y para resolver problemas concretos:

“Entonces, era así: ¿cómo resuelvo esto?, tenía yo la asesoría de un pedagogo y de una psicóloga, entonces yo los utilizaba, nos daban materiales, leíamos muchos materiales. Todos los textos de Violeta Hemsy, de hecho, Violeta nos dio un curso. En ese tiempo leí toda su obra, lo de Murray Schafer, lo de Emma Garmedia, una argentina que tiene también varios textos, lo de Willems, Dalcroze, Suzuki, vimos muchas cosas de Suzuki. Pues básicamente fue una compenetración en todas las distintas metodologías de la enseñanza musical que estaban muy en boga en ese entonces” (E-3 de diciembre de 2012:8).

En el enunciado del maestro se observa el acercamiento que tuvieron a los principales autores de la pedagogía musical activa, que habían refrescado el ambiente educativo de aquellos años, transformando la enseñanza de la música de nivel inicial.

La formación recibida estaba enfocada prioritariamente a propiciar la experiencia sensible, por lo que los cursos y la literatura que se abordaba se dirigían a ese fin; al respecto, Camacho señala: “Francisco Núñez, también nos dio un curso de sensibilización musical,

porque estaba esa idea al inicio, que tenía que ver con la sensibilización, no de enseñarle [al niño] un solfeo más *light*, sino realmente sensibilizarlo” (Camacho, 2012:8).

Se trataba de

“buscar ciertas experiencias más vivenciales, más que intelectuales, y para eso yo creo que uno de los cursos que fue también muy bueno, el que nos dieron las compañeras que venían de Argentina, como Cecilia Kamen, que ella traía todo un bagaje en la educación musical y dancística, junto con ella venían varias compañeras argentinas, Perla Szuchmacher y otras. Perla era una de las programadoras, a su vez tenía otras profesoras que no recuerdo ahora, pero fue todo un curso sobre expresión corporal, Perla daba esta parte de expresión corporal y aparte danza, ella era de expresión corporal” (Camacho, 2012:8).

La maestra Elisa Aldama resalta los cursos específicos sobre educación musical infantil impartidos por Violeta de Gainza, y afirma que los cursos abordaban cuestiones que ya se hacían en Argentina, pero aquí todavía no, y que para ellos fueron importantísimos pues los introdujeron en el conocimiento de la pedagogía musical. Recuerda que: “...un aspecto esencial era el del juego, en ello hacía mucho énfasis la maestra Violeta, había que atraer al niño con juegos; una canción debía hacerse con movimientos y jugando” (Aldama, E-13 de mayo de 2013).

Otro elemento importante era que debía ponerse cuidado a la hora de elegir el repertorio; se debía empezar por lo que ya conocían, por lo más cercano y se debían tomar en consideración las posibilidades vocales de los niños. Reitera que todas esas técnicas pedagógicas se desconocían acá y fueron estos cursos los que permitieron a los maestros adentrarse en las nuevas metodologías. También resalta, como importante aportación, la iniciativa de la maestra María Branda para la creación del taller de artes plásticas, que hacía eco de la idea de arte integral que permeaba el ambiente de la educación artística y que fue una valiosa alternativa para las horas libres, quedándose por mucho tiempo como una de las asignaturas y que fue impartida por el maestro Héctor Ugalde.

Gerardo Carrillo, por su parte, subraya el impacto que tuvo en ellos la amplitud de la perspectiva de las pedagogas argentinas, que evidentemente venía nutrida de otros campos de conocimiento como las ciencias sociales y las humanidades, según se puede cotejar en su dicho: “la influencia de todos estos compañeros argentinos que vinieron con una formación humanística y social mayor que la nuestra, en el sentido de que tenían ya compenetrado más los conceptos intelectuales que se mecían alrededor de la formación estética y artística en general” (Carrillo, E-20 de mayo de 2014:2-3).

Al mismo tiempo, resalta el nivel de concientización que tenían estos protagonistas como parte de su formación universitaria y como consecuencia de la experiencia política por la que habían atravesado, apenas unos años atrás. Así lo expresa:

“...tenían ahí una formación más social, marxista, en esos tiempos, eso era. Aquí había una visión más conservadora del socialismo y por lo mismo, se aplastaba fácilmente. Allá hubo una explosión que sí fue más universitaria, más académica y que la pagaron caro con las dictaduras militares, pero bueno, esta gente salió de allá y vino a sembrar aquí cosas... [...] tenían conocimientos de pedagogía tanto más profundos en relación con nuestra área y vinieron y los compartieron (Carrillo, 2014:3).

Con toda certeza, un factor determinante en todo el proceso de arranque e implementación del programa fue la presencia de las pedagogas argentinas, que traían consigo un bagaje sustancial de una pedagogía crítica y una visión del arte con perspectiva social, apuntalados en referentes teóricos de vanguardia como se verá a continuación.

3.1.3.4.2 Las argentinas coetáneas de los maestros fundadores

Las aportaciones de las maestras argentinas eran realmente de avanzada, tenían su base en propuestas pedagógicas muy abiertas, que desafiaban los modelos establecidos y ponían en jaque las prácticas educativas de la vieja guardia academicista. Las pedagogas argentinas eran coetáneas de la generación de los jóvenes maestros mexicanos fundadores del área de folclore, dignas representantes del movimiento latinoamericanista surgido del activismo político que se había generado en varios países del sur del continente. Compartían tendencias ideológicas, reivindicaciones políticas y sociales, y contenidos estéticos y culturales; se trata de sujetos implicados en una historia común (Aróstegui, 2004).

Se percibe entre ambos grupos la existencia de una gran empatía generacional dada por las mismas aspiraciones emancipadoras y de igualdad social que compartían, propias del tiempo que les tocó vivir, por lo que no es lejano pensar que quizá leían a los mismos autores, o que cantaban las mismas músicas, aquellas surgidas de los movimientos de protesta, tanto de América Latina, como de todo el mundo,⁸⁹ incluida la música del folclore latinoamericano que circulaba alrededor del orbe, gracias a la difusión en el exilio que hacían grupos tan emblemáticos como Inti illimani o Quilapayún.⁹⁰

La proximidad cultural que los vincula aflora en la siguiente referencia de Gonzalo Camacho: “...los educadores y pedagogos musicales que vienen de Argentina también están metidos en esta idea del movimiento latinoamericano, claro, llegan a darnos cursos y lo primero que dicen, miren aquí tenemos una transcripción de una samba o de una chacarera, una chamarrita, entonces era como retomar toda esa música” (Camacho, E-8 de marzo de 2014:12). Era música que ellos ya conocían e incluso habían tocado con algunos de los músicos del exilio. Esos eran los referentes comunes que los hermanaba y los hacía

⁸⁹ Desde Bob Dylan, Joan Baez, pasando por Joan Manuel Serrat, Paco Ibañez, Jacques Brel, Silvio Rodríguez, Violeta Parra, Víctor Jara, Alfredo Zitarrosa, Mercedes Sosa, Chico Buarque, etc.

⁹⁰ Fue muy conocido el activismo político que estos grupos realizaron en el exilio, en Europa y muchos países del mundo, a través de la música, con conciertos masivos que convocaban a grandes cantidades de jóvenes llenando estadios y foros diversos.

partícipes de un mismo tiempo social, donde la música y la educación eran considerados valiosos medios de transformación social. La experiencia histórica común de estos sujetos hace evidente el “...encabalgamiento temporal y la convergencia de historias entre las generaciones que se suceden y que en cada momento de su trayectoria conviven con otras” (Aróstegui, 2004:111).

Retornar a la música tradicional, a la música propia, reivindicarla y utilizarla como medio de comunicación, expresión y protesta, fue una de las acciones políticas de las juventudes del movimiento latinoamericanista y en la que se reconocieron estas generaciones (Pujol, 2007; Santos, Petruccelli y Morgade, 2008; Velasco, 2004). Por lo que en principio, éste era un aspecto compartido por los maestros argentinos y maestros mexicanos que convergen en el proyecto de la EPIMD.

Por otra parte, retornar a la música de la propia cultura y utilizarla como medio para la educación, fue también un principio sostenido por los grandes pedagogos musicales europeos de la primera mitad del siglo XX (Orff, Kodaly, Willems, otros), quienes afirmaban que la mejor iniciación musical del niño era a través de la música de su propia cultura. Premisas bastante bien apropiadas por las pedagogas argentinas quienes traían consigo estos antecedentes formativos, adquiridos desde la temprana década de los sesenta, en la que su país había ejercido un liderazgo pedagógico en toda América Latina (Gainza, 2013:56). Estos elementos estuvieron presentes a través de ellas y entraron en juego en el naciente proyecto Ollin Yoliztli.

Es así como la fuerza y los ímpetus transformadores de ambos grupos de artistas educadores, argentinos y mexicanos, se sumaron para coincidir en un afortunado momento de apertura en un proyecto de educación musical que les daba la posibilidad de construir una propuesta de alcances verdaderamente “revolucionarios” para el momento. Toda esta experiencia de vida de esta generación está en la base de la propuesta que se está fraguando y que desemboca en la delineación de un modelo alternativo de educación musical el cual interesa detallar en este trabajo. Modelo que, incluso, hoy en día, tiene mucho qué decir.

Más adelante abordaré con minuciosidad la manera en que emerge el modelo alternativo en cuestión y los elementos sustantivos que lo identifican. Antes de dar paso a ese momento, deseo detenerme en la descripción de las resistencias que opusieron algunos maestros a las medidas innovadoras que se querían instituir, pues representan una oportunidad para reflexionar sobre puntos que son centrales y donde se están jugando posturas epistemológicas y metodológicas que conviene dilucidar.

3.1.4 Resistencias, objeciones y modificaciones

Muchas de las ideas renovadoras que encerraba la propuesta, se vivían por parte de los maestros de “clásico” como verdaderas afrentas a la tradición académica y a los métodos convencionales de enseñanza de la música, de ahí que las respuestas y reacciones se dejaron sentir desde el inicio de la experiencia. A continuación, haré un repaso de las principales resistencias que se dieron por parte de algunos de los docentes, de acuerdo con la narrativa de los maestros fundadores que participaron en esta investigación. Considero que su revisión ha sido de sumo interés pues permite una reflexión sobre las implicaciones metodológicas y epistemológicas del modelo que se está proponiendo, y que, al ser contrastado, curiosamente entra en franco diálogo con los procedimientos enclavados en las prácticas culturales que construyen conocimiento musical por vía de la oralidad.

Los maestros que se mostraban abiertos a las innovaciones eran los del área de folclor, organología y algunos del área de sensibilización.

Paradójicamente, algunas de las prácticas innovadoras a las que oponían resistencia los maestros, resultan ser precisamente prácticas que caracterizan y son consustanciales a los procedimientos de transmisión de las culturas musicales de tradición oral. De ahí que es interesante observar que varios de los puntos sobre los que se ejerce oposición por parte del medio académico, en el ámbito de las culturas de tradición oral son prácticas comunes, congruentes con sus mecanismos de cultivo, reproducción y apropiación. Esta situación está sugiriendo que la música tradicional tiene en su naturaleza, que es dinámica, germinal (Camacho, 2009), elementos de innovación y vanguardia, pues sus procedimientos caminan a la par y concuerdan con los preceptos sostenidos por las pedagogías de avanzada.

Vista así, la música tradicional encierra una riqueza, una sabiduría en sus procedimientos regenerativos, que le permite ser actual, pues hace fluir orgánicamente el saber ancestral en armonía con la naturaleza humana y en diálogo con la realidad y el tiempo que la genera, dotándola de vitalidad y fuerza proyectiva. En este sentido es posible conjeturar que la música tradicional, contrariamente a lo que se podría suponer, posee un carácter innovador, pues corre en paralelo y cumple a cabalidad con las premisas impulsadas por pedagogías abiertas y con perspectiva de futuro.

El repaso de los aspectos que fueron motivo de conflicto, me permitirá hacer un esbozo de algunos de los puntos que permiten la reflexión sobre asuntos directamente vinculados al tema central del presente estudio:

- Negativa a que todos tomaran todas las materias.
- Rechazo a la incorporación del folclore.
- Incomprensión de la iniciación musical mediante un periodo de sensibilización, ¿para qué sensibilización? Es una escuela de música.

- Disconformidad por la incorporación de la asignatura de expresión corporal ¿para qué?
- Desaprobación a la idea de abordar la enseñanza grupal de los instrumentos.
- Desconocimiento del sentido de la impartición de la asignatura de organología ¿para qué?

3.1.4.1 Programa pensado de manera unitaria: todos toman todo

En sus inicios el programa fue pensado de manera unitaria, no estaba separada la educación por áreas, todos los niños recibían la enseñanza de la música clásica y la música tradicional; la intención era precisamente su integración. La maestra Cecilia Montiel, fundadora del proyecto en la asignatura de Conjuntos Corales comenta: “El programa planteaba una idea que era súper importante, iniciar a los niños tanto en la música clásica como en la música tradicional al mismo tiempo, es decir, que se enriqueciera una parte con la otra” (E-4 de enero de 2012). Así describe las asignaturas que se cursaban en el programa inicial, “...todos los niños llevaban música tradicional, todos llevaban organología, para el conocimiento de los instrumentos, tanto clásicos como tradicionales, aprendían a hacerlos” (Montiel, 2012). También comenta que cursaban flauta y percusiones como instrumentos obligatorios, así como expresión corporal y conjuntos corales, eran las asignaturas que comprendía el programa. (Montiel, 2012).

De acuerdo con lo dicho por los maestros, el plan de estudios original se fue modificando a partir de las reuniones de integración, donde se dio un proceso de negociación sobre algunas cuestiones que eran puntos muy sensibles para el área de clásico. Los maestros se oponían a las ideas nuevas, por lo que eran puestas a discusión algunas de ellas y de ahí se hacían las modificaciones en el proceso. Así que hubo un estire y afloje para determinar asignaturas y contenidos, y para negociar su permanencia o modificación. El maestro Camacho se expresa al respecto:

“La idea original era que todos los niños pasaran básicamente por todas las áreas, de hecho, el primer quiebre, desde mi punto de vista, fue que muchos maestros se opusieron justamente a que los alumnos pasaran por diferentes materias. Claro, pero en el inicio del arranque no quedó de otra, todos de alguna manera tuvimos que asumir que eso estaba pasando. La única modificación es que instrumentos tradicionales de México se convirtió en una opción. Pero, digamos que no se limitaba, o sea los niños podían tomar otro instrumento y además tomar instrumentos tradicionales” (Camacho, E-3 de diciembre de 2012:4).

La idea de que pasaran por todas las asignaturas no se entendía, pues comúnmente en las escuelas profesionales el alumno se enfoca a su instrumento y a las asignaturas específicas para adquirir las bases de la lectoescritura musical. El alumno debe concentrarse en ello y todo lo demás se ve como pérdida de tiempo. La intención de este programa era que los

niños pasaran por diferentes y variadas experiencias que contribuyeran al desarrollo de su sensibilidad y a la identificación de sus potencialidades e intereses. Se quería con ello generar “...una visión multiartística, pluriartística para que de ahí [los niños] partieran a seleccionar -a partir de su vocación o de su propio talento- los caminos más adecuados (Carrillo, E-17 de mayo de 2013:8). Otra de las intenciones era no hacer distinciones entre música clásica y música tradicional, se trataba de integrar, de colocar en el mismo nivel las diferentes expresiones culturales, sin detrimento de ninguna, justamente con el afán de abrir la perspectiva de lo musical hacia los diversos modos de existencia, empezando por el reconocimiento de lo propio.

3.1.4.2 Reacciones que desató la propuesta de inclusión del folclor

La incorporación de la música tradicional mexicana no fue sencilla. Desde el inicio hubo críticas y enormes resistencias para su aceptación por parte de los profesores del área de música clásica, quienes rechazaban y se contrariaban por la presencia de esta música en la escuela. Sobre las reacciones que desató la propuesta de inclusión del folclor en el programa educativo de la EPIMD, la maestra Kamen recuerda:

“Me tocó en esa época una actitud muy generalizada, lamento tener que comentarlo, pero la gente que estaba en esto, si sí guardan memoria, van a estar de acuerdo con lo que digo [...] En ese momento el folclor mexicano era desdeñado. ¡Semejante riqueza!, que creo que no hay vida que alcance para conocer todo el folclor, con todas sus características. Era absolutamente desdeñado” (Kamen, 2011:11).

Por su parte el maestro Julio Herrera, recuerda: “...al principio fuimos muy criticados por el área de música clásica. Los maestros del área de música clásica, como que no... como que no estaban de acuerdo en que la escuela Ollin Yoliztli tuviera música tradicional mexicana. Muchos estaban renegando de que existiera eso” (Herrera, E-4 de enero de 2012).

Los testimonios de los maestros fundadores muestran la jerarquización existente en el campo de la educación musical, que hace inadmisibles la entrada a los ámbitos sagrados de la academia, los conocimientos que son diferentes a los valorados por la tradición occidental europea, en este caso, los de la música tradicional mexicana.

3.1.4.3 El folclor en la academia, un campo de tensión

Las experiencias narradas ponen en evidencia un campo de tensiones que tiene una larga historia y que denota creencias muy arraigadas. Realidad que encubre la herencia de un pensamiento colonizador (Gómez y Mignolo, 2012; De Sousa; 2011, y otros) sobre la música que es poco cuestionado. Es hasta muy recientemente que el tema está siendo debatido (Small, Molino, Regelski, y otros), con la intención de “...desmontar algunos de los mecanismos que operan en una cotidianidad que sin plantearse demasiadas preguntas suele aceptar el paradigma de música occidental como música universal” (Giordano, 2016).

Queda claro que la presencia de la música tradicional en espacios académicos es todavía un tema escabroso que perturba estructuras de pensamiento muy afincadas en las concepciones y jerarquizaciones que ha reproducido la cultura occidental. La situación existente plantea el desafío de problematizar la diversidad de las culturas musicales y su manera de existencia en las instituciones y escuelas profesionales de música, puntos de interés para el análisis de esta investigación.

3.1.4.4 Negativa a iniciar la formación a través de un periodo de sensibilización

El periodo de sensibilización que había sido contemplado no era comprendido por los maestros en los inicios del proyecto,

“Decían que la escuela era de música, escuela profesional de música, no era escuela de sensibilización, cuando la sensibilización debe ser la base de todo. Los universitarios, todo mundo [tendría que partir de la sensibilización] eso sirve en la UAM, eso funciona al meterse a problemas concretos, sirve para esto. Y no había esa sensibilidad [por parte de los maestros] para ubicar a la música un poco más allá de la sala de concierto” (Carrillo, E-17 de mayo de 2013:9).

La reacción de los maestros formados en la vieja escuela conservatoriana, es congruente con un modelo centrado en el código escrito, que parte de una idea racional de la música donde se abordan de manera directa -sin que exista de por medio la experiencia sensitiva- los aspectos teóricos y técnicos necesarios para iniciar el conocimiento del lenguaje de la música y para el aprendizaje de la ejecución de algún instrumento. Dada la dificultad que representa el dominio de todos estos elementos, cualquier otra actividad se la ve como distractor de lo fundamental.

Hay que señalar que los autores de la pedagogía musical activa fundaban sus preceptos en las aportaciones del movimiento de la Escuela Nueva, de ahí que basaran sus metodologías en un enfoque de la iniciación musical que ponía en el centro del proceso educativo, al niño, sus necesidades e intereses. Desde esta perspectiva se priorizaba la experiencia sensible y la actividad espontánea del niño, por encima de los conceptos y la teorización. Éste era el enfoque que estaba en la base de la propuesta de la EPIMD y el que fundamentaba la idea de destinar dentro del programa un periodo al proceso de sensibilización.

Por otra parte, es de interés subrayar que, en el ámbito de la música tradicional, existen experiencias de sensibilización que se dan de manera natural y que forman parte de las prácticas culturales en las que todos participan, pues van unidas a sus fiestas, ceremonias, festejos y todo tipo de actividad comunal que les congrega. Cuando los niños inician el aprendizaje de un instrumento traen ya un bagaje de conocimientos adquiridos en la dinámica misma de los procesos culturales y a través de mecanismos de observación e imitación. Los niños aprenden y memorizan los cantos y danzas casi de manera imperceptible, y en dichos procesos intervienen formas de asimilación intuitiva, sensitiva,

motivada por los significados presentes en las prácticas culturales de los mayores. En ellos la música juega un papel central junto con muchos otros códigos, donde además de aprender, construyen y forjan su identidad.

3.1.4.5 Expresión corporal ¿para qué?

El maestro Carrillo explica la extrañeza por parte de los maestros ante una asignatura como expresión corporal: “¿Para qué expresión corporal? No lo comprendes de entrada, bueno, expresión corporal pues para la coordinación fina, psicomotriz, para el contacto con el cuerpo, para el reconocimiento del mismo, para la expresión propia” (E-17 de mayo de 2013). En esos momentos la idea de la enseñanza de la música con el cuerpo no cabía en la perspectiva dominante de los maestros de raigambre académica, que entienden a la música desde su racionalidad y todavía están lejos de comprender la participación del cuerpo en la producción sonora.

Una aportación clave en este sentido venía dada por las educadoras argentinas que habían formado escuela a partir de la influencia de Dalcroze,⁹¹ autor del método pedagógico musical activo que destacaba “la importancia del movimiento corporal y la percepción musical a través de la totalidad del cuerpo y no solamente por el oído” (Vernia, 2012:1).

Patricia Stokoe fue una de las autoras que se nutrió de esta metodología, así como de las ideas sobre el movimiento y la conciencia corporal de Feldenkrais y Laban, influencias que le permitieron concebir su propia idea sobre el lenguaje del cuerpo. Fue creadora del concepto de expresión corporal-danza, que era una manera de denominar a la danza libre, aquella que cada cual es capaz de crear. Se trataba de una concepción que entendía a la danza como una forma de comunicación al alcance de todos y un medio para la expresión libre, que se quería sirviera al niño para manifestarse “a través del juego corporal, ayudando a enriquecer este juego y a encontrar en la unión orgánica del movimiento, de la música, de la palabra, del silencio, los medios auténticos de la expresión creadora...” (Stokoe, 1967:10). Fue Patricia Stokoe, una maestra argentina reconocida internacionalmente por sus aportaciones a la educación del cuerpo, cuyas enseñanzas contribuyeron a la comprensión del estrecho vínculo existente entre música y movimiento, quien influyó de manera

⁹¹ “Este pedagogo y compositor suizo, se oponía al aprendizaje mecánico de la música. A través del movimiento corporal trabaja la educación del oído y el desarrollo perceptivo del ritmo” (Vernia, 2012:2). De acuerdo con Silvia Del Bianco “La rítmica Jaques-Dalcroze es un método de educación musical que relaciona los lazos naturales y beneficiosos entre el movimiento corporal y el movimiento musical, llevando de este modo a la persona a desarrollar sus facultades artísticas. A través de la estimulación de la motricidad global, la percepción y la conciencia corporal se desarrolla, trabajándola de manera particular, la sensación muscular que permite sensibilizar al músico en el rol fundamental que su propio cuerpo tiene para poder conseguir así una mejor transmisión de su musicalidad [...] Este trabajo se basa en el desarrollo del sentido kinestésico a través del cual el movimiento corporal se relaciona con el movimiento sonoro, creando imágenes audiomotrices que constituyen un repertorio de percepciones que, a su vez, permitirá enriquecer la musicalidad del alumno” (2007:24-25).

definitiva en el pensamiento de las pedagogas argentinas que se formaron en su escuela y que posteriormente trajeron sus enseñanzas a los maestros de la Escuela de Iniciación.

3.1.4.6 Desaprobación a la idea de abordar la enseñanza grupal de los instrumentos

El aprendizaje de un instrumento en el marco del modelo occidental representa una experiencia en solitario, árida y poco disfrutable para quien la realiza. La enseñanza individual de los instrumentos es uno de los dogmas más arraigados en el pensamiento de los músicos académicos, para quienes es inadmisibles su aprendizaje en grupo. Ésa era una cuestión que interesaba transformar en el arranque del proyecto Ollin Yoliztli, pues además de los aspectos metodológicos implicados, se quería abarcar a una población mayor de estudiantes, lo que sería posible si se ponían en marcha estas estrategias de aprendizaje; así lo deja ver el maestro Camacho:

“...la idea era experimentar con un trabajo de enseñanza masiva, porque la idea era crecer. Y entonces... creo que ése fue uno de los puntos de discusión más fuertes, porque independientemente de que nos dieron cursos de cómo se podía enseñar, por ejemplo, piano a los niños, teniendo seis pianos a la vez, o a los grupos de violín, teniendo varios niños tocando a la vez, finalmente había oposición. En los pasillos, había maestros que refunfuñaban un poco, diciendo que eso no era lo adecuado, que a los niños se les tenía que dar clases individuales. Y ahí es donde yo me percataba que no estaban entendiendo claramente el proyecto” (Camacho, E-3 de diciembre de 2012:3).

La narración de Camacho muestra la postura rígida de algunos maestros y su oposición a experimentar con formas alternativas para la enseñanza especializada de los instrumentos, que era una de las cuestiones en las que se quería incidir a partir de cursos que los capacitaran en el manejo de metodologías emergentes para la enseñanza en grupo.⁹²

La enseñanza grupal fue un aspecto sumamente valorado por los autores de la pedagogía musical activa,⁹³ que tenían en el aprendizaje colectivo uno de sus principios esenciales. En

⁹²Hoy en día existe la evidencia de un proyecto exitoso basado precisamente en la enseñanza grupal de los instrumentos: se trata del modelo de aprendizaje iniciado por el Sistema Nacional de Coros y Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela y reproducido en muchos países del mundo. Inspirado en este modelo, Fernando Lozano, con el apoyo de Eduardo Mata, fundó en México en 1989 el Programa Nacional de Orquestas y Coros Juveniles de México (Palacios, 2012), que en años recientes ha derivado en el Programa Orquesta Escuela Carlos Chávez. Su metodología está basada en la enseñanza musical en grupo, donde la orquesta constituye el ambiente social de aprendizaje. El proceso de enseñanza se fundamenta en la práctica musical desde el primer contacto, donde es posible advertir dos premisas fundamentales que le son características, la primera: *se aprende a tocar tocando* y la segunda: *juntos aprendemos, unos con otros*. El Programa Orquesta Escuela está formalmente constituido y cuenta con la capacidad de certificación de estudios de nivel Licenciatura en quince especialidades. (Véase: <http://snfm.cultura.gob.mx/>).

⁹³ Habría que hacer notar que los autores de la pedagogía musical activa se enfocaron, sobre todo, en la educación musical escolar de nivel inicial. En este ámbito se trabaja en grupo y la finalidad es la formación integral y el acercamiento y la sensibilización del niño al lenguaje de la música. Para ello proponía la utilización de instrumentos de fácil acceso para él (xilófonos, metalófonos, carrillones, percusión pequeña, etc.), que le

este sentido destaca la metodología propuesta por Shinichi Suzuki, principalmente enfocada a la enseñanza especializada del violín,⁹⁴ y que paulatinamente se fue extendiendo y adaptando a la enseñanza especializada de otros instrumentos. Una de las estrategias utilizadas por este autor era precisamente la enseñanza en grupo, pues había descubierto en sus investigaciones que sus alumnos se sentían mucho más motivados para aprender, y asimilaban más fácilmente la técnica cuando la enseñanza ocurría junto con otros⁹⁵ (Bossuat, 2007).

Por otra parte, es importante observar que el aprendizaje grupal es uno de los elementos centrales que caracterizan a las formas de transmisión oral de la música, por lo que considero un aspecto de interés para este trabajo de investigación y que será retomado y analizado en sus peculiaridades y posibilidades didácticas y metodológicas para la educación.

3.1.4.7 Organología ¿para qué?

En los inicios, no se entendía la finalidad de considerar una asignatura como la organología en un programa de formación musical de nivel inicial. La iniciativa es por demás interesante y denota una planificación reflexionada que tiene como propósito producir un adecuado acercamiento de la población infantil al mundo de la música. En una primera instancia, la intención era dar a conocer a los estudiantes la amplia gama de instrumentos existentes y los principios de producción de sonido que les caracteriza, para que no sólo optaran por los más conocidos, como el piano, violín o la guitarra, sino que se trataba que tuvieran el mapa completo para que de ahí pudieran elegir dentro de una gama más amplia.

Al respecto, Guillermo Contreras recuerda: “Yo supongo que en ello tuvo que ver mucho Paty Novelo [...] no estoy cierto de que me hayan invitado como para organología, sí pensaban en un área en donde se viera acústica y demás, ¿no?” (E-24 de mayo de 2013). La idea era que la asignatura sirviera para orientar a los estudiantes en la elección del instrumento, pues

permitieran obtener resultados rápidos, en virtud de que su naturaleza le impone vivir el aquí y ahora. Al niño le gustan los retos, pero éstos deben ser graduales, es decir, deben provocar en él la sensación de éxito inmediato para mantener vivos el entusiasmo y el interés.

⁹⁴ En el ámbito de la educación musical especializada, se está hablando de la ejecución de instrumentos musicales de mayor complejidad, que requieren de un trabajo más detallado de la técnica y un tiempo de estudio más amplio y constante para lograr su dominio, de ahí los argumentos del trabajo individualizado. Sin embargo, ésas fueron precisamente las aportaciones que hizo Suzuki para trabajar la enseñanza especializada del violín de manera grupal.

⁹⁵ Para Pichón Riviere (1999), el ser humano es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente, de ahí la importancia de la experiencia grupal y de manera específica del grupo, como campo operacional natural donde tiene lugar la interacción entre lo psicosocial y lo sociodinámico.

“no siempre la gente iba realmente a la carrera que correspondía a su perfil. Hay veces por imposiciones familiares, hay veces por desconocimiento [...] Y, entonces ahí sí hubo la propuesta de que, si la materia era más amplia, en organología, donde pudiéramos ver sistemas clasificatorios, organografía, esto es, los instrumentos que existen mínimamente en la orquesta sinfónica, los más representativos de México y los más representativos del mundo, nuestros educandos iban a poder tener una visión mucho más amplia, incluso para... porque, además, eso también lo discutimos, para que de ahí pudieran ir surgiendo los posibles futuros etnomusicólogos, musicólogos, investigadores, profesores. Eso ocurrió, muchos se formaron en esas profesiones con éxito. [...] Para enseñarles acústica, les enseñaba junto a una teoría muy básica de acústica, una teoría aplicada para que ellos entendieran. Bueno, los aerófonos funcionan de esta manera, los membranófonos de esta otra, los ideófonos de esta y lo que determina sus cualidades son ésto, ésto y ésto. Cuando ellos tenían conciencia de eso y cómo se generaba el sonido, podían incluso inventar e inventaban, yo les ponía a hacer chirimías y hacían chirimías dobles o hacían cosas. Construimos fagotes diatónicos con poliducto, construimos arpas con madera de huacal y con latas ensambladas, construimos marimboles, raveles, guitarrillos, construimos cualquier cantidad de cosas (E-24 de mayo de 2013:3-5).

Sin embargo, es importante señalar que:

“el objetivo no era hacer instrumentos, era un recurso para que entendieran cómo era la acústica. Les enseñaba cómo eran los conductos, hacíamos pruebas de cómo generaban el sonido en las lengüetas, en la trompetilla, en la boquilla de copa, etc. Entonces ellos podían deducir y hacer sonar lo que fuera. Les enseñaba sistemas clasificatorios [...] y los escuincles los manejaban perfectamente bien, y no para que los aplicaran, que los podían aplicar, sino porque en los sistemas clasificatorios, pienso que está integrada toda una reflexión de cómo funcionan los instrumentos (Contreras, E-24 de mayo de 2013).

Los cursos de integración y los cursos que recibían de especialistas de diversas disciplinas fueron espacios de construcción colectiva del proyecto, que sin duda abonaron al replanteamiento de los objetivos, además de que le daban una dimensión más amplia a los conceptos y categorías de las cuales partían. Un ejemplo claro es la manera en que el área de organología adquiere un sentido muy expandido de sus objetivos y finalidades, pues, entre otras cosas, también se tenía la intención de introducir a los estudiantes en el mundo sonoro y fomentar una visión más abarcadora, más abierta del hecho musical, y según afirma el maestro Carrillo: “...se trataba de entender el sonido como fenómeno estético y social, como lo es, ¿no? La profundidad del alcance de lo musical, de todo lo que se escucha, no solamente la parte musical, sino las órdenes, los susurros, los gritos, todo forma parte de la sensibilidad hacia el sonido” (E-20 de mayo de 2014).

En esta perspectiva se percibe la influencia del pensamiento de Murray Schafer (1986; 1992; 1998; 1994),⁹⁶ que había sido ya asimilado por la pedagogía argentina. Con este conocimiento que implicaba una noción distinta del fenómeno sonoro, también se preparaba el oído del niño para la música contemporánea, que era otra de las intenciones, de acuerdo con lo que refiere Gerardo Carrillo: "...la formación dentro del plano de la música contemporánea que implicaba pues una noción distinta de la melodía, del sonido como efecto sonoro de por sí, del ruido como antimúsica, etc." (Carrillo, E-20 de mayo de 2014). Se tenía además la idea de que la organología no sólo aportaba conocimientos sobre la acústica, sino que involucraba el trabajo manual, pues comprometía el manejo y fabricación de instrumentos, por lo que su aprendizaje implicaba una formación integral. Esta asignatura se volvió muy importante y de las más gustadas por los estudiantes (Herrera, comunicación personal, 2014).

La organología y la forma en que fue planteada esta asignatura en la EPIMD, es una propuesta que contribuye precisamente a avanzar hacia una *idea plural de música en relación al sonido* (Giordano, 2016), que ayuda a superar las jerarquías impuestas entre músicas de distinta procedencia y a combatir la discriminación musical, que refleja y acentúa fuertemente la discriminación social.

3.1.5 Revelación de dos tendencias antagónicas

Las resistencias y objeciones antes aludidas, no se eliminaron del todo. Hubo importantes avances en cuanto al cambio de mentalidad de algunos maestros, que fueron aceptando ciertas modificaciones, pero hubo otros que definitivamente no cedieron. La situación se sostuvo un cierto tiempo, a través de la negociación de contenidos y métodos de trabajo y mediante el estire y afloje de posturas, pero en el fondo la tensión no se resolvió, más bien se fueron marcando dos tendencias muy claras y al final las fuerzas conservadoras ganaron terreno.

Por un lado, estaba la presencia de la perspectiva académica que ponía en el centro la materia, por lo que defendía la idea de que los niños entraran directamente al instrumento, a iniciar tempranamente el estudio de la técnica y el conocimiento de la teoría musical, sin pasar por un periodo de sensibilización. Desde esta visión primaban propuestas muy del modelo conservatorio, que se reflejaba en prácticas anquilosadas; así lo menciona Gerardo Carrillo: "Entonces, bueno, ahí estaba esto ortodoxo, esta formación que tenía que ser más rígida, ahí estaban los jalones de oreja de maestros cuyos nombres no mencionaré

⁹⁶ Raymond Murray Schafer, compositor, pedagogo musical y ambientalista de origen canadiense, precursor de la ecología acústica y la concientización sobre las fuentes productoras de sonido. Autor de los conceptos "paisaje sonoro", categoría que abre las posibilidades para pensar el sonido más allá de su uso en el ámbito de la música académica, y del concepto "esquizofonía", noción que cuestiona la separación del sonido de su fuente productora.

jamás, ¡los jalones de oreja! [...] No te afinas, y el arco en la cabeza, etc. etc.” (E-17 de mayo de 2013:7).

Por el otro lado, había una tendencia que luchaba por colocar en el centro del proceso educativo al niño, sus necesidades, intereses, capacidades, ritmo de trabajo, conocimientos previos, cultura de procedencia, etc., que avanzó de a poco convenciendo a algunos sobre los beneficios de un enfoque que priorizaba las experiencias sensibles, como trabajo previo al estudio riguroso de la teoría y la técnica. Hubo importantes conquistas en este sentido según lo comunica el maestro Carrillo: “Logramos que en lugar de que entraran directamente al instrumento pasaran en su primera etapa por el colchón de sensibilización, entonces, de 82 a 86, habíamos logrado, sin atentar al presupuesto, que fue parte del conflicto que se daba, generar un colchón, como un tronco común, de un par de años de sensibilización...” (Carrillo, 2013:8). El maestro considera que este trabajo de sensibilización aportaba a los alumnos una visión amplia “multiartística, pluriartística” que les permitía identificar sus gustos, deseos y habilidades para definir y elegir con mayores elementos aquello en lo que deseaban enfocarse.

Las posturas eran absolutamente antagónicas, los acuerdos sobre los contenidos, la incorporación de materias, la secuencia de asignaturas, los métodos, las estrategias de aprendizaje, etc., se negociaban de manera colegiada entre maestros que pertenecían a visiones de la música y la educación muy diferentes, tan discordantes que era muy difícil conciliar. Era tal la rigidez de uno de los grupos que, en el proceso de negociación, en ese toma y daca entre tendencias radicalmente opuestas, se llegaron a establecer acuerdos que rayaron en el absurdo; así lo deja ver el maestro Carrillo:

“Entonces, sí llegamos a la conclusión en reuniones colegiadas que el jalón de orejas que le daba el maestro de violín, formaba parte de este proceso de educación integral, o sea, todo muy bonito, eres lo más importante, crea, crea, crea, pero te jalan la oreja, también es necesario, entonces, ahí en la currícula de la escuela, con sus seis materias, se complementaba con el jalón de orejas, me explico, llegaba hasta ese extremo” (Carrillo, 2013:7).

Lo anterior en virtud de que, según recuerda el maestro Carrillo, en esos momentos se da un fuerte debate en torno a las escuelas activas tachadas de sumamente permisivas e incapaces de formar en el orden. Se cuestionaban sus métodos y se descalificaban sus logros, pues de acuerdo con lo que se decía en ese entonces, “había preparatorias [activas] famosísimas en donde la mitad de los estudiantes eran grandes hombres y la otra mitad se había suicidado” (Carrillo, 2013:8). Por lo que, aseguraban que para no caer en esos excesos había que poner límites, y de ahí las medidas, un tanto burdas, tomadas en el caso específico de la EPIMD.

En todas estas prácticas se ve reflejada una realidad social que está en movimiento, un campo cultural que corre el velo de la lucha que se establece entre fuerzas que se disputan el poder simbólico (Bourdieu, 1990), de reyertas donde se pone en juego la hegemonía del

conocimiento en un espacio académico. A la vez, éstas representan experiencias en las que se revela un campo donde se entretajan prácticas culturales a través de las cuales se están construyendo y definiendo subjetividades (Popkewitz, 2003).

María Branda hace una síntesis acerca de lo que representó la experiencia educativa en su etapa inicial, desde su particular punto de vista, y la forma como se fueron polarizando las tendencias:

“Esta experiencia fue muy rica a nivel formativo y en lo que hace a homogeneizar y definir líneas pedagógicas para el futuro de la Escuela, que generó muchos debates de las tendencias educativas que comenzaban su convivencia. La mirada sobre el niño, la educación artística y la apreciación del arte, pudieron expresarse en la elaboración cotidiana del equipo de maestros. Aparecía como una situación ideal, la capacitación de los docentes previamente a comenzar con el Proyecto de la Escuela, con las clases programadas y regulares. En esos encuentros se manifestaron experiencias de diverso tipo y lugares, los participantes teníamos distintas formaciones y miradas. La práctica artística y la educativa, se integraron para dimensionar la elaboración grupal, que naturalmente, se recuperaba en los cursos. Con el tiempo se fueron consolidando dos tendencias muy marcadas, que se pueden caracterizar como "Tradicional" y "Constructivista" que perdurarían en los años siguientes, siendo esta última la más consolidada y mayor numéricamente, que propuso programas y líneas de trabajo innovadoras, en muchos casos en abierta polémica, entre los docentes de la Escuela". (Comunicación por correo electrónico 28 de julio de 2013).

Lo cierto es que, al paso de los años, la polémica se recrudeció; fue tal el nivel de tensión que finalmente llegó el momento de una ruptura definitiva; así lo refiere Carrillo “...y esto se fue yendo como una diferencia fundamental, hasta 87, yo creo, por ahí, donde siendo tu servidor subdirector con Evelyn Groesch, llegó el momento de una ruptura definitiva” (Carrillo, 2013:7).

A pesar de las diferencias, de acuerdo con lo narrado por el maestro Carrillo, los maestros del ala innovadora pensaban que habían logrado consolidar el periodo de sensibilización, proceso de iniciación basado en el concepto de educación integral, que tenía la intención de asegurar la adquisición de las bases previas y necesarias que se creía, permitían a los niños arribar con mejores herramientas a los estudios especializados, donde las exigencias eran mayores. En ese momento del proceso es cuando se da un cambio de administración. La nueva dirección que pertenecía al ámbito de la música clásica, con una visión apegada a la concepción conservatoriana, no estaba de acuerdo con las prácticas innovadoras que se estaban instituyendo, de ahí que se intenta eliminar lo construido hasta entonces, con la idea de regresar al modelo académico conservador:

“Cuando llegó ese proceso, ahí reventó el asunto y nos corrieron a 14 maestros, así en un alboroto padrísimo, mis queridos amigos con los cuales fundamos la escuela, los de aquel lado. De diciembre a enero de 87 a 88, tengo que precisar eso, siendo directora todavía Evelyn Groesch, [después del periodo vacacional] regresamos los 14 y, bye, bye, todos estábamos

despedidos, por razones presupuestales, lo cual generó un conflicto muy fuerte, que se resolvió por parte de Socicultur,⁹⁷ a quien pertenecíamos entonces...” (Carrillo, 2013:8).

Para el maestro Gerardo Carrillo la situación de conflicto que se vivió en ese momento, fue sintetizada de manera contundente en una frase muy explicativa de los hechos, pronunciada por una niña quien dijo: “Los de saco, corrieron a los de mezclilla” (Carrillo, 2013:9). El enunciado describe cabalmente las posturas ideológicas que están en juego y los significados de la contienda que se está suscitando. Revela las peculiaridades de los grupos antagonistas pertenecientes a matrices ideológicas y epistemológicas diferentes, materializadas en la indumentaria de cada uno, que encierra en sí misma elementos capaces de evocar significados y denotar grupos de pertenencia.

El atuendo de los músicos de academia posee elementos culturales que informan acerca de los significados en torno a una práctica musical que reproduce los valores culturales y las aspiraciones de una clase social. Es una prolongación de los distintivos que la alta burguesía utilizaba como medio de diferenciación social para distinguirse de las clases trabajadoras (Elías, 2009).

Por su parte, el atuendo de los músicos del ámbito de la música popular o tradicional responde a otros códigos y necesidades identitarias y comunicativas. De manera específica, el grupo de jóvenes maestros que fundaron del área de folclor formó parte de un momento histórico en el que la mezclilla fue todo un símbolo, un distintivo generacional de enorme significado. Fue una prenda que migró de clase social, pasó de ser el uniforme de trabajo de la clase obrera en los Estados Unidos, a ser la vestimenta de los jóvenes rebeldes de inicio de los setenta, que se desmarcaban de la generación de sus padres y se negaban a seguir sus pasos. El rompimiento generacional fue radical y la mezclilla jugó un papel importantísimo. Representaba precisamente la fractura que se estaba dando entre la generación que simbolizaba el progreso y la estabilidad de la sociedad burguesa, y la generación que rechazaba el *statu quo* y rompía con los valores y estereotipos impuestos por la misma.

La situación narrada por el maestro Carrillo representó la peor de las crisis por las que atravesó el proyecto. La escuela estuvo en manos de personas que no comulgaban con las ideas y las prácticas hasta entonces implementadas e hicieron todo lo posible por regresar al modelo de escuela conservatoriana. La permanencia del área de folclore fue posible gracias a un elemento coyuntural que la fortaleció e hizo improcedente su eliminación, que de hecho estaba contemplada.

3.2 Consideraciones finales

En este apartado presenté la reconstrucción histórica que da cuenta de los antecedentes y las circunstancias que hicieron posible la creación de la EPIMD. En él se pudo observar que,

⁹⁷ Institución responsable de la promoción cultural en esa época, equivalente a lo que hoy día es la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México.

en el proceso mismo de concreción de la propuesta, se conjuntaron factores de diverso orden y se crearon unas condiciones que permitieron la configuración de un modelo educativo alternativo basado en los procedimientos de la tradición oral, que emergió del mismo campo de prácticas donde pudieron dialogar sujetos y saberes que provenían de historias y matrices culturales diferentes, las de la tradición oral y las de la tradición escrita.

Diálogo que, como se pudo apreciar, no estuvo exento de contradicciones y conflictos, se trató de una construcción que presentó fuertes reveses a lo largo de su historia, con una permanente tensión y lucha por la hegemonía del conocimiento. Al final del día y a pesar de los naufragios, el modelo alternativo que emergió de esta experiencia, logró sembrar una simiente que hasta hoy día sigue brindando frutos, con todo y los avatares que le han acompañado desde sus inicios, por lo que, considero, su análisis merece atención.

La dicotomía música clásica–música tradicional, continúa vigente, sobre todo, en los espacios académicos, principalmente de escuelas profesionales y conservatorios, donde todavía es una realidad la jerarquización de culturas musicales y donde, las de tradición escrita, están valoradas por encima de las de tradición oral. El caso de la EIMD no es la excepción, quizá el abismo entre ambas sea menos profundo que antaño, por la apertura en el contexto cultural mundial que ha experimentado una enorme disposición al diálogo intercultural, donde actualmente se cruzan músicas de diverso origen que conversan entre sí generando nuevos códigos y nuevas expresiones creativas. Considero que este mismo diálogo sería deseable que fuera promovido en las entidades que forman a las generaciones de músicos que desarrollarán su vida musical profesional en los contextos culturales contemporáneos. De ahí la importancia del análisis acucioso del proceso de configuración del modelo que ocupa a esta investigación, que para su cabal comprensión hacía indispensable la reconstrucción histórica de su creación y desarrollo inicial, descrita líneas arriba.

En este sentido, me era imprescindible saber cómo surge el proyecto, cuáles eran las motivaciones iniciales y las condiciones que hacen posible el emprendimiento del proyecto, qué elementos entraron en juego y cómo fue su implementación. Necesitaba esclarecer en qué consistía la esencia de la propuesta y qué aspectos se priorizaron. De manera específica, era esencial saber de dónde provenía la idea del vínculo entre la música y la danza, cómo se entendía, a qué situaciones sociales y culturales respondía y de qué manera se pensaba ejecutar. De igual modo era fundamental saber cómo y desde qué concepción se entendía la incorporación del folclor y a qué circunstancias históricas obedecía tal iniciativa. También era importante identificar quiénes fueron sus ideólogos, quiénes los operadores que tomaron la rienda y plasmaron sus creencias, quiénes los maestros que participaron en su concreción, orientando la propuesta de acuerdo con sus convicciones y perspectivas.

Todos estos antecedentes desde mi óptica contribuyeron a la configuración del modelo en cuestión; sin su análisis hubiera sido imposible comprender el proceso de construcción de unas prácticas que emergieron en el trayecto, que fueron fruto de la interacción y negociación permanente entre actores y que finalmente dieron lugar al nacimiento de una propuesta de educación musical particular. Con lo cual se entiende que el fenómeno educativo surge, no como un proceso aislado, sino como resultado de la suma de factores que coincidieron en un espacio y tiempo históricos determinados.

En el siguiente capítulo abordaré el análisis específico del itinerario de vida y trayectoria docente de cuatro maestros, con lo cual pretendo una inmersión profunda que permitirá conocer más estrechamente, a través de la mirada de estos maestros, los pormenores del modelo educativo que fue gestado en la EIMD como resultado de su activa participación, así como el modo de existencia de las prácticas de la oralidad en las que dicho modelo se fundamentó. La experiencia de cada maestro, además de informar sobre fragmentos de la historia y la configuración de un modelo educativo, revela la forma como cada uno interpretó y resignificó los acontecimientos, plasmando en el proyecto partes de sí mismos. En este sentido “El concepto de experiencia no se refiere sólo a un simple «vivir los acontecimientos», sino que también abarca la forma en que «la gente construyó los acontecimientos al tiempo que los vivía»” (Sewell, 1990 en Novoa, 2003:65).

CAPÍTULO 4. APROXIMACIÓN A LAS EXPERIENCIAS DOCENTES DE CUATRO MAESTROS

Los testimonios de los maestros que generosamente participaron en este estudio han sido enormemente valiosos. Cada uno colaboró con una porción de su memoria, para hacer posible el acercamiento al fragmento de historia de la educación de nuestro país que interesa a esta investigación, mismo que da cuenta de una experiencia educativa singular. A continuación, dedicaré un espacio para el análisis particular de la trayectoria y práctica docente de cuatro maestros, Gonzalo Camacho, Julio Herrera, Leonardo Rubio y Ana María Ortega. Mediante el análisis del itinerario de vida de los dos primeros, Camacho y Herrera, profundicé en los aspectos históricos que estuvieron presentes en la génesis y sedimentación de la propuesta y que fueron los que determinaron la configuración del modelo construido con base en los procesos de transmisión oral de la música. El análisis de su recorrido permitió identificar los elementos de la propia biografía que fueron plasmados en el modelo naciente y que definieron el rumbo del proyecto educativo. Para ello consideré indispensable una aproximación a las vivencias de estos maestros que participaron en la concreción de la propuesta educativa desde sus inicios. Fue así como, para los fines propuestos, me planteé la necesidad de saber cómo asumieron el sentido de la tarea que se les encomendó, de qué manera su historia personal, su acción y su praxis, así como las experiencias vividas como sujetos políticos cristalizaron en el enfoque que fue adquiriendo la propuesta. Al respecto consideré que su perspectiva brindaría elementos para comprender las configuraciones del pasado, pero, sobre todo, para entender las relaciones que éstas guardan con el presente (Popkewitz, 2003).

Por otra parte, el análisis de la experiencia de vida y la práctica docente que desarrollan hoy en día el mismo maestro Herrera, el maestro Rubio y la maestra Ortega, permitieron identificar los elementos de continuidad que el modelo ha podido mantener al paso del tiempo y la manera en que dichas prácticas se expresan y resignifican en el presente.

La intención está dirigida a analizar el proceso mismo de configuración de una metodología para la enseñanza de la música tradicional que se gestó en el seno de las prácticas educativas desarrolladas en el área de folclor de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza. Por lo que es de sumo interés poder identificar la forma en que las prácticas mediadas por los preceptos y mecanismos de la oralidad devienen modelo pedagógico.

En sus inicios, el área de folclor quedó conformada por las asignaturas de *Instrumentos folclóricos* y *Conjuntos folclóricos* y por la asignatura de *Organología*, tomando en cuenta que, además de estas asignaturas, los niños cursaban solfeo, conjuntos corales, expresión corporal y un instrumento clásico de su elección (violín, piano, flauta, guitarra). En las asignaturas de instrumentos y conjuntos folclóricos fungió como coordinador Gonzalo

Camacho Díaz y como becarios Julio Herrera López y Eduardo Espinoza Sáenz. La asignatura de organología fue coordinada por Guillermo Contreras Arias, y los becarios fueron José Luis Sagredo y Ana Cecilia Anguis Dumas.

Me enfocaré a continuación en el análisis de la experiencia docente de Gonzalo Camacho. La perspectiva de Camacho ha sido fundamental en este trabajo por el papel protagónico que tuvo al ser el responsable de la coordinación del área de folclor del proyecto inicial. Abro con el análisis de su trayectoria por considerar que su testimonio aporta valiosos elementos que dan cuenta de un proceso histórico que tiene que ver con el tipo de modelo que se configuró en la EPIMD, a partir de las prácticas educativas mediadas por la cultura musical de tradición oral. La experiencia de Camacho me resultó particularmente sugerente por diversas razones. Una primera es que considero que su trayecto de vida condensa muchos de los elementos significativos de un momento histórico específico. La lectura de su historia de vida permite una lectura inteligible del contexto histórico que la enmarcó. Cada una de las fases de su itinerario de vida -desde su recorrido educativo y musical, su praxis político cultural, su experiencia docente e investigativa, hasta su producción intelectual como antropólogo de la música- permite conectar con hechos concretos de la historia social y cultural más amplia que abonan para su comprensión, y para el análisis propuesto en esta investigación.

Una segunda razón para centrar la mirada en este personaje es porque su reflexión y análisis sobre la experiencia transitada, le permitió nombrar, caracterizar y conceptualizar un modelo de educación musical inspirado en los mecanismos de la tradición oral, al que él denomina *modelo de fandango*. Modelo que fue viable dentro de un contexto institucional de educación musical, que puede resultar un referente de utilidad para pensar en posibles caminos para la educación musical de nuestros tiempos. Se trata de un modelo que él pudo definir y delimitar, y que da indicios para reflexionar, desde la pedagogía, sobre las posibilidades de esta propuesta de educación musical que se revela más holística e integral.

La caracterización que hace Camacho me dio la pauta para comprender el enfoque que el folclor tuvo como contenido educativo en esta institución, y que le dio el distintivo respecto de otras experiencias de educación musical y dancística que lo habían utilizado.⁹⁸ Muchas de las cuales se habían limitado a la inclusión de un repertorio, que además era fijo y maquillado para su fácil aceptación y, por lo mismo, tomaba la forma de espectáculo ignorando todos los elementos culturales que rodean a estas manifestaciones.

⁹⁸ Como fue el caso de las escuelas de danza que sí incorporaron el folclor en sus espacios curriculares.

4.1 Gonzalo Camacho: protagonista y participante activo del proyecto inicial.

“...el estudio de la vida de las personas contribuye al conocimiento de una parcela de la historia” Susana Quintanilla (2013:271).



Figura 14. Gonzalo Camacho (2014). Fuente: Camacho, G. (Archivo personal).

El maestro Camacho desempeñó un papel protagónico en el área de folclor, debido al lugar estratégico que desempeñó como coordinador de la misma y, de manera significativa, a su condición de actor social producto de su tiempo, formado en el activismo político y cultural, y respaldado por un bagaje que le dotaba de elementos para asumir una postura crítica ante la música y la educación. Campos de conocimiento que asumía, muy acorde a los tiempos que corrían, como poderosos medios de transformación social.

En sus testimonios, el maestro Camacho hace alusión a los diversos factores que formaron parte de su historia de vida y que fueron dejando huella en la conformación de su mirada sobre la música y la educación. Hoy sabemos que “es posible leer una sociedad a través de una biografía” (Iniesta y Feixa, 2006:11), por lo que el recuento de algunos de los datos biográficos del maestro Camacho, permiten hacer una reconstrucción de fragmentos de historia que dan cuenta focalizada de un momento social y cultural específico, según quedó asentado en los capítulos I y II de este trabajo. Por otra parte, la narrativa de las experiencias de vida del maestro ha servido, de igual modo, para hacer una lectura de los elementos que contribuyeron a la configuración de su identidad como sujeto histórico, depositario de un pasado y agente activo de su tiempo, capaz de incidir en la realidad, a través de su actuar

como docente y como profesional de la investigación musical. El supuesto que está en la base de esta idea apunta a que es posible identificar en una persona las huellas del tiempo histórico (Quintanilla, 2013).

4.1.1 Trayectoria formativa y configuración de una identidad profesional

El maestro Camacho reconoce como influencias decisivas en su visión sobre la educación, sus experiencias directas en escuelas que ensayaban modelos alternativos de educación, como fue el caso de la prestigiada Secundaria Anexa a la Normal Superior,⁹⁹ institución que piloteaba los modelos de innovación que se querían instituir, para lo cual se ponían en práctica contenidos y técnicas pedagógicas de avanzada. Experimentó en carne propia metodologías que estaban en boga, prácticas que lo formaron y le desarrollaron un sentido pedagógico. Identifica, por ejemplo, la influencia determinante del modelo horizontal de aprendizaje que le aportó el CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM), institución donde los estudiantes son considerados sujetos de la cultura y de su propia educación, por lo que se espera que por sí mismos se apropien de los conocimientos, a través de la investigación, el cuestionamiento, la exposición, el debate, la discusión, prácticas sobre las cuales se basa la enseñanza.¹⁰⁰

En su trayecto como estudiante de medicina, también le tocó formarse en un programa experimental; se trató del proyecto del sistema de enseñanza modular y tutorial,¹⁰¹ colateral al plan de estudios global de la Facultad de Medicina de la UNAM. Experiencia que le permitió conocer a fondo una modalidad de educación, la del sistema modular, que concebía el aprendizaje como una forma de actuar sobre la realidad, basado

⁹⁹ “La Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior nace el 11 de abril de 1955. Desde su origen surge como una escuela laboratorio experimental de la Escuela Normal Superior. Y nace, en forma literal y física, anexa a dicha escuela, de allí su nombre. A pesar de su singularidad, el plantel funciona con un marco regulatorio dual: por un lado, está sujeto a los requisitos generales del resto de las escuelas secundarias del país y del Distrito Federal: currículum, tira de materias, contratación de maestros, salarios, políticas de admisión, entre otros. Por otro lado, goza de ciertas libertades al margen por tratarse de una escuela experimental para apoyar las prácticas de los estudiantes de la escuela Normal para profesores” (Andere, 2009). Disponible en: <http://eduardoandere.net/en-el-mundo/mexico.pdf>

¹⁰⁰ “La perspectiva educativa adoptada en el Colegio define los principios filosóficos que le caracterizan, ubica al alumno en el centro del acto educativo y lo concibe como una persona capaz de transformar su medio y a sí mismo, convirtiendo a la educación en un acto vivo y dinámico. En el Colegio este paradigma se sustenta a partir del principio: Aprender a aprender” (UNAM-CCH, MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, UNAM, en: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>).

¹⁰¹ Programa de Medicina General Integral (PMGI), mejor conocido en sus inicios como "Plan A-36", que fuera establecido en 1974 como un sistema de enseñanza modular y tutorial, colateral al plan de estudios global de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (Laguna et al, 1974).

fundamentalmente en la interdisciplina y la aplicación del conocimiento a una realidad concreta¹⁰².

En el siguiente relato se puede apreciar la impronta que dejan en el maestro las prácticas vividas en las instituciones que lo formaron y que, de manera no intencionada, fraguaron la profesionalización de un oficio, el oficio docente:

“Yo creo que tendría como 22 años y nunca me había planteado la idea de hacer docencia, pero creo que lo traigo de herencia porque mis padres son maestros, entonces, como que tampoco me costaba mucho trabajo. Por otro lado, en secundaria y en CCH nos enseñaron mucho a dar clases, como que eso, lo aprendí muy bien en el CCH. La idea era que nosotros teníamos que exponer, teníamos que investigar, para dar una clase, entonces, eso me ayudó mucho. En la Facultad de Medicina que era también un plan experimental (como ves, siempre me ha gustado estar como *tlacuachito* de indias), entonces, claro, en este proyecto nuevo de medicina, era por módulos, entonces, aprendí desde ahí lo que era un módulo, y claro, para poder entender el proyecto de medicina nos enseñaron la diferencia entre lo que es una enseñanza modular, una enseñanza problemática, etc. Era un proyecto piloto también y pues el tipo de enseñanza también fue otra. Fue muy de discutir, teníamos que leer, pero teníamos que discutir -no había mucho que discutir en medicina- pero bueno finalmente con mi preparación ceceachera, con mi espíritu ceceachero, siempre me ponía a discutir de todo. Eso también me ayudó de tal manera que, cuando yo tenía que preparar algo, como que tenía ya cierta noción de cómo preparar una clase” (Camacho, E-6 de noviembre de 2012).

Su experiencia con metodologías alternativas fue desde la secundaria como alumno, “estuve en la Secundaria Anexa a la Normal Superior, entonces también ahí éramos “tlacuachitos” de indias, experimentaban con nosotros, nos daban cursos distintos, siempre estaban proyectando, programando cosas con nosotros. Se proponían nuevas técnicas de enseñanza y nos las aplicaban a nosotros, entonces me acostumbré mucho a eso” (Camacho, 2012:7). La situación se repitió también cuando ingresa al bachillerato:

“En el CCH, fui la primera generación del CCH Sur, y por lo tanto también, siempre era como estar moviéndose con nuevas experiencias, o sea como que la idea del CCH era siempre estar creando nuevas experiencias de aprendizaje. Y, yo creo que eso también me formó, aunque nunca estudié como tal pedagogía, pero me formó mucho, porque finalmente para poder entender el CCH, pues también tuvimos cursos de inducción de lo que eran las nuevas

¹⁰² “El método de enseñanza-aprendizaje modular está basado fundamentalmente en Jean Piaget, teórico que define que el conocimiento “...no es una copia de la realidad. Conocer un objeto es conocer un acontecimiento, no es solamente mirarlo y hacer de él una copia mental, una imagen. Conocer un objeto, es actuar sobre él. Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el proceso de su transformación y, como una consecuencia, entender la forma en que el objeto es construido” (UAM-X, Documento Xochimilco, 1994, p. 8)” (Arbesú, 1996:14).

formas de enseñar. En las propias clases también eran las maneras distintas de organizar el saber. Ahí aprendí a hacer las ruedas éstas [dinámicas grupales] (Camacho, 2012:7).

Sus testimonios dejan ver el despliegue de estrategias de aprendizaje novedosas y el impulso a dinámicas interdisciplinarias e integrativas como valiosos recursos pedagógicos del recién creado modelo de bachillerato. Existía en el ambiente una especie de rompimiento con las estructuras tradicionales; así lo describe:

“Ahí aprendí que el profesor decía, bueno, pues ustedes tienen que leer y a ver ustedes discutan. O a veces hacíamos una obra de teatro en biología, entonces, todo este tipo de cosas era bastante interesante. O aprender lectura de clásicos, aprender la Iliada y la Odisea a través de Janis Joplin, o sea que fue así como que... entonces siempre que leo la Iliada y la Odisea está Janis Joplin, por supuesto. Ir al teatro, en fin, era también el momento del rock, entonces estaba atravesada toda esta experiencia del CCH, fue muy importante, por toda esa necesidad de hacer otras cosas” (Camacho, 2012:8).

Sobre esta experiencia formativa agrega: “En general los maestros eran muy jóvenes, muchos de ellos estaban terminando sus carreras y eso también le daba un sentido muy vivo a todo el trabajo que hacíamos” (Camacho, 2012:8).

Como se puede observar en sus declaraciones, las instituciones que fueron producto de la reforma educativa impulsada en la década de los setenta de acuerdo a lo expuesto en el anterior capítulo fueron las que formaron a estas generaciones. En la trayectoria del maestro Camacho se aprecia claramente la influencia de las mismas en la conformación de su identidad como profesional de la investigación y la docencia, proceso que se puede explicar en el siguiente planteamiento fundado en la concepción de Castoriadis sobre las instituciones “...las instituciones se imponen, sólo en algunos casos, mediante la cohesión y las sanciones. Pero, finalmente, tanto las instituciones como sus “mecanismos” de continuidad se incorporan en el sujeto mediante la producción de subjetividades. Los sujetos son fragmentos ambulantes de la institución llamada sociedad. Por un lado, reproducen sus discursos, imágenes, mitos y prácticas; por el otro tienen la capacidad creativa de leer o interpretar a la sociedad para transformarla” (Erreguerena, 2002:41).

Finalmente, otra experiencia definitiva con una importante incidencia en su formación como maestro, fue el proceso de asesoramiento y capacitación que recibió a su entrada en la EPIMD; así lo menciona:

“Toda esa parte creo que fue muy buena, de hecho, para mí fue importante, porque fue lo que me enseñó y me marcó como maestro de música, porque uno está preparado con la música, pero no necesariamente con la pedagogía, entonces todo ese entrenamiento previo y luego, digamos el ejercicio ya de la docencia, a partir de este tipo de esquemas, pues para mí fue como la mayor enseñanza” (Camacho, E-3 de diciembre de 2012).

El maestro Camacho da fe de la importancia que tuvo en su formación como maestro toda la experiencia de entrenamiento previo que tuvieron a través de los cursos de capacitación.

4.1.1.1 Activismo musical independiente y aproximación a la investigación del folclor

El maestro Camacho participó activamente dentro del movimiento alternativo de la música popular mexicana que tuvo enorme presencia entre las juventudes de la década de los setenta. Perteneció a diversos grupos musicales que eran parte de ese movimiento y a organizaciones que los congregaban, junto con grupos artísticos de otras disciplinas, como fue por ejemplo la LIMAR (Liga Independiente de Músicos y Artistas Revolucionarios) fundada en 1978) (Velasco, 2004). La actividad musical de estos grupos y organizaciones se desplegaba como parte de movimientos que luchaban por la apertura democrática, por el rechazo a las estructuras endurecidas, por el combate a la marginación y desigualdad social, y como importante medio de reivindicación de las formas de expresión que estaban fuera del gran aparato comercial que controlaba los medios de producción y difusión de la música. En el anterior capítulo se expuso con mayor detalle las características de este momento de la historia de nuestro país que fue el que conformó la plataforma cultural de esta generación.

El maestro Camacho considera definitiva su experiencia en los grupos de folclor a los cuales perteneció, primero a Apurimac, después a Musiqueros y finalmente al grupo Jaranero. Fue la práctica político-musical que desarrolló en estas agrupaciones, el detonante que lo llevó a la investigación del folclor, fundamentalmente con sus compañeros del grupo Jaranero. Este grupo fue de los primeros que profundizaron en el conocimiento del folclor mexicano más allá de lo que se conocía en el medio urbano.

El grupo Jaranero conformado por Guillermo Contreras, Gonzalo Camacho, José Luis Sagredo y Alejandro Moreno, perteneció a la denominada vertiente folclórica del movimiento alternativo de la música popular mexicana (Velasco, 2004). El grupo como tal venía de desarrollar una intensa actividad musical de investigación y difusión de la música tradicional de diversas regiones de nuestro país. En sus andanzas compartieron militancia y escenario con grupos mexicanos y latinoamericanos que formaron parte de la experiencia política, social y cultural de este gran movimiento.

4.1.1.2 Contacto directo con músicos tradicionales

“...salíamos a aprender a las comunidades [...] aprendiendo con los tocadores”

“lo hacíamos para tocar, ni siquiera sabíamos que era investigación”

El grupo Jaranero adquirió un sello distintivo debido a que basaba sus interpretaciones en las investigaciones que sus integrantes hacían sobre la música tradicional mexicana en diferentes pueblos y comunidades. Ellos como grupo iniciaron salidas al campo para conocer de cerca, en los propios contextos culturales, las músicas que se producían en las distintas regiones del país. Les interesaba aprender directamente de los grupos, ésa fue su escuela en el aprendizaje de la música tradicional: “...salíamos a aprender a las comunidades y hacíamos recorridos en las comunidades, aprendiendo con los tocadores o a veces, cuando venía algún músico, pues lo entrevistábamos y platicábamos con él” (Camacho, E-6 de noviembre de 2012:2-3).

Las investigaciones que hacían en ese momento eran muy incipientes, estaban motivadas básicamente por el interés de tocar la música lo más cercana a la tradición: “lo hacíamos para tocar, ni siquiera sabíamos que era investigación, era para saber cómo aprendíamos nosotros a tocar sones jarochos, sones huastecos. [...] Entonces, para mí era muy importante estar con los músicos, con los huapangueros, para ver cómo tocaban. Y entonces, el contacto con ellos fue lo que me empezó a dar una visión muy distinta de lo que había en los discos y lo que ellos mismos tocaban” (Camacho, E-2012:2-3).

Los movía el mero gusto de aprender y dar a conocer la riqueza musical del país en los foros alternativos, utilizando instrumentos originales en sus presentaciones y mostrando las particularidades culturales y contextos de las distintas expresiones musicales. Así describe Gonzalo Camacho sus experiencias y lo gozoso de las mismas:

“Juntábamos un dinerito y de repente buscábamos a los amigos que tuvieran camionetas o que tuvieran ciertos recursos, sobre todo camioneta, porque lo que hacíamos era irnos en una combi todos, llevar ahí todo, nosotros, con tal de ahorrar, no gastábamos en hoteles, ni nada, sino nos quedábamos en la Combi y hacíamos los recorridos en diferentes regiones, buscando músicos. Entonces, buscábamos a los músicos, estábamos con ellos, luego de ahí, íbamos a otra comunidad, luego a otra, o sea, hacíamos grandes recorridos por las distintas regiones, por ejemplo, Veracruz. Entonces, hacíamos recorridos por Veracruz, todo Veracruz, luego la Huasteca, Michoacán, Tierra Caliente, la Costa Chica. La experiencia era muy bonita porque finalmente, pues estábamos en contacto directo con muchos músicos, de hecho, conocí a muchos de los músicos que después se convirtieron en músicos legendarios. Y fue muy importante estar con ellos, convivir con ellos directamente.

La experiencia de estar con ellos era maravillosa, porque no solamente se hablaba de música, ¿sí? ¡Era interesante! De hecho, a mí me facilitaba mucho porque yo estaba estudiando medicina, y entonces, cuando llegábamos a las comunidades, me ponía a dar consultas también. En alguna ocasión encontramos a uno de los músicos y nos tocó que estaba enfermo, pues entonces lo veía, llevaba yo el botiquín y lo inyectaba o cualquier cosa, ¿no? Lo curaba y eso como que nos abrió mucho las puertas. Eso nos permitió muchas veces que los músicos nos dijeran, pues quédense aquí en la casa. Entonces, de repente

estábamos ya en la casa con los músicos. Yo creo que el impacto más fuerte, era poder escuchar en vivo a los músicos, como que, escucharlos y ver, no sé si era en ese entonces más romántico que ahora, no lo sé, pero escucharlos directamente, era todo un placer. Nunca había imaginado estar con estos músicos y escucharlos tocar, era realmente mucho placer (Camacho, 2012:3-4).

En la anterior narrativa las formas de aprendizaje se desvelan en frases como: “escucharlos y ver”, “ver cómo tocaban”, “estar con estos músicos y escucharlos tocar”, expresiones que denotan procesos de aprendizaje que ocurren a partir de la observación, la imitación, la vivencia misma. También queda a la vista la emoción de estar, de pasar por la experiencia, de participar de ella en la convivencia gozosa, todos aspectos cruciales en los procesos de transmisión y aprendizaje. Además, en el enunciado: “porque no solamente se hablaba de música, ¿sí?”, queda claro que se da un involucramiento total en la vida y los procesos culturales de los músicos, se trata de un aprendizaje situado, en contexto, con una aproximación a las condiciones y problemáticas reales de los sujetos y comunidades productores de cultura. Otro aspecto que resalta de la experiencia narrada es aquel que hace referencia al intercambio que se establece entre saberes musicales y medicinales, a través de ese dar y recibir, que compromete y obliga, al tiempo que acerca y estrecha poderosamente los vínculos humanos (Mauss, 1979). De las anteriores experiencias nace precisamente un interés verdadero por incursionar en la investigación etnomusicológica y es así como el maestro Camacho toma el camino que lo lleva a la profesionalización en ese campo de conocimiento.

4.1.1.3 Coyuntura favorable

“...justamente cuando estaba estudiando etnomusicología, se abre la escuela Ollin Yoliztli”.

Camacho comenta acerca de la coyuntura favorable que se da en su vida, en la que coinciden dos aspectos fundamentales de su trayectoria, los inicios de sus estudios en etnomusicología y la invitación a colaborar en la Ollin:

“...nos llaman y en ese entonces también [había ingresado a la] carrera de Etnomusicología. Para mí fue un momento interesante, porque ya estaba trabajando como médico, entonces, me vuelvo a meter a la escuela de música a estudiar etnomusicología y justamente cuando estaba estudiando etnomusicología, se abre la escuela Ollin Yoliztli, entonces todo eso como que también me facilitó mucho el ingresar a la Ollin Yoliztli,¹⁰³ porque finalmente pues estaba yo en la Escuela de Música, tenía ya ciertos elementos que sí me estaba dando la

¹⁰³ El maestro Camacho comenta que el salario percibido en la EPIMD fue un elemento crucial para decidirse por la música y dejar la medicina.

formación musical [en etnomusicología] pero al mismo tiempo ya tenía yo una formación dada por los músicos de las diferentes regiones” (Camacho, 2012:4-5).

Como se observa, hay una conjunción muy beneficiosa de los conocimientos que le aportan los estudios de etnomusicología, y que enlaza perfectamente con la *formación dada por los músicos de las diferentes regiones*. El bagaje de ambos campos tributó a su práctica docente. En su testimonio hay un reconocimiento pleno del valor formativo de las experiencias vividas en el campo, a través de las cuales pudo vivir directamente sus procesos de transmisión y posteriormente reflexionar sobre los mismos. Elementos todos que ayudaron a conformar una visión de lo educativo, así lo afirma:

“Sí, después justamente es que, de tener todas estas experiencias en campo y muchas de estas experiencias eran en los fandangos, mucho del trabajo que hacíamos, era ir a los fandangos, a los diferentes fandangos, entonces, sí, aprendí mucho digamos en el fandango. Y también, en el fandango mismo, aprendí no solamente a tocar, por ejemplo, sino pues en el fandango a veces se tenía que versear, o bailar. [...] Entonces, para mí esa experiencia fue muy importante, la experiencia de aprender en el fandango me marcó tanto, que creo que eso es lo que retomé justamente en la escuela de música, como una estrategia pedagógica, justamente el fandango como un espacio de aprendizaje” (Camacho, 2012:4-5).

Considero que el hallazgo fundamental de este trabajo se centra precisamente en este punto, en torno a una idea que condensa un pensamiento pedagógico profundo: *entender al fandango como una estrategia pedagógica y como un espacio de aprendizaje*. La frase es contundente, conlleva implicaciones epistemológicas y metodológicas, que invitan a un serio análisis.

Sin duda las experiencias de campo del maestro fueron determinantes en su definición como profesional de la etnomusicología. Pero también lo fueron, de manera significativa, en la detección de algunos elementos vinculados a los procesos de aprendizaje que fueron conformando en él un pensamiento pedagógico, sobre el cual nos detendremos más adelante.

El maestro comenta que esos primeros acercamientos al campo de la investigación modificaron su visión del folclor. Le permitieron, desde entonces, distanciarse “del folklorismo, es decir, de esa visión romántica decimonónica apropiada y estimulada actualmente por las instituciones” (Camacho, 2011:44). La visión a la que alude,

“Se aleja de ese mirar que oculta la violencia simbólica ejercida sobre las culturas subalternas al exaltar sólo los aspectos pintorescos y románticos de sus prácticas musicales. También se aparta de esa visión del patriotismo politiquero que sólo alcanza a ver, en estas expresiones, un pasado superado gracias al régimen político actual. Esta posición patrioterista niega y oculta que, hasta hoy día, el Estado Mexicano continúa la denostación, censura, violencia física y simbólica, contra las manifestaciones artísticas del subalterno. En

particular, sobre aquellas que no pueden ser reducidas y enclaustradas en las categorías esencialistas como “folclórico”, “tradicional” o “indígena” (*Idem*).

Ya, desde aquellos tiempos, el maestro Camacho no ve a la música tradicional como pieza de museo, sino como objeto vivo, como proceso cultural capaz de “generar una perspectiva política que tiene que ver con la transformación de la sociedad” (Camacho, E-8 de marzo de 2014:10). Y de acuerdo con lo expresado por el propio Camacho, éste es un aspecto sustancial que distingue a la generación de etnomusicólogos a la que él pertenece, de la de los folclorólogos de principios de siglo XX.

4.1.1.4 Transformar la educación musical para transformar la realidad

“había que cambiar ese modelo [...] transformar al menos las maneras de enseñar”.

En su itinerario educativo, Camacho pasó también por la educación musical académica, experiencia que le enseñó en carne propia que ése no era el mejor camino para el aprendizaje musical y que era necesaria su transformación; así lo narra:

“Yo entro a la Escuela Nacional de Música a estudiar violín, antes de entrar a estudiar medicina. Ahí sigo un poco la formación académica como tal, pero es un choque para mí, pasar del CCH, a la Escuela de Música. El choque más importante es el proceso de educación tan cerrado que hay en la Nacional, tan vertical, en comparación con la horizontalidad del CCH. Ahí es donde también empiezo a darme cuenta que mi experiencia en el aprendizaje de la música académica no fue el más adecuado, sino fue realmente a partir casi, casi de... “la música con sangre entra”. Entonces, ahí es donde me doy cuenta que ese modelo no me funcionó, a pesar de que me gustaba mucho la música. Y creo, entonces, que había que cambiar ese modelo. Sobre todo, porque viví unas historias bastante violentas, una violencia simbólica impresionante, impresionante. Y evidentemente, sí se me genera la conciencia de transformar al menos las maneras de enseñar” (Camacho, E-8 de marzo de 2014:9).

En el espíritu de los jóvenes de la época estaba claro que el conocimiento implicaba la transformación de las condiciones existentes, por lo que, para el maestro Camacho y su generación la música tenía un papel fundamental en este sentido, es decir, a través de la música se podía generar conciencia social y transformar la realidad. Por otra parte, también, el contexto nacional e internacional que rodea el momento es favorable a los cambios que la sociedad exige. Como consecuencia, muchas instituciones se van abriendo y en el caso específico de la educación musical, van confluyendo muchos factores que, como apunta Camacho, “hacen que se generen espacios en donde vamos a poder insertar y decidir, y tratar pues de construir otras maneras de hacer música” (Camacho, E-8 de marzo de 2014). Y enfatiza: “Entonces, la Ollin Yolliztli, creo que fue eso, ¿no? Los que llegamos a la Ollin Yolliztli veníamos dentro de este recorrido” (Camacho, 2014:9).

Era evidente para Camacho, a partir de su experiencia en el medio académico, que ese modelo se tenía que modificar. De ahí que, el proyecto que emprendía la EPIMD representaba una oportunidad extraordinaria para proponer una forma distinta de aproximación al conocimiento musical,

“Entonces, para mí ése es un proyecto fundamental, que en la Ollin Yoliztli tenemos la oportunidad, porque hay que decir que, afortunadamente cuando se conforma la Ollin, por gente de Argentina, gente de diferentes lugares con una visión muy abierta, para ese entonces, muy abierta de educación musical, logramos incidir y logramos de alguna manera tener cierta libertad de instituir una lógica diferente, al menos en el ámbito de la música tradicional. Y yo creo que ése era uno de los fundamentos importantes para tratar de pelear y tener un espacio dentro de la educación musical, que no se redujera a ser una escuela más de iniciación musical enfocada a la formación de concertistas, que era, al menos la crítica que yo tenía. Y, por supuesto, evidentemente conocía la Escuela de Música y no quería, de ninguna manera que la Ollin Yoliztli reprodujera esos esquemas. Creo que muchos estábamos de acuerdo y, por otro lado, la experiencia de haber aprendido la música con músicos en las comunidades y haber aprendido la música de otra manera, nos enseñó también a buscar otras formas de enseñar esa música. A caminar inclusive entre los dos saberes y eso para mí era fundamental (Camacho, 2014:12).

Del anterior testimonio de Camacho, destaco con especial interés la siguiente alocución que valora precisamente la vivencia directa con las formas de aprendizaje de la tradición oral: *la experiencia de haber aprendido la música con músicos en las comunidades y haber aprendido la música de otra manera, nos enseñó también a buscar otras formas de enseñar esa música. A caminar inclusive entre los dos saberes*. El contacto directo con la oralidad representó para el joven maestro, un referente fundamental en el conocimiento de los procesos formativos de esta tradición, que al poner en práctica lograron entrar en diálogo con los saberes académicos, emergiendo así la posibilidad, como él señala, de *caminar entre los dos saberes*. La perspectiva de Camacho contempla desde aquí la deseable y beneficiosa articulación entre ambos campos de conocimiento.

4.1.2. La música tradicional, otra forma de construcción de conocimiento musical

“...cómo conformaba una metodología de enseñanza de música tradicional”.

Camacho asume la tarea educativa como un acto absolutamente dinámico y creativo, narra que era profesor de tiempo completo y disponía, dentro de su jornada, de espacio para preparar sus clases y buscar materiales de apoyo. Surgió de ahí el interés por investigar y hacer propuestas, por lo que se planteó el proyecto de conformar una metodología de enseñanza de la música tradicional, así lo explica:

“No sé si fue el caso de todos los profesores, pero como ya estaba yo de tiempo completo, tenía horas también para investigar, entonces, además de las clases, pues yo tenía horas y me dedicaba justamente a buscar libros, materiales, a leerlos y hacer propuestas, y en este caso hicimos inclusive algunos proyectos de investigación. Que para mí básicamente el proyecto era: cómo conformaba una metodología de enseñanza de música tradicional, con el problema de que, pues había yo aprendido, todavía no estaba muy claro, pero ya había entrado en contacto con la oralidad [El desafío era] cómo podía yo utilizar estas nuevas metodologías de enseñanza, para tratar de construir una metodología específica, que ése fue un poco el trabajo. Eso me ayudó a consolidarlo la propia Violeta” (Camacho, E-3 de diciembre de 2012:9).

El párrafo ilustra acerca de cómo la necesidad de conformar una metodología de enseñanza de la música tradicional lleva al maestro a tratar de aprovechar los conocimientos de las nuevas metodologías de enseñanza de la música -que habían adquirido en los cursos de capacitación impartidos por las pedagogas argentinas-, para utilizarlas en la creación de una metodología propia. Es en este punto donde se observa que las circunstancias específicas permiten la intersección de los saberes de la tradición oral de la música y el conocimiento de las pedagogías que proponían modelos más abiertos para el aprendizaje musical.

4.1.2.1 La práctica de la música tradicional en la EPIMD deviene modelo pedagógico

“¡...no se trata de enseñar cualquier son!”.

Muchos de los principios de las metodologías innovadoras para la enseñanza de la música, convergen, sintonizan con las prácticas culturales que se desarrollan en los modelos de la tradición oral. Son elementos que están presentes en estas prácticas y que es posible reconocer. La pedagogía brinda herramientas analíticas para establecer un posible parangón entre ambos campos, de ahí que el reto de este trabajo está en poder caracterizar una perspectiva de conocimiento musical, que se alimenta de los saberes de las culturas de tradición oral y del conocimiento emanado de la pedagogía crítica, que es recreada en un espacio y contexto específicos. El desafío consiste en poder establecer las pautas para pensar en propuestas de educación bimusical, multimusical, multicultural, intercultural.

Es innegable la influencia que en la formación docente de los maestros mexicanos llegaron a tener las pedagogas argentinas. Resulta especialmente relevante el influjo de Violeta de Gainza,¹⁰⁴ a través de los cursos que impartió. El maestro Camacho hace el siguiente relato en el que explica lo fructíferos que fueron la asesoría y orientaciones que obtuvo de esta pedagoga para la elaboración de su metodología para el aprendizaje de la música tradicional: “Vino Violeta, nos dio un curso y luego nosotros le presentábamos nuestros casos, ella podía ver una clase y después hacía sugerencias. Para mí, ella fue muy importante. Le presenté el trabajo y me dio una serie de sugerencias y observaciones que

¹⁰⁴ Pedagoga de una gran presencia en toda Iberoamérica y sobre cuya obra ya se ha hecho amplia referencia.

me sirvieron mucho, es decir, fue una retroalimentación en la práctica misma” (Camacho, 2012:9). En los siguientes términos describe su proyecto:

“...parte de la investigación era eso, investigar qué música podría ser empleada para estos procesos. Eso fue lo que aprendí con ella. O sea, no es tampoco cualquier música, sino que hay que buscar cierto tipo de música que al niño le ayude, por decir algo, si hay que enseñar escalas -porque también tiene que aprender escalas-, qué tipo de música podemos utilizar, en donde se facilite la enseñanza de las escalas. Entonces: ¡Ah, claro! pues entonces, “La polla pinta” que tiene una pequeña escalita ahí. Ese tipo de cosas, yo no las había visto, al principio, ¿no? Y claro, en la observación de ella, entonces, me hizo ver eso, decía, bueno, no se trata de enseñar cualquier son, sino que, hay que pensar qué sones voy a enseñar, considerando qué técnicas voy a resolver, o qué problemas técnicos le voy a enseñar al niño. Y, entonces, ése era un poco mi trabajo de investigación, o sea, tratar de buscar ciertas piezas de la tradición mexicana que tuvieran o que facilitaran la solución de un problema” (Camacho, 2012:9-10).

En el proceso de investigación que emprende Camacho, se advierte una importante aportación metodológica a la pedagogía musical mexicana, que se construye a través de la sistematización de los contenidos basados en las músicas de la tradición de distintas regiones del país, que será de utilidad para ir abordando gradualmente los problemas técnicos en la ejecución de los instrumentos tradicionales.

4.1.2.2 Los primeros trazos de un modelo alternativo en educación musical

“...que los niños salgan buenos músicos en todo, utilizando inclusive el concepto del bimusicalismo”.

En la delineación de los primeros bosquejos de lo que después se podría definir como un modelo alternativo en educación musical, fue definitiva la conjunción de experiencias por las que pasa el maestro Camacho. Por ejemplo, es elocuente observar la manera en que se complementan sus estudios etnomusicológicos y su trabajo docente, actividades que le aportan herramientas reflexivas para problematizar aspectos clave que le permiten pensar una pedagogía musical más integradora, más inclusiva. Así lo refiere:

“Claro, a mí todo eso hizo que *me cayeran veintes*, porque yo estaba en ese entonces también leyendo a Bartók, estaba estudiando etnomusicología y era de los pocos libros en español. Entonces, ya conociendo también los métodos de Kodaly y Bartók, como que todo eso para mí estaba fundamentando la parte que yo estaba haciendo. O sea, como que todo eso me hizo decir, ok, no se trata solamente de enseñar música tradicional, sino se trata justamente de ir más allá con todo esto. Para mí eso fue como lo más interesante, que creo que eso es algo que se tiene que buscar, no nada más enseñar... en una escuela de música, estamos hablando de una escuela de música, en un contexto institucional, en donde lo que buscamos es que un niño pueda optar por cualquiera de las dos cosas [la música clásica y la música tradicional]. O digamos, pueda también, a través de una enseñanza de la música mexicana, poder resolver cosas técnicas y poder seguir estudiando su violín, tocando lo que sea, ¿no? Para mí ése era uno de los objetivos del proyecto, y de los cuales yo participaba y

quería contribuir así, decir ok, aquí de lo que se trata es de que los niños salgan buenos músicos en todo, utilizando inclusive el concepto del bimusicalismo, que usamos en etnomusicología” (Camacho, 2012:10).

Es claro que la perspectiva etnomusicológica está teniendo un peso específico en la construcción del modelo educativo que se fragua. Como bien apunta el maestro Camacho, no se trata sólo de incluir el repertorio de la música tradicional, es necesario un adentramiento profundo en el conocimiento del significado cultural de estas prácticas. “El discernimiento de los mecanismos de producción, recepción y transmisión de las culturas musicales de tradición oral es de vital importancia...” (Camacho, 2009:26). Se hace indispensable la comprensión de “la dinámica de los hechos musicales en las comunidades orales [...]. La investigación y conocimiento de la lógica particular de las ricas y complejas estrategias de la oralidad es imprescindible para diseñar adecuadamente los proyectos de salvaguarda” (*op. cit.*:31) y, en este caso, los proyectos educativos que consideren su inclusión. Su incorporación tiene implicaciones epistemológicas y metodológicas que deben ser consideradas. La presencia de la música tradicional en un contexto de educación musical institucional plantea retos formativos de amplio alcance y requiere su necesario discernimiento y problematización. En este sentido la influencia de la etnomusicología fue crucial para esta experiencia, aportó conocimiento valioso en la construcción de una epistemología de la educación musical.

4.1.2.3 Contribuciones del conocimiento etnomusicológico

“¡Qué bueno que estamos aquí los que estábamos estudiando etnomusicología!”.

El maestro Camacho y sus compañeros son conscientes de la importancia del conocimiento etnomusicológico y de lo que ellos, jóvenes estudiantes de esta carrera, están siendo capaces de aportar al proyecto. En sus palabras:

“Desde mi punto de vista, sí consideraba que la etnomusicología tenía mucho que aportar. Para mí era así: ¡Qué bueno que estamos aquí los que estábamos estudiando etnomusicología!, porque podemos darle seguimiento y ayudar a que se dé este proyecto. Entonces, para mí fue fundamental, ahí me cayó clarísimo el veinte que al final, no importa si eres pedagogo, psicólogo, etnomusicólogo o musicólogo, o sea, todos trabajamos en pro de la práctica musical”. [...] Y yo creo que eso para nosotros era fundamental, porque estábamos en un proyecto que considerábamos valioso (Camacho, E-3 de diciembre de 2012:12).

El compromiso y la entrega con la que asumieron la tarea fueron enormes. La experiencia tuvo un significado importante en sus vidas y en la toma de decisiones sobre aspectos trascendentales de su vida personal, según se puede advertir en la siguiente declaración de Camacho, cuando afirma:

“De hecho, yo consideraba que sí, que era fundamental, dejé la medicina para meterme de lleno al proyecto y trabajar de lleno en el proyecto, y creo que los aportes que hicimos fueron básicos, porque en ese entonces, pues no se tenía realmente el conocimiento. Entonces, el hecho de que estuviéramos ahí, gente que teníamos experiencia en la música, que sabíamos de instrumentos, que sabíamos de etnomusicología... [...] en ese sentido el área se consolidó mucho. En gran medida, yo creo que, por lo que considerábamos que era importante, por esa pasión, también, que finalmente sí nos llevó a ese remolino de dar al proyecto [toda la energía] y eso le dio, desde mi punto de vista, un carácter particular a la escuela (Camacho, 3 de diciembre de 2012:13).

La mirada etnomusicológica dio las bases para comprender la música desde una perspectiva cultural, lo cual permitió un enfoque pedagógico integrador, que ya de suyo venía dado por las prácticas culturales de la tradición oral y que se fortaleció con el conocimiento pedagógico musical adquirido en la capacitación y práctica profesional como docente.

4.1.2.4 La dicotomía música clásica–música tradicional y la configuración de un modelo integrador

“...no se trataba de diferenciar, sino justamente de unificar. Diferenciar para unir [...] que los niños pudieran tocar Vivaldi y tocar sonos huastecos”.

Las aportaciones del pensamiento etnomusicológico dejaron su marca en el modelo que se construía, al menos para el área de folclor. Era claro, para Camacho, que las distintas expresiones musicales, las del ámbito clásico y el popular, podían convivir y formar parte de una misma educación, orientada a formar en los distintos códigos, en la diversidad de los lenguajes de la música,

“Para mí ese era el punto fundamental, inclusive de la escuela, y evidentemente como etnomusicólogo, estaba totalmente de acuerdo y bueno entendía que no se trataba de diferenciar, sino justamente de unificar. Diferenciar para unir. Es decir, entender cada uno de los códigos, para tratar de conformar un solo código, al menos para poder transitar por diferentes códigos, y esa era un poco la idea, que los niños pudieran tocar Vivaldi y tocar sonos huastecos, podían disfrutar a Beethoven y a Bach o disfrutar la improvisación de un son jarocho, en fin. Ésa era la idea, para mí ésa era la idea y lo sigue siendo así, de no separar, sino tratar de aprovechar y de reconocer que toda la música es nuestra, es parte de nuestro “Ser Planetario”, o construir una especie de oído planetario, en donde todos participamos de la música de todos” (Camacho, 2012).

El modelo integrador va tomando forma en la perspectiva de Camacho, para quien la diversidad está dada en la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas musicales de los distintos grupos, de acuerdo con los contextos específicos a los que pertenecen. Concibe la diversidad en la unidad. En la diversidad está depositada la posibilidad de supervivencia de culturas, grupos humanos, seres vivos.

4.1.2.5 *La enseñanza de la música tiene que ser una enseñanza del cuerpo*

El maestro Camacho comenta que conocía otras experiencias educativas y se percataba de que había un elemento que distinguía a esta escuela de otras: "...como investigador me daba cuenta de que, en la tradición mexicana, la música, la danza y la poesía están unidas, no están distanciadas y, entonces, lo veía como un *plus*. Que esta parte corporal estuviera presente en una escuela como éstas, es lo que para mí hacía la diferencia con las demás escuelas" (Camacho, 2012:12).

Desde su perspectiva, este elemento resulta una cualidad de enorme valor para la educación, ya que, según su visión,

"La enseñanza de la música tiene que ser una enseñanza del cuerpo. Si queremos realmente educar para la vida y la música para la vida, el cuerpo es fundamental, no podemos separar la música del cuerpo. Entonces, eso a mí inclusive en ese momento me hacía considerar que estábamos ante un proyecto novedoso, en un camino adecuado. De hecho, tuvimos visita de varios pedagogos musicales, inclusive llegaron en alguna ocasión algunos pedagogos cubanos a ver el proyecto, y platicando con ellos, estaban asombrados y me decían: es que tienen ustedes aquí una maravilla. Esto es inaudito para América Latina. Entonces, para mí todo eso era importante porque sí me di cuenta que teníamos en la mano un proyecto, sin duda, fundamental para la educación musical y para México" (Camacho, 2012).

El planteamiento de Camacho acerca de que *la enseñanza de la música tiene que ser una enseñanza del cuerpo*, coincide plenamente con los principios de Dalcroze para quien "...el sentimiento de la rítmica debe ser objeto de la educación de todo el cuerpo [...] Jaques-Dalcroze pensaba que el sentido rítmico es esencialmente muscular, preconizó que el cuerpo debía ocupar una situación intermedia entre el sonido y el pensamiento" (Ruíz Santoyo, 2006:58).

Esta postura coincide también con el conocimiento que más recientemente se está produciendo, a partir de visiones interdisciplinarias como el enfoque de la *cognición enactiva*, que está siendo de enorme utilidad para explicar los procesos psicológicos, físicos y sociales que se cree determinan la construcción de conocimiento musical, donde se destaca de manera preponderante la participación del cuerpo en interacción con el entorno como base del edificio cognitivo musical (Castro Andriano, 2013; López Cano, 2004). Desde la perspectiva de este enfoque,

"...la cognición es acción. Es más, es acción corporizada. Depende de experiencias originadas en un cuerpo, indisociado de la mente, poseedor de diversas actitudes sensorio-motrices, las cuales se encuentran ancladas, simultáneamente, en un amplio contexto biológico, psicológico y cultural. El conocimiento no radica en la mente ni en la sociedad ni en la cultura. No en cada uno de estos estamentos aislados; ni siquiera en el conjunto de los tres. El conocimiento se genera por y en la interacción de las tres" (López Cano, 2004).

4.1.3. El fandango, un modelo de educación artística integral.

“...el fandango, como una estrategia pedagógica... como un espacio de aprendizaje”.

Las experiencias de Camacho en las comunidades donde aprendió directamente las formas de apropiación de los saberes musicales y culturales fueron las que lo pusieron en contacto con los procedimientos propios de la oralidad. Dichas experiencias, aunadas a la perspectiva antropológica de la música que fue adquiriendo en su recorrido, lo llevan a identificar en la dinámica del fandango¹⁰⁵, el modelo de aprendizaje idóneo a través del cual se podían cumplir los objetivos formativos que se proponían. En este proceso reflexivo, considera que el modelo que están construyendo tiene características propias; según sus palabras:

“Sí, ahí me quedaba claro que el trabajo que teníamos que hacer era distinto [a los otros modelos educativos], entonces a mí me quedó claro, desde los primeros años, haciendo todo ese trabajo de investigación, y revisando los modelos de educación musical que había y todo eso, me quedaba claro que el modelo que tenía yo que construir era el modelo del fandango. Me llevó a ver cómo se aprende la música y la música se aprende con el fandango. Entonces, eso me llevó mucho a estudiar el fandango, creo que parte por mi espíritu fandanguero, pero, en gran parte también, porque consideraba que el fandango era importante como un modelo de educación artística integral” (Camacho, 2012:14).

Señala que había una conciencia plena de los elementos que distinguían su propuesta educativa de otras que existían en el medio musical de la época, así lo expresa: “sabía que estábamos haciendo algo distinto. Que no era trabajar con instrumentos que ya no se ocupaban,¹⁰⁶ que me parece que estaba bien, pero [en nuestro caso] era trabajar realmente con lo que estaba vivo” (Camacho, 2012:13). Se observa en su dicho que hay una asimilación, una comprensión de los procesos de transmisión de las culturas musicales de tradición oral, que son los que ellos llevan a la práctica educativa y a través de los cuales enseñan la música tradicional en este espacio de educación institucional.

“Entonces, digamos que ése fue para mí el modelo a trabajar y, por supuesto, para mí estaba perfecto, porque, qué mejor manera de trabajar colectivamente que haciendo el fandango. Yo ya no tenía dificultades en resolver un problema de [cómo hacer para] que varios niños estén tocando al mismo tiempo. De hecho, esta idea de Instrumentos folclóricos y Conjuntos folclóricos, para mí se borró. La clase de Instrumentos folclóricos era para tener a unos cuantos niños y la de Conjuntos folclóricos era para tener a todos, pues para mí se borró. Para mí todo era, vamos a decirlo así, conjuntos folclóricos. Desde que llegaban los niños,

¹⁰⁵ “Los fandangos, también conocidos como huapangos, topadas, vaquerías u otros nombres que refieren fiestas de carácter popular, fungieron como soporte socio-espacial para la creación, reproducción y difusión de distintas expresiones musicales de las regiones culturales, en las que encontramos sonos: huastecos, jarochos, arribeños, planecos, abajeños, calentanos, istmeños, entre muchos otros géneros musicales que contribuyeron de manera relevante en la conformación de las identidades regionales” (Sevilla, 2013:10).

¹⁰⁶ Como era el caso, por ejemplo, del huéhuetl, instrumento de origen prehispánico utilizado en el método Tort.

hacíamos música,¹⁰⁷ y entonces, generaba yo los espacios de los niños, más bien considerados como fandangos. Entonces, tocábamos, improvisábamos... y cuando estaban los niños chiquitos, ya tenía yo toda una metodología para meterlos al fandango, a través, por ejemplo, de ciertos sonos, de una serie de aspectos [vinculados al juego]" (Camacho, 2012:14).

En la EPIMD, como se refirió en el anterior capítulo, se había instituido la asignatura de *Instrumentos folclóricos* donde un grupo pequeño de niños aprendía a tocar los instrumentos tradicionales. También se había instituido la asignatura de *Conjuntos folclóricos* en la que se integraban alumnos de todos los demás instrumentos. Eran espacios importantes para el aprendizaje grupal y donde se movilizaba el conocimiento teórico y técnico, en la práctica misma, era ahí donde se tenía la oportunidad de hacer música. En estos espacios se conjuntaban todos los instrumentos para montar piezas con un sentido musical global donde se integraba la totalidad de elementos, el canto, la versificación, el acompañamiento instrumental, la danza, etc. Estas asignaturas se volvieron muy importantes, pues representaban espacios idóneos para la práctica musical viva a la manera del fandango.

4.1.4 Consideraciones finales

A través del despliegue de la ruta de vida del maestro Camacho, es posible captar los esquemas conceptuales y referenciales que dan fundamento a su perspectiva pedagógica. En sus enunciados se evidencia una postura clara ante el proyecto educativo en construcción que se apuntala en sus propios recorridos. Entre ellos, la experimentación en carne propia de diferentes modelos educativos en su tránsito escolar; el activismo político a través de la música; la experiencia directa con los músicos tradicionales de distintas regiones, que le abrió una visión diferente del folclor y le permitió un conocimiento profundo de las prácticas de la oralidad y sus formas de apropiación; los estudios de etnomusicología que fueron fortaleciendo sus referentes epistemológicos y clarificando el camino. Aunado a lo anterior, la docencia misma, la capacitación y los espacios de investigación que se abrieron en la propia EPIMD, constituyeron experiencias que lo dotaron de un importante bagaje pedagógico. Todos éstos fueron factores que permitieron llevar a la práctica estrategias que contribuyeron a la configuración de un camino diferente para enseñar la música en espacios escolarizados, a la emergencia de un modelo peculiar surgido de las condiciones específicas de un contexto y una realidad concreta, un modelo en la frontera entre la oralidad y la escritura.

¹⁰⁷ Esta misma estrategia es la que aplica el maestro Leonardo Rubio en su taller, como él denomina a su clase, es decir, la clase es el espacio de aprendizaje grupal en donde se aprende a tocar tocando, se aprende en el hacer mismo. La clase de instrumento en el modelo académico es el espacio donde el maestro sólo revisa los avances que el estudiante logró a través de su práctica en casa y en solitario, no es frecuente que en la clase se haga música en grupo con otros estudiantes o junto con el maestro.

En este sentido vale la pena destacar los hallazgos metodológicos que a través de los procesos investigativos consiguió consolidar Camacho, a partir de la sistematización de los sonos de la tradición musical mexicana, su organización y ordenación como contenidos educativos, enfocados a desarrollar habilidades musicales y resolver problemas técnicos de manera gradual.

Además, como consecuencia del análisis del trayecto de vida del maestro Camacho fue posible identificar categorías etnográficas emergentes que resultaron de sumo interés para la comprensión de los procesos de construcción de conocimiento musical por vía de los procedimientos de la oralidad, que se fueron sedimentando en esta institución. Categorías sugerentes que considero forman parte de los hallazgos de esta investigación y que aportan conocimiento útil para repensar los actuales enfoques en educación musical y para explorar caminos diferentes para la construcción de conocimiento musical.

Entre las categorías planteadas por Camacho destaco aquella que sostiene que *La música tiene que ser una enseñanza del cuerpo*, alocución que apela a la concepción orgánica del proceso de conocimiento musical como principio ontológico que confirma la naturaleza compleja del ser humano y la necesidad de abordar el conocimiento y los fenómenos de la realidad desde perspectivas holísticas, globalizadoras. Otra categoría de interés para esta investigación es aquella en la que se plantea *Entender al fandango como un modelo de educación artística integral*, en ella se condensa una concepción sistémica del fenómeno cultural que conjunta prácticas musicales, dancísticas, poéticas, performativas, etc. De este modo el fandango se nos brinda como un espacio para el encuentro y el aprendizaje en comunidad que bien puede ser analizado como estrategia pedagógico musical. Finalmente destaco el concepto de *bimusicalismo*, categoría que alude a la posible y fructífera convivencia que se puede establecer entre las distintas expresiones musicales -las propias de la academia y las de la tradición oral, con sus recursos, técnicas y procedimientos que les son característicos- mismas que podrían cohabitar, enriquecerse y formar parte de un mismo proceso educativo. En el espacio dedicado a las reflexiones finales destinaré un momento para la reflexión de las consideraciones aquí expuestas.

4.2 Julio Herrera, defensor y luchador incansable a favor de la valoración, reconocimiento y permanencia de la música y danza tradicional como parte de los contenidos educativos

Esta sección está dedicada al análisis de la experiencia docente del maestro Julio Herrera desarrollada en la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza. Me propongo, a través del recorrido por su trayectoria personal, lograr una aproximación a las prácticas educativas que se fueron instaurando en esta institución y de las cuales fue activo partícipe convirtiéndose al paso del tiempo en cronista y testigo fiel de la historia de esta institución.

El recorrido del maestro Herrera ofrece información valiosa acerca del proceso histórico de configuración del modelo, de su esencia, del enfoque y el tipo de estrategias pedagógicas que se fueron instituyendo, mismas que le han caracterizado y dado fundamento. El maestro Herrera ha sido una figura protagónica en la configuración y permanencia de la ahora denominada Área de Música y Danza Tradicional Mexicana de la actual Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza, además de ser un defensor acérrimo de la esencia del modelo educativo, que fundamentalmente se sustenta en la inclusión de la música y la danza tradicional mexicanas y la utilización de los procedimientos de la oralidad que le son consustanciales; recursos que se trasladaron al aula y que han fungido como estrategias fundamentales para el aprendizaje.



Figura 15. Julio Herrera (2013). Fuente: Palacios, G. (Archivo trabajo de campo).

El maestro Julio Herrera fue el principal contacto que tuve para ingresar a la Escuela de Iniciación y para adentrarme en el conocimiento de los antecedentes históricos y el proceso de configuración de la institución. Así también, su papel fue crucial para acceder a valiosas fuentes de información útiles para saber de la dinámica y la vida cotidiana de la escuela, mismas que me permitieron una aproximación profunda a la trama social y cultural que se entreteje en ese campo de prácticas y a la esencia del modelo educativo que ahí se desarrolla. El maestro Herrera supo orientarme y ponerme en contacto con los actores indicados para observar las prácticas y abordar los temas específicos de interés para esta investigación, los cuales contribuyeron al entendimiento de la diversidad de formas ahí existentes reveladoras de múltiples estilos docentes y variadas formas de acceso al

conocimiento musical, develando la particularidad de procedimientos y recursos metodológicos.

El maestro Julio Herrera se incorporó en 1980 a la entonces Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza, invitado por el maestro Gonzalo Camacho para formar parte del equipo del área de folclor. La actividad que desempeñó en los inicios fue la de becario, ocupación que consistió en la formación propedéutica durante un lapso de dos años, periodo en el cual obtuvo las bases psicopedagógicas y musicales que lo prepararían para su posterior desempeño como docente. Adquirió la formación como becario en la práctica misma, colaborando y aprendiendo del coordinador, y a través de diversos cursos de capacitación docente impartidos en la misma institución por especialistas en los campos de la psicología, pedagogía y pedagogía musical.

Doy inicio con la narración de algunos aspectos de carácter biográfico que sirven de antecedente para comprender los elementos que fueron determinantes en la vida del maestro para forjar su camino en el campo de la música y consecutivamente en el de la educación musical.

4.2.1 Antecedentes biográficos. Una experiencia de vida en la educación musical

En la biografía del maestro Herrera es posible reconocer un vínculo temprano con la música tradicional que, sin duda, dejó huella influyendo en su sensibilización musical, en sus gustos y en su posterior identificación cultural específicamente con la música de mariachi según se puede apreciar en la siguiente narración:

“Yo nací acá, el asunto es que yo me siento jalisco porque desde que yo tengo uso de memoria [...] y hasta como a los 14 años, no hubo vacaciones que yo pasara aquí, las pasaba en Jalisco. Y las vacaciones, además, eran larguísimas. Entonces allá, en [Sayula] Jalisco, tenía mi caballo, tenía mis huaraches, me la pasaba yo en el campo con mi tío ordeñando vacas. Me la pasaba escuchando mariachis tradicionales. Veía bailar los sones allá. Y de alguna manera a mí me llamó mucho el asunto del mariachi ¿no? De hecho, mi especialidad aquí con los chamacos es un poco la música de mariachi. Esa fue una de las cosas que a mí me llamó la atención. Y yo no puedo dejar de ir a Jalisco [...] yo dancé allá en Jalisco. Me metían a las danzas, me metían a las comparsas, a participar en las fiestas patronales. Todo eso, a mí se me quedó ¿no? Se me quedó y yo me siento de Jalisco porque no puedo dejar de ir. Yo tengo que ir al menos una vez al año a Jalisco, al menos una vez, estoy prendado de Jalisco” (Herrera, E-14 de mayo de 2015:15-16).

El testimonio narrado da cuenta de elementos que pudieron tener una influencia decisiva en la constitución de la identidad cultural del maestro Herrera, quien participó vívidamente de las manifestaciones culturales de esa región de Jalisco, donde, de acuerdo con su dicho, pudo tener contacto directo con prácticas y procesos culturales vinculados a la música de mariachi. De lo anterior se puede inferir que muy probablemente estas experiencias tempranas sentaron las bases de una sensibilidad musical que a la postre se expresó en un franco interés por todo lo relacionado con el fenómeno sonoro y en una habilidad peculiar

para identificar y producir sonido con todo tipo de materiales. Su aptitud e intuición musical le permitían identificar y reproducir alturas, tonalidades, ritmos, funciones armónicas, etc., aspectos que descubrió en su adolescencia y de los cuales fue siendo consciente a través de los primeros contactos con la música, en especial con la música latinoamericana, según se podrá ver en el curso de su narración. Sirvan estos antecedentes como preámbulo a la incursión en el itinerario musical del maestro Julio Herrera.

En su recorrido biográfico es posible identificar la influencia que tuvo el movimiento latinoamericanista en la sociedad mexicana y descubrir el proceso de reivindicación de la diversidad cultural que se manifestó fuertemente alrededor de la década de los setenta y los ochenta (Bonfil Batalla, 1991).

Como he expuesto, los jóvenes de la generación post 68 fueron partícipes de un movimiento cultural latinoamericanista que se expresó en todos los campos del arte y de manera muy especial en el de la música. Durante la década de los setenta y ya entrada la de los ochenta, las juventudes encontraron en la música latinoamericana un medio de expresión muy acorde a sus necesidades políticas y culturales (Velasco, 2004). En los espacios sociales y culturales alternativos, la música latinoamericana se practicaba con gran entusiasmo y tenía enorme aceptación por parte del estudiantado de nuestro país. Sin embargo, no se limitó a ese grupo social, también impactó fuertemente en un importante sector de la población que se identificaba con esas prácticas culturales que reivindicaban la diversidad y el valor de las culturas locales y, que por extensión, se identificaba con posturas políticas libertarias y opositoras a los regímenes autoritarios, muy propias de ese momento histórico.

Tales prácticas expresaban el rechazo a la homogeneización impuesta por el ya añejo movimiento nacionalista que para entonces daba signos de franco decaimiento (Pérez, 2013), emplazando hacia la reivindicación de la diversidad cultural a través del reconocimiento de las culturas locales (Bonfil Batalla, 1991). Paralelamente, dichas prácticas significaban también la expresión de descontento de la juventud hacia la injusticia y desigualdad social y hacia el proceso de americanización (Monsivais, 2000) que se venía dando desde décadas atrás como parte del fenómeno de industrialización que el país experimentaba en su transición hacia la modernidad (San Juan Victoria, 2012).

4.2.1.1 Impronta de la música latinoamericana

El maestro Julio Herrera perteneció a esa generación y desde su adolescencia tuvo contacto con la música latinoamericana que en ese momento hacía furor en gran parte de la juventud mexicana de aquellos años. Cuenta que cursando los estudios de secundaria, su maestra de música, Elisa Aldama,¹⁰⁸ con quien coincidiría posteriormente en el proyecto Ollin Yoliztli,

¹⁰⁸ Habrá que recordar que la maestra Aldama, junto con su esposo el maestro Héctor Ugalde, fueron maestros fundadores de la EIMD. Ambos tenían una estrecha relación con el prestigiado etnomusicólogo Raúl Hellmer y formaban parte del grupo de música tradicional Los Musiqueros junto con el etnomusicólogo Guillermo Contreras también maestro fundador.

fue la que lo inició en el conocimiento del repertorio de la música de los países del sur de América. A través de ella tuvo su primer encuentro con esta música. Así lo expresa: “La maestra Elisa, fue mi maestra de música y la primera que me dio a escuchar música latinoamericana, tal vez por eso se me facilitó un poco lo de la quena, porque la maestra Elisa nos llevaba a la secundaria música latinoamericana. Ese fue mi primer contacto real con la música argentina, boliviana, peruana...” (Herrera, E-7 de mayo de 2015:5). Más adelante, formó un grupo con amigos interesados en estas músicas con quienes posteriormente ingresó a un taller de música latinoamericana que se impartía en un Centro de Desarrollo Comunitario del DIF. Esa práctica fue fundamental como experiencia formativa.

A través de estas vivencias descubre su facilidad para producir música de oído y su habilidad para hacer sonar instrumentos como la quena, un tipo de flauta de carrizo de origen andino. Su disposición para la música y su interés por conocer las músicas de los países del sur, le facilitaban el aprendizaje de instrumentos como la guitarra, el charango,¹⁰⁹ la zampoña¹¹⁰ y todo tipo de flautas andinas. También desde esa época identifica su interés por los elementos culturales ligados a la producción del sonido y al papel de la música en la vida social de diversas culturas. Al respecto comenta:

“...a mí siempre la quena me llamó la atención, me preguntaba ¿por qué estaba construida de esa manera? ¿por qué no tenía pico como las otras flautas? [...] Yo me metía [a la biblioteca del centro comunitario] y me bebía los libros de arqueología de las culturas andinas y veía yo... los vestigios arqueológicos de las quenenas de barro, de hueso, de plata de piedra, de las zampoñas también. Y me llamaba mucho la atención el por qué de esas flautas. Me preguntaba, ¿Por qué en las culturas incaicas las quenenas son así? Y leí muchas historias sobre la quena y sobre los jefes guerreros, y sobre la parte mágica [...] me interesaba esa relación de la arqueología y la historia del instrumento musical” (Herrera, 2015: 4).

Es importante destacar que la atracción que el maestro manifestaba por estas culturas musicales no se limitaba al repertorio y los instrumentos, ya desde sus primeras incursiones se puede observar un genuino interés por los contextos históricos y culturales que rodeaban a dichas prácticas, y sin duda, este elemento fue fundamental para elegir la etnomusicología como profesión y crucial en el desempeño de su tarea docente. Considero, por otra parte, que este aspecto también fue decisivo en el perfil que él, junto con los maestros del área de folclor, le dieron al proyecto Ollin Yoliztli.

¹⁰⁹ Instrumento de cuerda pulsada en forma de guitarra pequeña hecha de madera y caparazón de armadillo.

¹¹⁰ Instrumento de viento construido a través de la unión de una o dos hileras de flautas de carrizo de distinta longitud, cuyo tamaño determina la altura del sonido de cada una.

4.2.1.2 Primeros pasos en la docencia

Por aquellos años y como resultado de una coyuntura favorable, fue contratado en el mismo Centro de Desarrollo Comunitario del DIF para dar clases a niños pequeños enseñando música latinoamericana. Es en esa misma etapa de su vida que se entera de la existencia de la carrera de Etnomusicología en la Escuela Nacional de Música de la UNAM e ingresa para cursar la licenciatura que en ese momento estaba en proceso de construcción, en fase experimental. Ahí conoce a Gonzalo Camacho, y así lo recuerda:

“En 1980 fue cuando coincidíamos en algunas clases, Gonzalo escuchó que yo enseñaba música latinoamericana a niños. Y fue cuando él me dijo: “¿Sabes qué?, estamos haciendo un proyecto de una nueva escuela que se llama Ollin Yoliztli, una escuela piloto”, me invitó y también a otro compañero, Eduardo Espinoza, éramos del mismo grupo de ahí de la Nacional. “Pues los invito para que se construya el proyecto de la escuela”. Y dice: “Además va a haber una beca”. Yo dije: “¡Oye, pues a todo dar! ¿No?” (Herrera, 2015:7).

La experiencia educativa en el proyecto Ollin Yoliztli, además de la formación psicopedagógica que le aportó y a la cual le otorga enorme valor, le permitió adentrarse en el conocimiento de la música mexicana a través del maestro Camacho. Así lo refiere:

“Gonzalo Camacho fue el que me introdujo en la música mexicana. Yo ya hacía música mexicana ¿no?, que huapanguitos, que rancheras y otras cosas, pero, el que me inició realmente en el conocimiento de los instrumentos mexicanos fue Gonzalo. Y empecé con el violín, después empecé con el arpa huasteca, el arpa pequeña, los rabeles, las jaranas, la vihuela, todo ese asunto” (Herrera, 2015:7)

La práctica educativa en la Escuela de Iniciación y la actividad docente en el Centro de Desarrollo Comunitario del DIF, representaron verdaderas escuelas que lo acercaron al conocimiento de las culturas musicales, por un lado, latinoamericanas y, por el otro, mexicanas, así como al conocimiento de los procedimientos de apropiación de sus técnicas, recursos y estrategias metodológicas. Esto es, la práctica misma de la música latinoamericana y su enseñanza implicó un proceso formativo de importancia, según se puede ver en lo siguiente:

“... Por un lado, en el DIF comencé a trabajar durísimo en la música latinoamericana y aprendí a tocar el cuatro venezolano,¹¹¹ el tiple colombiano,¹¹² el contrabajo, la quena que ya sabía, zampoñas, rondadores,¹¹³ antaras.¹¹⁴ También empecé a construir instrumentos, instrumentos de viento principalmente: antaras, rondadores, zampoñas, quenachos... todo eso yo hacía, fabricaba esos instrumentos y aprendía ritmos, aprendía canciones, aprendía melodías con todos esos instrumentos. Y, este, la verdad cubrimos un

¹¹¹ Instrumento de cuerda pulsada con forma de guitarra pequeña compuesta por cuatro cuerdas.

¹¹² Instrumento de la familia de las cuerdas pulsadas que consta de doce cuerdas agrupadas en cuatro órdenes o grupos de tres cuerdas.

¹¹³ Flauta de carrizo de forma semejante a la zampoña.

¹¹⁴ Flauta de carrizo construida de manera similar a los rondadores y zampoñas.

buen panorama latinoamericano, prácticamente toda la zona andina. Conozco música de Argentina, de Bolivia, de Perú, de Uruguay, de la parte de Venezuela, Colombia, Nicaragua, de casi toda Latinoamérica aprendí géneros musicales [...] (Herrera, 2015:8)

Fue así como el interés y la necesidad de enseñar lo llevó a profundizar y prepararse en el conocimiento del vasto campo de la música latinoamericana que provenía de las culturas del sur del continente. Experiencia por demás estimulante pues añade que “...en los talleres del DIF en los centros comunitarios, que había muchos o hay todavía muchos en el Distrito Federal, había concursos de música” (Herrera, 2015:8). La participación en esos concursos con sus estudiantes representaba un motor para abordar repertorios más complejos y para pulir el trabajo rítmico, melódico, armónico y presentarlo con la mayor calidad posible, aspecto que, sin duda, redundaba en su propia formación como maestro. Así lo da a conocer:

“... A mí se me ocurrió en ese momento no abordar los temas clásicos de la música latinoamericana, pues que el Carnavalito, el Cóndor pasa, de alguna manera eso ya estaba superado, por así decirlo. Y me metía yo a trabajar con cuestiones más elaboradas con música de Quilapayun, de Inti Illimani, donde había contrapuntos, donde había segundas voces, terceras, etcétera. Y se venían los concursos de música de los talleres del DIF y siempre me los llevaba yo. Como me metí a esas cosas, me preocupaba por afinar las queñas, las zampoñas, que todo estuviera bien afinado (Herrera, 2015:8).

4.2.1.3 El interés por lo sonoro y la investigación etnomusicológica

La práctica docente y artística resultaban enriquecedoras y lo formaban en esas dos vías. Paralelamente, se despertaba también su vocación investigativa la cual se forjaba a partir de una curiosidad e interés natural por los principios de la producción sonora, la arqueología de los instrumentos y el entorno y significado cultural de las prácticas musicales. El conocimiento etnomusicológico y los recursos teóricos de la música le van dotando de herramientas analíticas que le permiten descubrir en sus primeros experimentos las implicaciones que para la producción sonora tiene la estructura y material del cual está hecho cada instrumento. Sus descubrimientos son resultado de la escucha de grabaciones y del análisis organológico de los instrumentos. Así lo plantea:

“...Yo me obstiné por construir un instrumento que era muy difícil de conseguir. Ya de alguna manera yo hacía queñas y hacía zampoñas. Pero me obstiné, primero en un instrumento que se llama antara, que es como la flauta de pan. Porque cuando estábamos en el DIF y el maestro nos ponía a tocar con una antara piezas andinas, pues yo la tocaba, pero no me convencía mucho y se me quedó la duda. Y no, dije, es que esta antara pues sí tiene las notas, pero no suena como una antara, porque yo escuchaba los discos y escuchaba la antara, y decía, no, es que no está bien, no está bien. Y entonces, observando las fotografías y escuchando en el disco las melodías, me di cuenta que el maestro construía una antara diatónica. Pero me di cuenta que la antara en realidad está construida con una escala pentatónica. Fue cuando dije, a ésta le sobran, y empecé a quitar las piezas y ya que logré

el instrumento pentatónico dije, éste es. Le quité los tubos que yo pensaba que sobraban y efectivamente, era una escala pentatónica” (Herrera, 2015).

Es interesante observar su espíritu investigativo, además de la sensibilidad y agudeza auditiva para descubrir la fuente sonora, los principios acústicos que le dan el carácter específico al timbre y entonación de cada instrumento, y las tonalidades y escalas en las que estaban contruidos. Conocimiento que fue crucial para comprender los fundamentos y la lógica composicional de muchas de las músicas andinas.

A través de su testimonio se puede calar la magnitud del impacto que el movimiento latinoamericanista de la música tuvo en la conformación identitaria y en la formación de esas generaciones y en particular en la de muchos jóvenes mexicanos.

Todo este proceso fue dejando huellas y conformando el camino que lo conduce hacia el terreno de la investigación etnomusicológica y que a final de cuentas fue configurando su identidad personal y profesional.

4.2.1.4 La forja de una trayectoria en la docencia y la investigación

Añade que la otra parte valiosa en este proceso fue la experiencia en la Escuela de Iniciación, así lo indica: “Y acá en la escuela piloto Ollin Yoliztli, pues yo estaba conociendo la música mexicana, estaba aprendiendo con Gonzalo, estaba capacitándome, nos estaban dando una beca muy interesante, muy importante” (Herrera, 2015:9). De esta experiencia resalta como otro elemento significativo en su formación docente los cursos de capacitación adquiridos durante la primera etapa del proyecto de la Escuela de Iniciación:

“En ese periodo tuvimos toda la capacitación que nos dieron principalmente maestras argentinas ¿Que nos enseñaron?, sistemas didácticos, musicoterapia, expresión corporal, foniatría. Nos daban pedagogía musical, todo ese asunto ¿no? [...] Durante la capacitación, lo interesante es que tenías que presentar controles de lectura. O sea, no nada más es que te daban los talleres y ya. Si no que te daban módulos de estudio y tu tenías que hacer controles de lectura y entregarlos. Pero aparte de eso, tenías que llevar un control de clases. Eso fue durante dos años. O sea, durante dos años estuvimos dando clases y teníamos que hacer un informe acerca de lo que estábamos aplicando en cada clase para los diferentes grupos, para los diferentes niños” (Herrera, 2015:8).

Otra fuente que lo nutrió sobre temas de pedagogía musical fueron los cursos impartidos en la Escuela Nacional de Música, así lo expresa: “Y aparte, ya en la Nacional de Música pues, había llevado algunos talleres de Kodaly, de Orff, había de pronto ahí esos talleres y me metía” (Herrera, 2015:7).

El maestro Julio Herrera comenta que continuó su labor educativa en Ollin Yoliztli de manera paralela a su trabajo como etnomusicólogo:

“De todos aquellos que estuvimos en la carrera experimental [de Etnomusicología] pues nos empezaron a llamar para trabajar como etnomusicólogos, porque realmente no había... no

había etnomusicólogos. Nos empezaron a llamar para proyectos del CENIDIM, del INI, de Culturas Populares, del INAH y nos empezaron a demandar trabajos de investigación. Yo me empecé a involucrar desde muy temprano a las investigaciones. Participé en proyectos del CENIDIM, participé en proyectos del INAH, participé en seminarios de la Escuela de Antropología, hasta que finalmente me llamaron para trabajar como investigador en el INI, ingresé en 1992” (Herrera, 2015:11).

Como se ha podido ver fue su enorme curiosidad y el interés por los aspectos arqueológicos de los instrumentos musicales, lo que le llevan al estudio de la etnomusicología. Dentro del campo etnomusicológico se desempeñó en tareas diversas, durante un tiempo se dedicó a la fotografía. Comenta que siempre tuvo gusto por los instrumentos y sus afinaciones, y cuando ingresa al INI (Instituto Nacional Indigenista) se da cuenta que no existía fotografía organológica, es decir, “...fotografía que estuviera enfocada solamente a los instrumentos musicales, a las técnicas de ejecución, a la construcción”. Y agrega:

“Entonces, me dediqué hacer fotografía organológica y se publicaron muchas fotografías en muchos discos del INI que yo sacaba, de los músicos, de los instrumentos. Hice fotos muchos años en el INI y algunas fueron premiadas en la universidad. Me hice fotógrafo de músicos indígenas, de instrumentos indígenas. Se escogieron muchas fotos para posters, para discos. Toda mi fotografía generalmente estaba dirigida a los instrumentos musicales o a la técnica de ejecución de los instrumentos musicales. Y también sobre los materiales de construcción, los lugares de construcción, los nombres de los constructores, todo eso. Fue mucho tiempo [el] que me dediqué a la fotografía. Dejé un acervo muy importante en la fototeca del INI. Muchas fotos se publicaron en libros, en folletos de discos, en casetes, en muchas publicaciones. En varios festivales escogieron algunas fotos mías para los carteles” (Herrera, 2015:9-10).

Posteriormente, dentro del mismo campo etnomusicológico, incursionó en los asuntos de audio:

“Comencé a aprender todo lo que era la grabación, la edición, la sonorización. Y comencé a trabajar con equipos de sonido, con micrófonos, mezcladoras, grabadoras, grabaciones en estudio, grabaciones en campo. Fui sonidista de producciones de video varios años. Después fui locutor en la radio del INI [...], como que éramos multifacéticos en esas épocas, yo debía, desde la disciplina etnomusicológica, no solamente conocer la parte de la investigación sino atender las necesidades de hacer buenas grabaciones, sonorizar bien a los grupos, la fotografía era fundamental también. Y por eso incursioné en ese tipo de cosas” (Herrera, 2015:10-11).

Finalmente, en el mismo INI, hoy Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), se enfocó al estudio, catalogación y preservación de acervos sonoros, especialidad que desempeñó fungiendo como director de la Fonoteca Henrietta Yurchenco durante casi veinticinco años. En su narración se puede apreciar la dimensión de la experiencia acumulada en el campo de la investigación etnomusicológica. Trayectoria de una enorme riqueza.

4.2.1.5 La huella etnomusicológica en la práctica docente

El interés por el anterior recorrido tiene como finalidad destacar los alcances de la experiencia atesorada por el maestro Julio Herrera en el campo de la investigación etnomusicológica, actividad que desempeñó paralelamente a su tarea docente, y que repercutió de manera trascendental en su práctica educativa y en la vida académica de la Escuela de Iniciación, influyendo significativamente en el enfoque pedagógico del área de folclor, en la elección de sus contenidos educativos y en la definición de los recursos metodológicos para su enseñanza. Al respecto, el maestro comenta:

“Yo me retroalimenté de la música tradicional del campo, de la música indígena. Empecé a traer música indígena a la escuela de las grabaciones de campo que yo hacía. Música tarahumara, música náhuatl, música purépecha. Y eso permitió también hacer una serie de propuestas de las que yo experimentaba en campo. Por ejemplo, sones nuevos, más allá de lo que es el Son de la Negra, el Carretero y demás, yo traje a la escuela sones que nunca se habían tocado o que nunca se habían escuchado en los mariachis urbanos. Sonos antiguos, sonos viejos, los empecé incorporar. Entonces, esa parte de la investigación, de la grabación y demás, como consecuencia, trajo repertorios aquí a la escuela que son nuevos en la práctica de la música tradicional. Que solamente algunas agrupaciones que se dedican a la investigación y a la difusión podrían tener, pero en las escuelas no” (Herrera, 2015:14).

Su actividad etnomusicológica y las experiencias en ese campo impactaron visiblemente su práctica docente. Se advierte una comprensión de la música desde dimensiones más amplias, donde los aspectos culturales cobran vital importancia y de ahí el valor que el maestro Herrera le otorga al trabajo de campo como importante experiencia formativa, actividad que llevó a cabo con los estudiantes de la Escuela de Iniciación como parte de las estrategias educativas que impulsó. Así lo refiere:

“Hubo una temporada, cuando las cosas eran todavía mejores aquí en la escuela, que los llevaba a prácticas de campo. Por ejemplo, me llevé a Tlacotalpan a varias generaciones cuando todavía no era el alboroto que es ahora la Fiesta de la Candelaria. Me llevé a varias generaciones a hacer trabajo de campo, a sacar fotografías, a grabar, a entrevistar. Esto, como parte de su formación, porque yo sentía que los chavos debían de estar en contacto con el suceso tradicional en el lugar ¿no? Me los llevé ahí” (Herrera, 2015:15).

En sus palabras se observa una preocupación porque los estudiantes puedan vivir el fenómeno cultural en toda su dimensión, lo cual denota la asunción de la música como proceso cultural (Merriam, Blaking, Samall, Camacho, Alonso, Flores, etc.) más allá del aprendizaje del repertorio o la técnica de los instrumentos y la necesidad de transmitir ese sentido a los jóvenes. Para el maestro Herrera era clara la importancia formativa del contacto directo con los hacedores de la cultura, por lo que, otra estrategia que implementó y sigue utilizando en aras de favorecer ese contacto, es la invitación a músicos de varias regiones del país para participar en los festejos de la Escuela de Iniciación o para impartir cursos a los niños y jóvenes. Lo señala en los siguientes términos:

“Para mí que los chavos vean a los músicos tradicionales auténticos, por así decirlo, era muy importante ¿no? Yo traje aquí a la escuela, muchos grupos indígenas. Traje mayos, traje yaquis, traje coras, traje purépechas, traje mixes, traje náhuatl. Traje muchos grupos indígenas de música y de danza para que los vieran, para que los escucharan, para que convivieran con ellos. Entonces, toda esa parte de la investigación no se quedaba como tal, sino que yo la integraba, trataba de integrar todo en la educación. También para que los alumnos se dieran cuenta, en corto, de lo que era un músico tradicional auténtico y de su forma de ejecución, su forma de canto, su forma de danza. Para mí era fundamental porque para mí es el equivalente a llevar a un chavo de clásico a escuchar orquestas ¿no? Y entonces, este, cuando había festivales por aquí o fiestas patronales en Xochimilco, en Milpa Alta, pues íbamos, los involucraba. Y méntanse a la danza de concheros y entonces ya se metían a la danza con ellos y se iban a los recorridos en el cerro. Entonces, se trataba de involucrarlos (Herrera, 2015:15).

Estos aspectos son los que caracterizan el tipo de formación que se ha desarrollado en la Escuela de Iniciación. En ella ha sido fundamental el perfil profesional de los maestros del área de música y danza tradicional que desde sus inicios influyeron en el enfoque de la propuesta educativa. Su formación como etnomusicólogos y su participación en la vida cultural de las comunidades, a través del intercambio y convivencia directa con los músicos tradicionales, les dio una perspectiva cultural de la música que los llevó a entenderla en su carácter procesual, sistémico, histórico y contextual (Flores, Alonso, Camacho, etc.), visión que es la que trasladaron al aula. Éste sería precisamente el punto que distingue el modelo educativo desarrollado en la Escuela de Iniciación, mismo que ha sabido sostener firmes sus principios y clara la esencia de su propuesta pedagógica, regida fundamentalmente por una concepción antropológica de la música (Merriam, y otros) y por los preceptos y mecanismos de la tradición oral. Aspectos de primer orden que han influido para tratar de mantener esta experiencia alejada de las visiones folclorizantes haciendo la diferencia con otro tipo de propuestas pedagógicas con las cuales podría tener analogía.

La tendencia común de instituciones artísticas y educativas al tratar con las culturas originarias ha sido, según indica Giménez, la de “...privilegiar sus formas objetivadas - productos, imágenes, artefactos, informaciones, etcétera-, tratándolas en forma aislada y meramente taxonómica, sin la más mínima referencia a sus usuarios y consumidores en determinado contexto de recepción” (2009:288). En el caso de la Escuela de Iniciación se han hecho esfuerzos precisamente por hacer referencia a las prácticas musicales como parte de entramados culturales más amplios, aproximando a los estudiantes a los significados y funciones que la música tiene para sujetos y comunidades de origen y adentrándolos en su conocimiento como sistemas conformadores de otras prácticas culturales que se entretajan junto con la música.

Es de destacar el sentido que la educación adquiere en el contexto de la Escuela de Iniciación, donde se realizan prácticas formativas que implican un proceso de interiorización de la cultura por vía de una socialización guiada (Santoni, 1996; Giménez, 2009), donde

ambos, cultura y educación, forman parte de un mismo entramado. Dicha consideración nos transporta a una perspectiva de la educación que la piensa “como el conjunto de procesos que se relacionan con la inculcación y la interiorización de la cultura” (Giménez, 2009:12), nos remonta a su momento más primigenio donde “la cultura era lo mismo que educación, formación y socialización” (Giménez, 2009:12).

4.2.2 Elementos constitutivos de la propuesta pedagógica del Área de Música y Danza Tradicional Mexicana en la visión del maestro Julio Herrera

“Una particularidad de los niños de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza es que lejos de proyectar una imagen de ballet folclórico, intentan recrear la tradición musical y dancística de nuestros pueblos ya que conocen los códigos básicos del fandango correspondientes a las regiones culturales de México, mismos que abordan en su programa de trabajo” (Padilla en Herrera, Conferencia, 16 mayo 2013).

4.2.2.1 La esencia del modelo educativo

“Que la música se aprendiera por tradición oral”.

El Área de folclor de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza tuvo desde sus inicios como fundamento de su programa educativo los principios y procedimientos de la tradición oral, junto al conocimiento pedagógico de las corrientes innovadoras del momento (Decroly, Montessori, Dewey, etc.), además de los aportes de la pedagogía musical activa (Orff, Kodaly, Willems, Suzuki, Schaffer, etc.) y las contribuciones del pensamiento musical latinoamericano (De Gainza, Garmedia, Stokoe). Así lo deja ver el maestro Herrera: “Lo que aquí ocurrió en un principio de la escuela fue eso justamente, que independientemente de que estábamos familiarizados con metodologías de enseñanza musical Orff, Kodaly, Suzuki, etcétera, etcétera [...] tenías que hacer una transmisión de carácter oral” (Herrera, E-12 marzo de 2015:3). La intención era crear una forma muy mexicana de hacerlo sin restringirlo a un solo modo de comunicación, por lo que: “se planteaban los objetivos y se planteaba un repertorio sugerido de la música tradicional mexicana” (Herrera, 2015:3) y con eso, más todos los conocimientos de pedagogía y psicología infantil adquiridos durante la capacitación inicial y los saberes acumulados por cada maestro en su itinerario y experiencia académica, se emprendía la tarea educativa” (Herrera, 2015).

El maestro Julio Herrera enfatiza que desde el principio uno de los objetivos fue que la música se aprendiera por tradición oral y ése ha sido el aspecto que ha distinguido la esencia del modelo educativo hasta hoy en día. Al respecto, el maestro pondera la necesidad de que en esta escuela “la música tradicional siga teniendo una naturaleza de carácter oral” (Herrera, 2015:1). Para el maestro son claras las contribuciones que esta forma de conocimiento puede hacer al desarrollo de la musicalidad de niños y jóvenes, pues se basa fundamentalmente en el aprendizaje a partir de la experiencia sensible, sin que haya en los inicios mediación alguna de la teoría o lectoescritura musical, es decir: “el niño adquiere, a

través de la tradición oral, [el] ritmo, entonación, sentido de la melodía, sentido de la armonía, etc. Los adquiere de manera natural mucho antes de que pueda musicalizarse a través del solfeo y de la técnica, que bueno, eso para nosotros está bien, pero creo que es importante que se musicalice antes de que desarrolle la técnica...” (Herrera, 2015:4).

Este punto es medular en el proceso de aprendizaje musical y precisamente es donde radica la mayor aportación de los mecanismos de la oralidad al favorecer el encuentro con la música a partir de la actividad, de la práctica viva, mediante la escucha, la observación y la imitación (Hávelock, Ong). Procesos que, por otra parte, han sido respaldados por los preceptos de las corrientes innovadoras en educación y por la pedagogía musical activa (Orff, Kodaly, Willems, De Gainza, y otros) que ha propugnado por el aprendizaje a través de la experiencia sensible y directa con el hacer musical, postergando hacia una fase posterior el encuentro con los elementos teóricos.

4.2.2.2 Los procesos de la oralidad y su concreción en la EIMD

La música de tradición oral es esencialmente una actividad grupal, una práctica que se construye en colectividad. Donde la presencia de los otros es condición fundamental de existencia y la que da sentido al hecho musical. De ahí que el aprendizaje se construye en comunidad, con los otros y desde los otros (Blaking, Nettl). En la EIMD, el proceso de aprendizaje mediante la oralidad discurre progresivamente y donde el niño se integra al grupo cantando y tocando; en sus primeros pasos se equivoca, tropieza, balbucea, pero poco a poco y de acuerdo con sus posibilidades va avanzando. En dicho proceso el niño tiene oportunidad de conocer el fenómeno musical completo y aprende gradualmente observando, escuchando, imitando, a través de la práctica constante, misma que lo va familiarizando con los elementos musicales mediante la memorización y la asimilación intuitiva de los ritmos, las melodías, la lírica, las funciones armónicas, etc., (Blaking). Finalmente, un buen día descubre que lo puede hacer. La apropiación del conocimiento se da junto con otros y en la actividad misma, a través de la repetición, del ensayo y error, hasta lograr el conocimiento de los códigos y el dominio del saber hacer musical, “...esta libertad de estar familiarizándose de manera más intuitiva, de manera más libre le va dando también seguridad al niño y la seguridad es fundamental dentro de la música, de la danza, dentro de cualquier disciplina, es importantísimo porque lo aplica para cualquier otra cosa” (Herrera, 2015:6).

En la consideración del maestro Herrera está la idea de que si el aprendizaje se da naturalmente como es en la tradición oral, se sientan las bases de un conocimiento sensible primordial para un desarrollo musical posterior. Mediante la oralidad señala, “...estás también haciendo un entrenamiento auditivo y estás trabajando sobre la memoria musical. Y ese entrenamiento es fundamental en una clase de solfeo, por ejemplo; y de alguna manera estás aportando a esa memoria musical, a desarrollar esa capacidad de retención de la música, que va a beneficiar al niño en su vida académica musical o dancística, pues lo va a acompañar siempre, y qué mejor que empezar desde temprano” (Herrera, 2015:5-6).

El maestro Herrera tiene bien identificados, hablando en términos formativos, los aportes que la música tradicional puede hacer a la educación resaltando de manera preponderante sus procesos, más que el repertorio o los instrumentos. Del mismo modo, para él es claro que los procedimientos de la oralidad pueden convivir plenamente con los de la tradición escrita propios del campo académico, reconociendo, además, que la utilización de ambas vías puede redundar en enormes beneficios para la formación integral de los estudiantes, mirada que es convergente con los planteamientos que hace Campbell (1989) para quien la oralidad y la escritura son procesos que han coexistido por siglos y que podrían ser vistos como canales diferenciados a través de los cuales el desarrollo de la musicalidad puede proceder. El reto en todo caso está en favorecer la complementación de ambos, más que en privilegiar un procedimiento por encima del otro, pues de acuerdo con esta autora, “El aprendizaje musical en las escuelas [...] se nutre más cuando los aspectos de la oralidad y letalidad son incluidos en la forma de instrucción” (Campbell, 1989:39). Perspectiva que también recuerda el concepto de bimusicalismo utilizado por Camacho (Camacho, E-3 de diciembre de 2012:10) cuando habla de este fenómeno como posibilidad de aproximación a la música a través de la utilización de ambos códigos, el de la música académica y el de la música de tradición oral.

4.2.2.3 *La inherencia entre la música y la danza*

*“Tenían estas gentes la buena y gentil manera de rememorar las cosas pasadas e antiguas; esto era en sus cantares y bailes, que ellos llaman **areito**, que es lo mismo que nosotros llamamos bailar cantando”* (Gonzalo Fernández de Oviedo en García de León, A., 2002:16).

Otro aspecto esencial que distingue a la música tradicional es su práctica conjunta con la danza, elemento que fue considerado en la Escuela de Iniciación como importante estrategia formativa. El maestro Julio Herrera señala que gracias al conocimiento directo en comunidades los maestros del área de folclor, así denominada en sus inicios, fueron conscientes de la inherencia entre la música y la danza, de ahí que se pudieron percatar de que ambas tenían que discurrir de manera indisociable y que formaban parte de un entramado cultural más complejo. Así lo señala:

“La mayoría de los que nos dedicamos a la música tradicional aquí en Ollin Yoliztli, somos investigadores, trabajamos o hemos trabajado mucho en investigaciones de campo y nos dimos cuenta de una cosa, que la música y la danza tradicionales son inherentes. No pueden estar separadas una de la otra. Siempre, donde hay música tradicional hay danza. A menos que sean excepciones, como los minuets en los atrios de las iglesias dedicadas a una imagen y que son meramente instrumentales, pero en general la música y la danza tradicional siempre van de la mano. De tal suerte que generamos un proyecto y un programa de trabajo en donde el niño no solamente conocía la música tradicional, sino que conocía también cuáles eran los elementos dancísticos que iban de la mano con los aspectos musicales. Entonces, un chico que conoce esos códigos dancísticos alineados con los códigos

musicales está conociendo en realidad la esencia del *fandango*, la esencia de la danza y del baile tradicional” (Herrera, Conferencia, 16 de mayo de 2013).

De lo anterior se puede entender que la experiencia investigativa y el conocimiento de las culturas en sus contextos de origen brindaron a estos maestros elementos para reconocer el carácter sistémico de estas prácticas, de acuerdo con la conceptualización de Camacho (1996; 2007; 2009) y el valor del aprendizaje conjunto de la música y la danza. Según se puede ver, en estas prácticas el niño conoce los códigos y la manifestación en su complejidad, a partir de lo cual adquiere una visión amplia de lo que implica el fenómeno cultural en el cual están insertas la música y la danza tradicional, además de muchos otros aspectos de la cultura. De acuerdo con lo señalado por el maestro Herrera, la Escuela de Iniciación apostó a la integralidad a través de la práctica conjunta de la música y la danza tradicional, experiencia que ha ofrecido a los niños, además de esa visión amplia del fenómeno cultural, elementos formativos palpables. Dicha práctica, considera el maestro:

“...viene a demostrar justamente, que cuando [los niños] trabajan ritmos específicos de la música tradicional y aparte los bailan, el reforzamiento de lo que vieron musicalmente, dentro de la danza es toda vía más importante, ¿por qué? [...] porque la relación del ritmo en la música, con el ritmo en la danza, implica que hay novedades en la rítmica de la danza dentro de un patrón [rítmico] de la música tradicional que ya conocen. Entonces, el superponer el ritmo diverso de la danza a un patrón básico de la música tradicional implica que hay un enriquecimiento de la rítmica impresionante” (Herrera, E-12 de marzo de 2015:8).

De acuerdo con lo expresado por el maestro, tal enriquecimiento se debe a que las novedades en la rítmica de la danza a las que hace alusión ocurren a partir de “la improvisación rítmica dentro de una coreografía específica” (Herrera, E-12 de marzo de 2015). Dicho proceso es sumamente interesante en términos formativos pues se trata de un espacio donde el niño puede desplegar su capacidad creativa y su expresividad. El niño se guía por su intuición para hacer el acoplamiento, tomando en cuenta que tiene como referente vivencial a la música, pues la ha tocado y cantado. Sobre este punto es importante hacer notar que gracias a que todos los niños pasan por la experiencia de cantar, tocar y bailar, cuando en un son les corresponde bailar son capaces de establecer un diálogo con la danza, en virtud de la compenetración que ya tienen con la música, experiencia que les da una enorme libertad corporal y expresiva.

Otra cuestión fundamental relacionada con este proceso es que la participación en el fenómeno completo implica el conocimiento de los códigos involucrados en las prácticas culturales que envuelven a la música y a la danza. Los códigos son constitutivos de los significados y elementos simbólicos del sistema musical (Camacho, 1996; 2007; 2009) del cual forman parte y que encierran un conocimiento que regula dichas prácticas. A través de los códigos es posible establecer, entre otras relaciones, un diálogo armónico entre la música y la danza. Por ejemplo, en “determinadas frases de la música existen cambios coreográficos, cambios de zapateo, cambios corporales que ellos [niños y jóvenes] tienen

que ir identificando en esos códigos musicales para [en el momento adecuado] hacer los cambios correspondientes” (Herrera, E-12 de marzo de 2015). Lo anterior teniendo en cuenta que la danza a través del ritmo percutido por medio del zapateado forma parte del entramado sonoro que se establece entre la música y la danza, mecanismo mediante el cual la percusión del zapateado adquiere la calidad de sonido musical, que contribuye a la configuración del sistema musical en su conjunto.

4.2.2.4 La música es un fenómeno cultural de carácter sistémico y procesual

Como se ha podido observar, la música se articula con otras prácticas culturales con las cuales establece relaciones de interdependencia, de ahí que no se puede entender como un fenómeno aislado. De acuerdo con Camacho: “las prácticas musicales se encuentran interrelacionadas conformando un sistema musical en el cual adquieren una ubicación en el entramado simbólico de una sociedad determinada. Cada sistema está conformado por el conjunto de elementos y reglas particulares que hacen posible dar un sentido social a la producción sonora en un momento y espacio determinados” (2009:27). Sobre el concepto de sistema musical Camilo Raxá Camacho (2010) aclara que éste ha sido utilizado en el campo etnomusicológico en dos sentidos. Por un lado, para hacer referencia al entramado en el cual la música está inserta formando parte de un sistema de interdependencia con otros elementos simbólicos del fenómeno cultural. Y por otro, *se utiliza para referirse a la estructura interna de la música*, es decir, a la trama sonora que se teje con todos los elementos que forman parte y dan sentido al discurso musical en cuestión.

Es de interés para esta investigación poner en palabras los procesos de aprendizaje antes descritos por las implicaciones que estas prácticas encierran en términos formativos y por su impacto en los procesos de conocimiento del ser humano. Dichos procesos requieren estudios en profundidad a la luz de los actuales avances de la ciencia. En especial los que competen al campo de las neurociencias y de perspectivas interdisciplinarias -como es el caso de la cognición corporeizada-, que brindan valiosas herramientas analíticas para comprender al cuerpo como entidad totalizadora indisociada de la mente y en estrecha relación de interdependencia con el entorno cultural (Varela, 2005; López Cano, 2014).

Por otra parte, es importante considerar que la integración de la música y la danza fue una de las ideas eje que dieron sentido al proyecto educativo en el momento de su creación y que hacía eco del concepto de arte integral muy difundido en ese momento. Por lo tanto, a través de la práctica conjunta de la música y la danza tradicional, era posible cumplir con los preceptos del enfoque pedagógico de integralidad de las artes sobre el cual se fundó el programa educativo.

4.2.2.5 La visión de la comunidad como valioso elemento formativo

Además de los aportes que los procesos de la oralidad pueden hacer al aprendizaje musical, el maestro Julio Herrera hace referencia a otros factores de orden social y cultural que la práctica de la música y la danza tradicional conllevan impactando de manera significativa la

formación de los niños y jóvenes que tienen la posibilidad de ser partícipes de las culturas musicales de su país. Entre ellos señala la participación comunitaria como práctica consustancial al carácter de la oralidad y que el área de música y danza tradicional ha retomado como elemento formativo de enorme valor. Al respecto comenta: “dentro de todo esto, otra parte importante que nosotros vemos es justamente la visión de la comunidad” (Herrera, E-12 de marzo de 2015:7). Desde su perspectiva, el sentido comunitario se refuerza cotidianamente, no sólo en la práctica grupal en las aulas, sino “...en las celebraciones escolares como el día de muertos, como el día del niño, como las fiestas de invierno [a través de los conciertos navideños y las posadas], como el fandango, etc., que se hacen con la participación colectiva, tanto de los padres de familia, de los maestros, como de los alumnos” (Herrera, E-12 de marzo de 2015:3).

4.2.2.6 El fandango, espacio comunitario de aprendizaje

Al igual que en el caso del maestro Camacho, en la narrativa del maestro Herrera el fandango emerge como categoría de interés, como entidad que representa dentro de las prácticas educativas de la Escuela de Iniciación, un importante espacio de aprendizaje comunitario. Lo anterior tiene pleno sentido al considerar que el fandango es concebido como contexto cultural¹¹⁵ y como escenario donde tiene lugar la transmisión, la enseñanza y el aprendizaje de los saberes de una determinada cultura (Sevilla, 2013; Macías, 2016 Camacho, 2011b). Espacio donde convergen distintas manifestaciones culturales entre las cuales la música y la danza ocupan un lugar preponderante. El fandango es un concepto arraigado en la vida cotidiana de la Escuela de Iniciación, asociado a las prácticas que implican el acercamiento, la reunión, el compartir a través de la música, la danza, el canto y la versificación. Es una actividad que se propicia en el aula a través de las asignaturas grupales que integran los distintos procesos, tanto de la música como de la danza, dando ocasión a encuentros entre maestros y alumnos mediante prácticas musicales y dancísticas que evocan la dinámica de un fandango.¹¹⁶ Además de las experiencias cotidianas de estas actividades que emulan pequeños fandangos, en la Escuela de Iniciación tiene lugar la celebración anual de un gran fandango que involucra a la comunidad en su conjunto. Se trata de un acontecimiento festivo de enorme trascendencia para la vida de la institución por su capacidad de convocatoria. Esta actividad trasciende los muros de la escuela al abrir sus puertas a familiares y amigos, y a una red amplia de músicos tradicionales originarios de distintas regiones del país que participan activamente en esta fiesta comunitaria.

¹¹⁵ De acuerdo con Hávelock, los contextos de actuación forman parte de las dinámicas de la oralidad, son espacios para el encuentro y el disfrute que el ser humano crea como elementos fundamentales para la regeneración y revitalización de los saberes y valores culturales (2008).

¹¹⁶ Las observaciones de aula realizadas por un periodo largo permitieron una aproximación y una familiarización con las prácticas grupales a través de las cuales se integran los distintos saberes, mismas que se realizan a la manera de un fandango.

En este sentido, el maestro señala que el fandango cumple una función muy importante en cuanto al fortalecimiento de los vínculos comunitarios pues integra a toda la comunidad Ollin Yoliztli en una gran fiesta de música y danza: “Aquí en la Escuela de Iniciación *el fandango* es eso, es una convivencia de la comunidad, es un generador de cohesión social. Es un lugar de intercambio de experiencias, un lugar de aprendizaje donde nos conocemos todos y donde se generan muchos valores [...]. Yo creo que es un fenómeno muy interesante y es una ventana a la cultura” (Herrera, Conferencia, 16 de mayo de 2013:17).

En el fandango, niños y jóvenes tienen la oportunidad de conocer de manera directa el trabajo de los hacedores de la cultura, músicos y danzantes que provienen de distintas comunidades. En esta celebración se da la ocasión de compartir escenario con los músicos originarios, de conocer diferentes culturas musicales, sus códigos, sus recursos, sus técnicas específicas de ejecución de los instrumentos tradicionales, así como el sentido que le dan a sus prácticas. Se establece entre ambos, estudiantes y músicos originarios, un intercambio enriquecedor que hace posible su mutuo reconocimiento y valoración.

Es así como, además del fortalecimiento de los vínculos comunitarios:

“a través de estas celebraciones hay una revaloración del fenómeno de la música tradicional con los niños, y eso justamente es lo que buscamos también, que se les dé un valor a las tradiciones, a la música, a la danza tradicional y a todo lo que esté implicado. Por ejemplo, cuando se viene el día de muertos tomamos algunas regiones específicas, les explicamos el significado de la ofrenda de tal región, entonces los elementos que se incorporan a la visión cultural pues son diversos” (Herrera, E-12 de marzo de 2015:7).

Lo más importante de toda esta experiencia según lo señalado por el maestro es que el niño conoce, aprende y valora las expresiones de las distintas culturas de su país y seguramente será un “multiplicador de esa apreciación de lo tradicional” (Herrera, Conferencia, 16 de mayo de 2013:12).

En otro sentido, el maestro Herrera hace ver, como un valor adicional, que en las celebraciones como el fandango, donde se intercambian experiencias con los músicos tradicionales, los niños reciben también el reconocimiento de los músicos originarios, “les echan porras a los niños” dice el maestro Herrera, hecho que genera mucho entusiasmo y eso lo valoran mucho los chicos. Cuando la gente de fuera “ve en la escuela un proyecto de valor, los niños se sienten orgullosos de su escuela [...] les da finalmente un sentido de identidad [...] de ser parte de Ollin Yoliztli” (Herrera, Conferencia, 16 de mayo de 2013:14).

4.2.2.7 Aportaciones en la configuración identitaria

“La identidad se aprende, es decir, no es una propiedad inherente a las personas, sino, al igual que la cultura que le sirve de nutriente, es el resultado de un aprendizaje por vía de socialización formal o difusa” (Giménez, 2009:14).

El maestro Herrera señala la conveniencia de acercar a los niños a las manifestaciones de la música y la danza de las culturas originarias de su país, no sólo por los beneficios que en términos formativos su práctica promueve, sino también, por todo lo que les aporta en cuanto a la parte identitaria.

La realidad es que:

“...en las zonas urbanas, los niños difícilmente pueden ser partícipes directos de la música tradicional ¿no? Si un niño nació en San Andrés Tuxtla o nació en Tlacotalpan, seguramente le va a tocar ver los fandangos jarochos y va a ser partícipe de ese evento, o la gente que vivió o que nació en Sayula o en Gómez Farías, o en Tuxpan Jalisco y demás, va a presenciar la música tradicional de mariachi y de otras agrupaciones similares, de danzas ¿no? La danza de sonajeros, la danza de los paixtles por esa zona y va a tenerlo ahí cerca, ¿no? [...] En la Ciudad de México esta posibilidad es muy remota porque muchas de esas prácticas desaparecieron, así que tener un acercamiento a ciertas expresiones tradicionales, en la complejidad de la Ciudad de México es muy difícil, aunque existen ciertas manifestaciones musicales y dancísticas, generalmente se dan en la periferia en los pueblos más arraigados, pero con el tamaño de la ciudad, la mayoría de los niños mexicanos no tienen esa oportunidad de ser partícipes también de la música tradicional mexicana,” (Herrera, Conferencia, 16 de mayo de 2013:3).

Lo expuesto por el maestro Herrera se vincula con el planteamiento de Gilberto Giménez sobre la dificultad que se enfrenta en las grandes conformaciones urbanas para la formación de identidades con arraigo sólido. Así lo explica:

“Uno de los problemas que se plantea en el aprendizaje de la identidad radica en el hecho de que, en las sociedades urbanas complejas, se dificulta la formación de “identidades fuertes” debido a la discontinuidad y a la frecuente incoherencia entre las diferentes agencias de socialización, lo cual es una consecuencia del pluralismo cultural y de la multiplicidad de las experiencias comunicativas” (2009:14).

De ahí que el maestro Herrera resalte la importancia de la tarea que en este sentido cumple la Escuela de Iniciación al ofrecer la posibilidad de acercamiento a la práctica de las músicas que forman parte del mapa cultural del país y lo que a través de este acercamiento la escuela puede aportar. Así lo explica:

“¿Cuál es la otra aportación a los alumnos que van a nuestra escuela y practican esto? Pues está toda la parte identitaria, ¿no?, el reconocerse como participantes o partícipes de una cultura, o de muchas culturas, porque México es un país multicultural y que ellos se sientan parte de esas culturas, que no se sientan ajenos a lo que ocurre en nuestro país a nivel de

manifestaciones culturales. El propósito era reforzar ese sentido de identidad, de decirse, pues yo soy mexicano ¿no?, yo soy mexicano porque conozco mi música tradicional, porque la canto porque la bailo (Herrera, Conferencia, 16 de mayo de 2013:8).

Para el maestro es esencial que los niños se sientan parte de esas culturas, que las sientan suyas y que no se sientan ajenos a ellas. Por lo que considera que un primer paso para que niños y jóvenes se abran a las culturas musicales y dancísticas que forman parte de la riqueza cultural de su país, es generar en ellos una reflexión sobre los elementos constitutivos de su propia identidad. Desde su punto de vista tener conciencia de la cultura de pertenencia es fundamental para abrirse y tratar de comprender otras culturas. Así lo expresa: “el niño de esta ciudad debe entender su contexto cultural para poder entender o intentar entender los otros. Eso es muy importante” (Herrera, Conferencia, 16 de mayo de 2013:11). De ahí que:

“Uno de los primeros objetivos en la escuela es que el niño sepa de dónde es, que tenga una identidad urbana, que es hijo de los ejes viales y del periférico y de Perisur y de... los centros comerciales y las tiendas de hot dogs y pizza, porque es su contexto social, es su contexto cultural. De alguna manera tiene primero que aceptarlo para poder entender lo demás. Él debe entender su propio contexto, analizar su propio contexto, aceptarlo, sentirse parte de ese contexto, para poder abordar el entendimiento de otras culturas. Entonces, el chico debe sentirse “chilango”, ¿por qué?, porque aquí vive y porque debe amar su ciudad y porque debe valorarla y debe aceptar todos los códigos culturales que existen en ella. Si no conociera los códigos culturales de ésta, no se podría mover en esta ciudad” (Herrera, C-2013:9).

El planteamiento del maestro Herrera sugiere que en la medida en que conocemos las raíces culturales propias y que sabemos lo que nos hace ser las personas que somos, estamos en mejores condiciones de aproximarnos a otros sujetos y universos culturales, y de abrirnos a otras formas expresivas de grupos y comunidades diferentes a la nuestra. Éste sería, desde su entender, un punto de partida importante para avanzar hacia el conocimiento del entorno cultural inmediato, el que compete a las culturas que forman parte del territorio que habitamos, es decir, las raíces culturales del propio país.

Desde la perspectiva del maestro Herrera:

“...Es importante conocer las raíces culturales de este país, para entender la multiplicidad de culturas que habitan en él [...]. México es el segundo país en el mundo que tiene más lenguas vivas, tenemos sesenta y cinco idiomas que se hablan en este país [...] cada uno de esos idiomas, tiene su propia música, su propia danza, su propia gastronomía, su propia artesanía, su propia visión del mundo. Entonces, en ese sentido, conocer las raíces culturales de este país nos da una imagen más adecuada y más viva de lo que es nuestro país y nos enseña a valorarlo de una manera más objetiva, a decir “uy pues qué padre ¿no? que en ese lugar hacen esto en tal fiesta y comen esto y se visten de tal manera y danzan y hacen música, y en otro es diferente” ¿no?” (Herrera, C-2013:10-11).

El planteamiento del maestro sugiere que desde la educación es posible emprender medidas que contribuyan al aprendizaje y fortalecimiento de la identidad, tema de sumo interés que queda abierto para una reflexión y disertación más profunda.

4.2.2.8 Apertura a la diversidad cultural

“...las músicas del mundo son lenguajes diferenciados, entendidos en su propio contexto cultural. Por lo tanto, la música no es un lenguaje universal. Es una práctica universal con lenguajes propios” (Herrera, C-2013:9).

La práctica de la música y la danza tradicional en la Escuela de Iniciación abre el espectro de la diversidad de manifestaciones musicales y culturales y pone en igualdad de circunstancias a las diversas músicas. Reforzar el sentido de identidad con apertura a la diversidad es una de las tareas que han caracterizado sus prácticas. Aspecto que puede encontrar apuntalamiento teórico en el planteamiento de Giménez cuando señala: “Para integrarse a la globalización sorteando sus riesgos y aprovechando las oportunidades que ofrece, se requiere fortalecer las culturas particulares y las identidades locales. Lo global y lo local pueden interpenetrarse, pero no se oponen” 2009:14).

Los maestros del área de música y danza tradicional han trabajado en esta dirección inculcando a sus estudiantes el valor de lo propio, con apertura a lo global, enfatizando que no hay una música superior a la otra, simplemente hay músicas diferentes (Herrera, C-2013:10). Así lo expresa el maestro Herrera:

“...Otro elemento que nos ayudó también a nosotros fue el no generar tabús musicales [...] No generamos tabús porque nuestra filosofía pedagógica es: “no hay músicas malas ni músicas buenas, simplemente hay músicas diferentes, ninguna es mejor que la otra, todas se desarrollan en contextos diferenciados y cada una tiene su valor en su propio contexto”. Y de ahí cada quien escoge la que le gusta, y de ahí cada quien podría calificar “esta es mala o esta es buena” dependiendo del grado de conocimiento que se tenga de un género musical o de una zona cultural” (Herrera, C-2013:8).

En las declaraciones del maestro Herrera se puede apreciar una cabal comprensión del carácter diverso de las culturas musicales, resultado de su pertenencia a grupos y entornos particulares, pues de acuerdo con el planteamiento de Giménez: “...las manifestaciones culturales siempre se dan en contextos históricos y geográficos específicos: las coordenadas de tiempo y espacio son indisociables de su expresión” (Giménez, 2009:21).

En este mismo orden de ideas resulta útil el concepto de culturas musicales generado por Camacho quien lo define como “el conjunto de hechos musicales en contextos y procesos socialmente estructurados, transmitidos históricamente y apropiados por grupos de individuos, constituyendo un dispositivo de identidad” (2009:26). La diversidad de las culturas musicales no es más que la expresión de la diversidad de sentimientos, ideas y significados de seres humanos que se expresan a través del sonido desde unas condiciones

y contextos específicos, vehiculizando concepciones, posturas y versiones de la realidad. “Las diferentes culturas musicales son la expresión de la sensibilidad, riqueza y creatividad de la condición humana. En este sentido, no hay culturas musicales superiores ni inferiores, sólo son diversas” (Camacho, 2009:26).

Nombrar la especificidad de cada cultura musical contribuye a su visibilización y a “construir un marco discursivo de equidad para abordar la diversidad y la diferencia musical sin que éstas impliquen criterios de asimetría social” (Camacho, 2009:27). Cada música tiene tras de sí una mirada, una idea, un sentimiento que busca ser transmitido, comunicado, compartido, por lo que, su valor y legitimidad no dependen de categorizaciones jerárquicas, que más bien incomunican y separan. Su valía está en todo caso en las posibilidades que cada una abre al diálogo, al encuentro, a la conversación. “Entonces, desde esas perspectivas podemos nosotros ver justamente que las músicas del mundo son lenguajes diferenciados, entendidos en su propio contexto cultural. Por lo tanto, la música no es un lenguaje universal. Es una práctica universal con lenguajes propios” (Herrera, C-2013:9). Visión compartida con el maestro Camacho cuando sostiene que “...las culturas musicales, a través de la profundidad histórica y de la amplitud geográfica, expresan la riqueza y diversidad del espíritu humano” (GC, 2009:27)

4.2.2.9 Dicotomía entre música tradicional música clásica

La noción de culturas musicales es una categoría que ha sido definitiva como argumento para luchar por una equidad cognitiva (De Souza Santos, 2011) al interior de la Escuela de Iniciación, institución que ha vivido a lo largo de su existencia la eterna dicotomía de las culturas musicales, resultado de la herencia colonizadora que ha marcado la relación de desigualdad entre la música clásica y la música tradicional. La tensión entre el área de música clásica y el área de música y danza tradicional en esta escuela ha sido constante y en muchos momentos de su historia verdaderamente crítica por los parámetros de validación cultural predominantes, que llegaron a ejercer una influencia decisiva al grado de poner en riesgo su permanencia. Sin embargo, al paso del tiempo la propia convivencia en un mismo espacio ha permitido un acercamiento que ha propiciado la familiarización favoreciendo paulatinamente la mutua aceptación entre estas formas expresivas. El fenómeno de apertura a la diversidad de culturas musicales se ha vivido de manera mucho más natural entre los estudiantes, quienes se muestran abiertos a todo tipo de manifestaciones sin prejuicios ni resquemor alguno hacia su práctica y consumo.

En relación con el tema de la dicotomía entre música tradicional y música clásica, el maestro Herrera apunta dos importantes logros alcanzados por la Escuela de Iniciación. El primero tiene que ver con el hecho de haber podido enaltecer el trabajo de los maestros del área y conseguir “...una equidad digna de la enseñanza de la música y de la danza tradicional al parejo de la música y la danza clásica [...] Ninguna práctica musical o dancística vale más que otra, simplemente son diferentes y cada una tiene su propia complejidad” (Herrera C-2013:12). La lucha por la dignificación de la música y danza tradicional ha sido al mismo

tiempo una lucha en el ámbito laboral para lograr que se equiparara el trabajo docente de los maestros de ambas áreas, pues en muchos momentos los del área de tradicional vieron amenazado su estatus laboral, dados los criterios de validación imperantes. Sobre este aspecto el maestro Herrera enfatiza: “nosotros defendemos la parte pedagógica como maestros [...] ha sido una lucha de toda la vida por dignificar el trabajo de los maestros que hacemos música y danza tradicional” (Herrera, C-2013:14).

El segundo logro destacado por el maestro Herrera ha sido que, a pesar de todas las resistencias hacia la presencia de la música tradicional, se ha dado la posibilidad de convivencia sana entre la música clásica, la danza clásica y la música y danza tradicional. Así lo expresa: “otra de las cosas interesantes es que conviven esas músicas y esas danzas en nuestra escuela sin ningún complejo. Los niños pueden admirar la práctica de cualquier música o de cualquier danza con el mismo valor y nunca se van a prejuiciar porque uno esté en clásico o no. Hemos tenido intercambios, hay chamacos de tradicional que se han cambiado al área de clásico y viceversa, hay niños que practican clásico y se pasan a música tradicional” (Herrera, C-2013:12).

Otro aspecto que ha sido muy importante para el reconocimiento y revaloración de la música y la danza tradicional en la Escuela de Iniciación tiene que ver con los resultados demostrados por el área, que a la postre han sido apreciados por los maestros de clásico que hoy en día lo expresan abiertamente.¹¹⁷

Las consideraciones anteriores contienen elementos valiosos dignos de ser tomados en cuenta en la elaboración de argumentaciones que contribuyan a la construcción de una educación (y un currículum) que forme en los valores y el respeto a la diversidad.

4.2.2.10 La música tradicional es formal y además tiene un método

Un punto que se desprende de las anteriores consideraciones y que es resultado de la valoración jerárquica entre una y otra música, es el referido al carácter no formal que se le adjudica a la música tradicional. Al respecto, el maestro Julio Herrera señala que generalmente se caracteriza a la música tradicional como no formal, sin embargo, considera que esta música tiene sus propias reglas y sus propios métodos, así como sus propios elementos que le dan la formalidad necesaria y adecuada a sus fines, que son, por otra parte, muy diferentes a los del mundo académico. Así lo expresa: “Existe lo formal cuando

¹¹⁷ Actualmente una maestra de la EIMD del Área de Música Clásica cursa la Maestría en Educación Musical que ofrece el Programa de Posgrado en Música de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con el proyecto de investigación: “La relevancia del folklore en la educación musical infantil. Estudio de caso de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza”. La hipótesis de esta investigación establece que: “Los alumnos que estudian en el área de música tradicional dentro de la EIMD obtienen ventajas en su proceso educativo al ser más receptivos a escuchar, imitar y analizar los cantos o danzas que aprenden y tienden más hacia el disfrute de la música que interpretan. Al momento de llegar al proceso de lectoescritura de ritmos que suelen interpretar y bailar constantemente (6/8, síncopas, etc.) tienen más facilidad para comprenderlos” (Bazaldúa, M. (2017), Protocolo de Investigación para ingreso al Programa de Posgrado en Música/Campo de conocimiento: Educación Musical, Facultad de Música de la UNAM).

hay una formalidad en el sentido de la necesidad de transmitir un conocimiento, desde ahí empieza la formalidad, que no sea académico, es otra cosa, pero formal sí es y, además, tiene una metodología, tiene un método” (Herrera, E-12 de marzo de 2015:1-2). En el mismo orden de ideas hacen eco las afirmaciones de Bernardo Escuer (Luna y Sevilla, 2011) y Marina Alonso (2011) cuando se refieren a la existencia de códigos y procedimientos metodológicos precisos para acceder al conocimiento musical en los contextos culturales a los que hacen referencia.

En relación con la formalidad y la importancia que los miembros de una comunidad le otorgan a la música, el maestro Julio Herrera enfatiza que la música es un asunto fundamental de vida, un elemento estructurador de la cultura que cumple una función social de suma trascendencia al interior de las comunidades. Su importancia está dada, señala el maestro Herrera, a partir de que “es un sentimiento humano que se transmite” (Herrera, E-12 de marzo de 2015:2), y lo explica así: “Yo he realizado muchísimo trabajo de campo en comunidades indígenas y rurales, y yo me he fijado que existe un compromiso, un compromiso hecho con las comunidades porque finalmente es una función social que se cumple dentro de una estructura cultural, de tal manera que [la música] se convierte en una pieza fundamental en la estructuración de una sociedad o de una comunidad” (Herrera, E-12 de marzo de 2015:2).

Reivindicar el valor y la formalidad de la música de tradición oral ha sido una lucha emprendida por el maestro Herrera en sus años de docencia en la Escuela de Iniciación para dignificarla y otorgarle el lugar que le corresponde, en virtud de que ha sido también un factor para establecer la jerarquización entre una y otra cultura musical. Sin duda, esta situación convoca a la reflexión sobre la dificultad para que en los ámbitos académicos exista la apertura a la diversidad de culturas musicales, al encuentro de saberes y hacia el establecimiento de una necesaria equidad cognitiva (Boaventura, 2011), donde puedan coexistir expresiones de diverso origen. El hecho es que: “En el ámbito global, el panorama de la cultura se nos presenta más bien como una inmensa pluralidad de culturas locales crecientemente interconectadas entre sí, aunque siempre jerarquizadas por la estructura del poder (Ortiz, 1999: 47-48 en Giménez 2009:289).

4.2.3 Consideraciones finales

La historia de vida del maestro Herrera guarda semejanzas con la del maestro Camacho, en virtud de que ambos formaron parte de la generación coetánea a la del 68, esto es, la generación post 68, a través de la cual compartieron un mismo tiempo social y los valores y símbolos de una cultura común expresada en el ámbito de la música, caracterizada por la influencia del folclor latinoamericano y la revaloración de las culturas musicales locales. Otro hecho significativo fue que los dos transitaron por los estudios de la etnomusicología campo en el que se desarrollaron profesionalmente y que les amplió la perspectiva del fenómeno sonoro. Experiencia formativa que los llevó a la comprensión de la música como

proceso cultural aportándoles elementos de juicio para su abordaje en el campo educativo y distanciándolos de las visiones folclorizantes y de la espectacularización a la cual han sido sometidas las culturas musicales de tradición oral.

Así también, los dos formaron parte del equipo inicial del área de folclor de la Escuela Piloto, Camacho como coordinador y Herrera como becario, beneficiándose de la formación pedagógica recibida como parte de las estrategias previas al trabajo docente en la EPIMD que, de acuerdo con lo que ambos expresan, fue definitiva y dejó huella en la configuración de su perfil docente. Al igual que Camacho, Herrera tuvo experiencias intensas en la práctica directa con los músicos tradicionales de quienes aprendió los procedimientos de la oralidad y los significados culturales implicados en la práctica musical. Esta experiencia sumada a los conocimientos etnomusicológicos impactó de manera definitiva su práctica educativa, determinando el enfoque, los procedimientos metodológicos y el tipo de contenidos que trabajó desde el inicio.

En la perspectiva de Julio Herrera existe una conciencia plena sobre los aspectos culturales que envuelven a las prácticas musicales, visión que trasladó al aula y que ha mantenido como una de sus preocupaciones en el campo educativo, empeñándose en generar oportunidades para que los estudiantes establezcan contacto directo con los hacedores de la cultura para aprender de manera directa sus conocimientos y los significados que construyen en torno a las prácticas musicales.

El maestro Herrera reitera que los fundamentos del programa educativo del área de folclor fueron y siguen siendo los principios y procedimientos de la tradición oral. Para el maestro Herrera es imprescindible que el aprendizaje de la música en la EIMD siga teniendo carácter oral, aspecto que ha distinguido la esencia del modelo educativo hasta hoy en día. Lo anterior en virtud de los aportes que dichos procedimientos pueden hacer al desarrollo de la musicalidad del niño. En este sentido destaca la *naturaleza formal* de la música tradicional, que es poseedora de sus propios recursos y estrategias metodológicas mismos que encierran enormes cualidades para la formación.

A través de su testimonio fue posible profundizar en la manera en que los procesos de la oralidad se concretan en la EIMD, aproximándonos a la comprensión de los aportes que el conocimiento de la oralidad puede hacer al conocimiento académico. Con él pudimos entender la forma en que a través de la oralidad se sientan las bases de un conocimiento sensible fructífero para un desarrollo musical más amplio. En este sentido surge en su discurso una categoría de interés, la referida a *la inherencia entre la música y la danza*, aspecto que resalta el carácter interdisciplinar que las prácticas de la oralidad adquieren al asumir la relación indisoluble entre la música y la danza, prácticas que se desarrollan de manera conjunta con lo cual se compromete la participación total del cuerpo en el hacer musical y donde se advierte el carácter sistémico del fenómeno sonoro.

Otra categoría para resaltar en su discurso, es la que hace referencia a uno de los logros de la EIMD, *conseguir una equidad digna* de la enseñanza de la música y de la danza tradicional al parejo de la música y la danza clásica. Por lo que desde su perspectiva el conocimiento de la tradición oral puede convivir sanamente con el conocimiento propio del ámbito académico, proceso que abona a la adquisición de una formación musical mucho más completa y verdaderamente integral, con lo cual da cabida al *bimusicalismo* referido por Camacho. Otro logro alcanzado por la EIMD y relacionado con el anterior, es haber conseguido un trato igualitario y digno para los maestros del área de música y danza tradicional, que en muchos momentos sufrieron la amenaza de su demérito con respecto de los maestros del área de clásico a causa de los valores existentes, con el problema de las posibles consecuencias que estas ideas podían tener en el plano laboral.

Una cuestión más a la que Julio Herrera atribuye enorme valor en el terreno educativo, es el sentido de comunidad que la música de tradición oral es capaz de generar. Al respecto *el fandango* también emerge en su narrativa como categoría relevante, como elemento significativo en los procesos formativos que se despliegan en la EIMD, al representar el espacio para el encuentro y el aprendizaje comunitario.

Finalmente, otra categoría de interés que surge en su disertación es la referida a la *identidad*, es decir, a los elementos identitarios que la práctica de la música tradicional conlleva, importante aportación que la EIMD ha hecho al ofrecer la posibilidad de acercar a niños y jóvenes a la práctica de la música de las culturas originarias que forman parte del mapa cultural de su país. Desde su perspectiva, el reforzamiento del sentido de identidad a partir del reconocimiento de la propia cultura pone al sujeto en mejores condiciones para abrirse a la diversidad de músicas y universos culturales. Sin duda, todo un tema para deliberar acerca del papel que la educación puede desempeñar en este sentido.

En el espacio dedicado a las reflexiones finales analizaré con mayor detenimiento algunas de las ideas aquí planteadas.

4.3 Leonardo Rubio, generador de una propuesta metodológica propia basada en el modelo de Taller

Me propongo describir a continuación la práctica educativa del maestro Leonardo Rubio encargado de la asignatura de Arpa tradicional correspondiente al Área de Música y Danza Tradicional Mexicana, de la EIMD. El arpa tradicional es uno de los instrumentos que forman parte de la gama de estudio que ofrece esta área y está ubicada dentro de los instrumentos melódicos por su potencial expresivo en este aspecto. Su estudio abarca los distintos tipos de arpa que se tocan en las culturas de diversas regiones de nuestro país, como son Veracruz, Zacatecas, Michoacán, Guerrero, Jalisco, etc. (Rubio, 2010). Las arpas tienen peculiaridades de acuerdo con cada región, su construcción no es la misma, presentan variaciones en la disposición de las cuerdas, afinación, etcétera; esas características son las

que hacen que la sonoridad sea muy singular en cada cultura, y las que le dan el carácter a cada expresión musical.



Figura 16. Leonardo Rubio (2016). Fuente: Rubio, L. (Archivo personal).

Considero que el análisis de la experiencia del maestro de arpa puede brindarnos una idea del tipo de prácticas educativas que se desarrollan en esta escuela. El modelo formativo construido por el maestro Leonardo Rubio, se centra en los procesos de transmisión oral de la música, por así corresponder a la enseñanza del arpa tradicional mexicana. Sin embargo, como ya he mencionado, se da una combinación de procedimientos, dadas las características de la escuela. Por otra parte, la formación del maestro Rubio abona en este sentido, ya que cuenta con estudios de guitarra clásica y una vasta competencia académica, además de su amplio y profundo conocimiento de las culturas musicales de México. Todo ello hace que estén presentes en la formación de los estudiantes, la suma de elementos de procedencia bicultural.

4.3.1 Hurgando en la memoria. Antecedentes formativos y profesionales del maestro Leonardo Rubio

Para comprender la práctica educativa del maestro Leonardo Rubio, considero ineludible hacer un acercamiento a su historia personal, para saber del bagaje cultural desde el cual ejerce su labor docente. Parto de la perspectiva que entiende al docente como “un sujeto

cultural condicionado por su *habitus*” (Argemí, 2012:3), con una historia y características singulares, y convencida de que: “El docente tiene una vida y una trayectoria que van más allá de sus tareas habituales en el centro educativo. Tiene una historia y una historicidad, con pensamientos e ideas propias, con experiencias vividas en encuentros culturalmente estructurados, competencias y habilidades concretas y, con expectativas personales y profesionales determinadas” (Argemí, 2012:3). Por lo tanto, creo que el recorrido de la trayectoria formativa y profesional del maestro Rubio, aporta datos relevantes sobre los elementos que contribuyeron a configurar su identidad, y que son los que están presentes en su acción educativa y los que determinan su práctica docente.

4.3.1.1 El entorno familiar. ¿El artista nace o se hace?

El maestro Rubio inicia su narración haciendo referencia al ambiente artístico que envolvió su entorno familiar: “Yo viví toda mi vida en el medio artístico, entre pintores, escultores, músicos” (Rubio, E-3 de marzo de 2014). El maestro cuenta que su padre era pintor profesional y un aficionado a la música, y que de él aprendió los primeros acordes de la guitarra y a acompañarse canciones sencillas y boleros. Afirma que el gusto por la música le vino de las reuniones que se organizaban en su casa y donde tenía oportunidad de escuchar a los amigos de su padre que tocaban y cantaban. Alrededor de los quince años, cursando secundaria, ingresó a la Escuela Superior de Música del Instituto Nacional de Bellas Artes, institución en la que estudió guitarra clásica por siete años. En su infancia también aprendió a dibujar dada la influencia directa de su padre pintor. Así lo describe: “Yo hice dos carreras: soy arquitecto y soy músico. De la pintura me nace el gusto por la arquitectura, y el gusto por la música de que veía a los amigos de mi papá” (Rubio, E-2014).

4.3.1.2 Primer contacto con la música tradicional mexicana. Sentimiento, raíz, cultura

En su juventud temprana y casi por concluir los estudios de arquitectura, inicia el aprendizaje de la música tradicional mexicana en el taller del maestro José Luis Sagredo Castillo, etnomusicólogo e integrante del grupo Jaranero. Empezó con la ejecución de las jaranas¹¹⁸ por su cercanía y parentesco con la guitarra, y gracias a sus estudios musicales previos, la incursión en estos instrumentos le resultó muy sencilla. Sin embargo, el instrumento que llamó su atención y en el que se enfocó de manera decidida fue el arpa. Más allá de la técnica de los instrumentos, la música tradicional le mostró un mundo cultural inmenso, desconocido hasta entonces.

¹¹⁸ Nombre genérico para denominar a los instrumentos de cuerda utilizados en la música tradicional mexicana de varias regiones: jarana huasteca, jarana jarocho, etc.

Comenta que al principio le movía sólo la curiosidad, no sabía nada de los orígenes de los instrumentos, ni de sus implicaciones culturales, pero le llamaba la atención los estados de ánimo que le provocaban por sí mismos, por su sonido intrínseco. Lo expresa en los siguientes términos: “Descubrí, qué fue lo que a mí me afectó en el sentido de la emoción [...] descubrí que los instrumentos tradicionales tienen una fuerza mayor que una guitarra - en cuanto a la transmisión de sensaciones-, porque como son instrumentos de golpe, entonces, esas ondas expansivas son mayores, son más fuertes, y yo percibía esa cuestión en el cuerpo” (Rubio, E-2014). Y agrega:

“La primera vez que le rasgué a una quinta huapanguera y sentí la onda del sonido, cómo se expande, cómo suena, eso me impresionó más que otra cosa y, entonces, me interesó entrar a explorar los sonidos [...] esas sensaciones me llamaron mucho la atención. Después supe, que eso es lo que ocurre en las comunidades cuando se dan los fandangos, cuando se dan las fiestas, provoca estados de ánimo. La gente entra como en un estado de éxtasis, es por todos esos elementos que se conjuntan, la música, el baile, la comida, la bebida, se conforma todo un ambiente. Pero eso yo no lo sabía al iniciar, simplemente me dejé atrapar por esa sensación que tenía, de los sonidos de la música” (Rubio, E-2014).

4.3.1.3 Ejercicio profesional como músico tradicional. Aprendizaje del oficio en la experiencia misma

Después de este contacto inicial con la música tradicional mexicana, y de un rápido avance en su dominio, él, y su hermano violinista, fueron invitados por su maestro, José Luis Sagredo, a formar parte del grupo “Tradiciones Musicales de México”. Con esta agrupación emprendieron en los inicios de los ochenta, un proyecto de difusión de la música mexicana, a través de programas que abordaban las músicas de las distintas regiones del país. El trabajo requirió un estudio serio, no sólo de las cuestiones técnicas, sino de una irrupción profunda en las costumbres y tradiciones culturales que envolvían los diversos sistemas musicales. La preparación consistía en revisar y analizar grabaciones hechas en campo, además de estudiar los textos especializados en la materia, producidos por los etnomusicólogos del momento.¹¹⁹

El maestro Rubio refiere que el etnomusicólogo José Luis Sagredo poseía un vasto archivo etnográfico-musicológico de cintas de música tradicional mexicana, grabadas en las fiestas de las comunidades indígenas de diversas regiones del territorio nacional. El maestro Sagredo pertenecía a la generación de investigadores que venían haciendo registros

¹¹⁹ Los estudios de la música tradicional experimentaban una efervescencia teórica, como resultado de los importantes avances en el terreno de la etnomusicología (Carlos Ruiz Rodríguez, (2010). *Del folklore musical a la etnomusicología en México. Esbozo histórico de una joven disciplina*. Tesis de Maestría en Música con especialidad en etnomusicología, México, Escuela Nacional de Música, UNAM).

etnomusicológicos, desde la década de los sesenta, proceso que “...contribuyó a la conformación de archivos fonográficos llamados “Fonotecas” (Ruíz, 2010: 178).

La agrupación, “Tradiciones Musicales de México”, trabajó para el gobierno de la ciudad de México, a través de Socicultur,¹²⁰ con una intensa actividad de difusión de la música tradicional. Durante varios años realizaron un importante número de presentaciones por semana, en distintos lugares, situación que les obligaba a diversificar las temáticas de sus programas. Así lo narra:

“Como José Luis era una gente muy propositiva, se le ocurrió que cada mes cambiáramos de tema, por ejemplo, nos decía: vamos a hacer un programa de Veracruz, un programa de Tixtla, un programa de la Huasteca, un programa de música indígena, un programa de música de Yucatán, un programa de las influencias de la música africana en la música mexicana, un programa de la influencia de la música europea en la música mexicana... ¡A mí se me abrió todo un panorama! [...] ¡Fue un curso intensivo de aprendizaje de la música mexicana!” (Rubio, 2014).

Esos, más de diez años, fueron los años formativos, nos dice el maestro Rubio: “...conocimos la música y conocimos la teoría (Rubio, E-2014)”. Es evidente que estas prácticas posibilitaron una compenetración y un estudio profundo, que abarcó un conocimiento amplio de los instrumentos, las expresiones musicales y sus significados, en contextos culturales específicos. Fueron años, en donde también, hicieron trabajo de campo, se acercaron a las comunidades y asistieron a sus fiestas, estrecharon lazos con músicos originarios, de los que pudieron aprender directamente, además de las técnicas y recursos de la ejecución instrumental, los códigos, las tradiciones, la cultura y los usos y funciones de la música.

A través del breve esbozo biográfico del maestro Leonardo Rubio, pudimos ser testigos de los procesos formativos, de carácter formal y no formal, por los cuales transitó y constatar la forma en que el maestro se hizo músico tradicional, precisamente en el ejercicio de la música tradicional. También, a través de este recorrido por su memoria personal, pudimos acercarnos a aquellos saberes y experiencias que conformaron el equipaje con el cual arriba al terreno de la educación. Cabe señalar que el mismo proceso de formación, en el hacer y en la experiencia misma, ocurre también cuando construye su ser docente, precisamente, en el ejercicio de la docencia. Para nuestro trabajo y para el análisis que nos proponemos realizar, resulta de especial interés reconocer en su práctica educativa y en la construcción de su metodología de enseñanza, los rasgos que caracterizaron su historia formativa y

¹²⁰ Entidad que en aquel entonces era la responsable de las actividades culturales del Distrito Federal.

profesional, los cuales podríamos sintetizar en los conceptos de formación artesanal del “aprender haciendo” (Santoni, 1996: 7).

4.3.1.4 Mi clase es un taller. Construcción de un modelo artesanal en educación musical

En la práctica educativa del maestro Leonardo se encuentran una serie de elementos que nos remiten a los procesos que han caracterizado el aprendizaje prototípico del artesanado. El maestro Rubio ha creado una metodología propia basada, por un lado, en procedimientos de transmisión enraizados en el concepto de ‘taller’ y, por otro, en un profundo conocimiento de los géneros de la cultura musical de las distintas regiones de nuestro país, que tienen al arpa como un elemento característico de sus agrupaciones y dotaciones instrumentales.

La necesidad -dice Rubio- de que los niños aprendan verdaderamente a tocar el instrumento es lo que le motiva a diseñar su clase en forma de taller:

“El sistema de taller se basa en estar trabajando siempre, porque una de las cuestiones que yo he aprendido, afuera, en el trabajo profesional, es que el músico se forma tocando, tocando, tocando, e invirtiendo muchas horas de trabajo en eso. Esta fórmula yo la llevo al salón y la trato de desarrollar ampliamente. Entonces, en las clases, los niños siempre están tocando; con base en eso yo he logrado hacer que los niños lleguen al objetivo que es tocar el instrumento y dominarlo” (Rubio, E-18 de febrero de 2013).

La descripción que hace el maestro de su sistema de taller converge, sintoniza, con la formación del artesanado a la que hace referencia Santoni Rugiu, la cual, nos dice, consistía en:

“...una lenta y laboriosa (en sentido propio y en sentido figurado) formación mediante la práctica, en la cual la misma sistematización de los conceptos y la estructuración del orden lógico mental y operativo aprendido se inducía a partir de la experiencia cotidiana como resultado de un constante “hacer razonado” [...] es decir, el artesano se forma ejercitándose en su arte” (Santoni, 1996: 40).

Así también, podemos observar cómo, el maestro Rubio, al igual que el antiguo artesano del que nos habla Santoni (1996: 42), confía en el efecto formativo que causa en su alumno la experiencia cotidiana de trabajo. Santoni refiere, en el mismo sentido, el valor que, dentro del modelo artesanal, se atribuía al ejercicio largamente repetido, no como práctica ociosa o inútil, ni “...como adiestramiento gestual físico, sino fundamentalmente como la conducción de la instauración de ciertos nexos mentales-comportamentales previamente

establecidos” (1996: 221). La mirada de Santoni resulta fundamental para entender la práctica educativa del maestro Rubio, como un modelo artesanal de educación musical.

Su formación como arquitecto le llevó a retomar algunos elementos que aprendió de esta disciplina. Afirma que la arquitectura parte de la premisa que sostiene que “el principio de la creación de algo es, la necesidad. Todos tenemos necesidades físicas y espirituales y, entonces, el arquitecto parte de esta base, que en realidad es una teoría metodológica” (Rubio, E-18 de febrero de 2013). Le parece que es muy similar lo que ocurre en la música, por lo que utiliza esas mismas herramientas para diseñar la clase y hacer que los niños toquen; ése es el objetivo final y es la necesidad que se debe atender.

La otra necesidad es desarrollar una forma para llevarlos a ese lugar. Subraya que la motivación es un elemento muy importante en su metodología. El taller, nos dice: “tiene esa parte que le cubre al niño la necesidad de ver logrado su objetivo, en el sentido de que, desde el primer año, pueden tener acceso a acompañar una pieza, para ellos eso es muy motivante, y es el motor que a mí me ayuda, para que ellos se empiecen a interesar en la clase y en el instrumento” (Rubio, E-18 de febrero de 2013).

El taller, como modelo de aprendizaje, basado en la idea de *aprender a tocar tocando*, es la fórmula que lleva al maestro a cumplir su objetivo: que el niño aprenda a tocar el arpa. Pero, además, a través del modelo de taller, nos dice: “...el niño tiene acceso muy rápido a empezar a tocar” (Rubio, E-2013) y, por lo mismo, a disfrutar lo que hace. Se trata de un procedimiento que pasa primero por la sensibilidad y la percepción, antes que por la escritura. El niño aprende música por el oír (Nettl, 2010) a través de la observación y la imitación intuitiva de frases o fórmulas armónicas. Esta experiencia, señala el maestro, hace sentir al niño que puede y eso le estimula enormemente y lo hace avanzar. En el modelo de taller la teoría se aprende gradualmente, se llega al razonamiento y la abstracción según se va requiriendo; se abordan los conceptos, si tienen un sentido o si responden a una necesidad, y es así como adquieren un significado. Considero que el principio que rige este camino, esta forma de propiciar un espacio para el aprendizaje es el que marca la gran diferencia con el modelo académico.

En el esquema académico, el niño primero aprende la teoría y la técnica del instrumento, a través de ejercicios que la mayoría de las veces están desvinculados de la música. No son música, son ejercicios mecánicos y aislados, ideados para vencer una determinada dificultad técnica, pero de manera árida, sin un sentido musical claro. Diríamos que aquí sí encontramos una repetición mecanizada y poco fructífera. Además de este inconveniente, en el modelo académico, el niño demora varios años hasta que puede integrarse a un grupo y hacer música con otros. Por el contrario, en el modelo de taller, lo hace desde el principio.

Participa con ejecuciones sencillas, básicas, pero que cumplen una función en el todo, y esto deja en el niño el sentimiento de estar contribuyendo con su parte en la construcción de la obra completa y disfrutar de su ejecución. Además de conocer el proceso total de elaboración, que de acuerdo con Santoni (1996: 222), es otra de las cualidades que aporta el modelo artesanal.

El maestro aborda otro aspecto que es sustancial en su trabajo: el que tiene que ver con la relación que establece con los niños. Al respecto señala: “Yo trato de ganármelos, de tener un trato amable con ellos, tomarlos en cuenta, tomar en cuenta su opinión, preguntarles: ¿Qué quieren? ¿Qué necesitan? ¿Cómo se sienten? Trato de no imponerles la partitura, la clase o lo que yo quiero. Claro que, finalmente, yo los llevo allá, pero de una forma sutil” (Rubio, E-2013).

El maestro Rubio menciona otro recurso que utiliza en su enseñanza: se trata del juego, sobre lo cual nos dice: “...formo grupos y jugamos con las arpas, pero jugamos con los ejercicios que necesito que ellos aprendan [...] jugamos con los compases, con las notas, con los ritmos y, entonces, se convierte no tanto en clase sino en juego, y eso les interesa mucho” (Rubio, E-2013). En este sentido resuenan las palabras de Santoni Rugiu cuando menciona: “la actividad de tipo artesanal estaría muy cercana a las “divinas” actividades del juego [...] del trabajo como juego, como actividad de predominante fruición” (1996: 266-267).

4.3.1.5 La música tradicional mexicana como base para el abordaje de las dificultades técnicas del arpa

El amplio conocimiento que el maestro Rubio tiene de las culturas musicales que utilizan el arpa como parte de sus dotaciones instrumentales, hizo posible que pudiera organizar un repertorio basado en los distintos sonos tradicionales¹²¹ para abordar las dificultades técnicas del arpa de manera gradual. Esta organización representa la sistematización única y original de un saber, condensado en los sonos de distintas regiones del país, que facilita su abordaje y apropiación de manera progresiva. El trabajo del maestro Rubio construye y constituye una aportación didáctica y metodológica, digna de ser reconocida, al campo del estudio del arpa tradicional mexicana, que por fortuna ha sido plasmada en el primero de tres libros de su autoría, pensados con este fin (Rubio, 2010).

¹²¹ Los sonos se pueden agrupar en: Sonos de Tierra Caliente, Sonos jaliscienses abajeños o de mariachi, Sonos de Costa Chica y Tixtla, Sonos Istmeños, Sonos Jarochos y Sonos Huastecos (Juan Escamilla, Ma. Alejandra (2010), “La música tradicional como fuente patrimonial de difusión y piratería”, en *Salvaguarda de Patrimonio Musical en Riesgo*, México, Secretaría de Cultura del Estado de Puebla-CONACULTA).

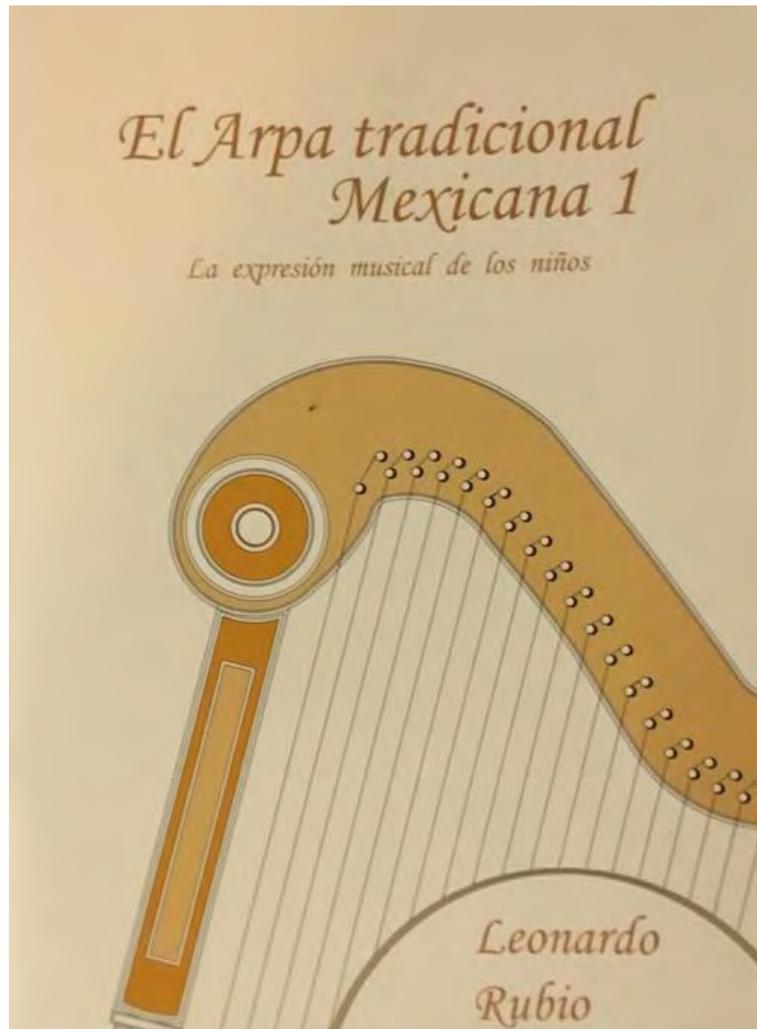


Figura 17. Portada del libro: Rubio (2010), *El arpa tradicional mexicana 1. La expresión musical de los niños*.
Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).

El maestro menciona que la música de Michoacán, específicamente los sones planecos, que utilizan el arpa planeca, también conocida como arpa grande de Michoacán, le permiten introducir al niño en la ejecución, pues requiere de ejercicios cuya dificultad es básica. Así lo narra: “Bajo la experiencia que tengo, este estilo en particular me permite iniciar, [...] ésta es la puerta, para que ellos puedan entrar. Después son los sones de Tixtla, después los sones de Jalisco y al último los sones de Veracruz, que son los más complejos, esos son para mí los pasos metodológicos” (Rubio, E-2013).

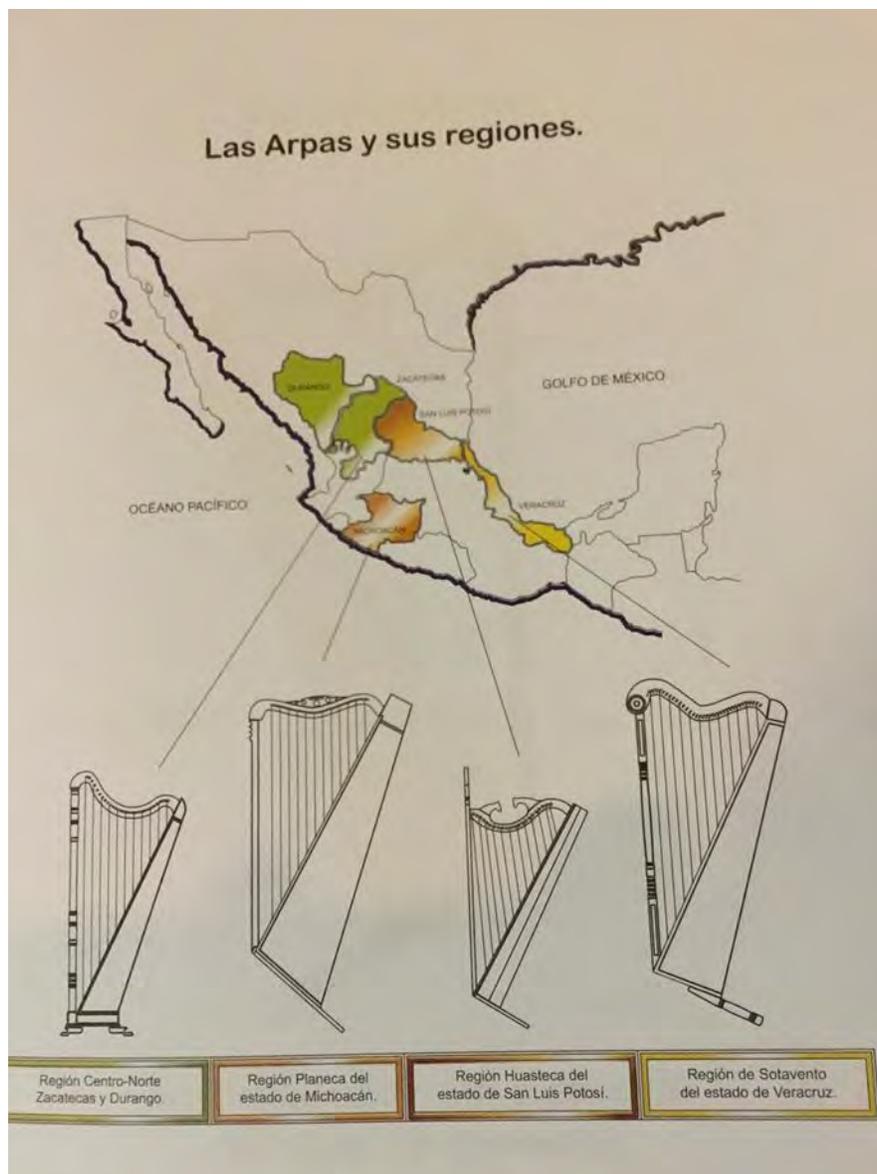


Figura 18. Las arpas y sus regiones en Rubio (2010), *El arpa tradicional mexicana 1. La expresión musical de los niños*. Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).

4.3.2 Consideraciones finales

La labor educativa del maestro Leonardo Rubio, basada en el modelo de taller - concepto con el que define su forma de trabajo y en el que finca los cimientos de su metodología-, nos conduce a repensar y revalorar la concepción de la propia educación, tal y como lo apunta Santoni, más como una socialización guiada que como instrucción (1996: 242). Creo, así mismo, que la práctica, los principios, las formas y los recursos utilizados por el maestro Rubio, producen, efectivamente, una resonancia magnífica que nos remite a los rudimentos de la formación artesanal a la que hace referencia Santoni, permitiéndonos reconocer

algunos de los procedimientos más característicos de esta modalidad como son: el aprendizaje en comunidad, el aprender haciendo, la participación del proceso completo en la producción de saberes, así como la construcción creativa y lúdica del conocimiento. Todos ellos conforman aspectos valiosos de la noble tarea del artesanado, que nos hablan de las posibilidades regenerativas de procedimientos que han sido utilizados en tiempos inmemoriales –habiendo producido, muchas veces, nostálgicas reverberaciones en educadores de distintos momentos de la historia moderna-, y que hoy se nos presentan en plenitud, convenciéndonos de su potencial y de la enorme vigencia que pueden tener en los contextos actuales, desde luego, con las adecuaciones a las condiciones del presente.

4.4. Ana María Ortega, guitarrista, bailarina y educadora



Figura 19. Ana María Ortega (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).

4.4.1 Antecedentes y motivaciones del proyecto

En esta sección expondré la experiencia educativa de Ana María Ortega Espinoza, maestra de danza tradicional mexicana de la EIMD. El acercamiento a su práctica docente fue sugerido por el maestro Julio Herrera que, como he mencionado, fungió como guía en mi

itinerario de trabajo de campo. El maestro me puso en antecedentes acerca del interesante perfil de la joven maestra, ejecutante de guitarra clásica y bailarina profesional. Ana María es egresada de la especialidad de guitarra del Área de Música Clásica de la EIMD y de la Licenciatura en Danza Folklórica¹²² de la Escuela Nacional de Danza Folklórica del Instituto Nacional de Bellas Artes.

El seguimiento al trabajo de esta maestra me resultó muy atractivo por varias razones. Consideré en primer lugar, que su condición de exalumna me proporcionaría una mirada mucho más focalizada de los procesos formativos que tienen lugar en esta institución. También, que a través del análisis de su práctica educativa podía tener un acercamiento más específico a las prácticas educativas en el ámbito particular de la danza de esta escuela. Adicionalmente, el caso de Ana María me resultó especialmente interesante porque en la persona de esta joven maestra era posible apreciar el impacto que puede tener el tipo de formación que ofrece la EIMD en la configuración identitaria de sus estudiantes. En este sentido, la experiencia docente de Ana María me informaba acerca de las nuevas prácticas que es posible observar en esta institución a partir de los proyectos que crean las jóvenes generaciones educadas bajo sus principios y perspectivas. Generaciones, sin duda, portadoras de un pensamiento artístico y pedagógico crítico, propositivo y renovador.

Para el acercamiento que me propongo en esta sección daré cuenta de la práctica docente de Ana María, a través del análisis de un proyecto artístico y educativo que emprendió con su grupo de alumnos de tercer año. La maestra propuso su proyecto a la EIMD para cubrir los contenidos de la asignatura de Danza Tradicional en el semestre que abarcó de enero a junio de 2013. Así mismo, la concepción, fundamentación, planeación y desarrollo del proyecto¹²³ culminaría con un montaje que la maestra presentaría como trabajo de titulación de la Licenciatura en Danza Folklórica.

El proyecto consistió en una propuesta original de construcción creativa que conjuntaría los códigos de la danza tradicional y los de la danza contemporánea, en un montaje que abordaba los aspectos artísticos y educativos dentro del mismo proceso para cumplir con los propósitos de la asignatura. No era una clase convencional de danza, era una experiencia creativa que tenía la intención de dar un tratamiento diferenciado al lenguaje de la danza tradicional, a través del diálogo que establecía con los dispositivos del lenguaje coreográfico. Paralelamente se proponía una práctica educativa con fines pedagógicos concretos, basada en la actividad misma, en la participación directa del proceso creativo y en la libre expresión mediante los códigos dancísticos, en síntesis, toda una propuesta de innovación educativa, que, dicho sea de paso, fue absolutamente apoyada por la institución

¹²²El nombre oficial de la carrera conserva la grafía de la palabra *folklor* correspondiente al origen etimológico del idioma inglés. Por mi parte, utilizo la palabra *folclor* que es la voz hispanizada del término.

¹²³ Aspectos que quedaron asentados en el documento de tesis de Ana María Ortega Espinoza (2013).

para su realización. Al respecto es importante resaltar que la puesta en marcha del proyecto es una muestra más de la flexibilidad curricular existente en esta institución, donde proyectos de tal índole son viables y se llevan a cabo con todo el respaldo institucional.

Justo en el momento que iniciaba mi entrada al campo, Ana María daba comienzo al desarrollo del proyecto especial, por lo que, la afortunada coincidencia me permitió dar seguimiento puntual –con el apoyo de técnicas de observación participante y entrevistas en profundidad- al curso del proyecto en su totalidad. La estancia hizo posible atestiguar el proceso de gestación y elaboración del montaje coreográfico, desarrollado, como mencioné, durante los meses de enero a junio de 2013. Tuve la suerte de seguir una a una las fases de dicho proceso y conocer la perspectiva y el sustento teórico metodológico de la propuesta, así como la amplia gama de recursos y estrategias utilizados para el logro de los objetivos -pedagógicos y artísticos- puestos en la mira de Ana María Ortega.

El proyecto artístico y educativo que se describe, al mismo tiempo que revela la emergencia de formas alternas para abordar la enseñanza de la danza tradicional mexicana, muestra el caudal de posibilidades que ofrecen las formas simbólicas del arte, como vías de conocimiento y aproximación a la realidad, así como el potencial de las mismas para incidir en la constitución de la identidad crítica y reflexiva de los sujetos en formación, al propiciar, entre muchos otros procesos, el despliegue de la sensibilidad, la imaginación y la creatividad.

4.4.2 Experiencias formativas en la trayectoria de la maestra Ana María Ortega

Para el análisis de la práctica educativa de Ana María Ortega, fue necesaria una aproximación a la trayectoria formativa y profesional de la joven maestra, la cual aportó elementos para saber de la realidad y las problemáticas que acusan al campo de la creación y enseñanza dancísticas, y que forman parte del contexto que enmarca su labor educativa. El acercamiento a su trayectoria colaboró de igual modo para identificar aquellos aspectos que fueron determinantes en la configuración de su identidad como artista y docente, y que son parte de las motivaciones que están en la base de su proyecto. A continuación, hago una breve sinopsis de su biografía, para seguir con el análisis de su propuesta de creación coreográfica y finalizar intentando concretar algunas ideas conclusivas.

4.4.2.1 Primeros pasos en los caminos del arte. La Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza, ambiente mágico y amoroso

Como mencioné al inicio, Ana María Ortega¹²⁴ es egresada de la EIMD, espacio formativo que puso a su alcance un variado menú de opciones expresivas en el campo del arte. Ana

¹²⁴ Es egresada también de la Escuela Nacional de Danza Folklórica, fue integrante durante tres años del Ballet Folklórico de México de Amalia Hernández y estudiante de la especialidad en Investigación y Creación Dancística del Centro de Investigación Coreográfica del INBA. Actualmente es docente en la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza Ollin Yoliztli.

María estudió en esta escuela los ocho años del ciclo básico en el área de guitarra clásica, línea principal de su formación inicial. Sin embargo, gracias a la presencia en el mismo espacio escolar, de la *música clásica*, la *danza clásica* y la *música y danza tradicional*, pudo entrar en contacto con diversas culturas musicales y dancísticas, mismas que ampliaron su horizonte y determinaron su vocación profesional.

La experiencia de vida de Ana María es el ejemplo claro del efecto que la propuesta educativa de la Escuela de Iniciación, por sus características, puede tener en la constitución de la identidad de los sujetos en formación. El ambiente escolar en la EIMD, *mágico y amoroso*, como lo recuerda Ana, facilitaba¹²⁵ a los estudiantes la entrada como oyentes a las clases de las otras áreas. Ella era alumna de guitarra clásica y asistía a sus clases individuales de instrumento, de solfeo, de música de cámara, etc. Pero también se *asomaba* a las clases de sus compañeros del área de música y danza tradicional, prácticas comúnmente comunales y con una importante carga festiva, que la fascinaban.

Rememora su experiencia en los siguientes términos: “...yo estudiaba guitarra clásica, pero siempre viví enamorada de todo lo que hacían los de danza y música tradicional” (Ortega, E-28 de febrero de 2013:3). Fue así como pudo adentrarse en la práctica de la música y la danza tradicional, y al concluir sus estudios de iniciación en guitarra clásica, contar con elementos y claridad para decidirse por el estudio profesional de la danza folclórica. La convivencia cercana de las diversas expresiones del arte musical y dancístico y las circunstancias vividas, sin lugar a duda, contribuyeron a una oportuna definición vocacional.

4.4.2.2 *La danza folclórica en México. Tradiciones formativas en escuelas y escenarios artísticos*

El paso de Ana María por la Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF), la confronta con otra realidad educativa, alejada de la experiencia abierta y lúdica vivida en la Escuela de Iniciación. Así lo refiere:

“Cuando entro a la ENDF, mi idea del mundo cambió totalmente, entré a una escuela súper rígida, estricta, en la que tienes que ir uniformado y si tienes un cabello despegado del chongo te corren del salón; en la que había maestros que te humillaban, en fin, toda esa tradición vieja de la danza, muy cruel y muy difícil emocionalmente. Creo que tristemente es una carrera que no ha evolucionado, la educación dancística sigue inmersa en cánones caducos de hace mucho tiempo” (Ortega, E-28 de febrero de 2013:3).

¹²⁵ Y lo sigue haciendo hoy en día. Los estudiantes pueden desplazarse entre una y otra área, la de música clásica y la de música y danza tradicional, según sus necesidades e intereses, constituyendo de este modo un rasgo más de la flexibilidad curricular existente en esta institución.

La danza en las instituciones educativas ha sufrido los embates de la escolarización (Viñao, 2006), privándola del dinamismo, arrojo, creatividad, imaginación e inventiva que su naturaleza le confiere. El perjuicio no sólo ha sido en el plano de la concepción estética - que ha limitado este arte a la repetición y reproducción acartonada y rígida- donde se frenan los ímpetus creadores del lenguaje dancístico, sino que ha afectado de manera considerable sus formas de enseñanza.

La vieja tradición de la danza en las escuelas promueve estilos severos, poco flexibles y autoritarios que derivan consciente o inconscientemente en maltrato emocional, en violencia simbólica (Pacheco, 2007). Paradójicamente, la práctica dancística que tendría que ser fuente de placer y gozo, muchas veces termina convirtiéndose en una experiencia sumamente rutinaria, sin vida y de enorme sufrimiento para quien la ejecuta.

Ana María también vivió la atmósfera rigurosa y fría en su desempeño dentro de una compañía profesional de danza folclórica,¹²⁶ espacio artístico que reproducía el mismo “...entorno de frialdad [...] acartonado y sin vida” (Ortega, E-28 de febrero de 2013:3) de las escuelas, enfocado en la repetición y carente de márgenes de creación para el intérprete. En las escuelas y los escenarios de la danza folclórica o tradicional, ha perdurado una concepción que la ha paralizado en el tiempo, apaciguando sus impulsos creadores, reduciendo su ejercicio a la repetición, la imitación y reproducción de cuadros preconcebidos.

Al respecto, Ana María menciona que: “Fuera de su contexto de origen, la danza tradicional mexicana se ha constituido como una técnica, es decir, un «sistema estabilizado de movimientos»,¹²⁷ que se basa en la adquisición de habilidades corporales para reproducir códigos específicos: repertorios tradicionales” (Ortega, 2013:13). Y plantea la urgente necesidad de “...reflexionar en torno al sentido que tiene actualmente reproducir expresiones tradicionales *ad infinitum* (hasta el infinito) y a la pertinencia de abordar a la danza tradicional como un campo de conocimiento dinámico y de construcción creativa” (Ortega, 2013: 11).

En el ánimo de Ana María se encuentra un profundo deseo de transformar las prácticas artísticas y educativas de la danza tradicional, en virtud de haber conocido, a través de la propia vivencia, los quebrantos y deficiencias de los viejos modelos estéticos y educativos de la danza tradicional, que perviven en los espacios académicos y en los escenarios profesionales.

¹²⁶ Como ya se mencionó, fue integrante del Ballet Folklórico de México de Amalia Hernández.

¹²⁷ El concepto de «sistema estabilizado de movimientos» es atribuido a Elizabeth Cámara (Cámara e Islas, 2007).

Son éstas las ideas que motivan a esta joven artista y educadora a proponer formas alternas de crear y construir con la danza tradicional, y maneras distintas de transmitir y enseñar sus códigos.

4.4.2.3 En busca de caminos diferentes. Preocupaciones y búsquedas de Ana

El reto que se plantea Ana es cómo enseñar la danza tradicional, pero combinándola con formas creativas para lograr un ambiente de aprendizaje, juego y creatividad, donde los niños se sientan identificados con el trabajo que hacen. Es desde aquí que surge la pregunta que impulsa y da sentido a su trabajo:

“Cómo poder pasar de la representación de una danza, a una presentación dancística, [donde los alumnos] se muestren realmente en el escenario, no solamente que reproduzcan formas que les enseñé [...] sino, cómo ellos se pueden apropiarse de ese conocimiento de manera dinámica. Entonces, estoy experimentando cómo combinar elementos creativos y me parece que uno de los caminos es darles herramientas de construcción, de análisis del movimiento [...] con las cuales ellos puedan jugar y construir a partir de los códigos tradicionales” (Ortega, E-28 de febrero 2013:3).

En la mirada de Ana María queda de manifiesto que la danza tradicional no es sólo repetición y reproducción inanimada, sino creación, exploración, búsqueda. En su horizonte no está como objetivo primordial, según sus palabras, hacer profesionales excelsos, sino formar seres más creativos, conscientes, felices; capaces de apropiarse del conocimiento de otras maneras.

Le interesa fomentar otra actitud, que permita a niños y jóvenes conocerse a sí mismos - conocer su cuerpo, los movimientos y potencialidad del mismo-, para lograr que se relacionen entre ellos y con el mundo, de manera distinta (Ortega, 2013:4). Desde esta perspectiva la tarea educativa no se constriñe a la formación técnica del artista, sino a encontrar el sentido y la dimensión humana del hacer dancístico.

4.4.3 El proyecto

Dedico ahora un espacio al análisis del proyecto de creación coreográfica *Mole Oaxaqueño*, con la intención de exponer algunos de los principios que le dieron sustento y los procedimientos que hicieron posible su construcción. La elaboración de un mole, al igual que cualquier obra artística, representa una tarea de alta demanda que implica conocimiento, maestría, experiencia y destreza, además de un proceso de manufactura, acompañado y escrupuloso. La estancia prolongada me permitió asistir a la creación de la receta artística y constatar el procesamiento de cada uno de los ingredientes y la meticulosidad y cuidado puestos en su preparación, acciones todas que dieron vida finalmente a la obra coreográfica, cuyo proceso describiré a continuación. *Mole oaxaqueño*

según la definición de su autora: “es una propuesta de acercamiento lúdico a las expresiones dancísticas tradicionales [...] un collage basado en códigos dancísticos tradicionales, combinados con elementos del lenguaje coreográfico” (Ortega, E-28 de febrero de 2013:1). El desafío consiste en “pasar de la sola reproducción de códigos, a la recreación y expresión” (Ortega, E-16 de abril de 2013:1).

Se trata de una obra coreográfica que se gesta de manera entrelazada con un proceso formativo en el que educación y arte se mezclan, compartiendo vocación y fines. El proyecto es una creación en comunidad donde enseñar, aprender, crear y jugar son todos elementos de un mismo proceso que culmina con un montaje coreográfico colectivo. El trabajo de esta joven maestra se puede describir como una experiencia vital y creativa, donde la educación es arte y la danza juego.

La propuesta coreográfica de *Mole oaxaqueño* nos remonta a las culturas originarias y nos enlaza con nuestras raíces ancestrales, nos vincula con los códigos del presente y nos proyecta al futuro a través de la construcción de nuevos sistemas simbólicos (Lotman, 1996), de los cuales son protagonistas los *intérpretes creadores*, quienes participan activamente en la creación y recreación de los códigos dancísticos, fortaleciéndolos y vivificándolos.

4.4.3.1 Elementos esenciales de la propuesta

Ana María hace explícita su postura en relación con la danza. La entiende como una forma de existir en el universo, una forma de relacionarse con la naturaleza, con los otros, con el cosmos. Y desde esta concepción genera su propuesta coreográfica, en la cual se planteó *construir un acercamiento a las expresiones dancísticas tradicionales, donde los intérpretes fueran sujetos activos y que partiendo de las referencias tradicionales construyeran un discurso coreográfico propio* (Ortega, 2013:4). Ana María reivindica en la propuesta el valor de la creatividad en la danza tradicional, por lo que la concibe como un espacio de aprendizaje, acción y creación (*Idem*).

4.4.3.2 Enfoque pedagógico

Involucrar al intérprete como creador y tomar su experiencia como válida son las premisas que guían la acción pedagógica de Ana María, quien afirma que: “...en un contexto educativo sí es muy importante que los intérpretes se puedan apropiarse del material que están interpretando” (Ortega, E-16 de abril de 2013:2). Su fin más esencial es que los intérpretes creadores, como ella los nombra, construyan un discurso propio que sea “...entendible, habitable y significativo para ellos [...] recorriendo siempre un camino lúdico” (Ortega, 2013:35).

Hace evidente su identificación con las posturas constructivistas, al referir su afinidad con el planteamiento de Elizabeth Cámara, quien “...propone una convergencia entre el modelo constructivista del conocimiento y el campo dancístico” (Ortega, 2013:13). Ana amplía y argumenta su posición de la siguiente manera:

“Me pareció muy apropiado concebir a la danza tradicional mexicana desde este enfoque, pues los códigos tradicionales existen como referencias dinámicas, no absolutas. Así la danza tradicional abre un campo de construcción creativa para los coreógrafos e intérpretes. Cámara afirma que la adopción de la postura constructivista es potencialmente liberadora, pues nos permite concebirnos como hacedores de la realidad mediante el movimiento. Me resulta profundamente alentador, entenderme y entendernos como creadores de posibilidades dancísticas. El proyecto de Mole Oaxaqueño propone un acercamiento a la danza tradicional mexicana concebida como referencia inacabada, como espacio propicio para la creación” (Ortega, 2013:13-14).

La perspectiva pedagógica de Ana María, considero, está asentada y encuentra afinidades en las posiciones constructivistas, especialmente con las del denominado constructivismo sociocultural al que hace referencia Pérez Gómez:

“El constructivismo cultural (Vigostky, Wertch, Bruner, Rogoff, Cole) comparte la premisa básica de la interacción activa entre la realidad y el sujeto en la construcción de los conocimientos, sentimientos y conductas, pero prioriza, al contrario que Piaget y la ciencia cognitiva, la importancia del polo social y cultural en el desarrollo del psiquismo” (Pérez Gómez, 2000:207).

4.4.3.3 El juego, eje articulador de la pedagogía de Ana María Ortega

La propuesta de Ana apela a la creatividad, a la libertad, al diálogo, a la comunidad, categorías todas traspasadas por un elemento sustancial: el juego, ingrediente que filtra e impregna todos los espacios de su práctica educativa. El juego es el eje articulador de su pedagogía: está presente como estrategia didáctica, como recurso metodológico, como dispositivo para la creación, como unidad organizadora, como sustancia de las dinámicas de sensibilización e integración grupal, etc. El juego es un elemento crucial en su pedagogía. El valor que este recurso tiene en su práctica nos remite al pensamiento de Huizinga, para quien “...las grandes ocupaciones de la convivencia humana están impregnadas de juego (en Ríos Espinoza, 2013). Existe en este autor la “...convicción de que la cultura humana brota del juego –como juego- y en él se desarrolla” (Huizinga, 2000:7).

4.4.3.4 El papel docente y la construcción social del conocimiento

Un elemento más a destacar en su concepción pedagógica es que asume su trabajo como creación colectiva, donde ella desempeña el papel de guía en la construcción del proyecto.

Lo expresa en los siguientes términos: “En todas las escuelas, los maestros te montan un repertorio, una coreografía y acá es más bien, diseñar dinámicas de aprendizaje, de creación, de interacción entre los intérpretes, que permita que todos construyamos..., lo que se llama una creación colectiva” (Ortega, E-16 de abril de 2013:2).

En su acción pedagógica se observa una convergencia con tendencias que asumen el conocimiento como construcción social, las cuales sostienen que el pensamiento humano se funda en la actividad humana, es decir, en el trabajo, en su más amplio sentido, y en las relaciones sociales propiciadas por dicha actividad (Berger y Luckmann, 2006).

4.4.4 Desarrollo del proyecto y su metodología

A continuación, haré una descripción de las etapas que formaron parte del proceso de construcción de la propuesta coreográfica *Mole Oaxaqueño*.

4.4.4.1 Etapas del proceso formativo y de creación

En la concepción de Ana, el proceso de creación –que corrió de manera paralela con el formativo–, contempló básicamente cuatro etapas: la primera se trató de aprender el repertorio tradicional, la segunda de aprender los elementos del lenguaje coreográfico, la tercera consistió en combinar ambos elementos y crear nuevo material, y la cuarta estuvo enfocada a la estructuración y elaboración de las escenas, utilizando los insumos que resultaron de las anteriores etapas. El producto artístico final quedó conformado por ocho escenas.

4.4.4.1.1 Primera etapa. Aprendizaje del repertorio tradicional

En esta etapa el objetivo fue *acercar a los intérpretes a los códigos de movimiento característicos de las diversas regiones culturales del estado de Oaxaca* (Ortega, 2013:35). El trabajo consistió en aprender los códigos de las danzas tradicionales, que son los pasos específicos o estilos de movimiento propios de las culturas dancísticas de esta región y que hacen las veces de los ingredientes tradicionales del mole. Para ello utilizó *pisadas básicas* de La Danza de la Pluma, La Danza de los Diablos, Los Sones Mazatecos, el Son de Artesa y Chilenas de la Costa. Ana María afirma que, además de brindar una panorámica de las expresiones dancísticas oaxaqueñas, las danzas elegidas contribuyeron al desarrollo de habilidades corporales específicas (Ortega, 2013:36) y al conocimiento de la terminología y las técnicas propias de estos códigos tradicionales.

4.4.4.1.2 Segunda Etapa. Aprendizaje de los elementos del lenguaje coreográfico

El objetivo en esta etapa fue ofrecer a los intérpretes herramientas de creación, es decir poner a su alcance elementos coreográficos de composición *para construir lenguaje en*

movimiento (Ortega, 2013:37). Se abordaron elementos relativos al espacio, tiempo y energía. Así lo detalla: “Algunos de ellos fueron: los niveles espaciales, las formas simétricas y asimétricas, las estructuras básicas de composición, los dispositivos coreográficos, los trazos espaciales, el ritmo, y las cualidades de movimiento” (*Idem*). Todos estos elementos implicaron una profundización en el conocimiento de recursos diversos del ámbito coreográfico, que dotaron al intérprete creador de nociones, técnicas e instrumentos para intervenir el movimiento de manera fundamentada, recurriendo al juego, apelando a la sensibilidad y trabajando siempre con libertad y creatividad.

4.4.4.1.3 Tercera Etapa. Creación de nuevo material coreográfico

El trabajo en esta etapa consistió en la integración de los elementos tradicionales y los coreográficos, a través de la improvisación,¹²⁸ y cuya finalidad era propiciar la búsqueda de nuevos códigos expresivos. Las dinámicas partieron del juego, la creatividad y la invención colectiva. Los códigos de movimiento surgidos de esta experiencia conformaron el material coreográfico creado por los intérpretes para cada una de las escenas.

4.4.4.1.4 Cuarta Etapa. Estructuración de las escenas

El objetivo en esta etapa fue organizar de manera coherente las escenas construidas, lo que dio como resultado su estructuración a manera de un collage dancístico que constituyó el producto final.

4.4.4.2 El Montaje Coreográfico

La obra coreográfica: *Mole Oaxaqueño. Ingredientes tradicionales para una receta dancística creativa*, concluyó y quedó conformada por ocho escenas.

En cada una de las escenas estuvieron siempre presentes, de una u otra forma, recursos para la integración y estimulación sensorial, así como elementos para la exploración, la improvisación y la creatividad, atravesados todos por un componente sustantivo: el juego. Ante la imposibilidad de describir cada escena y el cúmulo de elementos que fueron trabajados, me limitaré a exponer las secuencias observadas en una clase y que formaron parte de una de las escenas, con la finalidad de ilustrar los recursos y estrategias utilizadas por Ana María en su práctica educativa cotidiana.

4.4.4.3 Secuencias de una clase

La actividad fue diseñada para desarrollarse en varias secuencias, cada una con un propósito definido y articuladas de manera que la primera sirviera de base a la siguiente. En la

¹²⁸ La improvisación en el trabajo de Ana merece una especial mención como recurso pedagógico y de creación.

actividad de calentamiento, Ana preparó al grupo a través de un juego abierto que ocurrió en el patio, donde los alumnos se desarrollaron bajo consignas estipuladas.



Figura 20. Actividad didáctica denominada: "Juego abierto" realizada como parte del proceso del montaje del Proyecto Mole Oaxaqueño (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).

Así lo narra:

"... la primera parte fue un calentamiento, que es lúdico totalmente. A mí me parece una manera orgánica de calentar el cuerpo, que es divertida, mediante el juego, y que me gusta hacerlo al aire libre para que no estén todo el tiempo enclaustrados en el salón de clase. Entonces, la primera parte jugamos, empezamos a jugar 'encantados', se metían unos debajo de los otros y después ese elemento lo retomé en el salón para jugar en equipos, hubo una modificación en el aspecto coreográfico para que fueran ubicando la posición espacial con los compañeros" (Ortega, E-28 de febrero de 2013:1).

Como se puede observar, los elementos de la actividad de calentamiento se retomaron posteriormente para trabajar, dentro del salón de clase, la segunda secuencia que fue de ubicación espacial y conciencia corporal, individual y colectiva, donde siguió presente el juego. Continúa su descripción: "Se trataba de invadir los espacios de las otras personas, lo fuimos haciendo de tres en tres y después en grupo de seis. El objetivo era buscar espacios en los cuerpos de los otros compañeros, e invadirlos, cuidando siempre el propio peso para no lastimar, y para brindar apoyo a los demás" (Ortega, E-28 de febrero de 2013:1).



Figura 21. Actividad didáctica denominada: “Espacios compartidos” realizada como parte del proceso del montaje del Proyecto Mole Oaxaqueño (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).

En la tercera parte de la clase, cada alumno eligió el nombre de uno de los ingredientes que conforman la receta típica para la preparación del mole, platillo tradicional de la región de Oaxaca. Cada alumno representaba uno de los condimentos: Clavo, nueces, chocolate, plátano macho, canela, cebolla, ajonjolí, almendra, agua..., la actividad consistió en la mezcla de ingredientes mediante movimientos corporales, imitando¹²⁹ la preparación del platillo. El primero se colocaba al centro del salón, ocupando el espacio a través de una postura corporal, acto seguido, llamaba al siguiente condimento que se engarzaba con el primero a través de otra postura, y así sucesivamente, hasta que todos quedaban entrelazados dando forma a una escultura corporal que representaba al mole. La clave era lograr un buen ensamble de posturas -o más apropiadamente, una buena mezcla de ingredientes-; se trataba de invadir el espacio del otro, pero acoplándose, sin lastimar, ni derribar lo construido, por el contrario, brindando apoyo y sumando imaginación e inventiva a la creación colectiva. La actividad derivó en la conformación de la quinta escena de la propuesta coreográfica, que llevó por nombre *Espacios compartidos*.

¹²⁹ Nos recuerda el «como si...» al que hace referencia Huizinga: “El juego no es la vida “corriente” o la vida “propiamente dicha”. Más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporera de actividad que posee su tendencia propia. Y el infante sabe que hace «como si...», que todo es “pura broma” (Huizinga, 2000:21).



Figura 22. “Espacios compartidos”, puesta que conformó la quinta escena del montaje Mole Oaxaqueño (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).

La escena *Espacios compartidos*, se inspiró precisamente en el platillo tradicional que se basa en la mezcla de ingredientes y especias, por lo que la idea eje fue *combinar y combinarnos*. Su autora describe los propósitos de la escena en los siguientes términos:

“Como ingrediente creativo, trabajamos con la exploración del espacio en relación con los demás intérpretes, improvisamos sobre las posibilidades que teníamos de mezclarnos a partir del uso de niveles y de la creación de formas en todas sus variantes: simétricas, asimétricas, de líneas rectas o curvas. La dinámica lúdica que dio soporte a la escena consistió en preparar conjuntamente un Mole Oaxaqueño a partir de ingredientes que encarnaban los intérpretes. La mezcla paulatina de cuerpos-ingredientes que resultaba de las improvisaciones daba como resultado, estatuas vivientes colectivas, mezclas corporales construidas colectivamente, que eran siempre novedosas e impredecibles, pues se basaban en las decisiones y acomodos personales que conformaban la totalidad” (Ortega, 2013:70-71).

Los elementos dominantes en esta escena fueron el juego y la improvisación, sin embargo, es importante apreciar el fundamento coreográfico que la sostuvo y que le dio el sentido artístico y educativo.

Anotamos a continuación algunas ideas conclusivas que tienen como propósito destacar temas que brotaron en el trayecto y que considero pueden dar luz para pensar la educación y el arte desde otros lugares.

4.4.5 Consideraciones finales

El trabajo de Ana María Ortega Espinoza, además de conmover y emocionar, convoca a la reflexión, al análisis escrupuloso de controversias que competen, no sólo al ámbito de la educación artística, sino a discusiones vinculadas de manera más estrecha con los fines de la educación, dirigidos a favorecer procesos de desarrollo individuales, sociales y culturales.

Su propuesta pone el dedo en aspectos cruciales del quehacer dancístico y su enseñanza. Formula interrogantes acerca del significado y sentido social y cultural de los códigos tradicionales, y sobre la pertinencia de las formas que éstos han adoptado en los foros artísticos y espacios académicos para su reproducción y cultivo.

Las expresiones tradicionales de la danza han formado parte, junto con la música y la poesía, de las formas rituales de culto y veneración de pueblos y culturas ancestrales. En sus contextos de origen, las danzas y todas las formas expresivas que se representan como parte de fiestas y ritos, tienen un carácter dinámico, están en permanente transformación, por lo que es inconcebible su pretendida pureza o inamovilidad. Considero que un primer punto útil a nuestro análisis es, precisamente, el reconocimiento del carácter dinámico, germinal como diría Camacho (2009), de las formas expresivas tradicionales, para entender su esencia y recobrar su valor como elementos de la cultura en constante movimiento.

Las danzas sustraídas de su contexto de origen y llevadas a los foros artísticos y a los contextos escolares institucionales corren el riesgo de sufrir la esquematización, el trato superficial y la estereotipación. Por tal razón, resulta de interés meditar sobre el papel de las expresiones tradicionales de la cultura y su función en los ámbitos académicos y en los foros artísticos; y sobre el sentido que tiene seguir reproduciendo, lo que Ana denomina los “sistemas estabilizados de movimiento”, que fueron funcionales en un determinado momento de búsqueda, de afirmación identitaria de lo mexicano, pero que en la actualidad han visto agotadas sus posibilidades y cumplido su misión histórica. Corresponde pues, repensar y preguntarnos sobre su pertinencia y utilidad en el contexto contemporáneo y la forma en que se debe establecer su abordaje.

Por otra parte, la reflexión sobre la posibilidad creativa que pueden ofrecer los códigos dancísticos tradicionales resulta crucial. Hoy en día se plantea la interrogante sobre la relación entre la técnica y la creatividad, es decir, el cuestionamiento acerca de la validez de la repetición y reproducción inanimada de las técnicas que conforman el repertorio de las danzas tradicionales y la posibilidad de construir nuevos códigos a partir de los tradicionales.

En el plano educativo, asumir su carácter dinámico, como fenómenos no estáticos de la cultura, abre al ejecutante la posibilidad de ejercer su potencial creativo, de imprimir en la

obra en construcción su propia versión, además de brindar la posibilidad de satisfacer la necesidad humana de identificación con los objetos fruto de su creación. Para ello resulta fundamental partir del reconocimiento del sujeto en formación como ente activo necesitado de acción y de expresión, que participa de su realidad y la transforma.

En este sentido, la propuesta de Ana aporta una ruta pedagógica posible y alterna a las propuestas programáticas excesivamente prescriptivas, y que son las que comúnmente dominan las instituciones educativas. Se trata de una propuesta fresca, sensible, intuitiva, que fluye natural y orgánicamente, sin las trabas de las concepciones escolarizadas. Apuesta a que "...los conocimientos, experiencias y colaboraciones simbólicas sirvan para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación" (Pérez G. 2000:257).

Finalmente, se puede concluir que el experimento dancístico de Ana María contribuye a la problematización de la situación que guardan las prácticas dancísticas en contextos académicos y foros artísticos, dejando abierta la pregunta sobre su validez y pertinencia. Al mismo tiempo su propuesta abre el debate para repensar las condiciones bajo las cuales sería posible concebir un posible encuentro entre saberes (De Souza Santos, 2011) dancísticos, los propios de la academia y los de las culturas de tradición oral.

En el siguiente capítulo presento las reflexiones finales en torno a los resultados aquí expuestos, a fin de puntualizar aquellos elementos con los cuales considero doy respuesta a las interrogantes planteadas que fueron las que guiaron el recorrido de la investigación, y cumplimiento a los objetivos trazados.

CAPÍTULO 5. REFLEXIONES FINALES EN TORNO A LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Me propongo a continuación la identificación de los aspectos a través de los cuales considero doy respuesta a las interrogantes planteadas y cumplimiento a los objetivos trazados. De igual modo abordo en este lugar aquellos puntos que me permiten corroborar los supuestos de entrada de la investigación que presento y poner a consideración una serie de reflexiones, ideas y deliberaciones derivadas del análisis de los resultados alcanzados.

5.1. Acerca del contexto histórico, social y cultural

De entre las cuestiones primordiales que me planteé en la investigación está la comprensión de los elementos que distinguen la propuesta educativa hoy vigente en la EIMD. En concreto me inquietaba saber de dónde provenía la idea de la inclusión del folclor y del uso de los procedimientos de la oralidad como sustento del proyecto pedagógico. Deseaba saber a qué circunstancias obedecía tal iniciativa, misma que vislumbraba como una especie de retorno a los valores nacionalistas que estuvieron muy presentes en las acciones políticas, culturales y educativas que distinguieron ese periodo en los inicios del siglo XX. Me preguntaba ¿Por qué razones en los finales de la década de los setenta, donde más bien se vivía un franco decaimiento de tal movimiento,¹³⁰ surgía un fuerte ímpetu que urgía la necesidad de retornar a los valores de la propia cultura? Para responder a tal inquietud me di cuenta de que era imprescindible mirar el fenómeno desde su historicidad (Aguirre, 2013; Popkewitz, 2003) con la conciencia plena que la comprensión de lo local, lo singular, lo específico, requería de su articulación con los procesos políticos, sociales y culturales más amplios (Bertely, 2000). Esta fue la razón por la cual formulé la pregunta de investigación que guio el estudio en este sentido, a saber: *¿Cuáles fueron las condiciones histórico-culturales que hicieron posible la creación de la EIMD y jugaron a favor de una propuesta*

¹³⁰ La década de los setenta corre el velo de la cultura imaginaria, creada a partir de la idea de la nación integrada que se propuso el nacionalismo cultural anterior. Emergen expresiones culturales muy diversas como síntoma que anuncia el resquebrajamiento del aparente mundo monolítico. Ya para los inicios de los ochenta surge de las filas de intelectuales y autoridades del ámbito de la cultura, un llamado a la reflexión sobre la situación de pueblos y culturas regionales (Pérez Monfort, 2013). Tiene lugar en esos momentos una importante toma de conciencia sobre la real composición de la sociedad mexicana y la invisibilidad de grupos y etnias, padecida por largas décadas. Se hacen además importantes pronunciamientos a favor de la revaloración de las culturas y tradiciones indígenas, así como la reivindicación de la cultura urbana, con el convencimiento de que cada grupo es portador de una cultura y saberes propios. En el mismo sentido se hacen también declaraciones en torno al derecho de todas las personas a la cultura y a su ejercicio, resaltando de manera señalada la necesidad de enfocarla a la creación y no sólo al consumo (Pérez, *op. cit.*). Las demandas de intelectuales y artistas para impulsar el quehacer cultural del país, nos dice Ricardo Pérez Montfort, se condensaron en tres grandes rubros: "...el reconocimiento de las culturas étnicas y regionales, la necesidad de una democratización de los propios fenómenos culturales en manos del Estado y una intensificación en el apoyo estatal a la cultura" (*op. cit.*:326).

educativa que incorporó al folclor y los procedimientos de la oralidad como eje sustantivo de su modelo pedagógico?

Para dar respuesta a la anterior pregunta dediqué el Capítulo I enfocado al análisis del contexto histórico, político, social y cultural que enmarcó el surgimiento de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza.

A través de dicho análisis pude detectar los fenómenos sociales y culturales que marcaron ese momento histórico y que dejaron su impronta en la conformación de la sociedad mexicana, sus instituciones y las transformaciones que experimentó. Se trató de un momento social y cultural de búsqueda, de lucha por la apertura de las ideas, de rompimiento de estructuras autoritarias con fuertes repercusiones al interior de las familias y en todos los ámbitos de la vida social. Tiempo de cambios trascendentales en el que se experimentaron importantes avances en la democratización de las relaciones sociales, caracterizado por un destacado protagonismo de las juventudes y su fuerte activismo político y cultural. Además, por una declarada aversión al centralismo y un fuerte cuestionamiento a la pretendida visión integracionista "...objetando la idea de la unidad nacional entendida como uniformidad cultural, homogenización en torno a un modelo occidental" (Pérez Monfort, 2013:328). A lo cual se sumaba la reivindicación de la diversidad y del carácter multiétnico y multicultural del país (Bonfil, 1991; Pérez Monfort, 2013).

Se vivió en ese momento un ambiente generalizado de transformación y cambio en el que la sociedad se manifestaba por una mayor cobertura educativa y una seria revisión de los modelos y enfoques educativos existentes, francamente anquilosados y caducos. Todas estas fueron condiciones sociales y culturales que favorecieron la creación de nuevas instituciones con perspectivas innovadoras en educación (UAM, CCH), la creación de proyectos alternativos en distintas universidades, así como la creación de diversas experiencias autogestionarias al interior de la universidad (Mendoza, 2001). Dentro de este entorno se generó un ambiente cultural donde la educación y el arte se asumieron como medios de transformación social. En el campo de la educación artística se dio un fuerte impulso al desarrollo de proyectos interdisciplinarios donde el concepto de arte integral adquirió relevancia. Dicho concepto logró cristalizarse, por ejemplo, en la creación de los CEDART (Centros de Educación Artística), escuelas de arte integral de nivel secundaria y bachillerato creados por el INBA, cuyo enfoque pedagógico llevaba una intención globalizadora de los contenidos, sustentada en la integración de las artes a los programas de formación general muy acorde con las tendencias del momento. A estas experiencias se sumaron muchos otros proyectos integradores, con abordajes modulares y holísticos, vinculados a la realidad y con perspectivas de la educación y del conocimiento de carácter y compromiso social.

Todas estas experiencias pueden definir el momento histórico en cuestión y ayudar a comprender por qué lo hicieron propicio para el florecimiento de proyectos innovadores. Al respecto fue posible establecer correlaciones entre los acontecimientos históricos del momento y el impacto que tuvieron en la propuesta educativa de la EPIMD que se fraguaba. En ella es posible reconocer los preceptos que permeaban el ambiente educativo del momento como son la visión interdisciplinar y el principio de arte integral que se ven plasmados en dicha propuesta que nace con el afán de integrar la música y la danza. Por otra parte, se reconocen también las aspiraciones de construcción de un proyecto educativo anclado en los valores de la propia cultura. A partir de las correlaciones identificadas y de acuerdo con el planteamiento de Mariano Leyva, es posible afirmar "...que los individuos y grupos culturales forman siempre eslabones dentro de una gran cadena" (2013:21). Ya que no es casualidad que los integrantes del grupo Jaranero,¹³¹ perteneciente a la *vertiente folclórica* del gran movimiento de la música popular en México -de acuerdo con la clasificación de Jorge Velasco (2004)-, fueran precisamente los maestros fundadores del área de música y danza tradicional mexicana de la EPIMD.

5.2 Sobre la reconstrucción histórica y el proceso de configuración de las experiencias formativas de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza

Por su parte, la reconstrucción histórica y el proceso de configuración de las prácticas formativas de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza, además de enterarnos de los entretelones de la gestación y las fases de la puesta en marcha del proyecto educativo, permitió conocer las reacciones que su ejecución desencadenó revelando la diversidad de posturas, ante los elementos de cambio de gran envergadura que el plan proponía. Entre otros aspectos fue posible saber del rechazo que muchos maestros de raigambre académica mostraron hacia la inclusión del folclor como contenido educativo y el tamaño de las resistencias que se produjeron por parte de estos maestros para aceptar las estrategias pedagógicas innovadoras que se implementaban a partir de los cursos de capacitación. Hechos que develaron la fuerte dicotomía existente entre la música clásica y la música tradicional, reflejada en las intensas pugnas que se desencadenaron por la hegemonía del conocimiento. Paralelamente se reveló la convergencia que se estableció entre los principios de las pedagogías renovadoras y los procedimientos de la oralidad, a partir de elementos que ambos campos compartían, como eran la asunción de la corporalidad en la música, el desarrollo de la sensibilidad como condición previa para el aprendizaje musical, la concepción ampliada del fenómeno sonoro, el carácter comunitario y social de sus prácticas, etc. Características que hacían que los maestros del área de folclor aceptaran y asimilaran fluidamente las propuestas de las pedagogas argentinas,

¹³¹ Formado por Guillermo Contreras, Gonzalo Camacho, José Luis Sagredo y Alejandro Moreno.

responsables de la capacitación, con quienes compartían, además, visiones de vida y posturas ideológicas.

En el proceso investigativo fue posible esclarecer que fueron los maestros del área de folclor los que tomaron en sus manos el programa y a partir de su experiencia y conocimiento en el campo etnomusicológico le dieron sentido. Fue su acción participativa la que los llevó a materializar sus ideas y aspiraciones en un proyecto en el que plasmaron perspectivas, convicciones y anhelos, influyendo en la configuración de un modelo educativo con rostro propio. Proceso que, por otra parte, ilustra la forma en que los sujetos construyen y se construyen en las relaciones de interdependencia que en el continuo histórico se establecen entre las estructuras individuales y las conformaciones sociales (Elías, 2009).

A manera de síntesis hago una recapitulación de algunos de los elementos que estuvieron presentes y que considero fueron determinantes en la gestación del modelo alternativo en educación musical, con la finalidad de ir delimitando algunas de las características que lo definen. Un aspecto sustancial que, desde mi perspectiva, nutrió el modelo educativo naciente, sin duda, fue el encuentro del grupo de maestros mexicanos del área de música tradicional, con el de las pedagogas argentinas -las que impartieron cursos de capacitación y las que participaron directamente como docentes-. El grupo de maestros mexicanos provenía de una generación con un bagaje nutrido por la cultura del post 68 que confluye con el de las profesoras argentinas que venían de procesos políticos, sociales y culturales muy similares y cuyas concepciones, ideologías, visiones de vida coincidían plenamente. Ambos procedían de geografías diferentes, pero en esencia pertenecían a una misma generación. Compartían los mismos códigos, la misma cultura, el mismo tiempo social (Aróstegui, 2004). Los dos grupos eran fieles representantes de su tiempo, sujetos sociales en los que se sintetizaba un momento histórico específico, fueron testigos y participantes activos de acontecimientos que formaron parte de la coyuntura política que les tocó vivir en sus respectivos contextos.

En su actuar está presente una trayectoria personal y una pertenencia generacional que los distingue. Son sujetos que vienen de un activismo político, de experiencias de lucha por el cambio y la transformación de la sociedad, con un alto nivel de politización y capacidad crítica. Fueron parte de la generación de la utopía posible, que creía en el hombre nuevo, en la sociedad sin clases, en formas de relación social más igualitarias. De ahí que coincidieran y compartieran una perspectiva de la educación y el arte que los comprende como medios de transformación social, y como formas de intervención en la realidad capaces de incidir y propiciar cambios.

Las pedagogas argentinas desempeñaron un papel notable, muy reconocido por los maestros mexicanos, gracias a sus valiosas contribuciones a la experiencia. Traían un

camino andado y habían hecho importantes avances sobre su visión de la educación. Así también traían todo un recorrido en el campo de la educación musical, que había asimilado el pensamiento y los principios de los pedagogos musicales europeos de la primera mitad del siglo XX. Portaban un conocimiento más consolidado sobre la psicología del niño, sobre las teorías del aprendizaje en boga, sobre la educación como elemento de transformación social. Además, en su concepción permeaba una comprensión de la música como proceso que compromete al cuerpo y como fenómeno sonoro de implicaciones más amplias. Problematizaban ya la idea de la música no sólo como fenómeno limitado a los sonidos musicales estructurados y organizados de acuerdo con los parámetros académicos occidentales, sino como un elemento acústico presente en el ambiente natural y social, y en la vida cotidiana de las personas y la sociedad.

Los maestros mexicanos, por su parte, se encontraban en un proceso formativo importante. Paralelamente a su actividad docente en la EPIMD, realizaban estudios en la incipiente carrera de etnomusicología en la hoy Facultad de Música de la UNAM. En este campo se estaban dando transformaciones profundas sobre el enfoque de los estudios del folclor, sobre el propio término utilizado para definir el fenómeno cultural en cuestión y sobre la denominación misma de la disciplina encargada de estos estudios. El enfoque que hasta entonces ponía énfasis en la producción sonora aislada del contexto y centrada fundamentalmente en el registro y la grabación de las expresiones musicales, se había empezado a mover y dirigía su atención para mirar el fenómeno sonoro como proceso cultural, ligado a muchas otras prácticas e imposible de comprender fuera de su contexto de producción.

Se transitaba, por lo tanto, por un proceso que sustituía la denominación de folclor por el de música tradicional. También se venía caminado en una vía que dejaba atrás la noción de *Folclore Musical* utilizado para nombrar la disciplina, para dar entrada al concepto de Etnomusicología (Ruiz, 2015). Estos pasos importantes nutren la perspectiva de los jóvenes maestros estudiantes de etnomusicología, que es la que les permite asumir una concepción que los lleva a trascender la mirada estereotipada del hasta entonces nombrado folclor. Los maestros tienen una postura clara, la perspectiva de música tradicional que quieren desarrollar es contraria a las visiones estáticas, plastificadas y maquilladas del folclor que se habían institucionalizado en escuelas y compañías profesionales de danza folclórica del país.

En suma, las bases psicopedagógicas, el conocimiento de las vertientes de la pedagogía musical y la perspectiva abierta del fenómeno sonoro, fueron elementos que aportaron las pedagogas argentinas, mismos que entraron en diálogo con la perspectiva del folclor y la música tradicional que venían trabajando los maestros mexicanos. Se trataba de una visión que comenzaba a ganar terreno en suelo mexicano, y que avanzaba hacia una comprensión de la música tradicional como proceso social y cultural.

Es un hecho que la perspectiva de la música y del arte desde la cual parten las pedagogas argentinas, empata con la mirada etnomusicológica de los maestros mexicanos que estudian el sonido desde otros parámetros, que lo asumen como fenómeno humano y social, como hecho cultural estructurador de identidad y generador de significados. La suma de todo este conocimiento, más la realidad que actuaba como un laboratorio -donde la propuesta educativa y las estrategias de implementación, se negociaban y se sometían a prueba, pilotaje, experimentación- se fueron sedimentando hasta lograr configurar un modelo con características propias. Con lo anteriormente expuesto respondo al objetivo trazado destinado a *Describir el proceso de configuración de las experiencias formativas de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza, construidas históricamente a partir de la incorporación del folclor como elemento sustantivo de la propuesta pedagógica inicial*, mismas que contribuyeron a la configuración de un modelo alternativo en educación musical.

5.3 En torno a las prácticas formativas construidas en el Área de Música y Danza Tradicional de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Dana

Para dar cuenta de las prácticas formativas que se han construido en el Área de Música y Danza Tradicional de la EIMD, desde su fundación y hasta el presente, dediqué el *Capítulo 3* al análisis de la experiencia docente de cuatro maestros, Gonzalo Camacho, Julio Herrera, Leonardo Rubio y Ana María Ortega, a fin de captar, a través de sus concepciones y los significados que atribuyen a sus acciones, los elementos que han caracterizado sus prácticas desde los inicios. Por medio del análisis referido doy cumplimiento al objetivo en el que me propuse *Analizar y describir la forma como se expresan en la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza las prácticas educativas basadas en los mecanismos de la oralidad y caracterizar sus peculiaridades, definidas por la articulación que se establece con los procedimientos de la tradición escrita, a partir de su inserción en un contexto escolarizado*.

Sustraigo de dichas experiencias aquellos aspectos que desde mi perspectiva permiten reflexionar sobre los rasgos que fueron definiendo el modelo educativo ahí construido y las posibilidades que ofrece para su análisis como modelo alternativo de educación musical.

5.3.1 La configuración de las prácticas educativas en el proyecto inicial. Un modelo educativo en construcción

Doy inicio con la caracterización que hace Camacho del fandango como un modelo de educación artística integral, uno de los mayores hallazgos de este trabajo de investigación, al resultar una categoría que emerge de las prácticas educativas, del ensayo y error, del diálogo y la negociación entre los actores que participaron de esta experiencia en su fase fundacional, y que al final logró sintetizar la mirada y el sentir de unos sujetos que exploraron y apostaron por caminos diferentes para la educación musical, a través de una

propuesta formativa que se nutría de las músicas de la propia cultura y de los procedimientos y estrategias de aprendizaje que le son consustanciales.

A continuación, abro un paréntesis para profundizar en el fandango como fenómeno cultural, que considero permitirá comprender más cabalmente el por qué el fandango puede ser concebido como un modelo de educación artística integral. La exploración acerca del fandango conduce necesariamente al tema de la oralidad y sus mecanismos en virtud de que el fandango tiene su base en estas prácticas. La oralidad amerita de igual modo una revisión detenida para entender su esencia, su lógica, sus estrategias y, en su caso, sus potenciales cualidades para la educación, y de ahí la necesidad de abrir ineludiblemente un espacio para su análisis.

5.3.1.1 El fandango, categoría etnográfica emergente

5.3.1.1.1 ¿Qué es el fandango? ¿qué lo caracteriza?

El fandango emergió como categoría etnográfica que define el modelo educativo que tomó forma en la EIMD a través de las prácticas educativas mediadas por los mecanismos de la oralidad. Para situar al fandango como un modelo de educación artística integral, según la caracterización que hace Camacho del mismo, es necesario, comprenderlo en primera instancia como fenómeno cultural. En una aproximación preliminar, se puede decir que el el fandango es un complejo cultural donde convergen diversas expresiones culturales, pues no sólo está presente en la música sino también en el baile, la poesía y en una comunidad que le da sentido a esa fiesta popular y participa de diversas formas a través de la comida, el diálogo y la convivencia. Varios estudiosos de la materia consideran que dentro de esta amplia gama de formas festivas, lo que caracteriza a un fandango de otras fiestas populares es la presencia de la música, el zapateado sobre una tarima, además de la versificación. La fiesta que cuenta con estos elementos también se le llama huapango, vaquería, topada, según la región en la que se efectúe (Sevilla, 2013).

5.3.1.1.2 Los antecedentes del fandango

Con el afán de ahondar en el significado de las prácticas culturales que definen al fandango, tomo como referencia los estudios que el propio Camacho ha realizado para comprender, en su devenir histórico,¹³² los procesos de configuración de este fenómeno cultural. Gonzalo Camacho afirma que el fandango tiene su antecedente en los oratorios, ocasiones

¹³² Para Camacho, “El fandango es un sistema de ocasiones musicales surgidas en un entorno dialógico cultural instaurado entre España y América a partir del siglo XV, mismo que puso en comunicación a varias regiones del mundo. En este contexto histórico, los distintos sistemas musicales entraron en contacto, sus prácticas pasaron a constituirse en vehículos y objetos de este dialogismo” (Camacho 2010a, p.223, citado en Camacho, 2011b).

musicales¹³³ de origen eclesiástico que tuvieron una enorme presencia en la cultura novohispana.

La creación de los oratorios en la Nueva España obedeció a la inminente necesidad de la Iglesia católica de dar continuidad a la labor evangelizadora, sin embargo, debido a la falta de lugares apropiados y suficientes para este fin, se idearon los oratorios, especie de capillas o altares que se abrieron al interior de los hogares donde se efectuaban los rezos cotidianos, las misas y rosarios. Los oratorios abarcaron espacios públicos y privados que se extendieron de manera desmedida en todas las capas sociales. Su organización rebasó las posibilidades de control de la Iglesia, y su gestión fue asumida por las propias comunidades, quedando de manera paulatina bajo el dominio de la gente común. Fue así como los temas religiosos, abordados originalmente, se fueron transformando para dar cabida a los asuntos de la vida cotidiana, de tal suerte que las prácticas musicales propias de la religión se mezclaron con las de la vida terrenal (Camacho, 2011b).

Camacho describe esta transición cultural en los términos siguientes: “...los oratorios novohispanos promovidos por la Iglesia van a mudar en espacios subalternos, para después dar lugar al fandango” (Camacho, 2011b:48). Señala, a su vez, que el fandango es un sistema de ocasiones musicales, las cuales:

“...emergen en la Nueva España a partir del dialogismo entre los ámbitos eclesiástico y civil, entre la oralidad y la escritura, entre lo hegemónico y lo subalterno. Son parte de la cultura expresiva de las clases subalternas y se caracterizan por constituir un espacio festivo, un convite comunal que se organiza en torno a la música, al baile, a la versería, al exceso. Al ser un evento comunitario, la organización, dirección y control del mismo recae en la propia comunidad” (Camacho, 2011b:46).

Camacho afirma que precisamente “el control cultural propio [...] es un elemento definitorio del fandango, aquí reside un punto crucial de su vocación de no-sujeción que puede desembocar en una actitud de subversión. Se trata de un saber-hacer colectivo que se instala en los márgenes de la sujeción social...” (Camacho, 2011b:46). Este aspecto es fundamental para entender su naturaleza contestataria y su carácter contra hegemónico, pues el fandango, a través de todos los elementos simbólicos que lo conforman, fue el escenario cultural en el que se pudo dar rienda suelta a las emociones y los placeres restringidos por la cultura dominante. Fue el lugar que admitía los goces terrenales a través de la comida, la bebida, el cortejo, la sensualidad, además de incitar el despliegue del potencial expresivo del cuerpo por todas las vías posibles, el baile, el canto, el verso, la palabra improvisada, la ejecución de instrumentos musicales, etc. Maneras que en su

¹³³ “En el ámbito de la música, Norma McLeod propuso el término “ocasión musical” para referirse a una ejecución cultural de la música. Marcia Herdon, por su parte, explica: “la ocasión musical puede ser considerada como una expresión encasillada de las formas cognitivas y los valores compartidos de una sociedad...” En este sentido, el concepto de “ocasión musical”, como elemento de análisis, nos lleva a estudiar la relación entre la música y su contexto” (Tiedje y Camacho, 2005:121).

esencia misma y dado su carácter sedicioso, personificaban y proyectaban el descontento social existente en un entorno fuertemente opresivo y generador de desigualdad y pobreza.

En la configuración de esta práctica cultural intervinieron diversos factores históricos y culturales que le dieron ese cariz de “práctica colectiva, propia, subalterna; constituyendo un espacio para las emociones, una estrategia encaminada a forjar comunidad” (Camacho, 2011b:46). De forma paralela a estas peculiaridades, también significó “la posibilidad de subvertir el orden impuesto por la cultura hegemónica” (Camacho, 2011b).

5.3.1.1.3 El fandango y su significación cultural

El breve paso por los antecedentes del fandango brinda elementos para entender esta práctica cultural en su carácter comunal, integrador, totalizador; como espacio propio, patrimonio y acervo de comunidades, en el que se plasman y se reconstruyen aspectos identitarios de personas y grupos humanos mediante distintas formas simbólicas que involucran el cuerpo, el intelecto, la emocionalidad. El fandango es música, palabra, danza, lenguajes simbólicos en los que se codifica un pensamiento, una visión de la vida, una explicación de las cosas, es decir, toda una concepción filosófica de la existencia. En ese espacio comunal se expresan sentimientos y emociones, pero también una cosmovisión y una mirada reflexiva sobre la vida y el universo.

El fandango es un importante espacio de interacción social, el contexto cultural en el que se regenera y reconstruye la vida comunitaria, el terreno del compartir y construir con los otros, de afirmar y estrechar vínculos, de ser en el mundo. Es *fuentes de aprendizaje y comunión*,¹³⁴ representa el contexto cultural, el escenario donde tiene lugar la transmisión, la enseñanza y el aprendizaje de los saberes locales. Es ahí donde se renuevan las prácticas culturales y donde se enseñan y aprenden los códigos que permiten mantener viva la cultura. El fandango es una práctica cultural prototípica que está presente, y muy viva en muchas culturas de nuestro país. Es interesante observar que estas prácticas también se realizan en espacios urbanos, según se puede apreciar en recientes convocatorias para festejos de fandangos a realizarse en la Ciudad de México.¹³⁵ Su forma y los caracteres que

¹³⁴ Así lo conciben hoy en día los propios que se esfuerzan por mantener vivas estas prácticas culturales a través de festivales y encuentros. Al respecto y con motivo del 7^{mo}. Huapango en Acayucan, Veracruz, el Colectivo Alteppe, organizador del mismo, comenta sobre la importancia de promover este encuentro: “Básicamente, era para convivir y empezar a hacer **nuestros fandangos** dentro del pueblo. Por fin podíamos festejar con la gente con la que convivimos y trabajamos durante todo el año. Este huapango ha sido para nosotros cada año **un espacio de aprendizaje** y de entender que **nuestras músicas tradicionales son parte de un todo**, pues aprendemos desde cómo sacrificar al animal que se usa para la comida y que es para todos, el poner lonas, hacer los tamales, colocar sillas para todos los presentes, que la tarima esté en buen estado para zapatear, hacer los adornos para que se vea bonito y todo lo que implica preparar una celebración” (en Jacob, Ricardo, *Proceso* núm. 2096, 1° de enero de 2017, p. 70). En esta declaración se puede notar el uso indistinto de las nociones de fandango y huapango. También se puede observar la conciencia que ellos tienen sobre estos entornos como espacios de aprendizaje. Además, se aprecia la claridad que tienen acerca de que sus músicas tradicionales son parte de un todo.

¹³⁵ Ver figuras 23 y 24.

le dan identidad varían de acuerdo con los contextos donde estas prácticas se desarrollan, modificando incluso la denominación de acuerdo con el lugar de origen.



Figura 23. “Naranjas y limas” (2016) (Cartel de difusión de un fandango en la Ciudad de México. Fuente: www.quesigaelfandango.org)



Figura 24. “¡Que siga el fandango!” (2016) (Cartel de difusión de un fandango en la Ciudad de México. Fuente: www.quesigaelfandango.org)

Entender a la música en su dimensión cultural ha sido uno de los cometidos de este trabajo, de ahí que la mirada antropológica haya sido fundamental para enriquecer la perspectiva del fenómeno sonoro en su carácter sistémico, relacional, histórico y contextual. Para ello fue fundamental la contribución de autores clásicos de la etnomusicología (Merriam, Nettl, Blaking, Small) y la mirada de los etnomusicólogos mexicanos (Alonso, Camacho, Flores y otros) que han hecho aportaciones fundamentales al campo. Es a partir de estos referentes que fue posible ubicar a la música como una práctica ligada a todos los ámbitos de la vida social y cultural de una comunidad, tal y como se puede apreciar en el fandango, ocasión musical que se nos revela como un complejo cultural, donde tienen lugar las prácticas reconstructivas de la vida en comunidad, que se producen fundamentalmente a través del despliegue de los mecanismos de la oralidad.

El concepto de *fandango* como modelo de educación artística integral referido por Camacho, instó a una revisión y escrutinio imprescindibles para su comprensión. El sucinto repaso de sus antecedentes y los rasgos que lo definen, permitieron comprenderlo como espacio de actuación y, por tanto, como uno de los mecanismos de la oralidad. Puntos fundamentales que aportaron elementos para identificar los aspectos que interesa focalizar en esta investigación, de acuerdo con el objetivo planteado, que consistió en *Conocer y analizar la naturaleza y características de los procesos de transmisión oral de la música y la delimitación de sus posibilidades como referente para la educación musical*. Para lo cual una de las cuestiones fundamentales ha sido la comprensión de la *lógica particular de las ricas y complejas estrategias de la oralidad*, aspecto que fue revisado con detenimiento en la sección dedicada a la oralidad como dimensión de análisis, contenida en este trabajo¹³⁶ y que resulta un paso indispensable para entender la forma como dichas estrategias se expresan en la EIMD.

5.3.1.2 El fandango y el despliegue de los mecanismos de la oralidad

De acuerdo con lo asentado en la dimensión de análisis correspondiente a la oralidad y sus mecanismos, podemos saber que éstos operan con una lógica del hacer, más que con un sentido deliberativo regido por premisas o planteamientos teóricos. Por tanto, la actuación y la acción viva resultan fundamentales en las dinámicas reproductivas y regenerativas de las culturas orales. Eric Havelock lo sintetiza en los siguientes términos:

“...La tradición se enseña mediante la acción y no mediante ideas o principios. Para su enseñanza las sociedades orales deben procurarse un contexto adecuado para la actuación, a la que asisten oyentes invitados o que se hayan invitado ellos mismos a fin de participar en lo que es, por un lado, un lenguaje de especialistas, pero, por otro, un lenguaje en el cual participan en mayor o menor grado todos. La inclinación natural de los seres humanos a divertirse -y aquí entra de nuevo en acción el principio de placer, para socorrer a la necesidad social- suscita fiestas comunes y sentimientos comunes, sentimientos compartidos por todas las sociedades orales y centrales para su funcionamiento exitoso, en

¹³⁶ Sección 1.6.2.1 de este documento.

cuanto proporcionan las necesarias situaciones de instrucción. La fiesta se convirtió en ocasión para la recitación épica, el canto coral y la danza. La fiesta ritual puede adquirir la forma del simposio, de una asociación colectiva más pequeña, un vehículo adecuado para el verso más breve y la actuación personal. En estas ocasiones el verso de una sociedad oral descubre su medio de “publicación”, que es el término exacto para designar el proceso [...]. El auditorio oral participa no sólo escuchando pasivamente y memorizando sino participando activamente en el lenguaje usado. Palmeaban, bailaban y cantaban colectivamente como respuesta al canto del cantor” (2008:119).

Las acotaciones anteriores ayudan a comprender la lógica de la oralidad como forma comunicativa, sus funciones, mecanismos y las situaciones o contextos requeridos para su despliegue y ejecución. Asimismo, permiten comprender la trascendencia que tienen los contextos de actuación, donde estos mecanismos tienen lugar. Los espacios de encuentro colectivo constituyen escenarios para la reconstrucción, regeneración y afirmación cultural, y también para el desahogo y satisfacción de las necesidades sociales más esenciales. Es innegable su importancia como lugares para la liberación y sublimación de fuerzas pulsionales (Palacios, 2007), así como para el desdoblamiento de emociones y sentimientos, a través de las grandes dosis de placer y gozo que sus prácticas culturales proporcionan.

Estos escenarios de actuación, además de ayudar a la conservación de la memoria colectiva, al fortalecimiento de la identidad cultural y al cumplimiento de una gran gama de necesidades humanas y sociales, proporcionan las condiciones adecuadas para las *situaciones de instrucción*. La fiesta,¹³⁷ el fandango y todo lugar que desempeña funciones similares, opera a la manera de un foro donde se realiza el intercambio de ideas y saberes de una cultura y donde se aprenden los procedimientos y técnicas que le son propios, mediados por los mecanismos de la oralidad que son los que garantizan su funcionamiento y continuidad.

La exploración realizada acerca de la oralidad y sus mecanismos ha permitido arribar a su comprensión como entidad compleja que posibilitó, a su vez, una aproximación a los elementos que le caracterizan y a los procedimientos implicados en su enseñanza y aprendizaje. Todos ellos aspectos fundamentales que sirvieron como referente para la comprensión del tipo de prácticas que se han desarrollado en la EIMD donde dichos mecanismos tienen lugar. Adicionalmente su análisis invita a reflexionar acerca de prácticas educativas que podrían construirse desde estos referentes, los cuales muestran un enorme potencial para abrir la perspectiva de la educación y enriquecer las estrategias de orden teórico analítico comúnmente utilizadas en los ámbitos académicos.

Mediante el análisis de los mecanismos de la oralidad se ha podido saber que en la comunicación oral la audición es un elemento fundamental, donde el habla ritualizada tiene un papel central. De ahí que es común el uso de estructuras o fórmulas rítmicas que se

¹³⁷ La fiesta ritual, a la que hace referencia Havelock, está viva y muy presente en muchas culturas de nuestro país, así también lo están los mecanismos que le caracterizan.

desarrollan mediante la repetición, acción que está fuertemente asociada al placer. Según se pudo ver, este aspecto constituye una necesidad humana esencial y resulta útil como apoyo a la memorización y un motor fundamental para el aprendizaje. También se pudo constatar que el ritmo es un elemento estructurador, presente en la versificación improvisada, y unido al canto y al movimiento corporal, que toma forma en la danza y la ejecución de instrumentos musicales. Y que todo ello se desarrolla como una totalidad compleja que cumple diversas finalidades, entre otras, mantener viva la tradición, fortalecer la identidad y los vínculos comunales, además de producir experiencias estéticas placenteras.

Las reflexiones y estudios teóricos sobre la oralidad hacen evidente la necesaria concepción del fenómeno como un todo, donde poesía, música y danza se entretujan participando de un discurso más amplio, junto con muchos otros elementos que conforman el proceso de la oralidad; entendemos así que el fenómeno del habla es inseparable del sonido y del movimiento; se trata de un mecanismo acústico cinético, que compromete al cuerpo en toda su organicidad, lo cual explica la convicción de Camacho acerca de la implicación del cuerpo en el hacer musical cuando afirma que “La enseñanza de la música tiene que ser una enseñanza del cuerpo” (Camacho, E-3 de diciembre de 2012).

En este sentido subrayo la pertinencia, para el caso que nos ocupa, de la mirada antropológica de la música, pues es precisamente la que ha permitido su comprensión como práctica cultural vinculada a muchas otras situaciones y destrezas. En el mismo sentido, ha sido de utilidad el concepto de sistema musical, que se deriva de la concepción de la música como cultura, precisamente porque contribuye a entender que el fenómeno sonoro es un complejo cultural, un sistema compuesto por diversos elementos, donde:

“Esta constelación signica entrelaza sonidos, conceptos, emociones e imágenes conformando sistemas cognitivos complejos. Como resultante, las prácticas musicales son puntos de confluencia entre el pensar y el sentir, lo individual y lo colectivo, el saber y el hacer, entramados que ayudan a conocer y a vincular a los hombres entre sí y con el mundo que los rodea (Camacho, 2009:34).

En el mismo orden de ideas, la categoría de sistema musical propuesta por Camacho resultó muy adecuada para saber que la separación y aislamiento de las prácticas musicales del resto de sus componentes, nos da sólo una visión parcial, sesgada, de un fenómeno que es mucho más abarcativo, de ahí que:

“El reconocimiento del carácter sistémico de las culturas musicales ayuda a tener presente que al actuar sobre una práctica musical se actúa sobre un sistema relacional. Por consiguiente, las estrategias deben proponer un desplazamiento de los fenómenos sobre los cuales operan: en lugar de tomar en cuenta una manifestación musical en particular, presuponiendo un aislamiento de dicha expresión, se debe concebir el conjunto de prácticas que conforman el sistema, cuya dinámica relacional implica un proceso y con ello un devenir

histórico. ...Se propone trabajar con sistemas musicales y no con las expresiones aisladas” (Camacho, 2009:36).

Con lo anterior se confirma que los fenómenos de la realidad se presentan como unidades completas, de ahí la dificultad para su comprensión cuando se abordan fragmentos de la misma que impiden su visión y comprensión como hecho total, aspecto fundamental a considerar en el terreno educativo donde el abordaje global de los fenómenos se convierte en un imperativo de importancia mayúscula.

A partir de las anteriores acotaciones considero que la perspectiva antropológica de la música contribuyó a dar cumplimiento a otro de los objetivos de este trabajo en el que me propuse *Contribuir a la construcción de una perspectiva más amplia del fenómeno musical, que lo concibe como proceso cultural de carácter diverso y sistémico.*

Con relación a las ideas antes expuestas es importante hacer notar que los maestros del área de música y danza tradicional de la Escuela Iniciación tenían claridad sobre estos principios gracias a su experiencia y formación etnomusicológica, que les amplió la perspectiva cultural de la música y les permitió dotar de sentido a la propuesta pedagógica. El perfil profesional de los maestros fue sin duda uno de los elementos que determinó el tipo de prácticas que se desarrollaron en la EIMD y la dirección que tomó el enfoque pedagógico de su propuesta, moldeada a partir de los procedimientos de la tradición oral.

5.3.1.3 El fandango, un contexto de actuación

Las prácticas y mecanismos de la oralidad examinados en su esencia y dinámica interna resultan enormemente atractivos para su estudio desde el campo educativo. La tradición y sus formas regenerativas nos dan pistas para recuperar mecanismos que fueron funcionales a la humanidad por muchos siglos -y que lo siguen siendo, pues se encuentran vigentes y muy vivos en muchas culturas hoy en día- y de los cuales podríamos aprender.

A continuación, hago referencia, a manera de una síntesis esquemática, de algunos de los principales mecanismos y prácticas de la oralidad delineados por los estudiosos del tema (Havelock, Ong, Goody),¹³⁸ de entre los cuales se podrían identificar aquéllos que serían potencialmente sugerentes para su reflexión y consideración dentro del ámbito educativo:

- ✓ Para su enseñanza, las sociedades orales se procuran un contexto adecuado para la actuación que proporciona a su vez las situaciones para el aprendizaje.
- ✓ La asistencia es voluntaria, los participantes pueden ser invitados o ellos mismos se invitan.
- ✓ Participan especialistas y legos, todos tienen una intervención en mayor o menor medida.
- ✓ El auditorio oral participa activamente, cantando, bailando, palmeando, no existe la separación entre el artista activo y el público receptor pasivo.

¹³⁸ Detallados en la sección 1.6.2 de este documento.

- ✓ El poeta cantor es un autor, un intérprete creador, no existe la separación entre esas dos figuras.
- ✓ Constituyen prácticas regidas por el principio de placer, pues existe una necesidad social de congregación y una inclinación natural de los seres humanos a la diversión.
- ✓ El conocimiento se adquiere por los sentidos, se basa fundamentalmente en la escucha y la observación.
 - La acústica ejerce un predominio en las relaciones humanas y en la configuración misma del pensamiento.
 - Se complementa con la percepción visual de la conducta corpórea.
- ✓ La tradición se enseña mediante la acción.
 - Se aprende haciendo.
 - Se aprende por imitación y repetición.
- ✓ Se aprende en la vivencia, en el hacer y no por prescripciones o teorizaciones previas.
- ✓ El ritmo acústico es una fuente de placer y un componente de importancia primordial para la oralidad. El habla rítmica asociada a la música y la danza constituye un medio placentero y efectivo para la recitación y memorización compartidas.
- ✓ En la comunicación oral es fundamental el uso de fórmulas fraseológicas estandarizadas, es decir, de estructuras de sonido acústicamente idénticas, que por el placer que producen ayudan a la retención y memorización.
- ✓ En las manifestaciones musicales es común el uso de frases y fórmulas rítmicas y melódicas que dinamizan y facilitan la improvisación.
- ✓ Es un conocimiento intuitivo, situacional, práctico, gozoso, no consciente, no prescriptivo, no directivo, no impositivo.
- ✓ Los fenómenos se conocen completos, en su manifestación integral y en su articulación sistémica y no a partir de su división en fragmentos.

Una de las estrategias sugeridas por la oralidad y que interesa focalizar con el propósito de situar al fandango, es la que hace referencia a la creación de un contexto propicio para el encuentro y desarrollo de las prácticas culturales, componente que suministra al mismo tiempo las situaciones de aprendizaje. Como ya se vio, en las sociedades orales los contextos adecuados para la actuación son los espacios para las fiestas, que atienden la *inclinación natural de los seres humanos a divertirse* y satisfacer su necesidad social de congregación. Los contextos de actuación toman la forma de un simposio o un medio en el que se ponen en circulación y se hacen públicas las creaciones poético-musicales, donde se resignifica la vida, se reafirman las creencias, se comparten las ideas, los sentimientos, aspectos todos de primordial importancia para el fortalecimiento de los vínculos humanos y la sobrevivencia comunitaria. Estos contextos de actuación, fundamentales en las dinámicas orales, nos remiten al fandango, escenario para la regeneración cultural, el goce estético y el aprendizaje de saberes múltiples.

5.3.1.4 *El fandango, sistema de ocasiones musicales y espacio de aprendizaje*

Los estudios de la oralidad permitieron la comprensión del fandango como contexto de actuación, como sistema de ocasiones musicales (Camacho, 2011) y como espacio de aprendizaje. Como se ha expuesto, el fandango es la fiesta, es el lugar de ejecución musical, es el sitio donde tienen lugar los procesos de reproducción cultural basados esencialmente en la oralidad, esto es, un conocimiento que se obtiene en la vivencia, en las prácticas que se desarrollan dentro del ambiente cultural que envuelve la experiencia, y en el que la música juega un papel protagónico fungiendo como importante articulador cultural. El fandango es un escenario de colaboración que invita a la participación viva y activa, propiciando, entre muchos otros saberes, el aprendizaje y la construcción de conocimiento musical.¹³⁹ Es el entorno socio pedagógico al que hace alusión Georgina Flores (2013), es el sitio donde tiene lugar el aprendizaje sin enseñanza¹⁴⁰ del que hablan Bernardo Escuer y Amparo Sevilla, según lo expresado en el estado de conocimiento de este trabajo. Es ahí donde se produce “el encuentro en silencio” que da la oportunidad para que el aprendiz observe y “vaya percibiendo la actividad musical sin una enseñanza”¹⁴¹ (Escuer en entrevista con Luna, X. y A. Sevilla, 2011). Todos estos aspectos forman parte del proceso de reproducción cultural que ocurre en el fandango -o en cualquier ocasión musical de características similares que congrega y convoca a la comunión- y que tiene su base en los mecanismos de la oralidad, a través de los cuales se despliegan experiencias valiosas de aprendizaje, entre ellas la construcción de conocimiento musical.

5.3.1.5 *Identificación y análisis de elementos de interés pedagógico presentes en el fandango*

La evocación que hace Gonzalo Camacho del fandango al pensarlo en sus posibilidades como modelo de educación artística integral, invita a reflexionar seriamente sobre la

¹³⁹ Es importante reconocer que en muchos entornos culturales las prácticas donde se adquiere el conocimiento musical se han modificado, por ejemplo, en el caso del fandango jarocho hoy en día las nuevas generaciones obtienen el conocimiento musical, no sólo en la fiesta, sino también en espacios pensados específicamente para ese fin, como son los talleres impartidos por los propios portadores de ese saber. Actualmente también ocupa un lugar preponderante la enseñanza que se realiza a través de la red. El hecho ocurre a nivel local, nacional e internacional, dado el fenómeno de expansión que esta práctica cultural ha experimentado los últimos años (Macías, Clara, 2016).

¹⁴⁰ Santoni Rugiu al hablar del proceso educativo señala que “El fenómeno formativo individual o colectivo [...] siempre es [...] un hecho objetivo, un acontecimiento privado o social que puede desenvolverse naturalmente, aun sin que medie algún enseñante o educador pedagógicamente motivado y provisto de recursos” (2001:22-23).

¹⁴¹ Sobre la relevancia del aprendizaje por encima de la enseñanza, Santoni Rugiu habla del papel activo que tenía que desempeñar el aprendiz (en una época europea ya remota), para captar los procesos clave del aprendizaje en el modelo artesanal, así lo refiere: “...la importancia que tenía en el aprendizaje y el perfeccionamiento de un arte la capacidad de un joven para pescar al vuelo aquellas enseñanzas que el maestro no sabía o no quería darle. Tenemos razón para pensar que gran parte del aprendizaje de los *discipuli* se desarrollase, sobre todo en los aspectos más delicados y decisivos, gracias a las capacidades individuales de adivinar, inducir, deducir y relacionar por iniciativa propia. Por lo tanto -al menos para los más dotados-, los frutos del aprendizaje superaban a los que ofrecía la enseñanza” (1996:94).

importancia que para la vida personal y social de un niño adquieren los espacios de encuentro colectivo dentro de los ámbitos educativos, en los que pudiera existir una relativa libertad de acción, expresión, movimiento.

El análisis del fandango como contexto de aprendizaje, llama la atención de la mirada pedagógica en sus posibilidades como escenario de aprendizaje no prescriptivo. Es interesante observar que estos espacios son propicios para la convivencia, para compartir y realizar actividades comunes que se complementan, y que integradas conforman sistemas de significación. La teoría de la oralidad da cuenta de la trascendencia de estas prácticas comunitarias como estrategias fortificadoras de vínculos humanos, relaciones sociales y construcción de conocimiento (Havelock, Ong). Es relevante considerar el valor formativo que encierra el acto mismo del encuentro colectivo, del trabajo en grupo,¹⁴² pues el sólo hecho de contar con un espacio que permita la reunión con otros resulta de suyo muy atractivo para los niños, esta apetencia está en su naturaleza, forma parte de su necesidad.¹⁴³ El encuentro con otros es por sí solo un ingrediente de regocijo que garantiza un buen porcentaje del éxito de la tarea a desarrollar.

El espíritu que define la naturaleza de los espacios colectivos, a la manera del fandango, es precisamente la diversión, el disfrute, la libertad creativa, prácticas regidas por el principio de placer. El reto que enfrenta la educación hoy en día es precisamente el de poder generar espacios vitales significativos, que resulten placenteros, emocionantes y atractivos para el estudiante. No es fácil pensar en la reproducción fiel de contextos para el aprendizaje musical como el fandango, dentro de los ámbitos escolarizados donde sabemos que lo que prima es la contención, la limitación del movimiento, la falta de entornos para el encuentro colectivo, etc. Sin embargo, si se es consciente de la enorme riqueza formativa de estos contextos de actuación, se puede pensar en adecuaciones o en el diseño de opciones inspiradas en los elementos esenciales que contribuyan a cumplir algunas de sus principales funciones.

Las prácticas experimentadas en la EPIMD pueden brindar elementos para discernir sobre las posibilidades de la oralidad como referente para la educación. A continuación, se revisarán algunas de las estrategias utilizadas en esta escuela que abrevaron de la oralidad inspirándose en sus procedimientos y mecanismos para el aprendizaje en el aula.

¹⁴² En la comprensión de que “el pensamiento humano se funda en la actividad humana (el “trabajo” en el más amplio sentido de la palabra) y en las relaciones provocadas por dicha actividad” (Berger y Luckmann, 2006:17). Lo anterior en consonancia con una premisa fundamental que sostiene que “la conciencia del hombre está determinada por su ser social” (op. cit.:16).

¹⁴³ Habrá que recordar una y otra vez, que *el ser humano es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente* (Pichon-Rivière, 1999).

5.3.1.6 La experiencia del proyecto inicial en la EPIMD y la emergencia del modelo de fandango

La experiencia en el caso específico de la EPIMD resulta muy ilustrativa en ese sentido y muestra la pertinencia de la concepción del fandango como modelo de educación artística integral, que cavilaron los maestros Camacho y Herrera como resultado de las prácticas culturales y educativas basadas en los mecanismos de la oralidad. El modelo que Camacho se aventura a definir como modelo de fandango, haciendo un parangón con la fiesta, con el contexto de actuación, con la ocasión musical, emergió de la exploración, la experimentación y la puesta en marcha que llevó a cabo como docente y coordinador, junto con el grupo de maestros que integraban la entonces llamada área de folclore de esta escuela. Una de las cuestiones que se podrían resaltar de esta experiencia fue que el foco estuvo dirigido, no a la enseñanza de la música, sino justamente a convertir las clases en oportunidades para hacer música.

Es de interés señalar que estas prácticas fueron desarrolladas por todos los maestros del área de música y danza tradicional, en aquel entonces denominada área de folclor. De acuerdo con los testimonios de los maestros fundadores, el grupo de esta área trabajó de manera muy coordinada. Formaron un frente común y lucharon por la aceptación de las músicas y danzas mexicanas como parte de los contenidos del plan de estudios. El grupo de maestros del área de folclor se distinguió por la calidad de su trabajo y por su capacidad de organización colegiada.¹⁴⁴ Característica que ha estado muy presente a lo largo de su historia y que hoy en día lo sigue estando. Es de subrayar que el trabajo colectivo no fue obstáculo para que cada maestro hubiera podido dar un sello muy particular a sus prácticas y estrategias educativas.

5.3.1.7 Las actividades grupales en el proyecto inicial

Las actividades grupales fueron determinantes en la configuración del modelo que se inspiraba en las culturas musicales de tradición oral. Desde sus inicios estas actividades tuvieron un papel protagónico en el área de folclor que promovía de manera sostenida la práctica de conjunto como estrategia de aprendizaje, muy acorde a las características y mecanismos de la oralidad y a las prácticas de las culturas originarias. Es fundamental subrayar que, para los maestros fundadores del área de folclor, era claro que no se trataba sólo de incluir el repertorio de la música tradicional adaptado para la educación, sino que el objetivo era abordarlo desde la comprensión de su esencia cultural y promover su aprendizaje a partir del entendimiento de sus propios mecanismos. Estos elementos

¹⁴⁴ Esto ha sido expresado y reconocido hoy día por muchos de sus colegas, incluso por maestros del área de clásico, entre ellos el maestro Rosendo Monterrey (E-25 de junio de 2013).

hicieron la diferencia con respecto a otras experiencias educativas encaminadas en el mismo sentido.

Inicialmente se crearon las asignaturas de *Instrumentos folclóricos* y de *Conjuntos instrumentales*. En la primera, se llevaba a cabo el aprendizaje de los sones de diversas regiones del país, lo cual implicaba el dominio del canto, el conocimiento de los versos y la ejecución de los instrumentos que acompañan los sones. Los instrumentos que se eligieron para esta asignatura fueron aquéllos que, por sus cualidades y accesibilidad, se consideraron los más apropiados para el niño y los adecuados para la función de acompañamiento que se buscaba en la interpretación de los distintos sones, según la región de procedencia. Estos instrumentos comprendieron la vihuela, la jarana huasteca, la jarana veracruzana, la guitarra, el guitarrón, la quinta huapanguera.

Por su parte, la asignatura de *Conjuntos Instrumentales* consistía en el ensamble de los sones cantados con los instrumentos de acompañamiento, más los instrumentos considerados melódicos, que como su nombre indica, tienen una participación destacada en el desarrollo de las melodías, entre ellos podían estar el violín, el arpa, la flauta de carrizo, etc. Es decir, en este punto se hacía la integración de todos los elementos para dar forma a la obra completa. Es importante hacer notar que en los inicios no existía la asignatura de danza folclórica, la cual se integró posteriormente de manera formal, sin embargo, Camacho comenta que la ejecución de los sones llevaba implícita la danza, por lo que para ellos bailar era una actividad que naturalmente formaba parte integral de las prácticas musicales, el hecho deja ver la claridad que desde entonces tenían los maestros acerca de *la inherencia existente entre la música y la danza*, fenómeno así nombrado por el maestro Julio Herrera.

Estas asignaturas grupales son a las que se refiere Camacho cuando señala que, en su práctica, todas ellas las desarrollaba como si fuera un fandango (Camacho, E-3 de diciembre de 2012). Esto quiere decir que para él no existía la diferenciación entre una y otra, en cada una de estas asignaturas la clase se convertía en una oportunidad para hacer música, para abordarla de manera sistémica, donde los niños podían cantar, tocar, bailar, versificar, improvisar. Todos hacían de todo indistintamente, no había división por especialidades, sino que estas funciones se alternaban según el interés y deseo de cada uno y las necesidades del momento. Con ello se entiende que cada espacio áulico se convertía en un contexto para producir y crear música, en un escenario donde el aprendizaje ocurría en la acción, en la práctica misma, en el hacer. Donde juntos aprendían unos con otros, unos de otros. Estas son las cualidades formativas que Camacho encuentra en el modelo de fandango y las que le hacen definirlo como un modelo de educación artística integral.

El modelo permitía que los alumnos se fueran enfocando, según su interés en alguno de los instrumentos llamados melódicos, los cuales estudiaban individualmente con sus maestros

de la especialidad. Pero, en las clases grupales estos instrumentos se integraban para la ejecución de los sones, lo que permitía desde los primeros contactos con la música, tener una visión completa de la expresión musical que se trabajaba, es decir, esta práctica hacía posible escuchar la sonoridad total en donde estaban amalgamados todos los elementos de dicha expresión: el verso, el canto, la danza, las partes rítmica, melódica, armónica y tímbrica, lo cual resultaba una experiencia completa por demás gozosa. Los procesos descritos hablan de las posibilidades que estas prácticas ofrecen como vías para abordar el conocimiento musical de manera integral.

5.3.1.8 Hacia la delineación del fandango como modelo de educación artística integral

Tratando de ahondar en esta caracterización, y tomando como punto de partida el conocimiento que aporta la oralidad, así como la experiencia transitada en la EPIMD, se podría sostener que el fandango como modelo de educación artística integral, es el lugar donde se integran todos para participar de una experiencia común imbuida de un importante espíritu de cooperación. En ella los aprendices se van incorporando gradualmente, captan al vuelo lo que los más expertos hacen, escuchando, observando, imitando, repitiendo por el placer mismo que produce la práctica musical y el encuentro con los otros. Se pudiera decir que en esta atmósfera el alumno goza de una cierta libertad que es guiada, pero que al mismo tiempo le da el margen necesario para auto conducirse y educarse activamente.

En esta modalidad de aprendizaje se conoce el fenómeno musical en su totalidad y se comparte democráticamente el saber, pues no importa si los actores tienen pequeñas participaciones, si sólo tocan un fragmento o intervienen con elementos sencillos, ya sea cantando, bailando, acompañando rítmicamente con el cuerpo o con algún instrumento sencillo. Lo importante es que participan de la experiencia común y en ella está precisamente la oportunidad para compartir y para adquirir la destreza de las prácticas implicadas, con la posibilidad de acceder cada vez a un dominio mayor, a través de la acción y la vivencia directas. Estos son algunos de los elementos de interés para la reflexión pedagógica que se observan en la caracterización del fandango que hacen Camacho y Herrera a partir de la experiencia desarrollada en la EPIMD, aspectos que, por otra parte, permitieron dar cumplimiento al objetivo planteado en esta investigación, enfocado a *Analizar las posibilidades de la oralidad en el campo de la música y problematizarla como vía de conocimiento humano, capaz de generar una apropiación orgánica del hecho musical.*

5.3.2 Las prácticas educativas en la EIMD, su expresión actual y las huellas del pasado

El análisis de las prácticas que a continuación presento tiene su base en las observaciones que realicé como parte de la estancia prolongada en el campo la cual contó con dos fases. La primera abarcó del 21 de enero al 4 de julio de 2013 y la segunda del 15 de octubre de 2013 al 26 de mayo de 2015.

De la propuesta del plan de estudios inicial en el área de folclor, hoy denominada Área de Música y Danza Tradicional Mexicana, se mantiene el lugar de importancia que se le atribuyeron a las prácticas grupales y a la integración disciplinar.

En la siguiente imagen se muestra el mapa curricular correspondiente a dicho plan de estudios en el que se observa la organización y secuencia de estas asignaturas:

Mapa Curricular del Plan de Estudios de Iniciación a la Música y Danza Tradicional Mexicana (2002)

EJE	GRADO	1° AÑO	2° AÑO	3° AÑO	4° AÑO	5° AÑO	6° AÑO	7° AÑO	8° AÑO
SENSIBILIZACIÓN		Sensibilización a la Música I	Sensibilización a la Música II						
		Sensibilización a la Danza I	Sensibilización a la Danza II						
			Sensibilización al Instrumento						
			Sensibilización a la Música Tradicional						
DANZA			Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional I	Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional II	Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional III	Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional IV	Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional V	Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional VI	
SOLFEO			Solfeo I	Solfeo II	Solfeo III	Solfeo IV	Solfeo V	Solfeo VI	
INTRUMENTO			Instrumentos Tradicionales Mexicanos I	Instrumentos Tradicionales Mexicanos II	Instrumentos Tradicionales Mexicanos III	Instrumentos Tradicionales Mexicanos IV	Instrumentos Tradicionales Mexicanos V	Instrumentos Tradicionales Mexicanos VI	
			Instrumentos Melódicos I	Instrumentos Melódicos II	Instrumentos Melódicos III	Instrumentos Melódicos IV	Instrumentos Melódicos V	Instrumentos Melódicos VI	
ASIGNATURAS DE APOYO				Técnica de la Danza Clásica I	Técnica de la Danza Clásica II	Acondicionamiento Físico I	Acondicionamiento Físico II	Acondicionamiento Físico III	
			Conjuntos Corales	Técnicas Vocales I	Técnicas Vocales II	Técnica Vocales III		Rima y versificación	
			Expresión Corporal	Teatro I	Teatro II		Historia de la Música y la Danza Tradicional Mexicana	Introducción a la Investigación	
					Conjuntos Instrumentales I	Conjuntos Instrumentales II	Conjuntos Instrumentales III	Conjuntos Instrumentales IV	

Figura 25. Mapa curricular contenido en el Plan de estudios de Iniciación a la Música y a la Danza Tradicional Mexicana (2002). Fuente: Archivo EIMD.

En este Plan de Estudios del Área de Música y Danza Tradicional Mexicana de 2002¹⁴⁵ quedaron instituidas las siguientes asignaturas que han sido centrales para la realización de estas prácticas:

- Instrumentos Tradicionales Mexicanos, antes denominada Instrumentos folclóricos.

¹⁴⁵ Primer plan de estudios formal del Área de Música y Danza Tradicional Mexicana avalado por el Instituto Nacional de Bellas Artes en el año 2002.

- Conjuntos Instrumentales.
- Integración a la Música y a la Danza.

La descripción de la actual conformación de las asignaturas grupales, su organización y funcionamiento, son resultado del análisis del plan referido y fruto también de las observaciones de aula llevadas a cabo durante el trabajo de campo.

Dentro de la asignatura de Instrumentos Tradicionales Mexicanos, al igual que en los inicios, se lleva a cabo el aprendizaje de los sones de cada región, a través del acompañamiento de los instrumentos básicos de la tradición mexicana, estos son, la vihuela, la jarana huasteca, la jarana veracruzana, la guitarra, el guitarrón, la quinta huapanguera, además de la guitarra. Todos inician el aprendizaje de los instrumentos tradicionales con la vihuela.



Figura 26. Clase de Instrumentos Tradicionales (trabajo con la vihuela, instrumento tradicional básico) (2015). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).

Consecutivamente, en la asignatura de Conjuntos Instrumentales, se agregan al acoplamiento grupal los denominados instrumentos melódicos,¹⁴⁶ de la misma manera que se hacía en el principio, entre otros se encuentran violín, arpa, mandolina, requinto, contrabajo, etc.

¹⁴⁶ En el plan de estudios se mencionan como instrumentos melódicos los siguientes: Violín, arpa, mandolina, marimba, salterio, clarinete, saxofón, trompeta, cello, flauta de carrizo, contrabajo.



Figura 27. Clase de violín, instrumento melódico impartido en grupo (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo)



Figura 28. Clase de arpa, instrumento melódico (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).



Figura 29. Clase de Conjuntos Instrumentales (2015). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).

Finalmente, en la asignatura de Integración a la Música y a la Danza, se une la actividad musical trabajada en la materia de Conjuntos Instrumentales con la realizada en la asignatura de Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional.



Figura 30. Clase de Integración a la Música y a la Danza (2015). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).



Figura 31. Clase de Integración a la Música y a la Danza (2015). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).



Figura 32. Clase de Integración a la Música y a la Danza (estudiantes ejecutando contrabajo, guitarrón y vihuelas) (2015). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).

Muestro a continuación el mapa curricular vigente desde 2012 y que contiene los cambios realizados como resultado del Proyecto de Transformación Curricular, en él se puede apreciar la forma cómo quedó constituido el tronco común y cómo, de acuerdo con su elección, a partir del cuarto grado cada estudiante opta por una u otra especialidad. También se puede observar la manera como se mantiene la secuencia de las asignaturas grupales:

TRONCO COMÚN						
EJE	GRADO	SENSIBILIZACIÓN		INICIACIÓN		
		Sensibilización I (6 a 7 años)	Sensibilización II (7 a 8 años)	1° Solfeo (8 a 9 años)	2° Solfeo (9 a 10 años)	3° Solfeo (10 a 11 años)
Sensibilización		Sensibilización a la música I	Sensibilización a la música II			
		Sensibilización a la danza I	Sensibilización a la danza II			
Música				Solfeo I	Solfeo II	Solfeo III
				Conjuntos Corales I	Conjuntos Corales II	Conjuntos Corales III
Danza				Danza Tradicional I	Danza Tradicional II	Danza Tradicional III
Instrumento				Instrumento I	Instrumento II	Instrumento III
				Instrumentos Tradicionales I	Instrumentos Tradicionales II	Instrumentos Tradicionales III
Asignatura de apoyo				Expresión Corporal I	Expresión Corporal II	
						Organología I

Instrumentos a partir de 1° de Solfeo (seleccionar sólo uno):
Arpa clásica, Arpa tradicional, Flauta Dulce, Percusiones, Piano, Guitarra, Viola, Violín, Violoncello, Requinto, Flauta Transversa, Guitarrón

Instrumentos Tradicionales Mexicanos a partir de 1° de Solfeo:
Vihuela, jarana entre otros.

Instrumentos a partir de 3° de Solfeo (seleccionar sólo uno):
Clarinete, Oboe, Trompeta, Contrabajo



EJE	NIVEL BÁSICO O ELEMENTAL			
	ESPECIALIDAD EN MÚSICA CLÁSICA			
	4° 11 a 12 años	5° 12 a 13 años	6° 13 a 14 años	Año especial o propedéutico
Música	Solfeo IV	Solfeo V	Solfeo VI	Solfeo
	Conjuntos Corales IV	Conjuntos Corales V	Conjuntos Corales VI	
Instrumento	Instrumento	Instrumento	Instrumento	Instrumento
Asignatura de apoyo	Camerata I o Ensamble I	Camerata II o Ensamble II	Camerata III o Ensamble III	Camerata
		Apreciación Musical I	Apreciación Musical II	

EJE	NIVEL BÁSICO O ELEMENTAL			
	ESPECIALIDAD EN MÚSICA Y DANZA TRADICIONAL			
	4° 11 a 12 años	5° 12 a 13 años	6° 13 a 14 años	Año especial o propedéutico
Música	Solfeo IV	Solfeo V	Solfeo VI	Solfeo
	Conjuntos Corales IV	Conjuntos Corales V		
Instrumento	Instrumento	Instrumento	Instrumento	Instrumento
	Instrumentos Tradicionales IV	Instrumentos Tradicionales V	Instrumentos Tradicionales VI	Instrumentos Tradicionales
Danza	Técnica y repertorio de la Danza Tradicional IV	Técnica y repertorio de la Danza Tradicional V	Técnica y repertorio de la Danza Tradicional VI	Técnica y repertorio de la Danza Tradicional
Asignatura de apoyo	Conjuntos Instrumentales I	Conjuntos Instrumentales II	Conjuntos Instrumentales III	
			Organología II	
	Integración a la Música y a la Danza I	Integración a la Música y a la Danza II	Integración a la Música y a la Danza III	

Figura 33. Mapa curricular actualmente en operación (2012). Fuente: Archivo EIMD.

Como se puede observar, la importancia de la práctica de conjunto y la tendencia a unir los elementos del fenómeno en su complejidad se ven reflejadas en la permanencia hasta el día de hoy, de las asignaturas que propician la actividad grupal, y en la creación de la asignatura de Integración a la Música y a la Danza, que amalgama las prácticas musicales y dancísticas. En dicha integración está expresada de manera implícita una concepción de la música como cultura y como sistema cognitivo complejo, la cual queda de manifiesto al reproducir el fenómeno cultural lo más cercano a su expresión originaria. La experiencia construida en esta institución puede dar cuenta de la manera como se ha valido del conocimiento y los procedimientos de la oralidad para enriquecer sus procesos formativos.

5.3.2.1 Las asignaturas grupales y su dinámica

El área de música y danza tradicional trabaja los programas de las asignaturas grupales como si fuesen proyectos educativos.¹⁴⁷ Las asignaturas se diseñan desde el inicio del curso entre todos los maestros, quienes acuerdan las temáticas y todas las estrategias a seguir en torno a la música de una determinada región. Alrededor de ella se organiza la práctica de las asignaturas, en cuyo proceso se trabajan los aspectos específicos del dominio de cada una, que en el camino se van ensamblando en las asignaturas de Instrumentos Tradicionales Mexicanos, Conjuntos Instrumentales y de Integración a la Música y a la Danza, para al final del curso concluir con un producto acabado que se presenta en público.



Figura 34. Presentación en público de las clases de instrumentos tradicionales (2015). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).

¹⁴⁷ El método de proyectos es una estrategia didáctica vinculada a la vida social, se planifica con la finalidad de resolver algún problema, adquirir algún conocimiento, crear o producir algún objeto cultural, etc. Se caracteriza porque en su proceso de implementación los contenidos son abordados de manera global, en la acción misma y de manera grupal. El método de trabajo por proyectos fue introducido en el campo de la educación por W. H. Kilpatrick, discípulo de J. Dewey (Zabala, 1999).



Figura 35. Presentación en público de la clase de las clases de integración a la música y la danza (2013).
Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).



Figura 36. Presentación en Público de las clases de integración (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).



Figura 37. Presentación en público (maestro y estudiantes comparten escenario) (2015). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).

Es así como la música y la danza se abordan conjuntamente, entendiéndolas en su carácter sistémico y desde una perspectiva cultural. Este aspecto se puede observar hoy en día y representa uno de los rasgos distintivos, en virtud de los esfuerzos que se hacen porque las prácticas musicales se desarrollen a partir de la comprensión de los contextos culturales que les dan sentido. En forma paralela los estudiantes cursan las asignaturas teóricas como el solfeo y las llamadas asignaturas de apoyo, que aportan herramientas y contribuyen a profundizar en los conocimientos específicos durante el proceso.

Los maestros de música y danza tradicional habitualmente trabajan en colaboración, los temas se proponen entre todos, se consensan, se investigan, se fundamentan y se llevan a cabo. Esta unión del área y su capacidad para trabajar conjuntamente ha sido reconocida y sigue siendo muy valorada, incluso, por maestros del área de clásico (Bazaldúa, E- 22 de febrero de 2017). Las buenas relaciones al interior del grupo de maestros del área de música y danza tradicional se perciben cuando se les ve trabajar.¹⁴⁸ El trato es relajado y se nota el apoyo que se prestan mutuamente. Este ambiente relajado y de disfrute se percibe también

¹⁴⁸ Quizá un factor que ha contribuido a fortalecer sus vínculos al interior del área haya sido la necesidad que históricamente han tenido de defender la presencia de la música y danza tradicional, ante los embates de la descalificación y discriminación musical vivida por parte del área de clásico.

en los niños. Ciertamente existen diferencias y conflictos entre maestros, entre alumnos y maestros, y entre los propios niños, aspectos que pude registrar en las observaciones y entrevistas realizadas.¹⁴⁹ Sin embargo, es un área que, por la naturaleza de las propias expresiones, trabaja mucho en comunidad, en torno a prácticas que requieren de la colaboración. Y que desde su primer abordaje tienen una importante dosis de gozo, que emociona de igual modo a maestros y alumnos. Son actividades en las que los alumnos tocan junto con sus maestros, de igual a igual.



Figura 38. Clase de Integración a la Música y a la Danza (maestros y estudiantes tocan juntos) (2013).

Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).

Por otra parte, no es un trabajo encaminado a desarrollar el virtuosismo o a que el estudiante destaque de manera individual. No está enfocado a desarrollar especialistas, pues todos alternan según su gusto, existe la libertad para ello. Los principiantes tocan inicialmente instrumentos base como las vihuelas con las cuales se acompañan los cantos, una vez que avanzan, además de ese instrumento, pueden tocar algún otro como violín, jarana, requinto, arpa, guitarrón o contrabajo. Dentro de los ensambles se acomodan según el son que estén tocando y según la elección del instrumento que ellos mismos hacen en cada caso. Además de tocar instrumentos, todos cantan y bailan, así que el que toca un instrumento en un son, en otro le corresponderá bailar y así alternadamente.

¹⁴⁹ No me detuve en el análisis de dichas situaciones por considerar que no se encontraban dentro de los temas relevantes para los efectos de la investigación.



Figuras 39



Figuras 40



Figuras 39, 40, 41 y 42. Aprendizaje a la manera de fandango (los estudiantes tocan, cantan, improvisan versos y bailan) ((2014). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).

5.3.2.2 El lugar de la teoría

Como se ha señalado, el aprendizaje musical en el Área de Música y Danza Tradicional Mexicana se basa en los procedimientos de tradición oral. Las clases se enfocan en la experiencia inmediata, en hacer música desde el primer contacto y en cada clase. Las estrategias son la observación, la imitación y la práctica constante. El eje de aprendizaje no es la partitura, sino la práctica musical viva. Sin embargo, el conocimiento teórico forma parte de sus contenidos curriculares, por lo que, la escritura es un código que está presente, que es común a los niños de esta escuela, en virtud de que todos reciben formación en lectoescritura musical a través de la clase de solfeo. Desde los primeros niveles se enseña a los niños a echar mano de estos recursos, de ahí que son capaces de escribir y leer las melodías que aprenden, para poderlas estudiar en casa.

Se trata de un conocimiento que circula cotidianamente en sus prácticas y se aplica en distintos momentos según se necesite. En esta área, la teoría y la técnica no se ven como un fin, sino como un medio que les facilita los procesos didácticos en las distintas clases, ya sea individuales o grupales, por ejemplo, cuando el estudiante necesita hacer un apunte a través de la escritura de una melodía o cuando requiere descifrar una partitura. Pero no es un requisito insalvable para la actividad musical que desarrollan, se utiliza como un recurso que abrevia y facilita procesos, para reforzar un ritmo, una melodía, o para comprender la estructura armónica de un son, una secuencia o para hacer consciente determinado proceso. La técnica y la teoría están latentes, no son el centro, pero ocupan un lugar importante. Es un conocimiento que dialoga permanentemente con los procedimientos y recursos de la oralidad.

Los maestros del Área de Música y Danza Tradicional dan por sentado que el niño durante su proceso formativo está adquiriendo las herramientas de la lectura y escritura musical, por lo que, las utiliza de acuerdo con las necesidades que van surgiendo. Tales necesidades se agrandan a medida que el estudiante avanza y se van poniendo en juego recursos de mayor complejidad, por lo que en esos niveles el conocimiento teórico y técnico resulta de suma utilidad y facilita el camino para acceder a retos mayores.

5.3.2.3 Actividades comunitarias

En la EIMD, además de las asignaturas mencionadas, también se arraigaron actividades de carácter festivo que hoy en día se realizan a lo largo del año y que congregan a toda la comunidad, entre ellas se pueden mencionar: el fandango, la celebración de día de muertos y la posada, estas actividades se realizan anualmente y adquieren el carácter de una fiesta, donde todos participan. Durante el trabajo de campo pude hacer observaciones de estas actividades de las cuales hice el registro correspondiente en el diario de campo, así como registros fotográfico y videográfico. A continuación, haré referencia al Fandango, actividad

de especial interés para esta investigación y a la que asistí como observadora en dos ocasiones, una de las cuales fui invitada a presentar una ponencia en el Primer Foro de Música y Danza Tradicional Mexicana Ollin Yoliztli que se organizó dentro del marco de esta festividad.¹⁵⁰

5.3.2.4 La celebración del Fandango en la EIMD

El Fandango como ya se ha expresado es una actividad de enorme arraigo en la escuela y muy esperada por la comunidad. En el fandango participa toda la población, alumnos, exalumnos, maestros, directivos, administrativos, padres y madres de familia, además de amigos y otros miembros del entorno parental del niño. También hay invitados especiales que provienen de distintos lugares. Para la celebración del fandango se arma un escenario donde actúan los músicos y una gran tarima donde toda la comunidad participa bailando a voluntad; en esta actividad se mezclan niños y adultos, expertos y legos. Asisten los invitados y los que se invitan solos (Havelock, 2008).

Se programa la participación de agrupaciones pertenecientes a la escuela que se organizan autogestivamente para la ocasión, se conforman por maestros, por estudiantes, por maestros y estudiantes. Además, se invitan a agrupaciones de otros lugares y regiones del país. En el Fandango de la Escuela de Iniciación han participado grupos de enorme trayectoria y reconocimiento, es un espacio conocido por la red de músicos tradicionales de la ciudad de México y de otros estados del país, por su vocación de cultivo y promoción de la práctica de las culturas musicales de nuestro país.



Figura 43. Cartel del Fandango número XXI (2015). Fuente: Archivo EIMD.

¹⁵⁰ Primer Foro de Música y Danza Tradicional Mexicana Ollin Yoliztli, “La Enseñanza de la Música y la Danza Tradicional Mexicana como Recurso Pedagógico en las Escuelas” dentro del marco del XXI Fandango Tradicional, 27 de marzo de 2015 XXI y como parte de los festejos del 34 aniversario de la fundación de la EIMD.

El fandango de la EIMD emula una fiesta que reproduce algunos de sus elementos característicos. Además de las actividades musicales y dancísticas que se presentan, se monta una muestra y venta gastronómica y un tianguis artesanal en el que se ofrecen productos diversos provenientes de distintas regiones, sin faltar los instrumentos musicales tradicionales que ponen a la venta sus propios constructores y que resultan de especial interés en un lugar que congrega a tantos músicos.



Figura 44. El fandango en la EIMD (2015) (Grupo invitado). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).



Figura 45. Los maestros de la EIMD participan en el fandango (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).

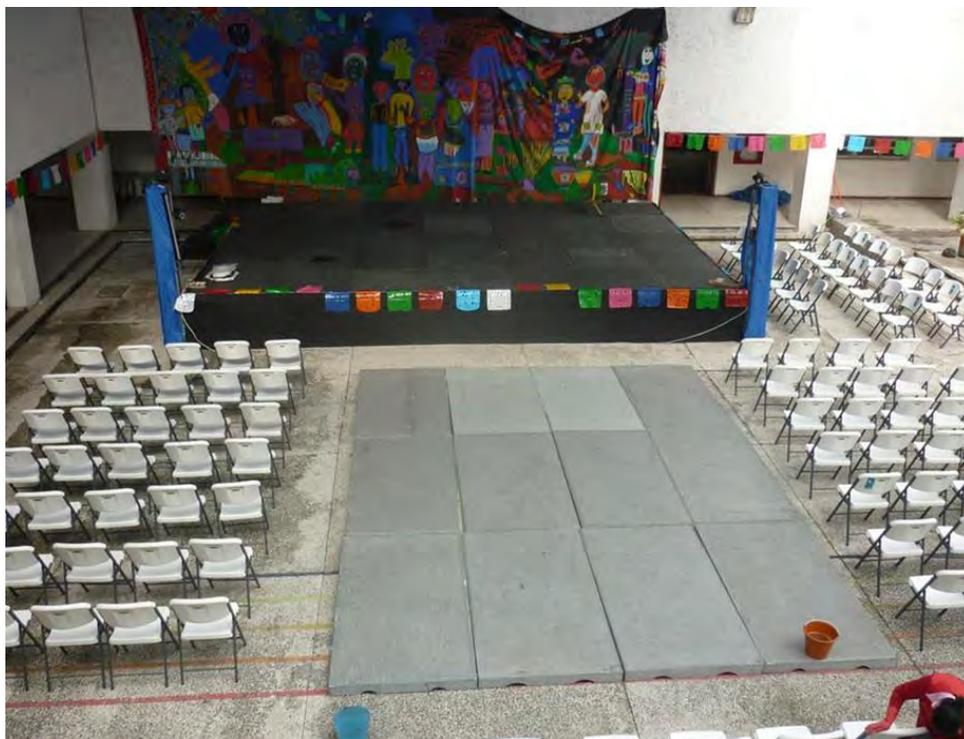


Figura 46. Se prepara el escenario para el fandango (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).



Figura 47. Llegan los invitados (2013). Fuente: Palacios L. (Archivo trabajo de campo).



Figura 48. La tarima está lista (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).



Figura 49. Se animan los primeros (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).



Figura 50. Todos y todas participan de la fiesta (2015). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).

Como se puede observar, esta actividad escolar está impregnada por saberes y prácticas culturales no academizadas. La dinámica es absolutamente festiva, tiene un carácter social y cultural, esencialmente comunitario, inserta en el marco escolarizado y con sentido para todos los que ahí participan. Es importante hacer notar que esta celebración no está pensada deliberadamente para cumplir fines pedagógicos.¹⁵¹ Sin embargo, es innegable que en ese escenario se dan procesos de aprendizaje, un aprendizaje sin enseñanza, pues de acuerdo con lo planteado en los estudios de la oralidad, la sola existencia de un contexto de actuación que congrega da pie a que se creen condiciones suficientes que favorecen la detonación de procesos de creación y aprendizaje. Así las cosas, se puede decir que la tradicional celebración del fandango en la EIMD cumple una función social y cultural, de goce estético, y formativa en muchos sentidos, además del específicamente musical y dancístico.

5.3.2.5 Posibilidades de la oralidad como referente para la educación

La oralidad y sus mecanismos nos hablan de una ingeniería del conocimiento, de una tecnología del saber, con características muy particulares, y con sus propias dinámicas de reproducción y recreación fundadas en procedimientos de base sensorial. Son muchos aportes los que la oralidad puede hacer a la reflexión pedagógica en los tiempos

¹⁵¹ Entendiendo por pedagogía “una actividad consciente guiada por el conocimiento y por la pericia de medios y fines congruentes” (Santoni, 2001:27).

actuales, donde claramente se observa que la educación institucionalizada, se alejó de estos ordenamientos. La educación hoy en día está entrampada en diseños demasiado prescriptivos, centrados en el análisis y la abstracción, que hacen el recorrido del aprendizaje excesivamente escabroso. Lo que ahí se ofrece no hace sentido ni en los niños, ni en los jóvenes y, quizá, ni en los maestros, y cada vez menos, pues las nuevas generaciones tienen al alcance herramientas que los llevan rápidamente y de manera más directa hacia lo que les interesa conocer. Es bien sabido que en la actualidad muchos estudiantes aprenden a tocar un instrumento a través de los tutoriales disponibles en línea e incluso a través de videojuegos diseñados como material didáctico para estos fines.

El saber escolarizado se alejó de los procesos de aprendizaje que son consustanciales al ser humano, y afines a sus necesidades individuales y sociales. Se distanció también de formas de entendimiento que pasan por la sensibilidad, la intuición, el sentido común y que permitieron a la humanidad hacer sociedad y sobrevivir por siglos. Maneras muy acordes a su naturaleza y constitución, que muestran que el camino es más directo, orgánico y disfrutable. Eso es lo que dicta la oralidad y lo que puede aportar a la reflexión pedagógica, de ahí la importancia de descifrar sus códigos y tratar de comprender su lógica.

Una cuestión fundamental para repensar enfoques y prácticas educativas más satisfactorios obliga necesariamente a indagar acerca de cómo pensamos, cómo conocemos, elementos sustanciales para entender las formas de aprendizaje más adecuadas y derivar estrategias congruentes con dichos procesos.

Para comprender los mecanismos de la oralidad y las formas de aprendizaje involucradas, los estudios más recientes sobre los procesos del conocer aportan herramientas valiosas para detectar formas y contextos de aprendizaje que han sido parte del desarrollo del ser humano a lo largo de la historia y que muestran convergencia con la naturaleza y caracteres que lo definen.

5.3.2.6 Los mecanismos de la oralidad desde la lente de la cognición enactiva

La antropología de la música, de acuerdo con lo revelado por el estado del conocimiento de esta investigación, ha dado cuenta mayoritariamente de los procesos socioculturales del fenómeno sonoro. Hasta muy recientemente están surgiendo enfoques teóricos que intentan avanzar hacia una perspectiva que, además de abordar los procesos sociales y culturales, considere también procesos biológicos y psicológicos involucrados en el fenómeno y que dentro de un contexto cultural interaccionan y participan en el aprendizaje y la construcción de conocimiento musical.

Para la comprensión de estos procesos complejos de conocimiento, se han venido sumando miradas que se nutren de perspectivas interdisciplinarias, y que adicionan nuevas argumentaciones al bagaje filosófico, semiótico, antropológico, sociológico construido

hasta ahora; se trata de un conocimiento proveniente de disciplinas como la biología, la psicología, las neurociencias, etc.

En este sentido, resulta sumamente sugerente la teoría enactiva de Francisco Varela,¹⁵² que propone el estudio de la cognición desde una perspectiva corporal situada. Desde este lugar, la música se entiende como una práctica que toma forma en la acción cotidiana, donde el conocimiento musical se construye en la experiencia misma. En esta línea de pensamiento, la experiencia¹⁵³ es considerada como la *noción máxima de conocimiento*, por lo que se tiene la convicción de que, “...no se conoce a través de la mente sino por medio del cuerpo que interactúa consigo mismo y el entorno o nicho ecológico” (Castro, 2013:11). Para la teoría enactiva, el cuerpo no está escindido de la mente, es su extensión. Tampoco es un instrumento controlado por la misma, sino que es la estructura donde tienen lugar dichos procesos de conocimiento, la armazón de las capacidades cognitivas, donde juntos, cuerpo y mente, conforman una unidad.

La teoría enactiva enriquece la perspectiva de la oralidad y aporta elementos para profundizar en algunos de sus mandatos más característicos. Las formas orales en el caso específico de la música abren amplias posibilidades como estrategias metodológicas que podrían enriquecer la formación del músico de nuestros tiempos, de manera específica, de aquellos cuya preparación está todavía muy centrada en el aprendizaje de los códigos escritos¹⁵⁴ y alejada de procesos sensitivos y perceptivos.

El músico de academia, a la inversa que, en la tradición oral, aprende por procedimientos analíticos y abstractos, primero conoce los signos y posteriormente los traduce a sonidos (Campbell, 1989). Este procedimiento contraviene la naturaleza misma de la música cuya esencia es fundamentalmente auditiva, de ahí que la falta de énfasis en la oralidad empobrece el desarrollo de la habilidad auditiva y obstaculiza la creatividad (Campbell, *op. cit.*). Éstas son algunas de las razones que motivan a analizar sus posibilidades en la educación.

¹⁵² “Para Varela, el término enactivo se encuentra ubicado en la acción, capacidad inherente de los seres vivos que les posibilita moverse e interactuar con el entorno, donde “conocer” es una acción efectiva que permite operar de la mejor manera posible (Varela et al., 1992). La enacción prioriza la práctica sobre la teoría” (Castro, 2013:11).

¹⁵³ Sobre la preeminencia de la experiencia como base del conocimiento, Santoni Rugiu nos recuerda que esta idea había sido ya considerada mucho tiempo atrás: “Cuando subrayamos la insigne contribución de Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Dewey, Ferrière, Kerschensteiner y muchos otros que consolidaron la supremacía pedagógica de *la experiencia personal activa*, y sin querer quitarles nada a estos monstruos sagrados de la educación moderna, no debemos olvidar que dicha supremacía pedagógica, es decir, la supremacía de modelos formativos opuestos a los modelos aristocráticos e intelectuales tradicionalmente consolidados por la teoría de la disciplina formal, es un innegable mérito histórico de las artes medievales. Cuando digo artes no me refiero sólo a la organización de los talleres artesanales, sino también a los talleres o los fundagos de los grandes y medianos mercaderes...” (1996:109).

¹⁵⁴ Según lo han expresado diversas voces (Campbell, Netll; Small; De Gainza; Jorquera; Casillas; Shifres, Gonnet, etc.) y por lo que observo día con día en las escuelas profesionales de música.

5.3.2.7 Hacia un diálogo entre los mecanismos de la oralidad y la pedagogía

La oralidad es una forma de acceso al conocimiento que está viva y continúa siendo un mecanismo esencial en muchas sociedades para la reproducción de su cultura y para heredar a las jóvenes generaciones sus conocimientos y valores. Los mecanismos que caracterizan a esta forma de conocimiento, vistos desde el campo de la pedagogía, se revelan muy sugerentes, pues es posible encontrar puntos de convergencia con muchos de los preceptos de las pedagogías abiertas, críticas, fronterizas. De ahí la pertinencia de explorar sus cualidades formativas y con ello intentar un ejercicio de traducción, de interpretación, que sirva para inspirar prácticas con posibilidades educativas más expandidas, integradoras, creativas y, sobre todo, más acordes a los tiempos que corren. La mirada pedagógica brinda herramientas para leer la extraordinaria riqueza que en términos formativos ofrecen las estrategias de aprendizaje promovidas por la oralidad y sus mecanismos.

Un primer acercamiento desde la mirada pedagógica a uno de los elementos fundamentales de los mecanismos de la oralidad y de interés particular en esta investigación, es el relacionado con los contextos de actuación -como es el caso del fandango- que como se pudo ver, se desvela como una fuente rica para pensar procesos formativos que podrían ser más placenteros, disfrutables, emocionantes y, por lo mismo, más efectivos en términos de aprendizaje. Se está hablando de mecanismos que no están mediados por procesos analíticos, no son prescriptivos, directivos o impositivos. Tienen su base en el principio de placer. Son prácticas regidas por una inclinación natural de los seres humanos a congregarse y divertirse, a procurarse espacios para el gozo y el disfrute juntos unos con otros (Hávelock,). En este sentido la idea del fandango como modelo de educación artística integral resulta, sin duda, una alternativa prometedora.

Al respecto de estos contextos favorecedores del aprendizaje, es importante subrayar que, dadas sus características, en estas prácticas la acción y la responsabilidad del aprendizaje están colocadas del lado precisamente del aprendiz, del sujeto que se embebe del ambiente cultural en el cual satisface su deseo de aprender. Se concibe como una educación no directiva, se entiende más bien como un proceso de socialización, basado en la libre exploración, la acción y experimentación. Al respecto se cree que, cuando el aprendizaje se da en un proceso no directivo, se activa la capacidad de agencia del sujeto y “los factores personales pasan a jugar un papel preponderante en el sistema regulador. De estos factores personales, la teoría cognitiva social acentúa precisamente aquellos que contribuyen a dar un halo de «autodirección»” a la práctica en cuestión (Riviére, Ángel, 1992).

Otro aspecto interesante para reflexionar es que, en las prácticas culturales basadas en los mecanismos de la oralidad, los participantes conforman naturalmente grupos heterogéneos y el aprendizaje se da en la interacción entre especialistas y legos. Desde la mirada pedagógica, diversas investigaciones han analizado los enormes beneficios que puede aportar la conformación de grupos de niños de distintas edades y procedencias

culturales; como ejemplo puede ser citado el caso de las llamadas escuelas multigrado y multinivel (Quílez y Vázquez, 2012; Boix y Bustos, 2014; Santos, Limber, 2011). Estas formas de organización escolar constituyen por sí mismas estrategias favorables que enriquecen las relaciones sociales y el aprendizaje. Una de las cuestiones que señalan los investigadores que han analizado estas modalidades, es que, a final de cuentas, la sociedad es así, un conglomerado heterogéneo de identidades, donde se construyen conjuntamente la identidad individual y la colectiva. La rica interacción social que implica un ambiente heterogéneo se traduce en enormes oportunidades para el intercambio de saberes de diversa naturaleza y la expansión de variadas maneras de circulación y contagio de ese conocimiento. En ambientes de este tipo suele prevalecer la colaboración por encima de la competencia, al desarrollarse en los niños una sensibilidad especial para ayudar a aquel que más lo necesita. Vale hacer notar que las clases grupales en la EIMD son precisamente ejemplo de conformaciones heterogéneas.

En los estudios sobre experiencias educativas heterogéneas y multigrado un referente importante para su análisis ha sido la teoría social del conocimiento de Vigotsky (Wertsch, 1988) que considera al aprendizaje como un proceso social. Vigotsky (2000) creó el concepto de zona de desarrollo próximo, que se entiende como el nivel de desarrollo potencial que el sujeto puede alcanzar con la ayuda de otros más expertos. Para que dicho proceso tenga lugar es fundamental la existencia de un contexto de interacción social, considerado por este autor como el motor del desarrollo y condición fundamental para que se pueda desplegar la acción imitativa y comunicativa de los sujetos y con ello el aprendizaje, según lo cual se consigue más fácilmente en situaciones colectivas. Lo cual confirma el carácter social del conocimiento. Esta es una situación que se da de manera natural en las prácticas de la oralidad y tal como se puede apreciar alberga un enorme valor pedagógico.

En relación con el tema de la convivencia y la interacción con otros, Dewey, por su parte, manifiesta que “No sólo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa” (Dewey, 1998:16). Sobre lo cual agrega:

“...toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida es educadora para aquellos que participan en ella. Sólo cuando llega a fundirse en un molde y se convierte en rutina, pierde su poder educativo. En fin de cuentas, pues, la vida social no sólo exige señalar y aprender para su propia permanencia, sino que el mismo proceso de convivir educa” (Dewey, 1998:17).

Desde su perspectiva, la convivencia “amplía e ilumina la experiencia; estimula y enriquece la imaginación; crea responsabilidad respecto a la precisión y la vivacidad de expresión del pensamiento” (Dewey, 1998:17), pues es a través del convivir como emerge la ocasión para reflexionar sobre la experiencia pasada y extraer su verdadero sentido. Dewey señala con relación a la interacción que se establece entre pares que: “Los niños aprenden la diferencia [entre una acción que es arbitraria y una que es justa y equitativa] cuando juegan unos con

otros. Están dispuestos, y a menudo demasiado dispuestos si cabe, a recibir sugerencias de un niño y dejarle dirigir si su conducta añade algo de valor experimentado a lo que están haciendo y en cambio se resisten a la tentativa del mandato” (2004-2010:96). Como se puede observar, los beneficios del aprendizaje en comunidad han sido más que valorados por los educadores en distintos momentos de la historia de la educación.

En los contextos escolarizados existe enorme temor por parte de los maestros a las clases grupales y a los colectivos integrados por estudiantes de distinto nivel, ambas conformaciones se asumen como sinónimo de caos y desorden. La institución educativa homogeneizó y estandarizó la estructura escolar, dando forma a comunidades humanas que nada tienen que ver con la realidad, la sociedad no es así, la sociedad es diversa y es esa diversidad la que puede resultar una fuente rica para ampliar los aprendizajes.

Estas conformaciones brindan la oportunidad para construir relaciones más horizontales, al poder apelar a la cooperación de los más expertos y de esta manera distribuir responsabilidades y tareas, que bien organizadas aligerarían el trabajo del docente. En este punto está implicado un elemento que tiene que ver con los roles que desempeñan maestros y alumnos, mismos que conservan todavía una enorme verticalidad, que se traduce muchas veces en un autoritarismo que no cede, que se resiste a otorgar la palabra y la responsabilidad de su educación al discente.

La tradición homogeneizadora y muchas de las prácticas directivas están muy interiorizadas en los maestros, quienes no han sido preparados para enfrentar formas distintas de organización, no cuentan con herramientas para repensar su papel y para saber aprovechar la riqueza que representa la heterogeneidad y la liberación que puede significar la autoconducción de sus estudiantes, con miras a conseguir uno de los fines más anhelados por la educación, la autonomía de los sujetos (Adorno, 1998; Freire, 1969; 1993; 1997).

Las pedagogías que formaron parte del movimiento de renovación educativa de finales del siglo diecinueve y principios del veinte surgidas en varios puntos del orbe, sostuvieron una serie de principios dirigidos a transformar radicalmente el enfoque tradicional de la educación, dadas las demandas y necesidades históricas del momento. Uno de los giros fundamentales que experimentó la educación de esos años, como resultado de la revolución de las ideas que se gestó en el seno de dicho movimiento, fue el desplazamiento del interés exclusivo por el acto de enseñar, hacia un resuelto interés por el acto de aprender (Decroly, Montessori, Freinet, Dewey, etc.), a partir de lo cual se coloca en el centro del fenómeno educativo al niño, sus intereses y necesidades.

Entre las premisas más destacadas del movimiento renovador, se puede ubicar la idea de la actividad como elemento fundamental del proceso de aprendizaje. Desde esas posturas, se tenía pleno convencimiento de que el niño aprende en la acción y la participación, por lo que la práctica y la experiencia debían estar antes que la teoría. De ahí que la responsabilidad del educador consistía en propiciar momentos para que el niño pudiera dar rienda suelta a su actividad espontánea. Al respecto se puede apreciar que los principios

sostenidos por la corriente renovadora son análogos en su esencia a los mecanismos observados en los procedimientos que caracterizan a la oralidad, formas en las que la actividad y la experiencia directa son elementos fundamentales para la apropiación de saberes culturales y donde el sujeto tiene un amplio margen de decisión sobre aquello que le interesa y desea aprender.

Los estudios de la oralidad indican que estas prácticas utilizan como vía de conocimiento los sentidos, donde la audición, como se ha podido apreciar, tiene un papel preponderante, es decir, se aprende en la escucha, por el oír. Junto con la audición, la observación también juega un papel destacado, pues se aprende viendo e imitando. Son procesos que se basan en la vivencia, en la experiencia directa, sin recurrir a prescripciones o razonamientos analíticos previos. Se aprende en la acción, en el hacer mismo, por imitación y repetición. Desde la mirada pedagógica: “La imitación de los medios de realización es, por otra parte, un acto inteligente. Supone una rigurosa observación y una selección juiciosa de lo que nos capacitará para hacer mejor algo que hemos intentado ya hacer. Usado como un propósito, el instinto imitativo puede, como cualquier otro instinto, convertirse en un factor para el desarrollo de la acción eficaz” (Dewey, 1998:42).

El movimiento de renovación educativa también cuestionó la verticalidad de las relaciones entre maestro y alumno, por lo que impulsó formas de organización basadas en relaciones más igualitarias donde la cooperación y el trabajo en grupo tuvieron un papel significativo. Bajo sus premisas se promovieron actividades en torno a objetivos de interés colectivo y con miras a fomentar la solidaridad y el beneficio común. Estas relaciones tienden a ser más horizontales en los contextos comunitarios propios de las culturas de tradición oral, pues según se puede observar están basadas precisamente en la solidaridad y la cooperación.

Del ejercicio reflexivo desde la mirada pedagógica, se puede apreciar la enorme riqueza que la oralidad y sus mecanismos ofrecen como estrategias que encierran un saber ancestral pródigo, que ha sido funcional a la humanidad para su sobrevivencia y reproducción, y que tiene vigencia y mucho qué decir a la educación hoy en día.

5.4 Consideraciones finales

Finalmente, y con el propósito de corroborar los supuestos de partida, sostengo, a partir de las argumentaciones expuestas en esta investigación, que los procesos de transmisión oral favorecen la apropiación orgánica del lenguaje musical, en virtud de que dicho proceso de conocimiento compromete al cuerpo en su totalidad. De igual modo, puedo confirmar, apoyada en la perspectiva de los actores, que los procedimientos que provienen de la tradición oral sumados a los propios de la tradición escrita enriquecen enormemente el desarrollo de la musicalidad del niño, toda vez que mediante la oralidad el sujeto sienta las bases de un conocimiento sensible adquirido de manera natural y directa (Herrera, E-12 de marzo de 2015), que es primordial como antecedente para adentrarse en el conocimiento musical teórico-analítico característico de la tradición escrita. Los beneficios que proporcionan ambos medios de conocimiento a la formación de los sujetos son innegables

no sólo por el enriquecimiento que se produce mediante la suma de sus procedimientos, sino, en términos sociales, por el diálogo intercultural que dicho encuentro de saberes es capaz de alimentar. Para los maestros del Área de Música y Danza Tradicional, los procedimientos de uno y otro campo pueden convivir sanamente además de redundar en enormes beneficios para una formación más completa, holística e integral de los estudiantes. En este sentido, la experiencia de la maestra Ana María Ortega, mostró el diálogo que los códigos de la danza contemporánea pueden establecer con los de la danza tradicional en un ejercicio creativo y participativo que confirma el dinamismo de estas manifestaciones culturales y la posibilidad de su resignificación y, por lo mismo, su enorme potencial en el campo educativo. En el mismo sentido, fue posible reconocer el carácter innovador de los procedimientos de la oralidad, que en el caso de la música se expresa a través de la recreación y la improvisación que caracteriza a estas prácticas y que es desplegada en cada ocasión musical.

En relación con el supuesto de partida en el que sostengo que *Las prácticas formativas mediadas por los recursos musicales de la propia cultura contribuyen a la apreciación, valoración y resignificación del patrimonio cultural, así como al fortalecimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes*, observo que la experiencia desarrollada en la Escuela de Iniciación permite reflexionar sobre elementos que han sido decisivos para trascender la visión folclorizante y estereotipada que comúnmente se tiene de estas manifestaciones culturales en los entornos institucionalizados. La clave ha estado en que los maestros, y de acuerdo con su testimonio, han podido mantener las referencias a los contextos culturales y han podido propiciar la cercanía y contacto con los hacedores de la cultura, acciones significativas que han permitido que los niños conozcan en la realidad a los músicos originarios, sus valores culturales, su cosmovisión, el sentido que le dan a sus prácticas, los significados y códigos que están implícitos en su hacer, así como sus recursos, procedimientos y técnicas específicas para la creación musical.

Todas ellas representan experiencias vitales, que podríamos catalogar como clases vivas de historia de la cultura de las comunidades originarias, llevadas a cabo a través del aprendizaje de sus culturas musicales y dancísticas. En ese sentido considero que la acción de poner en contacto a niños y niñas de zonas urbanas con las músicas y danzas que forman parte del mapa cultural del país que habitan, tiene un gran valor formativo (Herrera, C-16 de mayo de 2013) con repercusiones trascendentales en la conformación de su identidad y en el desarrollo y fortalecimiento de su conciencia individual y social. Adicionalmente, considero que la inclusión de los saberes locales a las instituciones formales contribuye a la lucha contra la injusticia cognitiva (De Souza Santos, 2011) que ha mantenido en la marginación saberes ancestrales que están vivos y que bien podrían establecer un diálogo constructivo con aquellos que han sostenido su exclusividad, validez y legitimidad científica dentro de instituciones formales y espacios universitarios. En estos términos ubico una importante aportación a la ecología de saberes que las experiencias formativas desarrolladas en la EIMD

están en condiciones de hacer, contribuyendo con ello al avance de una equidad cognitiva (De Souza Santos, *Op. cit.*) deseable y necesaria en el campo de la educación musical.

Con relación al último de los supuestos planteados en este trabajo donde establecí que *Las experiencias educativas de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza enclavadas en la frontera del cruce entre modelos, el académico y el de tradición oral, pueden aportar conocimiento como modelo de educación artística integral*, concluyo sosteniendo que las reflexiones expuestas en este apartado ofrecen elementos para considerar que las prácticas educativas de la EIMD pueden aportar conocimiento como modelo de educación artística integral y como una vía diferente para la construcción y apropiación de saberes musicales. En este sentido y con la idea de lograr una delineación más acabada del modelo, considero pertinente proceder a realizar una recapitulación de algunos de los rasgos que le dan personalidad propia y definen sus principales características.

Un primer aspecto que considerar en la caracterización del modelo sería el concepto de educación que se encuentra latente en sus prácticas educativas, mismo que es posible observar a partir de las interacciones que se establecen en el proceso de aprendizaje musical y en las relaciones que se construyen entre maestros y estudiantes. El hecho educativo en este espacio discurre de manera paralela con el fenómeno cultural, con el que comparte significados, y a través del cual se transmiten los saberes musicales. Se trata de una transmisión cultural activa, enmarcada en contextos educativos convertidos en espacios de actuación donde la acción educativa se ejerce horizontalmente. Toma la forma, como advierte Santoni, de una socialización guiada, en la que juntos maestros y estudiantes dan vida a creaciones musicales y dancísticas procedentes de diversas culturas originarias del país, en las que todos participan de diferente manera y en diferentes niveles de complejidad, aportando y aprendiendo a la vez.

Otro aspecto que es posible identificar y que permea la atmósfera educativa que enmarca el modelo, es el concepto de música que se encuentra implícito en el mismo. En este lugar la música en primera instancia es un hecho para disfrutar, para compartir con los otros, para recrear y dar vida a formas comunicativas en las que, además de la música, se encuentran involucradas la danza y otros códigos que conforman el suceso cultural, esto es, la música se entiende en su complejidad, más allá de su cualidad sonora, la música se entiende como cultura. Es importante señalar que ambos rasgos, el referido a la educación en su acepción más remota como cultivo, y el que alude a la música como proceso cultural, han sido aportados por la perspectiva etnomusicológica que está en la base de la configuración de este modelo, convirtiéndose en la clave que le ha dado la fuerza y el carácter que actualmente posee. Por tanto, dada su trascendencia, considero que constituyen principios ontológicos fundamentales que deben ser reconocidos y resguardados en aras de garantizar su permanencia y continuidad.

Uno más de los rasgos que definen al modelo y que se deriva de los anteriores es la adopción de las psicodinámicas y mecanismos de la oralidad como opción metodológica para el

aprendizaje musical. Es importante resaltar que no sólo se integra el repertorio y los instrumentos de las culturas musicales que se abordan, sino que se adoptan los procedimientos y recursos utilizados en su transmisión. En este sentido es significativo recordar que los maestros aprendieron de los hacedores de la cultura las formas de apropiación y construcción de conocimiento musical, mismos que llevaron al aula, aspecto que se ha mantenido y que se renueva permanentemente a partir de la proximidad que se mantiene con músicos de las distintas culturas originarias del país.

El hecho de haber vivido la experiencia directa con las culturas musicales llevó a los maestros a considerar esta práctica como una acción vital para la compenetración profunda en los procesos de conocimiento de las culturales musicales y propiciar el encuentro de los niños y jóvenes con los portadores de esos saberes. En un inicio estas prácticas se hacían a través de visitas a lugares donde había oportunidad para asistir a festividades, encuentros y todo tipo de ocasiones musicales que permitían presenciar y participar de las manifestaciones culturales directamente en las comunidades. Más recientemente esta práctica se realiza a través de la invitación de diversos grupos de las distintas regiones del país a participar en encuentros y celebraciones en la EIMD, donde comparten escenario con la comunidad escolar. También han sido invitados diversos grupos para impartir cursos a los niños y jóvenes, experiencia por demás enriquecedora, tanto para los músicos originarios, como para la población estudiantil. El acercamiento y recurrencia permanente a las referencias culturales de las manifestaciones musicales es otro rasgo distintivo y, sin duda, de enorme importancia para la consolidación del modelo.

Derivada de las anteriores concepciones, la enseñanza de la música en la Escuela de Iniciación se entiende como una enseñanza del cuerpo, dada la inherencia existente entre la música y la danza, sin olvidar que también está involucrada la palabra cantada que tiene su base en la lírica y la versificación que en esta escuela es cultivada, además de otros elementos involucrados en la experiencia educativa y cultural. Este rasgo fue destacado por los maestros de la Escuela de Iniciación, señalándolo como el aspecto que distingue a este modelo de otras experiencias educativas. Así las cosas, la participación del cuerpo en el aprendizaje musical se convierte en un factor de enorme relevancia no sólo para el desarrollo de la musicalidad de niños y jóvenes, sino por el impacto que puede tener en su desenvolvimiento integral, de ahí su caracterización como modelo de educación artística integral, que encuentra su expresión más plena en la figura del fandango, espacio simbólico privilegiado para el aprendizaje donde *Los niños de la Ollin cantan, tocan y bailan*.

Otra característica muy peculiar y de la cual se ve beneficiado el modelo, dado el contexto escolarizado en el que se desarrolla, es la posibilidad que los estudiantes del Área de Música y Danza Tradicional tienen de pasar por el proceso de lectoescritura musical, experiencia que los dota de herramientas teóricas y de conocimiento técnico de gran valor que redundan en la optimización de su formación musical. Aspectos que, sin lugar a duda, enriquecen su perspectiva del fenómeno sonoro, pues amplían los códigos para la interpretación, la creación y la comunicación, amén de potencializar sus recursos y contribuir a su crecimiento

y desarrollo musical. Este componente es un elemento distintivo que permite reconocer y nombrar el modelo educativo en cuestión, como un modelo de educación musical en la frontera de la oralidad y la escritura.

Son éstos los cimientos que están en la base de la configuración del modelo. A partir de ellos, están organizados los contenidos y establecidas las estrategias metodológicas. El modelo como tal está asentado en una estructura curricular que bien podría definirse como modelo curricular mixto, en virtud de que cuenta con un diseño organizado por disciplinas, que paralelamente admite y promueve estrategias globalizadoras, por ejemplo, a través de las asignaturas para la práctica de conjunto, para la integración de la música y la danza y para el desarrollo de los proyectos educativos donde se integra y moviliza el conocimiento disciplinar. Estos proyectos se organizan conjuntamente por todos los maestros del Área de Música y Danza Tradicional, quienes acuerdan las temáticas a partir de la elección de las regiones culturales que serán el eje de los proyectos educativos. Se hace la planificación y la investigación correspondiente, se definen los contenidos, se diseñan las estrategias didácticas y secuencias a seguir, se dividen tareas para cubrir todas las necesidades del montaje, etc. En estas actividades, además de los maestros y estudiantes, participan activamente los padres de familia apoyando de distintas maneras, por ejemplo, es frecuente su contribución en la elaboración del vestuario o su ayuda en la logística de los eventos. Los proyectos se realizan dos veces al año y tienen como finalidad mostrar el producto del trabajo desarrollado a lo largo del curso. En su ejecución está involucrada la institución y sus distintas áreas, pues se echa mano de toda la infraestructura de que dispone para gestionar, difundir y presentar públicamente el producto de los proyectos artístico-educativos en las salas y foros de concierto con que cuenta el Centro Cultural Ollin Yoliztli, además de gestionar y hacer extensivas dichas presentaciones en foros externos.

Para terminar, destaco, por su trascendencia, un elemento presente en la práctica educativa de los maestros del Área de Música y Danza Tradicional, y que resulta otro importante rasgo que distingue su modelo educativo, se trata del juego. El juego en la actividad musical fue un elemento aludido por todos los participantes de la investigación. La música en este modelo es entendida como juego. El jugar se utiliza como estrategia didáctica, pero también como elemento que da sentido a todo lo que ahí se hace. El uso del vocablo denota el papel que asume el docente y el lugar que le otorga al niño, dentro del proceso educativo. Se puede inferir que el bienestar del niño está en el centro de sus preocupaciones, por ello la necesidad de recurrir al juego, de presentar a la música como un juego. Al respecto fue frecuente escuchar de los maestros las siguientes alocuciones: “para mí lo más importante es ganarme a los niños”, “para mí lo primero es que el niño disfrute la música”, “a mí lo que me interesa es que el niño se divierta con la música y sea feliz”, “sabía que el trabajo del niño tiene que ser lúdico, entonces, mi metodología estaba basada en jugar”, “parte del juego era... bueno, todo era un juego”, “los niños aprenden la música jugando”, “hacer música es como jugar”. Es posible reconocer en estas palabras una idea clara de la música como juego, aspecto que invita a

“...reconsiderar a la música como un jugar, un con-vivir. [donde] Lo importante es el juego mismo, el juego con uno mismo, así como el involucramiento de todos los participantes en el hacer colectivo, el juego que prescinde de ganadores o perdedores. Más aún, es juego en tanto que la atención se coloca en el proceso suscitado, dejando de lado los propósitos ulteriores, los resultados obtenidos, las intenciones previas vinculadas a ir más allá del juego mismo, sabiendo que al final, al término del evento, sólo queda la satisfacción de haber juguetado. [...] Desde esta perspectiva, el saber-hacer musical es una forma de integrar y confirmar a los individuos en esa red de conversaciones, es una estrategia que tiene por meta forjar humanidad” (Camacho, 2017:248-249).

Con lo anterior, considero, quedan delineados los rasgos distintivos que dan identidad al modelo educativo construido históricamente en la Escuela de Iniciación. Ahondar en él, hacer explícitas y nombrar sus características y cualidades formativas -a la luz del conocimiento que pone a disposición la disciplina pedagógica-, ha sido uno de los propósitos de este trabajo. El esfuerzo de sistematización de la experiencia que dio origen al modelo tiene la intención de colaborar en la construcción de su andamiaje pedagógico y en su afianzamiento como modelo de educación musical y artística, capaz de aportar conocimiento a este ámbito de estudio. Así también su caracterización tiene el propósito de contribuir a abrir el debate sobre los aspectos ontológicos y epistemológicos que requieren ser analizados y discutidos para repensar y proyectar una educación musical más acorde con los tiempos que corren.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Theodor W. (1998), *Educación para la emancipación*, Madrid: Ediciones Morata.
- Aguirre Lora, María Esther (1997), *Caleidoscopios Comenianos I*, México: UNAM-Plaza y Valdés Editores.
- _____ (2005), *Mares y Puertos. Navegar en Aguas de la Modernidad.*, México: CESU-UNAM-IMCED-Plaza y Valdés.
- _____ (2009), “Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde”, en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, pp. 15-29.
- _____ (2013), *Lecturas Inapropiadas desde la Historia la Educación*, México: Ed. Díaz de Santos-Posgrado en Pedagogía, UNAM.
- Aguirre Lora, María Esther, Guillermo Hernández, Francisco A. Pérez y Jesús A. Trujillo (Coordinadores) (2015), *Educación en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del tiempo*, Chihuahua: UACH.
- Álvarez, Gabriela Fernanda (2011), “Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación”, Tesis de Magíster en Escritura y Alfabetización, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Alfonso Garatte, Malena (2013), “De huellas, aprendizajes, legados y no retornos: La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)”, tesis de Maestría en Pedagogía, Programa de Posgrado en Pedagogía, UNAM.
- Alonso Bolaños, Marina (2005), “La ‘invención’ de la música indígena de México”, en *Antropología. Boletín Oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Nueva Época*, núm. 77, enero-marzo.
- _____ (2011), “El tambor y la luna. Saberes y expresiones musicales de los pueblos indígenas de Chiapas”, en *Culturas Indígenas*, Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural, vol. 3, núm. 6, pp. 27-31.
- _____ (2012), “Sin música no hay fiesta, no hay nada’: Aproximaciones a las expresiones musicales indígenas en Chiapas”, en *Música oral del Sur: Música hispana y ritual*, núm. 9, pp. 242-252.

- Andere, Eduardo (2009), "La Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior", en *Educación* 2001, noviembre 2009, disponible en: <http://www.eduardoandere.net/articulos/mundo/en-el-mundo/mexico.pdf>
- Ángeles, Luis, "La política petrolera en México. 1976-1982", en *Cuadernos Políticos*, UNAM, número 32, editorial Era, abril-junio, pp. 45-55.
- Arbesú, María Isabel (1996), "El sistema modular Xochimilco" en *Lecturas básicas I. El sistema modular, la UAM-X y la universidad pública*, México: UAM
- Argemí i Baldich, Rafael (2014), "La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo de Llars Mundet (Barcelona)", Comunicació presentada al simposi: Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.). Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013. 528 p. Procesos de constitución de identidades docentes. p. 413-418.
- Argüello, Andrés (2014), "La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades", en *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, núm. 1, pp. 293-308.
- Aróstegui, Julio (2004), *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Madrid: Alianza Editorial.
- Ásgeir Jóhannesson, Ingólfur (2003), "Ideas en una red histórica. Una genealogía de las ideas y las reformas educativas en Islandia" en Popkewitz, T., Barry M. Franklin, B. y Miguél A. Pereyra, M. (Comp.), *Historia Cultural y Educación. Ensayos Críticos sobre Conocimiento y Escolarización*, Barcelona: Ediciones Pomares, pp. 247-268.
- Baily, John (1988), "Anthropological and Psychological Approaches to the Study of Music Theory and Musical Cognition" en *Yearbook for Traditional Music*, Vol. 20, pp. 114-124.
- Bazaldúa, M. (2017), Protocolo de Investigación para ingreso al Programa de Posgrado en Música/Campo de conocimiento: Educación Musical, Facultad de Música de la UNAM.
- Benigno, Francesco (2013), *Las palabras del tiempo. Un ideario para pensar históricamente*, Madrid: Cátedra.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (2006), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.

- Bernal Arroyane, Guillermo (2008), *Tradición Oral. Escuela y Modernidad. La Palabra Encantada*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bertely Busquets, María (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Blacking, John (2003), “¿Qué tan musical es el hombre?”, en *Desacatos*, núm. 12, otoño, pp. 149-162.
- Boix, Roser y Antonio Bustos (2014), “La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado” en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 7, Núm. 3, pp. 29-43.
- Bollas, Christopher (1994), *Ser un personaje. Psicoanálisis y experiencia del sí-mismo*, Argentina: Paidós.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1991), *Pensar nuestra cultura. Ensayos*, México: Alianza Editorial.
- Bourdieu, Pierre (1990), *Sociología y cultura*, México: Editorial Grijalbo.
- Bossuat Christophe (2007), “Shinichi Suzuki”, en Díaz Gómez, Maravillas y Andrea Giraldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*, Barcelona: Graò, pp. 79-86.
- Burke, Peter (2006), *¿Qué es la historia cultural?*, España: Paidós.
- Caballero Guisado, Manuela y Artemio Baigorri Agoiz (2013), “¿Es operativo el concepto de generación?”, en *Aposta Revista de Ciencias Sociales*, nº 56, Enero, Febrero y Marzo. Disponible en: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/mcg1.pdf>.
- Cardentey Levin, Antonio, (2015), Colección El Ciervo Herido, Colecciones Especiales y Estudios de Área, Bibliotecas Smathers, Universidad de la Florida, Gainesville, Florida, en: <http://www.library.ufl.edu/spec/manuscript/guides/ciervo.htm>.
- Calvo Pontón, Beatriz (1997), “Etnografía de la educación: Una perspectiva histórico-cotidiana”, en *Biblioteca Digital del Portal INTERAMER*. Disponible en: http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_58/segunda_parte/4segunda_parte/index.aspx
- Camacho, Camilo Raxá (2010), “La globalización y los derechos de autor. El caso de la música indígena”, en Helio Huesca Martínez (Editor), *Salvaguarda del Patrimonio Musical en riesgo*, Puebla: CONACULTA-Secretaría de Cultura de Puebla, pp. 34-43.

- Camacho, Gonzalo (2001), "Hacia una traducción de las culturas musicales: Una reflexión desde la etnomusicología", trad UIC, en *Publicación de la Escuela de Traducción de la Universidad Intercontinental*, año 9, núm. 16, primavera-verano, pp. 4-7.
- _____ (2007), "Más allá de las fronteras de la interdisciplina, transculturalidad y saber", en Gonzalo de J. Castillo Ponce (coord.), *Cima y Sima: la acción multidisciplinaria en la musicología*, México: Plaza y Valdés/UAZ, pp. 115-127.
- _____ (2009), "Las culturas musicales de México: un patrimonio germinal", en Fernando Híjar Sánchez, Cunas, *Ramas y encuentros sonoros. Doce ensayos sobre patrimonio musical de México*, México: DGCP-CNCA, pp. 25-38.
- _____ (2010), "Culturas musicales del México profundo", en Albert Recasens Barberá (dir.), *A tres bandas. Mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano*, Madrid: Akal, pp. 27-36
- _____ (2011a), "Los nuevos cantos del maíz. Reflexiones en torno al trabajo etnomusicológico en una comunidad nahua de la Huasteca", en *Diario de Campo*, nueva época, núm. 5, julio-septiembre, pp. 40-45.
- _____ (2011b), "Del oratorio al fandango: La subversión del orden social" en *Las músicas que nos dieron patria. Músicas regionales en las luchas de independencia y revolución*, México: Ediciones del Programa de Desarrollo Cultural de Tierra Caliente-DGCP-CONACULTA, pp. 43-60.
- _____ (2017), "Los juegos de la música" en Guzmán, Adriana, Rodrigo Díaz Cruz y Anne W. Johnson (Coord.) *Dilemas de la representación: presencias, performance, poder*, México: UAM-INAH-Juan Pablos Editor, pp. 233-254.
- Cámara, Elizabeth e Hilda Islas (2007), *La enseñanza de la Danza Contemporánea, una experiencia de investigación colectiva*, México: UACM-INBA.
- Campbell, Patricia Shehan (1989), "Orality, Literacy and Music's Creative Potential: A Comparative Approach", en *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, núm. 101 (Summer), pp. 30-40.
- _____ (2013), "Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura", en *Revista Internacional de Educación Musical*, No. 1, junio, p. 042-052.
- Castro Andriano, Jesús (2013), "Una aproximación enactiva a la cognición musical", tesis de Maestría en Ciencias Cognitivas, Posgrado en Ciencias Cognitivas, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2002), México: Editorial Trillas.

- Cuellar, Mireya (2004) "Corrupción, frivolidad y despilfarro, ejes del sexenio Lópezportillista", en *La Jornada*, México, D. F. Miércoles 18 de febrero de 2004.
- Del Bianco, Silvia (2007), "Jaques-Dalcroze", en Díaz Gómez, Maravillas y Andrea Giraldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*, Barcelona: Graò, pp. 23-32.
- De Sousa Santos, Boaventura (2011), "Epistemologías del Sur", en *Utopía y Praxis Latinoamericana* / Año 16. Nº 54 (Julio-Septiembre), *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* FCES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela, pp. 17 – 39.
- Dewey, John, *Experiencia y Educación*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, S. L., 2004, 2010, Disponible en <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>
- _____ (1998), *Democracia y educación*, Madrid: Ediciones Morata.
- _____ (2008), *El arte como experiencia*, Barcelona: Paidós.
- Díaz de Cossío, Roger (2004), entrevista con Verónica Benítez Escudero, Banco de información. Entrevistas, Instituto de Ingeniería de la UNAM, en: <http://www.iingen.unam.mx/es-mx/BancoDeInformacion/Entrevistas/Paginas/RogerDiazdeCossio.aspx>.
- Doring, Katarina (2014), "El aprendizaje musical en la samba de roda de Bahía: Una conexión entre la educación musical y la etnomusicología", en *Revista NEUMA*, año 7 Volumen 1, Universidad de Talca, pp. 64-73.
- Durkheim, Emile (1999), *Educación y Sociología*, Buenos Aires: Ediciones Altaya.
- Echeverría, Bolívar (2010), *Definición de la cultura*, México: FCE.
- Elías, Norbert (2009), *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México: FCE.
- Escobar Toledo, Saúl (2012), "Los últimos años posrevolucionarios y el sindicalismo", en San Juan Victoria, Carlos (Coord.), *El XX mexicano. Lecturas de un siglo*, México: Ítaca, pp. 83-102.
- Erreguerena Albaítero, María Josefa (2002), "Cornelius Castoriadis: sus conceptos" en: *ANUARIO 2001 UAM-X*, pp. 39-47.
- Finnegan, Ruth, (2002), "¿Por qué estudiar música? Reflexiones de una antropóloga desde el campo", en *Trans. Revista Transcultural de Música*, núm. 6, pp. 1-18.

- Florescano, Enrique (2012), *La función social de la historia*, México: FCE.
- Flores Mercado, Georgina (2009), "Nuestro sonido tradicional lo estamos distorsionando. Pasado y presente de la música tradicional y las bandas de viento en Tingambato, Michoacán", en *Relaciones* 120, otoño, Vol. XXX, pp. 267-296.
- _____ (2011), "Antes se tocaba de papel, se estudiaba con un maestro. Remembranzas de la educación musical rural en Totolapan, Morelos", en *Alteridades*, pp. 149-163.
- _____ (2013), *Músicos y campesinos. Memoria colectiva de la música y las bandas de viento en Totolapan, Morelos*, Morelos, México: Ed. y PACMYC.
- _____ (2015) (Coord.), *Bandas de viento en México*, México: INAH.
- Freire, Paulo, (1969), *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI Editores.
- _____ (1993), *Pedagogía de la esperanza*, México: Siglo XXI Editores.
- _____ (1997), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México: Siglo XXI Editores.
- Gainza, Violeta H. de (2002), *La educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX. Realidad y perspectivas*, Buenos Aires: Lumen.
- _____ (2010), "Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad", en *Ediciones Universidad de Salamanca, Aula*, 16, pp. 33-48.
- _____ (2013), *El rescate de la pedagogía musical. Conferencias, escritos, entrevistas (2000-2012)*, Buenos Aires: Lumen.
- Gainza, Violeta H. de y Guillermo Graetzer (1963), *Canten señores cantores Tomo I. Infantes y niños. 150 canciones tradicionales*, Buenos Aires: Ricordi Americana.
- _____ (1963); *Canten señores cantores. 150 canciones tradicionales. Tomo II. Adolescentes*, Buenos Aires: Ricordi.
- _____ (1967), *Canten señores cantores de América. 100 canciones tradicionales de los países americanos*, Buenos Aires: Ricordi Americana.
- García Canclini, Néstor (2009), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Debolsillo.
- García de León, A. (2002), *El mar de los deseos. El Caribe hispano musical. Historia y contrapunto*, México: Siglo XXI.
- _____ (2009), *Fandango. El ritual del mundo jarocho a través de los siglos*, México: CONACULTA-Programa de Desarrollo Cultural del Sotavento.

- Geertz, Clifford, (2001), *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa editorial.
- Geertz, Clifford, James Clifford y otros, (2008), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona: Gedisa.
- Giménez, Gilberto (2005), “La concepción simbólica de la cultura”, en *Teoría y análisis de la cultura*, México: Conaculta, pp. 67-87.
- _____ (2009), *Identidades sociales*, México: CNCA-Instituto Mexiquense de Cultura.
- Giordano, Santiago (2016), “Combatiendo la discriminación musical”, entrevista a Julio Mendivil, en *Página 12, Cultura y Espectáculos*, 24 de julio de 2016, disponible en: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/17-39529-2016-07-24.html>>.
- Gobierno de México-Secretaría de Cultura-Fonoteca Nacional (s/f), *Raúl Hellmer*, en: <http://www.fonotecanacional.gob.mx/index.php/escucha/secciones-especiales/semblanzas/raul-hellmer>.
- Gobierno de México-Secretaría de Cultura-Sistema Nacional de Fomento Musical, *Programa Orquesta Escuela*, en: <http://snfm.cultura.gob.mx/>.
- González, María Fernanda (2015), “Arte, técnica, experiencia. El proceso técnico como orientador de la mirada”, en Gino Germani Pablo Dalle, et al. (Compilación y prólogo), *Prácticas de Oficio. Artículos seleccionados de las VII Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones*, Buenos Aires: Clacso, pp. 151-169.
- Gómez Moreno, Pedro Pablo y Walter Mignolo (2012), “Estéticas decoloniales” [recurso electrónico], Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, disponible en <<https://adelajusic.files.wordpress.com/2012/10/decolonial-aesthetics.pdf>>
- Gonnet, Daniel (2015), “Aprendiendo música en el encuentro. La construcción de conocimientos musicales a través de la práctica comunitaria y situada”, tesis de Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO Argentina/Universidad Autónoma de Madrid.
- Gottfried, Jessica, “Premisas para conocer una cultura musical con el modelo de John Blacking”, *Revista Casa del Tiempo*, UAM, núm. 89, junio de 2006. Disponible en http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/89_jun_2006/casa_del_tiempo_num89_39_48.pdf
- Green, Lucy (2002), *How Popular Musicians Learn*, London: Ashgate.

- Guber, Roxana (2001), *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Bogotá: Editorial Norma.
- Holguín Tovar, Pilar Jovanna y Favio Shifres (2015), “Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana”, en *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, vol. 10, núm. 15, enero, pp. 40-53.
- Harwood, Dane L. (1976), “Universals in Music: A Perspective from Cognitive Psychology”, en *Ethnomusicology*, Vol. 20, núm. 3, Sep., pp. 521-533.
- Havelock, Erick (2008), *La musa aprende a escribir*, Barcelona: Paidós.
- Hijar Sánchez, Fernando (Coord.) (2009), *Cunas, ramas y encuentros sonoros. Doce ensayos sobre patrimonio musical de México*, México: DGCP-CONACULTA.
- Huizinga, Johan (2000), *Homo ludens*. Madrid: Alianza/Emecé.
- Iniesta, Montserrat y Carles Feixa (2006). “Historias de vida y Ciencias Sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti”. En: *Periferia, revista de recerca i formació en antropologia*, número 5, diciembre de 2006, pp. 1-14.
- Jacob, Ricardo (2017), “VII Huapango del día de los inocentes”, en *Proceso* No. 2096, 1° de enero de 2017.
- Jorquera Jaramillo, María Cecilia (2010), “Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española”, en *Revista Musical Chilena*, Año LXIV, Julio- Diciembre, No. 214, pp. 52-74.
- Juan Escamilla, María Alejandra (2010), *La música tradicional como fuente patrimonial de difusión y piratería*, en *Salvuarda de Patrimonio Musical en Riesgo*, México, Secretaría de Cultura del Estado de Puebla-CONACULTA).
- Kleeman, Janice E. (1985-1986), “The parameters of musical transmission”, en *The Journal of Musicology*, Vol. 4, núm. 1 (Vinter, 1985-1986), Published by University of California Press, pp. 1-22.
- Laguna García, José et al., (1974) *Plan de estudios experimental de medicina general* (Plan A-36), pp. 205-225, en: <http://hist.library.paho.org/Spanish/EMS/39524.pdf>.
- Levi-Strauss (1979), “Introducción a la obra de Marcel Mauss”, en Mauss, Marcel, *Sociología y Antropología*, Madrid: Editorial Tecnos.

- Leyva, José Mariano (2013) *Perversos y Pesimistas. Los escritores decadentes mexicanos en el nacimiento de la modernidad*. México: Tusquets.
- López Cano, Rubén (2004), "Elementos para el estudio semiótico de la cognición musical. Teorías cognitivas, esquemas, tipos cognitivos y procesos de categorización". Texto para el curso on-line *Géneros, estilo y competencia en la semiótica musical cognitiva actual*. Escuela Universitaria de la Música de Uruguay, disponible en <http://www.eumus.edu.uy/amus/lopezcano/articulo2.html>
- _____ (2007) "Semiótica, semiótica de la música y semiótica cognitivo-enactiva de la música. Notas para un manual de usuario". Texto didáctico (actualizado junio 2007) Disponible en: http://lopezcano.org/Articulos/Semiotica_Musica.pdf
- _____ (2014) "Música, mente y cuerpo. De la semiótica de la representación a una semiótica de la performatividad". En Marita Formaro (ed.). *De cerca, de lejos. Miradas actuales en Musicología de/sobre América Latina*. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Educación Permanente /Escuela universitaria de Música. pp. 41-78.
- Los Folkloristas (2014), *Semblanza*, en: <http://www.losfolkloristas.com/>.
- Lotman, Iuri (1996), *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*, Madrid: Desiderio Navarro Ediciones Cátedra.
- Luna Ruiz, Xilonen y Amparo Sevilla (2011), "Entrevista a Bernardo Equer López", en *Culturas Indígenas*, Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural, vol. 3, número 6, pp. 8-13.
- Macías Sánchez, Clara (2016), "La explosión del son y el fandango jarocho. Músicas, versos y baile para el ritual", tesis de Doctorado en Antropología, Programa de Posgrado en Antropología, UNAM.
- Martín Castilla, Rafael (2010), "El papel de la etnomusicología en la educación y en la gestión de las políticas culturales", en: *HAOL*, núm. 23, pp. 85-97.
- Martínez de la Rosa, Alejandro (2010), "Salvuarda de la Música Tradicional en la Tierra Caliente. Programas de preservación y desarrollo del patrimonio cultural de una región", en *Ra Ximhai* Vol. 6, núm. 2, mayo-agosto, pp. 277-293.
- Martínez Ayala, Jorge Amós (2010), "'Una foto de agüita' o 'El gusto del fin del mundo'. Estrategias para la salvaguarda de las artes tradicionales de la Tierra Caliente", en Huesca Martínez, Helio (Editor), *Salvuarda del Patrimonio Musical en riesgo*, Puebla: CONACULTA-Secretaría de Cultura de Puebla, pp. 53-68.

- _____ (2009a) "El regreso a la casa de las plumas de papagayo. Enseñanza de la música y baile tradicionales. Primera parte", en *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*, México, marzo, año 13, número 154, pp. 39-52.
- _____ (2009b) "El regreso a la casa de las plumas de papagayo. Enseñanza de la música y baile tradicionales. Segunda parte", en *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*, México, abril, año 13, número 155, pp. 40-52.
- Mauss, Marcel (1979), *Sociología y Antropología*, España: Editorial Tecnos.
- Mendoza, Javier (2001), *Los conflictos de la UNAM. En el siglo XX*, México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Mendivil, Julio (2016), *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*, Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.
- Merriam, Alan (1964), *The anthropology of music*, USA: Northwestern University Press.
- Meyer Cosío, Lorenzo (1978), "El auge petrolero y las experiencias mexicanas disponibles. los problemas del pasado y la visión del futuro", en *Foro Internacional*, El Colegio de México, Vol. 18, No. 4 (72) (Apr. - Jun.), pp. 577-596. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/27754739>.
- Molino, Jean (2011), "El hecho musical y la semiología de la música", en Susana González y G. Camacho (coord.), *Reflexiones sobre Semiología Musical*, México: ENM-UNAM, pp. 112-172.
- Monsivais, Carlos (2000), *Aires de familia. Cultura y sociedad en América Latina*, México: Anagrama.
- Musumeci, Orlando (2002), "Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible". *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*, Quilmes. Disponible en http://www.saccom.org.ar/2002_reunion2/SesionesTematicas/Musumeci.htm
- Nettl, Bruno (2008), "Últimas tendencias en etnomusicología", en *Cruces*, Francisco (et al.) *Las culturas musicales*, España: Trotta, pp. 115-154.
- Nettl, Bruno (2010), "Music Education and Ethnomusicology: A (usually) Harmonious Relationship" en *MinAd: Israel Studies in Musicology Online*, Beijing, China: ISME, disponible en: <http://www.biu.ac.il/hu/mu/min-ad/10/01-Bruno-Nettl.pdf>.
- Novoa, Antonio, (2003) "2. Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de <<nuevas>> historias de la educación" en Popkewitz et al., *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona-México: Ediciones Pomares, pp. 61-84.

- Olivera, Andrea (2014), "Etnografía decolonial con colectivos charrúas: reflexionando sobre interconocimientos", en *Antropología social y cultural del Uruguay*, vol. 12, Montevideo, pp. 139-153.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y Escritura: Tecnologías de la Palabra*. México: FCE.
- Ortega Espinoza, Ana María (2013), "Mole Oaxaqueño. Ingredientes tradicionales para una receta dancística creativa", Proyecto de titulación de la Licenciatura en Danza Folklórica Modalidad: Montaje Coreográfico, Escuela Nacional de Danza Folklórica, INBA.
- Pacheco Cabello. Eurídice Amanda, (2007). *Violencia sistémica en la enseñanza de la danza contemporánea en la Escuela de Iniciación Artística No. 2: La voz de los alumnos*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo, México, Universidad Pedagógica Nacional y Centro Nacional de las Artes.
- Palacios, Lourdes (2005) *Arte: asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*, México: UACM.
- _____ (2007), "Sublimación, arte y educación en la obra de Freud", en *Revista intercontinental de psicología y educación*, Vol. 9, núm. 2, julio-diciembre 2007, tercera época, pp. 13-24.
- _____ (2012), *Análisis de una trayectoria en la educación musical mexicana*. Tesis de Maestría en Pedagogía, México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (2014), "Mole oaxaqueño. Receta elaborada con ingredientes tradicionales de la danza mexicana y elementos creativos del lenguaje coreográfico", en *Correo del maestro. Revista para profesores de educación básica*, México, enero, año 18, número 212, pp. 49-62.
- Pelinski, R. (2005) "Fragmentos sobre corporalidad y experiencia musical" en *TRANS 9* (artículo 10), disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/a177/corporeidad-y-experiencia-musical>.
- Pérez Arce, Francisco (2012), "La luna y el corazón (La cultura rebelde del 68)", en San Juan Victoria, Carlos (Coord.), *El XX mexicano. Lecturas de un siglo*, México: Ítaca, pp. 209-229.
- Pérez Gómez, Ángel (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Montfort, Ricardo (2000), *Avatares del nacionalismo cultural*, México: CIDHEM-CIESAS.

- _____ (2003), *Estampas de nacionalismo popular mexicano. Diez ensayos sobre cultura popular y nacionalismo*, México: CIDHEM-CIESAS.
- _____ (2013), “Notas para la revisión de una imposible cultura nacional mexicana a fines del siglo XX y principios del XXI”, en Leticia Reina y Ricardo Pérez Montfort (Coord.) *Fin de siglos ¿fin de ciclos? 1810, 1910, 2010*, México: INHA-CIDHEM-CIESAS, pp. 325-343.
- Pichon-Rivière, Enrique (1999), *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Popkewitz, T., Barry M. Franklin, B. y Miguiel A. Pereyra, M. (Comp.) (2003). *Historia Cultural y Educación. Ensayos Críticos sobre Conocimiento y Escolarización*, Barcelona: Ediciones Pomares.
- Pujol, Sergio (2007), *Rock y dictadura. Crónica de una generación (1976-1983)*, Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta/Booket.
- Quílez Serrano, Manuel y Rosa Vázquez Recio (2012), “Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural” en *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 59/2 – 15/06/12 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU), disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4051787>
- Quintanilla, Susana (2013), “El arte de la biografía histórica”, en Mílada Bazant (Coord), *Biografía. Métodos, metodologías y enfoques*, México: El Colegio Mexiquense, pp. 259-277.
- Rappaport, Joanne (2007), “Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración”, en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 43, enero-diciembre, Instituto Colombiano de Antropología e Historia Bogotá, Colombia, pp. 197-229.
- Regelski, Thomas (2007), “Dando por sentado el ‘arte’ de la música: una sociología crítica de la filosofía estética de la música” (Fragmentos), *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, Nº 19, junio.
- Reyes, Alfonso (2005), *Teoría literaria*, México: ITESM-FCE.
- Reynoso Riqué, Cecilia. (2011), “El proceso creativo de la Pirekua: Un estudio de caso”, tesis de licenciatura en Etnomusicología, México: ENM-UNAM.
- Read, Herbert (1955), *Educación por el arte*, Barcelona: Paidós Educador.

- Rice, Timothy (2003), "The Ethnomusicology of Music Learning and Teaching", en *College Music Symposium*, Vol. 43, pp. 65-85.
- Ríos Espinosa, María Cristina (2009), "Johan Huizinga (1872 – 1945): Ideal Caballeresco, juego y cultura", en *Konvergencias. Filosofía y culturas en diálogo*, Año VII, Número 21, octubre, pp. 71-80.
- Riviére, Angel (1992), "La teoría social del aprendizaje. Implicaciones educativas", en Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (Comp.), *Desarrollo psicológico y Educación (II)*, Ed. Alianza Madrid. Disponible en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m6/Teoria_social_aprendizaje.pdf
- Rubio, Leonardo (2010), *El arpa tradicional mexicana 1. La expresión musical de los niños*, México, Cultura DF-CONACULTA.
- Ruiz Rodríguez, Carlos (2010), *Del Folklore Musical a la Etnomusicología en México: Esbozo histórico de una joven disciplina*. Tesis de Maestría en Etnomusicología, México: ENM-UNAM.
- _____ (2011), "Reflexiones en torno a la etnomusicología y el patrimonio musical de México", en *Diario de Campo*, nueva época, núm. 5, julio-septiembre, pp. 30-34.
- _____ (2015), *La etnomusicología en México: Proceso de consolidación institucional y generación de conocimiento*. Tesis de Doctorado en Antropología, México: Facultad de Filosofía y Letras/Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.
- Ruíz Santoyo, Rosalía (2006), "1932-1935 La Escuela de Danza en México y el Método Dalcroze", tesis de Licenciatura en Historia, FFyL-UNAM.
- Salah, Fethi (2007), "Algunos aspectos de la oralidad musical en el Magreb", en *Oráfrica: revista de oralidad africana*, núm. 3, pp. 15-34.
- Sánchez Barajas, Genaro (2009), *Las micro y pequeñas empresas mexicanas ante la crisis del paradigma económico de 2009*, EUMED: Universidad de Málaga, España.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (1996), *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*, México: FCE.
- Sandoval Flores, Etelvina, *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*, México: UPN-Plaza y Valdés.
- San Juan Victoria, Carlos (Coord.) (2012), *El XX mexicano. Lecturas de un siglo*, México: Ítaca.
- Santamaría Delgado, Carolina, (2007), "El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos", en: Santiago

- Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Comp.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, pp. 195-2015.
- Santoni Rugiu, Antonio (1996), *Nostalgia del maestro artesano*, México: CESU-Porrúa.
- _____ (2011), "Sobre los conservatorios", en Aguirre Lora, María Esther, *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*, México: ISSUE-UNAM, pp. 233-259.
- Santos, Laura, Alejandro Petruccelli y Pablo Morgade (2008), *Música y dictadura: Por qué cantábamos*, Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Santos, Limber (2011), "Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural", en *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, Vol. 15, Núm. 2, pp. 71-91.
- Schafer, R. Murray (1986), *El compositor en el aula*, Buenos Aires: Ricordi Americana.
- _____ (1992), *Limpieza de oídos*, Buenos Aires: Ricordi Americana.
- _____ (1994), *Hacia una educación sonora*, Buenos Aires: Pedagogías musicales abiertas.
- _____ (1998), *El rinoceronte en el aula*, Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Secretaría de Cultura GDF-Centro Cultural Ollin Yoliztli-Escuela de Música Vida y Movimiento (2002), *Plan de estudios de Licenciado Concertista. Nivel educativo superior*, México: Secretaría de Cultura GDF.
- Secretaría de Cultura GDF-Centro Cultural Ollin Yoliztli-Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza (2002), *Plan de estudios de iniciación a la música y a la danza tradicional mexicana. Nivel Educativo: Básico*, México: Secretaría de Cultura GDF.
- Secretaría de Cultura GDF-Centro Cultural Ollin Yoliztli-Coordinación de Transformación Curricular (2009-2012), *Transformación Curricular del Centro Cultural Ollin Yoliztli. Proyecto, informes y anexos*, México: Secretaría de Cultura GDF.
- SEP-Consejo Nacional Técnico de la Educación (1976), *Primer Seminario Nacional sobre Formación de Profesionales y Docentes de Arte. Relato General*, Mazatlán, Sinaloa. Archivo de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas-INBA.
- SEP-Instituto Nacional de Bellas Artes. Dirección de Música. Sección de Música Escolar (1982), *Educación Musical en el Nivel Elemental*, México: INBA-SEP.
- Sevilla, Amparo (2009), "Son Raíz': diálogo musical entre regiones culturales", en Fernando Híjar Sánchez, Cunas, *Ramas y encuentros sonoros. Doce ensayos sobre patrimonio musical de México*, México: DGCP-CNCA, pp. 287-309.

- _____ (2010), “Encuentros y desencuentros para el logro de un programa de salvaguarda del patrimonio musical de México”, en Huesca Martínez, Helio (Editor), *Salvaguarda del Patrimonio Musical en riesgo*, Puebla: CONACULTA-Secretaría de Cultura de Puebla, pp. 84-94.
- _____ (2013), “El fandango ayer y hoy”, en Amparo Sevilla (Editora) *El fandango y sus variantes. III Coloquio Música de Guerrero*, México: INAH, 9-18.
- Small, Christopher (1989), *Música. Sociedad. Educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*, Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (1999), “El musicar: un ritual en el Espacio Social”, en *Revista Transcultural de Música*, núm. 4, pp. 1-16.
- Spychiger, Maria B. (2001), “Understanding Musical Activity and Musical Learning as Sign Processes: Toward a Semiotic Approach to Music Education”, en *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 35, No. 1 (Spring), pp. 53-67.
- Stokoe, Patricia (1967), *La expresión corporal y el niño*, Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Tiedje, Kristina y Gonzalo Camacho (2005), “La música de arpa entre los nahuas: simbolismo y aspectos performativos”, en Lorenzo Ochoa (editor), *Anales de Antropología* Volumen 39-II, UNAM, pp. 119-150.
- Tort Oropeza, César (1982), *Educación musical y tradiciones mexicanas*, Cuadernos de Trabajo, Centro de Información Documental, México: Dirección General de Culturas Populares-SEP.
- Tortajada, Margarita (2008), “La investigación artística mexicana en el siglo XX: La experiencia oficial del Departamento de Bellas Artes y del Instituto Nacional de Bellas Artes”, en *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*, Año 2, núm. 4, 169-196.
- Trapero, Maximiano (2002), “La poesía improvisada y cantada en España”, en *La palabra: Expresiones de la tradición oral*, Salamanca: Centro de Cultura Tradicional, pp. 95-120.
- _____ (2008) “El arte de la improvisación poética: estado de la cuestión”, en *La Voz y la Improvisación. Simposio sobre Patrimonio Inmaterial: Imaginación y recursos en la tradición hispánica*. Urueña (Valladolid): Fundación Joaquín Díaz u Junta de Castilla y León, 6-33.

- UNAM-Coordinación de Difusión Cultural-ENM (1970), Orígenes del Método Tort, [Archivo de video], en: <https://www.youtube.com/watch?v=mGycmlTBjI>.
- UNAM-Seminario de Educación Superior (s/f), *Tabulador de sueldos del personal académico unam (1975-2012)*, en: https://www.ses.unam.mx/proyectos/salarios/75_12_SalariosConstantes.pdf.
- UNAM-SUAYED (2014), *¿Qué es el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED)?*, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, UNAM, en: <http://suayed.unam.mx/img/somos.pdf>.
- Valdivia Ramírez, Montserrat Olimpia (2010), "Ejercer el destino. Acercamiento al proceso de formación de los ejecutantes de son arribeño", en *Antropología. Boletín Oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia*. Nueva Época, núm. 90, septiembre-diciembre, pp. 62-67
- Varela, Francisco (2005) *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*, Barcelona: Gedisa.
- Velasco García, Jorge H. (2004), *El canto de la tribu*, México: CONACULTA.
- Vernia, Anna M. (2012), "Método pedagógico musical Dalcroze" en *Artseduca* núm 1, p. 2. Disponible en: <file:///C:/Users/lourd/Downloads/Dialnet-MetodoPedagogicoMusicalDalcroze-3946014.pdf>
- Viñao, Antonio, (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata.
- Vygotsky, Lev S. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Austral.
- Wertsch, James V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.
- Zabala Vidiella, Antoni (1999) *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad*, Barcelona: Grao.
- Zaid, Gabriel (2011), *La economía presidencial*, México: Random House Mondadori.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Centro Cultural Ollin Yoliztli (fachada principal) (2018). Fuente: Archivo CCOY.	76
Figura 2. Centro Cultural Ollin Yoliztli (Plano de la planta baja) (2018). Fuente: Archivo CCOY.	77
Figura 3. Centro Cultural Ollin Yoliztli (Plano de la planta alta) (2018). Fuente: Archivo CCOY.	77
Figura 4. Taller de laudería del CCOY (2018). Fuente: Archivo CCOY.	79
Figura 5. Taller de laudería del CCOY (2018). Fuente: Archivo CCOY.	79
Figura 6. Sala Silvestre Revueltas del CCOY (2018). Fuente: Archivo del CCOY.	80
Figura 7. Sala Silvestre Revueltas del CCOY (2018). Fuente: Archivo del CCOY.	80
Figura 8. Sala Hermilo Novelo del CCOY (2018). Fuente: Archivo CCOY.	81
Figura 9. Sala Hermilo Novelo del CCOY (2018). Fuente: Archivo CCOY.	81
Figura 10. Foro La Scala del CCOY (2018). Fuente: Archivo CCOY.	82
Figura 11. Sala Andrea Palma del CCOY (2018). Fuente: Archivo CCOY.	82
Figura 12. Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza (patio principal) (2018). Fuente: Archivo CCOY.	84
Figura 13. Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza (pasillo) (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	85
Figura 14. Gonzalo Camacho. Fuente: Camacho, G. (Archivo personal).	168
Figura 15. Julio Herrera (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	186
Figura 16. Leonardo Rubio. Fuente: Rubio, L. (Archivo personal).	211
Figura 17. Portada del libro: Rubio (2010), <i>El arpa tradicional mexicana 1. La expresión musical de los niños</i> . Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	218
Figura 18. Las arpas y sus regiones en Rubio (2010), <i>El arpa tradicional mexicana 1. La expresión musical de los niños</i> . Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	219
Figura 19. Ana María Ortega (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	220
Figura 20. Actividad didáctica denominada: Juego abierto realizada como parte del proceso del montaje del Proyecto Mole Oaxaqueño (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo Trabajo de campo).	230
Figura 21. Actividad didáctica denominada: “Espacios compartidos” realizada como parte del proceso del montaje del Proyecto Mole Oaxaqueño (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	231
Figura 22. “Espacios compartidos”, puesta que conformó la quinta escena del montaje Mole Oaxaqueño (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	232
Figura 23. “Naranjas y limas” (Cartel de difusión de un fandango en la Ciudad de México) (2016). Fuente: www.quesigaelfandango.org	244
Figura 24. “¡Que siga el fandango!” (Cartel de difusión de un fandango en la Ciudad de México) (2016). Fuente: www.quesigaelfandango.org	244
Figura 25. Mapa curricular contenido en el Plan de estudios de Iniciación a la Música y a la Danza Tradicional Mexicana (2002). Fuente: Archivo EIMD.	255

Figura 26. Clase de Instrumentos Tradicionales (trabajo con la vihuela, instrumento tradicional básico) (2015). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	256
Figura 27. Clase de violín, instrumento melódico impartido en grupo (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	257
Figura 28. Clase de arpa, instrumento melódico (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	257
Figura 29. Clase de Conjuntos Instrumentales (2015). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	258
Figura 30. Clase de Integración a la Música y a la Danza (2015). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	258
Figura 31. Clase de Integración a la Música y a la Danza (2015). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	259
Figura 32. Clase de Integración a la Música y a la Danza (estudiantes ejecutando contrabajo, guitarrón y vihuelas) (2015). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	259
Figura 33. Mapa curricular actualmente en operación (2012). Fuente: Archivo EIMD.	260
Figura 34. Presentación en público de las clases de instrumentos tradicionales (2015). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	261
Figura 35. Presentación en público de la clase de las clases de integración a la música y la danza (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	262
Figura 36. Presentación en Público de las clases de integración (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	262
Figura 37. Presentación en público (maestros y estudiantes comparten escenario) (2015). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	263
Figura 38. Clase de Integración a la Música y a la Danza (maestros y estudiantes tocan juntos) (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	264
Figuras 39. Aprendizaje a la manera de Fandango (los estudiantes tocan, cantan, improvisan versos y bailan) ((2014). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	265
Figuras 40. Aprendizaje a la manera de Fandango (los estudiantes tocan, cantan, improvisan versos y bailan) ((2014). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	265
Figuras 41. Aprendizaje a la manera de Fandango (los estudiantes tocan, cantan, improvisan versos y bailan) ((2014). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	265
Figuras 42. Aprendizaje a la manera de Fandango (los estudiantes tocan, cantan, improvisan versos y bailan) ((2014). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	265
Figura 43. Cartel del Fandango número XXI (2015). Fuente: Archivo EIMD.	267
Figura 44. El fandango en la EIMD (2015) (Grupo invitado). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	268

Figura 45. Los maestros de la EIMD participan en el Fandango (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	268
Figura 46. Se prepara el escenario para el fandango (2013). Fuente: Palacios. L. (Archivo trabajo de campo).	269
Figura 47. Llegan los invitados (2013). Fuente: Palacios L. (Archivo trabajo de campo).	269
Figura 48. La tarima está lista (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	270
Figura 49. Se animan los primeros (2013). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	270
Figura 50. Todos y todas participan de la fiesta (2015). Fuente: Palacios, L. (Archivo trabajo de campo).	271